



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSALINA DE FATIMA VALADÃO RODRIGUES VELLOZO

**CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O CONTRATO
PEDAGÓGICO E A COOPERAÇÃO PARA TRABALHAR COM A
INDISCIPLINA ESCOLAR**

SANTOS
2021

ROSALINA DE FATIMA VALADÃO RODRIGUES VELLOZO

**CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O CONTRATO PEDAGÓGICO
E A COOPERAÇÃO PARA TRABALHAR COM A INDISCIPLINA
ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.
Orientadora: Profa. Dra. Elisete Gomes Natário

SANTOS

2021

V553c Vellozo, Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues

Construção e reflexão sobre o contrato pedagógico e a cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar. / Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo – Santos, 2021.

169 f.

Orientadora: Dra. Elisete Gomes Natário
Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Universidade Metropolitana de Santos, 2021.

1. Indisciplina. 2. Contrato pedagógico. 3. Juízo moral.
4. Ensino Fundamental. I.

Título. Construção e reflexão sobre o contrato pedagógico e a cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar, elaborada por Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo, foi apresentada e aprovada em 16/04/2021, perante banca examinadora composta por:

Data: 16/04/2021
Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisete Gomes Natário
Assinatura: _____

Profa. Dra. Luana Carramillo Going
Assinatura: _____

Profa. Dra. Cibele Mara Dugaich
Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me orientar nas decisões diárias e possibilitar o término deste sonho.

Aos meus familiares que diante de tantas dificuldades contribuíram para minha educação.

Ao meu marido que soube compreender o nervosismo e a impaciência e durante a pesquisa.

Ao meu filho que com sua resiliência me fez compreender a importância do diálogo na construção do conhecimento.

A minha filha que pacientemente ajudou nas traduções e nas discussões sobre o tema.

Às professoras que oportunizaram a pesquisa.

Aos gestores que possibilitaram a inserção das escolas na pesquisa.

A Sr.^a Secretária de Educação Cristina Abreu da Rocha Barletta que soube compreender a importância desta pesquisa para a Educação.

Aos membros da banca professora Doutora Cibele Mara Dugaich e professora Doutora Luana Carramillo Going que abrilhantaram esta pesquisa com suas colocações e conhecimentos.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos que oportunizaram o conhecimento que hoje desfruto.

A Viviane Pancheri por emprestar sua arte na ilustração do Produto final- *E-book*.

A todos os profissionais da educação que diariamente dedicam-se a fazer da Escola um espaço dialógico.

Em especial a Professora Doutora Elisete Gomes Natário que por muitos meses acompanhou esta pesquisa, orientando, sugerindo e incentivando minha caminhada.

“[...] a primeira condição para que um ser humano possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir[...].”

(FREIRE, 1985, p. 16)

VELLOZO, Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues. Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar. 2021. 169 páginas. Dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

Este estudo investiga a construção do contrato pedagógico e a elaboração de um produto educacional baseado na cooperação para lidar com a indisciplina escolar. A pesquisa tem como objetivo analisar se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram regras e combinados em sala de aula e se estes trabalham a indisciplina escolar. Ao propor este estudo a pesquisadora se orienta na teoria do desenvolvimento do juízo moral. Participaram da pesquisa oito professoras do 5º ano do ensino fundamental de três escolas municipais do município de Santos – SP que responderam a uma entrevista semiestruturada. Os resultados demonstram que o contrato pedagógico ocorre na rotina escolar por meio de regras e combinados centrados na convivência social entre os estudantes e seus pares e o professor. As regras e combinados mais quebrados pelos estudantes são agressões verbais ou físicas direcionadas a colegas ou a professores. Este fato demonstra que o combinado existe no contrato pedagógico, e mesmo assim, sua prática ainda configura um desafio no dia a dia do docente ao trabalhar com a indisciplina em sala de aula. Tais dados subsidiaram a elaboração de um e-book, cujo objetivo é disponibilizar material teórico e prático sobre contrato pedagógico na perspectiva da assembleia de classe, como um recurso pedagógico que possibilite aos docentes construir práticas de cooperação e reciprocidade para lidar com a indisciplina em sala de aula.

Palavras-chave: Indisciplina. Contrato pedagógico. Juízo moral. Ensino fundamental.

VELLOZO, Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues. Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Cooperação para trabalhar com a indisciplina escolar. 2021. 169 páginas. Dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

ABSTRACT

This study investigates the construction of a pedagogical contract and the development of an educational product based on collaboration to deal with school indiscipline. The research aims to analyze whether 5th grade teachers from elementary school develop rules and arrangements in the classroom and if they work with school indiscipline. In proposing this study, the researcher is based on the theory of moral judgment development. Eight 5th grade teachers from three municipal schools in Santos - SP participated in the research, answering a semi-structured interview. The results demonstrate that the pedagogical contract takes place in the school routine through rules and agreements centered on the social coexistence between students, their peers, and the teachers. The rules and arrangements that are most frequently broken by students are the verbal and physical aggressions toward colleagues and teachers. This demonstrates that the agreements are, in fact, defined in the pedagogical contract but still present a challenge to be accomplished by teachers during classroom activities. These data supported the development of an e-book, whose objective is to provide theoretical and practical material on pedagogical contract from the perspective of the class assembly, as a pedagogical resource that enables teachers to build cooperation and reciprocity practices to deal with indiscipline in the classroom.

Keywords: Indiscipline. Pedagogical contract. Moral judgment. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Respostas das professoras em relação a trabalharem ou não com regras ou combinados com os alunos, quais são e a que se referem estes combinados.....64
- Quadro 2** – Alegações das professoras sobre ser ou não possível os estudantes interiorizarem as regras escolares e fazerem uso delas no dia a dia.....73
- Quadro 3** – Como as professoras lidam com a quebra de regras em sala de aula.....82
- Quadro 4** – Exemplos dos tipos de indisciplina mais frequentes e as intervenções realizadas pela professora.....95

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Fases do desenvolvimento da moral, segundo Piaget (1932/1994)
.....32
- Figura 2** – Contrato Pedagógico, segundo Aquino (1996/2004)
.....40
- Figura 3** – Categorias do Contrato Didático na teoria brousseauliana.....42
- Figura 4** – Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977)
.....63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1. 1 Objetivos	16
1.1.1 Geral.....	16
1.1.2 Específicos	16
1.2 Problema de pesquisa.....	16
2 INDISCIPLINA – UMA DISCUSSÃO QUE VAI ALÉM DO CONTEXTO DA SALA DE AULA	17
2.1 Tipos de indisciplina	22
2.2 Indisciplina e moral.....	25
2.3 Os estágios da construção da Moral na literatura piagetiana.....	29
2.4 Cooperação, reciprocidade e desenvolvimento da moral pela criança	33
2.5 Práticas pedagógicas para uma sala de aula como ambiente sóciomoral	36
3 O CONTRATO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHAR A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA	39
3.1 O contrato pedagógico na perspectiva da formação docente.....	45
3.2 Regra de reciprocidade no contrato pedagógico.....	50
3.2.1 Cooperação e coação.....	51
3.2.2 Tipos de sanções.....	53

4		PERCURSO
METODOLÓGICO.....		59
4.1		
Delineamento.....		61
4.2 Área de realização.....		61
4.3 Participantes.....		61
4.4 Instrumento.....		61
4.5 Procedimento de coleta de dados.....		62
4.6 Procedimento de análise de dados.....		62
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....		64
5.1 Combinados de sala de aula na perspectiva do contrato pedagógico.....		64
5.2 Regras Escolares e a interiorização das regras no Cotidiano dos Estudantes.....		72
5.3 Como as professoras lidam com a quebra de regra – diferenças e semelhanças no contexto da sala de aula.....		82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		102
7	PRODUTO	Final – E-Book.....
		103
Resumo.....		106
7.1 Introdução.....		107
7.2 Objetivos.....		110
7.2.1		Objetivo geral.....
		110
7.2.2 Objetivos específicos.....		110
7.3 Público Alvo.....		110
7.4 Fundamentação Teórica.....		111
7.5		Considerações finais.....
		156
Referências	(do	Produto)
		158

REFERÊNCIAS160

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição.....165

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Docentes.....167

APÊNDICE A – Pauta da Entrevista.....169

INTRODUÇÃO

Pensar em indisciplina é refletir sobre os diferentes acontecimentos que tenho observado nos últimos 13 anos na rede pública de ensino, e ainda lembrar das conversas que ocorrem na sala dos professores sobre o comportamento dos alunos em sala de aula. Ao mesmo tempo é relembrar meu passado como discente, sempre envolto por idas à sala da Direção. Posso afirmar com segurança que, ao menos uma vez por semana, estava eu na sala da diretora para que ela me “disciplinasse”, fosse por não atender às regras da sala, fosse porque estava sempre a desafiar alguma orientação da professora.

Dessa maneira, o tema escolhido está diretamente ligado as minhas vivências pessoais e profissionais relacionadas à educação formal. A proposta de discutir se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula, com seus alunos, e se estes diminuem a indisciplina escolar, segundo os professores, está ligada à concepção de que a construção pelos estudantes e professores das regras escolares são necessárias. Mas é preciso construir uma ponte entre o que os(as) educandos(as) sabem sobre estas regras e o que os(as) educadores(as) esperam que eles saibam. Sob essa ótica, a pesquisa traz para a discussão autores como Aquino (1996), Menin (1996), que tratam do tema indisciplina. Também faz menção ao trabalho de Giovani (2017) que pesquisou ‘A Prática Docente na Construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental’.

Nesse contexto, Piaget (1932/1994, p. 11) argumenta que:” toda moral consiste em um sistema de regras[...]”, logo, ao falar sobre a construção de um contrato pedagógico busca-se também compreender como os professores do 5º ano do ensino fundamental, público alvo deste estudo, lidam com a quebra das regras em sala de aula. Tal análise será realizada com base nas sanções que são empregadas ou não pelos(as) professores(as) em caso da quebra de regras, quando há um contrato didático. A construção de combinados de sala de aula é analisada, ainda, para construirmos um produto final que permita trabalhar com a indisciplina em sala de aula, pois, durante o período em que desempenhei a função de orientadora educacional, percebi o quanto era difícil para os estudantes e professores compreenderem as razões do outro para o seu comportamento em sala

de aula. Senti dificuldade para atender os estudantes que eram trazidos para mim após se “rebelarem”, pois as regras pré-estabelecida na própria sala de aula eram, na maioria das vezes, mal interpretadas, ocasionando discussões entre educandos e educadores, ou entre educandos e educandos.

Com isso, cada grupo agia em prol do que acreditava ser o certo, enquanto os estudantes reclamavam que não eram ouvidos por seus professores, que apenas tinham, por exemplo, levantado para conversar; o professor alegava falta de educação por parte do aluno. Situações conflitantes que atrapalhavam o andamento da aula, resultando em educadores(as) reclamando dos alunos(as) que, por sua vez, também demonstravam não entender as reclamações dos professores.

Entre idas e vindas de alunos(as) e professores(as) a minha sala, descobri que a melhor forma de atuar era sendo ouvinte, pois muito do que acontecia naqueles ambientes estava, de certa forma, conectado a um ideário de escola e de aluno que não mais existe, fruto de uma cultura escolar com base nas sanções por coação e no alunado passivo, embora muitos dos atuais professores não tenham vivenciado essa realidade enquanto discentes. Posteriormente, na coordenação pedagógica, observei as dificuldades de muitos dos professores em trabalhar questões relacionadas à indisciplina, assunto presente em todas as reuniões de formação. Assim, o que era para ser uma reunião de troca de experiências pedagógicas e construção do planejamento mensal tornava-se um emaranhado de conversas sobre como a indisciplina causava mal-estar durante o período escolar, situação que me instigava a buscar respostas.

A adoção de uma atitude punitiva para com os estudantes que praticavam a indisciplina era cobrada dos gestores nas reuniões pedagógicas, o que gerava momentos de tensão entre gestores e docentes, inviabilizando a função da coordenação pedagógica. Nesse sentido, entendendo que devam existir regras escolares, pois me parece que a escola atual não vem dando conta de inibir a indisciplina, não porque seja permissiva, mas sim porque nós, educadores (as), ainda estamos atrelados a uma formação que preza por sanções expiatórias (PIAGET, 1994) que não são aceitas pelos jovens desta sociedade globalizada, são necessários estudos que versem sobre o tema, que analisem como os professores atuam diante das situações consideradas indisciplinadas.

Logo, verificar se a construção das regras e combinados de sala de aula, quando realizados cooperativamente, diminuem situações de indisciplina faz parte

também de interpretar como o fenômeno da indisciplina está ligado aos valores sóciomorais que se interligam às regras escolares e que, de algum modo, faz o estudante rebelar-se. Assim, diante do contexto escolar, que traz notícias de indisciplina em sala de aula e conflitos diversos, o estudo se faz necessário e encontra respaldo em Garcia (2009, p.522), quando este autor afirma que é preciso: “[...] avançarmos em direção a leituras sobre indisciplina e violência que superem visões e estratégias baseadas em simples controle social, que tanto esvaziam as relações pedagógicas [...]”

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula com seus alunos, e como trabalham a indisciplina escolar. Esta discussão coaduna com os estudos de alguns autores que pesquisaram a literatura piagetiana (DE VRIES; ZAN, 1998; LA TAILLE, 1996; AQUINO, 1994; MENIN, 2014). Assim, a pesquisa se alinha com os estudos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento moral na criança, trabalho que sublinha a importância da cooperação da criança em atividades relacionadas ao desenvolvimento da moral autônoma.

O primeiro capítulo – Indisciplina Escolar: O conceito no âmbito das relações em sala de aula – aborda a disciplina, aqui entendida como um acontecimento que pode ser observado à luz da literatura, na rotina da sala de aula. Apresenta os tipos de indisciplina, o desenvolvimento da moral na criança, segundo Piaget (1932/1994). Cooperação, reciprocidade e desenvolvimento da moral pela criança são questões tratadas por meio dos autores que pesquisaram o tema.

O segundo capítulo – O Contrato pedagógico como possibilidade de trabalhar a indisciplina em sala de aula – é reservado às discussões sobre o conceito de contrato didático (BROUSSEAU, 1996) e contrato pedagógico (AQUINO, 2002), em que as afirmações dos autores pesquisados servem de base para discutir a formação docente; regra de reciprocidade no contrato pedagógico; cooperação e coação e os tipos de sanções.

Logo, buscou-se na literatura fundar as observações e, portanto, esta pesquisa se sustenta na possibilidade de construir um ambiente sociomoral na sala de aula e, portanto, alinha-se às ideias de Piaget (1932/1994), quando este estudioso relata que a criança constrói a moral com base na cooperação.

Na sequência, apresenta-se o Percurso Metodológico, que subdivide-se em seis subseções: Delineamento, Área de realização, Instrumentos, Procedimentos

para coleta de dados e Procedimentos para análise dos dados, e as Discussões a partir dos dados coletados com as participantes, professoras que lecionam em salas de aula de 5º ano da educação básica. Em seguida, apresenta-se a Análise dos dados a partir do que foi estudado sobre o desenvolvimento da moral na criança e a construção do contrato pedagógico.

Logo após, as Considerações finais e Referências, assim como dos Anexos e Apêndices arrematam o conteúdo deste estudo. Para finalizar, integra-se a esta pesquisa o Produto Final, um *E-book* que discute o contrato pedagógico na perspectiva da assembleia de classe, fruto da pesquisa, a ser disponibilizado por meio de *link* à Secretaria de Educação do município das escolas pesquisadas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula com seus alunos, e como trabalham a indisciplina escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar se os professores e alunos constroem o contrato pedagógico em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental.
- Levantar como os professores lidam com a quebra das regras e combinados em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental.
- Verificar se a construção das regras e combinados de sala de aula trabalham situações de indisciplina revelando quais regras são mais quebradas em sala de aula, segundo os professores.
- Elaborar um produto educacional que proponha a construção do contrato pedagógico baseado na cooperação entre estudantes e professores para lidar com a indisciplina escolar.

1.2 Problema

De que maneira os professores elaboram combinados em sala de aula do 5º ano do Ensino fundamental para lidar com a indisciplina escolar?

2 INDISCIPLINA – UMA DISCUSSÃO QUE VAI ALÉM DO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Investigar aspectos relacionados à (in)disciplina escolar abrange conceituar o fenômeno, assim como perceber que as questões ligadas ao conceito encontram-se, de certa forma, entrelaçadas pela individualidade de quem conceitua. Assim, o fenômeno da (in)disciplina pode ser entendido por alguns professores e estudantes de forma diferente em cada escola, em cada sala de aula.

De acordo com Aquino (1996, p. 84), “[...] O conceito de indisciplina [...] se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade [...]”. Assim, o conceito está ligado aos valores da sociedade, sendo, portanto, como relata o autor, não estático.

A palavra “disciplina” vem do latim e tem por significado “formar e ensinar”. Sob esta ótica, um estudante considerado indisciplinado não foi ensinado ou formado como deveria, cabendo à sociedade definir quais regras são necessárias para torná-lo um cidadão, para torná-lo discípulo.

Parrat-Dayan (2008, p.18) declara que: “[...] o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter boa ordem [...]”. Logo, a cobrança dos professores sobre como o estudante deve portar-se em sala de aula, por vezes, consiste no que eles consideram como regra de conduta. Isto é, o conceito da (in)disciplina parte do imaginário docente, das vivências do seu meio social, do que ele considera como disciplina e, dessa maneira, um comportamento mais falante do estudante poderá ser considerado como atitude indisciplinar.

De acordo com La Taille (1996, p. 22), “[...] a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a falhas psicopedagógicas [...] e, nesse caso, a escola e os sujeitos que nela se inserem são os responsáveis pelos atos indisciplinares e, pelo [...] lugar que a moral ocupa [...]” nesta sociedade.

Nessa perspectiva, a forma como os estudantes atuam diante dos conceitos de moralidade tornará seus atos em sala de aula conectados com os dos adultos que fazem parte da sua vida social. Assim, se o estudante tem um comportamento

imperativo em suas relações sociais, na escola tenderá a atuar da mesma forma, prevalecendo seus direitos e não os da coletividade.

Para Foucault (1999, p. 133): “[...] Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina [...]”. Assim, este pensador da segunda metade do século 20 fala de como os indivíduos em sociedade são moldados, sendo a escola um espaço propício para colocar esta moldura social e, talvez por isso que ainda se espere a docilidade, obediência e passividade da criança.

Para Aquino (1998, p. 185), uma primeira hipótese de explicação da indisciplina seria que: “[...] o aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes, e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva [...]”. Nessa perspectiva, as atividades de reflexão e construção de regras realizadas no coletivo tornam-se importantes, pois possibilitam ao estudante rever seu comportamento.

Nesse aspecto, se um estudante participa de um determinado grupo que atua de modo indisciplinar, mesmo tendo como parâmetro a empatia, tenderá a quebrar as regras, pois La Taille (2002, p. 13) ao citar Piaget (1932, p. 308) faz a seguinte explanação: “[...] O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente para dar lugar a este medo todo moral que é o de decair perante os olhos da pessoa respeitada [...]”.

Nesse sentido, Natário e Vellozo argumentam que:

[...] vergonha, palavra originada do latim *verecundia* que relaciona-se à humilhação e desonra [...] e, é um dos fatores que leva a quebra das regras escolares, uma vez que o estudante considerado disciplinado é constantemente [...] zoadado [...] por seus pares e, com isso são motivados a quebrar as regras para pertencer ao grupo. [...]”. (NATÁRIO; VELLOZO, 2020, p.150)

Logo, o sentimento de vergonha é um elemento que pode nortear as ações dos estudantes, tanto para agir conforme as regras escolares, quanto para fazê-los agir de modo mais rebelde, visto que tudo depende do grupo em que está inserido.

Para Garcia (1999, p. 101), “[...] além de constituir um [...] problema [...], a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional. [...]”.

Dessa forma, é corrente que muitos estudantes, embora aceitem as regras escolares e possuam empatia em relação ao professor (a), coloquem-se em situação de riso quando um colega faz algo que não é pertinente à aula. Há com isso, na ação de rir quando um colega faz alguma “graça” ou provocação, muitas vezes, o efeito dominó de desestabilizar a ordem tornando o ambiente da sala de aula, naquele momento, hostil para o professor que necessita do silêncio do grupo para explicar suas ideias a respeito dos conhecimentos que espera que os educandos (as) aprendam.

Garcia (2002, p. 376) explica que “[...] a indisciplina se refere às condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimentos cognitivo, que demonstram os estudantes [...]”. Portanto, gargalhadas, vozerios exacerbados, bolinhas de papel para o alto são situações que comumente desagradam os professores, mas que os estudantes veem como eventos de socialização entre eles.

De acordo com essa perspectiva, a insistência em manter a mesma ideia de sala de aula com regras escolares baseadas no silêncio e na imobilidade inviabiliza a convivência entre os indivíduos neste espaço. No entanto, isso não significa que as regras escolares não devam existir, mas que elas precisam se adequar a este tempo, a este público, a esta sociedade e, principalmente à fase em que o estudante se encontra quando tratamos de entendimento da moral e das regras do ponto de vista daqueles que estão em permanente interação.

Pedro-Silva (2014, p. 21) relata que: “[...] O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. [...]”, por conseguinte, o conceito da indisciplina para cada pessoa é diferente à medida que os educandos (as) quando quebram as regras escolares são os sujeitos que acreditam em suas próprias regras e não da do adulto.

Em outras palavras, os educandos atuam em sala de aula conforme acreditam ser o certo, e não a partir das regras pré-estabelecidas pelos seus educadores (as) ou pela escola e, com isso, regras como não utilizar boné, capuz ou celular durante as aulas são constantemente quebradas, dando lugar a discussões em sala de aula e, conseqüentemente, diminuindo o tempo de aprendizado.

A definição de indisciplina, de acordo com Garcia (1999, p.102), é que existe: “[...]a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola [...] em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos [...]”. Como não

há uma sintonia com os educandos, pois estes apresentam um comportamento no espaço escolar que foge das expectativas dos professores(as), o caos, na maioria das vezes, se instala e dá lugar ao chamado mau comportamento. Assim, toda a estrutura escolar oferecida, caso das filas, cadeiras enfileiradas e pedidos de silêncio, funciona como código de conduta, faz parte do que os adultos definem como o certo para os educandos(as), mas está longe do que o estudante pode esperar da escola, uma vez que manifesta-se utilizando suas próprias regras.

Segundo Pedro-Silva (2014, p.165), “[...] Como as normas morais não são construídas ou reconstruídas pelos envolvidos, depreende-se que dificilmente entenderão o seu significado. [...]”. Dessa forma, a definição de indisciplina implica entender quais os conceitos sociomorais possibilitam aos sujeitos assimilar as regras escolares e respeitá-las (PIAGET, 1932/1994), já que, em se tratando de indisciplina escolar, o estudante, muitas vezes, agirá de acordo com as condutas estabelecidas pelo seu grupo de colegas, esperando ser respeitado por seus pares, e assim quebrar as regras estabelecidas pela escola como condição de aceitação.

Nesse viés, desconstruir um ambiente composto por sujeitos que estão em lados opostos – estudantes e professores –, que conceituam de forma distinta a (in)disciplina, faz parte de entrelaçar os saberes e valores destas pessoas para que todos atuem cooperativamente em sala de aula. Dessa forma, quando se fala em (in)disciplina, o grupo de docentes e o grupo dos discentes precisam ter claro quais são as atitudes que podem ou não fazer parte daquele local, daquele espaço único em que convivem diariamente, pois segundo Vasconcelos:

Pesquisas pedagógicas mostram o quanto se perde tempo em sala de aula com questões de disciplina, em detrimento da interação dos alunos com o conhecimento e com a realidade, pois está cada vez mais difícil trabalharmos os conteúdos escolares em sala, visando à produção de conhecimento, pois os alunos acabam se distraíndo, atrapalham-se com conversas e barulhos, prejudicando sua aprendizagem (VASCONCELOS, 2004, p. 13).

Logo, no contexto da sala de aula, do ensino e aprendizagem, discutir qual a melhor forma de elaborar regras escolares que ajudem a todos a se relacionarem e construírem conhecimentos juntos é importante. Diante disso, pensar em conceituar (in)disciplina constitui um pensar em como estudantes e professores podem atuar conjuntamente para reconstruir as relações de boa convivência em sala de aula, de modo que a aprendizagem seja garantida e as regras escolares quando quebradas

possam ser dialogadas e reconstruídas por todos que estão inseridos naquele espaço.

Assim, para conceituar (in)disciplina é necessário pensar em quais contextos ela ocorre e o que pensam os grupos que são afetados por ela. Ou seja, é preciso entender como estes grupos são parceiros, ou não, na dinâmica de conviver com regras, sejam elas construídas coletivamente ou individualmente. Nesse aspecto, a individualidade na construção das regras escolares precisa ser substituída pela possibilidade de haver cooperação, reciprocidade, autonomia, respeito mútuo e solidariedade entre os participantes que convivem diariamente.

Para Oliveira (2005, p. 63), “[...]Se é preciso propiciar a autonomia do educando, é preciso também rever nosso sistema de regras dentro da escola. [...]”. Dessa maneira, é com a participação da criança, e sua cooperação na elaboração das regras, que ela aprende sua importância para a coletividade

Diante do exposto, as generalizações conceituais de comportamento social em sala de aula quando construídas por um único grupo tendem à má interpretação do seu uso e, por isso, é fundamental definir quais tipos de indisciplina são mais preocupantes quando o assunto é estar em sala de aula, pois as singularidades do processo de como um estudante deve atuar não se esgotam na visão do professor.

Isso posto, deve-se pensar nas dinâmicas atitudinais que se deseja construir com aquele grupo, indivíduos que se encontram expostos a culturas diferentes, inseridos em dinâmicas socioemocionais que diferem da vivenciada pelo docente.

Dessa forma, o sujeito neste espaço chamado sala de aula está imbuído de verdades e conhecimentos previamente construídos e, por isso, conceituar indisciplina é uma situação complexa que exige reconhecer a sala de aula como espaço dialógico, pois o que é inadequado ou não depende dos valores sociomoraes de cada um, depende de como os indivíduos pensam sobre este ou aquele fato, sobre como explicam suas atitudes quando diferem da idealizada pelo docente ou pelos colegas da sala.

A proposta de conceituar a indisciplina, embora importante do ponto de vista acadêmico, torna-se quase impossível quando se olha para o outro e suas vivências distintas. Para Freire (1980, p. 39), “[...] permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com as outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]”. Logo é preciso compreender que os caminhos de cada grupo são ímpares e, talvez, devido a isso,

as atitudes dos estudantes em relação às regras escolares transitem entre desobediência e obediência segundo as concepções de cada grupo, uma vez que atuar como sujeito é repensar seus próprios conhecimentos e utilizá-los em um contexto singular, muitas vezes, desconsiderado no âmbito escolar.

2.1 Tipos de Indisciplina

No geral, quando se pretende estabelecer o que são atos indisciplinados, percebe-se que o conceito liga-se, de certa forma, ao comportamento esperado para determinados ambientes. Nesse sentido, em uma sala de aula com 35 ou mais alunos – rede pública de ensino pesquisada – as conversas paralelas, o constante movimentar-se pela sala de aula, o barulho do lápis batendo na carteira, a utilização do celular para lazer, por exemplo, não podem ser consideradas naturais neste espaço, pois são exemplos de indisciplina, embora, a violência física e verbal estejam entre as maiores preocupações.

Nos estudos de Menin, Zechi e Gomes (2011, p. 23-24), as situações de violência física e verbal também ganham destaque e, segundo estes autores, os atos de indisciplina estão diretamente ligados à “[...] sociedade e de seu sistema de ensino[...]”. Os autores também falam, ainda, que existe o: “[...] mau comportamento [...]”. Por mau comportamento pode-se observar que estes se relacionam às chamadas conversas paralelas durante a explanação do conteúdo, à entrada atrasada, ao descompromisso com as atividades, à lição de casa não realizada, às diversas tentativas de saída para o banheiro, ao levantar-se da cadeira, às brincadeiras maliciosas, ao uso do celular na sala e, a tantas outras atitudes consideradas por professores como manifestações indisciplinadas, passíveis de algum tipo de punição.

Segundo Enguita (1989, p.163), a escola ainda trabalha com: “[...] um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro [...]”. Em face disso, os tipos de indisciplina escolar estão ligados, muitas vezes, ao que o educador(a) entende como aceitável para uma sala de aula, sendo as regras do silêncio as mais repassadas aos estudantes.

Sendo o ser humano um “ser social” como relata (SACRISTAN, 2002), as chamadas “conversas paralelas” e o movimento corporal dos estudantes são aspectos ligados à sua concepção de sujeito biológico, cultural e social que interage com o outro buscando afirmar-se naquele grupo, visando construir outros saberes a partir dos que já possui e, portanto, necessita se comunicar.

Para Piaget (1973a p. 40), “[...] A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até às interações entre cada um deles e o conjunto dos outros [...]”. Sendo assim, é preciso discutir como este agrupamento de 30 ou mais alunos pode se relacionar para construir regras de forma coletiva, tendo como foco a cooperação e o respeito mútuo, por exemplo. O “comportamento esperado” para a sala de aula precisa ser discutido com os estudantes, não como “sermões”, mas como parte de um diálogo reflexivo em que falar alto e atitudes individuais podem prejudicar o grupo.

Nesse sentido, é preciso pensar em formas de construir regras escolares, e o contrato pedagógico é uma possibilidade para dialogar sobre como o silêncio é necessário para o professor dar aula. Dessa forma, é necessário pensar o fenômeno da indisciplina como algo que vai além do silêncio ou de bolinhas de papel atiradas como distração entre eles na rotina da sala de aula, uma vez que docentes e discentes observam comportamentos bons e ruins a partir da sua própria concepção moral. Sendo cada indivíduo um ser único, é preciso haver aulas previamente planejadas com foco no diálogo de modo a refletir sobre os incômodos de cada naquele espaço, pois isso também faz parte do aprender.

Lançar uma bolinha de papel pode ser, muitas vezes, uma forma de chamar atenção sobre uma aula que desmotiva. O ato em si pode ser visto como uma brincadeira para o estudante. O silêncio, parte importante do processo para na exposição as aulas, pode ser trabalhado na coletividade, de forma que seja compreendido como uma ferramenta de aprendizagem.

É possível negociar o silêncio, assim como negociar o contexto em que ele será inserido para atender às necessidades dos estudantes e também do professor. Movimentar-se e falar com os colegas não podem ser consideradas atitudes de indisciplina, não podem ser vistas como propulsores de caos, mas sim de entender o quanto a criança se expressa a partir do movimento ou da linguagem corporal.

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre se o silêncio é um elemento que deva estar presente nas quatro ou cinco horas de aula, pois calar a voz do menino e da menina por um tempo tão longo faz parte, de certo modo, de uma utopia que nasce na pedagogia tradicional e avança até os dias atuais no espaço escolar.

DeVries e Zan (1998) atentam para o encorajamento das relações entre os pares no ambiente da sala de aula. Para as autoras, é importante que a interatividade esteja presente, pois é assim que ocorre o desenvolvimento da moral.

Nessa perspectiva, o silêncio como promotor de um ambiente sociomoral adequado à aprendizagem pode ser visto pelo estudante como arbitrário e, por isso, tende a desafiar levantando o tempo inteiro, pois não compreende como válido ou benéfico para si ou, ainda, importante para o coletivo.

Para as pesquisadoras, DeVries e Zan (1998, p. 124-125), “[...] é benéfico a pessoa sentir as consequências naturais de seus atos, e legítimo quando se trata de fazer a criança compreender o alcance deles. [...]”. Dessa forma, para o estudante que não participa da elaboração das regras ou combinados de manter o silêncio em sala de aula pode ser entendido como benéfico para o docente e não para ele, entendido como algo que dá suporte ao docente para explicar os conteúdos e não como um elemento importante no processo de aprendizagem.

Com isso, as atitudes comportamentais que desencadeiam os conflitos precisam ser dialogadas para obterem legitimidade no coletivo da sala de aula. O diálogo é o ponto de partida para que o coletivo se posicione quanto às ações consideradas ou não arbitrárias, o que permite aos dois grupos construir as bases do seu contrato pedagógico. Nessa relação dialógica, estudantes e professores efetivam quais aspectos da (in)disciplina na rotina da sala de aula são mais preocupantes, se organizam quanto às possíveis intervenções, e assumem o compromisso de interagir sem prejudicar o outro.

Nesse sentido, o contrato pedagógico elaborado no coletivo discute o ato de – jogar bolinhas de papel, conversar enquanto o professor fala sobre os conteúdos, utilizar o celular para enviar mensagens, levantar a todo instante fazendo barulho com a cadeira – como parte das situações que abrangem a ruptura do contrato, já que foi dada a oportunidade para a criança refletir sobre o seu comportamento. Sendo assim, a disciplina passa a ser vista como, “[...] um processo de construção da autorregulação do sujeito e/ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão

dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo (VASCONCELLOS, 1994, p. 42).

Para Piaget (1998, p. 66), “[...] é necessário que a criança a refaça por si mesma, pois as experiências dos outros – no terreno espiritual ainda mais que no terreno material – nunca instruíram ninguém [...]”, logo se não for permitido que o estudante reflita sobre as questões relacionadas à indisciplina, ele não conseguirá ajustar suas próprias regras as do grupo, pois não participou efetivamente da sua construção.

Partindo dessa premissa, o diálogo com os estudantes parte do que eles percebem como sendo (in)disciplina, como se veem diante do grupo e naquele espaço, que papel desempenham nesta relação interpessoal e, principalmente, como podem cooperar na implementação de atitudes de respeito, como manter o silêncio para a exposição dos conteúdos pelo professor.

2.2 Indisciplina e Moral

Na concepção piagetina (1994, p.11), o desenvolvimento da moral “[...] consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras [...]”. Nesse contexto, o autor fala da cooperação entre os indivíduos como sendo uma possibilidade para construir a autonomia e, assim, favorecer as inter-relações nos espaços coletivos.

Na literatura piagetiana, é possível observar que o jogo de bolinhas serviu para o pesquisador explicitar quatro estágios envolvidos quando a criança constrói regras. Piaget (1932/1994) denomina de “motor” o primeiro estágio, período compreendido entre zero e dois de idade, aproximadamente.

Nessa fase, a criança age a partir dos seus instintos, com rituais motores como levantar as mãos ou sorrir quando um adulto se aproxima, por exemplo. Para DeVries e Zan (1998, p. 222), citando Piaget (1932/1994), nesse estágio a prática da criança com as regras não é sequer social “[...] assim, a criança joga a bola somente para [...] vê-la cair [...]”.

A segunda fase compreende as idades entre dois e cinco anos que Piaget (1932/1994) denomina de período egocêntrico e, segundo DeVries e Zan (1998, p. 222), ao citar os estudos piagetianos, este é o estágio social que:

No Jogo de Gude, por exemplo, as crianças podem, ocasionalmente, manter consigo as bolinhas que conseguem tirar de um círculo e, às vezes, substituí-las. As crianças imitam aspectos observáveis dos jogos dos outros de uma forma em geral correta, mas incorreta quanto aos detalhes. [...] pode brincar com outras sem tentar ganhar. Não existe competição e [...] vencer [...] significa simplesmente seguir algumas regras e divertir-se.

As crianças jogam por prazer, elas não dão importância às regras do jogo, apenas imitam o que os colegas fazem, pois, as regras percebidas não podem ser mudadas, elas são aceitas para satisfazer o prazer de jogar e, por isso, o egocentrismo faz parte de não perceber o ponto de vista do outro.

Cooperação incipiente é a terceira fase, idade entre 7 e 12 anos, que Piaget (1932/1994) relata ser o período em que a criança pode modificar as regras se todos do grupo concordarem. Dessa forma, para Piaget (1932/1994), a criança quer competir, embora, este não seja o objetivo principal do jogo, assim existe uma reciprocidade entre os jogadores durante o ato de jogar.

“[...] a competição existe dentro de uma moldura mais ampla de cooperação para chegar a um acordo, aceitar e obedecer às regras, [...] o motivo é brincar juntos em um jogo no qual todos tem uma chance igual de vencer. [...] as crianças não conhecem todas as regras e seu sistema incompleto de regras resulta em um jogo simplificado. [...]” (DEVRIES; ZANS, 1998, p. 223)

Interagindo com seus colegas ou com os adultos com os quais convive, a criança aprende observando, jogando, modificando as regras quando todos estão de acordo. É o período em que a criança percebe que a cooperação é importante para o grupo, caso do(a) aluno(a) matriculado no 5º ano do ensino fundamental que se encontra nessa faixa etária.

Assim, em cada estágio, a criança vai desenvolvendo um comportamento em relação às regras na convivência com seu grupo. O quarto estágio é o da codificação das regras (PIAGET, 1994), a partir dos 12 anos que DeVries e Zan, reiterando os estudos de Piaget (1932/1994), definem: O quarto estágio envolve a codificação das regras. As crianças interessam-se em cooperar para antecipar todos os casos possíveis de conflitos de interesses e para formularem um conjunto de regras que regulem o jogo. Quando ocorrem desacordos, os jogadores julgam que podem resolve-los através da negociação. As regras podem ser qualquer coisa que os jogadores decidirem. (DE VRIES: ZAN, 1998, p. 223)

A criança já consegue, por exemplo, entender as regras e seus códigos, verificar se uma regra é arbitrária ou não. Dessa forma, se a criança, nos primeiros

anos de vida interage de forma motora e, gradativamente, vai compreendendo que o seu estar no jogo depende de regras, a construção da moral, do que é certo ou errado, dependerá do grupo no qual está inserido, das relações que se estabelecem na elaboração das regras para que a criança apreenda autonomamente como estas são utilizadas na sociedade e o porquê de existir regras.

A criança construirá sua moral a partir do seu envolvimento na elaboração das regras, pois, segundo Piaget, a moral é construída durante o desenvolvimento da criança.

Logo, se em um primeiro momento existe a ausência total de regra, denominada por Piaget (1932/1994) de “[...] anomia [...]”; período sensório-motor (zero a dois anos), a convivência com as pessoas no seu entorno possibilitará que ela, gradualmente, construa sua moral “[...] a partir das experiências da vida cotidiana [...]” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 37).

Nesse sentido, quando os estudantes não compreendem as regras como parte de um todo já vivenciado e dialogado com os professores ou colegas da sala, ele poderá tentar quebrá-las. Em outras palavras, muitas regras escolares podem ser compreendidas como uma convenção social, por exemplo, o fato de bater na porta para entrar após ter ido ao banheiro.

