

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO DE PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL

REGIANE TAVARES SILVA

DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL NO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA
BAIXADA SANTISTA - SP

SANTOS

2023

REGIANE TAVARES SILVA

**DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL NO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA
BAIXADA SANTISTA - SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisete Gomes Natário

SANTOS

2023

S586d SILVA, Regiane Tavares

Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral no 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Baixada Santista - SP/
Regiane Tavares Silva – Santos, 2023.

151 f.

Orientador: Elisete Gomes Natário

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Práticas Docentes do Ensino Fundamental, 2023.

1. Ambiente Sociomoral. 2. Autonomia. 3. Relações Interpessoais. 4. Prática Docente. 5. Dialogicidade.

I. Título. Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral no 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Baixada Santista - SP

CDD:370

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

DEVELOPMENT OF THE SOCIOMORAL ENVIRONMENT IN THE 9TH GRADE OF
ELEMENTARY SCHOOL IN A PUBLIC SCHOOL IN BAIXADA SANTISTA - SP

Keywords: • Sociomoral Environment
• Autonomy
• Interpersonal Relations

Titulação: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho
Prof.^a Dr.^a Dayse Inocência Margarida de Lemos
Prof.^a Dr.^a Elisete Gomes Natário

Data da defesa: 31/08/2023

A Dissertação de Mestrado intitulada “Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral no 9º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Baixada Santista - SP”, e elaborada por Regiane Tavares Silva, apresentada e aprovada em ____/____/_____

Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

Prof.^a Dr.^a Dayse Inocência Margarida de Lemos

Prof.^a Dr.^a Elisete Gomes Natário

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidade e Práticas Docentes no Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

Neste momento de realização e conclusão da minha dissertação de mestrado, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram para o alcance deste marco tão significativo em minha jornada acadêmica.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me guiar, inspirar e me conceder força durante todos os momentos desafiadores ao longo do processo de pesquisa e redação. Sem a sua presença e seu carinho em minha vida, nada seria possível.

À minha respeitada e querida orientadora, Professora Elisete Natário, dedico minha mais sincera gratidão. Sua orientação cuidadosa, conhecimento inestimável e incentivo constante foram pilares essenciais para o desenvolvimento desta dissertação. Suas colocações críticas e construtivas moldaram cada passo deste trabalho e contribuíram para a minha formação como pesquisadora.

Gostaria também de estender meus agradecimentos à Universidade e aos respeitados professores que ministraram as disciplinas ao longo deste programa de mestrado. Suas contribuições e ensinamentos enriqueceram minha compreensão, ampliando minha perspectiva e base de conhecimento.

À banca examinadora, Professoras Irene Coelho e Daisy Inocêncio, agradeço pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas contribuições valiosas que ofereceram. Suas sugestões e questionamentos enriqueceram a qualidade desta pesquisa.

Não posso deixar de agradecer ao meu querido marido, Denis, por seu apoio incondicional, paciência e compreensão ao longo deste processo desafiador, aceitando muitos momentos de ausência de minha companhia nessa trajetória. Sua presença e incentivo foram a âncora que me manteve firme diante das adversidades.

Minha família merece um agradecimento especial. Aos meus pais Mariluce e Josué, por seus valores e apoio que me guiaram em todos os aspectos da vida. Seu apoio foi o alicerce que tornou tudo isso possível.

Aos colegas de trabalho e de curso, compartilho minha gratidão pela troca de ideias, discussões construtivas e colaboração ao longo desses anos. Suas perspectivas enriqueceram minha experiência acadêmica e pessoal.

Aos gestores da escola que oportunizaram a realização desta pesquisa, meu agradecimento pela colaboração e confiança depositada. Suas contribuições foram essenciais para a obtenção de dados relevantes e a realização de um estudo consistente.

Por fim, minha sincera apreciação ao subsídio fornecido pela Prefeitura Municipal de Santos, que tornou possível a realização desta pesquisa. Sua contribuição financeira foi fundamental para a concretização deste projeto.

Cada uma dessas contribuições, pequenas e grandes, individuais e coletivas, foi peça fundamental na construção deste trabalho. A todos vocês, minha profunda admiração e respeito.

Com gratidão.

SILVA, Regiane Tavares. **Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral no 9º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Baixada Santista – SP**. 2023. 151 fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, 2023.

RESUMO

Este trabalho apresenta como tema central o desenvolvimento do ambiente sociomoral em salas de aula do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Baixada Santista – SP. Tem como objetivo descrever as condições do desenvolvimento do ambiente sociomoral no que se refere a regras e combinados voltados às relações interpessoais. Destaca-se a importância de se estabelecer o diálogo para que ocorra a compreensão das regras e combinados, assim como as consequências da sua quebra, visando promover a cooperação e a autonomia em sala de aula. A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa qualitativa, além de estudo descritivo dos relatos de oito docentes envolvidos na pesquisa. Foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados: caderno de ocorrências e um questionário semiaberto. Os resultados demonstram que a estruturação do ambiente sociomoral é um processo que requer debate de ideias e reflexão sobre as relações interpessoais. É importante que haja, por meio da dialogicidade, negociações entre docentes e discentes nos momentos de conflitos, oportunizando a construção do desenvolvimento do ambiente sociomoral e da autonomia. Diante dos resultados, foi elaborada uma sequência didática, como produto educacional, para os professores do ensino fundamental. O objetivo do produto é auxiliar os professores em sua formação inicial e continuada com arcabouços textuais, práticas e estratégias por meio de uma sequência didática que visa promover o desenvolvimento sociomoral e da autonomia moral por meio da dialogicidade na construção das relações interpessoais.

Palavras-chave: ambiente sociomoral; autonomia; relações interpessoais; prática docente; dialogicidade.

ABSTRACT

This work presents as central theme the development of the sociomoral environment in classrooms of the 9th year of elementary school of a public school of Baixada Santista - SP. It aims to describe the conditions of the development of the sociomoral environment with regard to rules and combinations aimed at interpersonal relationships. It highlights the importance of establishing the dialog so that the understanding of the rules and combinations occurs, as well as the consequences of their breach, aiming to promote cooperation and autonomy in the classroom. The methodology adopted was based on qualitative research, as well as a descriptive study of the reports of eight teachers involved in the research. Two instruments were used in data collection: an occurrence notebook and a semi-open questionnaire. The results show that the structuring of the socio-moral environment is a process that requires debate of ideas and reflection on interpersonal relationships. It is important that there are, through dialogicity, negotiations between teachers and students in moments of conflict, providing opportunities for the construction of the development of the socio-moral environment and autonomy. In view of the results, a didactic sequence was developed as an educational product for elementary school teachers. The aim of the product is to help teachers in their initial and continuing training with textual frameworks, practices and strategies through a didactic sequence that aims to promote socio-moral development and moral autonomy through dialogicity in the construction of interpersonal relationships.

Keywords: sociomoral environment; autonomy; interpersonal relations; teaching practice; dialogicity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1.	Problema da Pesquisa	16
1.2.	Justificativa	16
2	OBJETIVOS	20
2.1.	Objetivo Geral.....	20
2.2.	Objetivos Específicos.....	20
3	TECENDO OS FIOS DO DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL ..	21
3.1.	Ambiente Sociomoral – um direito de todos.....	21
3.2.	O Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral	23
3.3.	A Dialogicidade do Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral e a Noção de Justiça e Sanção.....	26
4	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O AMBIENTE SOCIOMORAL EM SALA DE AULA.....	32
4.1.	O Diálogo como Fio Condutor do Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral.....	39
4.2.	O Convívio Interpessoal Construído como Alicerce nos Momentos de Reflexão.....	43
4.3.	A Sala de Aula como Espaço para promover o Diálogo no Convívio interpessoal...43	
4.4.	O Diálogo como Reflexão para o Cumprimento das Regras e Combinados em Sala de Aula.....	48
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
5.1.	Delineamento	51
5.2.	Área de Realização	51
5.3.	Participantes.....	52
5.4.	Instrumentos.....	52
5.5.	Procedimentos de Coleta de Dados.....	53
5.6.	Procedimentos de Análise de Dados.....	54
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
6.1	Análise do Questionário	55
6.2.	Análise do Caderno de Ocorrências.....	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE – QUESTIONÁRIO.....	143
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	145
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estágios do desenvolvimento	110
Figura 2 - Desenvolvimento do ambiente sociomoral	114
Figura 3 - Desenvolvimento sociomoral.....	116
Figura 4 - O diálogo como eixo norteador do ambiente sociomoral	119
Figura 5 - Momentos dialógicos.....	122
Figura 6 - Construção da autonomia em sala de aula	125
Figura 7 - Análise do cumprimento das regras e combinados em sala de aula.....	127
Figura 8 - Momento de reflexão.....	128
Figura 9 - Análise do cumprimento individual das regras e combinados em sala ..	130
Figura 10 - Projeto de Serviço Escolar: Cuidando do Próximo	132
Figura 11 - Avaliação da Sequência Didática	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de identificação dos participantes.....	55
Quadro 2 - Regras ou combinados quebrados em sala de aula, segundo os	57
Quadro 3 - Regras e combinados realizados com os alunos dos nonos anos sobre convivência interpessoal em sala de aula, segundo os professores.....	64
Quadro 4 – Quando um discente quebra as regras ou combinados relacionados à convivência interpessoal em sala de aula, o que é feito? Assinale somente a alternativa que faz com maior frequência.....	80
Quadro 5 - Ocorrências registradas no livro de ocorrências na sala do 9° ano	92

1. INTRODUÇÃO

A educação sempre foi um tema presente em minha vida. Aos três anos de idade, lembro-me do meu pai trazendo chocolates para nós – minha irmã Rúbia e eu (meu irmão ainda não havia nascido) – quando retornava da faculdade. Cursava Letras no Guarujá – SP, com grande sacrifício, pois morávamos em Cubatão e era muito difícil conciliar trabalho e estudo. Meu pai, Josué, trabalhava muito e, quando estava em casa, vivia cercado de livros. As capas, letras e imagens sempre me encantaram. Ficava imaginando o que aqueles livros tinham de tão especial para o meu pai ficar tão encantado. Assim, o movimento transformador da educação me envolvia cada vez mais, mesmo que ainda restrito ao ambiente familiar.

Aos poucos, percebi que minha mãe, Mariluce, também estava se aproximando dos livros. Durante o dia, lia, de forma voraz, os livros que meu pai trazia, completamente compenetrada. Eu queria entender o que havia ali naquele monte de palavras que tanto prendia a atenção dos meus pais. Que poder tinha aquele objeto capaz de fazer os dois entrarem em verdadeiro êxtase? Eu queria sentir o que eles sentiam. Queria ler.

Quando tinha cinco anos e alguns meses, nos mudamos para Santos. Minha mãe estava grávida do meu irmão Douglas (homenagem ao gramático Douglas Tuffano) e me matriculou direto no então chamado Jardim II, na UME Eunice Caldas. Finalmente, eu conheceria as letras e poderia ler todos os livros que quisesse. Estava pronta para viver o verdadeiro êxtase. Todos os meus colegas já estavam em processo de alfabetização. Aos seis anos e meio já estava alfabetizada com letra cursiva. Meus pais nos matricularam – eu e minha irmã – no Liceu São Paulo. Na época, passei por entrevista com a Coordenação, pois vinha de escola pública, e todos os educandos para serem matriculados no “ensino primário” deviam estar alfabetizados.

Gosto de enfatizar os fatos da minha infância, pois foi a partir daí que surgiu o encanto pela leitura e pelos estudos. Crianças gostam de brincar, e eu gostava de ler e dormir. Os sonhos organizavam as leituras que eu fazia durante o dia. Eu vivia o que lia.

Na terceira série, hoje segundo ano do Ensino Fundamental, fiquei em primeiro lugar em um concurso de redação de A Tribuninha, um suplemento de sessão infantil

de A Tribuna, o jornal de maior circulação na cidade de Santos. Naquele momento, percebi que estudar era o que me fazia feliz. Assim nasceu o desejo de me tornar professora.

Nessa época, minha mãe finalmente tomou coragem e se matriculou no curso de Letras, na mesma faculdade em que meu pai havia se formado. Ela estudava com muita dificuldade, pois não tinha com quem deixar os filhos. Meu pai trabalhava os três períodos. Às vezes, minha mãe me levava junto para assistir às aulas. Eu amava passar os seus cadernos a limpo. Ao estudar, as palavras se conectavam como um grande quebra-cabeça em minha mente.

Assim como em muitas famílias, a crise financeira chegou a minha casa. Minha irmã e eu tivemos que sair do Liceu São Paulo e fomos matriculadas em uma escola pública da prefeitura de Santos. Além do choque de realidade devido às dificuldades financeiras em casa, eu ainda enfrentava um ambiente escolar (colegas, costumes e professores) diferente daquele a que estava acostumada.

Nesse momento de mudanças radicais, o meu encanto pelos estudos desmoronou. Todo o conteúdo que os professores ensinavam, eu já sabia ou não entendia pelo excesso de bagunça na sala. Os docentes eram formidáveis, mas mesmo com todas as tentativas de resgate, eu permanecia estagnada. Tenho poucas lembranças desses anos. Meu rendimento de aprendizado caiu consideravelmente, e minhas notas mantinham-se apenas medianas. Aquela aluna exemplar do passado encontrava-se sufocada por uma brusca nova realidade: crise financeira, separação dos pais e adolescência chegando. Essa situação permaneceu até a mudança de escola ao completara 8ª série (atual 9º ano).

Aos quatorze anos, eu finalmente entrava no Ensino Médio. Participei de processo seletivo denominado “vestibulinho” para conseguir uma vaga no Colégio Primo Ferreira, uma Escola Pública do Estado com excelentes professores. Senti que o encanto pelos estudos renascia em mim. As palavras e a curiosidade ressurgiam em meu caminho. Dizem que quando você está feliz só atrai coisas boas. E foi o que aconteceu. Amigos e docentes que conheci naquela época fazem parte de minha vida até hoje. Além de ter nascido em um ambiente voltado para a educação, tive a oportunidade de contar com a escola e os professores que fizeram grande diferença na minha trajetória. Eles acreditaram em mim e no meu potencial.

Sempre fui muito determinada em busca de desafios. Enquanto cursava a 3ª série do Ensino Médio, consegui um emprego como vendedora na World Tennis, loja de calçados, que mesmo não sendo da área da educação, trouxe-me conhecimentos que influenciaram toda minha carreira profissional. Trabalhei três anos nessa empresa.

Aos dezessete anos de idade, ingressei no curso de Letras na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), contrariando minha família. Meus pais queriam que eu fizesse Direito, temendo o caminho que a educação estava seguindo (foi no ano seguinte à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, momento em que educação passava pela turbulência dos novos rumos, saindo do tradicional). No entanto, eu não imaginava exercendo outra profissão. Ser professora era meu sonho. O primeiro passo começava ali, na Universidade.

Após lidar com tantos anseios, tive a primeira experiência como professora eventual em uma escola estadual de Santos. Aos dezenove anos, meu sonho estava se tornando realidade. Felicidade ou desespero? Desespero! Foi uma experiência traumática. Era uma escola no centro da cidade com um público apresentando os mais diversos tipos de problemas sociais e familiares. Além disso, a gestão não era atuante em relação aos problemas de relacionamentos dentro da escola. Os professores estavam desgastados, tentando ensinar e ajudar aos discentes.

Eu chorava todos os dias, questionando-me o tempo todo se estava no caminho certo, tentando encontrar respostas e soluções para tal situação.

A direção da escola me atribuiu aulas de reforço que eram no contraturno. Nesses momentos, buscava auxiliar os discentes em suas dificuldades e tentava compreender um pouco mais as suas reais necessidades. Percebia que grande parte tinha problemas de relações familiares, docente-discente e entre os próprios colegas. A comunidade escolar não estava conseguindo lidar com algumas diversidades e o ambiente sociomoral não era trabalhado. Dentro dessa ótica, Libâneo enfatiza:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. (Libâneo, 1985, p.3)

Devido a questões administrativas da Diretoria Regional de Ensino, essa escola foi fechada no ano de 2006.

No ano seguinte, permaneci firme no meu objetivo profissional e resolvi procurar outra escola para lecionar. Comecei a trabalhar em uma escola estadual no município de Cubatão. Formei-me em 2002, aos 21 anos. Permaneci quatro anos nessa escola, que apresentava desafios como qualquer outra, e fui acolhida pela equipe gestora, professores e discentes. No entanto, sentia que queria mais. Eu tinha uma carreira profissional pela frente e precisava tentar novas perspectivas.

Foi quando comecei a trabalhar em São Paulo, em uma empresa que vendia e distribuía *software* educacional para o ensino de inglês. Tinha contato com as grandes escolas e universidades da cidade para a divulgação de um ensino tecnológico. Em 2008, fui nomeada no concurso do Estado como professora de Língua Portuguesa. Conciliava o trabalho na empresa e na escola.

Passei por um novo impacto de realidade. Durante o dia lidava com as escolas de alto padrão e, à noite lecionava na periferia. Questionava qual era o meu papel na escola. Enfrentava assim um desafio diário. Aqueles educandos precisavam de oportunidades, e a sala de aula era o caminho. As ideias de Perez Gomez (2008) vêm à minha mente:

Para não sucumbir, ao longo do discurso, no terreno fácil de um otimismo ingênuo, próprio de posições idealistas, convém partir de uma constatação amplamente aceita: a escola como instituição social, que cumpre funções específicas e restringidas, mas não pode compensar as diferenças de uma sociedade de livre mercado provoca, dividida em classes ou grupos com oportunidades e possibilidades econômicas, políticas e sociais bem desiguais na prática (Gomez, 2008, p.22).

A escola que escolhi ficava em um bairro extremamente violento chamado Jardim Ângela. Não conhecia a imensidão de São Paulo e as diversas nomenclaturas dos sub-bairros. Vivia os extremos das classes sociais e sentia o impacto da desigualdade social na prática. Precisava me reinventar profissionalmente e pessoalmente o tempo todo. Eu tinha a oportunidade de fazer a diferença na sala de aula e não sentia um olhar solidário dos professores, que tampouco usavam o ambiente sociomoral na aprendizagem. Permaneci nessa escola por um ano.

No ano seguinte, por questões de trajetos dos meus empregos, pedi remoção e fui lecionar em uma escola próxima de minha residência. Eu morava próximo à Universidade de São Paulo (USP), onde pude ter contato com novos conhecimentos e fazer cursos de Latim e Gestão do Currículo que me abriram os horizontes. Estava na hora de tomar uma decisão: dedicação total à educação ou foco da carreira em vendas na área educacional. Novamente segui meu sonho, mesmo com uma grande diferença salarial, segui meu caminho exclusivamente voltado para a Educação. Nesse mesmo ano, conheci meu marido e me casei, e apesar de não fazer parte da área da educação, sempre apoiou as minhas decisões.

Foi então que arrisquei e quis fazer parte da coordenação pedagógica da escola em que eu lecionava. Acredito que essa experiência foi o umbral do amadurecimento profissional, tornando-se uma vivência enriquecedora. A escola era da periferia da cidade na zona oeste que fazia divisa com dois municípios da grande São Paulo. Tive uma gestão muito parceira, ao experimentar no trabalho cooperação, empatia e gestão democrática. Os professores eram muito unidos e críticos. A grande maioria “vestia a camisa da escola”.

Nessa função tive a certeza da minha escolha. Sentia-me realizada em vivenciar a realidade de uma escola com problemas de grande resistência por parte dos discentes em seguir as regras de convivência e as relações respeito mútuo, o que me levou à busca de compreender os elementos que conduziam ao desenvolvimento de um ambiente sócio moral.

As experiências cotidianas mostram o quanto ainda existe a “resistência” da comunidade escolar em desenvolver um ambiente sociomoral que leve à construção da autonomia dos educandos. Muitos educadores ainda acreditam que as “relações de respeito vêm de casa” e são resistentes quanto ao papel da escola na construção da autonomia moral do educando. A instituição escolar tem que se pautar em projetos que acolham e desafiem a comunidade escolar desenvolvendo o juízo moral e valorizando os relacionamentos humanos. Essa função me fez aprimorar meu olhar solidário e perceber o quanto o ambiente sociomoral contribui para o interesse pedagógico e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos educandos.

A cidade de São Paulo constitui uma terra de oportunidades, mas sentia falta da minha cidade natal e resolvi voltar para Santos. Em 2014, saiu a remoção para a Diretoria de Santos e participei de um processo seletivo para o Ensino Integral.

Apreendi muito nessa escola. As premissas do Ensino Integral são pautadas nos quatro pilares da educação por excelência – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – visando ao aprendizado cognitivo e às relações humanas com um olhar voltado para o protagonismo e a autonomia.

O programa propõe que se leccione uma área específica de conhecimento, no meu caso a Língua Portuguesa, e uma disciplina diversificada denominada Projeto de Vida. Dentre todas as mudanças, comecei a me inscrever em muitos cursos de formação oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), em busca de uma formação contínua.

Essa prática mudou a minha visão. Comecei a entender a importância do uso das competências socioemocionais na formação integral do discente. A proposta desse ensino é o oposto de um conteúdo programático num formato de educação bancária (Freire, 2006). Visa preparar um estudante protagonista, solidário e competente em todas as áreas de sua vida. Fiquei dois anos no sistema de Ensino Integral.

No ano de 2015, matriculei-me em Pedagogia pela Faculdade de Carapicuíba – SP. Saí do Ensino Integral para enfrentar um novo desafio. Fui convidada a trabalhar na Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de Santos.

No ano de 2017 concluí, no primeiro semestre, a segunda graduação em Pedagogia. No mesmo ano, surgiu a oportunidade de exercer o cargo de diretora de escola no município do Guarujá. Foi mais uma experiência apaixonante e de grande crescimento profissional. Estar à frente de uma escola, auxiliando docentes, funcionários, discentes, pais e comunidade é uma tarefa que exige maturidade, resiliência e olhar solidário. O ser humano é complexo, e ser um bom gestor sempre leva a pensar no coletivo, desenvolvendo no estudante habilidades para sua formação humana e social.

Senti a necessidade de compreender um pouco mais sobre Legislação e as Políticas Públicas, fazendo uma pós-graduação em Direito Educacional, concluída no ano de 2018. Acredito ser muito importante a formação profissional do educador estar pautada de forma ampla e atualizada.

Nesse mesmo ano, fui nomeada no concurso da Prefeitura de Santos e tive que sair da direção no cargo de designação por conta do acúmulo de cargo. Nessa fase, lecionei em duas redes de ensino: no estado e na prefeitura. Nesse caminho, participei de um Projeto na EJA pela prefeitura chamado *Box Maker*, que é pautado na Cultura *Maker - do it yourself* – faça você mesmo. O objetivo desse projeto é incentivar o protagonismo, valorizando a autoestima para uma aprendizagem significativa, baseada na solução de problemas.

A Educação de Jovens e Adultos tem uma grande diversidade de educandos e lida com necessidades especiais. Senti a necessidade de entender a Educação Especial e as suas diversidades. Foi então que me matriculei em outra pós-graduação: Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla, concluindo a mesma no primeiro semestre de 2020.

No limiar da busca pela reflexão e pelo desafio, no ano de 2021, tive a oportunidade de exercer a função de diretora de escola em uma escola pública estadual localizada no município de Santos. Atualmente, fui nomeada no concurso público no município da estância balneária de Praia Grande, tendo pedido exoneração do serviço público estadual, após atuar 9 anos como professora da disciplina Língua Portuguesa.

Acredito que a educação é um movimento em espiral que nos leva a aprender e a recomeçar constantemente. “Ensinar” na gramática é um verbo transitivo direto (o complemento ligado ao verbo diretamente) e na prática está sempre ligado a uma série de reflexões para uma formação humana. Para Freire (2007, p. 8),

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Temos que agir e refletir constantemente sobre nossas práticas, não ter medo de arriscar e sair da zona de conforto diante dos conflitos. É preciso ter autonomia, autogestão, agir diante das diversidades e primar por soluções dos desafios. Para Araújo (2008), os educadores, conscientes em relação aos conflitos, deveriam mudar a perspectiva de seus olhares e práticas, buscando compreendê-los como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, e

encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos do dia a dia das salas de aula.

Hoje me encontro em uma unidade escolar em que os laços de alguns docentes estão sendo tecidos novamente em relação aos discentes. A escola tem grande fluxo de contratação de professores, sendo a minoria de docentes efetivos concursados ou em cargos que não exercem a fixação de sede, ocasionando pouco vínculo, o que restringe a alguns educadores o real pertencimento à unidade escolar.

As relações interpessoais e sociais em um ambiente sociomoral devem ser recíprocas. Quando não existe diálogo no convívio interpessoal, o ambiente sociomoral encontra dificuldade para o seu desenvolvimento, de forma autônoma, por parte do educando. Os desafios na unidade escolar são constantes, mas os que mais instigam a pesquisa são aqueles relacionados à função da escola estar limitada somente ao ensinar o estudante, ou seu papel vai além, apoiando-se nas habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento?