Se tais regras não forem dialogadas no coletivo como algo importante para o coletivo, o combinado tenderá a ser apenas parte do que o educador deseja que o aluno cumpra, uma vez que cada indivíduo por pertencer a um meio social distinto tem as suas próprias convenções sociais e, portanto, compreende aspectos da (in)disciplina de forma diferente.

DeVries e Zan (1998, p. 177) explicam que: “[...]Seguidamente, consideramos difícil, na prática, manter uma distinção clara entre o social e o moral. As situações podem variar no grau em que são mais ou menos sociais do que morais.”

Logo, é necessário que as questões sociais e morais façam parte do trabalho com combinados e regras para lidar com a (in)disciplina, uma vez que não se pode obrigar o outro a atuar de acordo com as regras sociais do seu grupo.

Segundo DeVries e Zan:

Um problema encontrado ao separarem-se os componentes sociais e morais de uma questão gira em torno de se distinguir entre os meios e os fins de uma situação. Por exemplo, a questão do revezamento na sala de aula é oral, no sentido de que a justiça exige que direitos iguais sejam respeitados. A igualdade é um fim moral. O debate

acerca dos meios pelos quais o revezamento deve ser regulado, entretanto, é estreitamento social. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 177)

São questões como essas que podem ser debatidas no âmbito educacional, de modo a compreender os pontos de vista dos estudantes, e isso independe da faixa etária.

As questões sociais, na maioria das vezes, são as responsáveis pelo início de algum conflito em sala de aula, pois nas relações interpessoais os debates, muitas vezes, tornam-se conflitantes, e as ideias de cada indivíduo quando expostas no grupo encontram oposição, ocasionando o barulho que os educadores tentam conter. Assim, o social e o moral estão intimamente ligados quando se pensa em como os estudantes são (in)disciplinados, pois cada aluno/a faz uso do seu “direito” na perspectiva individual e, com isso, as comunicações tornam-se exacerbadas, emergindo a desordem e as interrupções da aula.

Aquino (1996, p.55) ao falar do contrato pedagógico relata que: “[...] É imprescindível que este seja razoavelmente claro para ambas as partes, [...]” mesmo que as cláusulas contratuais tenham que ser lembradas todos os dias, em todas as aulas. Nesse sentido, (in)disciplina e moral precisam ser discutidas como um conhecimento a ser apreendido no decorrer da rotina da sala de aula, uma vez que as atitudes do estudante são parte do que ele pensa, do que ele vive em seu mundo social, das suas interações nos grupos e de como ele compreende as regras escolares.

La Taille (1996, p. 17) faz a seguinte reflexão sobre a construção a moral: [...] “O olhar alheio tem grande responsabilidade neste processo [...]”. Em relação à indisciplina, La Taille pontua:

Toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou fazer fila? Nada evidentemente. Portanto ao abordar a questão da disciplina pela dimensão da moralidade, não estou pensando que toda indisciplina seja condenável moralmente falando, nem que o aluno que segue as normas escolares de comportamento seja necessariamente um amante das virtudes (pode ser apenas movido pelo medo de castigo ou achar ser mais ‘lucrativo’ não enfrentar professores e bedéis). Mais ainda, certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais: por exemplo quando um aluno é humilhado, injustiçado e se revoltam contra as autoridades que o vitimizam. Portanto, tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados (e sem, também termos pensado na idade dos alunos: não e pode exigir as mesmas condutas e

compreensão de crianças de 8 anos e de adolescentes de 13 ou 14 anos) (LA TAILLE, 1996, p. 19-20)

Diante disso, os discentes precisam expressar-se para uma plateia conhecida, isto é, para seus colegas de classe de mesma idade, com conhecimentos parecidos com os seus e, dessa manifestação coletiva, os combinados e regras podem ser mediados pelos professores/as para que o conflito seja atenuado quando ocorrer.

Para as crianças entenderem que o colega não gosta que joguem bolinhas de papel é necessário dialogar, negociar outras formas de estar na sala de aula para que todos compreendam que algumas atitudes atrapalham a aprendizagem no ambiente. O silêncio é necessário, mas não precisa ser o tempo todo, e levantar estas questões com os estudantes faz parte de trabalhar a indisciplina, algo que pode ser realizado em todas as faixas etárias.

2.3 Os Estágios da Construção da Moral na Literatura Piagetiana

Piaget (1932/1994), ao definir os quatro estágios do desenvolvimento da moral, descreve também como em cada etapa o indivíduo vai construindo o conceito de moral. A primeira etapa é a da anomia em que o prefixo “[...] “A” significa ausência e “NOMIA” regras. Fase que se inicia no nascimento da criança e vai até aproximadamente os dois anos de idade.

O aspecto motor e as necessidades de se alimentar e se higienizar prevalecem nesse estágio. Para La Taille (2006, p. 97), “[...] trata de hábitos de conduta: são apenas coisas que se fazem.”

A fase da anomia é aquela em que tudo é instintivo, como levar a mão à boca ou chorar quando se tem fome. Piaget (1932/1994, p. 51) explica que: “[...] na consciência da regra enquanto estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo. [...]”. Em outras palavras, é o período da pré-moralidade, quando os indivíduos atuam segundo suas necessidades físicas e biológicas, e embora convivam com as regras dos adultos, não têm consciência delas como algo moral ou social.

A segunda fase é denominada por Piaget (1932/1994) de heterônoma. É a etapa em que a criança aceita as regras dos adultos se estas forem boas para ela.

Nesse caso, é o início do confronto da criança diante das regras a partir da obrigatoriedade, pois só obedece porque ao aceitar as regras, estas lhes trazem algum benefício. Assim as crianças atuam por imitação ou por medo de serem punidas ou desprezadas por quem lhes cuida.

De acordo com Vinha e Tognetta (2009, p.528), “[...] A criança pequena ainda não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas (os pais e as pessoas significativas para ela).” Logo, na moral heterônoma, as regras que são incorporadas no cotidiano da criança não são interiorizadas.

Para Menin (1996, p. 40): “[...] Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e [...] quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, [...] podemos ficar ‘sem governo’ e [...] fazermos tudo o que nos der na telha! [...]”. Assim, uma criança que convive com adultos, que repetidamente a coagem para aceitar as regras da casa e do grupo social, poderá na vida adulta não ser capaz de desenvolver uma moral autônoma.

Logo, a forma como os adultos intervêm durante o processo de desenvolvimento da criança é que a ajudará na construção da moral autônoma ou heterônoma, pois a construção da moral não se dá sem que o indivíduo compreenda sua finalidade.

Um exemplo de moral heterônoma, quando se pensa em ambiente da sala de aula, é aquele estudante que constantemente desafia os colegas, os/as professores/as e não aceita obedecer às regras escolares, mas quando descobre que haverá um passeio, ele modifica o comportamento até estar no ônibus que o levará à atividade externa porque foi lhe dito que se tivesse um mau comportamento durante a semana não poderia participar.

Embora o estudante não diga ao professor que obedeceu apenas para sair com o grupo, modifica sua atitude antes do passeio e tenderá a quebrar as regras até a próxima saída. Nesse caso, ele atua de acordo com as regras dadas, e isso ocorre porque seu pensamento é heterônimo, não foi internalizado por ele.

Sair para o recreio ou para um passeio externo são exemplos de barganha que muitos educadores/as fazem com alunos considerados por eles como indisciplinados, quando, na verdade, as razões pelas quais as regras devem existir deveriam ser compreendidas por estes estudantes. Para DeVries e Zan:

Ao refletirem juntas sobre o problema da sala de aula, as crianças podem ser levadas a perceber a necessidade de criar regras,

participando na determinação do que ocorre na classe, ela podem perceber que as decisões lhes pertencem, assim, terão chance de compreender por que existem certas regras e por que fazem certas coisas determinadas maneiras. O senso de propriedade resultante da participação, no processo de tomada de decisão, leva a criança a desenvolverem um senso de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe, quer seja bom ou mau. Isto se estende até mesmo para a responsabilidade pela obediência as regras e procedimentos na sala de aula. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 138)

Na fase heterônima, a criança encontra-se sob a moral dos adultos e os obedece porque está afetivamente ligada a eles ou por medo de algum tipo de represália, caso não aceite seguir as regras para participar do recreio ou de um passeio. Assim, é necessário criar situações em que as crianças possam fazer inferências sobre regras escolares, e não somente obedecer por medo ou interesse.

Para Freire (2005, p. 105): “[...] o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. [...]”. As práticas educativas que se orientam na cooperação entre todos da sala de aula são uma forma de ajudar nas relações entre os pares em um contexto no qual a liberdade e autoridade fazem parte das discussões.

Aquino (1996, p. 110) traz a seguinte reflexão: o desenvolvimento da moral, segundo Piaget (1932/1994) somente é construído por “[...] indivíduos que tenham oportunidade de estabelecer relações interindividuais com base na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo. [...]”. Nesse sentido, a formação moral da criança e do adolescente, segundo o autor, está diretamente ligada às formas como podem cooperar com seus pares na construção de regras que beneficiem a todos e não somente um lado.

Piaget (1996, p. 21) esclarece que: “[...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de formação moral. [...]” e, portanto, significa que a construção de regras com a cooperação do estudante poderá ajudá-lo no processo de ser autônomo.

A moral autônoma, terceiro estágio, relaciona-se à capacidade que o indivíduo tem de fazer uso racionalmente das regras e, caso seja necessário, contribuir para sua modificação.

Constata-se que, enquanto na fase anterior a criança obedece aos adultos e às regras porque tem medo de ser penalizada, na moral autônoma as regras são

internalizadas (PIAGET, 1994). As crianças são capazes de compreendê-las como algo importante para o seu meio social e para si, de saber que enquanto indivíduos, não podem se sobrepor ao dos demais.

Segundo Piaget (1996, pp. 03-04), a moral heterônoma e autônoma: “[...] se combinam entre si mais ou menos intimamente, [...], são muito distintas durante a infância e reconciliam-se, mais tarde, no curso da adolescência. [...]” e, portanto, o desenvolvimento da moral, seja ela autônoma ou heterônoma, está relacionado às vivências dentro e fora da escola, sendo importante tratar o tema (in)disciplina no espaço da sala de aula com a participação dos estudantes de todas as idades.

Em face disso, a criança constrói sua moral com base nas experiências, equilibrando e desequilibrando o seu pensar sobre as regras que pertencem ao seu meio, seja este o da sala de aula ou dos ambientes que percorre na escola ou no seio da família.

As regras, internalizadas ou não, dependerão desse equilíbrio e desequilíbrio e, por isso, deve-se enfatizar a importância de se ofertar práticas educativas desenvolvidas com foco na cooperação e reciprocidade para que os estudantes se relacionem uns com os outros, ouçam os colegas e reflitam sobre atitudes que constroem, magoam ou atrapalham a aprendizagem do grupo.

Mediante o exposto, é preciso considerar o desenvolvimento da moral pela criança como parte de um processo entrelaçado pela própria etapa do desenvolvimento cognitivo, sendo que cada estudante é único, seja no contexto da maturidade para compreender as regras ou para interagir com o grupo.

Figura 1 – Fases do desenvolvimento da moral, segundo Piaget (1932/1994)



Fonte: elaborado pela Autora.

A partir da imagem acima é possível verificar que existe uma relação entre os estágios do desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da moral em que se depende das relações com o outro.

Nesse sentido, se em um primeiro momento existe a ausência de regras, o estágio seguinte vai possibilitar uma visão das regras sociais de forma unilateral e as relações com o meio ajudará a criança a adquirir a consciência das regras sociais. Em síntese, no estágio da heteronomia, a moral é externa, a criança obedece para ser amada e/ou não sofrer coação; enquanto na moral autônoma, segue as suas próprias percepções sobre as regras.

2.4 Cooperação, Reciprocidade e Desenvolvimento da Moral pela Criança

La Taille (1992, p.20) explica que “[...] a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. [...]”. O autor aborda a relevância da cooperação para a troca de experiências e ideias sobre as regras sociais.

A criança nas suas relações com os outros observa os acontecimentos ao seu redor, como as pessoas agem diante dela e isso a leva a pensar sobre e a “[...]chegar às verdades” [...] estabelecidas em seu grupo (LA TAILLE, 1992, p. 20).

Nesse contexto, a indisciplina nas três primeiras séries do ensino fundamental não é pontualmente percebida como algo que atrapalha o desempenho da criança, pois nesta faixa etária os estudantes costumam atender seus professores por estarem emocionalmente ligados a eles ou por medo de uma coação, atuam a partir do realismo moral que é heterônomo (PIAGET,1932/1994).

A indisciplina escolar é mais sentida pelos professores entre o 4º e 5º anos, período em que os alunos são menos silenciosos e menos receptivos ao modo como devem atuar na sala de aula.

Para Piaget (2003, p. 41), a criança: “[...] depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os para coordená-lo [...]” e, por isso, é importante que os/as professores/as atentem para um trabalho voltado à cooperação, em como incluir regras, combinados, acordos na rotina da criança sem imposição.

Menin (1996) quando fala em moral “contratual-legalista” diz que ela está ligada aos contratos estabelecidos de forma cooperativa em que os sujeitos envolvidos discutem/dialogam se as regras são justas e, portanto, as relações interpessoais na sala de aula são vistas melhor quando as crianças cooperam e conseguem rever as suas atitudes e dos colegas para entender as razões pelos quais as regras e combinados devem existir.

Sob essa ótica de diálogo em que os aspectos sociais se fazem presente como parte de situações que podem levar a indisciplina ou situações que atrapalham o tempo do aprendizado, as questões relacionadas às competências morais podem ser observadas a partir de Kohlberg (1984) que, assim como Piaget (1932/1994) também apresenta a autonomia e as interações sociais como parte importante na construção da moral pelo indivíduo.

Kohlberg (1984), psicólogo dos Estados Unidos da América, pesquisou o desenvolvimento da moral enfatizando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Para ele, há três níveis importantes no desenvolvimento da moral, sendo que a cada um dos níveis mais dois se subdividem. Segundo De Vries e Zan:

Ao percorrer os estágios de Kohlberg, a perspectiva social da criança torna-se gradativamente mais ampla. A criança avança da posição de olhar simplesmente para si mesma, até considerar uma outra pessoa; depois, considera um grupo um pouco maior, tal como a sua família ou a classe e, finalmente, um grupo ainda mais amplo, tal como a sociedade como um todo (DE VRIES; ZAN, 1998 p. 178).

Nesse sentido, as autoras afirmam que os estudos de Kohlberg (1984) têm por base as teorias piagetianas sobre o desenvolvimento da moral, sendo as experiências sociais parte relevante desta construção. Nesse contexto, as autoras asseveram que Kohlberg (1984) iniciou sua pesquisa a partir da heteronomia (PIAGET, 1996) em que a criança observa o seu meio, atua em um primeiro momento por coação e egocentrismo e, posteriormente, faz uso do afeto e das relações interpessoais para obedecer às regras.

A forma como as regras serão apresentadas no meio social – coação ou cooperação – refletirá em como as crianças constroem o seu conceito de moralidade. Diante disso, Kohlberg (1992) dialoga com as ideias de Piaget (1932/1994) em relação ao processo cognitivo-evolutivo, mesmo que Kohlberg faça uso de subníveis.

Para Menin:

São descritos por Kohlberg (1992) três modos de adesão a valores, de acordo com as perspectivas sociais adotadas: uma perspectiva individualista, ou egocentrada, outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais convencionais, nomeada como sociocêntrica e, finalmente, outra perspectiva, chamada moral, mais descentrada socialmente e baseada em contratos estabelecidos democraticamente por procedimentos justos. Esta última perspectiva é ainda caracterizada por buscar a garantia da dignidade do ser humano, uma vez que se refere a seguir leis ou regras baseadas em princípios universalizáveis, erigidos por qualquer ser racional de acordo com sua própria vontade (MENIN, 2016, p.190).

Em síntese, se no primeiro nível o egocentrismo prevalece, no segundo nível o social ganha força, há um trânsito entre estas construções no decorrer do processo de desenvolvimento da criança. As relações sociais servem como suporte para a criança observar o seu entorno e obedecer ao seu grupo para dele fazer parte e, paulatinamente, ir construindo a sua autonomia. Menin, explica que:

Ao mensurar valores, também é preciso considerar como a adesão a estes pode ser influenciada pela forma como eles são percebidos pelos sujeitos frente ao contexto em que vivem; por exemplo, quando confrontados com valores oponentes – ou contravalores – ou quando apresentados em diferentes espaços (lôcus) como família, escola, ou internet, ambientes sociais diversos (MENIN, 2016, p. 191).

Nessa perspectiva, as questões ligadas ao conceito de (in)disciplina escolar poderão ser percebidas pelo grupo de professores/as e pelo grupo de estudantes de forma bem diferente, uma vez que os valores, muitas vezes, são parte do que Menin

(2016) relata como “[...]contexto em que vivem [...]” e, portanto, uma palavra dirigida fora de hora nem sempre pode ser para o aluno uma desobediência ou uma quebra de regra, mas sim algo que faça parte de sua história social.

Assim, o desenvolvimento do juízo moral tem na sua estrutura componentes afetivos e cognitivos, e o julgamento moral depende destas estruturas, assim como da motivação para julgar. Nesse caso, para ser uma desobediência, um ato indisciplinar, é preciso que a criança tenha amplamente dialogado no grupo sobre as atitudes e se todos observam o ato como inadequado ele poderá refletir e, com isso, cooperar para que haja justiça, para que o contrato “legalista” seja cumprido (MENIN, 1996).

Estas participações cooperativas na construção das regras escolares servirão de base para determinar o que é indisciplina no grupo e como ela pode ser diminuída no percurso escolar.

Dessa forma, não basta dizer ao aluno que a atitude dele fere as regras escolares de convivência, pois é necessária a reflexão por parte da criança sobre isso, sendo relevante para ela um diálogo coletivo como parte de um aprendizado para a vida em sala de aula e fora dela. Menin pontua que:

As escolas, quer queiram, quer não, influenciam de maneira significativa a formação moral das crianças e adolescentes, todavia nem todas o fazem na direção da autonomia. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações intraescolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado. Constatamos que valores como solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática estão sempre presentes nos objetivos dos projetos político-pedagógicos e nas falas dos professores. Contudo, não basta um projeto para autonomia, é preciso oferecer um ambiente escolar que seja, efetivamente, propício para tal conquista (MENIN, 2016, p. 206).

Considerando a fala da autora, cabe à escola proporcionar para o estudante um ambiente sociomoral, aqui entendido como aquele descrito por De Vries e Zan (1998, p.17): “[...]toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar do sujeito. [...]” que inclui trabalhar com os “dilemas morais” descritos por Kohlberg (1984).

Araújo (2007, p.35) faz a seguinte reflexão: “Se a escola e a sociedade propiciarem possibilidades constantes e significativas de convívio com temáticas éticas, haverá maior probabilidade de que tais valores sejam construídos pelos sujeitos.” Nesse sentido, pensar na construção da moral pela criança como

propõem Kohlberg (1984) e Piaget (1932/1994) é pensar em práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula com foco na autonomia discente, em que o estudante tenha oportunidade de expor seu pensamento em relação às situações que podem constrangê-lo ou que ele considera como certas, mas que ferem a outra parte, seja o seu colega de sala ou o professor.

No que tange às possíveis práticas que podem ser realizadas em sala de aula, o trabalho com regras e combinados de forma cooperativa seriam parte de práticas pedagógicas que ajudariam no desenvolvimento da moral autônoma.

2.5 Práticas Pedagógicas para uma Sala de Aula como Ambiente Sóciomoral

A partir das reflexões já realizadas, é preciso pensar nas teorias presentes no fazer pedagógico do/a professor/a, pois são parte da vivência formativa dos docentes e se revelam nas percepções do docente sobre (in)disciplina no espaço escolar.

Segundo Moreira e Silva (2005, p.15), na teoria pós crítica, “[...]a ênfase é dada nas diferenças e subjetividade que estão presente no discurso escolar.” Logo, esta teoria coaduna com as reflexões sobre a importância de construir regras escolares com base no diálogo, na autonomia e na cooperação entre professores e estudantes, pois as escolas, conforme descreveu Giroux (1997, p. 163) são “[...] lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.”

Nesse sentido, a cultura, o gênero, a raça e a etnia são pontos que caracterizam os sujeitos que convivem nesse espaço e, portanto, os objetivos por trás das práticas educativas do(a) professor(a) precisam ser esclarecidos aos estudantes.

Giroux (1997, p. 162) argumenta que os “[...] professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” Assim, independentemente dos conteúdos que o currículo escolar traz, é preciso que o(a) educador (a) tenha claro que suas práticas educativas podem colaborar para uma atuação do estudante que ele não aprova naquele espaço, o seu fazer pedagógico diário pode ou não atingir a todos da mesma forma e, muitas vezes, deflagrar atitudes que ele não espera.

Segundo Gómez (1998, p.103), “[...] fatos sociais são redes complexas de elementos subjetivos e objetivos (...) qualquer fenômeno que acontece na aula tem uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva.”. Logo, é na rotina da sala de aula que os fatos sociais, elementos que podem desencadear a (in)disciplina, podem ajudar o docente a elaborar com os estudantes outras formas de atuação.

DeVries e Zan traz algumas contribuições quanto as discussões morais:

Selecione um tema sobre o qual você pode esperar encontrar uma diferença de opiniões; Leia muitas vezes histórias com dilemas para as crianças; Ajude as crianças a reconhecerem todos os pontos de vista em uma história; Faça perguntas abertas; Ajude as crianças a esclarecerem seu raciocínio, repetindo o que elas afirmam de volta para elas; Aceite todas as opiniões e posições (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 181).

Neste contexto, a indisciplina pode ser discutida como um fato social subjetivo, de modo que o meio social e cultural do educando e do educador não possa ser trazido à discussão para que todos reflitam sobre e, com isso, reelaborar práticas educativas em que o diálogo seja uma constante.

Em face disso, Morin (2000, p.33) afirma que o “[...] dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.” Logo, as práticas pedagógicas pressupõem-se um encontro dialógico entre educandos e educadores para que convivência em sala de aula seja o menos conflitante possível.

Morin (2000, p. 17) considera que: “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.” A fala do autor remete à ideia de entender as singularidades do educando (a), as fases em que ele encontra sua identidade e autonomia (PIAGET,1996). Assim, as práticas pedagógicas devem atender às necessidades do grupo, às singularidades de cada um para que eles desejarem estar ali.

Nesse contexto, a teoria com a qual o docente elabora as suas práticas pedagógicas é um elemento de apoio para uma possível diminuição ou aumento da indisciplina. Se ele faz uso de práticas tradicionais de ensino, se acredita que as crianças devem manterem-se caladas por quatro a cinco horas seguidas e levantarem-se somente quando autorizadas, isso gerará um conflito, pois as crianças não conseguirão atender, até porque o movimentar-se está ligado a sua condição e ser.

Com isso, entende-se que as práticas educativas na rotina escolar precisam prever atitudes comuns como aquele aluno que costuma, por exemplo, falar alto durante a exposição da aula.

Sendo o ambiente escolar permeado por culturas distintas, é necessário cultivar no planejamento das práticas pedagógicas a interação entre estudantes, o confronto das ideias de onde surgem os conflitos que podem levar a discussões desnecessárias e desencadear o fenômeno conhecido como indisciplina escolar. As práticas pedagógicas devem ser planejadas para contemplar possíveis interrupções que ajudem os atores que compõem o ambiente da sala de aula a expressar o que sentem sobre aquele conteúdo ou sobre aquela atitude do colega.

O diálogo é uma construção que deve permear as interações, é por meio delas que os indivíduos expõem seus medos, dúvidas, anseios, dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas ao comportamento que apresentam na sala de aula.

O diálogo é uma ponte que possibilita ao educador conhecer melhor os estudantes e, conhecendo-os, o/a professor/a poderá planejar suas práticas pedagógicas para que a sala de aula seja um ambiente norteado por valores sociomoraes que contribuam para a aprendizagem.

As práticas pedagógicas devem buscar a autonomia do estudante, ofertar oportunidades e, como aponta Morin (2000, p.47), “[...] reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano [...]”, no espaço da sala de aula e, assim, construir um ambiente propício à aprendizagem.

3 O CONTRATO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHAR A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

A palavra “contrato” no âmbito da sala de aula não possui o mesmo significado que no âmbito jurídico, “[...] modificar ou extinguir relações jurídicas de natureza patrimonial [...]” (DINIZ, 2008, p. 30) ou, muito menos, aquele descrito no contrato hobbeliano, em que o sujeito se submete à vontade do outro.

O contrato pedagógico como possibilidade de diminuir a indisciplina em sala de aula é uma proposta de construção democrática, em que docentes e discentes contribuem com regras e combinados a partir do diálogo e, cooperativamente, decidem sobre o aprender e ensinar.

Aquino (2003, p. 68), pesquisador da temática, faz a seguinte explanação sobre o contrato pedagógico: “[...] estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes (professores e alunos) até, e principalmente, a explicação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”. Logo, a finalidade do contrato pedagógico, no âmbito da educação, é ser uma prática educativa cooperativa para que a interação naquele espaço seja a menos conflitante possível.

Para Menin (1996, p. 91), nas “[...] relações onde sujeitos interagem uns com os outros (cooperam uns com os outros), trocam entre si, em condições mais próximas da igualdade [...]”. Assim, a elaboração do contrato pedagógico nem sempre pode ser vista de forma harmônica, já que o docente encontra-se em uma posição mais vantajosa, ele é o adulto que a criança segue. Porém, isso não significa que um contrato pedagógico não possa ser construído a muitas mãos, de forma democrática, mas sim que ele é possível de construir, se todos entenderem que direitos e deveres fazem parte do processo de construção.

Nesse sentido, o contrato pode ser comum a todos, ele não limita as atitudes, mas levaria estudantes e docentes a refletirem sobre quais seriam os seus direitos e deveres. Por conseguinte, o contrato pedagógico pode ser bom para o professor e para o estudante, embora a figura do professor esteja revestida pelo manto da autoridade adulta. A proposta do contrato pode partir do professor, mas as reflexões são de todos.

Para Aquino o contrato pedagógico possibilita:

“[...] uma clareza razoável, para os parceiros, dos propostos da relação; uma nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida; rotinas e pautas de convivência conhecidas e respeitadas por ambos; resultados concretos que validem seu processamento cotidiano [...]. (AQUINO, 2004, p. 76)

Com isso, o autor propõe uma abordagem cooperativa na construção do contrato, pois é na interação entre estes indivíduos que transitam por meios sociais diferentes que o conflito torna-se presente e desencadeia a indisciplina. É preciso pensar que, muitas vezes, todo o esforço do professor em manter o ambiente silencioso colabora para a resistência do aluno que fará uso de alguma atitude para chamar atenção.

Tais situações podem ser trabalhadas com a construção do contrato, assim não será uma negociação da moral, mas uma possibilidade de pensar na regra a partir do que é bom para todos, inclusive para o estudante mais resistente.

Nesse aspecto, o contrato pedagógico na sala de aula poderá evidenciar os combinados de convivência social, estudantes e professor, e também de aprendizagem para que todos pontuem as necessidades da sala e, a partir das falas de cada um, das expectativas quanto ao espaço, o contrato é construído democraticamente como sugere a figura a seguir.

Figura 2 – Contrato Pedagógico segundo Aquino (1996/2004)



Fonte: elaborado pela Autora.

Na visão de Aquino (2004), o contrato pedagógico é um balizador das relações entre todos que ali se encontram, assim prevê tanto a realização dos conteúdos escolares e sua importância, quanto as regras que possibilitam um ambiente menos conflitante e mais democrático. Dessa forma, as atitudes – capazes ou não de atrapalhar a dinâmica da aprendizagem e das relações sociais – podem constar do contrato pedagógico, mas as regras devem ser claras e construídas pelos dois grupos, professores e estudantes, sem imposição do educador/a para se fazer ouvido/a.

Há com isso uma relação importante entre fatos sociais que estão presentes nos conteúdos escolares, no ambiente da sala e nas regras escolares que colaboram para tornar a interação mais ou menos conflitante, o que pode ou não beneficiar a todos e não apenas um grupo.

Segundo Gómez (1998, p.103), “[...] os fatos sociais são redes complexas de elementos subjetivos e objetivos [...] qualquer fenômeno que acontece na aula tem uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. [...]”. Nesse caso, o modo como o professor interpreta o que é disciplina ou indisciplina também pode ser discutido na

construção do contrato para que os fatos sociais sejam explicitados como aceitáveis ou não aceitáveis do ponto de vista da negociação no contexto da sala de aula.

O entendimento das regras escolares que fazem parte do contrato será compreendido quanto mais o estudante tiver chance de participar do debate sobre os acontecimentos que incomodam a um ou outro indivíduo ali presente. Logo, na construção do contrato pedagógico, pressupostos de cooperação recíproca que ajudará o educando a desenvolver a moral autônoma são considerados.

Brousseau (2008) apresenta o contrato didático a partir da didática da matemática e, segundo esse autor, o conceito se relaciona às funções que cada grupo desempenhará no decorrer do processo de ensinar e aprender, professores e estudantes quando em interação no espaço da sala de aula têm participação específica. De acordo com Brousseau (2008, p.50),

Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, do que cada parceiro da relação didática deverá gerir e daquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro.

Nesse sentido, as regras do contrato didático regulam o comportamento dos presentes para que as ações didáticas de cada indivíduo se concretizem quando este se encontra diante das suas obrigações contratuais, uma vez que o contrato didático dita as normas de comportamento que cada um deve ter quanto ao aprendizado da matemática na teoria brousseauiana.

Ao professor cabe apresentar o conteúdo da disciplina para o estudante de modo que ele entenda os objetivos propostos para aquela atividade, e ao estudante compete realizar o que está sendo ofertado.

Da parte dos estudantes, o contrato baseia-se no comportamento que ele/ela, aluno/a, deve ter diante das explicações que o professor realiza sobre o conteúdo, como realizará as tarefas para obter êxito e, portanto, ambos — educador e educando — estão sujeitos ao contrato que para Brousseau se baseia em quatro situações: Ação, Formulação, Validação e Institucionalização.

A primeira situação faz parte da tomada de decisão inconsciente do estudante que utiliza os próprios saberes para resolver, por exemplo, uma questão matemática. A segunda trata da capacidade que o estudante tem de expressar uma estratégia sem que haja uma rigorosidade na explicação.

Quanto à terceira situação, essa se dá quando o estudante consegue validar ou invalidar o caminho que ele percorreu para chegar ao resultado. A última

situação descrita pelo pesquisador ocorre quando o conhecimento é institucionalizado, passa a ser o saber do estudante.

Nesse sentido, o conceito brousseauiano de contrato didático institui as regras da didática matemática em que as estratégias do professor e a disposição dos estudantes na realização das tarefas fazem parte do contrato. As interações sociais se dão no contexto da aprendizagem, pois o professor medeia a aprendizagem de modo claro, com objetivos definidos de modo que os estudantes entendam o que devem fazer.

Para Brousseau (2008), o contrato didático se baseia em categorias como evidenciado pela Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Categorias do Contrato Didático na Teoria Brousseauiana



Fonte: elaborado pela Autora.

Essa forma triangular do contrato didático está relacionada às responsabilidades de cada grupo quanto à forma de ensinar e aprender. Nesse caso, as relações que ocorrem na sala de aula a partir do contrato são parte da percepção de cada grupo, de como cada um observa as competências do outro em relação à aprendizagem do conteúdo pedagógico e, portanto, o contrato pedagógico e contrato didático encontram-se entrelaçados.

O cuidado que o professor deve ter é não agir autoritariamente ao promover um contexto em que uma única forma de construir conhecimento seja aceita. É preciso ofertar aos estudantes diferentes estratégias de aprendizagem. Assim, quando for apresentar um conteúdo novo, o professor deve transpô-lo para a realidade dos discentes, evitando que estes fiquem dispersos e busquem distrações que levem à indisciplina.

A relação do estudante com os saberes do professor é distinta, assim como também é particular a forma de compreender o fenômeno da indisciplina. Dessa maneira, quando se pensa na construção de um contrato pedagógico, também é preciso prever os conhecimentos prévios sobre os conteúdos a serem estudados e as regras do contrato, e isso se faz com a participação dos estudantes na rotina da sala de aula, inclusive quebrando as regras previamente acordadas.

Para Brousseau (1996), a quebra das regras é importante porque ao rompê-las, evidencia-se a necessidade de reorganizar as estratégias do professor. Quando um estudante quebra uma regra, deve-se observar se a metodologia para apresentar aquele conteúdo é a mais correta. Portanto, o contrato didático para Brousseau (1996) liga-se ao papel de cada grupo durante o processo de ensinar e aprender, sendo o professor o responsável por elaborar estratégias que respeitem, por exemplo, o conhecimento prévio do estudante para a aprendizagem da matemática.

Para Brousseau (1996, p.49), “[...] situação de aprendizagem é uma situação onde o que se faz tem um caráter de necessidade em relação a obrigações que não são arbitrárias nem didáticas. [...]”. Logo, o professor pode ser considerado o indivíduo que primeiro rompeu com o contrato quando, por exemplo, não conseguiu fazer a transposição didática, levando os estudantes a conversarem entre si, e, conseqüentemente, a também romperem com o estabelecido, seja a manutenção do silêncio ou a disposição para realizar o que era proposto.

Nessa perspectiva, o que o professor ensina e o como ensina são partes do contrato didático. O comportamento do estudante é que valida ao final da aula se o contrato foi cumprido.

O contrato didático da matemática delineado por Brousseau (1996) relaciona-se com as formas didáticas utilizadas em sala de aula (conteúdos, estratégias e transposição didática) e com as ideologias do indivíduo que faz uso destas estratégias para ensinar, mas isso não significa que as interações e o diálogo também não sejam importantes.

Logo, o que torna a teoria do contrato didático diferente do contrato pedagógico é que Brousseau (1996, p.51) enfatiza o contrato como um elemento específico da “[...]Didática [...], como [...] aquilo que aqui nos interessa é o contrato didático, ou seja, a parte deste contrato que é específica ao conteúdo: o conhecimento matemático visado[...]”. Assim, o que importa no contrato didático de

Brousseau (1996) é o ensino dos conteúdos da matemática, enquanto o contrato pedagógico de Aquino (1998) relaciona-se com boas relações no espaço da sala de aula para que o saber ocorra.

De modo geral, o contrato de didático está a serviço da transposição dos conteúdos, em deixá-los evidentes nas estratégias utilizadas e o contrato pedagógico atenta para as atitudes dos alunos que podem prejudicar ou atrapalhar o bom funcionamento das aulas (AQUINO, 1996).

Para Aquino (2002), é importante construir um contrato pedagógico para garantir a convivência nesse espaço e, assim, garantir também que o aprendizado aconteça. Aquino (2002) lista alguns valores para a construção do contrato pedagógico:

Atribuir igual importância aos âmbitos cognitivos, afetivo e moral no aprendizado escolar; propor sistematicamente a vivência de situações-problema, do ponto de vista democrático, como disparadores da construção das competências e habilidades, ambas ancoradas em valores desejáveis, tais como equidade, solidariedade e justiça; Gerenciar os conflitos escolares numa perspectiva dialógica e de respeito mútuo; desenvolver a tomada de consciência e a capacidade autônoma de escolhas; – vivenciar o próprio espaço escolar como espaço privilegiado de participação democrática ativa. (AQUINO, 2002, p. 43)

Dessa maneira, não se trata de acordos unilaterais em que o professor detém o conhecimento, elabora um contrato ao qual os estudantes devem obedecer, mas de uma construção coletiva de regras escolares que visam as construções dos saberes articulados com os valores sociomorais dos grupos participantes.

O contrato pedagógico serve como instrumento das relações na rotina da sala de aula para que os conflitos possam ser gerenciados. Nesse caso, a ruptura das regras escolares de convivência é negociada, pois quando quebrada uma norma, esta é reconstruída em respeito ao grupo, uma vez que as regras escolares do contrato pedagógico, segundo Aquino (2002), podem ser elaboradas com base nas três situações em que os envolvidos se encontram: anomia, heteronomia e autonomia.

Piaget (1996, p. 272) mostra que: “[...] no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios [...]”. Nesse contexto, a construção do contrato pedagógico, no início do ano letivo, poderia ser parte das estratégias do professor para possibilitar a construção da

autonomia dos estudantes em relação ao seu papel dentro daquele espaço (AQUINO,2002, p. 97).

Sendo a sala de aula um espaço com características próprias de uma habitação voltada para a educação formal, composta por culturas diferentes, ela encontra-se permeada por metodologias que estão ligadas à formação acadêmica do professor que observa o estudante como um objeto a ser preenchido com os saberes dos docentes e, dependendo da abordagem, os conflitos se iniciam, dando origem ao que comumente se chama de indisciplina escolar.

Dessa maneira, a formação do professor é um fator relevante para se compreender a construção do contrato pedagógico como parte das estratégias em sala de aula durante o processo de ensinar e aprender, uma vez que tanto Aquino (2002), Piaget (1996) e Brousseau (1996), explicitam a importância de um contrato firmado com base nos saberes prévios dos estudantes.

Logo, ao se considerar a indisciplina sob a perspectiva do contrato pedagógico com base na cooperação, pode-se falar em uma abordagem docente que privilegia a construção coletiva durante todo o processo de aprendizagem.

3.1 O Contrato Pedagógico na Perspectiva da Formação Docente

Considerando, um produto final que possibilite o trabalho para lidar com a indisciplina escolar é preciso falar sobre o contrato pedagógico na perspectiva da formação docente. Para Giroux (1997, p.159), “[...] Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico [...]”.

Diante da fala do autor e da bibliográfica estudada sobre o desenvolvimento da moral pela criança, chega-se à conclusão de que o contrato pedagógico na perspectiva da formação do professor poderá contribuir para discussões sobre o tema. Assim, refletindo sobre os acontecimentos da sala de aula é possível fomentar mudanças na metodologia do professor, pois estas, em muitos casos, fomentam às quebras das regras pelos estudantes e não tratam das razões pelas quais elas são quebradas. Para Garcia:

Embora muitos educadores atribuam a origem dos problemas de indisciplina e violência ao ambiente familiar, nem sempre percebem a

profunda interação entre as lógicas formativas exercidas nestes dois contextos, capaz de realimentar e tornar persistentes os problemas que em tese se desejam resolver. Está em jogo a capacidade da escola manter uma reflexão sobre aquilo que fundamenta suas ações diante de indisciplina e violência. (GARCIA, 2009, p. 520)

A posição de resistência das crianças perante uma ou outra regra escolar não compreendida é vista como indisciplina, enquanto o que deveria ocorrer é a observação das razões da resistência desta criança, o que talvez possa acarretar uma surpresa por parte dos adultos.