1.1. Problema da Pesquisa

Como ocorre o desenvolvimento do ambiente sociomoral no que se refere a regras e combinados voltados às relações interpessoais, em salas do nono ano do ensino fundamental, de uma escola pública da Baixada Santista - SP?

1.2. Justificativa

A chegada do vírus denominado Covid-19 – com grande incidência de mortalidade – disseminou-se inesperadamente e mudou a rotina da população mundial. Para que houvesse o controle da doença, as pessoas se privaram de sua liberdade, ficando em quarentena para protegerem suas vidas e de seus familiares. O mundo, de uma forma geral, tentou se equilibrar socialmente, emocionalmente e cognitivamente em prol da preservação da vida.

Em tempos de pandemia, ressignificar o ensino em formato remoto causou inicialmente um certo desconforto e trouxe insegurança para todos os envolvidos no processo.

A continuidade de adequação aos conteúdos e às relações sociais se fez necessária diante do desenvolvimento do ambiente sociomoral na construção da autonomia moral, formada pela humanidade ao longo da história.

No limiar da busca pela reflexão e pelo desafio, no ano de 2022, passou-se por constantes transformações em nossa sociedade e uma delas foi a questão da convivência com o outro. O mundo viveu um colapso sanitário com a pandemia do Covid19, que mudou o comportamento e as atitudes dentro do cenário das relações de uma convivência saudável. Diante das dificuldades dos dilemas reais de convivência em face ao ambiente sociomoral, deu-se a necessidade de retomar a análise do delineamento do convívio interpessoal e social. Em que condições essas relações poderiam ser tecidas diariamente? Como seria possível lidar com a construção de um discente autônomo moralmente?

Os problemas da convivência interpessoal se apresentaram como uma das maiores adversidades nas instituições escolares, refletidas diretamente em sala de aula e na construção do ambiente sociomoral, ao se retornar para as atividades presenciais, após o isolamento causado pela Covid 19.

Sabe-se que o ambiente sociomoral é uma condição para a autonomia moral do educando e ao mesmo tempo representa um desafio quanto a sua implantação na escola. Este ambiente se constitui de todas as relações interpessoais formadoras das experiências escolares das crianças, incluindo as relações com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras (Devries; Zans, 1998).

Diante das dificuldades e dilemas de convivência, as regras, combinados e a convivência interpessoal têm se mostrado um dos caminhos para a construção do ambiente sociomoral (Piaget, 1932/1994). A prática do ambiente sociomoral na construção da autonomia moral, com base no convívio interpessoal, é um instrumento e ao mesmo tempo um desafio. Enquanto a educação perpassa o caminho do autoconhecimento e da autonomia do seu próprio desenvolvimento, o ensino tradicional ainda permanece inerte e resistente aos sinais da necessidade dessas mudanças.

Araújo (2007, p.35) reflete sobre a temática: “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”.

Este tema é proposto com o intuito de ressaltar que as relações interpessoais e a construção da autonomia sempre estiveram presentes no cotidiano escolar, mas todo o tempo trabalhadas de forma subentendida, sem o preceito teórico e reflexivo. No entanto, as relações e o juízo moral passam por desafios diários que exigem comportamentos e ações, diante das circunstâncias em busca do equilíbrio e de justiça.

A compreensão da influência das regras e combinados e do convívio interpessoal como facilitadores ao desenvolvimento do ambiente sociomoral visa procedimentos que viabilizem as indagações dialéticas e democráticas, contribuindo para a concepção da autonomia do discente em sala de aula.

Ao estimular dialogicamente os conhecimentos implícitos, regras de convivência, hábitos reflexivos, valores éticos e atitudes sociais que remetem à criticidade, ações cidadãs e participativas em toda a sua extensão humana e cotidiana, haverá repercussão na construção da personalidade ética do indivíduo, viabilizando o convívio interpessoal harmonioso, pois a escola tem um papel que vai muito além dos “muros conteudistas”: o estímulo às relações sociais e éticas do indivíduo.

A justificativa deste trabalho refere-se a como as regras e os combinados baseados em um ambiente sociomoral na construção da autonomia estão intrinsecamente ligados, no convívio interpessoal, nas salas de nono ano do ensino fundamental.

Os questionamentos que conduzem o interesse deste estudo foram pautados na experiência pessoal diante da necessidade de enfatizar a importância do ambiente sociomoral como condição indispensável para escolhas – existenciais, pessoais e sociais – que o estudante leva por toda a vida como indivíduo.

A literatura consultada alinha-se com as pesquisas epistemológicas do autor Jean Piaget (1932/1994) e em consonância harmônica com outros pesquisadores, tais como La Taille (1996), DeVries e Zan (1998), Vinha *et al.* (2016), Araújo (2008), Menin (1996).

O produto elaborado é uma sequência didática sobre o desenvolvimento sociomoral e da autonomia moral por meio do diálogo para os docentes do ensino fundamental.

O presente capítulo – Introdução – traz o problema da pesquisa, bem como a justificativa do estudo realizado.

O segundo capítulo apresenta o objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa realizada.

Na sequência, no Capítulo 3 – Tecendo os Fios do Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral – aborda o ambiente sociomoral como um direito de todo cidadão, a dialogicidade do desenvolvimento do ambiente moral, e discorre sobre a noção de justiça e sanção.

O Capítulo 4 – As Relações Interpessoais e o Ambiente Sociomoral em Sala de Aula – é reservado às discussões sobre o diálogo como fio condutor do desenvolvimento do ambiente sociomoral e o convívio Interpessoal construído como base para reflexão. Além disso, o capítulo aborda a questão da sala de aula como espaço para promoção do diálogo no convívio interpessoal, gerando reflexão para que haja o cumprimento das regras e combinados.

O Capítulo 5 – Percurso Metodológico, apresenta-se o delineamento da metodologia empregada, a área de realização da pesquisa, os participantes e instrumentos envolvidos, além do procedimento de coleta e análise de dados.

O Capítulo 6 – Resultados e Discussão – traz a análise dos dados a partir do que foi estudado sobre a implementação e o desenvolvimento do ambiente sociomoral, além da análise do Caderno de Ocorrências.

Logo após, é apresentado as Considerações Finais, o Produto, as Referências, os Anexos e o Apêndice que compõem deste estudo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

- Descrever as condições do desenvolvimento do ambiente sociomoral no que se refere a regras e combinados voltados às relações interpessoais, em salas do nono ano do ensino fundamental, de uma escola pública da Baixada Santista - SP.

2.2. Objetivos Específicos

- Elucidar quais são os momentos em que ocorrem a quebra de regras focadas na convivência interpessoal em sala de aula do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da Baixada Santista-SP.
- Identificar quais são as ações realizadas pelo professor diante da quebra de regras e combinados voltados à convivência interpessoal das relações em sala de aula.
- Analisar a intervenção docente após a quebra de regras e combinados voltados à convivência interpessoal, na perspectiva de um ambiente sociomoral, na construção da autonomia do estudante.
- Elaborar um produto educacional que auxilie o desenvolvimento do ambiente sociomoral, em sala de aula, no ensino fundamental.

3. TECENDO OS FIOS DO DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL

3.1. Ambiente Sociomoral – um direito de todos

A Constituição Brasileira de 1988 garante no artigo 5º que: *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”* e complementa no artigo 206 sobre os princípios de igualdade e permanência na escola, pluralismo de ideias e garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1988). A educação pública é direito de todos, o ensino deve ser com oferecimento amplo e com o preceito de qualidade, no entanto é importante elucidar o desenvolvimento humano como parte da formação integral do estudante, não se restringindo apenas ao fator cognitivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental são diretrizes elaboradas por educadores especialistas que têm o intuito normatizar alguns aspectos fundamentais do contexto escolar (Brasil, 1998). No eixo da transversalidade, tratam de temas distintos tais como – respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade e dignidade – a serem trabalhados nas instituições escolares, que por muitas vezes não são explorados em conjunto em sala de aula.

De acordo com os PCNs, “[...] educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (Brasil, 1998, v.2, p.14). O papel da convivência no contexto escolar é promover um ambiente que construa o desenvolvimento do juízo moral com o objetivo de facilitar que a heteronomia transcorra para a autonomia com respeito e reciprocidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial nos Temas Transversais (Brasil, 1998, p.14), enfatiza que a “passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais)”, sendo imprescindível o entendimento do convívio para que haja o gerenciamento das ações e julgamentos baseados na noção da reciprocidade e da cooperação em consonância

ao bem comum “usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.”

A Constituição Brasileira de 1988 garante no artigo 5º que todos são iguais perante a lei sem qualquer tipo de distinção *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”* e complementa no artigo 206 sobre os princípios de igualdade e permanência na escola, pluralismo de ideias e garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A educação pública é direito de todos, o ensino deve ser com oferecimento amplo e com o preceito de qualidade, no entanto é importante elucidar o desenvolvimento humano como parte da formação integral do estudante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental são diretrizes elaboradas por educadores especialistas que têm o intuito normatizar alguns aspectos fundamentais do contexto escolar (Brasil, 1998). No eixo da transversalidade, trata por temas distintos tais como, respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade e dignidade a serem trabalhados nas instituições escolares, que por muitas vezes não são exploradas em conjunto em sala de aula.

De acordo com os PCNs “educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.” (Brasil, 1998, v.2, p.14). O papel da convivência no contexto escolar é preciso que haja um ambiente que construa o desenvolvimento do juízo moral para que a heteronomia transcorra para a autonomia com respeito e reciprocidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial nos Temas Transversais (Brasil, 1998, p. 14) enfatizam o processo de transição da heteronomia e autonomia no papel da escola na “passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais)”. Evidenciam o convívio para que haja o gerenciamento das ações e julgamentos baseados na noção da reciprocidade e da cooperação em consonância ao bem comum “usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções”.

3.2. O Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral

Conhecer a si mesmo e se relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não somente nele, mas também no outro. Um dos desafios é o aprendizado na perspectiva dinâmica do olhar o outro, ao usar as estratégias, os objetos e o modo como se organiza na vida social e escolar.

Para Menin (1996), existe a indagação do que é ética, ou moral, e como colocá-las nas escolas. A questão central do convívio harmonioso é a de responder à pergunta: o que nos obriga a sermos bons? Com o intuito de estimular o convívio interpessoal, existe a ponta do fio que tece a implementação do desenvolvimento de um ambiente sociomoral com a construção da autonomia baseada nas regras e combinados.

O desenvolvimento moral é influenciado pelas emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de inibir condutas antissociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais. [...] A moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir o porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (Vinha; Tognetta, 2000, p. 38).

Em relação à moral, Piaget (1932/1994, p. 23) a define como “um sistema de regras” e enfatiza que “a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Diante dessa ótica piagetiana, entende-se que a moral é um conjunto de regras obtidas na sociedade, comportamentos ou educação, que conduz as ações do indivíduo, analisado no eixo de intenção e o quanto o cumprimento dos combinados, realizados por meio do diálogo, encontra-se nessa relação interpessoal.

Ao focar a concepção de ambiente sociomoral, é necessário desmembrar seus significados e reintegrá-los, para auxiliar a compreensão do entrelaçamento de seus elementos. A moral refere-se a um conjunto de regras e princípios que regulam a convivência nas relações dos sujeitos, englobando a relevância social e a sociabilidade entre os indivíduos.

O desenvolvimento do ambiente sociomoral fundamenta-se na regulação dos princípios das relações interpessoais e na capacidade de cooperação que envolve o ambiente da sala de aula.

Diante das questões que permeiam o desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) discorre em sua análise o delineamento do pensamento infantil diante de cenários que abrangem situações morais. Por meio desse estudo, o autor evidencia três fases morais, iniciando pela anomia que caminha para o que é exterior ao sujeito, a heteronomia, e a terceira que é direcionada pela reflexão das ações e juízos, a autonomia. Essas premissas apontam para a importância da compreensão de cada uma delas, incluindo a necessidade de conceituá-las.

As reflexões que concernem aos estudos da moralidade, elencados por Piaget (1932/1994), conduzem à compreensão dos comportamentos dos adolescentes, tendo como ponto de partida o prisma do eixo interacionista. Lawrence Kohlberg (1992, *apud* Menin, 2003) também se baseia no mesmo princípio dos estudos piagetianos, ao analisar a educação e os preceitos da moralidade.

Um marco conceitual elencado nas teorias de Piaget sobre epistemologia genética serve como eixo para muitas pesquisas acerca da moral e do desenvolvimento cognitivo. Com base nesse princípio, a publicação *O juízo moral na criança*, e suas ramificações posteriores a Piaget (1932/1994) têm levado a reflexões e à fomentação de práticas pedagógicas, que visem ao desenvolvimento sociomoral acerca da moralidade humana.

Os estudos piagetianos inferem que os jogos de regras são um processo propício à análise da moral e às dimensões de seu desenvolvimento. Ao se enfatizar o núcleo da moral, são identificados três comportamentos intrínsecos: os sentimentos, as ações e os juízos. No entanto, Piaget (1932/1994) se dedicou ao aprofundamento do juízo moral, como os sujeitos pensam, os julgamentos das situações morais e como as regras são colocadas no momento de sua execução, levando à consciência moral.

Para Piaget (1932/1994), a moral está diretamente ligada ao respeito das regras, associando-a não somente ao cumprimento de uma regra, mas sim à consciência da mesma. A obediência e a prática da regra por si só, em formato de reprodução, não norteiam a reflexão sobre a regra.

Em contrapartida, no momento em que o sujeito é encorajado ao cumprimento das regras, por meio de uma abordagem reflexiva, torna-se capaz de elaborar novas regras e analisar as já existentes de forma crítica em relação a como elas estão sendo aplicadas.

Nesse sentido, Vinha e Tognetta (2000) refletem sobre como as normas e valores são exteriorizadas nos diversos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, tais como regras em sala de aula, conduta dos estudantes e relações interpessoais, o que torna o docente alguém que está sempre mediando a moralidade, mesmo sem perceber, já que este é um aspecto intrínseco às relações entre as pessoas.

Em consonância com as análises de Kant e Piaget, as autoras enfatizam que uma das premissas relacionadas à problemática da educação hoje é a formação plena e aprofundada dos que são responsáveis pela sua implementação, pois ainda existem ações que são tomadas diante de “trabalhos pedagógicos” com base no senso comum e não em estudo científico consolidado.

Segundo Piaget (1973, 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 as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros [...]”.

A percepção da autonomia influi substancialmente em toda a sociedade com equilíbrio nas relações, por meio do convívio interpessoal, e sobre todos os atores envolvidos. Diante do cenário da sala de aula, as relações interpessoais exercem uma dimensão potencializada nas familiaridades do juízo moral, atuando diretamente no desenvolvimento sociomoral. Compreender e refletir sobre as regras e os combinados entre educadores e educandos podem potencializar resultados positivos em sala de aula, ou seja, desenvolver um ambiente facilitador das relações interpessoais, favorecendo a autonomia moral.

Faz parte do processo educacional reconhecer as habilidades sociais e todas as modificações que elas sofrem de acordo com o contexto em que estão inseridas, visando à melhoria da sua funcionalidade na formação do indivíduo, não de forma estática, mas sim em sua relação interpessoal de acordo com o desenvolvimento sociomoral. A interação social dos discentes promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio da compreensão, despertando o aperfeiçoamento individual do educando na área das relações sociais.

É nessa perspectiva que o desenvolvimento sociomoral está acessível em suas definições, normas e seus princípios, no entanto, é preciso que haja formações em sua prática para implementações em sala de aula pautadas no diálogo.

A ótica do sociomoral está vinculada a uma série “papéis de fundo” que propõem a regulamentação com mecanismos institucionais, culturais e de atitudes de participação cidadã, que se entrelaçam pela reflexão em sala de aula.

Para que a articulação do ambiente sociomoral esteja presente na construção da autonomia do discente, os alunos precisam estar dialogando entre si, por meio de aspectos autorreguladores da prática reflexiva como estímulo à criação de um ambiente harmonioso.

3.3. A Dialogicidade do Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral e a Noção de Justiça e Sanção

A epistemologia piagetiana define o desenvolvimento moral como “[...] sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo tem por essas regras” (Piaget, 1932/1994, p.23). Ao relacionar a prática de regras, o autor observou quatro estágios do desenvolvimento moral: motor, egocêntrico, de cooperação e de codificação das regras.

Para Piaget (1932/1994), a percepção da aquisição moral da criança pode ser compreendida pela transmissão de regras e pelo respeito adquirido entre os sujeitos envolvidos. Do ponto de vista da consciência, são identificados três estágios com tendências para a moralidade: anomia, heteronomia e autonomia. Estes estágios ocorrem de forma sequencial desde o nascimento e seguem um encadeamento até o desenvolvimento pleno.

A anomia do desenvolvimento moral é determinada na fase em que a criança não tem consciência de suas ações e acata todas as regras por hábito. Nesse estágio, que se estende aproximadamente até os quatro anos de idade, a criança não tem entendimento das ações que por ela devem ser seguidas. A ausência de regras faz com que a criança aja de acordo com os seus anseios, determinando as suas necessidades básicas como uma norma de conduta, centrada no egocentrismo. Ao reproduzir as ações realizadas pelos seus pais ou adultos que estejam em contato mais próximo, com o desígnio de ser aceita, a criança se sente pertencente ao ambiente em que vive (Piaget, 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994), a heteronomia está ligada ao respeito unilateral da autoridade. O indivíduo não tem consciência e nem entendimento da ação da obediência. O adulto é um ser inatingível a quem a criança deve ser subserviente no tocante às ordens, sem praticar questionamentos, obedecendo cegamente aos comandos dados pelo seu ser divino e aceitando todas as sanções em caso de desobediência.

À caracterização de justiça, segundo Piaget (1932/1994), existem dois tipos de respeito, ou seja, dois tipos de moral: coação ou heteronomia, e cooperação ou autonomia. O renomado estudioso ainda enfatiza o aspecto afetivo da cooperação e reciprocidade com base no desenvolvimento das relações interpessoais e da solidariedade, impondo a consciência infantil do que é justo ou injusto.

A ação do respeito unilateral em sala de aula perpassa pelo caminho do desaparecimento progressivo, bem como o seu desuso em ambiente sociomoral. Ao seguir a tendência moral da heteronomia, que é embasada à submissão das regras, perpassa para a tendência moral da autonomia que é fundamentada na legitimação das regras. Esta última é a etapa em que o indivíduo tem a capacidade de governar a si mesmo e atinge a consciência dos princípios morais, sendo capaz de agir com compreensão e reflexão sobre as regras e combinados.

No tocante às atribuições da conduta estabelecida pela criança em relação ao respeito e à solidariedade, para a concepção do que é justo ou injusto, são atreladas as concepções de sanções por julgamento com identificação de três níveis de justiça: imanente, retributiva e distributiva.

No que concerne às características da justiça distributiva, as sanções ficam em desuso, pois o educando passa a compreender as regras em seu ambiente social inferindo as razões de sua existência, ao tomar para si, os princípios das regras, a importância de executá-las, refletindo sobre a sua implementação em sala de aula e modificando quando necessário, em prol da coletividade.

A caracterização da justiça se inicia pelo conceito da equidade e reciprocidade no julgamento da moralidade. No estágio do operatório formal que ultrapassa a justiça distributiva, a igualdade se lapida adaptando-se a outro tipo de justiça, fazendo uso da equidade. Na justiça distributiva “justo ou injusto quando pensamos na repartição de bens ou vantagens, direitos ou deveres, ou mesmo tarefas entre pares” (Menin; Bataglia, 2017, p. 31) induz à reflexão de que a lei existe para que seja cumprida por

todos, mas as condições que nela estão intrínsecas variam de acordo com cada indivíduo e seu meio social.

A justiça distributiva pode ser reduzida às noções de igualdade ou de equidade. Para a epistemologia, tais conceitos não poderiam ser senão a priori, se entendermos por a priori não naturalmente uma ideia inata, mas uma norma para a qual a razão tem que tender, conforme vai se depurando. A reciprocidade se impõe, com efeito, à razão prática, como os princípios lógicos se impõem, moralmente, à razão teórica. Mas, do ponto de vista psicológico, que é do fato e não do direito, uma norma a priori somente tem existência a título de forma de equilíbrio: constitui o equilíbrio ideal para o qual tendem os fenômenos, e a questão inteira permanece em saber, dados os fatos, por que sua forma não é assim e não diferente (Piaget, 1994, p. 238).

Segundo Piaget (1932/1994), a justiça distributiva é caracterizada pela igualdade, ou seja, fundamentada na noção de que uma repartição é injusta quando favorece uns às custas de outros. Já a justiça retributiva media a proporcionalidade entre o ato e a sanção. Para o autor, a igualdade cresce com a solidariedade e a construção do conceito de equidade, ocorrendo de forma dialógica, embasada em uma fase importante para a reflexão nos momentos em que ocorrem os conflitos.

Piaget (1932/1994) complementa que o desenvolvimento da noção de justiça evolua nas relações interpessoais, a intervenção do adulto é importante para que ela evolua com direcionamento, mesmo não sendo suficiente. As contribuições das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento infantil, pelo autor são significativas para as ações de reciprocidade para o desenvolvimento de um ambiente sociomoral, em sala de aula, regidos pelas normas de convivência.

De acordo com os estudos de Piaget (1932/1994), existem duas noções distintas: sanção expiatória e sanção por reciprocidade.

No tocante à sanção expiatória, a responsabilidade pelas ações é julgada pelas consequências das suas condutas e não pela sua intencionalidade. A criança tende a obedecer às normas por medo da punição, e a autoridade nessa fase acontece para que ocorra a disciplina. Tendo em vista algumas especificidades, a sanção expiatória se destaca no enfoque do autoritarismo que reitera o poder do adulto sobre a criança Piaget (1932/1994). Este tipo de sanção é comumente utilizado na educação autoritária, como base de um ambiente pautado no respeito unilateral.

No que concerne aos tipos de reações, Piaget (1932/1994) relata que alguns acreditam que a sanção expiatória é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais

severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever. Essa sanção tem características de coação.

Ainda de acordo com Piaget (1932/1994), a essência do dever heterônomo consiste no realismo moral, neste momento existe a predisposição da criança em considerar tendências e valores pertencentes em si, independentemente da consciência, cumprindo totalmente todas as circunstâncias a ele solicitado. O realismo moral comporta pelo menos três características:

Em primeiro lugar, para o realismo moral, o dever é essencialmente heterônomo. É bom ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo obediência aos adultos, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam [...] Em segundo lugar, para o realismo moral, é ao pé da letra e não no espírito que a regra deve ser observada. Esse caráter deriva do precedente. [...] Em terceiro lugar, o realismo moral acarreta uma concepção objetiva da responsabilidade. É mesmo a esse critério que reconheceremos o realismo, porque tal atitude em presença das questões de responsabilidade é mais fácil de ser distinguida que as duas anteriores (Piaget, 1994, p. 93-94).

A sanção expiatória compreende a dor moral, e a autoridade do adulto é a justiça. A justiça é diferenciada das leis. Para a criança, nessa etapa, o adulto é a lei, existindo a ausência de justiça distributiva. É importante ressaltar que essa condição existe somente na relação entre a criança e o adulto (autoridade superior na visão da criança). Em geral, nessa etapa confunde-se o que é considerado uma lei, sendo esta heterônoma e determinada pelo adulto.

Piaget (1932/1994) enfatiza que a sanção expiatória tem como característica a arbitrariedade, pois a criança é punida sem a compreensão da regra e as causas do seu não cumprimento.

À moral da heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos [...]. À moral da autonomia e da cooperação corresponde, ao contrário, pela sanção por reciprocidade. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda a cooperação, daria nascimento à ideia de expiação ou a legitimária: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança. (Piaget, 1994, p.176-177)

No tocante à coação social, a criança para ser considerada boa ou má, as ações estariam relacionadas ao respeito ao mais velho e suas tradições. Nessa perspectiva, a bondade ou a maldade apresentam-se atreladas às condições de obediência ou desobediência. A criança boa obedece e a criança má desobedece.

Esses efeitos são congêneres às gerações, perpetuando o culto ao passado e ao conformismo obrigatório de obediência.

Piaget (1932/1994) conceitua que, quanto menor, a criança considera maior a necessidade da sanção expiatória, no entanto com o decorrer do desenvolvimento e da maturidade aumenta, paulatinamente, a evolução para a sanção da reciprocidade.

Na sanção por reciprocidade, propicia-se o fim da heteronomia, levando à autonomia moral com a compreensão de um processo de educação das crianças. Piaget (1932/1994) reflete que entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de suas faltas, ou ainda que consistem num tratamento simples de reciprocidade. Exemplos de reciprocidade cabem aos momentos em que são violadas ações cotidianas, tais como: solicitar ao discente que limpe o chão que havia sujado com papéis, limpar a carteira riscada ou mudar de lugar ao atrapalhar o andamento da aula, impedindo o aprendizado de outros colegas. Essas ações são realizadas com o intuito de promover a evolução comportamental para a condução da moral autônoma constituída pelas relações interpessoais.

Piaget (1932/1994) classifica as sanções por reciprocidade como ações menos severas, agindo-se de forma decrescente: em primeiro lugar, a exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo social; em segundo lugar, reunir num grupo as sanções que só apelam à consequência direta e material dos atos; em terceiro lugar, há a sanção, que consiste em privar o responsável de uma coisa da qual ele faz uso ou abusa; em quarto lugar, podemos agrupar sob o nome de reciprocidade simples ou propriamente dita as sanções que consistem em fazer à criança exatamente o que ela própria fez ao outro; em quinto lugar, há a sanção simplesmente “restitutiva” – pagar, consertar ou substituir o objeto quebrado, desaparecido etc.; em sexto lugar, a simples repreensão, sem nenhuma punição, e a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a fazer compreender ao responsável que este rompeu o elo de solidariedade.

Para legitimar a ação da construção moral baseada na autonomia é necessário que haja a superação do egocentrismo, levando-se em consideração a importância da cooperação no sobrepujamento do limiar das relações interpessoais, sempre com base no cumprimento das regras e combinados. Essa metamorfose se dá ao início do processo do egocentrismo, não sendo prerrogativa sua exclusividade na construção

da autonomia. É importante ressaltar que o olhar para o outro, na perspectiva de exercer a reciprocidade e possibilitar desenvolvimento moral, estreita as relações de respeito mútuo entre docentes e discentes em sala de aula.

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)

Para Piaget (1932/1994), o caminho a ser percorrido para o desenvolvimento da autonomia moral do indivíduo é oportunizar momentos em que ocorram situações de conscientização que facilitem a compreensão da importância de um ambiente regulado por regras colaborativas. Assim, a sanção recíproca se refere a uma sanção voltada para a reciprocidade justa e cooperativa, legitimada pelo cumprimento das regras e combinados como base do convívio interpessoal da ambiência sociomoral.

4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O AMBIENTE SOCIOMORAL EM SALA DE AULA

Iniciamos este capítulo com um ensaio das relações interpessoais que levam aos questionamentos sobre a construção da cidadania e do papel que exercemos na sociedade, pontuando atitudes refletidas em sala de aula.

Com a análise do momento pandêmico e do convívio que envolve a construção de um ambiente sociomoral, chega-se a indagações que permeiam o papel das relações interpessoais para o desenvolvimento moral. É possível desenvolver a moralidade em isolamento social? É verossímil chegar às relações interpessoais, sem exercer as etapas do juízo moral? Estas questões são imprescindíveis para se realizar a análise da importância das relações interpessoais nas condições do desenvolvimento do ambiente sociomoral em sala de aula.

Retomando algumas ideias lançadas nesta pesquisa, Araújo (2000) analisa questões sobre as relações humanas. Partimos da ideia básica de que a convivência é experienciada nas relações interpessoais e a partir de reflexões intrapessoais, ou seja, podemos sentir respeito por outras pessoas, por seus valores e atitudes, mas também podemos sentir respeito por nós mesmos, termos “autorrespeito”. Sendo assim, as relações interpessoais precisam ser desenvolvidas dentro da sala de aula para que ocorra a construção de um ambiente sociomoral voltado para a autonomia moral do educando.

Na ótica de Piaget (1932/1994), são três tipos de tendências afetivas ou espécies de sentimentos que constituem a vida mental de uma criança: o amor, o medo e a combinação de afeição e temor. O amor é um sentimento essencial que desempenha um papel de multiplicidade de formas ao longo da vida, do berço à adolescência. O medo é um sentimento em relação aos mais fortes sem desprezar as condutas de obediência e de conformismo, utilizadas pelo juízo moral. O terceiro sentimento é um misto de afeição e de temor, que é o respeito.

Sentimento do respeito, cuja importância excepcional na formação ou no exercício da consciência moral foi ressaltada por todos os moralistas. Para alguns, o respeito constitui um estado afetivo derivado e único no seu gênero: ele não teria por objetivo os outros indivíduos, como o amor ou o medo, mas se prenderia diretamente aos valores ou às leis morais, encarnadas nesses indivíduos; respeitar uma pessoa consistiria assim em respeitar a lei moral

naquele indivíduo (Kant), ou a disciplina que ele representa e aplica (Durkheim). Segundo outros autores, aos quais nos filiaremos, o respeito, ao mesmo tempo em que permanece suscetível de assumir secundariamente formas superiores, é, antes de mais nada, como os dois outros um sentimento de indivíduo para indivíduo, e começa com a mistura de afeição e de medo que a criança experimenta em relação aos pais e em relação ao adulto em geral (Piaget, 1948/1973, p.73).

O respeito unilateral que concerne aos conceitos da heteronomia exerce resultados inadequados no enfoque do juízo moral, no desenvolvimento do ambiente sociomoral, em sala de aula, com educandos do nono ano do ensino fundamental. Em decorrência de ações imperativas, não existe a construção de regras, havendo somente execução de estruturas predeterminadas – ordens citadas por adultos ou pela própria escola.

O intuito deste capítulo é refletir sobre as questões que envolvem as relações interpessoais em sala de aula, levando à construção da moral da autonomia e, por conseguinte, ao sentimento de cooperação.

Do ponto de vista da sociedade, com efeito, pode-se formular uma pergunta prévia: é necessariamente função da educação o desenvolvimento da personalidade, ou, de preferência e mesmo essencialmente, cabe-lhe moldar os indivíduos de acordo com um modelo condizente com as gerações anteriores e suscetível de conservar valores coletivos? Quando, nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe, durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito místico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse permitirá que seja ele agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas, pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e a conversão integral das representações coletivas (Piaget, 1975, p. 59).

Ao analisarmos a evolução dos indivíduos no meio social, constatamos que o papel referente à evolução da sociedade até os dias de hoje se dá por meio da interação social e o processo de desenvolvimento da criança até a idade adulta. É inegável que a transformação humana tem progredido das formas mais primitivas ao desenvolvimento de uma mentalidade elaborada. As experimentações ao longo da vida permitem novas elaborações cognitivas e levam, por consequência, a novas estruturas cognitivas, sociais e afetivas.

A fase da adolescência permeia a transição pela busca da autonomia e da identidade social como ser humano, dentro de uma sociedade que diante das intempéries, age com indiferença, conduzindo-se de forma incompreensível e não auxilia na construção da autonomia do jovem.

A tendência que caracteriza esta etapa é, do ponto de vista do indivíduo, a necessidade do jovem de começar a fazer parte do mundo do adulto, e os conflitos que surgem têm a sua raiz nas dificuldades para ingressar nesse mundo e nas dificuldades do adulto para dar passagem a essa nova geração que lhe imporá uma revisão crítica de suas conquistas e do seu mundo de valores (Aberastury, 1981, p. 89).

Piaget (1932/1994) destaca que o ápice da evolução humana acontece na adolescência. Ao analisar a pesquisa psicogenética, pontua que o adolescente atinge a autonomia moral e cognitiva, nesse ponto da existência dos estágios de desenvolvimento.

Em análise aos conflitos que emergem nas relações entre adultos e adolescentes, a pesquisa remete a estudantes de nono ano, sinalizando a reflexão sobre as características do ambiente social e cultural do adolescente, podendo levar às representações sociais, de acordo com o agrupamento de adolescentes e, bem como, a cultura local que conduz às ações de acordo com os pensamentos.

O que adolescentes consideram como muito errado? Qual seria, para eles, uma infração muito grave? Avaliações morais do que é certo ou errado podem ser vistas na Psicologia como fruto de julgamentos baseados em formas específicas de raciocínio que evoluem em estágios de desenvolvimento moral (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1977); mas podem, também, ser vistas como representações sociais comuns a indivíduos de um mesmo agrupamento, fruto de determinadas práticas e ancoradas em características sociais e culturais específicas a certos contextos (Moscovici, 1978 *apud* Menin, 2003, p.1).

O papel do educador tem um valor significativo no que concerne à constituição moral do educando, em especial aos adolescentes na faixa dos 14 anos de idade. Podemos enfatizar que a relação interpessoal constitui um dos papéis de fundo primordial que envolvem a autonomia do discente.

Os seres humanos são sociais e necessitam de interação para exercer o papel dentro de uma sociedade. Desde a gênese da vida, as crianças já iniciam a ligação da relação com as pessoas que as cercam, tais como pais e familiares. Ao longo do

crescimento, esses contatos se ampliam aos professores e às pessoas que fazem parte do seu convívio social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental são diretrizes elaboradas por educadores especialistas que têm o intuito de normatizar alguns aspectos fundamentais do contexto escolar (Brasil, 1998). No eixo da transversalidade, alinham diversas temáticas, dentre elas, o respeito mútuo que deveria ser perscrutado em sala de aula com o objetivo de desenvolver a autonomia do educando. Decerto, este tema não deve ser tratado isoladamente, levando-se em conta a relevância do seu papel no ambiente sociomoral.

Os relacionamentos sociais interferem significativamente no desenvolvimento do juízo moral, tendo em vista que o convívio interpessoal é composto por pessoas diferentes que levam ao cumprimento de regras sociais que as desafiam à compreensão, reflexão e ação.

Com a Covid 19 e o isolamento social, as relações humanas sofreram danos, o que resultou em prejuízos ao desenvolvimento do ambiente sociomoral em sala de aula. A convivência humana é primordial para a constituição de regras exercidas pelas pessoas que colocam em execução as teorias do desenvolvimento do juízo moral.

Não obstante, ao nos isolarmos socialmente, a base da colaboração em que o sujeito é convidado a refletir sobre a cooperação com vistas para o bem coletivo, e que conduz à consciência do princípio da regra moral, sofreu danos em seu desenvolvimento em sala de aula.

Para Piaget (1932/1994), é a necessidade da mutualidade dos vínculos que inibe a coação e abre espaço para as relações cooperativas e de respeito mútuo.

Para o autor, o formato da consciência apresenta-se intrínseco às relações sociais. No decorrer do processo de amadurecimento, as desigualdades entre os seres humanos tendem a ser suprimidas do respeito unilateral, cedendo lugar ao respeito mútuo. Sendo assim, destacam-se alguns pontos indispensáveis: a formação do “eu” se faz no convívio de uma sociedade, tendo duas posições distintas. De um lado, a coação, que se limita ao núcleo do dever, ao comportamento heterônimo e ao respeito unilateral. Do outro lado, as relações de cooperação, ligadas às relações interpessoais, com a evolução de normas e regras, levam ao desenvolvimento da autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental tratam das relações de cooperação baseadas na convivência humana.

Relações de cooperação são relações entre iguais, baseadas e reforçadoras do respeito mútuo, condição necessária ao convívio democrático. A democracia é, portanto, um modo de convivência humana e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la. Daí a importância de se promoverem experiências de cooperação no seu seio (Brasil, 1998, p. 63).

A convivência não é isolada, bem como as relações que nela se instituem também não são. A sociedade necessita de relações interpessoais para exercer a cidadania. No contexto da sala de aula, esse cenário não se faz diferente. Face a um único contexto escolar, em específico em sala de aula, podemos estar diante de comportamentos de coação e outros de cooperação.

Na esfera da construção do desenvolvimento do ambiente sociomoral da autonomia do educando, não ter comprometimento com as ações que levem à cooperação do discente pode causar situações de conflitos, dando origem a um distanciamento da convivência harmônica e a solidariedade em sala de aula. Para que haja um ambiente sociomoral, é necessário possibilitar ações de pertencimento de todos os docentes com a comunidade escolar, com o desenvolvimento da cooperação e das relações interpessoais do educando, partindo das necessidades e reflexões que levem a um ambiente autônomo, contribuindo com a reciprocidade e o bem-estar de todos.

No tocante às relações interpessoais, existe uma grande diferença ao proceder com a regra. No respeito unilateral, a única forma de exercer a regra é através de imposição, isto é, de sanção. Quando existe a quebra do respeito, e ele é mútuo, as regras de cooperação são revogadas momentaneamente. Para Piaget (1934/1994), constituindo-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito ainda é um composto de afeições e de medo.

Para Piaget (1932/1994), o medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda no exterior e, aliás, simplesmente de interesse em obedecer para não ser castigado, etc. O ponto de partida do respeito vem originariamente da cooperação. Na linha contínua de raciocínio, o preceito de cooperação encontra-se inerente ao respeito mútuo.

A comunicação entre docente e discente, bem como as relações interpessoais em sala de aula, são de extrema magnitude, no processo de desenvolvimento do ambiente sociomoral e da construção da autonomia moral.

Os momentos de comunicação e o diálogo são fundamentais na convivência escolar. As denominadas assembleias escolares cumprem um papel importante nas relações interpessoais, com o intuito de promover reflexões diante dos conflitos na construção da autonomia.

Para Araújo (2008), 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.

A autonomia moral do educando e o desenvolvimento do ambiente sociomoral estão associados ao conceito das relações interpessoais. Para Menin (2002), nesse sentido, a norma livremente consentida passa a ser respeitada em função de relações interpessoais entre indivíduos mais iguais entre si e guiadas pelo princípio da reciprocidade mais ampla possível.

Essa colocação da autora vem em consonância aos PCNs (Brasil,1998), que remetem à qualidade do convívio escolar para a compreensão e valorização da dignidade. Evidentemente, vale o mesmo para o convívio interpessoal: o estudante deve sentir-se respeitado e também sentir que dele exigem respeito. Acerca das relações interpessoais, o documento orientador – PCN – enfatiza que o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o discente pode viver.

Outros aspectos apresentados por Menin (2002) são referentes a como educar com valores mencionados na educação religiosa que instruem o respeito como uma das premissas essenciais da ética.

Escolas religiosas, por exemplo, adotam uma postura doutrinária quando catequizam seus alunos a respeito de valores como fé, piedade, amor ao próximo, respeito, caridade, tolerância e outros. Certos valores são tomados como postulados, verdadeiros por si próprios e, deles, outros são derivados: a existência de Deus em cada um de nós e o respeito ao próximo como o respeito a ele, por exemplo. Nesses casos, normalmente deixa-se para certos professores especialistas o ensino da moral como matéria à parte, com status próprio. Essa posição pode não refletir uma ideologia comum a toda uma escola; pode ocorrer em escolas laicas e estar em certos professores que assumem, para si, a transmissão de valores considerados por eles como essenciais. (Menin, 2002, p.3)

As autoras Vinha e Tognetta (2007) remetem à necessidade de se oportunizar ambientes facilitadores para as reflexões e ações que favoreçam o desenvolvimento de um ambiente autônomo.

Somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades de promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer às ordens exteriores à sua consciência. (Vinha; Tognetta, 2007, p.133)

Piaget (1932/1994) enfatiza que o respeito vem do amor e do medo. Em uma relação de cooperação entre docente e discente, este último executa ações de cooperação em sala de aula com o sentimento de admiração e, ao mesmo tempo, sentindo a inquietação de decepcionar o docente.

Nesse sentido, Marchesi (2009) considera que o mérito da atividade docente é que essa relação imposta, expressão das obrigações dos docentes e dos discentes, pode se transformar em uma relação construtiva, na qual a competência, a confiança, o afeto e o respeito mútuo sejam elementos constitutivos.

De acordo com tal reflexão, La Taille (2006) realiza uma discussão em sua literatura sobre o fato de o querer ser merecedor de confiança é um traço essencial do autorrespeito: quem tem honra sente vergonha de ter desmerecido a confiança alheia ou simplesmente de ter pensado em realizar ações que teriam esse efeito. No momento em que o educando é tomado pelo respeito, a confiança no outro e o autorrespeito dependem da sua fidelidade a si mesmo.

Nesse âmbito, o autor acredita que, para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações, também criamos hipóteses sobre suas qualidades enquanto pessoa moral.

Conforme pontua Piaget (1932/1994), a análise da existência das regras por si só não se atrela à moralidade. No entanto, são as relações interpessoais que estão vinculadas ao cumprimento das regras, trazendo a liberdade de agir de forma cidadã em sala de aula.

4.1. O Diálogo como Fio Condutor do Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral

O desenvolvimento de um ambiente sociomoral está intrinsicamente ligado ao convívio justo e harmonioso, que seja conduzido por meio dos valores morais e do cumprimento de normas e combinados que visem ao bem comum, mediante diálogo em sala de aula. Para Puig (2000, p.86), a assembleia é o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e se transformar em tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno.

[...] educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática demanda a construção de personalidades morais, de cidadãos autônomos que buscam, de maneira consciente e virtuosa, a felicidade e o bem pessoal e coletivo (Araújo, 2015, p.19).

É importante que haja momentos organizados para que os discentes e docentes consigam explanar sobre as questões que lhes pareçam relevantes, a fim de desenvolver um ambiente sociomoral que envolva a construção da autonomia na convivência escolar. Essa prática viabiliza que a sala de aula seja democrática, ao facilitar a melhora do convívio interpessoal, fazendo o uso dos conflitos sob a ótica do respeito mútuo. Para Araújo (2015), o diálogo é a base para se exercer a cidadania:

[...] aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência; a usar o diálogo nas mais diferentes situações e a comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país (Araújo, 2015, p. 8).

No que concerne ao momento de aprendizado do papel do cidadão em sala de aula, ao se oportunizar a assembleia escolar, viabiliza-se um cenário que propicia o desenvolvimento da reflexão e da convivência entre os discentes e docentes; sendo possível observar, no ambiente da sala de aula, ações positivas com a chance de levantar questões e problemas pertinentes.

O foco da mobilização inicial para as assembleias deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de se criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da escola e das salas de aula, ao mesmo tempo em que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos

e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais (Araújo, 2004, p. 49).

O autor reitera que um dos grandes desafios de oportunizar a dialogicidade mostra-se nas expectativas do docente ao iniciar esse momento. Acreditar que se findarão as ações inadequadas dos discentes, instantaneamente, é uma concepção errônea, que pode levar à frustração e enfatiza que se trata de um processo contínuo diante dos conflitos cotidianos.

O intuito de realizar as assembleias de classe é a reflexão sobre atitudes consideradas inadequadas para levar a ações imediatas, inicialmente aceitáveis, até percorrer o caminho da autonomia. Não obstante as ações serem imediatas, é importante ressaltar que os conflitos são cotidianos nas relações interpessoais e exercem um papel crucial para uma apreciação sistemática e a criação de momentos dialógicos em sala de aula.

A proposta educacional dos momentos de reflexão conduz ao fio que tece o desenvolvimento de um ambiente sociomoral em sala de aula, o que implementa uma comunicação dialógica entre discentes e docentes. É um momento que oportuniza aos seus membros discutir sobre os conflitos que emergem em sala de aula. Nesse processo, todos os envolvidos são convidados a colocar suas argumentações e reflexões diante das situações apresentadas, desenvolvendo assim a autonomia do educando.

Tendemos a atribuir caráter negativo aos conflitos cotidianos, vistos como incompatíveis com o amor, o afeto e a harmonia que deveriam reinar nas relações humanas. Por isso são reprimidos, subestimados, criticados, ignorados e, em geral, condenados (Araújo, 2015, p. 20).

No cenário da sala de aula, nas relações sociais e interpessoais, o conflito é natural diante das diversidades na convivência humana. No contexto apresentado, ao oportunizar o momento de diálogo, é importante que a condução seja em um formato que leve à análise dos pensamentos e das ações em relação aos conflitos.

Ao refletir sobre as condutas e os motivos que levam à ação imediata e empírica, muitas vezes interiorizados no contexto familiar, constata-se que estes não são pertinentes ao ambiente de sala de aula.

Em confluência da ação da análise e do diálogo, é possível ponderar e até modificar atitudes que oportunizem a reflexão. Isso, contudo, exige participação e

envolvimento das pessoas inseridas no processo, tanto do discente como condutor da assembleia, quanto dos discentes durante o momento de análise das ações.

A partir da análise desse núcleo do pensamento é importante reiterar a amplitude do papel do educando como participante que tem a possibilidade de ressignificar e refletir juntamente com os discentes, pois, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2005, p.25). Como fator relevante no processo de momento dialógico, é necessário que todos os envolvidos compreendam a responsabilidade do momento de reflexão e o vivenciem verdadeiramente, de forma a construir o desenvolvimento de um ambiente sociomoral e as relações interpessoais, analisando o que é melhor para si mesmos e para o próximo. Segundo Paulo Freire:

[...] assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreira, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 2005, p. 90).

Sob essa ótica, é imprescindível que o espaço oportunizado para o diálogo não se transforme em um momento omissivo de ressignificação para todos os envolvidos no processo. O diálogo é o fio condutor que viabiliza o momento de escuta em que os participantes possam exercer a autonomia e a harmonia nas relações interpessoais; caso contrário, o diálogo pode se tornar oco, sem a denúncia verdadeira da transformação que ocasiona a falta de ação efetiva.

Por conseguinte, é inexorável que discentes e docentes estejam ativos no momento da escuta com valorização, análise das falas, dos fatos colocados em pauta, com ações reflexivas, conduzindo para a harmonia nas relações interpessoais e autonomia do educando.

À medida que o educando for participando dos processos que envolvem o momento dialógico, ele desenvolve gradativamente, a sua autonomia, pois ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos, por exemplo. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2015, p. 58).

De acordo com Puig (2000), o diálogo pode propiciar a moralidade e tem o papel de desenvolver a consciência de si mesmo e a capacidade que outorga de dirigir-se com autonomia; a inteligência moral ou o conjunto de capacidades que permitem deliberar e atuar em situações sociais; a experiência biográfica que modela a identidade, os valores e a maneira de ser.

Creio ser evidente que se trata de uma atividade rica, do ponto de vista da educação moral, pois, para se elaborar regras, é preciso conhecer os princípios, ter clareza de seu sentido, perceber possíveis problemas que possam trazer e traduzi-los em práticas que concretizem valores como justiça, liberdade, igualdade, etc. (La Taille, 2009, p. 268).

Corroborando essa ideia, Taille (2009) diz que a educação moral necessita de elaboração de regras e combinados a serem definidos por meio do diálogo. Para que ocorra de fato um diálogo com base na solução de conflitos, é necessário que haja um envolvimento de todos para que se encontre a melhor condução para a problemática.

Para Puig (2004), compreender e ser capaz de conduzir-se em situações contextuais significa envolver-se em um diálogo real com o ponto de vista particular de todos os demais sujeitos envolvidos. Sendo assim, ao promover um espaço de escuta verídica para todas as partes envolvidas, com o intuito de oportunizar a socialização dos conflitos, é crucial buscar a compreensão do todo a partir da visão individual.

Ainda, de acordo com o autor, para que haja o diálogo, de fato, é imprescindível que certas atitudes peculiares estejam presentes durante o levantamento de hipóteses e opiniões, levando a ações positivas e construtivas, que desenvolvam a compreensão e a resolução de conflitos.

Esse cenário propicia a construção das relações interpessoais, ao se exercer o juízo moral com base na autonomia. Para que isso ocorra, é fundamental fornecer as informações necessárias e relevantes, sendo tudo preparado previamente, de modo coerente e bem estruturado.

Não obstante, é imprescindível que haja relações interpessoais entre docentes e discentes, na permutação de opiniões e argumentos, estando todos preparados para realizar alterações durante os questionamentos, caso necessário.

4.2. O Convívio Interpessoal Construído como Alicerce nos Momentos de Reflexão

Araújo (2004) iniciou seus estudos sobre as assembleias escolares influenciado pelo pesquisador Josep Puig (2000), bem como pela análise dos relatos e publicações das experiências junto ao seu grupo de investigação da Universidade de Barcelona, conteúdo do livro *Democracia e Participação Escolar* (2000).

Diante do contexto que envolve este tema Araújo (2004) deu início às pesquisas com o intuito de fornecer uma sustentação teórica e metodológica aos projetos de implantação no Brasil.

De acordo com o autor Araújo (2004), as assembleias escolares são definidas em três níveis distintos dentro do contexto escolar, conforme o arcabouço conceitual: assembleia de classe, assembleia de escola e assembleia docente. O autor ressalta que ainda existe a possibilidade de a assembleia ser levada para as famílias e a comunidade, no entanto, essa pesquisa encontra-se ainda em andamento.

O diálogo tem um papel significativo no desenvolvimento de um ambiente sociomoral. O fato de podermos exercer papéis sociais distintos daqueles a que estamos acostumados ajuda no processo de descentralização pessoal e cognitiva, tão importante para a construção da harmonia no convívio interpessoal.

Sendo assim, propiciar um momento de diálogo é uma forma de interação social dos discentes e docentes que promove e amplia o desenvolvimento da autonomia, por meio da compreensão e busca por solução de conflitos com a reflexão das ações e, conseqüentemente, lapidação do convívio interpessoal harmonioso.