Segundo Pimenta (2002, p. 24), “[...]Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. [...]”. A autora fala em uma prática reflexiva social, na qual, o coletivo está presente e, portanto não se trata de refletir sobre conceitos prontos, mas de refletir, por exemplo, sobre as questões que desencadeiam a indisciplina, caso das regras escolares unilaterais, aquelas que a criança obedece sem questionar (heterônoma) e, assim que o professor vira para a lousa, ela repete o ato.

Sabendo-se que no espaço da sala de aula convivem pessoas com concepções morais e sociais distintas, é preciso pensar em uma formação que contemple a troca de experiências entre professores na perspectiva crítica, segundo à qual os educadores possam dialogar sobre os acontecimentos que ocasionam a indisciplina, os conflitos e a diversidade da sala de aula na qual atuam ou, ainda, como sugere Gómez (1998, p.37), pudessem: “[...]interpretar e compreender a específica situação em que se move [...]”

Nesse sentido, é, também, através da formação reflexiva que se compreende as regras escolares como parte das relações de poder que estão inseridas na sala de aula, uma vez que muitos (as) os professores (as) parecem desconhecer que os estudantes são capazes de refletir sobre a possibilidade de mudança das práticas pedagógicas visando ajudar os estudantes na compreensão do que é importante para aprender.

Para Giroux (1997, p.56), “[...] a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação [...]” e, portanto, não há lugar para uma concepção tradicional de ensino (SAVIANI, 2008). Com base nas palavras de Giroux, entende-se que a escola e o currículo devem caminhar juntos com foco na sua realidade. De acordo com Freire:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 2010, p. 27)

Nesse contexto, é na ação reflexiva que existe a possibilidade de mudança, ação que deve ser de todos, estudantes e professores/as. Nesse caso, o contrato pedagógico é um instrumento que pode ser construído cooperativamente de modo que contemple as condições em que a escola está inserida, os aspectos culturais, sociais e econômicos que os educandos (as) vivenciam fora do ambiente escolar e na sala de aula, pois tudo é importante para se compreender as razões da indisciplina.

Libâneo (2011, p.36), quando se refere à pedagogia crítico-social dos conteúdos, relata que: “[...]são bem-vindas as considerações formuladas pela [...]dinâmica de grupo [...], que ensinam o professor a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade [...]”.

Nesse sentido, a troca de experiências entre professores pode ser entendida como uma possibilidade de perceber os conflitos, refletir criticamente sobre eles e, com a observação dos outros colegas, rever as práticas pedagógicas que ele utiliza, seja quando o assunto é a indisciplina, seja na sua atuação enquanto indivíduo que lida com diferentes culturas e singularidades de construção do conhecimento.

Trocando ideias e abordando o tema nas reuniões pedagógicas, novas práticas podem ser introduzidas na rotina da sala de aula para lidar com a indisciplina, pois segundo Garcia (2009, p. 522), “[...]parece mais produtivo pensar os desafios representados por indisciplina e violência como oportunidades para uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas.”

Alarcão (2011, p.47) faz a seguinte observação sobre o professor reflexivo: “[...]O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas [...]”, logo não se trata de culpar o professor, mas sim de refletir criticamente sobre os aspectos que podem ser modificados para lidar com a indisciplina, um transtorno tanto para o educador quanto para o educando em sala de aula.

Nessa linha de pensamento, não se pode, também, culpar o aluno ou a sua família, mas sim buscar refletir sobre como as formações dos professores/as podem ajudar neste processo de desenvolvimento da moral autônoma.

Para Gómez (1998, p.370), “[...] quando o profissional se apresenta flexível e aberto, no cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem significativa.”

Para o autor, a reflexão na ação permite pensar sobre o fazer pedagógico quando ele está acontecendo e, no caso da indisciplina, dialogar com o grupo quando o ato indisciplinar acontece faz parte do processo de se refletir sobre como cada um se sente quanto a isso, faz parte de ajudá-los a ponderar sobre a convivência coletiva.

Para Menin (2017, p. 4), “[...] há que se considerar que a escola deve imbuir-se do compromisso de educar moralmente seus alunos e fazê-lo de forma intencional e planejada.”

Para Alarcão (2011, p. 47): “[...] A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem também ela de ser reflexiva.” Diante da fala da autora citada, entende-se que é preciso debater coletivamente como os atos indisciplinados são prejudiciais a todos, seja para quem os pratica, seja para quem os vivencia, pois, o processo de aprender é interrompido.

Segundo Giroux (1997, p. 163), “[...] lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. [...]”, sendo importante verificar como os grupos se comportam em relação às regras.

Logo, a literatura trabalha com os pressupostos de que a escola e a educação formal têm papel relevante no desenvolvimento moral da criança e, portanto, é preciso pensar em uma formação do professor/a que envolva as relações interpessoais que geram os conflitos (dimensão objetiva), pois cada um idealiza (dimensão subjetiva) o comportamento que acredita ser o correto no cotidiano da sala de aula.

O contrato pedagógico é assim uma forma de estabelecer como estas relações podem ser democráticas e pressupõe que a construção de combinados pedagógicos entre educandos e educadores para a boa convivência em sala de aula — com base no diálogo, na autonomia e na cooperação — possibilita a reflexão sobre

os aspectos da rotina que desencadeiam os conflitos e podem ser discutidos nas formações docentes.

É na interação com o mundo, seja este mundo a sala de aula, a escola, o bairro, a família, que a criança desenvolverá a sua própria ideia de moral (PIAGET,1996) do que é certo ou errado, pois é na relação com o outro que estes mundos se encontram e ao se encontrarem,- os conflitos podem ocorrer.

Estar em sala de aula relacionando-se uns com os outros, vivendo os próprios dilemas sobre o que pode ou não fazer naquele local, sendo inclusive observado por seus atos, pode ser considerado pelo estudante como um grande esforço socioemocional, capaz de desencadear os conflitos.

É preciso atentar para a importância de negociar e renegociar os combinados quando se trabalha com o contrato pedagógico, buscando enfatizar que o respeito, valor universal, não pode ser negociado. Todos devem, naquele ambiente, ser justos e solidários uns com os outros, assim os combinados e regras devem ser vistos com o olhar da cooperação de quem participa e vivencia os combinados para que possam em grupo refletir criticamente sobre as oportunidades que cada um terá, por exemplo, se o silêncio for mantido durante a explicação do conteúdo pelo professor.

As estratégias de ensino que os docentes podem adotar diante dos conflitos devem ir além dos conteúdos didáticos pedagógicos, elas devem ter um compromisso com o diálogo com a criança, para que ela possa refletir sobre o que se propõe como parte dos combinados negociáveis e não negociáveis. Para Menin (1996, p. 61) “[...] aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros [...]”.

Sob essa perspectiva, os valores sociomoraes que permeiam o ambiente da sala de aula, caso haja a construção dos combinados, podem ser confrontados, negociados e resolvidos com a cooperação dos estudantes (PARRAT-DAYAN, 2008).

Lidar com o fenômeno da indisciplina por meio do contrato pedagógico é construir e reconstruir regras escolares, pois a criança estará desenvolvendo a sua concepção do que é certo e errado, e essa relação de troca é que a ajudará no processo.

A ideia de um trabalho com o contrato pedagógico pode ser transformadora para educandos e educadores, não se trata de utopia, já que se pode contar com uma ferramenta a mais no contexto da formação docente. O contrato pedagógico

encontra-se imbuído de ferramenta facilitadora das discussões sobre estratégias em reuniões formativas semanais dos professores, em que a conscientização sobre as questões que desencadeiam a indisciplina, as metodologias estanques e os diversos problemas sociais, é parte do fazer docente.

Nesse sentido, Freire (1991, p. 80) assevera que: “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano [...]”. Assim, a ideia do contrato na perspectiva da formação não desconsidera a autoridade do professor, mas o fazer junto, a cooperação entre pares, que promove a reflexão crítica sobre as práticas educativas e o estar naquele espaço que, muitas vezes, origina os conflitos.

Sob essa ótica, o contrato pedagógico se reveste de balizador de práticas dialógicas voltadas para a reflexão crítica sobre si e sobre o outro, em que as relações interpessoais são parte do contrato, sendo também previstos os tipos de sanções a serem empregadas no caso de quebra de regra.

3.2 Regra de Reciprocidade no Contrato Pedagógico

As relações interpessoais entre estudantes e professores que compartilham um mesmo espaço, sala de aula, por quatro a cinco horas diárias, cinco dias por semana, podem ser conflitantes quando um dos lados atua a partir das suas próprias normas e valores sociais, sem respeitar as singularidades do ambiente.

Dessa forma, pensar em regra de reciprocidade no contrato pedagógico faz parte de compreender que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...]”.

Vinha (1997, p.941) ressalta que “[...] reciprocidade se refere à mútua coordenação das diferentes perspectivas e das ações [...]” e, nesse sentido, a elaboração de um contrato pedagógico com regras de reciprocidade é uma ação que pode ser vista por diferentes perspectivas, já que os atores, professor e estudante, encontram-se, de certa forma, envoltos por valores sociomoraes pertencente ao seu meio.

Diante disso, o estabelecimento de regras e combinados no contrato pedagógico, parte das condições que cada grupo entende como relevante para si,

mas que precisam ser dialogadas no grupo no contexto da cooperação para que sejam incorporadas à rotina por todos.

Sob esse prisma, a origem da palavra “reciprocidade” vem do latim e corresponde ao que é mútuo e, portanto, as regras e combinados com base no conceito são parte da troca entre duas pessoas, trocas bilaterais que se relacionam, também, à fraternidade entre pessoas. Logo, fraternidade e reciprocidade são complementares, uma vez que tais termos relacionam-se à cooperação entre pessoas, parte importante nas relações interpessoais quando se pensa em sala de aula.

O contrato pedagógico, construído cooperativamente, ajudará na construção de um ambiente sociomoral, entendido como aquele em que todos cooperam entre si, respeitam-se mutuamente e atuam em prol do bem comum (DEVRIES; ZAN, 1998).

Considerando que a consciência da regra pela criança ocorre a partir dos dez anos de idade (PIAGET, 1994), as condições que perfazem o contrato pedagógico podem ser mediadas, mas não impostas, e sim dialogadas para que a sala de aula seja um espaço em que a cooperação entre todos oportuniza a autonomia e, conseqüentemente, o entendimento do conceito da reciprocidade. Logo não há lugar para a coação.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (PIAGET, 1994, p.82)

Logo, um contrato pedagógico elaborado cooperativamente, com regras de reciprocidade ajudará a criança no processo de desenvolvimento da moral autônoma, em que “[...] As relações de cooperação, de reciprocidade e de respeito mútuo [...]” são a premissa em que os indivíduos se baseiam. (PIAGET, 1994, P. 82)

3.2.1 Cooperação e coação

Considerando os estudos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento da moral pela criança, constata-se que a moral encontra-se dividida em dois tipos:

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva [...] (PIAGET, 1994, p. 250).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da moral ocorre de modo progressivo, e as interações da criança com seu meio ajudarão na compreensão das regras como universais (coação/heteronomia) ou como parte de algo bom para todos (cooperação/autonomia). Assim, a amplitude do conceito sobre o fenômeno indisciplina, conceito não estático (ARAUJO, 1999), depende das ações de cooperação, se nestes ambientes ocorre o respeito mútuo, por exemplo.

A mediação do professor é importante para o desenvolvimento moral da criança, à medida que, em uma situação de indisciplina, educador/a e aluno/a decidem cooperativamente quais sanções podem ser aplicadas. É nesse contexto que o contrato pedagógico construído de forma cooperativa instrumentaliza ambos para repensar sobre o ocorrido naquele espaço.

Por conseguinte, a oferta de situações de diálogos em sala de aula deve existir desde a primeira infância, para que a indisciplina seja um acontecimento discutido amplamente. A moral autônoma é construída no decorrer desse processo, com as crianças se apropriando das regras, não por coação ou porque temem o adulto, mas porque elas representam seus interesses.

A decisão sobre como atuar diante de uma atitude do estudante que desrespeita o grupo precisa partir do todo, é possível construir um diálogo com este educando para que repense os seus atos, a sua conduta em relação aos demais, e isso se faz envolvendo-o nas dinâmicas de interação social, nas discussões sobre como cada um, professor ou estudante, compreende o fazer educativo na sala de aula e, como bem expõe Vinha (2000, p. 19):

“[...]para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si próprio, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relaciona considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente. (VINHA, 2000, p.19)

Os conflitos são importantes na sala de aula, não devem ser vistos como indisciplina, e sim precisam ser pensados como parte da aprendizagem para a construção da autonomia e, conseqüentemente da moral autônoma da criança. Para DeVries e Zan (1998, p.26): “Os conflitos são seriamente considerados como oportunidades para ajudar as crianças a pensarem sobre o ponto de vista de outros e a imaginarem como negociar com eles.” DeVries e Zan (1998, p. 193) expõem que:

As regras sociais e morais construídas pelas próprias crianças estão enraizadas em suas experiências pessoais do dia-a-dia. Essas experiências pessoais com companheiros e adultos levam-nas a construir relações de causa e efeito entre suas ações e reações dos outros.

Por conseguinte, as autoras trabalham com a ideia da cooperação entre os pares, estudantes e estudantes, professores e estudantes, é por meio desta relação ativa entre os participantes que a criança observa o mundo das regras, dos valores que estão presentes, não é um ato autoritário, mas um pensar sobre, um vivenciar de regras que são boas para todos e, sobre isso, Freire (1996, p.47) contribui com a seguinte colocação: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção[...]”.

Assim, construir cooperativamente significa abolir decisões unilaterais e sanções coercitivas que fomentam a heteronomia, significa dar voz a todo o grupo, e isso pressupõe, segundo Freire (2001, p.98): “[...] investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis [...]”.

A cooperação abrange assim a reciprocidade que, envolta pelas relações com o outro, contribui para que haja a reflexão quando ocorre um determinado conflito e oportuniza a aplicação das sanções previamente previstas no contrato.

3.2.2 Tipos de sanções

Os pressupostos piagetianos consideram dois tipos de sanção: expiatória e por reciprocidade. Piaget (1932/1994) ressalta que a sanção expiatória possui um caráter arbitrário, pois a criança é repreendida sem que entenda, por exemplo, a regra que ela quebrou.

O interesse na sanção expiatória é fazer com que a criança seja punida, e isso implica a sanção pela sanção, não uma relação entre o ato de desobediência ou sua atitude e a sanção em si.

Piaget (1932/1994, p.180) relata que a sanção expiatória: “[...] é arbitrária em relação à coisa significada, isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. [...]”.

Nesse sentido, as crianças até 7 anos de idade demonstram interesse por sanções expiatórias (PIAGET, 1994), pois por terem uma moral heterônoma a sua concepção de sanção encontra-se envolta pelos sentimentos que possui em relação aos adultos, e quando são quebradas as regras do seu grupo social deve haver penalização. DeVries e Zan (1998, p.31) relatam que: “[...] As sanções expiatórias ou punitivas, por serem arbitrárias, transmitem a ideia vingança ou retaliação [...]” e, acabada a punição, a criança deixa de pensar sobre aquilo, atuando novamente contra a regra, não porque ela queira, mas sim porque a regra não é compreendida como algo bom ou justo.

Sobre isso, DeVries e Zan (1998, p.38) asseveram que: “[...] a criança que continua obedecendo apenas para agradar ao adulto não construirá suas próprias razões para seguir regras morais. [...]”, e a isso se deve a importância de oportunizar as discussões sobre regras.

Com efeito, o que os autores trazem é que a sanção por coação contribuem para o desenvolvimento de uma moral heterônima, de pessoas que aceitam as regras, mesmo que estas não tenham significado e, talvez, por isso, muitos indivíduos chegam à idade adulta obedecendo as regras de trânsito apenas ao passar pelo radar.

Os estudos de Kohlberg (1992) acenam com o fato de que muitos indivíduos não atingirão o nível moral pós-convencional, isto é, não serão capazes de entender o processo de reciprocidade como algo justo, pois em suas vivências as regras não foram interiorizadas, levando-os a entender o processo de justiça como algo exterior.

Supondo que uma criança rasgue uma atividade de uma colega, e o/a professor/a diga que ela não irá, por exemplo, participar de alguma brincadeira da sala porque sua atitude é ruim, coloque-a para escrever: “não devo rasgar a lição do meu colega” por cem vezes. Tal sanção é expiatória e não ajudará a criança a refletir sobre o seu ato, e quando ela terminar as cem linhas, ainda não conseguirá colocar-se no lugar do colega, pois a sua atitude teve uma consequência que foi

escrever cem vezes. Sem compreender que prejudicou outra pessoa, em algum momento, poderá repetir o comportamento anterior.

De acordo com Vinha:

[...] uma coerção mínima, é educativa, pautada em respeito mútuo e possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez. Pode-se excluir temporariamente a criança do grupo social, como, por exemplo, quando ela está atrapalhando a hora da história, o adulto pode dar-lhe uma opção perguntando se prefere ficar na roda e ouvir a história sem incomodar os colegas ou se prefere sair, regressando voluntariamente na hora em que achar que poderá ouvir a história conforme o combinado (o importante é que ela mesma decida quando deve retornar, e não o adulto). (VINHA, 2003, p.142).

Logo, não se trata de defender a ideia de que a criança possa fazer o que desejar em sala de aula, mas de orientá-la, ajudando-a a compreender que suas atitudes estão violando os direitos dos colegas de ouvir a história e, que se ela, não se sente à vontade, pode sair e retornar quando quiser participar da atividade, respeitando as regras. Isto é, a decisão passa a ser da criança. Menin argumenta que:

“[...] a essência da moral está contida na forma do respeito que os indivíduos passam a ter pelas regras e pelas pessoas; é em suas formas diferentes que as tendências morais definem-se como Autônomas ou Heterônomas. (MENIN, 1985, p.10)

Nesta perspectiva, segundo Vinha (2000, p.371), “[...] a sanção por reciprocidade auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro [...] que sofreu o efeito de sua ação [...]”. Assim, a sanção por reciprocidade ajuda a criança a refletir sobre o seu ato de rasgar a lição do colega, enquanto que escrever mecanicamente cem vezes que não fará, não, pois é apenas obediência pela regra do adulto.

Para DeVries e Zan (1998, p. 55): “[...] a sanção por reciprocidade relaciona-se mais com a cooperação, à medida que relaciona a sanção à natureza da falta cometida [...]”. Os autores esclarecem que, ao contrário da sanção expiatória, a sanção por reciprocidade contribui para que o indivíduo compreenda que o seu papel e dos demais do grupo é passível de regras, e que estas são parte de um sistema de justiça que possibilitará a todos viverem em um único espaço e que, embora possa haver conflitos, estes poderão ser resolvidos para o bem comum.

As sanções por reciprocidade, segundo Piaget (1932/1994) pertencem a seis categorias: Consequências Naturais, Compensação, Privar o Transgressor do

Objeto Mal usado; Exclusão, Fazer à criança o mesmo que ela fez e Censura (DEVRIES; ZAN, 1998). Em cada um dos tipos, a criança terá oportunidade de refletir sobre o seu estar naquele ambiente, sobre as razões de contribuir com o cumprimento das regras.

DeVries e Zan (1998, p. 197) expõem que: “[...] Se páginas de um livro são rasgadas a consequência natural é que ninguém mais poderá lê-lo [...]”, algo perfeitamente passível de se discutir na sala de aula com as crianças, ajudando-as a compreender porque devem preservar o livro.

Quanto à segunda categoria de sanção, DeVries e Zan (1998, p. 105) observam que: “[...] As compensações preparam o terreno para o restabelecimento de uma relação amigável depois que o conflito termina [...]” e isso se dá porque o causador do conflito pode se ver como alguém que demonstra empatia.

O terceiro tipo ou categoria resulta no exemplo dado por DeVries e Zan com base na teoria piagetiana (1998, p. 198): “[...] Preciso garantir que vocês fiquem seguros [...], então vão ter que ficar sentados [...] em uma cadeira [...] preciso saber que estão seguros [...]”. A professora explica a razão de precisar que fiquem sentados, não é uma imposição, mas uma possibilidade de interpretar que a privação torna sua estadia na sala mais segura, além de levar a criança a compreender que se um deles se machucar, a professora também será prejudicada.

A reciprocidade por exclusão faz parte de excluir uma criança do grupo quando ela está atrapalhando os demais. Assim, a criança que derruba o brinquedo de outras no grupo pode ser excluída por seus próprios pares, como bem expõem DeVries e Zan (1998, p.198): “[...] As crianças excluem outras das brincadeiras quando estas violam direitos [...]”. Este tipo de sanção para não se tornar uma sanção expiatória precisa contar com a mediação do professor, possibilitando um diálogo sobre as razões da exclusão, algo que pode fazer parte do contrato pedagógico.

O quinto tipo de sanção por reciprocidade, segundo DeVries e Zan (1998, p. 199), “[...] é muito pouco apropriada para os adultos usarem com crianças [...]”, isso resulta porque sua interpretação pode se basear na punição, logo, falar para um estudante que a sua lição será rasgada porque rasgou a do colega não é uma forma adequada de construir uma boa relação de reciprocidade entre eles, sendo preferível discutir a sua atitude em sala de aula para que ele coopere. Revendo os

sentimentos do colega que teve sua atividade destruída, a criança poderá repensar e ajudá-lo a fazer uma nova.

A última categoria descrita por Piaget (1932/1994), segundo DeVries e Zan (1998, p. 199), tem por objetivo: “[...] comunicar que ele errou por perturbar um relacionamento interpessoal [...]”, assim não pode ser porque o adulto é a autoridade, mas porque a sua atitude “[...] rompeu o vínculo de solidariedade [...]” existente.

Por conseguinte, quando se fala em contrato pedagógico, busca-se construir bases para que tais sanções possam ser amplamente discutidas em sala de aula, ajudando os estudantes na reflexão sobre como, no contexto da rotina escolar, as opiniões, valores, crenças e atitudes podem ser respeitadas. O caráter do contrato pedagógico está na possibilidade de repensar como a atuação de cada um é importante para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, e que os conflitos existem em qualquer local, mas as formas de lidar com eles podem ser dialogadas a todo instante.

Assim, para que uma criança seja excluída de uma brincadeira, quando incomoda outra, é preciso que seus próprios colegas, e não o professor, diga o quanto ele os prejudica com seus atos. Tomar a decisão de excluir momentaneamente um colega ajudará a todos a compreenderem a importância de cooperar para que possam brincar tranquilamente ou ler um livro que foi rasgado.

Nesse sentido, o contrato, uma vez estabelecido, poderá oportunizar durante sua construção que a criança exponha seus sentimentos, reflita sobre regras durante as brincadeiras ou sobre os combinados quanto a falar em sala de aula, sendo que tudo pode ser amplamente discutido porque: “[...] é o sujeito atuante, corresponsável pela cena educativa, parceiro imprescindível do contrato pedagógico[...]” (AQUINO, 1998, p.10).

Sendo a sala de aula um espaço coletivo, é próprio deste local que a pessoas que atuam ali sejam regidas por um contrato e, este, denominado pedagógico abarcaria tantos os aspectos didáticos quanto aos relacionais em que: “As normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social.” (REGO, 2012, p. 86).

Em uma sala de aula com 25 ou mais estudantes, quantidade que representa muitas salas de aulas na educação pública, o contrato pedagógico seria uma prática educativa a mais a ser utilizada como balizadora das relações interpessoais, assim

ante o peso da palavra “contrato”, a cooperação entre os atores do processo de ensinar e aprender é parte constituinte do direito de representar sua posição enquanto cidadão, enquanto indivíduo que necessita de silêncio para aprender, e que atitudes agressivas vindas de algum colega representam uma violação ao seu direito de estudar, de estar naquele local.

Portanto, faz parte da reflexão sobre o contrato pedagógico na perspectiva de lidar com a indisciplina escolar nas salas de aula do 5º ano do ensino fundamental em que: “[...] a educação escolar representa um espaço de vivência de cidadania, e em seu espaço se revelam diversas faces da relação entre educação e cidadania.” (GARCIA, 2006, p.129).

Ao se discutir a indisciplina no campo do contrato pedagógico, o que se tem em mente é que as crianças conseguem cooperar para que o ambiente seja profícuo à aprendizagem, porém, as formas de construir essa compreensão passa pela criança, e somente ela poderá reconhecer que suas atitudes são prejudiciais para o grupo e, também para si. Portanto, o contrato pedagógico baseia-se na necessidade de cada classe, nas vicissitudes da rotina em que os atos de um influencia a todos, e o grupo torna-se uno, embora existam as individualidades.

Para Menin (1996, p.46-47): “[...] aprendendo a fazer em grupos, cada vez maiores [...] aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade [...]”. A fala da autora reflete a proposta de um contrato pedagógico solidário, cooperativo, que reconhece os estudantes como protagonistas das suas ações, plenamente refletidas a partir do que foi acordado com os demais, não havendo autoritarismo nas regras, apenas possibilidades de atuar para o bem comum. DeVries e Zan (1998, p. 294) relatam que:

[...] É importante, portanto, que a criança comece a exercitar a vontade, isto é, que faça escolhas conscientemente, nas suas relações com outros. O professor pode ajudar a criança a fazer escolhas conscientes de sentimentos e ideias sobre outros, desta forma auxiliando-a a construir e conservar os valores e exercitar sua vontade.

Nesse sentido, retomando a questão da regra de reciprocidade no contrato pedagógico, uma sala de 5º ano do ensino fundamental, em que os estudantes encontram-se no período das operações concretas, é local propício para se mediar escolhas conscientes do ponto de vista cooperativo, em que as ideias sobre os outros podem ser expressadas, mas também devem ser respeitadas. Às crianças é

permitido falar sobre as sanções, rever as regras escolares e da sala de aula, além de realizar escolhas sobre quais comportamentos são pertinentes ao ambiente e, assim, construir um ambiente sociomoral (DEVRIES; ZAN, 1998).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Delineamento

Este estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa em que se: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...]” (MINAYO, 2001, p.14) para analisar os dados levantados. Compreende, também, um estudo descritivo, pois procura descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987), ou seja, se os professores elaboram um contrato pedagógico em sala de aula do 5º ano do Ensino fundamental e como lidam com a indisciplina escolar

4.2 Área de Realização

Três escolas públicas pertencentes à rede Municipal de Ensino do município de Santos - SP. Cada Instituição encontra-se localizada em uma região da cidade: a primeira na Zona Noroeste que possui uma comunidade composta por moradores dos Bairros Alemoa e São Manuel; a segunda, localizada na região do Centro, sendo que os estudantes residem nas proximidades e nos morros; e a terceira, cujos alunos advém da Zona Leste, moradores dos Bairros do Embaré, Boqueirão e Macuco.

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa 8 professoras que lecionam no 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Santos – SP.

As participantes são do sexo feminino, idade entre 33 e 63 anos, das quais três estão na faixa etária entre 54 e 57 anos, quatro entre 39 e 46 anos, e a mais nova, 33 anos. Duas professoras atuam no magistério há mais de 20 anos, sendo que destas, uma leciona há 10 anos, e a outra há 8 anos no 5º ano, ambas pertencentes à mesma unidade escolar pública, onde trabalham como professoras efetivas. Três atuam como docentes entre sete e dez anos, sendo que duas lecionaram no 5º. ano por três vezes, em períodos diferentes, e uma leciona há 4 anos consecutivos. As demais lecionam em diferentes períodos no 5º ano. Uma delas atua a menos de 5 anos na rede pública, e é a primeira vez que dá aula para o 5º ano, enquanto a mais nova das entrevistadas exerce o magistério há 12 anos, dos quais três anos como docente no 5º ano.

Quanto à formação acadêmica, todas são pedagogas, sendo que uma possui mestrado, e sete fizeram especialização na área da educação.

4.4 Instrumentos

O instrumento utilizado pela pesquisa é uma entrevista semiestruturada, a qual por sua natureza, apresenta flexibilidade e possibilidade de retomar a questão a qualquer tempo, por meio de um diálogo entre a pesquisadora e as Entrevistadas. A escolha deste tipo de entrevista faz parte do projeto de coletar dados com enfoque qualitativo, possibilitando aos entrevistados terem liberdade para expressar suas mensagens de modo espontâneo (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista foi composta por duas partes. A primeira parte referiu-se aos dados de identificação dos participantes. A segunda focou em 5 questões que foram elaboradas com base na literatura (APÊNDICE A).

4.5 Procedimento de Coleta de Dados

Após o envio e o aceite do projeto, tanto para a Secretaria de Educação de Santos – SEDUC quanto para o Comitê de Ética da Universidade – CAEE: 36022420.0.0000.5536, deu-se início à coleta de dados.

A pesquisadora enviou um e-mail para os gestores das unidades escolares, solicitando a participação voluntária dos professores e um telefone para contato. Recebido o aval dos gestores (ANEXO A) e com o telefone das professoras, a pesquisadora entrou em contato, por meio do aplicativo *WhatsApp*, agendando as entrevistas e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (ANEXO B).

Após receber a devolutiva do TCLE das participantes, evidenciou-se que das oito Entrevistadas, seis preferiram utilizar uma videochamada, e duas a plataforma *Zoom* durante a entrevista. Com a permissão das participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e serão guardadas por cinco anos. Após este período as mesmas serão apagadas.

4.6 Procedimento de Análise de Dados

Os dados coletados foram analisados qualitativamente a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Nesse sentido, buscou-se atender ao que assevera a autora em relação aos três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material respondido pelas Entrevistadas, assim como o tratamento dos resultados obtidos na interpretação.

A Análise de Conteúdo – AC, (BARDIN, 1977), possibilita ao pesquisador no momento de analisar os dados coletados ir além do que um programa analítico de computadores pode conjugar sobre as mensagens compiladas no momento da entrevista.

De acordo com Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é:

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

Nesse sentido, para Bardin (1977), o ponto inicial para se compreender o teor dos dados coletados é a mensagem. É por meio da mensagem que se pode observar os motivos que cada participante tem para dizer o que diz, pensar daquela forma, apresentar um porquê para aquela questão investigada.

Para Bardin (1977), algumas considerações são feitas quanto às análises quantitativas e qualitativas.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração [...] (BARDIN, 1977, p. 21)

Franco (2001) relata que o uso da AC faz parte das pesquisas quantitativas e qualitativas, e que o processo se dá em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação; fases que consistem na construção de toda tarefa a ser realizada pelo pesquisador.

Na pré-análise, organizam-se os dados coletados para construir, conforme relata Bardin (1977, p. 96), um: “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos [...]”.

Dessa maneira, partindo das questões levantadas, buscou-se nas três etapas descritas por Franco (2001) e Bardin (1977) averiguar quais as regras possíveis para analisar os dados, uma vez que, na pré-análise, existem quatro fases: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra de pertinência (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, dentro da pré-análise, a regra de exaustividade surge na observação de quais elementos fazem parte do que foi coletado e, isso significa caracterizar os entrevistados, ler todo o material coletado e, assim, escolher as categorias (BARDIN, 1977).

Quanto à regra da representatividade, para Bardin (1977, p. 97), “[...] amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial [...]”.

De acordo com Bardin (1977, p. 98), a regra da homogeneidade está relacionada aos: “[...] documentos retidos [...] Isso significa que eles precisam ser [...] homogêneos [...] e, segundo a autora, devem: [...] obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha[...]”. Com isso, este estudo está construído sob esta regra, já que as questões levantadas são as mesmas para todos os participantes das entrevistas, professores que lecionam em salas de aula do 5º ano do ensino fundamental de uma rede de ensino público pertencente ao município de Santos, localizado no Estado de São Paulo.

A quarta regra é a de pertinência que, segundo Bardin (1977) e Franco (2008), faz parte do processo de adaptação dos documentos aos objetivos e ao conteúdo da pesquisa, assim na pré-análise os usos desta regra também se fez necessário para atender aos objetivos da pesquisa. Por adaptar compreende-se construir categorias de análise, de modo a atender aos objetivos pretendidos.

A fase denominada por Bardin (1977, p. 101) como: “[...] exploração do material [...], segunda etapa é aquela em que o pesquisador faz os recortes ou a seleção do que é comum nas mensagens, construindo assim a sua unidade de registro. [...]”. Nesta perspectiva, após a pré-análise e exploração do material é possível decodificar as mensagens e definir as categorias.

Na última fase, descrita por Bardin (1977, p.101) como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, busca-se, como propõe a autora: “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas[...]”.

Dessa maneira, ao definir as categorias, considerou-se como estas oito participantes atuam em sala de aula do 5º ano do ensino fundamental em relação à construção de combinados para lidar com a indisciplina escolar de modo que as suas mensagens constituem o ponto de partida neste processo de compreensão (BARDIN, 1977), conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977)



Fonte: elaborado pela Autora.

Assim, na análise do contrato pedagógico, a revisão bibliográfica trouxe subsídios para ponderar as falas sobre a indisciplina, desenvolvimento do juízo moral, práticas educativas, ambiente sociomoral, entre outros elementos apontados, objetivando explorar os materiais da pesquisa e levantar categorias que pudessem trazer resultados para discussão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos resultados de cada questão, a revisão bibliográfica trouxe subsídios para ponderar as respostas dos participantes sobre o desenvolvimento do juízo moral, as práticas educativas, o ambiente sociomoral, a indisciplina entre outros elementos apontados.

A fim de organizar as respostas das Entrevistadas, foram elaborados quadros com as respostas de cada participante.

5.1 Combinados de Sala de Aula na Perspectiva do Contrato Pedagógico

As participantes ao serem indagadas se trabalhavam em sala de aula com regras ou combinados com seus alunos, quais eram os combinados e a que se referiam, apresentaram as respostas que constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Respostas das professoras em relação a trabalharem ou não com regras ou combinados com os alunos, quais são e a que se referem estes combinados

Docentes	Trabalha com regras ou Combinados	Regras ou Combinados trabalhados	a que se referem
----------	-----------------------------------	----------------------------------	------------------

A	Sim	“[...] na verdade eu saio do macro para o micro [...]eu começo falando <i>pra eles</i> em sociedade tem regra [...] para eles entenderem o que são os direitos e deveres, né?” (sic)	“[...] o que incomoda na escola? O que eles esperam? O que eles querem que eu faça na sala de aula?” (sic)
B	Sim	“[...] Regras da escola. O porquê de determinadas coisas acontecerem na escola [...]” (sic)	“[...]ao respeito com a escola, com os amigos, até para viverem bem, não é?” (sic)
C	Não	—	—
D	Sim	“São dez regrinhas, que eu falo que são regrinhas de ouro. Que a gente vai [...] tá [...] sempre durante o ano, está reestabelecendo estas regrinhas. [...] 1ª regrinha de ouro: Bom dia! Boa tarde! Muito obrigada! Por favor! A Segunda que eu sempre falo para eles: Respeito, respeitar os amigos, quando quer falar, respeitar o colega que está falando pra depois falar, nada de palavrão em sala de aula, nem de palavras que agridam é, entre, nada de pessoal, e uma que acho importante que no 5º ano; temos de trabalhar muito no 5º ano é	“[...] Falo para eles assim: da mesma maneira que vou respeitar sempre vocês, vocês não vão me ver falando palavrão, gritando, berrando, nada [pausa]. Eu quero a mesma coisa de você. [...] Viver bem em sociedade.” (sic)

		o respeito da gozação com os colegas.” (sic)	
E	Sim	“Solicitar a palavra, levantar a mão, solicitar a palavra e a questão de manter o vocabulário sem palavrões dentro de sala de aula. A questão da organização dos materiais, auxílio com a organização dos materiais da sala.” (sic)	“[...] para a gente ter uma harmonia em sala de aula, o que elas acham que é necessário, assim, que é bacana [...]”. (sic)
F	Sim	“Estas regras, normalmente eu construo junto com a criança na sala [...]”. (sic)	“[...]Elas se referem a forma como a gente tem que se portar [...] Ter uma boa convivência e que os trabalhos fluam para o benefício de todos [...]” (sic)
G	Sim	“[...] converso com eles sobre o assunto e a partir da conversa com eles que a gente vai votando, o que a gente acha necessário ter ali, na sala.” (sic)	A tudo, né? A postura, a como se comportar em sala de aula, como se comportar nas tarefas. Ah! Um conjunto para o convívio, né? [...]” (sic)
H	Sim	“[...] esperar a vez para falar, né? Não ficar com tom de voz para prejudicar os outros, falando alto para atrapalhar os outros. Combinados para sair da sala [pausa]. Com lição de	“[...] Combinados para que nossas aulas pudessem fluir da melhor forma, para ambos os lados.” (sic)

		classe, [pausa] que podem fazer junto com os amigos. Trabalho em grupo [...]” (sic)	
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela Autora.

A partir das falas das professoras que afirmaram que trabalham com regras ou combinados em sala de aula – sete das Entrevistadas –, buscaram-se semelhanças, dentre estas, convergindo à literatura pesquisada.

A entrevistada A traz em sua fala: “[...] *na verdade eu saio do macro para o micro [...] eu começo falando pra eles em sociedade tem regra [...] para eles entenderem o que são os direitos e deveres*” (sic).

Percebe-se que a entrevistada, apesar de não explicitar quais são os combinados, traz a preocupação com o estudante quando o relaciona a um possível incômodo em estar na escola ou o que espera da instituição escolar. Ao mesmo tempo, coloca-se como parte dos combinados à medida que explicita como deve ser seu papel enquanto professora, segundo os discentes. Isso demonstra um fortalecimento do protagonismo do aluno/a naquele espaço.

Jean Piaget (1932-1977) mostra-nos em seus estudos que o sujeito tem papel ativo na construção de valores, das normas de conduta. Há uma interação, isto é, um caminho de ida-e-volta com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não simplesmente a internalização pura desse ambiente (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 527).

A citação das autoras, está ligada às mensagens da Entrevistada B, ao afirmar que trabalha com as “[...]regras da escola [...] e que estas se relacionam [...]ao respeito com a escola, com os amigos, até para viverem bem[...]”, destacando que a instituição escolar possui um importante papel na questão da educação quanto às normas que devem ser seguidas por todos. Assim, as regras não são da sala de aula, daquele grupo em particular, mas de todos que estão inseridos naquele ambiente e, portanto, é preciso entender as razões de existência destas regras naquele contexto.

Os combinados dessa Entrevistada atuam como algo próximo do que observou Menin (1996, p. 41): “[...]uma reflexão crítica [...], sobre a convivência social, “[...] para viverem bem [...]”. Tendo observado a questão das regras e combinados no contexto da sala de aula, é certo que exista uma necessidade de

relacionar tais combinados, quando se pensa na cooperação entre os pares, às necessidades da sala.

Logo, se os combinados são da Escola, e não do grupo, é possível que sejam quebrados em algum momento, ou que as regras não sejam compreendidas por todos os educandos, já que não participaram efetivamente da construção (PIAGET, 1994).

A Entrevistada D traz para esta discussão a questão do respeito mútuo quando diz: “[...] da mesma maneira que vou respeitar sempre vocês, vocês não vão me ver falando palavrão, gritando, berrando, nada [pausa]. Eu quero a mesma coisa de você. [...]”. Assim, embora a palavra “quero” esteja de certa forma envolta pela vontade individual, entende-se que há uma preocupação em construir com eles regras sociais que sejam boas para todos.

A Entrevistada faz uso das “regrinhas de ouro: “[...] bom dia, boa tarde, por favor [...]”, expressões pertencentes às normas sociais que, segundo o que ela acredita, ajudam nas relações da sala de aula. Sob o olhar de DeVries e Zan (1998, p.37), a fala demonstra que: “[...] Constroem seu senso de moral, a partir de experiências cotidianas” [...], caso em que o não uso das expressões sociais faz parte do que ela compreende como indisciplina.

A Entrevistada E traz os seguintes combinados: “[...]solicitar a palavra e a questão de manter o vocabulário sem palavrões[...]”. Para a Entrevistada E, é pertinente levantar a mão sempre que o estudante precisar falar. Quando se considera os estudos de Piaget (1932) sobre desenvolvimento da moral, esta regra se construída no coletivo, com exemplos que as crianças possam compreender como algo bom a todos, seja para evitar que se atrapalhe os colegas, seja para que se respeite a professora que está falando e não pode ser interrompida.

A análise das respostas evidencia a preocupação com atitudes relacionadas às relações interpessoais que ocorrem em sala de aula que poderiam causar conflitos, já que a Entrevistada E relaciona os combinados a “[...] uma harmonia em sala de aula, o que elas acham que é necessário, assim, que é bacana [...]”.

Claire Giovani, em seu estudo, pontua 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. (GIOVANI, 2017, p.101)

Os combinados têm por objetivo trazer harmonia para o ambiente, de modo que todos sintam-se bem e, portanto, o equilíbrio deve ter como premissa um vocabulário respeitoso, sem uso de palavrões, os materiais precisam estar organizados para ajudar na manutenção da ordem da sala, de forma que tudo “será bacana”.

A Entrevistada F, não especifica quais são os combinados elaborados, apenas diz que estes se relacionam: “[...] à forma como a gente tem que se portar [...] Ter uma boa convivência e que os trabalhos fluam para o benefício de todos [...]”. Disso decorre uma semelhança com a fala da Entrevistada “E”, pois as regras existem para o coletivo, não se trata de uma regra específica, ou de normas previamente estabelecidas, mas sim da sua construção: “[...] junto com a criança na sala [...]”;

A posição da Entrevista F converge com os conceitos do desenvolvimento da moral autônoma, uma vez que a professora busca nas singularidades daquele grupo as possibilidades de construir combinados que os atenda. DeVries e Zan esclarecem que:

Este tipo de relacionamento foi chamado por Piaget de “autônomo” e “cooperativo”. Ele argumentou que é apenas evitando o exercício de autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57).

Nesse caso, a proposta de combinados com foco nas exposições dos estudantes, usado como estratégia pela Entrevistada F, é o ponto de partida para desenvolver as ações que podem beneficiar a todos e não somente o seu fazer pedagógico. O princípio da cooperação descrita pelas autoras encontra-se permeado pelo modo como todos têm que se portar. Não se trata de um comportamento único, mas daquele que tornará a rotina mais tranquila.

Considerando os relatos das Entrevistadas A, B, D, E, F, G e H, a análise desse primeiro quadro evidencia que o trabalho com os combinados ou regras escolares relacionam-se, em sua maioria, com as regras de convivência social e respeito mútuo entre estudantes e seus pares.

As mensagens das Entrevistadas pressupõem, embora não tenham conceituado o que entendem por indisciplina, que os combinados quando

construídos ajudam nas dinâmicas inter-relacionais para que o mau comportamento não se instale. Seja fazendo uso de expressões sociais, seja cooperando na organização dos materiais da sala, ou, ainda, levantando as mãos para falar, os combinados servem para validar a responsabilidade de cada um no espaço escolar.

A Entrevistada G, quando relata quais seriam os combinados, oferta a seguinte informação: “[...] converso com eles sobre o assunto e a partir da conversa com eles que a gente vai votando, o que a gente acha necessário ter ali [...]” (sic), demonstra que atua como uma docente mentora. Na perspectiva de DeVries e Zan (1998, p. 68) essa Participante encontra-se: “[...]emocionalmente [...] presente e disponível para as crianças, [...] tenta ajudá-las a construir um sistema mais estável [...]”.

Assim, tanto a Entrevistada F quanto a Entrevistada G partem do princípio que qualquer combinado precisa da cooperação do estudante. Para elas, o processo de construir combinados está sujeito às informações que as crianças trazem, são os conhecimentos prévios delas sobre o assunto. Logo, o combinado precisa ser “votado” como mencionou a Entrevistada G.

A partir dos pressupostos da literatura estudada, é possível dizer que o trabalho com combinados ou regras em sala de aula são vistos pelas participantes como essencial no que concerne às relações de respeito que devem estar presente na sala de aula, pois há um interesse por parte das docentes em trabalhar as relações interpessoais neste espaço.

Na fala da Entrevistada D, o respeito mútuo encontra-se implícito quando a mesma diz que se ela não faz uso de palavras que ofendam, também não aceitará que os alunos façam. Para ela, dar “um bom dia” é parte da construção de uma relação de respeito, uma relação de reciprocidade para que se viva bem em sociedade. São expressões que podem ajudar a todos na questão da convivência.

As Entrevistadas F e G, enquanto mentoras, trabalham na sala de aula sem que haja lugar para o autoritarismo de regras prontas, pois estas precisam ser construídas cooperativamente. A esse respeito, vale destacar, no que tange ao ambiente sociomoral, as contribuições de DeVries e Zan (1998, p.31) “[...] o ambiente sócio moral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola [...]”.

Retornando à Entrevistada H, os combinados da sala são “[...] esperar a vez para falar [...] Não ficar com tom de voz para prejudicar os outros, falando alto para

atrapalhar os outros. Combinados para sair da sala [pausa]. Com lição de classe, [pausa] que podem fazer junto com os amigos. Trabalho em grupo [...]” (sic).

Assim, mais uma vez, as semelhanças entre os combinados acenam para a convivência social, em que falar alto prejudica o grupo, e tal atitude não permitiria uma boa fluidez das aulas, “para ambos os lados”. Dessa maneira, mais do que o atendimento à criança na questão da aprendizagem, essa docente busca efetivar o papel que cada um desempenha naquele espaço, enfatizando que os combinados servem para todos, inclusive para ela. Como destacam os estudos de DeVries e Zan (1998, p.137): “[...] envolver as crianças na tomada de decisões e estabelecimento de regras em sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e as crianças praticam a cooperação”.

Em face do exposto, evidencia-se que os combinados envolvem o respeito entre os pares como tema central, sendo que duas das Entrevistadas citam explicitamente o respeito mútuo. As outras professoras participantes relacionam os combinados como parte de algo que envolve a convivência social sem conflito, deixando implícito que estes visam atitudes de respeito. Partindo dos combinados e regras elencados pelas sete Entrevistadas, e a que estes se referem, o valor respeito desempenha na construção de combinados de sala de aula um papel bastante relevante.

Logo, se a professora não grita com eles, caso da Entrevistada D, eles também não podem gritar com seus colegas, é um combinado que deve transitar entre todos para que deles façam uso como parte de um contrato pedagógico. Como destaca Piaget (1932/1994, p. 41), “[...] O respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto [...]”.

Nessa esfera de análise da questão 1, os conceitos de Piaget (1996), DeVries e Zan (1998), Vinha (2006), Menin (1996), sobre o papel autônomo do indivíduo na construção da moral é validado nas estratégias de construção das Entrevistadas A, F e G, já que afirmam que as regras e os combinados surgem a partir de uma conversa inicial com os estudantes, e é por meio do diálogo que estes se efetivam. Para Vinha e Tognetta (2006, p. 54),

A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança vivencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução

de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente.

Mediante a literatura e a análise das respostas das sete participantes, que exemplificaram os combinados e a que se referem, verifica-se que as educadoras têm contribuído com ações para o desenvolvimento do juízo moral na criança. As Entrevistadas não assumem um papel autoritário perante a construção de regras e combinados, mas sim um papel democrático, em que o contrato pedagógico vale para as duas partes.

Para DeVries e Zan (1998, p. 57): “[...] A cooperação é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais [...]”, assim os combinados descritos por essas Entrevistadas ligam-se aos discursos das autoras, embora nenhuma traga para a entrevista a teoria como parte de sua prática. É o reconhecimento de que o estudante não é um ser passivo, mas sim capaz de refletir sobre como atuar em comunidade, caso da sala de aula.

As respostas das participantes deixam claro que fazer combinados em sala de aula é uma dinâmica conhecida por elas e que se apoiam neles e nas regras como experiências para dar conta da convivência social e ofertar o ensino.

De acordo com Vinha (2000, p. 40-41): “[...] É somente a partir da troca do sujeito com o meio no qual está inserido, que ele vai, aos poucos, construindo os seus próprios valores morais [...]”, assim, ao discutir se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula, com seus alunos, e se estes diminuem a indisciplina escolar, constata-se que, segundo estes professores, faz parte da ação de refletir se os estudante fazem uso de tais regras fora do contexto da sala de aula, pois de acordo com Piaget (1932/1994, p.34): “[...]a regra coletiva é inicialmente exterior ao indivíduo e sagrada. Pouco a pouco vai se interiorizando e aparece como livre resultado do consentimento mútuo [...]”.

Nesse sentido, a próxima questão aborda a interiorização das regras pelos estudantes, para verificar se as Entrevistadas acreditam que as regras escolares, quando construídas, são interiorizadas pelos educandos e se estas têm reflexo no cotidiano da criança.

5.2 Regras Escolares e a Interiorização das Regras no Cotidiano dos Estudantes

Numa pesquisa realizada por Menin (1996, p. 54), a pesquisadora afirma que “[...] mais do que, somente, obedecer a regras impostas [...]”, é preciso que as crianças participem efetivamente da construção destas regras de forma cooperativa, dialogando com seus colegas e discutindo outras formas de se relacionarem sem que haja prejuízo para o outro e, conseqüentemente, incorporando-as em sua rotina, seja em sala de aula, seja nos locais que frequenta fora deste ambiente. De acordo com Tognetta e Assis:

Do ponto de vista cognitivo e moral, como pensou Piaget, a cooperação se destaca como um instrumento eficaz para a evolução moral porque pressupõe a passagem de um único ponto de vista para a coordenação de vários. Tal passagem, em plano mental, só é possível quando quem pensa for primeiramente sujeito de suas ações. (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p.7)

Nesse contexto, a construção de regras escolares para trabalhar a indisciplina compreende um diálogo cooperativo sobre os conflitos em todo o percurso do cotidiano escolar para que as crianças possam valorizar os combinados estabelecidos. As práticas educativas cooperativas fomentam a resolução dos conflitos e a construção do conhecimento a medida que os estudantes trocam informações uns com os outros, ouvem e falam sobre os conflitos e as questões que os desagradam, assim a cooperação (PIAGET, 1932/1994) torna-se um elemento importante no desenvolvimento da autonomia discente.

As oito professoras, ao serem perguntadas sobre a interiorização das regras escolares por seus alunos de 5º ano e o uso delas no dia a dia, cinco alegaram – Entrevistadas B, C, E, F e H – que a criança é capaz de interiorizar as regras e os combinados estabelecidos em sala de aula, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Alegações das professoras sobre ser ou não possível que os estudantes interiorizam as regras escolares e façam uso no dia a dia

Docente	Interiorização das regras pelos estudantes
---------	---

A	<p>“Normalmente quando a gente faz o contrato, um acordo a gente já põe uma consequência de conserto. Porque toda regra tem um motivo. A gente conversa no início do ano, por exemplo, eu costumo dar uma vez por semana jogos para eles. Tem o dia dos jogos. No dia dos jogos participa, quem está com o caderno completo. O outro terá que consertar o que não fez, ele terá que ter o caderno completo, não é um castigo, mas ele tem de ter o caderno completo, ele não vai fazer nada a mais, ele vai fazer a lição que não terminou, por exemplo. (sic)</p> <p>Eu coloco situações para eles, deixo eles falarem o que mais irrita eles, apesar que, muitas vezes, eles provocam a briga, dizem: não gosto que me xingam, peguem minhas coisas. Eles começam a falar aí eu já vou elaborando, né? Encaminhando a conversa._Nas outras aulas eles não respeitam muito. Os maiores problemas vêm das outras aulas”. (sic)</p>
B	<p>“Com certeza, com certeza. Tentar trabalhar o porquê daquelas regras e ver bem o porquê...viver bem na sociedade...entender isso... trabalho bastante as regras da escola [pausa] a princípio, né [pausa] logo assim nos primeiros dias. Porque funciona assim, o porquê disso [pausa]. Se não fosse assim como seriam? E às vezes eles questionam isso também [pausa] se não poderia ser diferente, a gente faz diferente, as vezes a gente vai mudando isso. Tipo andar em fila, essas são coisas [pausa]. Que eles me mostram que são coisas que não tem importância, que dá para ser diferente, e aí a gente vai mudando algumas regras. (sic)</p> <p>Não só explicar, mas conversar sobre, entendeu? Não só ficar falando. A gente ir colocando para eles falar sobre as regras, roda de conversa é fantástico [pausa]. Quando algum não cumpre isso a gente conversa sobre [pausa] eu nunca tive problemas de indisciplinas na sala de aula. Coisas pontuais [pausa]. Nunca tive problemas muitos sérios mesmo, a gente procura trabalhar conversando mesmo, são pontuais, nunca tive problema muitos sérios não.” (sic)</p>
C	<p>“Sim. Mas vai depender também de a gente estar sempre repassando isso, porque se gente coloca as regras, tanto na educação física, tudo mais, Se a gente não coloca a regra e o professor não lembra</p>

	de conversar sobre isso com eles, as regras acabam sendo passadas por cima e o aluno percebe que não é cobrado, entendeu?” (sic)
D	“Acho que sim. Eu começo [pausa] passo uma aula inteira conforme eles vão falando. Na verdade, que é lógico que vou direcionar. Vou falar assim. Uma situação hipotética. Como vamos nos comportar quando entra em sala de aula. Ah! Professora tem que pedir por favor. Tem umas palavrinhas mágicas. Em cima disso eu faço a regras, mas ao fazer as regras todos vão levantando a mão para falar um pouquinho. Eu vou escrever o texto de acordo com que falaram para mim. Eles já sabem o que é o certo e o que é o errado.” (sic)
E	“Eu acredito que a maioria sim, sim.” (sic)
F	“Olha, tenho certeza que sim, só que é uma coisa que tem de ser assim: Educação é assim mesmo quando você está em casa com seus filhos, é uma coisa que tem que ser retomada, repetida para elas ir entrando. Não adianta fazer uma regra no começo do ano com as crianças e esquecer, ninguém mais vai lembrar e acaba isso. Se a regra é lembrada, quando está acontecendo as coisas, se a gente retoma o assunto. E aí? Está dentro das regras? Como a gente planejou? Foi isso que a gente planejou? Se ela tem uma eficiência no dia a dia? Você consegue retomar no acontecimento do dia a dia, ela (regra) faz o efeito. É lógico que depende de criança para criança, né? Cada uma tem uma forma.” (sic)
G	“Já foi mais. Agora estão [pausa] eles entendem, mas a necessidade de infligir, eu acho que esta vez está mais [pausa] estão desafiando mais. Estão muito mais sem regras, por mais que a gente explique, eles não têm isso em casa”. (sic)
H	“Sim.” (sic)

Fonte: elaborado pela Autora.

A Entrevistada A apresenta a seguinte fala: “[...] Nas outras aulas, eles não respeitam muito. Os maiores problemas vêm das outras aulas. [...]” (sic), assim, é possível deduzir que as regras não são interiorizadas, apenas vivenciadas na sua

presença, pois nas outras aulas não fazem uso do que ficou combinado. Observa-se um dado importante em sua fala: “[...] Normalmente quando a gente faz o contrato, um acordo, a gente já põe uma consequência de conserto. [...]”. (sic)

A palavra “conserto” nesse discurso está relacionada às sanções que o contrato prevê, assim, é preciso consertar o que está quebrado, consertar a regra, fazer a lição. Nesse sentido, o contrato prevê dois tipos de sanção por reciprocidade: consequência natural e exclusão (DEVRIES; ZAN, 1998).

Outro ponto importante nas mensagens desta Entrevistada é que o contrato também prevê os deveres da criança em relação às tarefas escolares, logo, os combinados são focam somente a convivência social, eles também se relacionam ao papel que cada estudante tem durante o processo de aprendizagem.

A consequência natural para a readmissão à atividade, quando há quebra do contrato, é fazer a lição para poder participar do jogo do qual se foi excluído, segundo a Entrevistada A. Assim, as regras contratuais desta sala trazem de forma implícita a ideia de justiça (MENIN, 1996), deixando claro que é preciso colocar uma consequência quando a regra for quebrada. O conjunto de fazeres, que cada um deve seguir, não é um castigo, mas algo legítimo que, discutido na sala de aula, ajuda a criança a entender que a regra é importante de ser compreendida para ser atendida, com ou sem um docente por perto, não importando qual docente seja.

Piaget (1932/1994, p. 299) expõe que “[...]” para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior com conteúdo das regras admitidas [...]”. Nesse sentido, as crianças não interiorizam as regras do contrato, apenas as cumprem porque a professora solicita. Isto é, elas atuam a partir da moral heterônoma.

A Entrevistada B, ao afirmar que tem certeza de que as crianças interiorizam as regras, traz a seguinte mensagem: “[...] Não só explicar, mas conversar sobre [...]” (sic). Sua explicação abrange o favorecimento do diálogo em relação às regras da escola que ela trabalha em sala de aula. Ao dialogar e propiciar roda de conversa sobre as razões das regras escolares, ocorre um vai e vem de opiniões que podem levar à reflexão sobre as razões pelas quais tais regras devam ser presentes na escola. Nesse caso, a possibilidade de que as crianças façam uso das regras em outras situações, e não somente naquele espaço, é uma possibilidade, já que, ela alega não haver problemas sérios.

Sendo a sala de aula uma vivência coletiva, é necessário que as questões incômodas sejam regras ou combinados da escola, em que os acontecimentos sociais e morais estejam presentes como temas das discussões na rotina escolar, de modo que “[...] o grupo assume uma autoridade moral para qual a criança contribui e pela qual se sente comprometida [...]” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 85).

A Entrevistada B afirma que há interiorização das regras escolares, destacando a importância de ir colocando as crianças para falarem sobre as regras, de haver roda de conversa, dessa maneira oportunizando a apropriação da causa e efeito das regras e combinados – uma das diretrizes de DeVries e Zan (1998).

No Quadro 1, a Entrevistada C cita que não trabalha com combinados ou regras em sala de aula com os/as alunos/as, porém na Questão 2, a mesma, relata acreditar que os estudantes interiorizem combinados ou regras: “[...] Sim [...] Se a gente não coloca a regra, e o professor não lembra de conversar sobre isso com eles, as regras acabam sendo passadas por cima e o aluno percebe que não é cobrado (sic).

Há dois pontos importantes na mensagem da entrevistada C: os alunos interiorizam as regras, mas isso depende de como elas são desenvolvidas, já que para ela é necessário voltar às regras sempre que possível, inclusive cobrando os estudantes. O segundo ponto é: não trabalha com regras e combinados, mas eles estão implícitos em sua prática como docente.

Em termos conceituais, a Entrevistada C deixa implícita a seguinte fala das autoras DeVries e Zan (1998, p.51): “[...] São os adultos, através das interações diárias, quem determinam a natureza do ambiente sócio-moral [...]”. Assim, cabe aos professores, segundo a Entrevistada C, observar a rotina e repassar os combinados para que estes não sejam esquecidos pelos estudantes. Em outras palavras, a interiorização das regras e combinados, na mensagem da Entrevistada, está condicionada à constante recomendação do adulto em relação às regras.

Para Araújo (1996, p.110), “[...] o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma com que aquelas foram estabelecidas”. Disso resulta que as regras para serem interiorizadas não podem ser impostas, mas dialogadas e construídas cooperativamente.

DeVries e Zan (1998) contribuem com a seguinte colocação: “[...] No curso da interação com os colegas, as crianças constroem a consciência e a diferenciação de

si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação. [...]”, portanto, a cobrança das regras pelos adultos não ajudará as crianças a construírem uma moral autônoma, mas sim as interações com os colegas e com os adultos sobre as regras e combinados que são necessários.

Quanto à Entrevistada D, esta relata que: “[...] Acho que sim. [...] Eles já sabem o que é o certo e o que é o errado. [...] Como vamos nos comportar quando entra em sala de aula. Ah! Professora tem que pedir por favor. Tem umas palavrinhas mágicas. Em cima disso eu faço as regras, mas ao fazer as regras todos vão levantando a mão para falar um pouquinho [...]” (sic).

Entendendo que cada criança tem direito a dar sua opinião sobre quais as regras que devem ter naquela sala, e que a partir daí a docente escreve as regras, as respostas remetem à ideia de que a construção dos combinados se dá no coletivo, não é uma imposição. A professora traz os exemplos e, a partir deles, as opiniões dos estudantes vão sendo alocadas como regras que podem ser utilizadas para o bem comum.

Mediante os dados obtidos da Entrevistada D, podemos nos reportar a Piaget (1998, p.117): “[...] é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma [...]”. Na concepção piagetiana, a autonomia é construída pelo indivíduo quando é oportunizado a criança refletir sobre os conflitos quando acontecem e, nesse caso, as situações hipotéticas que a docente levanta para iniciar o diálogo sobre a construção dos combinados oportuniza aos estudantes atuarem como protagonistas.

A Entrevistada E afirma: “[...] Eu acredito que a maioria sim, sim. [...]” (sic), sua confiança na interiorização das regras pelos estudantes não dá margem a outras colocações, neste momento. Como na Questão 1, as falas das professoras mostram que as crianças participam da construção dos combinados, expressando seus contentamentos sobre o que é “bacana” ou não vivenciar no grupo, indicam que a interiorização das regras ocorra, pois segundo DeVries e Zan (1998, p. 48): “[...] até mesmo com pouca idade, as crianças podem aprender questões morais, [...]”, uma proposição que contribui para validar a afirmativa da Entrevistada E.

Em relação à Entrevistada F, sua certeza quanto à interiorização das regras e o seu uso na cotidianidade parte da seguinte fala: “[...] Olha, tenho certeza que sim. [...] é uma coisa que tem que ser retomada, repetida [...] quando está acontecendo as coisas, [...] Está dentro das regras? [...]” (sic). Esta resposta se

assemelha à da Entrevistada C, que também acredita ser necessário lembrá-las, sempre. Cabe ressaltar as afirmações de DeVries e Zan (1998, p. 128): “[...] seguir as regras dos outros através de uma moralidade de obediência jamais conduzirá ao tipo de reflexão necessária para comprometimento com princípios autônomos [...]”.

A Entrevistada F busca na criança a resposta para esta retomada dos combinados, rever as regras faz parte de observar se elas são efetivas, se não precisam ser modificadas no decorrer do ano para atender às peculiaridades existentes.

DeVries e Zan (1998, p. 146) afirmam que: “[...] quando as regras já não servem à finalidade para a qual foram criadas, ou quando a situação muda, a regra também deve mudar”. Portanto, diferente da Entrevistada C, não é uma cobrança, mas a possibilidade de refletir em grupo sobre a importância ou não das regras acordadas.

Nesse sentido, as respostas das Entrevistadas C e F, embora, pareçam ser semelhantes em um primeiro momento, à medida que ambas enfatizam ser necessário lembrar os estudantes das regras trabalhadas para que estas não sejam esquecidas, também são distintas porque uma faz uso do diálogo, dividindo com os estudantes a responsabilidade sobre o combinado “[...] Foi isso que a gente planejou? [...]](sic), e a outra, Entrevistada C, se apega à autoridade do adulto para cobrar, exigir o cumprimento das regras.

Assim, a Entrevistada F acredita que as crianças interiorizem as regras, mesmo dizendo que depende muitas vezes da criança, algo que ela pode perceber como sendo parte da etapa do desenvolvimento infantil e das interações com o meio social em que vive fora da escola.

Para a Entrevistada G, essa interiorização das regras pelas crianças: “[...] Já foi mais [...] eles entendem, mas a necessidade de “infligir”, [...]por mais que a gente explique, eles não têm isso em casa. [...]” (sic). Nesse caso, a Entrevistada G conclui que as crianças têm necessidade de infringir as regras mesmo quando participam da construção delas, parte da sua fala no Quadro 1, em que as regras e combinados são tirados em conversa com os estudantes, isso é, de forma cooperativa.

Em suma, há uma ponderação na resposta da Entrevistada G, pois ao mesmo tempo que diz que os estudantes podem interiorizar as regras, também diz que eles demonstram a necessidade de infringir. Sua fala traduz uma moral heterônoma, própria da idade, ou seja, ao quebrar as regras, a criança observa as possibilidades

ou não de sofrer uma sanção punitiva que, segundo Piaget (1932/1994) é o cálculo de risco. Assim, ao mesmo tempo que para ela a regra é sagrada, tende a quebrá-la, pois seu pensamento é heterônomo, vivenciando uma passagem importante para o desenvolvimento da autonomia moral.

Trazendo para a discussão a questão da formação docente, a fala da Entrevistada G evidencia práticas educativas, as respostas no Quadro 1 e Quadro 2 transitam entre uma proposta cooperativa e uma até mesmo repetitiva no que se refere à persistência de explicações na construção de combinados — já que a interiorização das regras, para ela, dependeria de uma repetição explicativa dada pelo adulto.

Nesse sentido, lembrado o que salienta Vinha (1998, p.8): “[...] faz-se necessário investir na formação desse profissional, [...] aperfeiçoando-o para que [...]” ele seja mais bem preparado para construir em sua classe um ambiente sociomoral cooperativo.

A interiorização das regras envolve a reflexão sobre o papel que estas desempenham na vida das crianças (PIAGET, 1996), portanto, não basta explicar diariamente, é preciso possibilitar os diálogos no grupo para vincular as explicações às ideias que as crianças têm das regras e combinados.

Com efeito, Giovani (2017, p.63) assegura que: “[...] 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”.

Com a Entrevistada H obteve-se a afirmativa de que os/as alunos/as são capazes de interiorizar as regras e fazer uso delas, e embora, a mesma professora não tenha se alongado no assunto, observando a sua resposta no Quadro 1, chega-se à conclusão que a interiorização das regras pelas crianças se dá pelo cumprimento dos combinados elencados.

A partir da afirmativa da Entrevistada H, cabe ressaltar uma exposição das pesquisadoras DeVires e Zan (1998, p. 54) sobre o desenvolvimento da moral: “[...]O indivíduo autonomamente moral segue convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas [...]”. Nota-se que as autoras pontuam que a interiorização das regras dá-se no indivíduo, é algo interno e, portanto, não arbitrário.

A segunda questão permitiu observar que as Entrevistadas acreditam na interiorização dos combinados e regras pelas crianças, algo do que B, D, E e H têm

certeza, não deixando dúvidas ao responder, mas que as Entrevistadas A, C, G e F precisam de exemplos de outros que validem sua convicção. Os exemplos de C, demonstram que as crianças atuam de acordo com as regras, mas que na aula de Educação Física isso pode não acontecer, pois depende do professor que atuará com elas.

Para a Entrevistada A, com outros professores, as crianças não fazem uso das regras, logo não as interiorizaram. Nesse contexto, o trabalho com combinados e regras para lidar com a indisciplina precisa ter objetivos claros, não podem se pautar nas regras dos adultos, mediante um quadro pronto do que se deve ou não fazer naquele espaço, mas sim em um trabalho cooperativo que envolva as crianças sobre como respeitar seus colegas e professores, independentemente do local em que se encontram na escola. A interiorização das regras pelos estudantes decorre das práticas educativas envolvidas pela cooperação entre eles, mediante ações solidárias em que o respeito mútuo é parte do processo, e não da obrigação (PIAGET, 1994).

Nesse ponto, a criança matriculada no 5º ano do ensino fundamental, com idade entre dez e doze anos, poderá interiorizar as regras e combinados e fazer uso delas em diferentes momentos de suas vidas, mas isso depende de como ela as vivencia em seu meio social (PIAGET, 1932/1994).

Diante desse entendimento, a relevância de refletir sobre os combinados pedagógicos a partir de uma formação docente encontra fundamentação na literatura estudada, em que as práticas educativas cooperativas relacionadas à indisciplina escolar venham a ser envolvidas por uma construção coletiva, em que o contrato pedagógico torna-se mais uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de Piaget (1932/1994; 1996), assim como os estudos de Garcia (2009), DeVries e Zan (1998), Menin (1996), Araújo (1999), e de outros pesquisadores do tema trazem subsídios para se compreender como as práticas educativas cooperativas alicerçam a organização de um ambiente moral.

Nesse sentido, desenvolver um trabalho com combinados e regras escolares para que as crianças construam a moral autônoma e, assim, façam uso no seu cotidiano sem a presença do adulto insere-se na fala de Piaget (1932/1994, p. 155), “[...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é

bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria que fosse tratado

São os diálogos, sempre presentes na rotina, que possibilitam dar objetividade ao tema regras e combinados, pois é preciso que as crianças troquem opiniões, observem as regras do seu ponto de vista e de todos os envolvidos, para depois validá-las como parte do contrato do grupo.

Logo, muito mais que explicar as regras ou apontar a situação, como sugere a Entrevistada C, o professor precisa considerar o todo, as diferentes perspectivas de mundo que a criança possui para então ajudá-la no exercício de se colocar-se no lugar do outro, por exemplo. Os combinados são parte dessas vivências dialógicas e cooperativas em que a criança participa trocando suas experiências e falando sobre as razões para agir como age (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.3)

Por conseguinte, os dados nesses dois quadros revelaram que fazer combinados em sala de aula pode ser considerado como uma das “[...] práticas preventivas, que devem assumir um papel de predominância nas escolas.” (GARCIA, 2009, p.519).

Estabelecido quais participantes fazem uso de combinados e regras com os estudantes em salas de aula de 5º ano do ensino fundamental, e a que estes se relacionam, buscou-se verificar se as Entrevistadas consideram que as regras e combinados trabalhados são interiorizados pelos estudantes e se tais combinados fazem parte do cotidiano das crianças. Nesta perspectiva, entende-se que embora as Participantes acreditem que as crianças interiorizem as regras trabalhadas nas salas de aula em que atuam, suas falas deixam dúvidas sobre o uso destes combinados pelas crianças na cotidianidade.

Diante do exposto, entende-se que discutir a indisciplina escolar como parte de um desafio rotineiro na vida dos estudantes e professores é uma proposta de conscientização do que a escola e a família têm responsabilidade no desenvolvimento moral das crianças, e que a (in)disciplina não está dissociada de conflitos de valores vivenciados pela sociedade contemporânea. Os conflitos e a (in)disciplina nascem das relações que a criança tem dentro e fora da escola e, portanto, cabe aos adultos mediarem junto aos estudantes tais questões.

5.3 Como as Professoras lidam com a Quebra de Regra – diferenças e semelhanças no contexto da sala de aula

Foi perguntado às participantes – “Quando um aluno ou aluna quebra uma regra em sala de aula, o que costuma fazer? – a fim de conhecer como as professoras lidam com esta quebra e quais as estratégias são utilizadas. As respostas encontram-se expostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Como as professoras lidam com a quebra de regra em sala de aula

Docente	Forma como lida com a quebra de regra em sala de aula
A	<p>“[...] Tento entender o lado dele [...] procuro conversar para ver como é que é [...] primeiro tento uma conversa pessoal para depois entrar no assunto [...]nessa primeira conversa inicial [...]quando ele me explica o que está acontecendo, tento combinar, me coloco no lugar dele, falo que qualquer coisa pode falar pra mim, que eu vou tentar conversar resolver, ajudá-lo, não como uma briga.</p> <p>Não como uma repreensão, de imediato. Tem momentos que vou ter que fazer uma repreensão, mas de imediato eu tento um acordo” (sic).</p>
B	<p>“Geralmente converso com os amigos, com ele, com os amigos, se está certo, se está errado [...]. Às vezes não dá para fazer isso, direitinho.</p> <p>Um aluno não tirou o boné [...] Cheguei e conversei com ele [...] Ele sabe, isso foi abordado, [...] ai o moleque vai e tira o boné da cabeça [...] tinham cortado o cabelo feio, a mãe fez ir para a escola daquele jeito. Poxa, cara a gente tem, vai conversar com os amigos, dizer que tem um motivo, vai descumprir estas regras/acordo por conta disso [...] tem uns casos que não dá para levar tão tranquilo assim, tem que impor. Principalmente quando é agressão, aí já tem que agir de maneira diferente, joga para o grupo decidir, é muito isso” (sic).</p>
C	<p>“[...]Meus alunos seguem muito bem o que eu peço [...]Costumo fazer roda de conversa, as vezes não na mesma hora nem no mesmo dia porque não dá tempo. Eu vou anotando todas as situações para que todos se coloquem e na roda pergunto o que eles acham, daquilo, porque os outros foram prejudicados na espera. [...]Sim. Eles vão se colocando, vão se autopunindo, por minha culpa a gente demorou [...]geralmente no começo do ano combino, então demoramos 10 minutos então não vai ter os 15 antes do término.” (sic).</p>
D	<p>“A gente tem um papo franco, sou muito direta, não os trato como retardados, acho que são plenamente espertos, se eu acho que tiver de chamar a mãe e pai eu chamo dos dois lados. Porque eu acho que a situação tem que ser resolvida ali naquele momento[...]Primeiro converso com a classe, para pontuar que aquela situação não pode acontecer, explico muito, que nós todos somos iguais [...] Mas depois tiro este aluno para tentar entender o porquê. [...]Tirei o menino de sala de aula, chamei o pai e a mãe. Veio a mãe e o irmão e nós resolvemos,</p>

	a direção afastou o menino por uma semana [...]O bullying é de longe a pior coisa no 5º ano. O que a gente vê, eles fazem como uma reação do que sofrem [...]” (sic)
E	“Costumo chamar para reflexão e pergunto se gostaria de falar. Mas o que era importante você ter feito antes de cortar o colega? Chamo atenção. Digo que a gente está tendo dificuldade para cumprir a regra.” (sic)
F	“Relembro a criança qual é a regra, explico porque ela não pode se comportar daquele jeito, porque a gente combinou isso antes e é uma combinação de toda classe. Então para ele estar ali, ele tem que cumprir como todos os outros. Não sei se é o certo mas faço assim. Relembro eles, retomo. Às vezes pergunto: Alguém lembra que a gente combinou a respeito disso? Aí retomamos.” (sic).
G	“Eu falo pra ele: lá no início não conversamos sobre regras? Vou meio que revisando o que a gente fez para ele entender isso. Faz parte das nossas regras? Tentando trazer o que nós trabalhamos. Porque isso que eu falo, não sou eu que monto. Escuta. Você foi um dos que colaborou e está quebrando? Então eles ficam meio que (pausa). Né?” (sic)
H	“Então, eu tento conversar, né? Tento resolver dentro de sala de aula o problema[...]A não ser que seja muito grave, que passo para a Equipe. Até porque, eu gosto de resolver para não perder a autoridade [...]Eu tento partir pelo lado emocional. [...] Quando você pega do lado emocional, afetivo da criança de seis a dez anos você acaba trazendo ela para você.” (sic)

Fonte: elaborado pela Autora.

No relato da Entrevistada A, obteve-se as seguintes respostas: [...] *Tento entender o lado dele [...] procuro conversar para ver como é que é [...] primeiro tento uma conversa pessoal para depois entra no assunto[...].* Quando ele me explica o que está acontecendo, tento combinar [...]tento um acordo[...] (sic).

A professora mostra uma atitude de empatia — “procuro [...] ver como é para ele(sic)” — coloca-se no lugar de quem quebra a regra para entender melhor o ponto de vista de quem a quebrou e, somente após a explicação do aluno, ela parte para um combinado. Mostra, também, uma atitude dialógica, como lembra Freire (1996), o fundamental é que o professor e alunos saibam adotar uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada.

Nesse sentido, a fala da Entrevistada A baseia-se na possibilidade de haver uma razão para que haja a quebra das regras estabelecidas naquela sala, parte do princípio que exista um motivo, uma possível causa para que o estudante atue de forma não combinada. Ou seja, um contexto em que a regra e o princípio da mesma

não atendem à necessidade do aluno naquele momento, o que fez com que ele a quebrasse sem considerar o coletivo.

A professora ao esperar que primeiro o aluno explique o que aconteceu, para depois fazer os combinados, indica que haverá possivelmente uma sanção de reciprocidade, que “[...] auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro ou perceber o ponto de vista daquele que sofreu o efeito de sua ação[...]” (VINHA, 2000, p.371).

Dessa forma, o estudante terá oportunidade de pensar e repensar sobre a quebra da regra, de reconhecer quais atitudes suas prejudicam o coletivo e, conseqüentemente, modificar o comportamento. Logo, a professora ao escolher o diálogo, a conversa, auxilia a criança na conscientização de que suas ideias podem ser respeitadas sem que haja o conflito e, em outras oportunidades, exercite o diálogo antes.

A atitude da Entrevistada para lidar com a quebra de regra consiste no diálogo que serve de ponte para ela atuar como mediadora. Dessa forma, a possibilidade de quebrar a regra que já está posta encontra nas circunstâncias da rotina um motivo para ser quebrada. Esse processo de mediar decorre do reconhecimento que os conflitos são importantes para trabalhar com combinados, e também tratar das questões que afligem a criança naquele ambiente que a levem a quebrar as regras.

Quanto à Entrevistada B, esta relata que: *“Geralmente converso com os amigos, com ele, com os amigos, se está certo, se está errado? Entendeu? Às vezes não dá para fazer isso, direitinho (sic).”*

Foi pedido à Entrevistada que desse um exemplo *dessa situação, então ela disse: “Um aluno não tirou o boné [...]Cheguei e conversei com ele [...] Ele sabe, isso foi abordado, [...] ai o moleque vai e tira o boné da cabeça [...] tinham cortado o cabelo “feio”, a mãe fez ir para a escola daquele jeito. Poxa, cara a gente tem, vai conversar com os amigos, dizer que tem um motivo, vai descumprir esta regras/acordo por conta disso [...] tem uns casos que não dá para levar tão tranquilo assim, tem que impor. Principalmente quando é agressão, aí já tem que agir de maneira diferente, joga para o grupo decidir, é muito isso” (sic).*

Nesse viés, o exemplo dado pela Entrevistada B — uso do boné pelo estudante e a recusa em retirar, quebra da regra — também é mediada a partir da conversa, demonstrando que o “conversar” é o meio de trabalhar a questão da

ruptura da regra ou combinado. A resposta: “converso com os amigos, com ele” (sic), exemplifica o procedimento que ela toma.