4.3. A Sala de Aula como Espaço para promover o Diálogo no Convívio interpessoal

No cenário da sala de aula, os conflitos tendem a ser constantes e fazem parte das relações sociais. Os momentos de reflexão regem as intempéries que por vezes ocorrem no convívio interpessoal, com o intuito de desenvolver um ambiente sociomoral com base na autonomia.

Os participantes são discentes e docentes da turma. Caso seja necessário, outros membros profissionais da escola poderão participar, de acordo com a pauta,

com o desígnio de fomentar a reflexão. Para Araújo (2015), o objetivo é regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe.

A assembleia como um espaço propício para trabalhar capacidades como: colocar-se no lugar dos outros companheiros e das outras companheiras e imaginar como devem se sentir; expressar as próprias opiniões de maneira respeitosa e compará-las com as dos colegas; entender quais situações são problemáticas e comprometer-se com sua melhora; argumentar com a lógica para defender uma posição pessoal (Puig, 2000, p.119).

Para o autor, existem conteúdos implícitos que conduzem dialogicamente e levam a um momento extremamente importante para desenvolver a moralidade no ambiente de sala de aula, tendo por objetivo promover a construção das capacidades psicomorais, e assim levando à reflexão e à transmissão de valores.

O desenvolvimento moral é influenciado pelas emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de inibir condutas antissociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais. [...] A moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir o porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (Vinha, 2000, p. 38).

Em consonância ao autor, Vinha e Tognetta (2000) reiteram a importância da reflexão no processo que envolve o desenvolvimento moral e a amplitude dos eixos que norteiam a moralidade. As autoras discorrem que, a partir das interações sociais estabelecidas, ocorre a “desmistificação” do adulto, e a criança vai aos poucos percebendo que ele falha, o que diminui o temor pela perda do amor do adulto. Assim, ela começa a querer o respeito por si – ainda uma mistura de afeição e medo – dando início às relações interpessoais.

A necessidade de promover um momento de reflexão com o intuito de analisar as ações que devem ser transformadas em atitudes que levem a harmonia nas relações interpessoais conduz ao porquê da necessidade de implementar regras e combinados normativos. A construção das ideias e a argumentação, que são levantadas nos momentos de diálogo, promovem a cooperação entre os seus membros.

Para Vinha e Tognetta (2000), sem a conservação das proposições ditas, o sujeito não mantém seu argumento ou sua ideia inicial em uma discussão, portanto, não há uma troca efetiva. Um dos objetivos do diálogo é oportunizar momentos em que os discentes e docentes possam trocar sentimentos e informações diversas, promovendo estímulos que sejam levantados sob diversos pontos de vista acerca de uma mesma temática, exercendo a formação da autonomia.

De acordo com Araújo (2015), o conceito dialógico inerente da engrenagem nos momentos de reflexão está interligado ao movimento de “ver” e “ouvir”. Para tal, é necessário que ocorra disposição física dos lugares a serem ocupados para que todos possam interagir no formato de círculo ou semicírculo, oportunizando a todos os presentes o entrosamento durante as reflexões.

Ao iniciar o momento de reflexão, o docente inicia explanando o conflito que será levantado diante da temática com a explicação dos critérios de hierarquia, bem como oferece a oportunidade de que todos possam apresentar suas inquietações e sugestões sobre a organização da proposta.

O autor reitera a importância de colocar felicitações ao término da reflexão com a intenção de transformar o ambiente em um espaço agradável, com boas lembranças do momento de desenvolvimento da moralidade. Diante do exposto, o mesmo assevera por três momentos distintos a diluição da pauta: primeiro momento – dialogando com o tema; segundo momento – construindo regras de convivência, e terceiro momento – a resolução de conflitos e as sugestões para se cumprir a regra.

O primeiro momento é o de aproximação e de esclarecimentos sobre o tema. Inicia-se com o coordenador perguntando se a pessoa que colocou determinado tema na pauta gostaria de manifestar-se. Isso é importante porque as pessoas não são obrigadas a dar sua opinião em público ou, ainda, preferem não se expor diante do grupo. Apenas depois da manifestação do autor da proposta, ou de seu silêncio, o coordenador da assembleia abre a discussão para os demais participantes da assembleia. (Araújo, 2004, p.75)

O desenvolvimento da autonomia moral está intrínseco ao se propiciar momentos de reflexão diante dos conflitos. É relevante ressaltar que as relações interpessoais são construídas no processo de engrenagem das análises e precisam ser exercidas durante toda a sua execução.

Segundo Piaget (1932/1994), a autonomia tem como objetivo principal o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar de forma voluntária, espontânea, que emerge da necessidade interior e do desejo de cooperar. A participação e o desejo de se expressar dependem da compreensão das suas próprias necessidades e confiança no outro, por meio do diálogo e da escuta atenta. Estabelecer um vínculo com os discentes cria uma relação interpessoal harmoniosa.

Para Araújo (2004), a condução dos momentos de reflexão exige habilidades daqueles que exercem a prática cotidiana, mas também ações tais como colocar em ordem as manifestações e a eloquência durante o processo de explanação da temática, estabelecendo mecanismos de regulação. É importante que todos participem durante o diálogo, não estabelecendo as falas somente para os discentes que possuem a oratória mais articulada, inibindo aos mais tímidos. As ações devem ser conduzidas de forma que haja a interação de todos os presentes.

No que tange à construção de regras de convivência, diante das discussões realizadas no processo de análise da temática, por meio do diálogo e reflexões, surge o momento necessário para a regulação de regras de convivência para o desenvolvimento de um ambiente sociomoral.

Sob a ótica de La Taille (2002), enfatiza-se que “em qualquer forma de organização social, limites são colocados, deveres são exigidos”. Para Araújo (2015), uma das funções primordiais ao se oportunizar um espaço para reflexão consiste na construção de regras e normas que regulem a convivência social e as relações interpessoais, a fim de permitir as diferenças de valores e de opiniões.

As regras devem ter um enunciado claro, mas abrangente, de maneira que uma mesma regra de convivência possa ser evocada diante de diversos temas distintos. Isso implicará, inclusive, que após algumas assembleias não seja necessário passar por esse segundo momento em todos os assuntos, ou com todos os procedimentos necessários. Já existirão regras construídas sobre temas semelhantes e que devem apenas ser retomadas, lembradas ou reconstruídas pelo grupo (Araújo, 2004, p. 80).

A prática do diálogo descentra os discentes como meros executores de regras, conforme os preceitos da teoria piagetiana, oportuniza aos educandos que regulem as normas e regras que acreditam serem justas diante das reflexões e diálogo, de acordo com a temática.

Por meio dessa prática, as regras não são mais impostas, mas construídas em sala de aula, conversando e debatendo sobre os conflitos, a fim de chegar a um senso comum, a partir da necessidade de todos.

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).

No que concerne à explanação da autora, o desenvolvimento de um ambiente sociomoral por meio do diálogo e reflexão como construção da autonomia moral do discente, vem em consonância a De Vries e Zan (1998, p.17): “[...]toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar do sujeito [...]”. Trata-se de um conjunto de ações pertinentes para se oportunizar a autonomia moral.

Araújo (2007, p.35) reitera que “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.”

No terceiro momento – resolução de conflitos e as sugestões para se cumprir a regra –, os discentes estão conscientes das opiniões, problemas levantados na temática e buscam soluções que visem ao bem-estar de todos os envolvidos nos conflitos. É um momento que conduz ao desenvolvimento moral na construção da autonomia, agindo-se pela reflexão do ato e do senso de justiça já adquiridos por meio do diálogo.

Depois de construídas as regras, o coordenador pede às pessoas que apresentem propostas para que o problema não volte a se repetir, ou então que ajudem o grupo e os colegas a se conscientizar das consequências do conflito e a cumprir as normas acordadas (Araújo, 2015, p. 73).

O docente deve compreender que um mesmo conflito pode ter diversas formas de solução devido à condução e ao posicionamento dos discentes, assim como os encaminhamentos das regras não são engessados e dependem do ambiente sociomoral que é construído na autonomia moral do educando.

4.4. O Diálogo como Reflexão para o Cumprimento das Regras e Combinados em Sala de Aula

A sociedade tem como costume o ímpeto da transformação. As constantes mutações históricas ao longo do tempo e os comportamentos humanos se modificam de acordo com o cenário de sala de aula. Para Freire (1980, p. 39), deve-se “[...] permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]”. É preciso estar disposto a compreender que as trajetórias seguidas por determinado grupo são singulares, por conseguinte, cada grupo de discentes conduz de formas diferentes as regras previamente combinadas. Desta forma, se a moral é entendida como um conjunto de regras e normas que norteiam as relações interpessoais, por consequência, a moral se modifica ao longo do tempo e agrupamento.

É natural que o processo do desenvolvimento sociomoral esteja atrelado à transgressão das regras e combinados, mesmo quando estes são reiterados constantemente no ambiente da sala de aula. É necessário que as práticas sejam sempre colocadas em ações com o intuito de oportunizar aos discentes seguirem uma determinada sequência de regras e combinados, previamente discutidos e estabelecidos. Por meio dos conflitos diante das rupturas das regras e combinados, surge a oportunidade aos educadores e aos estudantes de se renovarem coletivamente e assim envolverem a todos, corroborando para que o discente seja ativo no desenvolvimento sociomoral para a construção da autonomia.

[...] 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 exercício da reciprocidade [...] (Menin, 2002, p. 97).

Sob a ótica de Menin (2002), o exercício da construção de valores, regras e condutas tece as práticas para a construção da autonomia do educando no desenvolvimento sociomoral em sala de aula. É importante ressaltar que os conflitos e as relações interpessoais são aperfeiçoados diariamente no cotidiano, facilitando a interação e constância nas relações harmoniosas entre discentes e docentes.

Menin (2002, p. 40) explana que “[...] quando decidimos seguir certas regras, normas e leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas, estaremos sendo autônomos”. Essa construção na relação se dá pela decisão de executar ações que atendam as regras após a sua reflexão.

Para as autoras, 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”. Após a elaboração de regras e combinados, por mais que haja a consciência, mas ainda não é algo inerente às ações por parte do educando, podem existir atitudes comportamentais que levem ao conflito, sendo necessário reiterar os combinados por meio do diálogo. Esse processo, ao longo do tempo, tende a diminuir pela constância da reflexão.

É importante ressaltar que o diálogo permanece sendo o início da retomada da reflexão acordada em classe com o objetivo de reiterar os combinados pré-discutidos. A realização da análise de forma sistemática sustenta as relações interpessoais na dialogicidade entre discentes e docentes.

Aquino (1996, p.55) relata que “[...] É imprescindível que este seja razoavelmente claro para ambas as partes, [...]” diante desse cenário é crucial que as regras e combinados sejam constantemente reiterados. A compreensão vem da práxis que eleva o patamar da consciência levando à construção da autonomia moral.

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. Portando 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 se 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).

Em conformidade com La Taille (1996), as condutas e as transgressões das regras podem estar atreladas a manifestações coletivas e temporárias determinadas pela situação. É preciso ter um olhar atento e solidário diante das movimentações e

supostas transgressões de regras. Um discente, ao transgredir a regra do uso do celular durante a explicação do professor, pode estar atrelado a um problema familiar inesperado, ou, ao jogar uma bolinha de papel no colega, pode agir assim por reação natural, no ímpeto de defesa em relação a um outro estudante que tenha transgredido a regra dos combinados.

A construção da autonomia faz parte do eixo social a que os discentes estão inseridos. De acordo com o cenário em que os estudantes estão agregados, frente ao contexto em que vivem, são instigados a transgredirem as regras, às vezes devido a se sentirem aceitos ou participantes do grupo. Para esses discentes, por mais que haja a participação na elaboração das regras e combinados e, por conseguinte, uma consciência do porquê de sua necessidade, existem estes fatores externos que contribuem com as ações de transgressões diante das regras, pois isso faz parte do contexto histórico humano.

Menin (1996) relata, em relação à moral “contratual-legalista”, que esta apresenta-se relacionada aos contratos estabelecidos de forma cooperativa e às relações interpessoais em que os sujeitos são envolvidos por meio da reflexão das regras. Quando estas regras e combinados são justos e estão em conformidade com todos os pertencentes do grupo, as relações interpessoais na sala de aula são vislumbradas com maior aceitação pelos discentes. Ao transgredir a regra, o discente consegue rever as suas atitudes, levando à compreensão das razões pelas quais as regras e combinados devem ser respeitados.

Revalidando a ideia da reflexão e do diálogo, constata-se que os aspectos sociais se fazem presentes, como parte do cotidiano e podem induzir à quebra das regras e combinados. As questões que permeiam o desenvolvimento da autonomia moral reiteram o desenvolvimento sociomoral e as interações sociais como parte importante na construção da moral do educando.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. Delineamento

Este estudo fez parte de uma pesquisa qualitativa em que se: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...]” (Minayo, 2001, p.14), com o intuito de analisar os dados levantados. Compreende, também uma análise descritiva, que buscou descrever os relatos dos docentes envolvidos na pesquisa, visando identificar quais são as ações que ocorrem nas relações de professor e o estudante durante a construção do ambiente sociomoral e no desenvolvimento da autonomia moral do educando em sala de aula com base nas relações interpessoais.

Este trabalho também conta com uma pesquisa documental, pois buscou-se obter informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico (Oliveira, 2007) como, neste estudo, no caderno de ocorrência de sala de aula.

5.2. Área de Realização

A pesquisa foi realizada em uma escola pública pertencente à rede Municipal da Região Metropolitana da Baixada Santista-SP. A instituição escolar está localizada em uma região periférica da cidade. O município de Praia Grande localiza-se na Região Metropolitana da Baixada Santista, no estado de São Paulo. A cidade está em constante desenvolvimento com a construção de diversas escolas e ampliação da estrutura educacional, totalizando 55 unidades escolares de ensino fundamental.

Praia Grande possui cerca de 336.454 mil habitantes (IBGE, 2021) tornando-se um dos destinos mais procurados no litoral paulista. A cidade, além de suas belezas naturais, conta com diversas opções de lazer e infraestrutura, o que faz multiplicar a cada ano o número de turistas e pessoas interessadas em fixar ali residência. São vinte e dois quilômetros e meio de praias exuberantes, orla urbanizada com coqueiros, quiosques e ciclovias. O Município vem atravessando um processo de desenvolvimento em todas as áreas, ao longo dos últimos anos.

Por conta desse momento positivo, Praia Grande transformou-se em sinônimo de qualidade de vida, tranquilidade e infraestrutura completa, tornando-se a escolha de moradia para muitas famílias que querem fugir de toda a agitação da capital e de outras cidades com menor qualidade de vida.

As unidades escolares municipais de Praia Grande possuem aproximadamente 52 mil estudantes regularmente matriculados na educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em sua modalidade de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial. Em relação à especificidade do Ensino Fundamental, são 34 mil estudantes assistidos. Na Escola Municipal em que a pesquisa foi realizada são 95 discentes, regularmente matriculados nos 9º anos do ensino fundamental, conforme informação da unidade escolar.

5.3. Participantes

Esta pesquisa foi realizada com a participação de 8 professores que ministram aulas no 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da Região Metropolitana da Baixada Santista localizada na cidade de Praia Grande - SP.

5.4. Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos no processo de coleta de dados: caderno de ocorrências e questionário semiaberto.

O caderno de ocorrências disciplinares refere-se a um documento utilizado pela instituição escolar para registrar as ocorrências no ambiente escolar. É um registro geral do que ocorre em relação às normas disciplinares, abrangendo um registro de entrada e saída dos estudantes, bem como informações diversas consideradas relevantes ao espaço escolar.

As ocorrências são relatadas pelos docentes com o objetivo de promover a comunicação com a gestão escolar e a descrição de situações diversas, tais como: não realização de atividades solicitadas pelos professores, registro sobre algum problema de saúde do discente ou problemas de convívio interpessoal em sala de aula.

Foram selecionadas somente as ocorrências que estão ligadas ao desenvolvimento do ambiente sociomoral, no que se refere a regras e combinados voltados às relações interpessoais em sala de aula.

O outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário semiaberto. Por meio desse questionário, buscou-se permitir que houvesse o envolvimento e a participação de professores do 9º ano do ensino fundamental, ao se promover uma abordagem que enfatizou o registro e a análise de dados, considerando a formação dos participantes.

A partir de dados observados na trajetória profissional e nos objetivos de estudos, o uso de questionário semiaberto deu-se com enfoque qualitativo e objetivo, procurando oportunizar aos participantes a expressão de suas reflexões de modo espontâneo, por meio das questões abertas e fechadas com espaço para informações complementares. De acordo com o Gil (1991), a escolha por este instrumento, o questionário semiaberto, possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Desta forma constitui um estudo das relações sociais, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional ligadas ao ambiente da sala de aula.

O questionário apresenta duas partes (vide Apêndice). A primeira parte referiu-se aos dados de identificação dos participantes. A segunda focou questões elaboradas com base no mergulho em arcabouços textuais.

5.5. Procedimentos de Coleta de Dados

Após envio e o aceite do projeto, tanto para a Secretaria de Educação de Praia Grande – SEDUC representado pela Unidade Escolar quanto para o Comitê de Ética da Universidade – CAEE: 59812222.0.0000.5509, iniciou-se a coleta de dados e o levantamento documental.

A pesquisadora foi à escola escolhida como objeto de análise e também pediu autorização para a realização do estudo (vide Anexo A).

O levantamento documental foi realizado por meio da solicitação para a unidade escolar dos dados registrados, pelos docentes, no caderno de ocorrências dos 9º anos do ensino fundamental, utilizando-se dessas informações para a análise dos dados.

Após a autorização da Instituição, a pesquisadora participou de uma das reuniões pedagógicas na escola, explanou os objetivos da pesquisa e perguntou quais docentes poderiam participar do estudo. Aos professores que concordaram em participar da pesquisa foram solicitados que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo B) e que respondessem o questionário, individualmente. O material coletado será guardado por cinco anos.

5.6. Procedimentos de Análise de Dados

Foram realizados dois procedimentos na análise de dados:; observação dos dados obtidos por meio de questões objetivas e abertas; análise documental.

Os dados coletados por meio de questões objetivas foram tratados pela estatística descritiva. As questões abertas foram trabalhadas a partir da Análise de Conteúdo. 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.

Através da análise documental, buscou-se identificar informações nos registros do caderno de ocorrências dos 9º anos do ensino fundamental, a partir de questões abertas, desvelando aspectos do problema de pesquisa (Lüdke; André, 1996), referentes ao desenvolvimento do ambiente sociomoral no que concerne a regras e combinados voltados às relações interpessoais em sala de aula.

Nesse sentido, buscou-se atender o que assegura à autora alcance em relação aos três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material respondido pelos participantes, assim como o tratamento dos resultados obtidos na interpretação.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Análise do Questionário

Com o intuito de sistematizar as respostas dos participantes, foram elaborados quadros apresentando as respectivas respostas de cada questão.

Participaram deste estudo 8 docentes com idade de 25 a 54 anos, sendo um com 25 anos, quatro participantes na faixa dos 30 a 37 anos, dois na faixa dos 40 a 45 anos e um participante com idade de 54 anos, como mostra o Quadro 1.

A área de atuação dos docentes e a formação profissional em licenciatura apresentam-se da seguinte maneira:

- 1 formado em Educação Física;
- 2 licenciados em Letras e pós-graduados em *lato sensu*;
- 1 com graduação em Geografia e pós-graduação em *stricto sensu*;
- 1 com graduação em História;
- 1 graduado em Matemática e pós-graduado em *lato sensu*;
- 1 graduado em Ciências Biológicas e pós-graduado em *lato sensu*;
- 1 graduado em Artes Visuais e Pedagogia.

Quadro 1- Dados de identificação dos participantes

Participante	Idade	Pós-Graduação	Tempo de Docência	Tempo na Unidade Escolar
Autonomia	54 anos	<i>lato sensu</i>	21 anos	6 anos
Reciprocidade	30 anos	<i>lato sensu</i>	6 anos	5 meses
Cooperação	33 anos	<i>stricto sensu</i>	10 anos	4 anos
Diálogo	37 anos	—	16 anos	6 meses
Escuta	31 anos	<i>lato sensu</i>	8 meses	8 meses
Foco	26 anos	<i>lato sensu</i>	3 anos	5 meses
Gênese	45 anos	—	2 anos	6 meses
Harmonia	42 anos	<i>lato sensu</i>	24 anos	8 meses

Fonte: elaborado pela Autora.

No tocante à experiência profissional como docentes, dois participantes declararam atuar na área há mais de 20 anos, dois atuam há mais de 10 anos e quatro participantes atuam há menos de 10 anos.

Quanto ao tempo de docência na unidade escolar, temos: um participante atua ali há 6 anos e um outro participante há quatro anos, sendo estes os que apresentam o maior tempo de atuação na escola. Os outros seis participantes têm menos de um ano de docência na unidade escolar, tendo iniciado a docência no ano letivo de 2020.

Com o objetivo de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, estes passarão a ser chamados a partir de agora como: Participante Autonomia, Participante Reciprocidade, Participante Cooperação, Participante Diálogo, Participante Escuta, Participante Foco, Participante Gênese e Participante Harmonia.

A primeira questão apresentada referiu-se às regras ou combinados quebrados em sala de aula e foi subdividida em dois momentos. O primeiro momento trouxe opções objetivas visando analisar as contribuições dos problemas em discussões com a literatura; e o segundo momento apresentou espaço para o participante poder descrever situações com o propósito de que este pudesse explanar situações específicas, a fim de possibilitar à pesquisa o desvelamento por meio dos arcaouços textuais.

Ao serem indagados sobre as regras ou combinados quebrados em sala de aula, sete dos oito professores participantes responderam que as conversas aleatórias e o ato de jogar bolinhas de papel correspondem às normas mais transgredidas, conforme mostra o Quadro 2.

As agressões verbais são, depois do ato de jogar bolinhas de papel, as infrações mais presentes em sala de aula – conforme declararam seis dos oito professores. A saída dos estudantes durante as aulas sem autorização docente (atitude apontada por cinco professores) e o atraso ao entrar em sala de aula (ação relatada por quatro professores) foram as regras mais quebradas. Em relação às agressões físicas, dois docentes relatam a ocorrência em sala de aula.

Quadro 2 - Regras ou combinados quebrados em sala de aula, segundo os

Regras Quebradas/ Participantes	A	R	C	D	E	F	G	H
Conversas aleatórias	X	X	X	—	X	X	X	X
Estudante jogar bolinhas de papel	—	X	X	X	X	X	X	X
Atrasos ao entrar em sala de aula, sem a autorização do docente.	—	—	X	—	X	—	X	X
Saída espontâneas sem autorização do docente.	X	—	X	—	X	X	X	—
Agressões físicas.	—	—	X	—	—	—	—	X
Agressões verbais.	—	X	X	—	X	X	X	X
Outros	—	—	X	—	—	—	—	—
Legenda: A = Participante Autonomia R = Participante Reciprocidade D = Participante Diálogo E = Participante Escuta F = Participante Foco G = Participante Gênese H = Participante Harmonia								

Fonte: elaborado pela Autora.

No que concerne à quebra da regra das conversas aleatórias, em conformidade com La Taille (1996), as condutas e as transgressões das regras podem estar atreladas a manifestações coletivas e temporárias determinadas pela situação. É importante ressaltar que a pandemia Covid 19 trouxe impactos a toda população mundial com o distanciamento físico.

Os estudantes ficaram isolados em suas residências, sem contato físico com seus colegas, longe do ambiente escolar, por quase dois anos.

A faixa etária dos estudantes do nono ano é de aproximadamente 14 anos de idade, sendo que o último contato físico dentro da 'normalidade' com todos os colegas

em sala de aula ocorreu quando esses adolescentes contavam com 11 anos de idade e cursavam o sexto ano. Podemos considerar que as relações, tecidas na faixa etária em que os estudantes se encontram, precisam ser desenvolvidas de forma adequada durante a retomada social.

Com os desafios enfrentados no cenário pandêmico é preciso ter um olhar atento e solidário perante as movimentações e supostas transgressões de regras. Um discente quando quebra a regra de falar assuntos aleatórios durante a explicação do professor, como lembra La Taille (1996), é motivado até mesmo por questões particulares; e ao jogar uma bolinha de papel no colega, pode apresentar uma reação no ímpeto de defesa em relação à quebra de regras e combinados por outro estudante. O discente ao reagir devolvendo a bolinha de papel, sente-se levado a uma ação de “protesto” revidando a ação cometida pelo colega.

É importante que seja analisado o motivo que conduziu o estudante que iniciou o movimento de “ataque” ao colega, bem como a origem da ação de quebra das regras e dos combinados.

Ao analisarmos a temática de “conversas aleatórias”, percebemos que elas se fazem importantes e necessárias no processo dialógico do convívio nas relações interpessoais que estão em pauta no processo de isolamento social.