Assim, a regra escolar pode ser mudada quando há prejuízo para o aluno. Dessa forma, os procedimentos que essa docente realiza quando um estudante quebra uma regra faz parte do que Vinha (2009, p.3) aponta sobre a relevância das experiências sociais realizadas pelas crianças: “[...]oportunidade de discutir seus problemas, de compreenderem a necessidade das regras para o bem estar de todos, como algo que organiza as relações e auxilia a convivência[...].”

Nessa perspectiva, é preciso ressaltar que as estratégias para lidar com a quebra de regras poderiam ser construídas a partir das assembleias em que o diálogo ajudaria a esboçar um contrato sobre as circunstâncias em que alguma regra poderia ser quebrada. Para Araújo:

[...] com esse tipo de trabalho, professores também têm a oportunidade de conhecer melhor seus alunos e suas alunas em facetas que não são possíveis no dia a dia da sala de aula. Temas como disciplina e indisciplina deixam de ser de responsabilidade somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por todo o grupo-classe, responsável pela elaboração das regras e pela cobrança de seu respeito (ARAÚJO, 2008, p.118 -119).

Em se tratando do uso do boné, seria possível trabalhar a regra a partir da assembleia, discutindo sobre as razões dos gestores para determinar o não uso deste acessório. Logo, trata-se de compartilhar os problemas da sala de aula ou da escola com todos.

De acordo com Parrat-Dayan (2008, p.129), “[...] através da confrontação com as coisas e com os outros, produzimos uma troca de pontos de vista [...]”, assim o uso do boné pelo estudante, no exemplo dado, passa a ser compreendido e talvez até considerado justificável.

Nos estudos de Piaget (1932/1994), são descritos dois tipos de sanções quando uma regra é quebrada – sanção expiatória e sanção de reciprocidade. Na sanção expiatória, a punição é arbitrária ao princípio da regra quebrada e, em geral, proporcional à intensidade da ruptura da regra. Talvez por isso alguns estudantes demonstrassem inquietação para com a quebra da regra do boné. Já na sanção de reciprocidade, a consequência da regra quebrada relaciona-se diretamente com o princípio da mesma (PIAGET, 1932/1994).

Nesse contexto, o modo como a docente lidou com a quebra do combinado sobre o uso do boné em sala de aula ocorreu com foco na sanção de reciprocidade, pois ela procurou saber o que havia ocorrido para a regra ser quebrada por meio do diálogo, sem ter preferência por punir somente, mas em compreender as individualidades de cada caso, e viu possibilidades de levar para o grupo esta discussão. Ou seja, a docente não perdeu de vista nem o individual nem o coletivo para lidar com a quebra de regras.

Na fala da Entrevistada B: “[...] *tem uns casos que não dá para levar tão tranquilo assim, tem que impor. Principalmente quando é agressão [...]*” (sic), revela que ela compreende a agressão como um tipo de indisciplina que implica o posicionamento mais pontual da autoridade docente, sendo preciso atuar além da conversa.

Nesse mesmo contexto, as Entrevistadas A e B fazem uso da conversa com o estudante quando uma regra é quebrada. Sendo que a Entrevistada B relata que, em caso de agressão, faz uso da autoridade docente sem deixar claro se há sanções expiatórias quando há quebra de regras.

A Entrevistada C traz o seguinte relato para discussão:

Meus alunos seguem muito bem o que eu peço [...] Costumo fazer roda de conversa, as vezes não na mesma hora nem no mesmo dia porque não dá tempo. Eu vou anotando todas as situações para que todos se coloquem e na roda pergunto o que eles acham, daquilo, porque os outros foram prejudicados na espera. [...] Sim. Eles vão se colocando, vão se autopunindo, por minha culpa a gente demorou [...] geralmente no começo do ano combino, então demoramos 10 minutos então não vai ter os 15 antes do término. (sic)

Diante do exposto, o que se observa é que a roda de conversa oportuniza à professora apresentar aos alunos os incômodos presentes na rotina da sala de aula, pois mesmo que todos se coloquem, a penalidade já está decidida quando quebram uma regra, ficar sem os 15 minutos ao final de aula.

Chegar à sala de aula no horário é um combinado importante, demonstrando que na roda a criança que chega atrasada prejudica os demais, e a autopunição não deixa de ser a “vergonha” que a criança sente por ter tido uma atitude prejudicial à sua “boa imagem” perante o grupo (LA TAILLE, 2006, p.135).

A roda de conversa é utilizada como estratégia para trabalhar a quebra de regras, mas deve ocorrer de forma horizontal, de modo que as crianças cheguem às conclusões sobre a importância de cumprir com o horário para adentrar a sala, e não

somente porque ficarão sem quinze minutos a mais na sala, cuja função é penalizar a todos (MENIN, 1996).

Quanto à Entrevistada D, esta trouxe as seguintes informações para a análise:

A gente tem um papo franco, sou muito direta, não os trato como retardados, acho que são plenamente espertos, se eu acho que tiver de chamar a mãe e pai eu chamo dos dois lados. Porque eu acho que a situação tem que ser resolvida ali naquele momento[...]. Primeiro converso com a classe, para pontuar que aquela situação não pode acontecer, explico muito, que nós todos somos iguais [...]. Mas depois tiro este aluno para tentar entender o porquê [...]. Tirei o menino de sala de aula, chamei o pai e a mãe. Veio a mãe e o irmão e nós resolvemos, a direção afastou o menino por uma semana [...]. O bullying é de longe a pior coisa no 5º ano. O que a gente vê, eles fazem como uma reação do que sofrem [...] (sic).

Como observado nos relatos, a Entrevistada D também faz uso da conversa, denominada por ela de “papo”. Assim, de acordo com a Entrevistada D, o “papo franco”, pontua a quebra da regra porque acredita que os alunos são capazes de compreender o que fazem sem dificuldades, “são espertos”. Diferente da entrevistada C, que anota e depois organiza a roda de conversa para tratar dos acontecimentos, a Entrevistada D preocupa-se em resolver a questão de imediato. Para ela, essa maneira traz bons resultados em sala de aula.

Observa-se que a atitude da Entrevistada D fundamenta-se na prontidão de dar uma resposta ao comportamento de quebrar a regra, resolve a questão assim que ocorre e deixa claro que na escola não se permitem algumas situações, dentre elas a agressão. A docente também conversa com as crianças, oportuniza o “papo” e, parece fazer uso da sanção de reciprocidade exclusão – ocasião em que chama os pais, e ocorre a suspensão da aula – quando a situação envolve *bullying*.

Em geral, esta estratégia parte do princípio do diálogo, dos combinados previamente acordados com os estudantes, como observado na primeira questão, mas que poderá resultar em exclusão por reciprocidade (MENIN, 1996) daquele que quebra a regra, quando o assunto envolve conflitos físicos, verbais e perseguição.

Nesse sentido, o relato da Entrevistada D indica a sanção por reciprocidade (PIAGET, 1932/1994), em que é preciso haver respeito mútuo entre eles e, por outro lado, também faz uso da sua autoridade docente para expor o que está em jogo

neste processo e, de certa forma, poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral (MENIN, 1996).

A postura da Entrevistada D, de dialogar com a criança que sofreu com a atitude daquele que quebrou a regra, incluindo as razões do ato, é um exemplo de promoção da moral autônoma, já que a criança poderá em uma outra situação sentir-se segura para relatar o que lhe aconteceu. Nas investigações de Menin (2010, p.5), [...] os esforços das escolas estão mais voltados para conseguir um bom comportamento dos alunos e relações mais harmoniosas. [...]”.

Dado que leva à seguinte reflexão: as intervenções dos professores por vezes são dialógicas e, em outras ocasiões, carecem de uma abertura maior para compreender as possíveis causas e efeitos das rupturas das regras e, por isso, é importante uma formação docente na escola, com troca de experiências que ajudem os professores na discussão dos problemas da indisciplina escolar.

A Entrevistada E trouxe a seguinte informação sobre a questão:

Costumo chamar para reflexão e pergunto se gostaria de falar. Mas o que era importante você ter feito antes de cortar o colega? Chamo atenção. Digo que a gente está tendo dificuldade para cumprir a regra (sic).

Sobre isso, é importante ressaltar o papel que um acordo tem para a criança, pois segundo Piaget (1932/1994), este precisa estar baseado no valor que as crianças dão para as regras e, isso decorre de como estas regras são operacionalizadas, pois a criança, matriculada no 5º ano do ensino fundamental, já se encontra no estágio operatório concreto, que possibilita pensar no grupo no qual está inserida e, conseqüentemente, refletir sobre sua atitude. Relembrando um apontamento de Piaget:

No tocante as regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. (PIAGET, 2014, p. 58).

Na perspectiva de Piaget, refletir criticamente depende de como o sujeito que quebra as regras vivencia-as em seu grupo, depende de como participa na efetivação dos acordos, se por cooperação ou coação, se é dada a ele a oportunidade de pensar sobre os princípios da regra.

De modo geral, é preciso que este “chamar para a reflexão” pressuponha ações anteriormente vivenciadas com o grupo de alunos, e não apenas um discurso de moralidade do bem, já que a tomada de consciência pela criança, segundo Piaget (1932/1994), é parte de um caminhar permanente em que o sujeito compreende as regras do jogo, por exemplo, reflete sobre elas e não tenta ajustá-las para ganhar, mas sim atende às necessidades do jogo para poder participar.

Ao falar sobre seus procedimentos com a Entrevistada F, ela relata:

Relembro a criança qual é a regra, explico porque ela não pode se comportar daquele jeito, porque a gente combinou isso antes e é uma combinação de toda classe. Então para ele estar ali, ele tem que cumprir como todos os outros. Não sei se é o certo mas faço assim. Relembro eles, retomo. Às vezes pergunto: Alguém lembra que a gente combinou a respeito disso? Aí retomamos.

Nesse sentido, a Entrevistada F revela que sua estratégia é explicar para a criança como ela deve portar-se, lembrando que é um combinado da sala de aula, e sua atitude não é adequada para o local e, embora, não tenha certeza se é o certo a fazer, é um procedimento que utiliza em sua prática educativa para lidar com a quebra de regras. Compreendendo a sua dúvida quanto a estar certa ou errada, Vinha (2001, p. 21) explica que: “[...] reafirmamos que o professor sempre está trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas [...]”.

Quanto à fala de que para estar na sala de aula a criança tem que obedecer as regras, essa Entrevistada traz duas importantes informações: é preciso que durante a rotina da sala os comportamentos esperados, aqueles que se baseiam na regra quebrada, tenham sido vivenciados como parte de algo bom para todos, inclusive para a criança.

Para Menin (1996, p. 46), “[...]Enquanto apenas imita o mais velho, a criança não compreende o que é uma regra; esta compreensão vem apenas quando a regra passa a ser produto das relações entre iguais.[...]”, logo voltar às regras previamente acordadas é uma estratégia que facilita a compreensão delas como parte de sua responsabilidade na construção do conjunto de regras e, portanto, não é só o discurso pelo discurso, é a retomada do combinado como uma intervenção que ajuda a criança a repensar sobre as relações existentes naquele espaço, e também refletir sobre o princípio da regra para o individual e o coletivo.

No que se refere às falas da Entrevistada G, é possível observar algumas ações:

Eu falo pra ele: lá no início não conversamos sobre regras? Vou meio que revisando o que a gente fez para ele entender isso. Faz parte das nossas regras? Tentando trazer o que nós trabalhamos. Porque isso que eu falo, não sou eu que monto. Escuta. Você foi um dos que colaborou e está quebrando? Então eles ficam meio que [pausa]. (sic)

Nessa situação, a Entrevistada G relembra regras anteriormente combinadas, sendo que, na sua conversa, a docente explica que as regras não são suas, que estas foram construídas com a colaboração da criança e, portanto, não é compreensível sua quebra. O seu relato revela um diálogo provocativo que deixa a criança sem ação, mas que poderá ajudá-la na tomada de consciência (PIAGET, 1932/1994) sobre sua ação, seu papel enquanto sujeito que colaborou com a construção das regras.

Nesse sentido, as vivências no grupo, as conversas sobre os fazeres de cada um, a cooperação com as regras que possibilita uma convivência social menos conflitante ajudará o estudante a compreender as consequências que uma regra quebrada tem para o grupo e para si.

Na perspectiva de Araújo (1996, p.110), “[...] o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza [...] com que aquelas foram estabelecidas [...]”. Logo, encorajar as crianças a falarem sobre as razões pelas quais quebram as regras ajuda o educador a perceber se estas regras têm a mesma efetividade de quando foram construídas, se elas precisam ser transformadas em novas regras, em novos acordos, pois no decorrer do ano letivo as necessidades da sala mudam, a convivência no grupo pauta-se por diferentes contextos e, durante este conviver, as singularidades do dia se impõem levando, inclusive, à quebra das regras.

As semelhanças entre as respostas das Entrevistadas F e G oportunizam compreender que as regras acordadas nas suas salas de aula baseiam-se em comportamentos esperados, com pressupostos sociais, regulados pelo grupo, e são também parte dos valores sociais que estas Entrevistadas representam. Assim, na discussão dos procedimentos acordados, ambas partem da quebra das regras de forma a validá-las mais uma vez, pois não se percebe que haja a intenção de transformá-las, mudar as regras porque estas não têm mais utilidade.

O relembrar das regras pautadas em interações cooperativas entre as crianças e os professores poderia transformar as regras que não cabem mais naquele grupo e, com isso, novas regras surgiriam, trazendo oportunidades de vivenciar as relações sociais que possibilitam a moral autônoma (PIAGET, 1932/1994). Para Giovani (2017, p. 99): “[...] 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”.

No que diz respeito ao relato da Entrevistada H, os dados revelam que seu procedimento quanto à quebra de regras também se baseia na conversa inicial com o estudante, conforme as informações a seguir:

Então, eu tento conversar, né? Tento resolver dentro de sala de aula o problema [...]. A não ser que seja muito grave, que passo para a Equipe. Até porque, eu gosto de resolver para não perder a autoridade [...]. Eu tento partir pelo lado emocional [...]. Quando você pega do lado emocional, afetivo da criança de seis a dez anos você acaba trazendo ela para você. (sic)

Como se pode notar, a premissa básica para todas as entrevistadas é a conversa como ponto de partida, sendo que que a Entrevistada H traz uma informação nova quando relata sobre o vínculo afetivo. Considerando o que apontou Piaget (1932/1994), as sanções de reciprocidade são mais efetivas quando há vínculos entre as pessoas envolvidas na situação da quebra de regras.

Piaget (1932/1994, p. 131) conclui que: “[...] é na medida em que os hábitos de cooperação tiverem convencido a criança da não necessidade de não mentir que a regra lhe parecerá compreensível [...]” e, portanto, as práticas educativas cooperativas têm um papel importante para que a criança desenvolva, em seu cotidiano, julgamentos morais com base na reciprocidade.

Conforme relata a Entrevistada H, a conversa com a criança ocorre quando o ato não é muito grave, pois caso contrário, ela encaminha o aluno para a equipe gestora. Assim, são três procedimentos trabalhados por ela quando um estudante quebra a regra: a conversa com a criança quando não envolve gravidade, o uso do vínculo afetivo, e o encaminhamento aos gestores. Tendo em vista que os combinados com os estudantes se relacionam a uma proposta que envolve ambos os lados para que a aula flua melhor, e que a Entrevistada acredita na interiorização das regras pelos estudantes (Quadros 1 e 2), é possível que em sua prática docente exista o estímulo à troca de ideias sobre regras, que o diálogo com base na

construção da moral autônoma seja parte das vivências na sala de aula, mas que também promova a obediência por meio do vínculo que possui com as crianças estimulando a moral heterônoma.

Trata-se enfim de orientar-se pela rotina escolar, pelas situações que se fazem presentes em sua realidade de sala de aula, assim a autoridade docente se sobrepõe ao estudante com destaque para o lado emocional. Entende-se que a autoridade docente precisa ser validada, mas esta não pode ser demonstrada como autoritarismo do “eu mando e você obedece”, pois os estudantes precisam pensar nas consequências de seus atos, a regra quebrada deve ser discutida de forma a refletir o princípio dela para o individual e o coletivo.

Para Garcia (2009, p. 522), “[...] seria fundamental avançarmos em direção a leituras sobre indisciplina e violência que superem visões e estratégias baseadas em simples controle social [...]”, assim, é preciso discutir a quebra de regra com os estudantes, ajudá-los a compreender que ao quebrar uma regra, que ele participou da elaboração, ocorre uma desestabilização na sala de aula que prejudica não somente ao outro, mas também a si mesmo.

Nesse sentido, os dados levantados sobre como atuam as Entrevistadas diante da quebra de regra revelam que as estratégias utilizadas pelas oito participantes partem de uma conversa inicial com o estudante, em caso de agressão encaminham à equipe gestora; sendo que a maioria traz exemplos de como é possível discutir os princípios das regras que são os alicerces para a construção da moral autônoma.

No percurso deste trabalho, a literatura estudada destaca a importância de possibilitar práticas educativas cooperativas para o desenvolvimento da autonomia da criança. Em face disto, autores como DeVries e Zan (1998), Menin (1996), Aquino (1996), La Taille (1996), Garcia (2009) e outros estudiosos da literatura contribuem para a pesquisa dando subsídios para discutir os relatos das participantes. O que se observa nos relatos das oito Entrevistadas é que os combinados, acordos ou regras têm por base a conversa individual do professor com o estudante quando o assunto é trabalhar a convivência social.

Foi perguntando às participantes se estabelecem regras escolares de forma cooperativa em sala de aula, e todas as participantes disseram ser possível estabelecer regras escolares de forma cooperativa, sendo que somente as Entrevistadas D, F e G especificaram suas respostas.

A Entrevistada D disse que: “eu consigo por dentro desta minha regra” (sic). Tal resposta não se aproxima da definição de cooperação. Pois cooperar, segundo Piaget (1932/1994), é interagir de forma não egocêntrica com o outro, respeitando mutuamente os demais. Logo, a resposta da Entrevistada D relaciona-se mais à colaboração na efetivação das regras que previamente ela estabeleceu, conforme discussão no Quadro 1.

As regras são apresentadas e os estudantes participam colaborando positivamente para compor o texto que fará parte do contrato, como afirmado no Quadro 1, pela Participante D. Portanto, o estudante ao colaborar respondendo às perguntas da professora, diz: “[...] *Mas qual é o certo? A professora dá lição e a gente leva e larga o caderno em casa?* [...] (sic)”, assim participa de dinâmica social com seus colegas e educadora, já que as ideias não são deles, não partem de uma construção lógica coletiva (PIAGET, 1932/1994) dos educandos quanto aos aspectos relacionados às regras e, por isso, o exemplo trazido pela Entrevistada D não é considerado como uma construção cooperativa.

Vinha (2009, p. 484) afirma que “[...]no “fazer junto” é bem diferente de “fazer próximo” ou “estar ao lado de”. A qualidade da interação faz diferença, assim a cooperação é um operar junto, em que a solidariedade e a consciência da regra estão presentes (PIAGET, 1932/1994). Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que a resposta da Entrevistada D baseia-se na compreensão de que colaborar seria o mesmo que cooperar.

Em se tratando da Entrevistada F, busca-se analisar o seguinte relato: “[...]Depende da classe, dos alunos, quanto *você vai ter de colaborar, [...] como você vai direcionar aquele trato. [...]*”, este dado traz a palavra “colaborar” como um sinônimo de “cooperar” em que se pese uma visão da criança como participante ativo do processo. É possível observar que, diferente da Entrevistada D, essa participante mesmo fazendo uso da palavra “colaborar” atua de forma distinta com o grupo. Não há exemplos prévios, trazidos por elas, mas sim uma pergunta clara: “*O que eles acham que pode acontecer numa sala e não pode[...]*”.

Neste contexto, a “chuva de ideias” surge dos estudantes, não é dada pronta, não é um esboço do que a professora compreende como certo. Aos estudantes é possibilitado pensar sobre o seu papel no coletivo, de modo que a solidariedade e a reciprocidade são garantidas, características da cooperação (PIAGET, 1932/1994).

Tem-se, portanto, duas Entrevistadas (D e F), que utilizam o conceito de

colaboração como uma prática cooperativa, sendo que a primeira, efetivamente, oferta uma participação colaborativa quanto à construção das regras; e a segunda, de forma cooperativa.

Sob essa perspectiva, observando os dados levantados na Quadro 2 com a Entrevistada D, os exemplos dados, como resposta neste Quadro, podem ser parte de assuntos, anteriormente discutidos com os estudantes, situações hipotéticas levantadas com foco na construção das regras, mas que a resposta deixou transparecer atitudes de colaboração com foco na exposição de regras voltada à convivência social, enquanto as informações da Entrevistada F demonstram fazer parte de uma interação com base na cooperação.

A Entrevistada G responde afirmativamente à pergunta e traz para esta discussão o seguinte relato: “[...] converse antes [...] a questão do respeito com todos. Não importa se é só ali dentro daquele quadradinho. [...]”, demonstrando que a base para a construção das regras é a conversa sobre o respeito mútuo que deve transpassar o espaço sala de aula, não pontua dados que possibilitem observar se a construção se dá de forma cooperativa.

O construção de regras de forma cooperativa é uma possibilidade a mais de oportunidade para que os estudantes revejam suas atitudes, aquelas que desrespeitam os colegas, e podem atrapalhar o aprendizado e a convivência respeitosa entre eles; com isso, trabalhar de forma cooperativa quanto às questões que vivenciam na sala de aula é uma proposta que poderá contribuir para a ressignificação do conceito de indisciplina apenas como problema de comportamento, de modo a considerar os diversos aspectos psicossociais envolvidos nesta situação (GARCIA, 1999).

Por fim, destaca-se importância de uma formação com foco nas discussões sobre os fazeres pedagógicos relacionados à indisciplina, visto que as Entrevistadas demonstraram em seus relatos que a conversa com os estudantes é uma prática na rotina da sala de aula, porém estes procedimentos carecem de embasamento teórico sobre como as crianças desta faixa etária podem ser auxiliadas no processo de desenvolvimento de sua autonomia moral.

No que se refere a estabelecer regras no espaço escolar de forma cooperativa, os dados revelam que a conversa é a ponte entre os participantes, mas não significa que estas pautem-se na horizontalidade. Isto é, estudantes e docentes dialogando e trabalhando cooperativamente para construir um ambiente

sociomoral, uma “rede de relações interpessoais” sob a égide da cooperação e do respeito mútuo.

Foi solicitado às Professoras que explicassem quais as situações de indisciplina que necessitam de maiores intervenções e como são orientados(as) os(as) estudantes quanto à quebra de uma ou mais regras escolares, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Exemplos dos tipos de indisciplina mais frequentes e as intervenções realizadas pela professora

	Tipos de Indisciplina	Intervenções da Professora
A	Não terminar as atividades, conversar fora de hora e brigar no recreio.	Não participação no jogo/brincadeira da classe.
B	Não usar uniforme e faltar com respeito aos colegas e professores.	Conversa sobre
C	Agressão física.	Apoio do gestor
D	<i>Bullyng</i>	Conversa entre responsável, criança, professor e gestor.
E	Ofensas e preconceitos	Conversa de modo mais firme para retomar os combinados.
F	Falta de respeito uns com os outros e com as atividades dos colegas	[Sem resposta]
G	Agressividade	Conversa
H	Agressividade verbal e física	Tenta acalmar e conversar fazendo uso da afetividade.

Fonte: elaborado pela Autora.

Verifica-se com estes exemplos que os tipos de indisciplina mais presentes no cotidiano da sala de aula são a agressividade e o desrespeito (brigas, ofensas e preconceitos) para com o outro, seja este outro o colega da sala ou o professor. Quando ao *Bullying*, este perpassa as situações que envolvem a agressão. Dos exemplos trazidos, um chama a atenção: não terminar as tarefas. Sobre isso, retomemos ao relato da Entrevistada A, apresentado a seguir:

Conversa fora de hora, Recreio voltam com problemas de briga. É o mais difícil de ter acordo. [...] No recreio se sentem sozinhos, ali na

sala eu estou vendo, a gente sabe o que está acontecendo. No recreio não. A maioria dos problemas vem dos momentos das outras aulas, Educação Física, por exemplo. Eles trazem problemas que aconteceram lá. [...] Eu divido em grupo, minha sala é dividida em grupo e tem pontuação. Os dias do jogo tem maior pontuação escolhe, eles conduzem a escolha - funciona bem. A gente dividir em grupo funciona bem, porque um cuida do outro, não querem perder pontos (sic)

O que se pode argumentar a este respeito é que terminar as atividades escolares no tempo devido é pontuado pela Entrevistada A como sendo algo difícil para alguns, assim, nota-se que a não realização das tarefas escolares é vista como um ato indisciplinar. Sobre isso, Rêgo (1985 apud AQUINO, 1996, p. 85-86) apresenta a seguinte explanação:

[...]qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina, já que se busca obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra.

Não há dados que possibilitem apontar, neste momento, se as razões das crianças em não terminarem as tarefas façam parte de alguma dificuldade pedagógica, mas sim que esta é uma situação particular de alguns alunos que preocupa a docente, e que este é um combinado pré-estabelecido naquela sala de aula. Assim, de acordo com Rêgo (1996), quando a tranquilidade da sala de aula é rompida, o estudante que não desempenha o seu papel torna-se indisciplinado.

Desse modo, o conceito de indisciplina relaciona-se com as expectativas do educador, com suas vivências pessoais, e não com a possibilidade de os estudantes não compreenderem os conteúdos estudados, ou ainda de não se sentirem motivados para realizar as atividades.

Para Menin (2002, p. 215), “[...] Essa construção depende diretamente dos valores implícitos nos conteúdos com que o sujeito interage no dia a dia, e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores. [...]”. Logo, as crianças, na presença do adulto, atuam de uma forma e, isso indica uma moral heterônoma (PIAGET, 1932/1994), já que elas não interiorizaram as regras acordadas.

Com relação às intervenções é preciso pontuar que estas decorrem de um combinado prévio – fazer a lição e não brigar. Cumpridos os combinados, a criança tem um dia para participar de alguma dinâmica com jogos e, no caso de não

cumprir, é excluída. Constata-se, portanto, que as regras acordadas buscam na sanção expiatória o seu cumprimento, e isso reforça a heteronomia (PIAGET,1932/1994).

Assim, embora os estudantes tenham participado da construção dos combinados – não brigar no recreio e fazer as atividades, sendo estes decorrentes das ideias da professora sobre o papel do aluno em sala de aula, pois não se percebe nos dados obtidos que os alunos atuaram cooperativamente para essa construção. Por isso, a criança obedece a professora porque quer participar da brincadeira, não porque compreende o princípio da regra e a consequência de sua quebra para ela e o coletivo.

Nesse contexto, o não uso de uniforme na escola como parte de uma atitude indisciplinar, exemplo trazido pela Entrevistada B, pode ser visto sob a ótica “[...] é preciso refletir, nesse tipo de cenário, se as sanções e esquemas disciplinares praticados nas escolas fazem realmente sentido, ou, quais fazem sentido [...]” (GARCIA, 2006, p. 129), já que, em geral, esta vestimenta nem sempre é ofertada pela escola. Assim, a falta do uniforme, como exemplo de um tipo de indisciplina que necessita de uma intervenção específica, representa o quanto é preciso se discutir a questão da disciplina no âmbito da educação formativa do professor.

A Entrevistada B traz outros dois exemplos em seu relato: “[...]Colocar eles juntos, sentar juntos, dois ou três ou quatro alunos no dia a dia. Porém em dias de prova querem continuar junto. Eu não deixo. Alguns querem quebrar. Perguntam por que não, a gente fica junto o tempo inteiro? Em sala de aula não correr [...]”.

Na fala citada da Entrevistada B, a insistência dos estudantes para sentarem juntos em dias de prova e correr pela sala de aula é considerada indisciplina e demanda o mesmo tipo de intervenção que um ato de agressão. Retornando ao conceito de indisciplina como sendo algo não estático e subjetivo (AQUINO,1996), o que se percebe é que a resposta da Entrevistada B descreve estes dois aspectos, uma vez que as argumentações dos estudantes poderiam ser dialogadas no campo da construção da moral autônoma.

Observa-se uma necessidade de discutir as trocas de experiências sobre indisciplina escolar, seja nas reuniões de professores, seja em formações específicas na área da licenciatura ou em pesquisas voltadas ao tema, já que muitas práticas educativas no âmbito da sala de aula revelam, por vezes, a carência teórica e metodológica do professor para lidar com questões ligadas à indisciplina,

relacionadas ao fazer pedagógico com estudantes que questionam regras e o seu papel discente, por exemplo.

A Entrevistada C traz a agressão física como um tipo de indisciplina que foge às regras sociais, sendo necessário que haja uma maior intervenção e apoio da Equipe gestora. Este exemplo se repete nas falas das Entrevistadas D e H, quando a primeira traz o exemplo do *bullying*, e a segunda pontua as situações de agressão verbal e física, mas ambas falam em intervenções a partir da conversa com a criança, em primeiro momento. Assim, conversar com a criança sobre o acontecimento, sobre suas atitudes e quebra de regras, tem sido a estratégia mais utilizada pelas participantes quanto à questão de lidar com a indisciplina.

A Entrevistada E faz o seguinte relato:

[...] quando algum colega é discriminado, sofre *preconceito*. Isso é uma coisa que eu costumo não admitir dentro de sala de aula, o resto eu acho que dá pra ser discutido com calma, levar muito bem, ser conversado, refletido, com calma, até eles centralizarem. [...] tem que ser conversado na hora, as vezes de uma maneira mais firme, mais rígida[...].

Ainda que os exemplos dados por esta Entrevistada não tragam a palavra “violência” para a discussão, percebe-se uma preocupação com a convivência social no grupo, com as situações que ferem a criança de fundo emocional quanto fisicamente, caso do preconceito. Neste contexto, o “resto” pode ser tolerado, evidenciando que pode haver para cada situação um tipo de mediação.

Ainda sob essa perspectiva, a Entrevistada F relata que: “[...]destratar o outro [...] pegar as coisas do outro sem pedir, desprezar as coisas que outro fez [...]” são tipos de indisciplina que precisam de maiores intervenções no dia a dia da sala de aula. Logo, o destrato para com o outro pode ser considerada uma forma de agressão, pois trata-se de insultar um colega da sala. Dessa maneira, é preciso considerar que as mensagens das Entrevistadas E e F são semelhantes à medida que os atos exemplificados trazem a agressão para com o outro e a falta respeito mútuo entre os discentes.

Para Piaget:

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos. (PIAGET, 1998, p. 63)

Logo, as conversas entendidas aqui como procedimentos, intervenções, estratégias das Entrevistadas para lidar com a indisciplina, devem envolver a cooperação entre os estudantes. As relações entre todos do grupo precisam envolver práticas em que as conversas não sejam unilaterais, da professora para o estudante e vice-versa, mas compartilhada por ideias e trocas de experiência sobre as possibilidades de conviverem bem, sendo os conflitos parte das relações que devem ser dialogadas no grupo, e não solitariamente.

A Entrevistada G relata que, durante a rotina da sala de aula, os estudantes fazem trabalhos em grupo, mas que este tipo de prática é envolvido por: “[...] discussões, não aceitam as críticas uns dos outros [...]. Tem aluno que já é mais agressivo [...]”. Para ela, esse tipo de indisciplina tem que ser conversado abertamente, pois “[...]a gente tem que falar, tem que assumir os nossos erros, os nossos acertos [...]”.

Desse modo, ao incluir-se nas regras, a entrevistada G destaca que no desenvolvimento das relações entre todos é preciso incluir-se como parte dos erros e acertos, pois um trabalho em grupo relaciona-se à convivência social respeitosa, logo a forma de indisciplina que mais preocupa as Entrevistadas é a agressão.

Sob esse aspecto, fazendo um paralelo com os dados trazidos por estas Entrevistada e a literatura estudada, um contrato pedagógico deve buscar respeito e consciência das regras. O primeiro pressupõe relacionar-se no cotidiano escolar e fora dele de forma harmoniosa e, portanto, o trabalho em grupo, citado pela Entrevistada G, envolve a cooperação com foco no objetivo para o aprendizado de um determinado conteúdo escolar, mas também a consciência das regras como parte importante da civilidade humana.

Assim, as relações sociais nas práticas de trabalho em grupo devem envolver regras, o que cada um pode ou não fazer, porém estas normas precisam ser costuradas no âmbito da cooperação, pois somente assim todos poderão assumir seus erros de forma consciente.

A conscientização das regras envolve a moralidade autônoma (PIAGET, 1996), e esta decorre da possibilidade de conceber as regras como importantes para si e para o outro e, por isso, o diálogo deve nortear as práticas educativas ofertadas no campo das situações que envolvem agressão ou outras situações de quebra de regras, uma pauta que deve envolver as práticas dos professores.

Ao relatar os exemplos que mais precisam de intervenção, a entrevistada H faz as seguintes explicações:[...] agressividade, tanto verbal quanto física. Então eu acho que é isso. [...] tento conversar, acalmar a criança, ligar com o lado emocional, [...]com a afetividade [...] não reagir com a criança de uma maneira de punição.

Retomando aos autores estudados Piaget (1932/1994) – Menin, (1996), Aquino (1996), Pedro Silva (2014), La Taille (2006), De Vries e Zan (1998), entre outros – evidencia-se que os dados coletados sobre quais as situações de indisciplina necessitam de maiores intervenções, e como as Entrevistadas orientam os estudantes quando ocorre a quebra de uma ou mais regras escolares, revelam uma preocupação constante com atitudes que levam aos conflitos que envolvem a agressividade para com outro colega ou com o professor. Assim, as práticas das participantes voltam-se para as regras de convívio social, como no exemplo trazido pela Entrevistada F: “[...] para ele estar ali, ele tem que cumprir como todos os outros[...].” (sic).

Diante dos relatos das Entrevistadas, pode-se perceber o quanto os combinados e regras transitam no ambiente da sala de aula em que estas participantes atuam. Em suas conversas com os estudantes, priorizam o “conviver bem”, “viver em harmonia”, “respeitar o outro”, sendo a exposição oral do bom comportamento enfatizada.

Dessa forma, a Entrevistada H busca no afeto que o aluno tem por ela uma forma de sanar o conflito, enquanto a Entrevistada G fala em “jogo aberto”, em se responsabilizarem pelos erros e acertos. Para Menin e coautores que pesquisaram como a Educação Moral nas escolas brasileiras:

O fato de os diretores, coordenadores pedagógicos e professores apresentarem muitas formas de colocar em prática essa Educação não pode ser visto como negativo, mas, antes, como a exposição de uma grande variedade de abordagens que o tema comporta. Quando o fazem, acentuam igualmente a necessidade de um maior aprofundamento teórico desse agir, para que os alunos tenham oportunidade de se construir como reais cidadãos, plenos de autonomia (MENIN et al.,2014, p. 151).

Nesse sentido, os dados mostram que há uma preocupação em trabalhar a moral no ambiente escolar, que práticas educativas são desenvolvidas e, embora algumas sejam realizadas de forma mais autoritária do que outras, todas são importantes.

Sobre isso, os dados revelam que a Entrevistada H busca no afeto, que o estudante tem por ela, uma forma de lidar com a quebra de regra, intervindo a partir do vínculo afetivo com o estudante e, com isso, estimula a moral heterônoma; enquanto a Entrevistada G prefere utilizar uma conversa objetiva que ajude a compreender as consequências dos erros e acertos, oportunizando o desenvolvimento da moral autônoma.

Assim, longe de fazer críticas ou elogios sobre uma ou outra atuação, o importante é promover discussões sobre o tema, expor as ideias que podem ajudar na construção de uma sala de aula em que todos convivam bem, mas que este “bem” seja amplamente discutido, no decurso dos conflitos e das necessidades da turma.

A cooperação entre estudantes e professores, entre alunos e alunos, é um dos elementos centrais para trabalhar questões morais em grupos, ao se desenvolver regras que possam ser interiorizadas no decorrer da convivência. Deve-se pensar que não existe uma sala de aula ideal, local silencioso e harmonioso, em que as relações ocorram de forma harmoniosa ao simples olhar do professor. O que se discute e se propõe a partir dos dados compartilhados é o fato de ser possível construir contratos pedagógicos capazes de ajudar a trabalhar com a indisciplina, e estes não podem excluir a cooperação nem o respeito mútuo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do contrato pedagógico em sala de aula é realizada no 5º ano do ensino fundamental pelos professores e alunos. Ela é parte de uma rotina escolar em que todos estão envolvidos na elaboração de combinados ou trabalham com regras, cujo foco é o respeito mútuo, a fim de proporcionar uma convivência social harmoniosa com respeito às diferenças. A construção faz parte do diálogo com os estudantes, denominado pela maioria das Participantes como uma conversa sobre regras.

As regras e os combinados mais quebrados na sala de aula estão relacionados às brigas e ofensas com colega ou o professor. Já as regras e combinados descritos pelos educadores — esperar a vez para falar, não falar alto, não gritar, não xingar ou agredir — evidenciam uma preocupação com questões que envolvem a indisciplina e, com isso, considera-se que os combinados e regras acordados entre as professoras e os estudantes servem como parte de uma prática preventiva para trabalhar a indisciplina em sala de aula.

De todo modo, as diferentes falas das Entrevistadas abordam o conceito da moral autônoma, quando as educadoras falam em uso do voto ou da conversa inicial para tirar os combinados e, também, da moral heterônoma quando se observa que duas professoras acreditam que as crianças interiorizam as regras se estas forem reforçadas diariamente.

Outro ponto importante a destacar é que, em sua maioria, as Participantes utilizam os princípios das regras, isto é, qual sua importância para aquele coletivo. Nesta perspectiva, entendemos ser possível trabalhar as situações de indisciplina, antes que elas ocorram, por meio das regras e combinados inseridos no contrato social, em que a cooperação entre todos é parte da construção de um ambiente sociomoral.

Assim, a proposta de “analisar se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula, com seus alunos e como trabalham a indisciplina escolar” se insere no campo da formação docente e da pesquisa sobre como professores e estudantes podem vivenciar práticas cooperativas para atuarem de forma preventiva em relação à indisciplina escolar, e deu origem ao produto final — *E-book*.



**MESTRADO PROFISS
DOCENTES NO ENS**

2021

CONVIVER, DEBATER E APRENDER NA PERSPECTIVA DA ASSEMBLEIA DE CLASSE

**ROSALINA DE FATIMA
VALADÃO RODRIGUES
VELLOZO
CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS
BANDEIRANTE – SANTOS – SP**

ROSALINA DE FATIMA VALADÃO RODRIGUES VELLOZO
ORIENTADORA: PROF^a DR^a ELISETE GOMES NATÁRIO

**CONVIVER, DEBATER E APRENDER NA PERSPECTIVA DA ASSEMBLEIA DE
CLASSE**

1ª Edição

SANTOS

CEUBAN

2021

SUMÁRIO

Resumo.....	106
7.1 Introdução.....	107
7.2 Objetivos.....	110
7.2.1 Objetivo geral.....	110
7.2.2 Objetivos específicos.....	110
7.3 Público Alvo.....	110
7.4 Fundamentação Teórica.....	111
7.5	Considerações
finais.....	156
Referências.....	158

RESUMO

Tendo em vista o objetivo da pesquisa de mestrado da autora, cujo título é Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e Elaboração de um Produto Educacional Baseado na Cooperação para lidar com a Indisciplina Escolar, foi elaborado este *e-book*, como produto educacional. O objetivo é elaborar e disponibilizar material teórico e prático online sobre contrato pedagógico na perspectiva da assembleia de classe, como um recurso pedagógico que possibilita aos docentes construir práticas de cooperação e reciprocidade para lidar com a indisciplina em sala de aula. O material ressalta a necessidade da escola se (re)preparar para um trabalho mais efetivo das relações interpessoais em que o estudante seja um protagonista no processo de construção das regras, e que o professor esteja preparado para tal mediação. Destaca a assembleia de classe como uma prática educativa cooperativa em que docentes e discentes podem discutir os temas relevantes do seu cotidiano escolar. Enfatiza que as regras escolares são necessárias e devem fazer parte da educação das crianças, mas para isso torna-se imprescindível que haja a participação dos estudantes no processo, pois é esta que os ajudará no entendimento e na ação de que enquanto pessoas sociais precisam colaborar para que se tenha um ambiente sociomoral.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Valores morais. Regras escolares. Ambiente sociomoral. Formação docente.

7.1 Introdução

Diante das questões que emergem no espaço da sala de aula quando se define (in)disciplina escolar, desenvolvimento da moral na criança e formação docente, a proposta para um trabalho com assembleia de classe não consiste em uma receita de como fazer, mas sim visa a uma discussão sobre a literatura estudada e as possibilidades de construir práticas educativas cooperativas para lidar com esse desafio rotineiro. Assim, este *E-book* também resulta da pesquisa levantada no curso de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental - Modalidade Profissional, cujo título é “Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a Elaboração de um Produto Educacional baseado na Cooperação para lidar com a Indisciplina Escolar”.

Esta pesquisa teve por objetivo geral discutir se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula, com seus alunos, e se estes diminuem a indisciplina escolar.

Entrevistando oito professoras de escolas municipais, buscou-se descrever se, e, como os professores e alunos constroem o contrato pedagógico em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental; indagar como os professores lidam com a quebra de regras e combinados em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental; verificar se a construção das regras e combinados de sala de aula diminuem situações de indisciplina revelando quais regras são mais quebradas em sala de aula, segundo os professores; e elaborar um produto educacional que proponha a construção do contrato pedagógico baseado na cooperação entre estudantes e professores para lidar com a indisciplina escolar, sendo esses os objetivos específicos da pesquisa realizada.

Nesta perspectiva, a proposta de elaborar um produto educacional que possibilite lidar com a indisciplina escolar faz parte dos dados levantados e das inquietações da autora sobre o tema, uma vez que em seu fazer pedagógico, enquanto professora e orientadora educacional, esse desafio se fez presente em situações que, muitas vezes, inviabilizaram o processo de ensinar e aprender e as relações entre os pares.

A partir da literatura consultada sobre o tema proposto — Piaget (1932/1994), La Taille (2003), Araújo (1999), Menin (2011), Aquino (1999), Tognetta (2009), Vinha (2009), DeVries e Zan (1998), Garcia (2010), etc. — foi possível observar que as práticas educativas descritas pelas Entrevistadas para lidar com a indisciplina escolar possuem foco na convivência social respeitosa, assim, este E-book nasce como uma proposta de reflexão crítica sobre como lidar com a indisciplina escolar a partir do contrato pedagógico, aqui entendido como os combinados de sala de aula entre docentes e discentes. Para tanto, buscou-se na teoria e nas respostas das participantes o embasamento para realizar este *E-book* que estabelece como prática cooperativa a Assembleia de Classe.

De modo geral, este *E-book* possibilitará uma discussão sobre a indisciplina escolar no contexto da sala de aula. Assim, a ideia proposta é construir uma ponte entre a teoria, literatura pesquisada na dissertação de mestrado e a prática pedagógica que parte das respostas das professoras quanto às estratégias (combinados e regras com os estudantes) que fazem uso no seu cotidiano escolar. Entende-se que o *E-book*, disponibilizado de forma gratuita, contribuirá para as formações pedagógicas semanais dos professores.

Desta forma, ao propor este produto final, nossa preocupação é colaborar para que a indisciplina escolar possa ser vista não como algo estático, responsabilidade apenas da família, mas sim como parte de um fazer educativo que considera a criança em suas diferentes etapas do desenvolvimento moral e cognitivo.

Assim, este *E-book* busca conceituar a indisciplina escolar, tendo como referência o que destaca Aquino (1996, p.84): “fenômeno não é estático”, encontra permeado por nossas vivências sociais que, por vezes, despreza aspectos importantes do desenvolvimento da moral na criança. Logo, falar em indisciplina escolar é tratar de como os professores observam as situações rotineiras que podem desencadear a indisciplina e, também, conhecer as estratégias utilizadas pelas participantes entrevistadas na pesquisa.

Nesta perspectiva, é preciso compreender como a criança desenvolve sua moral (PIAGET, 1932/1994), e, portanto, torna-se necessário discutir cientificamente como transcorrem as relações interpessoais que desencadeiam os conflitos. Portanto, este *E-book*, enquanto produto educacional oriundo da pesquisa de mestrado da autora, será disponibilizado nas redes sociais da pesquisadora e da

universidade, entregue às unidades escolares pesquisadas e à Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Santos, litoral do Estado de São Paulo, para que contribua, se for considerado oportuno, para as formações docentes que ocorrem nas escolas municipais.

As sugestões apresentadas partem da literatura e da experiência da autora, um caminho que compreende a indisciplina escolar como um fenômeno que precisa ser discutido nas formações semanais dos professores. Assim, o que preceitua também é a relevância de trabalhar com a Assembleia de Classe e construir um contrato pedagógico entre estudantes e professores em sala de aula para lidar com a indisciplina escolar. Nessa relação contratual, as regras decorreriam da cooperação e reciprocidade entre as pessoas pertencentes àquele espaço e, que por atuarem por meio da Assembleia de classe, discutem como podem construir uma relação harmoniosa, menos conflitante em sala de aula, uma vez que as pessoas possuem diferentes culturas, o que, por vezes, pode aumentar as tensões entre elas.

Desta feita, é possível integrar o produto final às formações docentes que ocorrem nas escolas, já que este envolve o conceito (teoria) de disciplina e Indisciplina, assim como traz observações sobre as dificuldades que o professor e o gestor encontram para lidar com as relações interpessoais diante da construção ou da inexistência do contrato pedagógico e da quebra de regras e combinados. Do mesmo modo, apresenta considerações sobre a importância da relação escola e família para trabalhar com os valores sociais que compõem esta sociedade.

Com vistas a compreender a teoria e aliá-la à prática docente, propõe-se acompanhar a teoria do Desenvolvimento da moral na criança, a teoria de Piaget (1932/1994) que trata da construção da moral heterônoma, moral autônoma, sanção expiatória e sanção por reciprocidade.

Construir um diálogo com os docentes sobre Práticas Educativas Impositivas e Práticas Educativas Cooperativas é urgente na medida em que as expectativas de professores e estudantes quanto a regras escolares ou da sala de aula são diferentes e, portanto, este produto não é um manual de como fazer, mas uma proposta de discussão formativa em que a teoria fundamenta as afirmações da autora sobre como é possível construir um ambiente sociomoral tendo como base o diálogo e a cooperação entre todos. Nesse sentido, para finalizar este *E-book* foi organizado dois Quadros, com as proposições sobre como iniciar o trabalho com

Assembleia de Classe e um com os possíveis combinados que podem fazer parte do Contrato pedagógico.

7.2 Objetivo Geral

Elaborar e disponibilizar material teórico e prático online sobre contrato pedagógico na perspectiva da assembleia de classe, como uma ferramenta educativa que possibilita aos docentes construir práticas de cooperação e reciprocidade para lidar com a indisciplina em sala de aula.

7.2.2 Objetivos Específicos

Oportunizar aos educadores embasamento teórico e prático que lhes possibilitem uma reflexão crítica sobre a indisciplina escolar, sobre o desenvolvimento do juízo moral, moral autônoma e heterônoma.

Auxiliar professores e gestores em seu trabalho pedagógico com alunos que recebem queixa de indisciplina na escola.

7.3 Público Alvo

Professores e gestores da educação básica.

7.4 DISCIPLINA E INDISCIPLINA: O CONCEITO POR TRÁS DA PALAVRA

Discutir a indisciplina à luz do desenvolvimento da moral na criança, e com base no contrato pedagógico entre professores e estudantes no contexto da sala de aula do 5º ano do ensino, faz parte do processo de compreender que a palavra “disciplina” no ambiente escolar encontra-se permeada por um outro substantivo: a obediência, uma vez que ser obediente é escutar ao professor, não fazer ruídos que atrapalhem as exposições do conteúdo.

Assim, buscou-se construir um diálogo entre a teoria e as respostas das oito participantes desta pesquisa sobre como lidam com a quebra de regras nas salas de 5º ano do ensino fundamental e, a partir das experiências vividas por elas em sala de aula, refletir sobre a possibilidade de se orientar os estudantes de forma que obedecer seja compreendido como “escutar” e, a partir do que foi dito, dialogar para que todos tenham a oportunidade de se posicionar sobre as diferentes formas de relacionamento naquele ambiente.

Tal compreensão sobre as palavras “disciplina” e “indisciplina” resulta da observação de que a segunda é um conceito não estático (ARAÚJO, 2003), tendo como base estudos que demonstram:

A disciplina [...] equivaleria à saúde mental [...] Desobedecer, portanto, seria sinal de problemas ligados à infraestrutura psicológica, mais precisamente à introjeção de determinadas funções morais apriorísticas, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, reciprocidade, cooperação, solidariedade etc. (AQUINO, 2003, p. 33)

Nesta perspectiva, o autor aborda a importância do estado mental da criança e até do adulto e, portanto, a palavra “indisciplina” encontra-se relacionada também a como nós compreendemos a palavra “disciplina”, pois cada indivíduo é uno e as concepções sobre como atuar no ambiente escolar ligam-se aos valores que ele possui, fazem parte do seu estar em determinado grupo social. Por conseguinte, avaliar o estado mental da criança é importante, pois este atua como um propulsor de uma ou outra atitude apresentada durante as aulas e a capacidade de se

desenvolver responsabilidade para com os demais do grupo, de agir de forma recíproca ou cooperar de forma solidária.

La Taille (2003, p. 88) aborda a questão dos limites a serem colocados para a criança dizendo que “[...] A disciplina impõe hábitos às vontades e lhes impõe freios. Ela regula[...]”. Dessa forma, a disciplina compõe as regras que aquele ambiente da sala necessita, mas que a criança não faz uso, seja porque não compreende a importância delas para o grupo, ou porque em seu meio social tais regras não são valorizadas.

Dessa maneira, por trás da palavra “indisciplina” encontra-se um indivíduo, uma criança ou um adolescente, que conhecendo as regras, quebra-as e, apesar disso, o professor precisa manter a boa convivência para que a aprendizagem possa ser oportunizada.

No que diz respeito à indisciplina, Garcia (2010, p. 400) expõe o que configura como: “[...] uma contestação baseada no discernimento da distância entre os valores sinalizados aos alunos e as finalidades e práticas educacionais desenhadas para eles. [...]”. Perante esta posição do autor, o conceito de indisciplina abarca um descontentamento do estudante em relação às estratégias educacionais que são desenvolvidas em sala de aula e que têm como base regras pré-estabelecidas que não coadunam com os valores dos educandos.

Vale esclarecer que ao romper com a regra pré-estabelecida, o estudante, de certa forma, explícita o seu descontentamento com a aula do professor, colocando em xeque a capacidade docente em atuar de modo efetivo para que ocorra a ordem.

Nesse contexto, a indisciplina nem sempre está relacionada a questões de violência, ela é parte do incômodo gerado em sala de aula quando um estudante se coloca como opositor às regras, sejam aquelas associadas ao silêncio, brincadeiras ou “incivilidades” (VINHA, 2019).

Sob essa perspectiva, em 2008 e 2013, foi divulgado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) que os docentes durante o período das aulas utilizam cerca de 18% e 20% respectivamente, do tempo das aulas para tratar de assuntos relacionados a indisciplina (MORICONI e BÉLANGER, 2015). Logo, estes momentos dedicados as atitudes de “incivilidades” inviabilizam, inúmeras vezes, a prática educativa do professor durante as aulas e, ainda, contribuem para gerar atritos entre os pares.

Assim, a discussão sobre a disciplina e a indisciplina, e o conceito por trás das palavras resulta dos estudos de autores como Menin(1996), Vinha e Tognetta (2019), Aquino (2003), Araújo (1996), DeVries e Zan (1998), entre outros que pesquisaram a importância de refletir sobre como a escola, os professores, os gestores e os estudantes lidam com as questões de indisciplina e de desenvolvimento da moral.

Dessa maneira, é preciso pensar não como um “[...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam[...]”. (FOUCAULT, 2003, p. 117) e, que os alunos, moldados pelos professores atingem a adequação social, mas sim como pessoas que são capazes de dialogar e cooperar para que o respeito esteja presente na sala de aula.

Para Vinha (2003, p.154), “[...] nas relações democráticas (autogestão), na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação [...]”, estudantes e professores podem propor ações que os ajudem a construir um ambiente socialmente moral, um espaço em que as responsabilidades de cada um sobre o tempo que se despende em resolver conflitos não seja ruim, mas parte do planejamento da própria aula, parte do aprendizado do estudante sobre estar no mundo e dele fazer parte como um indivíduo que reconheça nas regras escolares a humanização dos sujeitos e não um castigo.

Para Aquino (2003, p. 67),

A disciplina escolar não é obtida por meio de regulamentos, e muito menos a partir da ameaça de punição, retaliação, banimento. Ao contrário, ela é resultado tão-somente de acordos entre as partes - acordos pautados numa espécie de compromisso tácito entre elas. Um ‘acordo de cavalheiros’, costuma-se dizer. (AQUINO, 2003, p.67)

Tomando por base o relato de Aquino, o que se observa é um trabalho pedagógico com foco na indisciplina escolar resulta do diálogo entre as partes, estudantes e professores, na rotina da sala de aula, fazendo parte de uma construção cooperativa em que o conflito serve de base para repensar as regras que podem se ajustar ao grupo, e assim envolve, de forma mais geral, as metodologias de atendimento ao educando e às relações sociais que estão presentes no ambiente.

A normatização das regras escolares permeia todos os interesses do grupo, não é uma decisão unilateral do professor, mas sim uma proposta de vivenciar com responsabilidade e reciprocidade a posição de sujeito que reflete e, a partir desta

reflexão, o próprio sujeito modifica um comportamento que não é benéfico para si ou para o outro.

Partindo dessa premissa, a disciplina e a indisciplina podem ser discutidas no contrato pedagógico, em que cada um assume o compromisso de ensinar e aprender e, também relacionarem-se respeitosamente, “[...] de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais [...]” (AQUINO, 1996, p. 53).



Nesse processo de “movimento organizado”, professores podem perceber que algumas situações consideradas como indisciplina são apenas parte das características da faixa etária daquelas crianças, são manifestações do movimentar-se, em cadeiras desconfortáveis por quatro horas ou mais. A partir dessa percepção, deve-se ofertar dinâmicas interativas que contemplem os conteúdos pedagógicos e, também, a interação.

Entende-se, portanto, a necessidade de se considerar a discussão sobre disciplina e indisciplina no âmbito das práticas cooperativas entre professores e estudantes, em que as ações se baseiam em construir uma relação de

coletividade no grupo, com o estudante participando ativamente do processo de construção das regras, as quais ele também deve respeitar.

Vinha e Tognetta (2009, p. 529) esclarecem que “[...] a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (auto regulação) [...]”. A compreensão das regras é, portanto, parte de um processo interno, em que a criança, interagindo com o mundo que a cerca, desenvolve sua moral, seja ela heterônoma ou autônoma.

Nesse viés, a quebra das regras, os conflitos e a incivilidade podem ser propulsores de práticas educativas com foco no desenvolvimento da moral autônoma. Assim, é preciso pensar em uma formação docente que contemple as experiências que tratam a indisciplina escolar como parte do processo educativo e não como algo que não é responsabilidade da escola.

O Professor e o Gestor: a formação docente

Compreendendo a indisciplina como um conceito não estático, envolvida por questões relacionais em que estar na presença do outro demanda, muitas vezes, discordar ou aceitar regras, ou ainda colocar em dúvida seus saberes relacionados à própria cultura. É preciso observar parte do que se acredita como certo ou errado, sem que haja desrespeito pelo outro ou pelas regras que compõem aquele ambiente.

Dessa forma, professores, gestores e estudantes se sentem vitimados, e não se pode negar que não o sejam; portanto deve-se discutir a indisciplina a partir da realidade vivida por estes indivíduos. Há urgência em promover formações docentes, visando discutir sobre a escola como corresponsável pelos conflitos que se instalam nestes espaços. Uma discussão que envolva refletir sobre como meninos e meninas percebem as regras escolares, e como os professores abordam os temas que envolvam valores morais.

No mesmo sentido, a formação docente não acaba ao final da graduação ou de alguma especialização, ela é parte do dia a dia do professor e do gestor, que na rotina escolar utilizam as experiências vividas para planejar outras formas de ensinar e aprender e, conseqüentemente, de trabalhar questões morais relacionadas à convivência na sala de aula.

Segundo Menin:

[...] a formação moral de alunos e/ou de professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade e pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro. (MENIN, 2002, p.97)

Diante do exposto, a formação docente é um processo contínuo, em que a teoria e a prática se cruzam para dar conta dos conflitos inerentes a um local permeado por pessoas singulares, já que a formação moral decorre das relações vividas.

Dessa maneira, os conflitos e como estes podem ser orientados precisam ser discutidos nas reuniões pedagógicas com os gestores, pois é desse diálogo que surgirão ideias para compor o contrato pedagógico. Menin (2013) relata que:

Os professores não têm nada que os forme sobre isso, nem nos cursos de formação inicial, nem nos de formação continuada; nada que os una numa forma conjunta de entendimento ou de atuação, mesmo numa mesma escola. Não há um projeto político pedagógico que se proponha tomar como objeto de investigação ou de estudo a indisciplina de seus alunos para, então, propor estratégias de atuação de seu corpo docente. (MENIN, Prefácio. In TOGNETTA; GARCIA; VINHA, 2013)

Partindo desse entendimento da autora, o contrato pedagógico pode ser discutido em formações continuadas em reuniões semanais como parte do projeto político pedagógico. Dessa feita, cada sala de aula poderia elaborar seus combinados com a cooperação das crianças, pois ouvindo as ideias dos estudantes e as razões pelas quais fazem o que fazem, o contrato pedagógico torna-se um discurso coletivo, em que o respeito, solidariedade e reciprocidade são analisados pelos educandos e educadores como parte do processo de aprender a estar no mundo como sujeito ativo e responsável.

A proposta da formação continuada no espaço da escola reside no que vem do relato de Pimenta, já na década de 90:

“[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional. (PIMENTA, 1997, p. 5)

A questão da indisciplina nos cursos de graduação pouco é discutida, e quando o docente adentra no universo da sala de aula, vê-se preso às teorias estudadas sem conseguir colocá-las em prática naquele ambiente. O que lhe sobra são tentativas diárias de acalmar os estudantes para que possa dar as atividades escolares, colocando a indisciplina como um impeditivo para a aprendizagem.

Em face disso, os temas ligados aos valores morais são parte de explicações verbais conhecidas como “sermão do



Fonte: elaborada pela autora

professor” ou de regras que os estudantes tendem a quebrar porque não compreendem a importância de se ter disciplina em sala de aula. Com isso, os professores se veem diante do desafio de lidar com uma sala de aula, na qual os alunos comportam-se de modo desrespeitoso uns com os outros.

Cabe aqui constatar o desafio de se estabelecer uma formação continuada com base nos problemas da escola, da sala de aula, em que a teoria é a haste que sustenta a ponte das intervenções possíveis para planejar práticas educativas cooperativas. Delours (1996, p.162) expressa que:

Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua.

Para La Taille (2001, p.18), “[...]se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na

formação do cidadão [...]”, assim, uma formação docente com foco no desenvolvimento da moral abarcaria as experiências de professores e gestores em relação à indisciplina, apontando como estes protagonistas compreendem o conceito teórico e a própria prática na gestão da sala de aula.

Em síntese, os autores estudados e a pesquisa acenam para uma formação docente que possa:

[...] criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. (PIAGET, 1934/1996, p. 135)

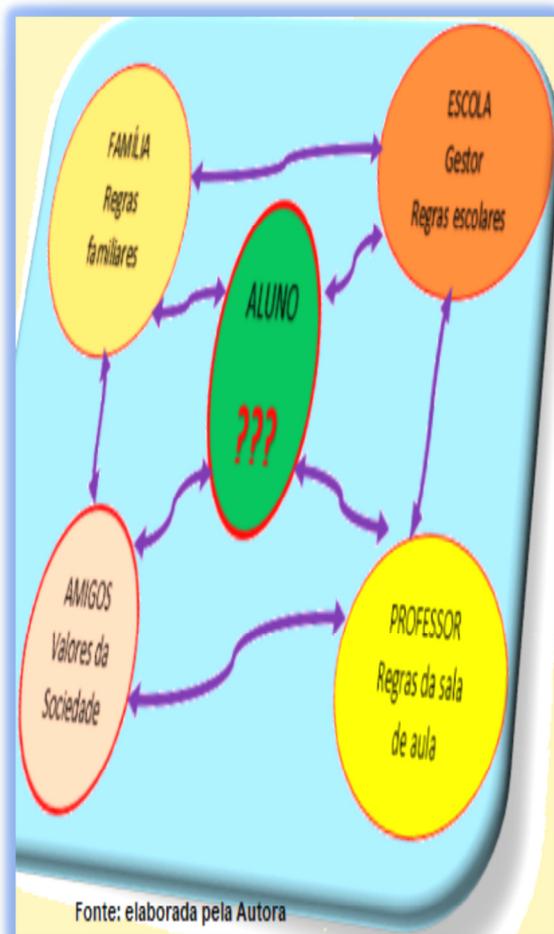
Diante de tal amplitude, a formação docente deve proporcionar aos professores e gestores momentos contínuos de troca de ideias para que possam refletir sobre as especificidades da sala de aula em que atuam e, assim, compreender que algumas situações como pontos de vista diferentes, crenças e cultura, podem propiciar determinados conflitos. Logo, estas diferentes formas de pensar e agir dos estudantes precisam estar presentes nas discussões, pois fazem parte daquele ambiente.

DeVries e Zan (1998, p.16) relatam que o professor pode usar sua autoridade, mas é preciso que: “[...] os alunos reflitam sobre qual serão suas ações e tomem suas próprias decisões, o que evita os conflitos [...]”. Dessa maneira, a formação docente é balizadora das intervenções vividas por todos em sala de aula, o coletivo escolar expõe os dados que podem atrapalhar o andamento do processo de ensinar e aprender, para que juntos proponham ações com base na literatura estudada e nas experiências vividas.

A formação docente funda-se na reflexão sobre a sua capacidade de: “[...] provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade [...]” (PÉREZ; GÓMEZ, 1998, p.372).

Para Sacristán (1999, p.74), “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática. [...]”, e esta prática para consolidar precisa ser discutida no âmbito da escola, inserida na realidade do gestor e professor que aliada a teoria poderá

ajudar a planejar, avaliar e propor novas formas de construir um ambiente moral. Reforçando essa ideia, Vinha e Assis afirmam:



“[...] o professor tem uma responsabilidade muito grande, pois inúmeras pesquisas comprovam que ele não apenas exercerá influências na formação do aluno, mas a sua postura dentro de sala de aula e o ambiente sociomoral oferecido serão decisivos para a futura autonomia intelectual deste. (VINHA; ASSIS, 2005, p. 183)

Certamente, os professores e gestores estão cansados de atuar com situações de indisciplina, e muitos acreditam ser papel da família educar os filhos para se relacionarem com seus pares ou ter uma boa convivência social, porém as escolas também têm um papel crucial nessa formação, já que as crianças sofrem influência de seus professores, como pontuam os autores.

Para Alarcão (2001, p. 23),

“[...] O professor é um profissional da

ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos [...]” e, portanto, a formação docente envolve, também, refletir sobre como a educação moral é importante para a humanização das pessoas para mediar os relacionamentos sociais.

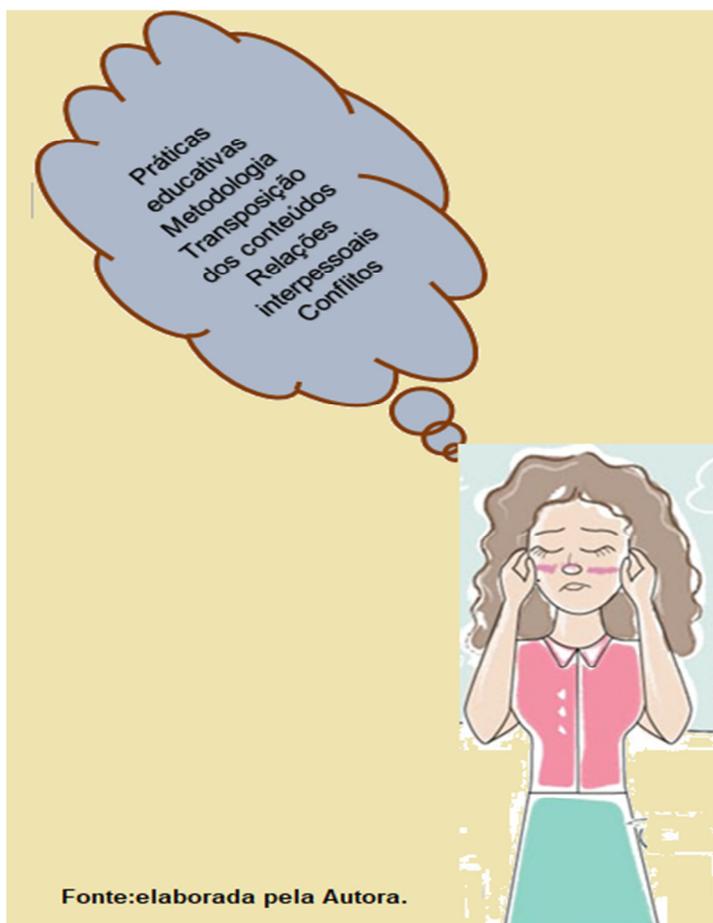
Partindo do pressuposto que por trás da indisciplina escolar residem as individualidades dos educandos e dos educadores, e que as atitudes de cada um em sala de aula e nos demais espaços orientam as ações e reações, deflagrando os conflitos indisciplinados, a formação docente deve ser contínua, ocorrer no contexto da escola, como parte da discussão do papel de cada um nos conflitos e nas demandas da sua sala. Dessa formação e dessas discussões decorreriam as novas estratégias que ajudariam a lidar com a indisciplina escolar.

Tognetta e Vinha (2009, p. 534) destacam algumas sugestões:

[...]as situações em que há agressões físicas ou verbais entre as crianças podem ser aproveitadas para trabalhar a expressão dos sentimentos, a coordenação de perspectivas, a resolução das desavenças por meio do diálogo e a busca de soluções que satisfaçam, pelo menos em parte, os envolvidos; os pequenos furtos servem para a criança ir aprendendo a não pegar o que não lhe pertence sem autorização, o significado do “emprestar”, a reflexão sobre os ganhos imediatos, mas a perda com relação à imagem de si [...].

As autoras fazem observações sobre como trabalhar questões morais a partir do diálogo, sendo os acontecimentos do dia oportunidades para se debater questões morais no campo da formação docente e, assim, trocar experiências sobre a construção de novas estratégias para lidar com a indisciplina escolar.

Dessa forma, pensar em regras escolares para a escola como um todo e para uma determinada sala de aula constitui ação que está ligada a ouvir os estudantes,



a compreender sua cultura e as relações que eles têm com os diferentes valores sociais presentes neste espaço, e, dessa forma, possibilitar que os alunos cooperem na construção para que estas regras não sejam quebradas, já que, segundo Menin (1996, p. 89), “[...]a moralidade é algo maior do que saber as boas regras ou as leis constituídas sobre como agir; ela implica em refletir no por que seguir certas regras ou leis, mais do que obedecê-las cegamente.

[...]”.

Nessa direção, o professor e o gestor, enquanto autoridades, na maioria das vezes, focam em regras que colocam a criança como sujeito passivo, promovendo a

moral heterônoma. Assim, o aluno obedece na presença do professor ou do gestor, porém quando essas autoridades não estão olhando, atiram bolinhas de papel uns nos outros ou podem pegar objetos que não lhes pertencem, desencadeando os desentendimentos na sala, a algazarra ou agressões.

Diante desse pressuposto, é preciso pensar em todas as situações que levam à indisciplina escolar, e não somente naquelas que envolvem agressões verbais e físicas. Além disso, os momentos de formação docente dentro da própria escola servem para trocar experiências sobre os acontecimentos que rotineiramente deixam de ser percebidos pelo professor, mas são observados pelos alunos que sofrem as transgressões e, como consequência, manifestam dificuldades de viverem em harmonia.

7.2.2 O Aluno: o papel da família e da escola

A família desempenha o papel inicial no desenvolvimento da moral na criança, uma vez que a socialização da criança ocorre primeiramente no seio familiar e, portanto, as regras nascem neste ambiente e, estas nem sempre são semelhantes às aquelas praticadas no espaço escolar. Nessa relação parental, a criança aprende as regras do seu grupo e passará a fazer uso delas no seu cotidiano escolar, logo, é na escola que o estudante exercitará as práticas sociais e culturais observadas.

Szymansky (1998, p. 85) relata que: “[...]Não há uma definição única de família, na forma de um modelo de “família ideal”. O que é ideal para um grupo pode passar muito longe do que é ideal para outro. Há famílias e famílias, cada uma com sua especificidade[...]”.

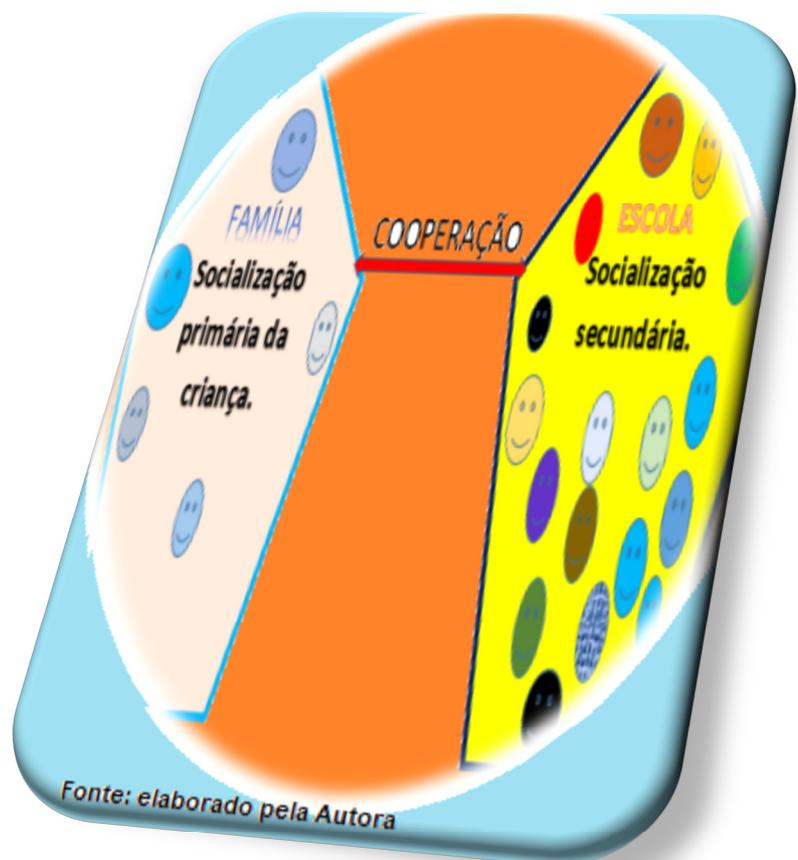
Dessa maneira, cada família compreenderá o comportamento dos filhos de modo diferente, pois a cultura em que vivem pode destoar daquela apresentada pela escola. Assim, há de se considerar que, durante a socialização com os colegas, as experiências do aluno se confrontam e podem surgir conflitos, já que nem sempre o que a escola propõe aos estudantes faz parte da sua rotina familiar. Para Szymansky:

O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa-de-força de uma única

forma de emocionar, interpretar e comunicar. (SZYMANSKI, 2008, p. 27).

Sob esse aspecto, o professor pode exigir que o estudante dê bom dia ou boa tarde ao adentrar na sala de aula se tais regras de convivência social não fazem parte do seu meio familiar? Pode considerar o aluno como indisciplinado porque não faz uso desse combinado?

Entendendo a escola como um ambiente diferente da família, em que as regras destoam daquelas com as quais o aluno convive no seio familiar, a resposta é não. Não se pode considerar a falta do uso de expressões de “boas maneiras” como indisciplina. Em suma, quando se discute o desenvolvimento da construção da moral na criança e o papel que a escola e a família desempenham nesta construção, é possível trabalhar essas expressões em sala de aula como parte das habilidades sociais que estão presentes na sociedade.



Nessa perspectiva, cabe a todos dialogarem sobre como essas expressões de cordialidade contribuem para uma boa interação do grupo. Menin (1996, p. 62) observa que “[...] Aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade [...]”, mas sim interagindo com as pessoas.

Dessa interação, a criança desenvolve sua moral, desenvolve a confiança em seu grupo ou não, aprende as regras e as expressões usuais do seu grupo, portanto, a forma como os adultos atuam no entorno da criança é que a ajudará a refletir sobre respeito mútuo, solidariedade, cooperação e reciprocidade.

Ampliando essa discussão, Paro (2000, p. 65) elucida que “[...]Parece haver por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola, por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação[...]”.

Assim, essa inabilidade da escola em desenvolver atividades práticas com foco na cooperação dos pais em relação ao papel de cada um no ambiente de aprendizagem contribui para que os dois lados fiquem descontentes e, como consequência, tem-se conflitos interpessoais entre estudantes e professores, entre família e escola.

Sendo assim, não acarreta qualquer surpresa que “[...] família e escola, obrigadas a conviver e partilhar desigualmente a responsabilidade pela educação [...] conduzam o trabalho de forma substancialmente diferente e até mesmo conflitante[...]” (UNESCO; MEC, 2009, p.22). Com efeito, é necessário que a escola trabalhe com a família não somente em reuniões de pais, mas também na construção das regras escolares.

De acordo com Menin (2008, p. 53), “[...]a escola é um dos importantes agentes de socialização da criança, onde seus comportamentos passam a ser regulados em função de regras que se pretendem justas e coletivas.”. Neste contexto, é importante que a família seja incentivada a participar do processo de escolarização da criança, pois “[...]família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada[...]” (PERRENOUD, 2001a, p. 30).

Tal condenação reside na responsabilidade que cada uma destas instituições tem para com o aluno. Assim, “[...] os professores não devem ser técnicos, mas profissionais teoricamente sofisticados (DEVRIES; ZAN, 1998, p.14) [...]” em construir um ambiente cooperativo em parceria com a família.

Pode-se supor que sendo os professores os responsáveis pelo planejamento pedagógico e relacional, cabe também a eles o papel de apresentação dos objetivos da escola, assim como cabe ao gestor proporcionar os meios para que de fato isso ocorra, pois, segundo Puig (2004, p.11), “[...]a educação moral dependerá, em maior

medida, da construção de um meio educacional cujas práticas e cultura moral expressem valores que vão conduzir e impregnar cada um dos alunos [...].”

À vista disso, escola e família são responsáveis pelo mesmo indivíduo e, portanto, as reuniões de pais não podem ser apenas uma ocasião para informar notas, elogiar ou apresentar comportamentos indisciplinados, já que, “[...] o processo educacional depende da articulação destes dois âmbitos institucionais[...]” (AQUINO, 1996, p. 46).

Portanto, nas reuniões de pais e mestres é possível dialogar sobre as regras escolares e familiares, como



parte da cultura em que o grupo está inserido, analisando e buscando soluções para lidar com a indisciplina e/ou com as dificuldades de adaptação do estudante naquele meio social escolar. De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho (BRASIL, CF, 1988, Art. 205, Seção I)

Ressaltar que o estudante é um entre tantos outros naquele espaço, e a participação da família é maior que a simples presença nas reuniões de pais para entrega de notas ou planejamento de festas comemorativas, faz parte da iniciativa de quebrar o muro que separa a escola e a família nas questões de indisciplina e das responsabilidades para com a criança, pois o desenvolvimento pleno do aluno estudante é de corresponsabilidade desses dois setores.

Por consequência, é papel da escola, dos docentes e da família – instituições secundárias e primárias – dialogarem conjuntamente para que os valores morais possam ser compreendidos como parte do processo de ensinar e educar, e a educação moral possa ser implantada como uma forma de ajudar os estudantes a pensarem sobre suas individualidades, sobre a sociedade em que vivem e as regras que a regem. Cooperando uns com os outros, todos conseguirão atravessar a ponte que os separa.

7.2.3 A Sociedade: valores sociais

Considerando que a família desempenha o primeiro papel de socialização na vida da criança, e a escola é uma instituição secundária neste processo, os valores sociais que transitam entre as duas instituições, família e escola, fazem parte da sociedade.