No entanto, o estudo da moral conduzido por Piaget (1932/1996) nos permite entender os comportamentos dos sujeitos, a partir de uma perspectiva interacionista. Ao levantar as questões que levam às “conversas aleatórias durante a aula” é preciso que o estudante compreenda em quais momentos são permitidos que ocorram conversas aleatórias, ou mesmo qual a intencionalidade ao iniciar a comunicação com os colegas, tendo em vista que a socialização e o convívio interpessoal se consolidam em sala de aula.

É importante realizar a análise e a construção das regras juntamente com os discentes, deixando explícito a todos os estudantes quais são os momentos em que existe a necessidade de manter conversas pertinentes à explicação ou à temática discutida. A reflexão sobre o princípio da regra faz-se necessária para que o educando entenda a sua importância para o bem estar individual e coletivo, a fim de que haja convívio harmonioso em sala de aula.

Ao desdobrar uma das regras mais quebradas, no tocante à autonomia, jogar bolinhas de papel como uma atitude referente às relações interpessoais, é necessário

que haja uma reflexão sobre as regras e combinados. Ao refletirmos sobre o ato de jogar bolinhas de papel, a ação de arremessar o papel no colega pode ter uma implicação de causa e efeito, trazendo até consequências imediatas.

O discente que recebe o “ataque” da bolinha, por questões de defesa, instantaneamente pode revidar e arremessar a bolinha de papel novamente. Torna-se relevante reiterar juntamente aos estudantes que essa ação pode causar consequências de revide que interferem nas relações interpessoais em sala de aula, além de desviar o foco de atenção da aula.

Por outro lado, podemos retomar que a ação de jogar a bolinha de papel pode estar perfilada às questões de chamar a atenção para uma aula que o discente considera monótona, pois ao agir com essa “brincadeira”, a atenção dos colegas se volta para o estudante levando à distração generalizada na sala de aula.

Quando discutimos os pontos que envolvem a falta de atenção constante no espaço da sala de aula, notamos o quanto isso se faz recorrente no momento de retorno às aulas presenciais, após o distanciamento físico.

Após a retomada das aulas presenciais, notou-se que para alguns estudantes as relações com os colegas modificaram-se devido à falta da convivência social. Os estudantes tiveram de “reaprender” a conviver uns com os outros, sendo necessário reiterar e reconstruir constantemente as regras e combinados. Em consonância à pesquisadora Giovani (2017):

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho docente promova práticas condizentes com o que se espera da escola - se o desejo é de uma sala de aula onde o respeito às regras e às pessoas prevaleçam, não se pode apenas exigir ou ficar no desejo que os alunos tenham uma postura de respeito, o educador enquanto autoridade deve priorizar o respeito mútuo promovendo as reflexões e ações necessárias aos alunos sobre a importância do outro e do coletivo. (Giovani, 2017, p.102)

É essencial que o docente atue no processo constante de reflexão dos estudantes. Não podemos deixar de lado as questões que permeiam as relações interpessoais em sala de aula e tendem a ser renovadas em um processo contínuo, fazendo-se necessário ponderar sobre isso repetidamente com o regresso do convívio em sala de aula em momento pandêmico.

Quanto à análise que se refere às agressões verbais entre os estudantes, seis professores relataram que esta é uma prática constante em sala de aula.

Especificaram os “xingamentos” – na parte dissertativa da questão – como a agressão verbal mais presente. O Participante Cooperação descreveu que as manifestações das agressões verbais são: xingamentos, falas racistas, homofóbicas, xenofóbicas e de teor capacitista, e o Participante Harmonia relatou também xingamentos, falas racistas, machistas e capacitistas.”

Ao especificarmos os arcabouços textuais para a discussão das agressões verbais, recorreremos a Vinha *et al.* (2016, p.98) quando afirmam que “os profissionais da área de educação deparam-se frequentemente com conflitos e desavenças entre seus alunos”. Estas desavenças e agressões verbais há décadas já apareciam como uma queixa constante e crescente, tais como o *bullying*, a indisciplina, a violência, a incivilidade, entre outros (Vasconcelos, 2005; Leme, 2006; Biondi, 2008).

As incivildades são tidas como ações realizadas com falta de civilidade, grosseria e impolidez. Essas ações normalmente ocorrem em um ambiente heterônimo que está em desenvolvimento para a fase da autonomia. É importante ressaltar que o educador precisa estar atento diante dessas ações para envolver os educandos em um clima harmonioso a fim de zelar pela fluidez da convivência interpessoal.

Vinha *et al.* (2016) ressaltam que o conceito de clima escolar é muito complexo e, com o intuito de compreender os elementos das relações interpessoais, é preciso dimensionar os aspectos da convivência interpessoal subdividindo com maior entendimento, podendo ser os mesmos desvelados nos discursos que Vinha *et al.* remetem a Janosz (1998) em cinco dimensões interrelacionadas.

Para que a convivência harmoniosa ocorra em sala de aula, é preciso que as ações sejam pautadas nas reflexões compartilhadas. Vinha *et al.* (2016) descrevem as variáveis que compõem a estruturação da convivência interpessoal, bem como as suas respectivas características: o clima relacional, o clima educativo, o clima de segurança, o clima de justiça e o clima de pertencimento devem estar em consonância em sala de aula. No entanto, o clima escolar está atrelado a todos os participantes da comunidade escolar em favor do seu pleno desenvolvimento, sendo estendido para todo o ambiente escolar.

Em relação à frequência das agressões verbais, estas foram relatadas por cinco participantes de forma plural, tais como “quase todos os dias”, “muito frequentemente”, “constantemente”, “poucas vezes”, “raras vezes, uma ou duas”. Os

estudantes agem de forma desigual no espaço da sala de aula. O comprometimento do docente com a elaboração das regras e combinados, bem como as ações realizadas em sala de aula, tendem a se refletir nas condutas dos estudantes em cada aula.

É de relevância reiterar que os momentos de conflito são de extrema importância para que se possa realizar a reflexão sobre os atos diante das intempéries, nem sempre se apresentando como um desafio, mas sim uma oportunidade de desenvolver um ambiente sociomoral. É preciso que o docente consiga aproveitar o momento da quebra da regra para reiterar as reflexões sobre a convivência interpessoal harmoniosa. De acordo com a pesquisadora Vellozo,

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. (Vellozo, 2021, p.115).

Em consonância à autora, Piaget (1932/1994) afirma que a moral está intimamente ligada ao respeito pelas regras. A relação das regras e a prática precisam estar visceralmente conectadas para o seu entendimento. É intrínseco a prática das regras como forma de reproduzi-las, reiterando sempre que necessário. Na consciência, o participante pode ser levado a refletir sobre a importância de compreender as regras e repensar as ações recorrentes visando a sua melhora com a necessidade do convívio harmonioso do ambiente na qual se pratica.

Nos momentos que exigem ações de mediações de conflitos entre os discentes, é necessário o posicionamento do docente reiterando a importância de se respeitar a convivência. O docente tem um papel importante na retomada das regras e combinados, em sala de aula, sendo que estes precisam ser renovados regularmente.

Aquino (1996) relata que, de acordo com as normas de convivência, é imprescindível que estas sejam razoavelmente entendidas por ambas as partes.

Diante desse contexto, é fundamental que as regras e os combinados sejam constantemente reiterados e compreendidos quanto aos seus princípios para o bem-

estar individual e coletivo. A compreensão vem da ação contínua que consolida a construção da autonomia moral.

Ao ser levantada a questão relacionada à saída durante a aula, sem autorização do docente, foram elencados por cinco participantes os atrasos ao entrar em sala de aula como uma quebra de regra e combinado do discente.

É importante que o docente estabeleça regras e combinados, elaborados e refletidos junto aos estudantes, para que todos tenham o conhecimento das implicações das saídas e entradas, fora do horário estabelecido em classe e o quanto a atenção é desviada durante a aula com estas atitudes. Durante o processo de construção de regras e combinados, é necessário que os discentes entendam e atendam as regras e os combinados em prol do individual e coletivo (Menin, 1996).

No entanto, muitas vezes, os estudantes estão frente ao contexto de grupos a que pertencem e são instigados constantemente a transgredirem as regras com o intuito de se sentirem aceitos socialmente ou continuarem a participar de um determinado círculo. Para esses educandos, por mais que haja a participação na elaboração das regras e combinados e, por conseguinte, uma reflexão do porquê de sua necessidade, existem fatores externos e sociais que contribuem para a ocorrência de transgressões, pois isso faz parte do reconhecimento de cada um como sujeito pertencente a uma sala de aula ou a um grupo de convivência.

A quebra de regra mais citada refere-se à agressão física, sendo relatada pelo Participante Cooperação como uma situação que envolve “tapas, socos e empurrões”, e que ocorre com a frequência de “ao menos uma vez ao mês”, enquanto o Participante Harmonia descreve a infração como “empurrões” e algo que acontece raramente.

Ao abordarmos a questão de agressão física, não podemos denominar uma ação isolada como ação generalizada. O fato de não ser uma ação cotidiana, e se apresentar com pouca frequência, não deve determinar que uma sala de aula receba histórico de violência no ambiente escolar. As relações interpessoais estão sempre em processo de desenvolvimento no ambiente sociomoral e precisam ser trabalhadas para que sejam efetivadas com autonomia.

Enfocando particularmente as questões da convivência e do aspecto sociomoral, na discussão dos dados referentes à avaliação do clima escolar com as instituições, evidenciou-se, em linhas gerais, a existência de situações de ameaça, insulto e agressão, mas que não eram frequentes a ponto de serem caracterizadas como ambientes violentos (Vinha *et al.*, 2016, p. 109).

Ao analisarmos as respostas explanadas pelos docentes, é importante ressaltar que a construção da autonomia faz parte do eixo social em que os discentes estão inseridos. Os estudantes com idade dos 14 anos e matriculados no nono ano do ensino fundamental têm peculiaridades inerentes à faixa etária.

La Taille (1996, p. 20) enfatiza a relevância de “que tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados”, contudo é necessário analisar as ações realizadas muitas vezes de forma instintiva pelos adolescentes, pois existe um cenário peculiar com o retorno às aulas presenciais que podem levar à quebra das regras e combinados. O autor reitera que “[...] não se pode exigir as mesmas condutas e compreensão de crianças de 8 anos e de adolescentes de 13 ou 14 anos” (La Taille, 1996, p.20).

As singularidades que envolvem as condutas dos adolescentes devem ser analisadas e reiteradas no decorrer do desenvolvimento da autonomia de cada estudante.

Foi perguntado aos professores se havia regras e combinados com os alunos dos nonos anos sobre convivência interpessoal em sala de aula e quais seriam. Quase todos responderam que existiam regras e combinados sobre convivência interpessoal, apenas um dos participantes afirmou não haver, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Regras e combinados realizados com os alunos dos nonos anos sobre convivência interpessoal em sala de aula, segundo os professores.

Participantes	Respostas
Autonomia	Respeito para com o próximo, espírito de equipe, liderança entre outros.
Reciprocidade	Manter a civilidade e o respeito aos colegas.
Cooperação	Em geral as regras são sobre respeito, xingamentos, gritos, palavrões, violência, mas também sobre realizações das atividades, anotações, entrega dos trabalhos e etc.
Diálogo	Não utilizar vocabulário agressivo e impróprio para o ambiente escolar. Ao se sentir desconfortável com alguma atitude dos colegas, comunicar ao professor.
Escuta	Não sair da sala de aula sem permissão; respeitar os colegas e professores; silêncio absoluto na hora da explicação; manter a sala limpa e organizada.
Foco	A regra estabelecida previamente é não sair da sala sem avisar o professor, algo que já foi problema anteriormente. Não conversar durante a explicação. De resto, nunca foi necessário estabelecer regras, pois as salas apresentam nível razoável de bom senso.
Gênese	Não.
Harmonia	Além dos previstos pela U.E foram feitos combinados a respeito das saídas da classe, organização da sala, observação dos limites físicos e emocionais, sobre o respeito às individualidades e especificidades de cada um, tolerância, empatia, comunicação entre si e com a equipe escolar.

Fonte: elaborado pela Autora.

As regras e os combinados relatados pela participante Autonomia foram “Respeito para com o próximo, espírito de equipe, liderança.” Sabe-se que a “educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (Brasil, 1998, v.2, p.14).

Subentende-se que as premissas que pontuam sobre a condução do “espírito de equipe e liderança”, colocadas pelo participante Autonomia, estão ligadas à autonomia e à cooperação que promovem a construção da moral. De acordo com La Taille (2006), a definição de cooperação denota diálogo, envolvimento e compromisso, todas essas ações estão intrínsecas ao espírito de equipe e liderança.

Ao citar a fala “Respeito para com o próximo”, Piaget (1932/1994) ressalta que “a cooperação só pode nascer entre iguais” (p.58) e da “[...] prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua relação com companheiros”. A prática da reciprocidade conduz o papel da convivência interpessoal no contexto escolar, propiciando um ambiente que desenvolva o juízo moral para que a autonomia se desenvolva com respeito.

O Participante Reciprocidade coloca em sua fala que, ao realizar as regras e combinados em relação à convivência interpessoal, há a necessidade de “Manter a civilidade e o respeito aos colegas”. Em sua resposta, o participante não relaciona quais as ações de civilidade foram discutidas juntamente com os discentes. No tocante às relações interpessoais, as regras precisam estar distintamente declaradas, evidenciadas para desenvolver uma reflexão do que é civilidade humana.

A conscientização das regras envolve a moralidade autônoma (Piaget, 1996), por isso é importante destacar que o diálogo é a base para nortear as situações que envolvem a moralidade e o respeito mútuo.

O Participante Cooperação relatou que “Em geral, as regras são sobre respeito, xingamentos, gritos, palavrões, violência, mas também sobre realizações das atividades, anotações, entrega dos trabalhos, etc.” As outras regras voltam-se a combinar o que não fazer: xingamentos, gritos, palavrões, violência. Verifica-se que o combinado se refere mais ao “não fazer” do que ao “o que fazer”. Para Vinha *et al.* (2016), um ambiente autoritário, sem consistência ou omissos, favorece reações agressivas. Reiteram:

Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável. (Vinha *et al.*, 2016, p. 100)

A construção das regras e combinados concerne a suas implementações pautadas no diálogo, no pertencimento ao grupo.

A participação dos discentes na elaboração das regras e combinados, juntamente com o educador, faz parte da construção de um ambiente sociomoral voltado para todos os envolvidos, buscando a autonomia moral. Nas relações interpessoais, o docente precisa compreender que o respeito não é unilateral, mas sim consiste na mutualidade dos vínculos. Ao associar o respeito, é necessário que haja uma condução do que faz parte do ambiente sociomoral e como a autonomia pode ser refletiva diante da consciência dos atos.

O Participante Diálogo enfatiza o seguinte combinado: “Não utilizar vocabulário agressivo e impróprio para o ambiente escolar. Ao se sentir desconfortável com alguma atitude dos colegas, comunicar ao professor”.

No que concerne ao vocabulário considerado “agressivo e impróprio”, o docente precisa estar atento ao fato de que alguns termos podem estar atrelados a uma ação repentina de “explosão” de sentimentos, uma alta carga de emoções liberada pelo adolescente, como forma de se expressar por meio de uma comunicação informal, usando uma interjeição que pode ser interpretada pelo docente como imprópria ou agressiva.

Por outro lado, podemos refletir que a fala do docente pode remeter ao preconceito linguístico ao descrever o vocabulário como agressivo e impróprio. Bagno (1999, p.40) destaca que o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. No entanto, esse mito pode ser danoso às relações interpessoais em sala de aula, pois ao não reconhecer a genuína diversidade do português falado no Brasil, o docente tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos estudantes, não levando em consideração situação social, econômica, familiar e a faixa etária dos discentes que estão no nono ano do ensino fundamental.

Não obstante, é fundamental que o docente reflita sobre as diretrizes que tangem os tipos de linguagem, pois as relações interpessoais são pautadas na linguagem informal, que faz parte do cotidiano do estudante. As reflexões levantadas por Saviani “[...] o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana [...] misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida.” (Saviani, 2013, p.288). A linguagem utilizada pelos estudantes

de nonos anos está ligada à experiência de vida dos adolescentes na forma com que se comunicam e se relacionam, tecendo a relação interpessoal em sala de aula.

É importante reiterar que diante do contexto pandêmico da Covid 19, durante dois anos, os adolescentes ficaram isolados em suas residências, e levando-se em consideração os problemas socioeconômicos enfrentados, tornou-se inevitável que estes estudantes carregassem essa experiência de vida para o ambiente escolar. O momento de retorno presencial à escola trouxe para a sala de aula estudantes com uma nova bagagem de linguagem, sentimentos e ações, sendo necessário que o docente esteja atento às mudanças ocorridas e reflita quanto às relações interpessoais.

Nesta última fala do participante Diálogo – “ao se sentir desconfortável com alguma atitude dos colegas, comunicar ao professor”, o participante cria uma perspectiva de escuta e diálogo, promovendo um laço com o estudante por meio das relações interpessoais. Por outro lado, ao estimular que o estudante comunique ao professor algo que lhe foi desconfortável poderá reforçar a heteronomia moral, em que o governo é do outro (Piaget 1932/1994), possibilitando menos oportunidades de troca de ponto de vista, reflexões sobre as possíveis causas e consequências da situação e o entendimento do princípio da regra para atendê-la.

O participante Empatia cita as seguintes regras em suas respostas: “Não sair da sala de aula sem permissão; respeitar os colegas e professores; silêncio absoluto na hora da explicação; manter a sala limpa e organizada”.

Já o participante Foco enfatiza – “A regra estabelecida previamente é não sair da sala sem avisar o professor, algo que já foi problema anteriormente. Não conversar durante a explicação. De resto, nunca foi necessário estabelecer regras, pois as salas apresentam nível razoável de bom senso”.

Ao convergir com a fala dos participantes Empatia e Foco – “Não sair da sala de aula sem permissão” e “não sair da sala sem avisar o professor” –, os estudos de DeVries e Zan (1998, p. 67) remetem à 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[...]”. O participante Foco enfatiza que “a regra estabelecida previamente... já foi problema anteriormente”, dando a entender que a regra está sendo cumprida por todos os envolvidos.

Ao relacionar as atitudes de respeito aos colegas e professores, enfatiza-se que estas devem ser mútuas nas relações interpessoais. La Taille (2006, p. 108) reitera: “Entendo por senso moral (ou consciência moral) tanto a capacidade de conceber deveres morais, quanto de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos [...]”, ao dialogar com a fala dos autores que as relações de uma convivência harmoniosa estão ligadas às concepções da reciprocidade e cooperação.

É importante ressaltar que o silêncio absoluto, elencado pelos dois participantes, durante uma explicação não propicia ao discente interagir com o docente, pontualmente, dificultando sanar as dúvidas relativas ao conteúdo abordado, além de desestimular o diálogo nas aulas.

Como lembra Araújo (2015), “As regras devem ter um enunciado claro, mas abrangente, de maneira que uma mesma regra de convivência possa ser evocada diante de diversos temas distintos.” Para esses discentes, por mais que haja a participação na elaboração das regras e combinados, os mesmos precisam compreender que a conversa aleatória durante uma explicação pode atrapalhar o aprendizado, no entanto, a regra precisa expressar a consciência do porquê de sua necessidade, não somente exigir o “silêncio absoluto”.

O Participante Foco descreve que “De resto, nunca foi necessário estabelecer regras, pois as salas apresentam nível razoável de bom senso”, entende-se assim que a sala de aula perpassa pelo heterônomo para o autônomo. Piaget (1932/1994) reitera que a autonomia tem como objetivo principal formar personalidades autônomas e aptas a cooperar de forma voluntária, espontânea, o que emerge da necessidade interior e do desejo de cooperar.

A participação e o desejo do indivíduo de se expressar dependem da compreensão das próprias necessidades e confiança no outro por meio do diálogo e da escuta atenta. Estabelecer um vínculo com os discentes cria uma relação interpessoal harmoniosa. Portanto, as regras devem ser construídas e estabelecidas na prática de forma a propiciar a interação e o aprendizado.

A Participante Harmonia relata que “Além dos previstos pela U.E foram feitos combinados a respeito das saídas da classe, organização da sala, observação dos limites físicos e emocionais, sobre o respeito às individualidades e especificidades de cada um, tolerância, empatia, comunicação entre si e com a equipe escolar.” Ao relacionar “os previstos pela U.E”, a participante não descreve quais foram as regras

combinadas pela unidade escolar. Subentende-se que “as regras da U.E” não interferem nas regras propostas pela docente nos combinados realizados em sala de aula.

Além dos combinados a respeito das saídas da classe, comentados anteriormente por outros docentes, a Participante Harmonia explana sobre algumas regras quanto à “observação dos limites físicos e emocionais, sobre o respeito às individualidades e especificidades de cada um, tolerância, empatia”. Diante das questões levantadas, Araújo (2019, p.11) posiciona-se a respeito da temática emocional como um caminho possível se houver o trabalho das dimensões emocionais e de sentimentos, de forma a remeter à educação em valores e à personalidade moral.

O Participante Gênese relata que não realiza regras e combinados focados na convivência interpessoal dos alunos de nonos anos do ensino fundamental. No entanto, sabe-se que “[...] 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” (Devries; Zan,1998, p.137).

Ao dissociar a prática de construção de um ambiente sociomoral, o educador dificulta a construção da autonomia e um relacionamento harmonioso de cooperação entre discentes e docentes. De acordo com essa premissa, DeVries e Zan (1998) refletem sobre a importância do desenvolvimento do ambiente sociomoral com base nas considerações piagetianas:

Ele [Piaget] 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).

Quando o docente não constrói, ou não trabalha regras e combinados, com os discentes, pode perder a percepção da autonomia moral que influi substancialmente em toda a sociedade com equilíbrio nas relações, por meio do convívio interpessoal, atingindo todos os atores envolvidos. Diante do cenário da sala de aula, as relações interpessoais exercem uma dimensão potencializada no desenvolvimento do juízo moral. Compreender e refletir sobre as regras e os combinados entre educadores e

educandos possibilita um ambiente facilitador das relações interpessoais, favorecendo a autonomia moral.

É importante que o docente esteja focado no desenvolvimento do ambiente sociomoral, para isso, é preciso cautela para não se tornar um mero executor das leis e princípios de ensino eficiente sem entender a relevância das relações interpessoais em sala de aula. A constante análise que os professores fazem de suas práticas é intrinsicamente inerente à educação, bem como ao desenvolvimento de educandos autônomos moralmente – capazes de dialogar, construir, transformar leis, sem perder de vista o individual e o coletivo – possibilitando um convívio interpessoal harmonioso que se institui no cotidiano entre docentes e discentes.

As premissas apontam para a gênese da reflexão que é a retomada do caminho ao seu ponto de partida, o olhar sobre si e para que a convivência interpessoal contribua no reconhecimento do outro, ocorrendo uma ação legítima docente. Nesse sentido, Freire (2007, p.7) considera que “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”. É de extrema relevância que o docente trabalhe de forma reflexiva e dialógica o processo de educação ao conduzir o desenvolvimento sociomoral baseado na autonomia moral, nas relações interpessoais com seus discentes, em sala de aula.

Ao analisarmos a retomada da questão voltada às regras e combinados realizados com os alunos dos nonos anos sobre convivência interpessoal em sala de aula, a resposta mais elencada pelos participantes foi a fala relacionada ao respeito com o próximo.

Existem muitos papéis de fundo que refletem nas ações de respeito mútuo. A disposição de manter o respeito pelas características singulares que o outro apresenta deve ser recíproca no ambiente da sala de aula. Portanto, realizar combinados previamente, de forma inteligível, conduz para a potencialização do cumprimento das regras na atuação da reciprocidade nas relações interpessoais.

No que concerne ao respeito e à reciprocidade, La Taille (2006) ampara a tese em consonância nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), ao perfilar que o ambiente sociomoral pode colaborar com a construção da autonomia, conduzindo os estudantes a pensarem sobre seus sentimentos e dos outros, e enfatiza ainda o sentimento de reciprocidade, explanado por Piaget

(1932/1994), como sendo algo traduzido em respeito mútuo no convívio interpessoal, no qual todos se consideram iguais e livres, ou seja, possuem uma moral autônoma.

Ao analisar as regras e combinados realizados com os estudantes dos nonos anos sobre convivência interpessoal em sala de aula, surge como pauta a conduta do respeito ao próximo, que tem a premissa dos momentos dialógicos, sendo estes identificados como essenciais na convivência escolar. Propiciar um ambiente em que os estudantes possam ponderar suas ações cumpre um papel importante nas relações interpessoais, com o intuito de promover reflexões diante dos conflitos na construção da autonomia.