Nessa vertente, o nascimento marca o envolvimento do sujeito na cultura da família e, ao iniciar os estudos, um mundo novo apresenta-se diante dele. Atender aos anseios desse novo grupo pode ser um desafio diário, cabendo à escola apresentar os valores e crenças que permeiam esse espaço que é de todos. Portanto, valores como justiça, respeito e solidariedade também são parte da responsabilidade docente. De acordo com Piaget:

Do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem por feito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente. Assim tem origem uma distinção equivalente àquela do verdadeiro e do falso: algumas afirmações são reconhecidas como válidas, quando outras não. (PIAGET, 1932/1994, p. 298)

Nessa interação com o meio escolar, a atuação dos adultos na escola – funcionários, gestores e professores – serve de referência para as crianças validarem alguns comportamentos e, por isso, há a responsabilidade de construir um ambiente sociomoral:

[...] numa visão piagetiana, a formação moral de alunos e/ou de professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; trocas de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o

exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro. (MENIN, 2002, p. 97)

No contexto social, o não uso de regras de boas maneiras pode se confundir com indisciplina escolar, pois os diferentes pontos de vista não foram amplamente discutidos, dando margem aos conflitos rotineiros.

Nesse caso, é necessário possibilitar que a criança compreenda: “[...]o porquê das leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres de recusar” (PIAGET, 1932/1994, p. 265).

Sob a mesma perspectiva, as crianças diante das regras determinada por seu grupo, sociedade, imitam os adultos ou cooperaram com eles, e é isso que determinará o desenvolvimento da compreensão delas como parte das necessidades coletivas, ou apenas como parte da obediência que lhes cabe enquanto infantes. Sobre isso, Freire complementa,

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2007, p.7).

Em síntese, a compreensão das regras como algo que beneficia a todos é parte do processo de assumir o compromisso de ofertar práticas educativas que possibilitem aos estudantes interagirem uns com os outros e, a partir do vivido, aprenderem a cooperar com soluções que ajudem o grupo. Portanto, o trabalho com regras no contexto do contrato pedagógico visa promover discussões que levem à reflexão sobre as atitudes de



cada um, na sala de aula ou na escola, que contribuem para a indisciplina escolar.

A discussão sobre o Eu e o Outro, nesta relação de cooperar para a construção do contrato pedagógico, ajuda a compreender como os sujeitos se sentem quando ofendidos, quando agredidos, quando não podem realizar uma tarefa porque a sala é barulhenta. Tal reflexão também possibilita que as relações interpessoais e as regras de convivência possam ser discutidas no dia a dia quando uma situação for mais violenta, ou em assembleias previamente marcadas, quando se tratar de elaborar ou reelaborar o que foi proposto no contrato.

Nos estudos de Menin (2002) sobre educação moral nas escolas, a autora argumenta:

Acredito que a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. E é essa discussão o método de educação moral. (MENIN, 2002, p. 99)

Na construção do contrato pedagógico, é possível o desenvolvimento da educação moral tendo como base os acontecimentos exteriores que o estudante traz para a escola, para dentro da sala de aula, causando os conflitos verbais e até físicos. Há uma urgência em dialogar sobre os valores sociais e os princípios de justiça que transitam nas famílias, nos grupos de amigos e na própria escola, pois é por meio do diálogo que surgirão propostas para se relacionarem de forma respeitosa, refletindo sobre a justiça e o respeito em que se baseia as relações humanas.

Para tanto, conforme relata Vinha (2003, p. 469-470), “[...] não basta apenas dizer que considera que o melhor é fazer isso ou aquilo, optando por uma resolução qualquer, o mais importante é, o porquê “da opção [...]”. Nessa perspectiva, o contrato pedagógico ganha corpo, delinea as possibilidades de cooperar para que as aulas oportunizem aprendizagem, tanto a parte didática e a pedagógica, quanto o desenvolvimento da moral autônoma.

Partimos, então, da ideia de que a sociedade adentra esse universo chamado sala de aula, há regras de todos os tipos, e os estudantes precisam lidar com elas. Assim, a forma utilizada pelos alunos para aceitarem ou não determinada regra é o que determina se são disciplinados ou indisciplinados. Neste encontro de regras escolares e familiares, o que se percebe, na maioria das vezes, é uma imposição

dos adultos, colocando as crianças como sujeitos incapazes de compreender que um ato seu pode prejudicar todo o processo de aprender.

Para Menin (2003, p. 95), “[...] Confrontando-se com as consequências mais naturais de seus erros, as pessoas aprendem por si mesmas a importância de evitá-los e param de jogar no outro a responsabilidade de seus atos[...]”. Portanto, o contrato pedagógico pensado pelos estudantes e professores para aquela sala de aula específica, para aquele grupo com particularidades distintas, assume o compromisso social de estabelecer limites, direitos e deveres antes, durante e depois do fazer educativo.

As regras elaboradas no coletivo favorecem a interação entre todos, pois colocam os sujeitos em situação de igualdade, a cooperação visa ao bem comum e a (in)disciplina passa a ser parte da discussão, da reflexão sobre os valores sociais e, dessa forma, deve-se propor estratégias que ajudem os alunos a pensar sobre as regras e atendê-las porque as percebe como algo bom para si e os demais.

7.4 Desenvolvimento Da Moral Na Criança – Considerações À Luz De Piaget

Discutir sobre indisciplina escolar é refletir sobre a possibilidade de construir um ambiente sociomoral na sala de aula com crianças e professores atuando de forma cooperativa para minimizar os conflitos. A palavra “moral” vem do latim “MOS”, é parte dos costumes e regras que conduzem os indivíduos na sociedade.

Logo, sendo a escola um ambiente com uma diversidade cultural diversa, a criança irá observar os comportamentos e regras deste local, comparando com as vividas em sua família e meio social e, tentará adequar sua conduta de acordo com os locais que frequenta. Por conseguinte, esta adequação pode se dar de forma obediente ou não, tudo dependerá dos significados que o indivíduo dará às regras e aos valores sociais.

Alguns autores e autoras tratam o tema na perspectiva da teoria piagetiana, como DeVries e Zan (1998, p. 67), que enfatizam a sala de aula como ambiente sociomoral, “[...]uma classe moral inicia com a atitude de respeito do professor pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideias[...]”.

La Taille (2006, p. 108) pontua: “[...]Entendo por senso moral (ou consciência moral) tanto a capacidade de conceber deveres morais, quanto de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos[...]”.

Para Piaget (1932/1994, p. 23), “[...] toda Moral é um sistema de regras e a essência de toda a moralidade consiste no respeito que o indivíduo sente por tais regras[...]”. Entende-se, então, que a pesquisa de Piaget visa compreender os aspectos do campo da psicogenética em que a moral é estudada, a partir das relações da criança com o ambiente em que vive, portanto, ela não é inata, mas sim desenvolvida ao longo do desenvolvimento humano.

Piaget ressalta que a criança constrói conhecimento na sua relação com o objeto, isso é, a sua ação sobre o objeto gera conhecimento. Assim, o agir sobre o objeto, e incorporá-lo em uma estrutura já conhecida, consiste na assimilação do conhecimento, “[...]isto é de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito[...]” (PIAGET, 1971, p.13).

Nesse sentido, a assimilação constitui-se das informações que o sujeito tem do objeto, que serão organizadas e posteriormente acomodadas; é o processo de transformar, alterar o que já se conhece do objeto para se chegar a novos esquemas, novas ideias a respeito do objeto, ou seja, consiste na acomodação (PIAGET,1991).



De acordo com Piaget (1998, p.162), “[...]toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação[...]”. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse.

Nessa perspectiva, assimilação e acomodação são, portanto, mecanismos que permitem ao sujeito equilibrar suas experiências com o objeto e, assim, estabelecer novas informações aperfeiçoando o seu uso (exemplo: brincar com o carrinho), logo o sujeito encontra-se em constante equilíbrio e desequilíbrio.

Por conseguinte, a indisciplina escolar, os conflitos entre as crianças durante o processo de interação, quando trabalhados cooperativamente, podem possibilitar que elas percebam: “[...] o diferente ponto de vista do outro [...], motivem-nas “[...] motivadas a descobrir como resolver um problema [...]” (DEVRIES; ZAN, 1998, p.70), pois os princípios do desenvolvimento cognitivo são interdependentes quanto ao desenvolvimento da moral na criança – um promove o outro (PIAGET, 1932/1994).

Desta feita, as regras para as crianças dependem das interações que elas têm como o meio em que vivem, pois segundo Piaget (1932/1994, p. 272): “[...]só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios[...]”.

Isso posto, ao considerar o jogo social presente na sala de aula, a aprendizagem das regras vincula-se a um planejamento pedagógico que privilegie as interações sociais e não somente a aprendizagem dos conteúdos.

Sendo assim, neste meio social – sala de aula – muito do que é vivido pela criança fora dali repercute nas relações, deflagrando as “incivilidades”, “o mal comportamento” e as interrupções da aula para tratar da indisciplina, assim trabalhar os conflitos é papel do docente, é papel do gestor, da família e do estudante.

Quando a criança ajuda na construção das regras, partilha informações sobre como se sente quando é agredido ou o porquê de agredir, por exemplo, também aprende sobre a importância das regras, ela desenvolve novos esquemas que poderão ajudá-la durante a socialização com os demais.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento da moral na criança consiste em quatro estágios, conforme apresentado no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Estados da formação moral na criança, segundo Piaget (1932/1994)

Estados do Cognitivo	Estados de Consciência
Sensório motor 0 a 2 anos (Idade aproximada)	A/nomia – Ausência de regras – o instinto natural e os hábitos prevalecem. Se o bebê tem frio ou fome chora para ser atendido. A criança pequena joga apenas por jogar e não observa as regras.
Pré operacional 2 a 6 anos (Idade aproximada)	A/Nomia – Heteronomia Nesta faixa etária as crianças imitam os mais velhos, sejam eles os colegas maiores ou os adultos com os quais convivem. No jogo, ela busca o prazer (egocentrismo) de estar jogando, o movimento do jogo é para si e não para o grupo.
Operações concretas entre 7 e 11 anos (Idade aproximada)	Heteronomia – regras são exteriores à criança, é a fase em que aceita as regras dos adultos, pois acredita que elas não podem ser modificadas, vigia-se e costuma apontar o companheiro que rompe uma regra. Atua com base no afeto ou medo que tem pelos adultos e pode desobedecer e romper com as regras na ausência do adulto.
Operações formais 11 anos ou mais (Idade aproximada)	Autonomia – Início do pensamento abstrato, período em que as regras despertam interesse, podendo mudá-las ou readequá-las no jogo. As regras podem ser discutidas no campo da cooperação, pois as crianças já são capazes de tomar decisões e refletir sobre certo e errado no grupo.

Fonte: elaborado pela Autora a partir da Teoria de Piaget (1932/1994).

No contexto apresentado, as pesquisas de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento da moral na criança revelam que a moral não nasce com a criança, ela depende das interações com seus pares e, portanto, os dados trazidos por este pesquisador demonstram que os professores podem contribuir para o desenvolvimento da moral autônoma, já que, segundo Piaget (1970, p. 53): “[...]O

principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram[...].”

Dessa maneira, embora Piaget não tenha elaborado suas teorias com foco no âmbito educacional, elas contribuem para o professor planejar práticas educativas que auxiliem no processo de socialização dos sujeitos nas diferentes faixas etárias da educação básica, sendo as ações cooperativas oportunidades a serem ofertadas para as crianças desde as primeiras etapas.

Para DeVries e Zan (1998, p. 55), “[...] quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e idéias de outros, elas desenvolvem uma submissão (se não rebeldia) [...]”.

Logo, quando se propõe trabalhar a partir de práticas cooperativas e de um contrato pedagógico, o que se pretende é enfatizar a cooperação entre educadores e educandos, de forma que os acontecimentos, ideias, condutas possam ser discutidas no grupo, na sala de aula, como parte da aprendizagem do estudante e da possibilidade de docentes e discentes refletirem sobre quais ações são realmente efetivas ou não para lidar com a (in)disciplina escolar e o desenvolvimento da moral autônoma.

Por conseguinte, é preciso abandonar a ideia de que a escola ensina e os pais educam, pois o aprendizado para a vida, para a convivência em sociedade, é tão relevante quanto o aprendizado das letras e dos números, ou qualquer outro conhecimento didático.

De acordo com Aquino (2011, p. 126), “[...] crianças e jovens não apenas podem, mas devem – sozinhos – sofrer, enfrentar e superar injustiças, pois ela é



exatamente esse espaço da perda da condição de um, para se tornar mais um[...]. Logo, as regras devem ser trabalhadas no contexto da sala de aula, da escola como um todo e, principalmente, observando as singularidades do grupo, a comunicação entre eles, suas dificuldades de relacionamento e as atitudes que prejudicam o grupo.

Portanto, o contrato pedagógico é parte das estratégias educativas, é um instrumento a mais para atuar junto e com a criança, assim não é tarefa da escola substituir a família na educação das crianças, mas sim oportunizar momentos de desenvolvimento da moral autônoma.

Moral Heterônoma

Partindo da preocupação em consolidar um trabalho com foco em práticas cooperativas – Assembleia de classe, contrato pedagógico etc. – com base na cooperação, é essencial uma reflexão crítica sobre práticas que promovem a moral heterônoma. Dentre estas, Vinha e Tognetta (2009), em sua pesquisa “Construindo a Autonomia Moral na escola: conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores”, destacam:

“[...] encontra-se comumente nas escolas a imposição de regras tolas e desnecessárias (“não usar modismos”; “não conversar sem autorização do professor”); normas justificadas em nome da igualdade estrita (não da equidade) e da homogeneidade (“eu entendi que você não pode vir com a blusa do uniforme porque derrubou o achocolatado ao sair para o colégio e na casa de seu pai não havia outra blusa limpa, porém regra é regra e não posso abrir exceção, permitindo sua entrada na escola”.) ou embasadas na mera obediência à autoridade (“não pode usar boné porque é a regra da escola”; “não fale assim porque senão contarei para seu pai”). Para que sejam cumpridas, são empregadas formas de legitimação por meio de procedimentos exteriores (receber uma recompensa, ser censurado ou punido) que somente reforçam a submissão e a obediência acrítica. Transmitem assim a ideia equivocada de que compreender e obedecer são coisas distintas. Tais procedimentos dificultam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança ou o jovem pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 530)

As autoras apresentam a relevância de uma discussão sobre as regras escolares que, em muitos casos, são parte do que os educadores e gestores compreendem como comportamento aceitável, esquecendo que as crianças e os

adolescentes desta sociedade contemporânea não atuam com base nos mesmos valores sociais de 20 ou 30 anos atrás.

Dessa maneira, impor regras sem discuti-las, sem propor uma reflexão sobre a importância delas naquele ambiente ou em qualquer outro contribui para a promoção da moral heterônoma (PIAGET, 1932/1994).

Nesse contexto, é preciso ressaltar que não se trata de não ter regras, de deixar o estudante fazer o que desejar na sala de aula, mas sim de promover ações que ajudem os alunos a compreenderem a necessidade de ter tais acordos, regras, combinados ou um contrato pedagógico que os ajudem a conviver de forma respeitosa. São ações como estas que ajudam no desenvolvimento da autonomia e oportunizam a aprendizagem, seja dos valores de natureza sociomoral ou dos conteúdos didáticos.

Para La Taille (1996, p. 10) “[...]o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. [...]”, contribuindo para o desenvolvimento da moral heterônoma e, neste caso, sua atuação consiste no respeito unilateral às regras, isto é, as regras são dos adultos e não da criança que se conforma, mas poderá na ausência do professor desobedecer.

Portanto, na moral heterônoma, o estudante que não tem medo de ser castigado, caso de ir para direção ou sofrer uma expulsão, costuma conversar quando o professor está explicando o conteúdo didático, usar boné, falar palavrões porque não compreende que aquele espaço é de todos e não somente dele, sendo assim, espalhar cartazes com regras não é suficiente.

Para Antunes:

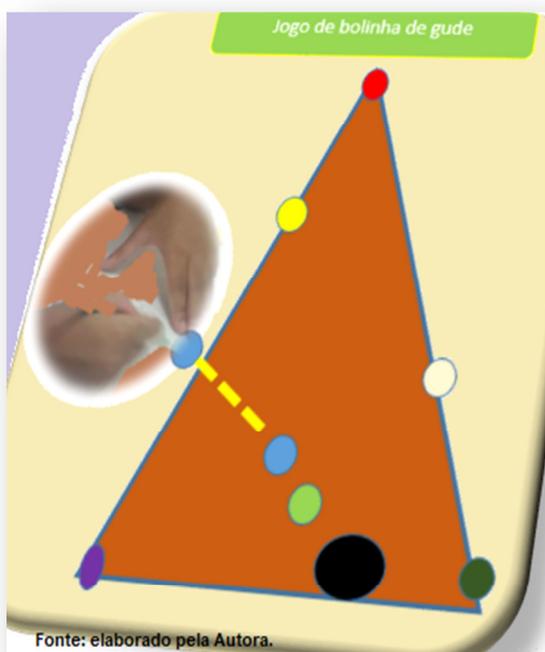
Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de auto-estima. É por essa razão que a educação do caráter é importante. (ANTUNES, 2005, p.53)

Neste sentido, a proposta de discutir as regras no contexto daquele grupo, dos problemas da sala, daquela escola, contribui para uma educação em sua totalidade, isto é, educar para o exercício da empatia nos diferentes contextos que as crianças se inserem (BNCC, 2017).

Moral Autônoma

A Base Nacional Curricular, documento norteador dos direitos de aprendizagem dos estudantes, que estão matriculados na educação pública e privada do sistema brasileiro de ensino (BRASIL, 2017), estabeleceu 10 competências, dentre elas, as competências 9 e 10, relacionadas a uma educação que possibilita vivências de respeito mútuo. A seguir, pode se observar como o referido documento preceitua as duas competências respectivamente:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.[...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017)



Tomando como base essas duas competências para abordar a moral autônoma, descrita por Piaget (1932/1994), este documento sinaliza que a escola deve, como afirmado anteriormente por Menin (2002), trabalhar valores como justiça, dignidade e solidariedade.

Para que o estudante assuma seus erros e acertos em relação à indisciplina, a empatia e o respeito mútuo, é necessário que dialoguem sobre o tema, pois ele possibilita a

reflexão.

Menin (1996, p. 46-7) esclarece que, “[...] aprendendo a fazer em grupos, cada vez maiores aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade[...].”

Em vista disso, entende-se que por meio do diálogo, das experiências vividas e trocas reflexivas, os estudantes aprendem a fazer uso racional dos regulamentos sociais, das regras que os ajudam na convivência social e na valorização dos espaços em que atuam. A ponte para construir uma moral autônoma consiste nas situações de cooperação e reciprocidade entre estudantes e professores.

Logo, educar para a vida em sociedade e ensinar conteúdos caminham juntos, oportunizam aos alunos desenvolverem autonomia, ou como já apontava Delors nos anos 90 (UNESCO, 1998, p. 135): “[...]Os alunos devem poder adquirir na escola instrumentos que os habilitem, quer a dominar as novas tecnologias, quer a enfrentar os conflitos e a violência. [...]”.

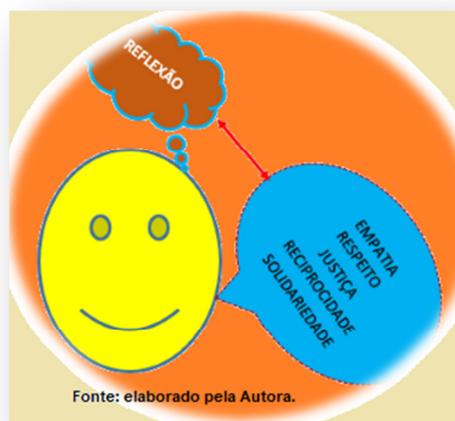
Instrumentalizar os estudantes para que possam ter relações dialógicas com os colegas, com os educadores e com seus responsáveis ajudará a desenvolver a oralidade autônoma, isto é: serem capazes de decidir com base nos valores morais que transitam nas suas comunidades, nas relações sociais das quais participam, observando que eles têm direitos, mas também deveres.

De acordo com Piaget:

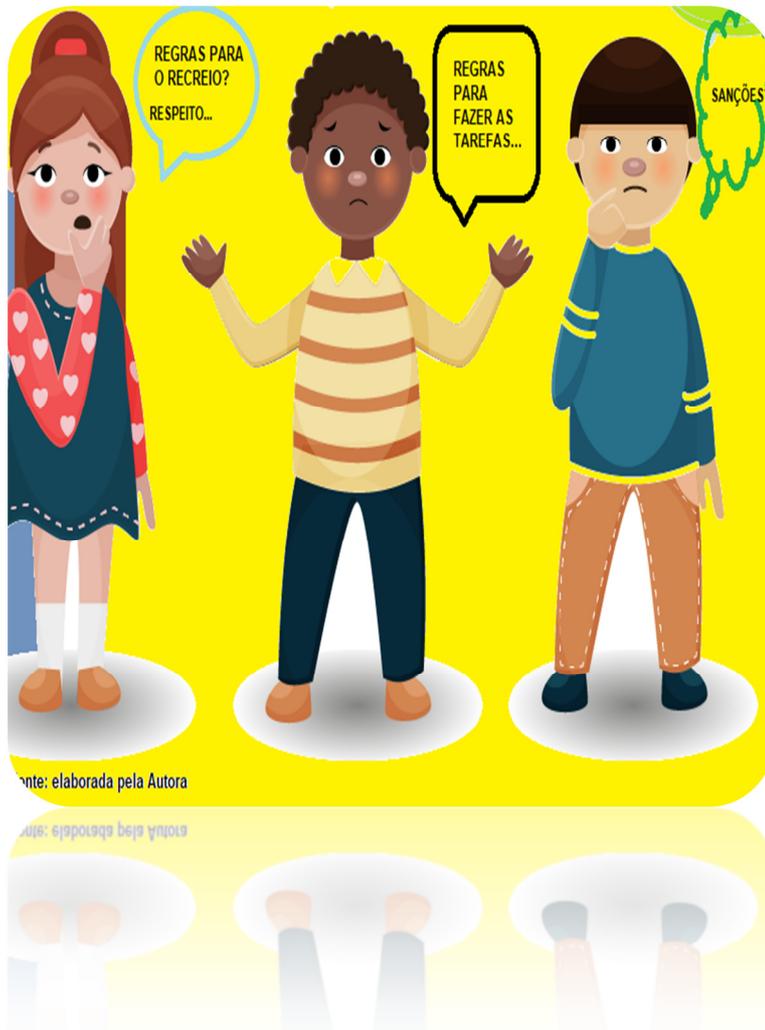
[...] o estudo do respeito pela regra na evolução de um jogo social, como jogar bolinha de gude, jogo tão praticado entre os meninos, nos permitiu realmente perceber uma clara relação entre o desenvolvimento da solidariedade e a constituição progressiva do que podemos chamar de “respeito mútuo (PIAGET, 1932/1994, p. 52).

Com base nessa passagem, as regras sociais podem ser trabalhadas por professores tendo como fundamento a cooperação, em que os acordos estabelecidos entre eles ajudam a equilibrar as relações no grupo e a trabalhar o respeito, assim como a propor sobre quais sanções são necessárias para estabelecer um contrato, pois segundo La Taille (2000, p. 90-91): “[...]A moral autônoma somente é possível se o respeito for mútuo, ou seja, se ao dever de respeitar o outro corresponde a exigência de ser respeitado”.

Sanção expiatória e Sanção por reciprocidade



No passado, fazer uso da palmatória ou expulsar da escola eram castigos utilizados para disciplinar os estudantes. Estes exemplos fazem parte da sanção expiatória que, constituem uma forma de conceber sanções, tendo por objetivo adestrar o indivíduo, deixando-o à mercê daqueles que detêm o poder de comando (FOCAULT,1987).



Certamente, sanções desse tipo não são mais aceitas, e sim consideradas crimes na sociedade contemporânea, revelando as transformações ocorridas na Educação e na própria sociedade.

A sanção expiatória no cotidiano da criança, muitas vezes, não trata do castigo físico, ela faz parte das regras unilaterais, como: não ir a um passeio fora da escola se não fazer silêncio, ficar na sala de aula na hora do recreio, diminuir a nota porque a

criança está sempre fora do seu local de sentar ou porque se movimenta demais na sua carteira, ou retirar o estudante da sala de aula.

Assim a sanção expiatória decorre da coerção do adulto sobre a criança (PIAGET,1932/1994), a criança obedece ao adulto porque tem medo, e não porque compreende a importância de fazer silêncio naquele momento. Nesse caso, pode obedecer até ir ao passeio, mas depois, provavelmente, continuará a praticar a desobediência. Logo, o que está em jogo não é a discussão sobre a causa, por que a criança está conversando, talvez distraída porque o conteúdo não interessa, porque tem dificuldades de aprendizagem etc.

Para Piaget:

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. (PIAGET, 1932/1994, p. 83)

Em síntese, Piaget relata que a sanção expiatória engloba ações coercitivas que contribuem para o desenvolvimento da moral heterônoma.

“[...]para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si próprio, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relaciona considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente. (VINHA, 2000, p.19)



Nesse viés, a autora propõe que a autonomia moral seja construída a partir da cooperação e reciprocidade, tendo como guia ações em que a criança possa refletir sobre as regras que fazem parte do seu cotidiano, compreendendo que o silêncio em sala de aula, por exemplo, é necessário para a aprendizagem.

Para a autora, o adulto serve de espelho moral e, portanto, deve agir de forma correta quanto ao que exige dos estudantes, assim não

pode dizer para um aluno não fazer fofocas, se na presença da criança fala de um

colega de trabalho. Desse modo, o adulto é a autoridade, mas o seu agir não pode ser autoritário, e sim cooperativo. Nessa perspectiva, coação e cooperação, segundo Piaget (1932/1994, p. 58), são distintas: “[...] a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca de indivíduos iguais[...].”

Quadro De Combinados

Gerenciar o ensino, a aprendizagem e as relações entre estudantes em uma sala de aula não é uma tarefa fácil, pois neste espaço convivem diferentes sujeitos. Durante o processo de gerenciar ensino e aprendizagem, os quadros de aviso são afixados nas salas de aula para enfatizar o comportamento esperado para aquele ambiente. Alguns trazem imagens com dizeres impositivos sobre comportamento, outros, as regras do que é aceitável do ponto de vista do adulto.

São regras sociais, de aprendizagem ou relacionados à rotina do dia a dia, sendo que, em sua maioria, explicitam as exigências dos adultos em relação à criança, ou trazem exemplos dos valores morais ou expressões de boas maneiras.

São modelos que contribuem para o desenvolvimento da heteronomia, pois se baseiam na coação. Uma observação possível das imagens acima pode ser melhor compreendida pelos apontamentos das pesquisadoras DeVries e Zan:

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

O que as autoras expressam é que o estudante lê o quadro de aviso, interpreta o que está escrito, sabe que as regras que estão ali são imutáveis, mas isso não significa que pretende obedecê-las. A preocupação da escola e dos professores em relação aos quadros de avisos consiste em enfatizar as regras para minimizar possíveis conflitos, quando deveriam utilizá-los como ponto de partida para discussões sobre o que causam estes problemas.

Para Parrat-Dayan (2009, p. 67-69): “[...]A causa da indisciplina não está só no aluno [...] Isto implica que as regras podem ser criadas, negociadas e renegociadas[...]” na sala de aula. Nesta perspectiva, a autora aborda que a indisciplina precisa ser vista no todo das relações com professores e estudantes buscando outras formas de atuar na sala de aula, e isso significa ter regras que façam sentido para eles.

As regras são essenciais, mas discuti-las com o grupo para que todos tomem ciência do seu papel, das suas obrigações enquanto sujeito aprendendo das diferentes culturas que ali se encontram por quatro ou seis horas, é imprescindível quando pensamos na educação integral do aluno.

Nesse sentido, a educação integral é aquela que:

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito[...] (PARO, 2009, p. 17).



Por essa razão, com respaldo de Aquino (2003, p.7) que relata ser a indisciplina: “[...] “um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas[...]”,

pode-se elaborar a proposta para um quadro de aviso que ajude no desenvolvimento do pensamento autônomo da criança, partindo do diálogo, de uma reflexiva entre participantes, de uma ação conjunta entre estudantes e professores sobre as formas de relacionamento. Isto é, a proposta de uma Assembleia de classe, por exemplo.

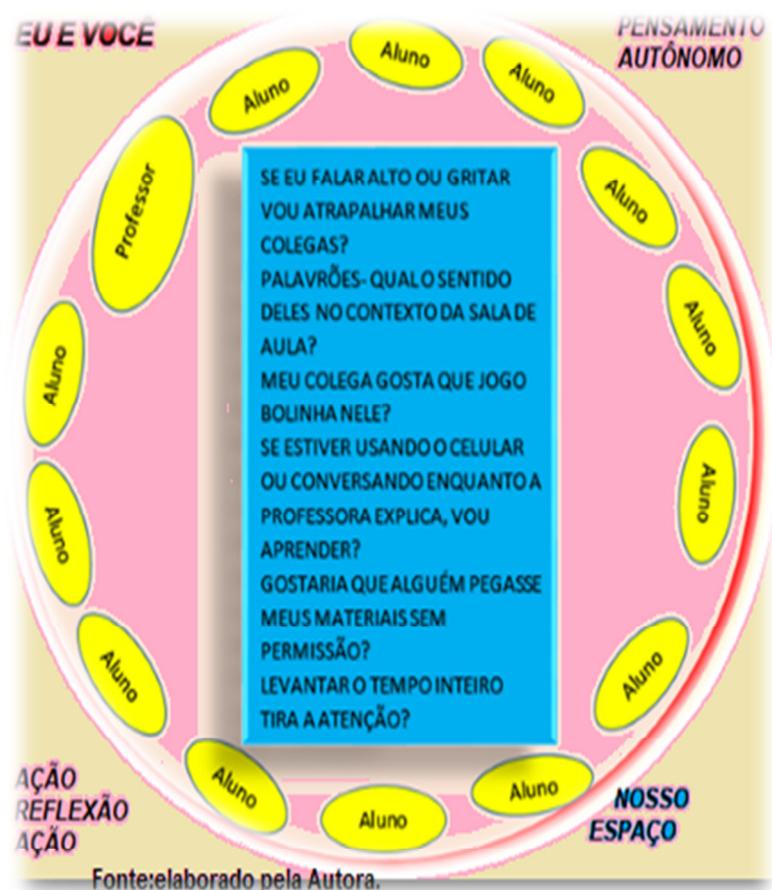
Nesse sentido, considerando a imagem ao lado, elaborada com base na possibilidade da cooperação e reciprocidade entre estudantes e professores, um quadro de aviso deve pautar-se na promoção da moral autônoma, e isso decorre da possibilidade de haver entre os estudantes e professores momentos dialógicos.

O quadro de aviso com as regras escolares, antes de ser fixado na parede da sala de aula, precisa ser amplamente discutido, interpretado no seu contexto real, das relações interpessoais, das ações que permitem respeito mútuo e a promoção da autonomia.

De acordo com Vinha:

A proposta precisa exigir a atividade, o envolvimento, deve solicitar a

discussão, a troca de ponto de vista, a negociação, divisão de tarefas e de responsabilidades, a cooperação entre os elementos do grupo e a contribuição (que não precisa ser a mesma) de todos para o alcance dos objetivos. (VINHA, 2009, p. 485).



Considerando a fala da autora sobre o desenvolvimento do juízo moral da criança, um quadro de aviso com as regras do contrato pedagógico pode conter as ideias e possibilidades de intervenções ou sanções para um determinado problema, mas estas não podem ser autoritárias, pensadas apenas pelos adultos. Também

não se trata de uma receita pronta, mas sim um desenho de práticas cooperativas que visam ao bem-estar comum. Logo, o estudante precisa se ver no quadro, saber que as palavras escritas representam a sua colaboração, perceber que a sua opinião foi respeitada e os seus sentimentos considerados importantes.

Do mesmo modo, o professor pode expressar o quanto algumas atitudes prejudicam o aprendizado, como ele se sente em relação ao barulho que desconcentra, incomoda, pois é preciso ser ouvido durante as explicações e a agressão verbal e física não serão aceitas naquele local. Por isso, as regras, antes de serem estabelecidas, devem ser discutidas no âmbito da reciprocidade.

O quadro de avisos com as regras do contrato pedagógico precisa se dar nesse jogo social, nas interações do grupo, nas trocas de experiências, em que cada um se coloca e atua para que a aprendizagem aconteça, pois de acordo com Vinha, “[...]A qualidade da interação faz muita diferença [...]” (2009, p. 484).

O jogo social de construção de regras se dá no campo da possibilidade e, portanto, o verbo não pode ser imperativo, não pode ser uma expressão da “escola ensina e a família educa”. Assim, é com a cooperação do discente que os professores ajudarão a criança a se relacionar com os colegas e a desenvolver a moral autônoma. Dessa forma, compor o quadro de aviso para o qual todos construíram torna-se um processo cooperativo, mediado pelo docente.

Cabe ao professor mediar esta construção, ajudar a criança a atravessar a ponte das relações interpessoais em que os conflitos se fazem presentes e, muitas vezes, ocasionam a indisciplina.

Regras devem existir como compromisso de reciprocidade, sendo respeitado pelas pessoas que transitam no ambiente escolar.

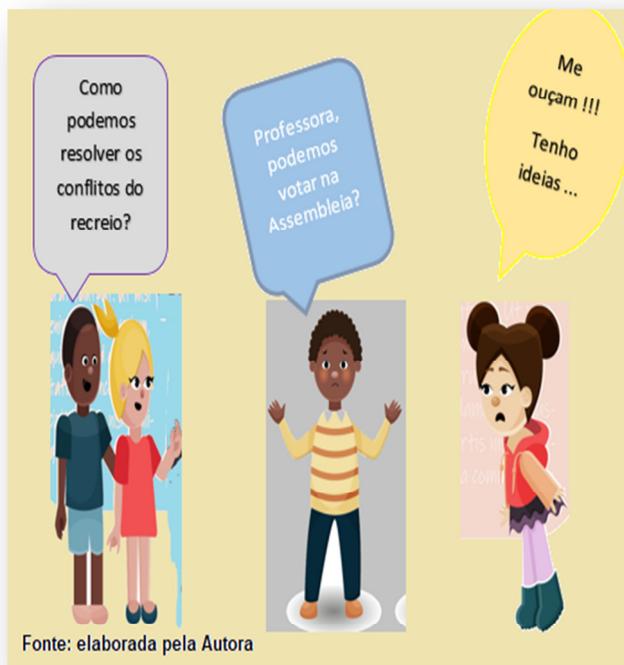
Assembleia: Práticas educativas cooperativas

A definição de Assembleia, de modo geral, é dada como a reunião de um grupo de pessoas que discutem e delegam temas de interesses comuns. Considerando que na sociedade existem diferentes grupos sociais, culturais e políticos, pensar na assembleia como estratégia para lidar com a indisciplina escolar, e assim construir um contrato pedagógico entre docentes e discentes, é compreender que as regras são necessárias em qualquer ambiente social ocupado pela criança, e que em sala de aula, as interações podem ser conflitantes e, portanto, práticas educativas cooperativas podem ajudar neste processo.

Em tempos que exigem uma sociedade democrática, fazer uso das Assembleias de Classe apresenta-se como uma possibilidade a mais de proporcionar aos estudantes oportunidades de reflexão para que criem uma consciência sobre o próprio mundo e as “[...]as contradições do mundo humano [...]” (FREIRE, 2005, p. 22).

Do ponto de vista de Araújo, a Assembleia escolar é,

O modelo das assembleias é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, crenças e desejos de todos os membros que dela participam. (ARAÚJO, 2008, p. 119).



Nesse sentido, pensando na ponte das relações interpessoais, em seu trajeto a assembleia ajudará na reflexão sobre o papel de cada um, estudante e professor, quanto aos valores, crenças e desejos que cada um possui quando adentra uma escola, uma sala de aula. Ela manifesta o compromisso destas pessoas, deste grupo de sala de aula, em que as possibilidades de interação encontram-se ofuscadas pelo individualismo de cada um.

Tognetta e Vinha (2007, p. 60) afirmam que “[...]as assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam [...]”. As autoras salientam o trabalho por meio de assembleias como um exemplo de práticas educativas cooperativas que podem ser incorporadas no planejamento pedagógico e na formação de uma estratégia para se trabalhar a indisciplina escolar. Nesse sentido, Araújo afirma:



O trabalho com assembleias escolares complementa a perspectiva de novos paradigmas em resolução de conflitos, pois permite compreender os valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. Ao mesmo tempo, evidentemente, permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em –movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós que, ajudamos na constituição dos espaços e das relações coletivas, modificando-as (ARAÚJO, 2015, p. 24).

Na perspectiva do autor, é possível ir além da resolução de conflitos com o uso da Assembleia escolar, porque ela integra a coletividade das decisões. O ato coletivo de reunir-se em Assembleia com o objetivo de discutir as possíveis soluções para lidar com a indisciplina escolar, apresentar opiniões, expressar angústias e medos desencadeados pela indisciplina, pelo confronto entre crianças – tanto para o educador, quanto para o professor – promove a humanização destes pessoas.

Trabalhar com assembleia escolar permite que todos que estão naquele local – que sofrem de uma forma ou de outra os revezes de lidar com o outro, com as expectativas do outros, com as dificuldades de relacionamento, com os valores sociais que cada um traz consigo quando adentra na escola – se comprometam com o coletivo, com as necessidades do grupo, sejam aquelas ligadas à aprendizagem dos conteúdos ou à interação entre todos os integrantes. Segundo Araújo (2008, p.118-119),



mbém têm a oportunidade de conhecer melhor seus alunos e suas alunas em facetas que não são possíveis no dia a dia da sala de aula. Temas como disciplina e indisciplina deixam de ser de responsabilidade somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por todo o grupo-classe, responsável pela elaboração das regras e pela cobrança de seu respeito. Enfim, o espaço das assembleias propicia uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenado com relações de respeito mútuo, permite verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático.

Considerando o que propõe Araújo, as assembleias dão suporte ao trabalho docente, oportunizam conhecer quais as necessidades discentes, suas preferências, e em quais momentos os diálogos se fazem necessários para que a indisciplina não se instale na sala de aula como algo corriqueiro, pois é certo que em algum momento ocorrerá o conflito. Saber como mediar os conflitos é um aprendizado que decorre do diálogo nas assembleias, nas discussões sobre este ou aquele fato que deixam o estudante mais agressivo.

Nos estudos de Araújo (2008) é possível observar três tipos de assembleia, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Tipos de Assembleias escolares, na perspectiva de Araújo (2008)

Assembleia de Classe	Neste tipo de assembleia se discute as demandas da sala de aula. Busca-se debater as singularidades do grupo, como melhor conviver no espaço e a proposição de combinados da sala.
Assembleias de escola	Todos os membros da escola participam, professores, gestores, funcionários, estudantes e família. Questões como horários de entrada e saída, relacionamentos interpessoais, obrigações funcionais, administrativas e pedagógicas são discutidas com objetivo de organizar a vida da escola.
Assembleias docentes	Relaciona-se ao projeto político pedagógico e à convivência entre educadores. Gestor e educadores, por vezes o mantenedor ou representante da Secretaria da Educação, que debatem os conteúdos, a função desempenhada por eles e as questões administrativas.

Fonte: elaborado pela Autora com base em Araújo (2008).

Os três modelos convergem para o debate democrático em que toda a comunidade escolar dialoga para atender as demandas levantadas, assim a sala de aula passa a ser um espaço dialógico. A assembleia de classe ajuda a criança a refletir sobre os próprios comportamentos e, por meio desta reflexão, chega-se democraticamente à deliberação das regras que são importantes para a sala.

O uso de assembleias como uma prática educativa cooperativa possibilita à criança, “[...]se comportar de acordo com valores como o espírito de iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a busca de acordos. (PUIG, 2003, p. 32- 33). Assim, propor Assembleias de Classe no ensino fundamental, desde as primeiras séries iniciais, permite que as crianças diante do desafio diário de se relacionarem umas com as outras, possam dialogar sobre as

situações de bullying, falar das dificuldades de aprendizagem, dizer que uma ou outra metodologia do professor é mais interessante ou desmotivadora e apresentar os conflitos que ocorrem no recreio e repercutem na sala de aula.

Segundo Montoya (2004, p. 177):

[...] a melhor forma das instituições educacionais contribuírem na formação de indivíduos autônomos é pela educação moral ativa, isto é, pelo favorecimento de experiências morais não apenas de coação – que são inevitáveis nas práticas morais autoritárias –, mas também, e sobretudo, de cooperação [...].

Neste sentido, o contrato pedagógico entre professores e estudantes para lidar com a indisciplina em sala de aula pode ser construído na assembleias de classe, como resultado da deliberação coletiva, em que as regras contratadas são parte do viver em grupo.

Assembleia de classe - uma proposta para a construção da sala de aula como espaço dialógico

O levantamento de dados realizado durante a pesquisa trouxe como resultado a constatação de que o uso de combinados em sala de aula é uma prática utilizada por sete das oito professoras entrevistadas- Entrevistada C que disse não fazer uso de combinados em sala de aula também trabalha com regras em sala de aula, e que estas são para determinar o horário de entrada na sala após o recreio. Por conseguinte, entende-se que os combinados existem, o que muda é a forma de denominá-los.

Apenas uma professora estabelece “contrato pedagógico na sala de aula” em sua sala, as demais fazem observações sobre regras escolares, acordos, combinados, por meio de rodas de conversa ou diálogo com o estudante que quebra a regras. Duas das entrevistadas apontam que estes combinados são acordados no início do ano letivo, pois consideram importante estabelecer limites. Todos os combinados descritos na pesquisa de mestrado têm por objetivo o estabelecimento de uma boa convivência social e a diminuição dos casos de indisciplina.

Sete das entrevistadas fazem uso do diálogo com o estudante fora da sala de aula quando sua atitude atrapalha o grupo ou se configura um caso de agressão. Uma encaminha para a direção e chama os pais quando necessário, e todas alegam que a pior (in)disciplina é a agressão física ou verbal. Os combinados mais

exemplificados foram: “falar alto”, fazer silêncio” “não agredir e falar palavrões em sala de aula”. Somente duas professores disseram que “fazer as tarefas escolares” e “cuidar dos pertences” estão entre os combinados da sala. Duas professoras citam as expressões de “boas maneiras” como regras que os alunos devem seguir para trabalhar o respeito entre eles.

Quanto à interiorização das regras combinadas entre eles no âmbito da sala de aula, as professoras acreditam que as crianças do 5º ano do ensino fundamental em suas salas são capazes de interiorizar as regras, mas nem sempre fazem uso delas na cotidianidade. Das oito entrevistadas, três consideram que o professor deve reforçar os acordos, cobrar os alunos para que eles façam uso das regras, sendo o quadro de aviso citado apenas por duas professoras.

Segundo as Entrevistadas, as regras escolares são apresentadas às crianças e discutidas em roda de conversa ou em momentos que se fazem necessárias – quando ocorre quebra de regra – Somente uma citou o exemplo da assembleia de classe como proposta.

Neste contexto, pensando na teoria piagetina (1932/1994) e na literatura estudada, compreende-se que a interiorização das regras envolve reflexão por parte dos estudantes, assim como uma formação docente voltada para práticas educativas cooperativas e educação moral nas escolas.

Organização da Assembleia de Classe - uma proposta formativa para os professores implementarem na rotina escolar

Ao se considerar a sala de aula do ensino fundamental de redes públicas e privadas, constata-se que a forma da proposição do trabalho com a assembleia pode ser diferente, mas o objetivo não. Todo o processo de proposição parte de se compreender que,

[...] a democracia escolar e social; o protagonismo e a participação social; os valores morais e éticos; o entendimento sobre como estratégias de resolução de conflitos podem contribuir para a formação ética e psíquica das pessoas, bem como para a transformação das relações interpessoais no âmbito escolar (ARAÚJO, 2004, p. 22).

É com esse delineamento democrático escolar que a assembleia de classe pode ser proposta, pois o princípio é o das especificidades de cada sala, assim,

compreendendo que existem problemas (Indisciplina, por exemplo) e as pessoas envolvidas são diferentes, o professor pode promover um diálogo sobre assembleia de classe com os estudantes, expondo as dificuldades que ele, enquanto educador, encontra para dar aula naquele ambiente.

A pesquisadora Susana Menin (2017), em suas considerações finais da pesquisa – Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola – apresenta três projetos (O bandeirante na construção de uma cultura de paz; Escola Estadual de Educação Profissional e Esperança no futuro) bem-sucedidos no campo da educação moral e valores sociomoraís:

Esses projetos voltaram-se à construção autônoma de valores morais, e não à consolidação de valores de adequação social ou de obediência às regras e leis. Ainda outro ponto a enfatizar foi a participação dos alunos, garantida pelos métodos participativos e democráticos de todos os projetos realmente bem-sucedidos. A participação entusiástica dos alunos não só como agentes nos projetos, mas como parceiros e idealizadores, produz uma adesão aos valores que se quer consolidar (uma adesão à escola como um valor), uma participação mais acentuada nas demais atividades da vida escolar e, portanto, um melhor desempenho escolar e, frequentemente, uma maior valorização de si como pessoa. (MENIN, 2017, p. 14-15)

Neste contexto, pensando em estratégias possíveis para o trabalho com Assembleia de Classe no ensino fundamental, a ideia é propor aos estudantes momentos de diálogos na rotina das aulas, intercalados com as reuniões, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Proposta para trabalhar com a Assembleia de Classe

1 º passo	Leia a bibliografia sobre o tema. Fale com o gestor e colegas docentes sobre como pretende trabalhar a construção da assembleia de classe, veja se outros colegas fazem uso desta prática. Esta atividade pode ser realizada em algum espaço ao ar livre ou na biblioteca da escola. Em caso de escolher um ambiente externo é necessário agendar com o coordenador pedagógico ou responsável o espaço que será utilizado, pois assim não terá problemas de interrupção. Marque em seu planejamento uma data para expor a proposta aos estudantes.
--------------	--

<p>2 º Passo 1ª Reunião</p>	<p>Proponha um círculo para iniciar a discussão. Quando todos estiverem sentados no círculo, especifique qual o tempo que ficarão naquela sala e qual tema será discutido. Explique que todos poderão expor suas ideias, mas que precisam respeitar a vez do outro falar. Para esta atividade é preciso reservar no mínimo duas horas aula, cerca de 1h30. Durante o círculo observe quais conhecimentos prévios são trazidos para discussão e anote-os. Finalize agendando a próxima data da reunião e solicite que escrevam sobre o momento vivenciado. Esta tarefa pode ser trazida na aula seguinte. Ela servirá para compor a pauta da 2ª reunião.</p>
<p>3 º Passo</p>	<p>Na rotina das aulas, escolha um dia para apresentar o conceito de Assembleia de Classe, para tanto, utilize a bibliografia apresentada no <i>E-book</i>. Faça observações sobre os conhecimentos prévios trazidos por eles e sobre a elaboração das pautas e atas ao final de cada reunião.</p>
<p>4 º Passo 2ª Reunião</p>	<p>Inicie a reunião falando do horário que dispõem para aquela reunião. Pergunte quais estudantes gostariam de ler a produção escrita que trouxeram. Após a leitura, não faça perguntas sobre, não corrija possíveis erros ortográficos ou de consonância, pois o objetivo é a exposição das ideias deles, as suas reflexões e sentimentos em relação à primeira reunião. Posteriormente, peça que escrevam em uma folha de papel quais problemas eles percebem na sala de aula e possíveis soluções para eles. Este é um momento de fala, de expressar descontentamentos e pode ser que os ânimos fiquem exaltados, que falem todos ao mesmo tempo, assim é preciso estabelecer regras para que não interrompam o colega. Pergunte quais regras precisam para que a reunião possibilite apresentar o levantamento dos problemas de todos, pois “[...]não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. [...]” (MENIN, 2002b, p. 201). Faça a mediação nos grupos, perguntando se precisam de ajuda, se querem juntar-se em duplas ou trios e trocar experiências. Ao finalizar, agende a nova reunião para expor os dados levantados por eles.</p>

6 º Passo	<p>Leia as anotações com os problemas levantados, verifique se foram pontuadas situações pessoais, nomes que possam causar conflito quando ocorrer o debate. Planeje uma aula para que possam montar um gráfico com os problemas da sala. Pontue que neste momento a ideia é fazer o gráfico e que a discussão se dará na assembleia de classe.</p>
7 º passo 3 ª Reunião	<p>Solicite aos alunos que coleem os gráficos em local visível. Peça aos grupos que leiam os dados do gráfico.</p> <p>Proponha uma discussão entre eles sobre os problemas levantados (respeito, amizade, aprendizagem, interação, relações interpessoais, agressão etc.). Finalize pedindo que reflitam sobre como resolver os problemas elencados, objetivo da próxima reunião.</p>
8 º Passo 4 ª Reunião	<p>Debates sobre os conflitos e atitudes que incomodam o grupo. Nestes debates, pode-se utilizar exemplos da rotina em que os incômodos são naturalizados, a criança pode explicar que não gosta quando um colega pega algum objeto seu sem pedir, ou coloca apelidos. Outras crianças podem explicar suas atitudes, as razões que os levam a agir de forma mais agressiva, menos tolerante ou mais falante, pois, “[...] não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. [...]” (MENIN, 2002b, p. 201). Neste contexto, estimule-os a criarem alternativas para conseguirem lidar com os conflitos da sala que eles enumeram. Explique sobre como podem escrever na Ata estas alternativas, de modo a estabelecer regras coletivas para os exemplos citados. Dialogue com eles sobre as sanções, sem impor suas predileções de sanção.</p>

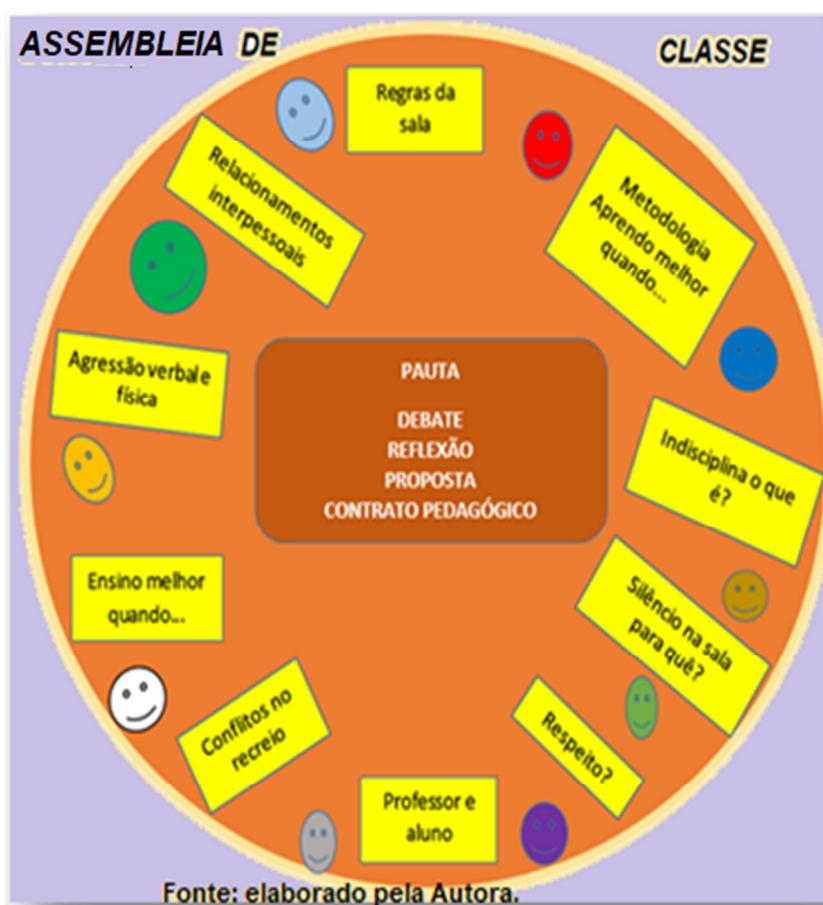
Fonte: elaborado pela Autora com base em Araújo (2008).

As propostas no Quadro 3 fazem parte da introdução de práticas cooperativas que visam à reflexão das pessoas envolvidas no ambiente da sala de aula sobre (in)disciplina escolar e construção de valores morais ligados à cooperação, solidariedade e respeito mútuo, pois Puig (2019, p. 10), em entrevista, afirma que

“[...]Não é possível listar as práticas morais. Isso depende de cada contexto cultural e de cada centro educativo[...].”

Assim, é preciso ressaltar que o trabalho por meio da Assembleia de Classe não visa somente tratar de assuntos ligados aos problemas de (in)disciplina, mas sim consiste em um fazer dialógico e, portanto, qualquer assunto pode ser levado para a discussão, seja a proposta para uma festa de confraternização da sala, a participação em jogos escolares, ou questões voltadas à aprendizagem.

Por conseguinte, este quadro envolve proposições/possibilidades de ação dialógica para lidar com a (in)disciplina por meio da Assembleia de Classe. São exemplos para salas com problemas de conflitos ou situações de (in)disciplina. As reuniões são pontos de partida para a tomada de consciência das próprias regras que são necessárias para trabalhar com a Assembleia de Classe, resultando em uma ação que visa proporcionar a autonomia entre os participantes para que desenvolvam um comportamento

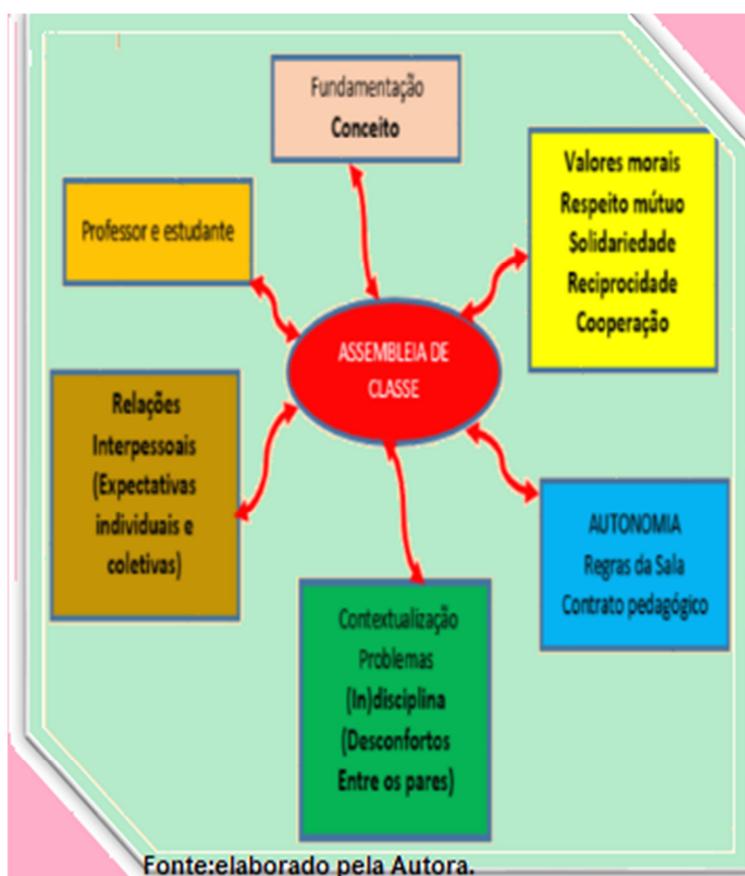


democrático, como resalta Puig (2004, p.95), “[...]todas aquelas situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões[...]”.

Desse modo, o diálogo não acaba quando findam as reuniões, ele se apresenta na rotina da sala, no decurso das aulas, com a mediação do professor frente aos conflitos, tendo como base as práticas cooperativas. As aulas, são

parte do vivido nas reuniões, em que o ouvir e ser ouvido torna-se um exercício de autorregulação para o aluno.

Por conseguinte, o planejamento do professor tem por sentido democratizar as possibilidades de intervenção e de construção de ideias coletivas. Assim, não é o pensamento do professor, não são as regras dos adultos, mas a constatação do coletivo de que as regras são boas, precisam ser discutidas no campo das ideias individuais, mas devem alcançar a todos igualmente.



Nessa perspectiva, a construção do contrato pedagógico com as regras da sala surge com as discussões e anotações das Atas das reuniões, porque estas contêm as necessidades do grupo. É a ata da classe que dá condições de fala para o estudante e de planejamento de práticas educativas para o professor.

Muitas das práticas que envolvem o trabalho com regras focam nas soluções trazidas por adultos, sejam os docentes, gestores ou

familiares.

Decerto que os adultos podem propor regras, principalmente em salas com 30 ou mais alunos, mas estas podem ser implementadas no campo das ações dialógicas.

Logo, a proposição de soluções para os problemas de sala de aula, ligados ou não à (in)disciplina, quando tratados em Assembleia de Classe, não tem por pretensão resolver de imediato os conflitos, seu objetivo é promover o diálogo e a autonomia discente para que possam atuar de forma conjunta. As ações estão diretamente ligadas às possibilidades de promover uma discussão democrática.

O objetivo não é resolver todos os problemas na Assembleia de Classe, mas sim proporcionar ao estudante sua reflexão para que sejam consideradas todas as possibilidades de intervenção e ação cooperativa advindas destas reuniões.

A diminuição da (in)disciplina em sala de aula é uma consequência dessas reflexões e ações de cooperação entre os estudantes e o professor. Para Parrat-Dayan,

Enfrentar um conflito é para os alunos, uma oportunidade de trocar pontos de vista, de argumentar, de propor soluções, de dialogar, de procurar uma solução em comum e construir a autonomia de cada um. Se o professor resolve o conflito em vez de deixar que as crianças o resolvam, está impedindo que elas se construam como pessoas e aprendam (PARRAY-DAYAN, 2008, p.93)

A autora afirma que os conflitos na escola, dentro da sala de aula, são oportunidades para promover o diálogo e, nesse ponto, a Assembleia de Classe é a estratégia perfeita para que esta reflexão ocorra. O papel do professor é de um mediador ativo, que propõe, conceitua e fundamenta a prática da Assembleia, que utiliza as reuniões para refletir sobre o seu próprio papel e metodologia, e isso não significa uma participação maior, mas sim um fazer democrático.

Os conhecimentos prévios dos estudantes e os acontecimentos na sala de aula são questões que devem ser consideradas no planejamento pedagógico e na sua própria formação e, portanto, a contextualização do que ocorre na sala deve ser discutida também com seus pares. Os valores morais dos professores são importantes, logo se a utilização de expressões como “bom dia” e “boa tarde” ajuda nas relações de boa convivência, deve-se levar, como parte da pauta na Assembleia de Classe, as expectativas do grupo, os desconfortos causados também, pois essa inclusão de temas oportuniza a reflexão. Enfatiza-se que o objetivo é mediar promovendo a autonomia discente, sem que isso desautorize a ação docente.

Para DeVries e Zan (1998, p. 38), as crianças, “[...]formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões dos outros. Constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana[...]”. Logo, a criança precisa ter experiências de diálogo, pois são estas trocas que permitem a reflexão sobre o certo e errado, sobre sua atuação enquanto pessoa que pensa antes de agir de forma descontrolada em uma situação de conflito, por exemplo.

Nesta perspectiva, corrobora Araújo,

O modelo das assembléias é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, crenças e desejos de todos os membros que dela participam. Com isso, nem sempre o objetivo é de se obter consenso e acordo, e sim, o de explicitar as diferenças, defender posturas e idéias muitas vezes opostas e mesmo assim levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo. (ARAÚJO, 2004, p. 119)

Sendo assim, discutir sobre Assembleia de classe serve de alerta diante da (in)disciplina escolar, pois a discussão contempla o trabalho com foco em práticas educativas cooperativas, ações que promovem o desenvolvimento da moral na criança (PIAGET, 1932/1994).

A Assembleia de classe é a ponte que alunos e professores utilizam para atravessar um rio permeado por expectativas das pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Os peixes desse rio representam o desconforto causado pela (in)disciplina que afeta a vida de todos – discentes e docentes, família e sociedade. Dessa forma, é preciso que, desde as séries iniciais do ensino fundamental, a

criança possa atravessar esta ponte, pois ela oportunizará maiores chances de ter uma “[...] “postura conscientemente crítica diante de seus problemas[...]” (FREIRE, 1999, p.56).

A educação nas escolas deve pautar-se em práticas de liberdade, (FREIRE, 1999), que permitam à criança refletir e elaborar um pensamento autônomo sobre



este estar no mundo e trabalhar cooperativamente para que o ambiente escolar possa ser mais acolhedor e promotor do bem comum. Compreende-se que não há receitas prontas, mas possibilidades de se compreender a indisciplina escolar a partir da teoria, em formações docentes no âmbito da escola, como parte de uma ação-reflexão-ação (ALARCÃO, 2011) em que a indisciplina possa ser objeto de estudo para professores e estudantes.

Portanto, é necessário transpor para a prática educativa o que pensa o aluno e o professor, suas expectativas enquanto pessoas que estão imersas em valores diferentes, mas que por meio do diálogo, de práticas educativas cooperativas conseguem relacionar-se com respeito e, conseqüentemente aprender e ensinar.

Considerações Finais

Este ensaio em forma de *E-book* propõe um trabalho com assembleia de classe e a construção do contrato pedagógico baseado na cooperação entre estudantes e professores, com o objetivo de lidar com a indisciplina escolar, sob a ótica de diferentes autores que pesquisaram o desenvolvimento do juízo moral a partir da teoria piagetiana. A (in)disciplina escolar é um desafio para professores, gestores, familiares e estudantes, assim este material explora a possibilidade de uma ação conjunta entre os participantes, entendendo que educar e ensinar são responsabilidades de todos.

Compreende-se que a atuação docente em sala de aula vai além do ensino de conteúdo, é um fazer educativo permeado por culturas e expectativas individuais e coletivas que precisa ter por base a participação de todos.

A literatura nos mostra que sanções por coação promovem a heteronomia na criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento da moral heterônoma. Assim, tomando por objeto o trabalho a partir da Assembleia de Classe, é urgente que nós, enquanto educadores, reflitamos sobre como mediar as relações interpessoais, e, com isso, possamos ajudar os alunos a desenvolver a moral autônoma.

É nesse sentido que se pensa na efetividade de uma formação docente que promova as trocas de experiências entre professores no seio da escola, como forma de atravessar este “rio” permeado de expectativas e regras escolares que atendam a todos. O estudante precisa ter voz e para isso é urgente que se promovam práticas cooperativas no contexto da sala de aula.

Logo, a proposição de trabalhar por meio da Assembleia de Classe surge para dar suporte ao trabalho do professor, para referendar sua participação, enquanto profissional reflexivo. Dessa forma, a Assembleia de Classe é uma ponte que auxilia o professor na sua atuação como mediador nas relações interpessoais, de modo que o desafio que é a (in)disciplina possa ser discutido durante a construção do contrato pedagógico, e que este seja um recurso a mais na rotina escolar.

Assim, a sustentação teórica respaldada neste *E-book* possibilita construir um diálogo crítico/reflexivo sobre a (in)disciplina escolar e o desenvolvimento do juízo moral e a literatura pesquisada abrilhantam o fazer educativo do professor à medida que as regras podem ser apropriadas pelos estudantes em sua rotina, e, com isso, o

grupo repense os conflitos e ajudem o professor quando ocorrerem situações de (in)disciplina.

Por fim, as mensagens neste *E-book* são partes da experiência da autora, enquanto educadora, que busca refletir e conscientizar-se dos próprios erros, mas que sabe que sem diálogo os processos de ensinar a aprender estão comprometidos. Este produto não traz fórmulas, é antes de tudo um recurso educativo que permite discutir como podemos lidar com a (in)disciplina escolar em sala de aula na perspectiva da Assembleia de Classe, um instrumento democrático que auxilia o docente em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, promove a autonomia discente.

Compreendemos que atravessar este “rio” de culturas tão diferentes, quando se observa as expectativas dos alunos e dos professores, é um desafio, mas pode ser minimizado e até vencido se assumirmos as práticas de cooperação e reciprocidade para lidar com a indisciplina como caminhos a serem adotados antes das ações impositivas. Logo, se um dos papéis da escola é contribuir para a educação global do cidadão, precisamos de um olhar coletivo para todos os acontecimentos da vida escolar.

Referências (do produto)

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educ. Pesquisa.** 2000, v. 26, n.2, p.91-107. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007. Acesso em 15 mar. 2021.

_____. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação:** Fae, PPGE/UEFS, Pelotas, 31, p 115-131, jul. / dez. 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n31/06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares.** São Paulo: Summus, 2015

AQUINO, J. 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. Acesso em: 15 jan. 2021.

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

AQUINO, J. G. Crise, acoso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In: ____ (et al.) **Família e educação: quatro olhares.** Campinas: Papirus, 2011.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Constituição da Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 5 de jan. de 2021.

MENIN, M. S. S.; TREVISOL, M.T.C.; MARTINS, R.A. Educação Moral ou Educação 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. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Menin%20et%20al%20Congre%20Ulisses%20SP.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 157-186.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000. p.10- 65.

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

_____. **Psicologia e pedagogia**. 9.ed. Tradução: Dirceu Lindoso e Rosa Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

SZYMANSKY, H. **A relação família/escola desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 1998.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável** (2005-2014). Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192. Acesso em: 10 de mar.2021.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

VINHA, T. P. TOGNETTA, R.P. **Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316/3226>. Acesso em: 15 de fev.2021.

_____, Roberta G; ARAGÃO, A.M. F. de; MARQUES, C. A. E; SILVA, L. M F da; MORO, A. VIVALD, F.M. de C; RAMOS, A.M; OLIVEIRA, M.T. A; BOZZA, T.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://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3747/3157>.
Acesso em: 10 fev. 2021

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil. In L. Macedo (Org.), **Cinco estudo de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Conto de escola**: a vergonha como um regulador moral. Campinas: Moderna, 1999.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

_____. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da Matemática**: Reflexões Psicológicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. O não dito é essencial. **Revista Nova Escola**. Edição 264, 2013.

_____. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino** / Guy Brousseau; apresentação de Benedito Antonio da Silva; consultoria técnica de José Carlos Miguel. Tradução: Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

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

DINIZ, M. H. **Curso de direito civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes 1999.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

_____. **A gestão da indisciplina na escola**. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF, 11. 2001, Lisboa, Anais...Lisboa: Estrela & Ferreira, 2002. v. 1, p. 375-381.

_____. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009b.

_____. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 124-132, dez. 2006.

_____. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 261, abril, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano de currículo, plano de ensino: o papel dos/as professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIOVANI, C.M.J. **A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental**. 2017. 125 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017. Disponível

em: <https://portal.unimes.br//mestrado-praticas-docentes-no-ensinofundamental/arquivos/defesas/clair-margaret.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, P. A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A, 1992.

LA TAILLE. Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. Sao Paulo: Summus, 1996.

_____. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, p. 13-25.

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

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

LIBANEO, J.C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. São Paulo, 1985. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1985.

_____. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In L. Macedo (Org.), **Cinco estudos sobre Educação Moral** (pp. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, B. F. A.; SILVA T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, E. (1921). **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NATÁRIO, E.G.; VELLOZO R.F.V.R. Contrato pedagógico- um caminho para lidar com a indisciplina na sala de aula. In: SOUZA, A. **O ensino aprendizagem face às alternativas epistemológicas**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/35181-> Acesso em: 15 nov. 2020.

NUNES, A.O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores, São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar**: determinações, consequências e ações, Brasília: Líber livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

_____. (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os Procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Originalmente publicado em 1930).

_____. **Para onde vai a Educação**. Tradução de Ivette Braga. 14 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1998

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIMENTA, S.G. GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. IN: AQUINO, Julio Groppa. (org.). **Indisciplina na Escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-86.

SILVA, B. A. Contrato Didático. In: MACHADO, S.D. A. (org.) **Educação Matemática – Uma (nova) introdução**. São Paulo. EDUC. 2008.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1997.

_____. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas, SP: Mercado das Letras: São Paulo: Fapesp, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003, 426p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VASCONCELOS C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R.P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45- 56, jan./abr. 2006.

VINHA, T. P., TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n.28, p.525-540, set./dez.2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZECCHI, J.A.M.; MENIN, M.S.S.; GOMES, A.A. Violência e indisciplina escolares: um complexo objeto de pesquisa em educação. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda (org.). **Educação contemporânea:** caminhos, obstáculos e travessias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição

I – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: “Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a cooperação para trabalhar com a Indisciplina Escolar.” Pesquisadora: Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo

Sexo: Feminino

Cargo/Função: Professora de Educação Básica I (Rede Municipal de Ensino de Santos SP)

II- ESCLARECIMENTOS SOBRE O PROJETO

Prezado (a) Senhor (a),

Venho por meio destes esclarecimentos, solicitar sua autorização para desenvolver este projeto de pesquisa, cuja pesquisadora responsável é Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo, estudante de mestrado da Universidade Metropolitana Unidas. O objetivo geral do projeto é “Analisar se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula, com seus alunos e como trabalham a indisciplina escolar”. Temos, ainda por objetivos específicos: Investigar se os professores e alunos constroem o contrato pedagógico em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental; Levantar como os professores lidam com a quebra das regras e combinados em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental; Verificar se a construção das regras e combinados de sala de aula trabalham situações de indisciplina revelando quais regras são mais quebradas em sala de aula, segundo os professores; Elaborar um produto educacional que proponha a construção do contrato pedagógico baseado na cooperação entre estudantes e professores para lidar com a indisciplina escolar.

A justificativa para a pesquisa relaciona-se aos possíveis benefícios indiretos, pois os dados coletados poderão fornecer subsídios para a construção de conhecimento em indisciplina escolar e formas de intervenção. Nesse sentido, o produto final, um dos objetivos específicos da pesquisa, visa uma possível formação de professores para trabalhar com a indisciplina escolar e a construção de práticas educativas voltadas à cooperação e autonomia dos estudantes em sala de aula. Assim, a participação desta Instituição de Ensino e dos docentes na pesquisa é absolutamente voluntária. Informamos que não constará o nome da Unidade Escolar ou dos docentes que aceitarem participar do estudo na análise e relatório final ou em qualquer publicação científica posterior. Os riscos dessa pesquisa são considerados mínimos como o cansaço, pois as entrevistas com os docentes terão a duração

aproximada de 15 a 20 minutos e somente será gravada se eles consentirem. Portanto, garantimos que as informações não acarretarão em prejuízo a sua pessoa ou para os docentes entrevistados, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Se ocorrer cansaço durante a entrevistas o docente poderá interromper e retomar posteriormente, se assim o desejar.

Por se tratar de questões relacionadas as práticas educativas em sala de aula que estão ligadas aos objetivos da pesquisa os docentes que voluntariamente se disporem a responder às perguntas da pesquisadora o fará por meio digital como o aplicativo WhatsApp (vídeo chamada) ou pela Plataforma ZOOM no horário e dia da preferência de cada um deles/as.

Reafirmamos que qualquer outra informação que o (a) Sr. (a) desejar pode ser fornecida pela pesquisadora ou pela orientadora responsável e a qualquer tempo o acesso às informações atualizadas, procedimentos, riscos, benefícios, dúvidas sobre sigilo, confidencialidade e privacidade relacionados à pesquisa, inclusive para retirar seu consentimento o Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo, e-mail rosalinvel@gmail.com e com a Dra. Elisete Gomes Natário, cujo endereço é: Av. Conselheiro Nébias, no 536 - 2o andar – Encruzilhada -, Santos/SP – CEP: 11.002- 045 – Telefone: (13) 3228.3400 – ramal: 3512 – e-mail: cep@unimes.br. Orientadora responsável pelo projeto de pesquisa a ser realizado durante o Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana Unidas -UNIMES.

Também poderá consultar, em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300, Bairro; Vila Mathias, CEP: 11.015-002, Município de Santos- SP. Telefone: (13)3228-1254, fax Fax: (13)3205-5555, E-mail: comet@unisantos.br.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor (a). Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade, da Unidade Escolar e dos docentes com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Se o senhor (a) concordar com a participação voluntária da escola nesta pesquisa preencha e assine o Consentimento da participação da Unidade Escolar.

Assinatura da pesquisadora

Profª Dra. Elisete Gomes Natário

RG

RG

III - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR NA PESQUISA

Eu, _____, diretor (a) da UME _____

CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo que a escola e os professores (as) participem da pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos da entrevista, assim como os riscos mínimos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do Diretor (a) _____

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores

I – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: “Construção e Reflexão sobre o Contrato Pedagógico e a cooperação para trabalhar com a Indisciplina Escolar.”

Pesquisadora: Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo

Sexo: Feminino

Cargo/Função: Professora de Educação Básica I (Rede Municipal de Ensino de Santos SP)

II- ESCLARECIMENTOS SOBRE O PROJETO

Prezado (a) Senhor (a),

Venho por meio destes esclarecimentos, solicitar sua autorização para desenvolver este projeto de pesquisa, cuja pesquisadora responsável é Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo, estudante de mestrado da Universidade Metropolitana Unidas. O objetivo geral do projeto é “Analisar se os professores do 5º ano do ensino fundamental elaboram contrato pedagógico em sala de aula, com seus alunos e como trabalham a indisciplina escolar”. Temos, ainda por objetivos específicos: Investigar se os professores e alunos constroem o contrato pedagógico em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental; Levantar como os professores lidam com a quebra das regras e combinados em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental; Verificar se a construção das regras e combinados de sala de aula trabalham situações de indisciplina revelando quais regras são mais quebradas em sala de aula, segundo os professores; Elaborar um produto educacional que proponha a construção do contrato pedagógico baseado na cooperação entre estudantes e professores para lidar com a indisciplina escolar.

A justificativa para a pesquisa relaciona-se à compreensão sobre como lidar com a indisciplina escolar, fenômeno presente no âmbito da educação. Os possíveis benefícios podem ser indiretos, pois os dados coletados poderão fornecer subsídios para a construção de conhecimento em indisciplina escolar e formas de intervenção. Nesse sentido, o produto final, um dos objetivos específicos da pesquisa, visa uma possível formação de professores para trabalhar com a indisciplina escolar e a construção de práticas educativas voltadas à cooperação e autonomia dos estudantes em sala de aula. A sua participação é absolutamente voluntária e não constará o seu nome ou da sua Unidade Escolar na análise e relatório final ou em qualquer publicação científica posterior. Os riscos dessa pesquisa são considerados mínimos, caso do cansaço, pois as entrevistas terão a duração aproximada de 15 a 20 minutos e somente será gravada se o Sr. (a) consentir. Dessa forma, se ocorrer

cansaço durante a entrevistas solicite interrupção e, se desejar, retome posteriormente. Portanto, garantimos que as informações não acarretarão em prejuízo a sua pessoa ou para a escola, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

A entrevista voluntária se fará por meio digital como o aplicativo WhatsApp (vídeo chamada) ou pela Plataforma ZOOM no horário e dia da preferência de cada um deles/as. Reafirmamos que qualquer outra informação que o (a) Sr. (a) desejar pode ser fornecida pela pesquisadora ou pela orientadora responsável e a qualquer tempo o acesso às informações atualizadas, procedimentos, riscos, benefícios, dúvidas sobre sigilo, confidencialidade e privacidade relacionados à pesquisa, inclusive para retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas poderá entrar em contato com: Rosalina de Fatima Valadão Rodrigues Vellozo, e-mail rosalinvel@gmail.com e com a Dra. Elisete Gomes Natário, cujo endereço é: Av. Conselheiro Nébias, no 536 - 2o andar – Encruzilhada -, Santos/SP – CEP: 11.002-045 – Telefone: (13) 3228.3400, Ramal: 3512 – e-mail: xandu@unimes.br. Orientadora responsável pelo projeto de pesquisa a ser realizado durante o Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana Unidas -UNIMES. Também poderá consultar, em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300, Bairro; Vila Mathias, CEP: 11.015- 002, Município de Santos- SP. Telefone: (13)3228-1254, fax: (13)3205-5555, E-mail: comet@unisantos.br.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor (a). Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Assinatura da pesquisadora

Profª Dra. Elisete Gomes Natário

RG 1

CRP-

III - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF: _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar da pesquisa. Fui devidamente informados(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos da entrevista, assim

como os riscos mínimos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do professor (a) _____

APÊNDICE A - Pauta da Entrevista

Dados de Identificação

Idade: _____ Sexo: () F () M

Área de formação profissional: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação no 5º ano do Ensino Fundamental: _____

Pauta da Entrevista

- 1) Em suas aulas, você trabalha com regras ou combinados com os alunos? Quais são? Referem-se a quê?
- 2) Com base em suas experiências com os estudantes explique se é possível que eles interiorizam as regras escolares e delas façam uso na cotidianidade?
- 3) Quando um aluno ou aluna quebra uma regra em sala de aula, o que costuma fazer?
- 4) Considerando que na sala de aula os indivíduos pertencem a diferentes grupos sociais é possível estabelecer regras escolares cooperativamente?
- 5) Explique quais as situações de indisciplina necessitam de maiores intervenções e como Você orienta-os quando ocorre a quebra de uma ou mais regras escolares?