Para Araújo (2008), o espaço da dialogicidade propicia uma transformação na forma como as relações interpessoais são acordadas em sala de aula, caso estas estejam baseadas no respeito mútuo, permitindo verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático.

A análise conduz ao cenário da sala de aula em momento pandêmico e tem por objetivo restabelecer as relações sociais e interpessoais. Ao retomar o convívio com o outro, é natural que haja conflito diante das diversidades apresentadas. No entanto, é necessário oportunizar um ambiente favorável às ações de diálogo. É relevante que este momento seja conduzido em um formato que leve à análise dos pensamentos e das ações em relação aos conflitos.

Sob essa ótica, faz-se necessária a retomada constante da construção das regras e combinados. É imprescindível que o espaço oportunizado para o diálogo não se transforme em uma condição suprimida de ressignificação para os envolvidos no processo.

A interação dialógica é o fio condutor que viabiliza o momento de escuta, no qual os participantes possam exercer a autonomia e a harmonia nas relações interpessoais, levando à construção de um ambiente sociomoral.

O Participante Reciprocidade elucida em sua fala, que ao realizar as regras e combinados em relação à convivência interpessoal, é preciso “Manter a civilidade e o respeito aos colegas.” Ao citar em sua resposta a necessidade de se manter a civilidade e o respeito aos colegas, o participante não relaciona quais ações de civilidade foram discutidas juntamente com os discentes e que compõem os combinados relacionados ao respeito aos colegas.

Quando analisamos a construção de regras e combinados, estamos trazendo a construção do ambiente sociomoral, tendo como foco a relação interpessoal.

Segundo Piaget (1973, 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 [...]”. Diante do contexto que envolve o ambiente sociomoral, essa questão tem por objetivo analisar como as regras e os combinados estão sendo construídos em sala de aula, visando às relações interpessoais.

O Participante Autonomia relata: “Sempre utilizo roda de conversa entre os alunos para alinhar os combinados.” Os momentos de comunicação e o diálogo são fundamentais nas relações interpessoais em sala de aula. Ao promover um momento de diálogo, o docente cumpre um papel importante nas relações interpessoais na construção da autonomia, desenvolvendo um ambiente sociomoral.

Para Araújo (2008), ao propiciar a dialogicidade, pode-se levar a uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da instituição escolar. Por conseguinte, devidamente coordenado com as relações de respeito mútuo, a reflexão sob a forma de diálogo permite a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático.

Quando o docente relata que realiza momentos para “alinhar os combinados” indica um movimento na direção do desenvolvimento da autonomia moral do educando e da construção ambiente sociomoral, pois o docente propicia um ambiente que haja reflexão e diálogo, sendo estas ações associadas ao conceito das relações interpessoais.

Para Menin (2002), a norma livremente consentida passa a ser respeitada em função de relações interpessoais entre indivíduos e seus pares, e guiados pelo princípio da reciprocidade, a mais ampla possível. Sendo assim, o momento dialógico estimula a construção da autonomia, pois o estudante caminha no processo de governar a si mesmo e trocar ideia sobre pontos de vista e dos princípios morais, sendo capaz de agir com compreensão e reflexão sobre as regras e combinados.

O Participante Reciprocidade relata em sua fala que as regras e combinados estão “Baseados no senso comum e em necessidades que surgem no decorrer das aulas, como identificar e prevenir que alunos zombem de um colega com dificuldades

de aprendizado.” Assim como o diálogo é a base da construção das relações interpessoais, torna-se imprescindível que o docente coloque em pauta, nos momentos dialógicos, as questões que envolvam as adversidades que podem estar danificando a construção do ambiente sociomoral.

Partindo do momento da adversidade, o docente pode aproveitar o momento para discutir sobre a diversidade, onde nos conhecemos e reconhecemos como humanos, ou seja, ser diferente é o que nos identifica como humanos. Aceitar as diferenças e reconhecê-las nos dá a identidade humana, nos faz entender que é na pluralidade que encontramos nossa singularidade.

Para Araújo (2008), o diálogo traz o caminho para estas discussões e auxilia no desenvolvimento da autonomia do educando, em que não se perca de vista o individual e o outro na sua singularidade para a construção do coletivo.

Vale destacar que quando o docente descreve – “[...] como identificar e prevenir que alunos zombem de um colega com dificuldades de aprendizado” – demonstra preocupação e atenção nas relações interpessoais. Sendo assim, age com precaução quanto às “incivildades” em sala de aula, propiciando o diálogo para desenvolver os valores morais e fortalecer a importância das regras para o bem comum (Vasconcelos, 2005; Leme, 2006; Bionde, 2008; Vinha *et al.*, 2016).

É importante que o docente esteja atento ao comportamento dos estudantes, usando o diálogo como um recurso da prática educativa que leve à cooperação e reflexão: “[...]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).

Ao focar no trecho em que a participante relata a existência de “necessidades que surgem no decorrer das aulas”, retoma-se a interferência dos relacionamentos sociais no desenvolvimento do juízo moral.

Cabe ressaltar que o convívio interpessoal é composto por pessoas diferentes que se relacionam por meio de regras sociais e de convivência. Tendo em vista a idade dos estudantes de nonos anos do ensino fundamental, estes requerem constantemente a compreensão, reflexão e ação, sendo necessário reiterar as regras e combinados constantemente.

O participante ao mediar o conflito entre os discentes, conforme Piaget (1932/1994), pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual da

criança. Quando as relações interpessoais são tecidas, elas conduzem ao olhar do outro e de suas características pessoais, e esses “ajustes” na convivência fazem parte de sua construção. Desse modo, é relevante que o docente aproveite a situação, trazendo reflexões que levem à cooperação e ao desenvolvimento da autonomia moral.

A Participante Cooperação esclarece que procura “[...] sempre construir coletivamente, fazendo os próprios alunos exporem situações problemáticas e pensarem como podemos evitá-las.”

Ao praticar essa ação de propiciar o diálogo no momento da escuta, o docente demonstra o intuito de promover o envolvimento das crianças nas tomadas de decisões e estabelecimento de regras em suas aulas.

Agindo dessa forma, o profissional da Educação contribui para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças pratiquem a autorregulação e cooperação (Devries; Zans, 1998).

Ao focar na fala do docente – “Procuro sempre construir coletivamente” – entende-se que o mesmo age de maneira intencional. Ao convidar os discentes para a construção coletiva das regras, o docente tece as relações interpessoais e constrói, juntamente com os estudantes, combinados que propiciam o desenvolvimento da autonomia.

O Participante Cooperação, ao colocar em pauta a importância da cooperação, desenvolve um elo de redução do exercício da autoridade, conforme Piaget (1932/1994), e propicia ao adolescente a oportunidade de regular seu comportamento de forma voluntária.

No trecho – “fazendo os próprios alunos exporem situações problemáticas e pensarem como podemos evitá-las” – nota-se que a atitude do participante conduz à reflexão e à exposição das situações adversas nas relações interpessoais. Dessa forma, o participante usa o momento dialógico para a condução da análise de como evitar ou dirimir os conflitos.

As “situações problemáticas” podem ser conduzidas com ações por meio da análise e do diálogo. Ao propiciar a dialogicidade na sala de aula diante dos conflitos, é possível observar o cenário e ponderar atitudes na construção das relações interpessoais. Isso, contudo, exige participação e envolvimento de todos os

integrantes do processo, tanto do docente como condutor do momento dialógico, quanto dos discentes como colaboradores no momento de reflexões das ações.

Quando o discente participa e reflete diante dos cenários que envolvem os conflitos em sala de aula, ele compreende a importância da construção das regras. Ao convidar o estudante a se tornar parte do processo da construção da tomada de decisões, oportuniza-se ao adolescente o senso de responsabilidade compartilhada levando-o a elaborar propostas de como evitar determinados conflitos.

Essa ação transfere a responsabilidade ao discente quanto à compreensão do princípio da regra e a importância de seu atendimento devido às consequências do seu não cumprimento, conduzindo à autonomia moral.

O Participante Foco relata que as regras e combinados são construídos em sala de aula: “Em conversa com os alunos, esperando que eles expressem se acham justo.” Quando o docente envolve os estudantes durante a conversa, no decorrer da construção das regras e combinados, reitera o processo que permeia a tomada de decisão.

Ao realizar a ação de envolvimento dos estudantes, o Participante Foco promove o entendimento de que os objetivos são de promover a participação de todos, dos discentes e do docente, na construção das regras e combinados, bem como na constituição de um cenário que represente a oportunidade de exercitar a justiça.

As contribuições do docente são significativas para as ações de reciprocidade, propiciando o desenvolvimento de um ambiente sociomoral em sala de aula regido pelas normas de convivência.

A fala do Participante Foco – “[...] esperando que eles expressem se acham justo” – remete a Piaget (1932/1994), quando este enfatiza que o desenvolvimento da noção de justiça é importante no desenvolvimento das relações interpessoais, bem como a intervenção do adulto tem um papel de destaque na construção das regras e combinados.

Segundo o Participante Diálogo, a construção de regras e combinados são realizadas no início do ano letivo, como exposto em sua fala: “No acolhimento durante as primeiras aulas do ano letivo com a participação dos alunos.”

De acordo com o Ferreira (1999), “acolhimento” significa “Ação ou efeito de acolher; acolhida; Modo de receber ou maneira de ser recebido; consideração; Boa acolhida; hospitalidade; Lugar em que há segurança; abrigo.”

Após a definição do termo acolhimento, sendo este definido por Ferreira (1999) e utilizado pelo participante, reitera-se que para o desenvolvimento do ambiente sociomoral ocorrer é necessário que existam boas relações interpessoais, construção das normas de convivência, senso de justiça, bem como a participação na elaboração das regras que estão presentes e são cumpridas a fim de possibilitar o bem-estar individual e coletivo. Ao recepcionar os estudantes de forma acolhedora, torna-se possível fazer com que se sintam seguros, pertencentes à escola, o que ocasiona o envolvimento de todos.

O relato do Participante Diálogo indica a pretensão de favorecer a construção da cooperação em sala de aula, desenvolver um ambiente sociomoral e possibilitar momentos dialógicos para a resolução de conflitos e para a reflexão de valores, sentimentos e atitudes, contando com a participação tanto dos estudantes quanto dos educadores.

No entanto, o participante enfatiza que as regras e combinados são construídos no início do ano letivo, não evidenciando se existe um movimento de reiteração das normas de convivência no decorrer do ano letivo.

De acordo com Aquino (1966), é de extrema importância que as regras e combinados sejam constantemente retomados no cenário da sala de aula. A compreensão se dá pela constância dos combinados levando à reflexão das ações.

Na esfera em análise, subte-se que as regras e os combinados, após a realização da construção coletiva pelos estudantes, são realizados somente no primeiro dia de aula, portanto ainda não fazem parte das ações cotidianas em sala de aula.

Diante do exposto, as questões que permeiam os ajustes das relações interpessoais, que ocorrem durante todo o ano letivo, exigem que haja uma construção diária, podendo existir situações que levem ao conflito, sendo necessário reiterar os combinados por meio do diálogo e pela reflexão de forma constante. Para Aquino (1996), espera-se que ao longo do tempo os conflitos tendam a diminuir pela constância da reflexão e do diálogo.

Diante da análise, é importante ressaltar que o diálogo permanece sendo o primeiro passo da reflexão. Na ocasião em que todos os estudantes estão refletindo sobre suas ações, amplia-se a oportunidade de reiterar os combinados previamente discutidos e realizar as alterações, quando necessário.

No momento em que existe uma reflexão de forma sistemática, esta sustenta as relações interpessoais por meio da dialogicidade entre discentes e docentes.

O Participante Escuta relata como as regras e combinados são construídos: “No primeiro dia de aula é conversado sobre os direitos e deveres do aluno, com isso criamos em conjunto algumas regras para o convívio e boa fluidez da aula durante o ano letivo.”

Ao analisar a esfera do diálogo sobre os “direitos e deveres do aluno”, conforme Piaget (1934/1994), o docente realiza a caracterização da justiça distributiva que é iniciada no ano letivo pelo conceito da equidade e reciprocidade

Ainda segundo o autor, a justiça distributiva é caracterizada pela igualdade, ou seja, na noção de que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Para o autor, a igualdade cresce com a solidariedade e a construção do conceito de equidade ocorrendo de forma dialógica, fundamentando-se em uma fase importante para a reflexão nos momentos em que ocorrem os conflitos.

No trecho da fala do docente – “com isso criamos em conjunto algumas regras para o convívio e boa fluidez da aula” – nota-se uma preocupação do participante em conduzir o desenvolvimento de um ambiente sociomoral. No entanto, ao citar a boa fluidez da aula seria necessário realizar uma maior investigação quanto ao que seria uma ‘boa fluidez da aula’.

É importante destacar que a análise do convívio interpessoal e clima harmonioso não pode ser analisada de forma imperativa, mas sim reflexiva. Todas as esferas que podem levar ao bem-estar dos estudantes, nas questões que permeiam a sala de aula, devem estar alinhadas ao desenvolvimento de um ambiente sociomoral, tais como: motivação para a aprendizagem refletida no desempenho escolar, sentimento de pertencimento, respeito mútuo, relações interpessoais e autonomia.

O Participante Harmonia relata que as regras e combinados são construídos em sala de aula da seguinte forma: “Conjuntamente no início do ano letivo. Considerando as regras de convivência da unidade escolar e demais demandas. Sempre que uma nova situação acontece que não estava prevista nos combinados realizados anteriormente.”

Ao avaliar a fala do Participante Harmonia, assim como de todos os participantes analisados até então, evidencia-se que as regras e combinados são

construídos com base na dialogicidade e cooperação buscando fortalecer as relações interpessoais.

Na fala “Considerando as regras de convivência da unidade escolar e demais demandas”, o participante não deixa evidente quais são as regras de convivência da unidade escolar e quais são as demandas que precisam ser destacadas no momento dialógico.

Ao relacionar o trecho “Sempre que uma nova situação acontece que não estava prevista nos combinados realizados anteriormente”, destaca-se nesse cenário, a quebra das regras e os ajustes nas relações interpessoais que podem ser geradores da dialogicidade com foco no desenvolvimento da moral autônoma. De acordo com Vinha *et al.* (2016), é importante fazer uso das situações cotidianas para a reflexão dos estudantes, levando-os à compreensão das ações de causa e consequência que interferem nas relações interpessoais, bem como possíveis incivildades em sala de aula.

O Participante Gênese afirma que as regras e combinados “não são construídas em minhas aulas”. Na questão anterior, no que se refere à construção de regras e combinados referentes às relações interpessoais, o participante citou que também não realiza regras e combinados com os estudantes em sala de aula.

Nesta questão é importante ressaltar que a análise não tem uma premissa imperativa, mas reflexiva.

É preciso destacar que para que ocorra o desenvolvimento de um ambiente sociomoral, o docente deve ter um perfil autônomo com a consciência do seu papel na educação dos estudantes, desempenhando a função de mediador nas relações interpessoais, havendo a troca de pontos de vista entre discentes e docente.

Ao propiciar ações essenciais no processo de construção do conhecimento em sala de aula, o docente que procura dar voz ao aluno, bem como reconhecê-lo como sujeito do seu próprio processo, desenvolve um ambiente sociomoral baseado na autonomia.

Conforme Piaget (1932/1994), o discente ao compreender a capacidade de analisar a sua conduta e reconhecer as suas ações traz a responsabilidade e a reflexão, desenvolvendo a autonomia moral em sala de aula.

Para que as relações interpessoais sejam tecidas em sala de aula, o adulto, neste caso o docente, precisa criar vínculos com os discentes para que ocorram a autonomia e um relacionamento cooperativo. Em uma relação cooperativa o que opera é a consciência dos sentimentos, além do respeito mútuo. A mutualidade é o eixo norteador das relações interpessoais.

As relações de reciprocidade devem ficar evidentes tanto para o docente quanto para o discente, sendo acompanhadas de diretrizes (Devries; Zans, 1998/2008). Assim, o diálogo seria a oportunidade para que os estudantes se apropriassem das causas e efeitos das ações em sala de aula, por consequência as relações interpessoais estariam fortalecidas para todos os envolvidos.

A maioria dos participantes afirmou construir as regras e combinados em sala de aula, sendo somente o participante Gênese que não realiza esta prática. De acordo com a análise, os participantes Autonomia, Reciprocidade, Cooperação, Diálogo, Escuta, Foco e Harmonia relataram que propiciam um momento dialógico para a construção de regras e combinados.

Ao analisarmos os participantes Harmonia, Diálogo e Escuta, estes trazem o marco do primeiro dia letivo para iniciar o diálogo e a construção das regras e combinados com os discentes. Os participantes evidenciam o diálogo como o precursor da convivência harmoniosa nas relações interpessoais. Conforme relatado pelo Participante Harmonia, é importante reiterar e retomar as regras e combinados, sempre que necessário, no decorrer do ano letivo com o intuito de desenvolver o ambiente sociomoral.

Os Participantes Autonomia, Reciprocidade, Cooperação, Diálogo, Escuta, Foco e Harmonia procuram construir a autonomia moral dos estudantes em sala de aula.

O desenvolvimento de um ambiente sociomoral está intrinsecamente ligado ao convívio justo e harmonioso que seja conduzido aos valores morais e aos cumprimentos de normas e combinados que visem o bem comum e que podem ocorrer por meio do diálogo. Sendo assim, propiciar um momento dialógico é promover a interação social dos discentes e docentes, ampliando o desenvolvimento da autonomia por meio da compreensão e solução de conflitos com a reflexão das ações e, conseqüentemente, a construção do convívio interpessoal.

Na questão 4, levantou-se a frequência da quebra de regras ou combinados e o que é feito em relação a essas quebras. No Quadro 4, pode-se visualizar a resposta dos participantes.

Quadro 4 – Quando um discente quebra as regras ou combinados relacionados à convivência interpessoal em sala de aula, o que é feito? Assinale somente a alternativa que faz com maior frequência.

Ações dos Participantes	A	R	C	D	E	F	G	H
Repreendo o estudante, imediatamente. De que maneira?	1º. lugar Utilizo sempre a empatia como exemplo	1º. lugar Converso em particular, ou em sala, com o estudante	1º. lugar Primeiro verbalmente e depois por escrito	1º. lugar	1º. lugar Em primeiro lugar chamo atenção do aluno e peço compreensão	1º. lugar Em tom calmo, apenas relembro o combinado.	.	1º. lugar Conversando para compreender os motivos.
Aproveito o momento para reflexão com os discentes sobre a causa e consequência da quebra da regra. Exemplifique.	1º. lugar Respeito para com o próximo	.	1º. lugar Debates em grupo.	.	.	.	.	.
Aproveito o momento para reflexão com os discentes sobre a causa e consequência da quebra da regra em assembleia de classe.	.	.	.	.	.	.	1º. lugar	.
As ações são variadas diante do contexto em sala de aula, tais como:	1º. lugar Depende do nível da sala.	.	.	.	.	.	.	.

Legenda:

A = Participante Autonomia
R = Participante Reciprocidade
C = Participante Cooperação
D = Participante Diálogo

E = Participante Escuta
F = Participante Foco
G = Participante Gênese
H = Participante Harmonia

Fonte: elaborado pela Autora

Quase todos os participantes, exceto o Gênese, responderam que quando um discente quebra as regras ou combinados em sala de aula costumam repreendê-lo, imediatamente. Foi perguntado aos participantes de que maneira fazem a “repreensão”. O Participante Autonomia afirmou que “Utilizo sempre a empatia”; o Participante Reciprocidade salientou que “Converso em particular, ou em sala, com o estudante”; o Participante Cooperação respondeu “Primeiro verbalmente e depois por escrito”; o Participante Escuta afirmou que “Em primeiro lugar chamo atenção do aluno e peço compreensão”; o Participante Foco escreveu que “Em tom calmo, apenas relembro o combinado” e o Participante Harmonia respondeu que “Conversando para compreender os motivos”. O Participante Diálogo relatou repreender imediatamente o estudante, mas não especificou qual a ação tomada.

O Participante Autonomia ao responder que “Utilizo sempre a empatia como exemplo”. O termo “empatia” utilizado pelo participante, possibilita uma ação de reflexão do estudante sobre a ação realizada. Vinha e Tognetta (2000) refletem sobre como as normas e valores são aplicadas nos diversos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, tais como regras em sala de aula, conduta dos estudantes facilitando as relações interpessoais. Partindo da reflexão, para Hoffman (1989) a empatia é “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro” com o intuito de promover os sentimentos do outro em si mesmo. Para o autor Hoffman (1989), a empatia está relacionada a existência do outro para conseguir refletir sobre as ações e sentimentos.

O Participante Reciprocidade descreveu “Converso em particular, ou em sala, com o estudante” e o Participante Cooperação relatou “Primeiro verbalmente e depois por escrito”. Ambos Participantes utilizam a conversa e verbalização para a interação entre discentes e docentes promovendo e ampliando o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio da compreensão e despertando o equilíbrio da convivência interpessoal. Em consonância, Araújo (2015), enfatiza que o conceito dialógico inerente da engrenagem nos momentos de reflexão está interligado ao movimento de “ver” e “ouvir”. Essa prática facilita as interações sociais e o relacionamento interpessoal.

O Participante Escuta respondeu “Em primeiro lugar chamo atenção do aluno e peço compreensão”. Para Piaget (1932/1994), a moral está diretamente ligada ao respeito das regras, sendo esta associada não somente ao cumprimento de uma

regra, mas sim à consciência da mesma. Quando o docente conversa com o estudante sobre a compreensão, o mesmo tem que refletir sobre o cumprimento da regra, por meio de uma abordagem reflexiva e analisar seu posicionamento de forma crítica em relação às ações tomadas.

O Participante Foco relatou “Em tom calmo, apenas relembro o combinado”. É na perspectiva que o docente apresenta calma na condução da repreensão da ação do discente, conduz o desenvolvimento sociomoral acessível em suas definições, normas e seus princípios, apresentação de forma segura mostra a formação em sua prática para implementações em sala de aula pautadas no diálogo (Araújo, 2008).

O Participante Harmonia descreveu que realiza conversa para compreender os motivos. O diálogo se faz presente ao realizar a escuta do estudante. Com essa ação o docente propicia que o desenvolvimento sociomoral esteja presente na construção da autonomia do discente por meio de aspectos autorreguladores da prática reflexiva como estímulo à criação de um ambiente harmonioso. Para Araújo (2008), os educadores, deve buscar o diálogo mediante aos conflitos, sob a perspectiva de seus olhares e práticas, buscando compreendê-los como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, e encarar o desafio de introduzir o trabalho contínuo diante dos desafios cotidianos nas salas de aula.

O Participante Autonomia e o Participante Cooperação responderam que quando um de um de seus educandos quebra regra ou combinado em aula, costumam em primeiro lugar, além de repreendê-lo, imediatamente, também, aproveitam o momento para reflexão sobre a causa e consequência da quebra da regra. O Participante Autonomia explica aos discentes sobre “Respeito para com o próximo” e o Participante Cooperação especifica que realiza a reflexão de causa e consequência da regra por meio de “debate em grupo”. Ao possibilitar debate em grupo, este docente facilita a comunicação entre todos os envolvidos, bem como as relações interpessoais em sala de aula. Estes participantes mostram que buscam atuar no desenvolvimento do ambiente sociomoral, buscando o desenvolvimento do juízo moral. Ambos, refletem o princípio das regras e suas consequências para o bem estar individual e coletivo, ou seja, a regra deve ser entendida para ser atendida (Piaget, 1932/1994).

Os momentos de comunicação e o diálogo são fundamentais na convivência escolar, baseados na escuta entre os participantes. Quando os docentes propiciam

os momentos de reflexão oportunizam a promoção do entendimento sobre o contexto que envolve a temática e o princípio da regra. É importante que todos os discentes possam expressar sua fala durante o debate, propiciando a participação e escuta de todos os estudantes.

Araújo (2000) salienta que a convivência é pautada nas relações interpessoais e a partir de do respeito mútuo e das reflexões intrapessoais, ou seja, sentimos respeito por outras pessoas, por seus valores e atitudes, mas também podemos sentir respeito por nós mesmos, levando a termos “autorrespeito”. Sendo assim, as relações interpessoais precisam ser desenvolvidas dentro da sala de aula viabilizando o respeito para com o próximo e a reflexão das ações.

Diante do exposto e em consonância com Vinha *et al.* (2016), é importante fazer uso das situações cotidianas para a reflexão dos estudantes e do diálogo, levando-os à compreensão das ações de causa e consequência que interferem nas relações interpessoais prejudicando o aprendizado do estudante.

Para Araújo (2008), os educadores, conscientes em relação aos conflitos, deveriam mudar a perspectiva de seus olhares e práticas, buscando compreendê-los como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, e encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos do dia a dia das salas de aula.

O Participante Gênese respondeu que “aproveita o momento para reflexão com os discentes sobre a causa e consequência da quebra da regra em assembleia de classe”. As assembleias de classe cumprem um papel importante nas relações interpessoais, com o intuito de promover reflexões diante dos conflitos na construção da autonomia e do ambiente sociomoral.

Para Araújo (2008), o espaço das assembleias propicia uma grande mudança na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro do ambiente escolar e, se baseado nas relações de respeito mútuo, permite a construção de um ambiente escolar pautado no diálogo.

Ao refletirmos sobre o papel do cidadão em sala de aula e ao oportunizar a assembleia escolar abre-se um caminho para um ambiente dialógico que facilita o desenvolvimento da reflexão e da convivência entre todos os participantes da

assembleia de classe; sendo possível observar, no ambiente da sala de aula, ações positivas com a chance de levantar problemáticas e ações no individual e no coletivo

O foco da mobilização inicial para as assembleias deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de se criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da escola e das salas de aula, ao mesmo tempo em que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais (Araújo, 2004, p. 49).

Araújo (2004) enfatiza que um dos grandes desafios de oportunizar o diálogo é mostra-se nas expectativas do docente ao tomar a iniciativa nesse momento. No entanto, somente acreditar que se cessarão as ações inadequadas dos discentes, instantaneamente, é uma concepção errônea, o docente deve estar consciente que se trata de um processo contínuo diante dos conflitos cotidianos.

É natural que o docente atribua um caráter negativo aos conflitos em sala de aula, vistos como incompatível, ao se pensar na harmonia que poderia reinar nas relações interpessoais. Sendo assim os conflitos não podem ser atribuídos como algo negativo no ambiente escolar.

Tendemos a atribuir caráter negativo aos conflitos cotidianos, vistos como incompatíveis com o amor, o afeto e a harmonia que deveriam reinar nas relações humanas. Por isso são reprimidos, subestimados, criticados, ignorados e, em geral, condenados (Araújo, 2015, p. 20).

No entanto, o conflito é parte natural do cotidiano, e sua compreensão, que ajuda nos momentos de escuta e são pouco trabalhados no ambiente escolar. A assembleia de classe, nessa perspectiva, trabalha em conjunto para que os participantes aprimorem o pensamento reflexivo nos momentos de conflito.

Ao propiciar a dialogicidade por meio da assembleia de classe leva desenvolvimento de um ambiente sociomoral em sala de aula, o que fomenta uma comunicação entre discentes e docentes. É um espaço que oportuniza aos participantes a discutirem sobre os conflitos que emergem em sala de aula. Nesse processo, todos os participantes são convidados a desenvolver os seus próprios argumentos e reflexões sobre as situações apresentadas, auxiliando assim no desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes.

Cabe ressaltar que os momentos dialéticos estimulam a construção de argumentos para a cooperação entre os participantes. Com isso resultado,

estudantes, docentes e a comunidade escolar têm a chance de trocar informações e pontos de vista diante dos conflitos, estimulando o desenvolvimento da autonomia.

É importante ressaltar que a sala de aula é um ambiente onde as relações interpessoais precisam ser construídas por meio do diálogo. Diante da análise, conclui-se que é importante reconhecer conflitos e buscar ações com base na dialogicidade para propiciar o desenvolvimento do ambiente sociomoral, visando a autonomia do estudante.

Sugestões dos professores participantes para a melhoria da convivência interpessoal na sala de aula.

A convivência interpessoal harmoniosa tem um papel significativo na qualidade de vida escolar e está diretamente associada ao sentimento de bem-estar geral e de autoconfiança para propiciar a construção de um ambiente sociomoral em sala de aula. As relações interpessoais precisam ser baseadas no respeito mútuo, na cooperação e no diálogo.

Ao solicitar sugestões para a melhoria da convivência interpessoal, obteve-se do Participante Autonomia a seguinte fala: “A pandemia, na minha opinião, agravou em muito o comportamento e a falta de limites dos alunos. Acredito que uma maior rigidez nas regras que já existem, poderia melhorar bastante o convívio de todos.”

A sala de aula é um ambiente que envolve as relações interpessoais e convívio com as diferenças. Durante a pandemia da Covid 19, o contato físico e a construção do ambiente sociomoral em sala de aula foram prejudicados. Segundo Vasquez *et al.* (2022), “para o público jovem, a escola é um espaço que remete não somente a um local de estudo, é também um local de aglutinação e convivência com outras pessoas de sua idade.”

Após esse movimento histórico, enfrentado até os dias atuais e gerado pela pandemia da Covid 19, é preciso estarmos atentos que houve uma separação de tempo e espaço, durante dois anos, resultando em ações cotidianas divididas na vida do estudante entre “tempo fora da escola e tempo na escola”.

Quanto ao tempo na escola, com o retorno presencial, o Participante Autonomia cita em sua fala que “a pandemia agravou muito o comportamento e a falta de limites”

e “maior rigidez nas regras” é preciso refletir que estamos diante de uma situação que exige um olhar atento e solidário na retomada das relações interpessoais.

É preciso repensar a questão de que se é necessário agir com “maior rigidez nas regras” ou refletir com os discentes sobre a construção das regras para um convívio harmonioso.

O Participante Reciprocidade cita “ter mais ações onde os alunos possam se expressar sem julgamentos e com mediação adequada (qualificada), não somente quando há casos de problemas.”

Ao relatar “ter mais ações onde os alunos possam se expressar sem julgamentos”, o docente não evidencia as ações que devem ser realizadas. Subtende-se que as ações se permeiam com base no diálogo, pois em sua continuidade na fala, o docente declara que “os alunos possam se expressar sem julgamentos”. Nesse momento, reitera-se a importância da escuta e do respeito mútuo nos espaços dialógicos.

Empregando a expressão “com mediação adequada (qualificada)”, o Participante Reciprocidade apresenta-se em consonância com a reflexão “É fácil reconhecer o valor prático da capacidade para resolver conflitos interpessoais. Se todos os adultos tivessem esta capacidade, teríamos a paz mundial.” (Devries; Zans, 1998, p. 89).

As indagações que percorrem o caminho da formação do professor, em sua prática pedagógica, estão atreladas à reflexão constante sobre como a sua atuação encontra-se em confluência ao desenvolvimento do ambiente sociomoral como facilitador, pois diante das diversidades e adversidades em sala de aula, estas devem ser exploradas em sua trajetória profissional.

O Participante Cooperação relata sobre a importância dos momentos dialógicos por meio da assembleia de classe no ambiente escolar: “Acredito que deveríamos ter mais assembleias de classe com alunos, pais e professores e gestores.” O docente, ao sugerir assembleias de classe, refere-se a uma integração entre a comunidade escolar e a gestão para que se faça uso do diálogo nos espaços escolares nos momentos de resolução de conflitos.

Para Araújo (2002), “a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática solicita um trabalho visando à construção de personalidades morais, de cidadãos e cidadãs autônomos”, portanto, para que seja construído um

ambiente sociomoral baseado na autonomia do estudante, é necessário que se faça uso dos momentos de reflexão e escuta como fatores preponderantes diante das adversidades cotidianas.

O Participante Cooperação descreve que a participação deve ser dos estudantes, dos pais, dos docentes e da gestão escolar. Com análise da fala do docente, subte-se que o mesmo tem o intuito de promover a dialogicidade além das “paredes da sala de aula”, envolvendo a família e a gestão escolar na resolução de conflitos e ampliando as relações interpessoais em toda a comunidade escolar.

Com base na análise feita, conclui-se que a sala de aula é um espaço propício ao desenvolvimento das relações interpessoais.

Ao convidar a família e a equipe gestora para fazerem parte nessa construção, o Participante Cooperação impulsiona a formação do estudante como cidadão autônomo, fazendo uso da cooperação na sociedade e nas relações humanas, promovendo ações éticas e democráticas, que vão além do espaço da instituição escolar.

O Participante Diálogo refere-se à importância da assembleia de classe, assim como foi citado pelo Participante Cooperação. O Participante Diálogo tem sua fala fundamentada na “Realização de assembleia de classe trimestrais, pautando os aspectos positivos e o que ainda precisa ser melhorado para melhorar a convivência em sala de aula.”

O citado docente, conforme sua fala descritiva, sugere a periodicidade em que as assembleias de classe devem ser realizadas, com o intuito de elencar os aspectos positivos e os que necessitam de ajustes, visando à convivência em sala de aula. Faz menção da assembleia de classe como um momento dialógico como precursor dos pontos positivos relacionados à convivência interpessoal, evidenciando sua prática, não somente nas relações de conflito, mas buscando valorizar o discente em seu desenvolvimento em relação ao convívio harmonioso, em sala de aula.

De acordo com sua fala, o Participante Diálogo viabiliza a importância de o docente criar um elo de confiança e de respeito mútuo juntamente aos estudantes. Ao propiciar a motivação, reconhecendo a necessidade e a evolução do desenvolvimento das relações interpessoais no convívio harmonioso, o professor promove a reflexão das ações em sala de aula e estimula o envolvimento de todos os estudantes nos momentos dialógicos.

O Participante Escuta, assim como o Participante Cooperação, reitera a importância da participação da família no ambiente escolar. O docente ao relatar que é preciso “Aumentar a participação da família junto à escola e, com isso, poder dialogar com a família e alunos para saber as necessidades e o porquê de determinados comportamentos ou falta de respeito com o professor”, refere-se à participação da família por meio da dialogicidade nas questões comportamentais e de falta de respeito com o professor.

Ao descrever sua experiência, o Participante Escuta, enfatiza a solicitação da participação ativa da família por meio da base da dialogicidade, reiterando a fala do participante Cooperação na importância do envolvimento dos pais na construção do sujeito autônomo.

Sobre o envolvimento familiar, o docente não deixa evidente quais são as necessidades dos estudantes e a causa dos comportamentos apresentados, no entanto, enfatiza a falta de respeito destes com o professor.

Apesar do relato sobre a falta de respeito com o professor, esta análise permeia a importância do respeito mútuo nas relações interpessoais em sala de aula.

O respeito mútuo trata da evolução do respeito unilateral agindo de forma equilibrada na convivência humana. A análise feita a partir da fala sobre a “falta de respeito do professor” está relacionada ao seu desuso ao sair da heteronomia. Nessa fase, as diferenças de idade constituem a base da autoridade e são eliminadas ao longo do desenvolvimento da autonomia. Sendo assim, as questões comportamentais evoluem ao se sair do âmbito do respeito unilateral e favorecendo as relações interpessoais, que passam a ser pautadas no respeito mútuo em um ambiente sociomoral.

O Participante Foco traz sugestões relativas às questões voltadas para o bullying: “Os maiores problemas dos 9º anos foram as brigas entre meninas, o restante é contornável. A escola deveria estabelecer uma forma de questionar e problematizar o bullying entre meninas e as estruturas irracionais da rivalidade feminina, pois elas sequer percebem a superficialidade das razões dessas brigas.”

Ao analisar a fala do Participante Foco, percebe-se que o docente transmite uma preocupação com o público feminino nas salas de nonos do Ensino Fundamental na unidade escolar. O docente utiliza termos como “brigas entre meninas, bullying

entre meninas e estruturas irracionais da rivalidade feminina”, que demonstram situações de ‘incivilidades’ entre as estudantes no cotidiano escolar.

De acordo com Vinha *et al.* (2016), as ‘incivilidades’ revelam-se nos vários tipos de atitudes que levam à falta de polidez, gerando micro violências ou as pequenas agressões no cotidiano. Essas ações estão presentes na rotina escolar e em sala de aula com repetição constante, gerando danos às relações interpessoais.

É importante destacar na fala do Participante Foco a necessidade da participação da escola para gerir a problemática que envolve as relações interpessoais entre as meninas, o histórico de violência entre elas, os demais fatores que levam à prática do *bullying*.

Ao analisar a problemática que abarca as ‘incivilidades’ e o *bullying* em sala de aula, é necessário trazer a temática para todos os estudantes, com o objetivo de que estes sejam envolvidos por meio do diálogo e para que as intervenções sejam uma responsabilidade compartilhada entre a comunidade escolar.

Para tanto, reitera-se a importância de a escola ser considerada como um todo e de se fazer uso dos momentos diálogos nas situações que envolvam os desafios diários.

No que concerne às situações de violência física, violência verbal e *bullying* citados pelo Participante Foco, é relevante que os docentes tragam temáticas que envolvam a sororidade – a união e a aliança entre mulheres, baseadas na empatia e no companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum – cooperação, respeito mútuo, causa e consequência das ações em sala de aula para a construção de um ambiente sociomoral, facilitando as relações interpessoais.

O Participante Gênese sugere a necessidade de melhoria da convivência interpessoal, apontando soluções com a fala: “Trabalhar o autoconhecimento do aluno. Trabalhar a “escuta” entre eles.”

O docente tem um papel significativo durante os “momentos de escuta”. Ao propiciar o momento dialógico, promove-se também a argumentação e o raciocínio do estudante, estimulando o autoconhecimento. No entanto, o docente deve se planejar antes de propiciar o momento dialógico.

Para Devries e Zans (1998, p.116), os professores devem incentivar o raciocínio moral por meio da discussão de dilemas sociais e morais. Percebe-se que o Participante Gênese sugere promover um espaço criado para “o ouvir e o falar”. No

entanto, trabalhar o autoconhecimento e a escuta exige um movimento interdisciplinar, possivelmente envolvendo os profissionais da Psicologia.

O Participante Harmonia sugere que, para haver a melhoria da convivência interpessoal, seja feito “O desenvolvimento de projetos onde possam ser trabalhados valores, emoções e empatia. Sanções efetivas para casos graves que envolvam qualquer tipo de violência.”

Segundo a perspectiva de Devries e Zans (1998, p.116), os professores comprometem gradualmente as crianças no autogoverno, ao planejarem projetos de grupos e dividirem a responsabilidade pelos cuidados de sua classe, as crianças experenciam metas grupais que transcendem as necessidades e desejos individuais.

O Participante Harmonia cita “o desenvolvimento de projetos”, no entanto, o professor ao propiciar um ambiente desenvolvendo a atmosfera sociomoral se baseia em um trabalho com atitudes que envolvam respeito do docente pelos interesses, sentimentos e valores dos estudantes, visando à coletividade e realizando a construção da moralidade com constância em sala de aula.

Diante do exposto, a construção do ambiente sociomoral em sala de aula, voltado às relações interpessoais, passa por uma organização, ao se pensar em desenvolver as necessidades físicas, emocionais e intelectuais do discente, sendo este reiterado constantemente com o intuito de propiciar um ambiente reflexivo e harmônico.

O Participante Harmonia aponta a importância de se aplicar “Sanções efetivas para casos graves que envolvam qualquer tipo de violência.” Cabe ressaltar que a sala de aula é um ambiente em que as relações interpessoais são tecidas diariamente, e a resolução de conflitos faz parte da construção do ambiente sociomoral. No entanto, o respeito precisa estar pautado no desenvolvimento das relações de convivência e as regras de convivência precisam ser construídas em conjunto com os docentes e discentes.

Conforme a premissa da moralidade, quando necessário na quebra da regra, o professor precisa fazer uso da prática da sanção por reciprocidade a fim de auxiliar no desenvolvimento do ambiente sociomoral na sala de aula. Nesses casos, deve-se fazer uso até da sanção de reciprocidade ‘exclusão’ e abrir chance de readmissão.

Quase todos os participantes, sendo estes: Autonomia, Reciprocidade, Cooperação, Diálogo, Escuta, Gênese e Harmonia sugerem que para que ocorra o

aprimoramento das relações interpessoais e a construção de um ambiente sociomoral em sala de aula, é importante que sejam trabalhados a dialogicidade, cooperação, respeito mútuo, causa e consequência das ações em sala de aula.

O Participante Autonomia pondera que a pandemia agravou o comportamento e sugere que seja avaliado a rigidez das regras já existentes para que haja melhora no convívio de todos.

Os Participantes Escuta e Cooperação destacam a importância da participação da família no ambiente escolar, a fim de propiciar a interação de família e estudantes, com o intuito de refletir sobre as ações e comportamentos que permeiam as relações na instituição escolar.

O Participante Cooperação sugere momentos dialógicos por meio da assembleia de classe no ambiente escolar. O Participante Diálogo também sugere a assembleia de classe e ressalta como marcador de tempo as reuniões trimestrais, pautando sobre os aspectos positivos e que ainda precisam ser melhorados.

O Participante Reciprocidade traz como sugestão haver mais ações de escuta em que os estudantes possam se expressar sem julgamentos e com mediação por um profissional especializado, possivelmente com profissionais de psicologia.

O Participante Harmonia sugere que, para que haja a melhoria da convivência interpessoal, sejam desenvolvidos projetos que possibilitem trabalhar valores, emoções e empatia. Em casos que envolvam a violência, o participante considera relevante que haja sanções mais efetivas.

O Participante Foco relata sobre os problemas de brigas entre meninas. Como sugestão enfatiza que a escola deveria estabelecer uma forma de questionar e problematizar o *bullying* entre meninas e as estruturas irracionais da rivalidade feminina.

O Participante Gênese sugere que seja trabalhado o autoconhecimento dos estudantes, a “escuta” entre eles. Acrescenta que trabalhar o autoconhecimento e a escuta exigem um trabalho interdisciplinar na docência, possivelmente com profissionais da Psicologia.

6.2. Análise do Caderno de Ocorrências

O caderno de ocorrências é um instrumento que a gestão escolar utiliza para ter registro das situações cotidianas. Este material é utilizado pelos professores como um meio de comunicação com a equipe gestora, informando circunstâncias cotidianas, tais como: caso o estudante apresente algum sintoma de problemas de saúde para comunicação ao responsável; comunicar atrasos ou ausências excessivas dos estudantes; problemas de relações interpessoais em sala de aula; quebra de regras e combinados.

Ao longo do ano letivo, foram registradas 28 ocorrências nos nonos anos do Ensino Fundamental. Este trabalho teve por objetivo a análise das ocorrências que concernem às relações interpessoais.

Dessa forma, foram identificados 11 momentos registrados pelos docentes, gerando em torno de 39,28% das situações que envolvem os problemas de convivência interpessoal.

No quadro 5 destacam-se as ocorrências registradas de forma detalhada, assim como a sua frequência em sala de aula.

Quadro 5- Ocorrências registradas no livro de ocorrências na sala do 9º ano

Data	Regra quebrada	Frequência
09/03	“Jogou a cadeira no chão e respondeu ao professor.”	1
09/03 12/08 16/08	“Atraso na sala de aula”	3
31/03	“Faz brincadeiras excessivas e fica dando risadas durante a explicação”	1
04/05	“Conversa e fazendo barulhos aleatórios atrapalhando as explicações.”	1
26/05	“Jogar bolinha de papel durante a aula.”	1
08/06	“Forma inadequada em sala, ficando de pé, indo constantemente à porta da sala e não participando das atividades”	1
28/07 11/08	“Saiu da sala sem autorização da professora, com excesso de brincadeiras.”	2

Fonte: elaborada pela Autora.

A análise do caderno de ocorrências nas relações interpessoais se inicia no dia 07 do mês de março com “jogou a cadeira no chão, respondeu ao professor” com a frequência de uma vez. A mesma ocorrência ou similar voltada à agressão física ou ao patrimônio não foi registrada ao longo do semestre.

É importante que o diálogo seja precursor no desenvolvimento do ambiente sociomoral, reiterando constantemente as regras e combinados, renovando os laços das relações harmoniosas.

As regras e combinados devem estar perfilados e discutidos com os estudantes com o intuito de promover a autonomia do educando. O docente relata que “jogou a cadeira no chão, respondeu ao professor.” De acordo com as autoras DeVries e Zan (1998, p. 83), a construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento é importante para a construção do entendimento interpessoal.

Em especial, no momento de retorno às aulas presenciais, após os estudantes ficarem em distanciamento físico da sala de aula, é preciso que haja um desenvolvimento das habilidades dos docentes de lidar com as situações de enfrentamento na construção das relações interpessoais.

A estruturação das relações interpessoais é um processo de conciliação e ajustes dentro das diferentes óticas dos envolvidos. É importante que haja estratégias de “negociações” entre docentes e discentes nos momentos de conflitos, oportunizando a construção do desenvolvimento do ambiente sociomoral.

No mesmo dia do mês de março, houve uma nova ocorrência associada às relações interpessoais na quebra de regra e combinado relatado por outro docente como “Atraso na sala de aula”. Essa mesma regra foi quebrada duas vezes no mês de agosto, nos dias 12 e 16, sucessivamente.

Ao promover a construção dos valores morais, o docente precisa estar atento e facilitar o processo gradual das relações de respeito. Essa prática tem a dialogicidade como base, com o intuito de promover a cooperação entre os envolvidos facilitando a reflexão das ações, consequências e estratégias que envolvam a lapidação das relações interpessoais e da atmosfera sociomoral.

No percurso de formação do professor, é de extrema relevância – no que se refere à aplicação das suas habilidades profissionais e ações diante dos conflitos – que exista uma harmonia com as regras de convivência. Diante da perspectiva do professor reflexivo, no desenvolvimento de um ambiente sociomoral, de acordo com

Vinha *et al* (2016), é indissociável a ação para a construção de um clima harmonioso e respeitoso.

Ainda no mês de março, o docente relata que o educando “faz brincadeiras excessivas e fica dando risadas durante a explicação”. Subtende-se diante do exposto que as relações interpessoais e as normas de convivências perpassam pela construção dos valores morais. As relações de respeito entre docente e discente estão sendo tecidas em sala de aula.

Diante das situações que são experienciadas pelos estudantes por meio dos conflitos, existe uma série de papéis de fundo, como chamar a atenção do professor, na construção da reciprocidade entre os envolvidos.

Podemos compreender que as ações de “fazer brincadeiras excessivas e ficar dando risadas durante a explicação” podem ter o objetivo de chamar a atenção sobre o fato de os discentes considerarem uma aula monótona ou de estarem sem motivação para assimilar o conteúdo e, ao agirem com essas “brincadeiras”, a atenção dos colegas é desviada, o que leva à distração na sala de aula.

Quanto à esfera que envolve a atenção constante no espaço da sala de aula, percebe-se que isso se faz recorrente no momento de retorno às aulas presenciais, após o distanciamento físico. A convivência interpessoal se organiza pela interação com os colegas levando-se em conta os interesses, a experimentação e a cooperação compartilhados entre eles.

O papel do docente é encorajar a cooperação e a construção da autonomia fazendo uso dos valores morais, tais como: construir regras junto aos discentes, propiciar momento dialógicos em sala de aulas e praticar a “escuta” dos estudantes diante das situações propostas.

No mês de abril, não houve ocorrência relacionado às relações interpessoais.

No mês de maio, houve uma ocorrência relacionada às relações interpessoais nos nonos anos do Ensino Fundamental, “Conversa e fazendo barulhos aleatórios atrapalhando as explicações.”

Ao analisarmos a temática de “conversas”, constatamos que elas se fazem importantes e necessárias no processo dialógico do convívio nas relações interpessoais, em pauta no processo de isolamento social. No entanto, as regras e combinados devem ser esclarecidos a fim de que ocorram nos momentos pertinentes e previamente combinados.

Contudo, o estudo da moral conduzido por Piaget (1932/1996) nos permite entender os comportamentos das pessoas, a partir de uma perspectiva interacionista. Ao levantar as questões que levam às “conversas e fazendo barulhos aleatórios atrapalhando as explicações”, no que se refere à conversa, é preciso que o estudante compreenda em quais momentos é permitido que haja conversas, ou mesmo qual a intencionalidade ao iniciar a comunicação com os colegas, tendo em vista que a socialização e o convívio interpessoal se consolidam em sala de aula.

Quanto ao fazer barulhos aleatórios, é importante realizar a análise e a construção das regras juntamente com os discentes, deixando explícito quais são os momentos em que possa existir um momento de socialização entre os estudantes, desde que haja respeito mútuo e os barulhos não atrapalhem a convivência em sala de aula. A reflexão sobre o princípio da regra faz-se necessária para que o educando entenda a importância dela para o bem-estar individual e coletivo, a fim de que haja uma relação harmoniosa em sala de aula.

Ainda no mês de maio no dia 26, houve a quebra da regra “Jogar bolinha de papel durante a aula”, referente às relações interpessoais, assim é necessário que haja uma reflexão sobre as regras e combinados. Ao refletirmos sobre o ato de jogar bolinhas de papel, a ação de arremessar o papel no colega pode ter uma implicação de causa e efeito, trazendo até consequências imediatas.

É importante reiterar juntamente aos estudantes que as consequências da ação de jogar a bolinha de papel pode causar consequências de revide que interferem nas relações interpessoais em sala de aula, além de atrapalhar a atenção à aula.

Por outro lado, podemos retomar a ideia de que a ação de jogar a bolinha de papel pode estar perfilada às questões de chamar a atenção sobre uma aula que se considera estar entediante, fazendo com que a atenção dos colegas se volte ao estudante que faz essa “brincadeira”, levando à distração geral em sala de aula.

No dia 8 de junho, a quebra da regra foi traduzida como “Forma inadequada em sala, ficando de pé, indo constantemente à porta da sala e não participando das atividades”. Algumas vezes os estudantes estão frente ao contexto de grupos a que pertencem e são instigados constantemente a quebrarem as regras, com o objetivo de se sentirem aceitos socialmente ou de continuarem a participar de algum grupo, tendo como condição realizar determinadas ações.

Para esses estudantes, por mais que haja a participação na elaboração das regras e combinados e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a importância de sua necessidade, existem estes fatores externos e sociais que contribuem com as ações de transgressões diante das regras.

Ao agir, em determinadas situações, de forma a chamar a atenção do docente, esse estudante procura obter o reconhecimento como sujeito pertencente a uma determinada sala de aula ou grupo de convivência.

Nos dias 28 de julho e 11 de agosto, respectivamente, ocorreu a quebra da mesma regra pelos estudantes: “Saiu da sala sem autorização da professora, com excesso de brincadeiras.” É importante que a construção das regras e combinados seja refletida com os estudantes para que tenham o conhecimento das noções de causas e conseqüências das saídas e entradas em sala de aula e o quanto o excesso de brincadeiras desvia a atenção de todos durante a aula.

É relevante compreender que o diálogo permanece sendo a premissa da retomada da reflexão acordada em sala de aula, com o intuito de reiterar os combinados validados previamente.

Para as autoras DeVries e Zan (1998, p. 124-125), “[...] é benéfico a pessoa sentir as conseqüências naturais de seus atos, e legítimo quando se trata de fazer a criança compreender o alcance deles.”. Mesmo após a construção das regras e combinados, por mais que haja o envolvimento de todos em sua elaboração, é possível que o estudante ainda não aja com pertencimento e ainda existam atitudes comportamentais que levem ao conflito, sendo necessário reiterar os combinados por meio do diálogo. De acordo com as autoras DeVries e Zan, esse processo, ao longo do tempo, tende a diminuir pela constância da reflexão.

Cabe ressaltar que as quebras das regras e combinados, registradas no livro de ocorrências, não foram de ordem agressivas, fisicamente ou com xingamentos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da sala de aula, as relações interpessoais exercem uma dimensão potencializada no desenvolvimento do juízo moral. Compreender e refletir sobre as regras e os combinados entre educadores e educandos possibilita um ambiente facilitador das relações interpessoais, favorecendo a autonomia moral.

Deve-se considerar o momento e as condições do desenvolvimento do ambiente sociomoral no que se refere a regras e combinados voltados às relações interpessoais. Ao refletirmos sobre o período vivenciado fora da escola, durante o momento pandêmico da Covid-19, evidenciamos que muitos estudantes passaram por situações complexas envolvendo o contexto social e emocional.

Neste estudo, segundo os participantes, os momentos em que mais ocorrem a quebra de regras focadas na convivência interpessoal em sala de aula do nono ano são: as conversas aleatórias e o estudante jogar bolinhas de papel. Faz-se aqui importante em cuidado em considerar estas quebras sem examinar a razão de sê-las e os comportamentos esperados, pois o cenário peculiar com o retorno às aulas presenciais que podem ter levado à quebra das regras e combinados por parte dos discentes. As conversas podem ser consideradas aleatórias para o momento da aula, mas não para o momento de vida escolar. O olhar, as ações do educador podem auxiliar para que a escola seja viva, sendo vivida e constituir-se em um ambiente sociomoral não amordaçado com os mesmos parâmetros de trato interpessoal antes da pandemia, mas se revendo, atuando e indo a busca de novos parâmetros, o momento vivido.

As ações realizadas pelo professor diante da quebra de regras e combinados voltados à convivência interpessoal das relações em sala de aula são repreender o estudante, imediatamente. Cada participante explica como o faz - uso da empatia, conversa em particular, primeiro verbalmente e depois por escrito; chama a atenção do estudante e pede compreensão; em tom calmo relembra o combinado e um participante afirma que conversa para compreender os motivos. Faz-se importante que o espaço reservado ao diálogo se torne um momento de reflexão, pleno de significação para todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da autonomia do estudante.

A intervenção docente após a quebra de regras e combinados voltados à convivência interpessoal, na perspectiva de um ambiente sociomoral, na construção da autonomia do estudante é proporcionar um ambiente em que os estudantes possam refletir sobre seu próprio comportamento. A comunicação e os momentos de escuta estimulam a construção de argumentos, em que os estudantes possam refletir as atitudes tomadas diante dos conflitos. Os resultados mostram que a maioria dos Participantes oportunizam espaços com troca de informações e pontos de vista perante os conflitos cotidianos, conduzindo um ambiente harmonioso.

A construção da autonomia e do ambiente sociomoral estão imersos no relacionamento interpessoal por meio do diálogo. É imprescindível que a intervenção docente no momento da quebra e combinados leve os estudantes a compreender o princípio da regra para atendê-la e até mesmo transformá-la. Pois o ambiente sociomoral prima pelo desenvolvimento da autonomia moral em que ele possa transformar as regras sem perder de vista o individual e o coletivo.

Os momentos dialógicos promovem o levantamento de ideias e favorecem a construção de argumentos para que ocorra a cooperação entre os participantes. Assim, estudantes e professores têm a oportunidade de trocar informações e diferentes perspectivas sobre um mesmo tema, estimulando a formação da autonomia.

É imprescindível ressaltar que a sala de aula é um espaço que oportuniza as relações humanas, portanto o reconhecimento do conflito e a busca pela sua resolução são essenciais para a construção de um ambiente sociomoral.

Cabe ressaltar que a maioria dos docentes elabora regras e combinados de forma dialógica junto aos estudantes. Ao analisar as regras e combinados construídos com os estudantes do nono ano, evidencia-se a importância do respeito ao próximo como regra principal com base na dialogicidade.

É de se esperar o momento pandêmico tenha modificado as bases relacionais. A maneira como lidamos com as quebras de regras de convivência é parte de como percebemos o mundo e o outro, ao ficarmos tanto tempo isolados, passamos a observar as regras e os grupos com outros olhares.

Proporcionar um ambiente em que os estudantes possam refletir sobre seu próprio comportamento desempenha um papel importante na convivência interpessoal levando à construção da autonomia.

Não se pode dizer que aqui se encerra a discussão, mas sim, pelo contrário, dá-se um ponto de partida para que outras pesquisas possam ser realizadas, tendo como foco auxiliar os docentes, sobretudo aqueles do ensino fundamental, a desenvolverem em sua prática pedagógica, um ambiente sociomoral, fundamentado no diálogo e direcionado à construção da autonomia do discente.

Diante do exposto, a partir da pesquisa realizada, apresenta-se, como produto educacional, uma sequência didática sobre o desenvolvimento sociomoral e a autonomia, por meio do diálogo, visando auxiliar os docentes do ensino fundamental.

2023

**DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA
SANTISTA - SP**



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

REGIANE TAVARES SILVA

**CENTRO DE ESTUDOS
UNIFICADOS BANDEIRANTE
SANTOS – SP**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**REGIANE TAVARES SILVA
ORIENTADORA: Prof.^a DR.^a ELISETE GOMES NATÁRIO**

**DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL E DA
AUTONOMIA MORAL DOS ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

1ª Edição

**SANTOS
CEUBAN
2023**

CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS BANDEIRANTE
MESTRADO PROFISSIONAL DE PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL

REGIANE TAVARES SILVA

DESENVOLVIMENTO DO AMBIENTE SOCIOMORAL E DA
AUTONOMIA MORAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Produto apresentado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental à Banca de Dissertação composta pelos examinadores Profa. Dra. Irene da Silva Coelho e Profa. Dra. Dayse Inocência Margarida de Lemos

Orientação: Prof.^a Dr.^a Elisete Gomes Natário

SANTOS

2023

RESUMO

Este produto educacional refere-se à pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – SP cujo o título é Desenvolvimento Sociomoral do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Baixada Santista. Tem como objetivo realizar uma sequência didática sobre o desenvolvimento sociomoral e da autonomia moral por meio do diálogo para os docentes do ensino fundamental. O público-alvo deste material são os professores do Ensino Fundamental em sua formação inicial e continuada. Este produto tem o intuito de auxiliar os professores em sua formação inicial e continuada com arcabouços textuais, práticas e estratégias por meio de uma sequência didática que visa auxiliar no desenvolvimento sociomoral em sala de aula por meio da dialogicidade na construção das relações interpessoais. Tem como destaque favorecer a compreensão das regras e combinados que auxiliam no desenvolvimento da autonomia moral do estudante; a construção das regras e combinados com os estudantes com o intuito de promover a cooperação e a autonomia em sala de aula. Por fim, oportuniza a apresentação e discussão dos recursos que levam à reflexão, autorreflexão e desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula.

Palavras-chave: ambiente sociomoral; autonomia; relações interpessoais; diálogo; desenvolvimento do juízo moral.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	106
2. OBJETIVOS	108
2.1. Objetivo Geral	108
2.2. Objetivos Específicos	108
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	109
3.1. O Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral e Autonomia Moral – desmembrando seus sentidos	114
3.2. O Diálogo como eixo Norteador do Desenvolvimento Sociomoral.....	119
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS (DO PRODUTO)	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estágios do desenvolvimento	110
Figura 2 - Desenvolvimento do ambiente sociomoral	114
Figura 3 - Desenvolvimento sociomoral.....	116
Figura 4 - O diálogo como eixo norteador do ambiente sociomoral	119
Figura 5 - Momentos dialógicos.....	122
Figura 6 - Construção da autonomia em sala de aula	125
Figura 7 - Análise do cumprimento das regras e combinados em sala de aula.....	127
Figura 8 - Momento de reflexão.....	128
Figura 9 - Análise do cumprimento individual das regras e combinados em sala ..	130
Figura 10 - Projeto de Serviço Escolar: Cuidando do Próximo	132
Figura 11 - Avaliação da Sequência Didática	135

1 INTRODUÇÃO

Este material é um produto educacional que contém sequência didática fundamentada em arcabouços textuais que fizeram parte da elaboração da dissertação “Desenvolvimento do ambiente sociomoral do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública na Baixada Santista – SP”, elaborada durante o Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana – UNIMES.

A sequência didática é um conjunto organizado de atividades de ensino e aprendizagem que são planejadas de forma sequencial e progressiva, com o intuito de alcançar o objetivo proposto.

Neste trabalho, a sequência didática tem a finalidade de auxiliar o docente no desenvolvimento do ambiente sociomoral e na construção da autonomia do estudante por meio da dialogicidade. Para Zaballa (1998), a sequência didática é um tipo de ordem que propõe as atividades que auxiliam o docente no levantamento de um conflito inicial, entre o que já se conhece da situação problema e o que se deve saber, contribuindo para que o estudante coopere e se sinta capaz e disposto a resolver o conflito, atuando de forma autônoma.

O desenvolvimento do ambiente sociomoral é baseado nos princípios das relações interpessoais que envolvem o ambiente de sala de aula e a regulação da capacidade de cooperação.

Diante dos problemas que permeiam o desenvolvimento moral, a análise de Piaget (1932/1994) discute os contornos do pensamento infantil diante de cenários que envolvem situações que o autor define em três fases morais. Este trabalho foca-se na autonomia do estudante que é orientado para a reflexão de ações por meio do diálogo.

Um dos maiores desafios do desenvolvimento do ambiente sociomoral em sala de aula é a perspectiva do olhar dinâmico sobre o outro com o auxílio de estratégias, objetivos e formas de organizar a vida social e escolar por meio do diálogo. Para Menin (1996), deve-se questionar o conceito de ética e moralidade, refletindo-se quanto à forma de ancorar o comportamento ético e moral nas escolas.

Uma questão central da coexistência harmoniosa é facilitar a relação interpessoal, favorecendo o vínculo entre a prática do desenvolvimento de um ambiente sociomoral e a construção da autonomia baseada em regras, combinadas previamente com a participação de todos os envolvidos em sala de aula.

Para Vinha e Tognetta (2000), o desenvolvimento moral é influenciado pela capacidade de suprimir emoções, julgamentos morais e comportamento antissocial e de iniciar um comportamento moralmente válido. A moralidade é muito mais do que o respeito às leis e normas estabelecidas, ou a ação adequada diante de uma dada situação. Moralidade significa mais do que apenas seguir regras, mas também pensar por que certas regras e leis devem ser seguidas e outras não.

No entanto, Piaget (1932/1994) define a moralidade como “um sistema de regras”. Sob a perspectiva piagetiana, a moralidade é um conjunto de regras construídas no eixo da sala de aula por meio do diálogo, que se reflete nas relações harmoniosas, analisados o eixo da intencionalidade e o cumprimento das regras e combinados. Ao propiciar o desenvolvimento do ambiente sociomoral, é necessário compreender a moral relacionada ao conjunto de regras e princípios que regem a convivência na relação de um sujeito, como a relevância social e a sociabilidade interpessoal.

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).

Em suma, para que ocorra o desenvolvimento do ambiente sociomoral é necessário que o docente propicie ao estudante passar da heteronomia para a autonomia em sala de aula. As ações que favoreçam o diálogo e a cooperação levam à harmonia nas relações interpessoais. No entanto, é preciso que o docente realize atividades que promovam a reflexão e a construção das regras e combinados, com o intuito de facilitar o desenvolvimento da autonomia do estudante.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Elaborar uma sequência didática sobre o desenvolvimento do ambiente sociomoral e da autonomia moral dos estudantes, por meio do diálogo, voltada para os docentes do ensino fundamental.

2.2 Objetivos Específicos

Auxiliar os docentes por meio de uma sequência didática que promova a reflexão do estudante sobre as regras e combinados, visando ao desenvolvimento da autonomia moral;

Construir regras e combinados junto aos estudantes, com o intuito de promover a cooperação e a autonomia em sala de aula;

Apresentar e discutir recursos que auxiliem no desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula, objetivando promover o desenvolvimento do ambiente sociomoral e a construção da autonomia do estudante do ensino fundamental.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Estágios do Desenvolvimento Piagetiano

A estrutura conceitual detalhada nas teorias de epistemologia genética de Piaget serve como eixo para muitas pesquisas sobre moralidade e desenvolvimento cognitivo. Partindo desse princípio, a publicação *O juízo moral na criança e suas ramificações*, Piaget (1932/1994) conduz a construção de reflexões e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sociomoral da moralidade humana.

O autor Piaget (1932/1994), analisa que a percepção da aquisição moral da criança pode ser compreendida pela transmissão de regras e pelo respeito adquirido entre os sujeitos envolvidos. Advindo da consciência, são identificados três estágios com tendências para a moralidade: anomia, heteronomia e autonomia. Estes estágios ocorrem de forma linear desde o nascimento e seguindo até o desenvolvimento pleno da criança.

Partindo da análise dos estudos piagetianos, os jogos de regras são um momento propício à análise da moral e às dimensões de seu desenvolvimento. Diante do núcleo da moral, compreende-se três comportamentos intrínsecos: os sentimentos, as ações e os juízos. O autor Piaget (1932/1994) se aprofundou sobre o juízo moral, como os sujeitos pensam, os julgamentos das situações morais e como as regras são aplicadas no momento de sua realização, levando à consciência moral.

Piaget (1932/1994) analisa os estágios do pensamento infantil diante de situações que compõem a moralidade. Por meio desse estudo Piagetianos (1932/1994), o autor evidencia três estágios morais, iniciando pela anomia que leva para o que é exterior ao sujeito, a heteronomia que a criança é obediente ao adulto, e a terceira que é direcionada pela reflexão das ações e juízos, a autonomia. Os estudos levam para a importância da compreensão de cada uma delas, incluindo a necessidade de conceituá-las.

Figura 1 - Estágios do desenvolvimento

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

PIAGET (1932/1994)



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)

ANOMIA

A anomia do desenvolvimento moral é determinada na fase em que a criança não tem consciência de suas ações e acata todas as regras por hábito. Nesse estágio, que se estende aproximadamente até os quatro anos de idade, a criança não tem entendimento das ações que por ela devem ser seguidas

HETERONOMIA

A heteronomia está ligada ao respeito unilateral da autoridade. O indivíduo não tem consciência e nem entendimento da ação da obediência.

AUTONOMIA

Na autonomia é necessário que haja a superação do egocentrismo, levando-se em consideração a importância da cooperação no sobrepujamento do limiar das relações interpessoais, sempre com base no cumprimento das regras e combinados.

Fonte: elaborada pela Autora

A anomia do desenvolvimento moral é determinada na fase em que a criança não tem consciência de suas ações e segue todas as regras por hábito. Nessa etapa, que dura até cerca de quatro anos, a criança não entende as ações que deve seguir, repetindo as ações do meio que convive.

A inexistência de regras faz com que a criança aja de acordo com sua vontade, definindo suas necessidades básicas como uma regra de comportamento focada no egocentrismo. Ao repetir as ações dos pais ou dos adultos em contato mais próximo com a intenção de ser aceita, a criança sente-se pertencente ao meio em que vive (Piaget, 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994), heteronomia refere-se ao respeito unilateral pela autoridade. A criança não tem consciência ou compreensão de como funciona a obediência. O adulto é um ser inatingível ao qual a criança deve obedecer às ordens sem questionar, obedecendo cegamente às ordens dadas pela sua natureza divina e aceitando todas as sanções pela desobediência.

Após a moral da heteronomia, que é pautada à submissão das regras, segue para a tendência moral da autonomia que é baseada na compreensão das regras. Neste estágio em que o estudante tem a capacidade de controlar a si mesmo e conduzindo a consciência dos princípios morais, sendo capaz de agir com compreensão e reflexão sobre as regras e combinados.

Ao elencar as atribuições da conduta estabelecida pela criança em relação ao respeito e à solidariedade, para a concepção do que é justo ou injusto, que estão ligadas às sanções por julgamento com identificação de três níveis de justiça: imanente, retributiva e distributiva.

A justiça distributiva pode ser reduzida às noções de igualdade ou de equidade. Para a epistemologia, tais conceitos não poderiam ser senão a priori, se entendermos por a priori não naturalmente uma ideia inata, mas uma norma para a qual a razão tem que tender, conforme vai se depurando. A reciprocidade se impõe, com efeito, à razão prática, como os princípios lógicos se impõem, moralmente, à razão teórica. Mas, do ponto de vista psicológico, que é do fato e não do direito, uma norma a priori somente tem existência a título de forma de equilíbrio: constitui o equilíbrio ideal para o qual tendem os fenômenos, e a questão inteira permanece em saber, dados os fatos, por que sua forma não é assim e não diferente (Piaget, 1994, p. 238).

Conforme Piaget (1932/1994), a justiça distributiva é caracterizada pela igualdade, ou seja, fundamentada na noção de que uma repartição é injusta quando favorece uns às custas de outros. Este trabalho visa a justiça retributiva é proporcional entre o ato e a sanção.

De acordo com os estudos de Piaget (1932/1994), existem duas noções distintas: sanção expiatória e sanção por reciprocidade.

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).

Para o autor, a igualdade cresce com a solidariedade e a construção do conceito de equidade, ocorrendo de forma dialógica, permeando a análise que contempla a reciprocidade.

Diante do contexto, Piaget (1932/1994) analisa que o desenvolvimento da noção de justiça esteja com base nas relações interpessoais, a intervenção do adulto é importante para que ela evolua com direcionamento, mesmo não sendo suficiente. Sendo assim, o docente tem um papel fundamental na construção das relações interpessoais.

Ao elencarmos a sanção por reciprocidade, é a condução do fim da heteronomia, levando à autonomia moral com a compreensão de um processo de reflexão dos estudantes.

Piaget (1932/1994) reflete que entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o responsável pelas ações suportar as consequências de suas faltas, ou ainda que consistem na condução simples de reciprocidade.

Ao delinear as sanções por reciprocidade, Piaget (1932/1994), reflete sobre as ações menos severas: inicia-se com a exclusão momentânea ou definitiva do próprio grupo social; depois, reunir num grupo as sanções que só apelam à consequência direta e material dos atos.

No decorrer das ações, (Piaget 1932/1994), há a sanção, que consiste em privar o responsável de uma coisa da qual ele faz uso ou abusa. Também podemos agrupar sob o nome de reciprocidade simples ou propriamente dita as sanções que consistem em fazer à criança exatamente o que ela própria fez ao outro.

Além das sanções citadas por Piaget (1932/1994), pode-se instituir a sanção “restitutiva” em que o responsável deve pagar, consertar ou substituir o objeto quebrado, desaparecido etc. Ainda pode-se executar a simples repreensão, sem nenhuma punição, e a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a compreensão do responsável que rompeu o elo de solidariedade, conduzindo um momento dialógico e reflexivo.

Segundo o autor Piaget (1932/1994), para legitimar a ação da construção moral baseada na autonomia é necessário que haja a superação do egocentrismo, refletindo sobre a importância da cooperação no limiar das relações interpessoais, com base no cumprimento das regras e combinados.

É importante ressaltar que o olhar para o outro, na perspectiva de exercer a reciprocidade e possibilitar desenvolvimento moral, conduz as relações de respeito mútuo entre docentes e discentes em sala de aula, agindo de forma verdadeira e cooperativa entre todos os envolvidos.

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)

O equilíbrio das relações interpessoais está pautado no entendimento e na cooperação entre os responsáveis das ações e sobre todos os atores envolvidos. Diante do contexto da sala de aula, as relações interpessoais exercem uma dimensão potencializada nas familiaridades do juízo moral, atuando diretamente no desenvolvimento sociomoral.

Ao propiciar a compreensão e reflexão sobre as regras e os combinados entre educadores e educandos podem potencializar resultados positivos em sala de aula, ou seja, desenvolver um ambiente facilitador das relações interpessoais, favorecendo a autonomia moral por meio do acordo mútuo e da reciprocidade.

Segundo Piaget (1973, 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 as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros [...]”.

O desenvolvimento da autonomia tem como objetivo principal o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar de forma voluntária, espontânea, que emerge da necessidade interior e do desejo de cooperar, segundo Piaget (1932/1994). Que isso ocorra, a participação e o desejo de todos dependem da compreensão das suas próprias necessidades e confiança no outro, por meio do diálogo e da escuta atenta.

Em suma, o caminho a ser percorrido para o desenvolvimento da autonomia moral do indivíduo é oportunizar momentos em que ocorram situações de

conscientização que facilitem a compreensão da importância de um ambiente regulado por regras colaborativas.

3.1 O Desenvolvimento do Ambiente Sociomoral e Autonomia Moral – desmembrando seus sentidos

Com foco no conceito de ambiente sociomoral, torna-se imprescindível que o seu significado seja analisado e reintegrado para facilitar a compreensão da interdependência de seus elementos. A moral refere-se a um conjunto de regras e princípios que regem a convivência nas relações de um sujeito, como a relevância social e a sociabilidade interpessoal. Para Piaget (1932/1994), “o objetivo principal é o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar”. O desenvolvimento do ambiente sociomoral deve estar baseado nos princípios interpessoais que envolvem o âmbito da sala de aula e a regulação da capacidade de cooperação.

Figura 2 - Desenvolvimento do ambiente sociomoral



Fonte: elaborada pela Autora.

Piaget (1932/1994) aponta que a moralidade é “um sistema de regras”, e complementa a definição: “A essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras”. Sob esse ponto de vista piagetiano, a moralidade é o conjunto de regras, comportamentos e educações disponíveis na sociedade que orienta a conduta individual, sendo analisada no eixo do diálogo na medida em que a intenção e o acordo são cumpridos nesta relação.

O desenvolvimento sociomoral está relacionado à estrutura conceitual detalhada na teoria da epistemologia genética de Piaget, eixo de muitas pesquisas sobre moralidade e desenvolvimento cognitivo.

Ao analisar as questões que permeiam o desenvolvimento moral, a análise de Piaget (1932/1994) discute os princípios do pensamento infantil diante de cenários envolvendo situações morais. Nesse contexto, Piaget (1932/1994) conceitua a autonomia que é orientada para a reflexão de ações e julgamentos. As considerações sobre os estudos da moralidade citados pelo autor levam à compreensão do comportamento dos estudantes do ensino fundamental a partir do prisma do eixo interacionista.

A reflexão do eixo interacionista remete aos estudos piagetianos, sendo a moralidade diretamente ligada ao respeito às regras, o que inclui não apenas a atitude de segui-las, mas também de reconhecê-las. Obedecer e realizar a execução reprodutiva das regras, por si só, não leva à reflexão sobre as normas construídas.

Por outro lado, quando os sujeitos são incentivados a seguir as regras por meio de uma abordagem reflexiva, tornam-se capacitados a elaborar novas normas e analisar criticamente as já existentes e as situações às quais se aplicam.

Em consonância, Telma Vinha (2000) considera como as normas e os valores são exteriorizados nos diversos conflitos do cotidiano escolar. As regras construídas em sala de aula e o comportamento dos alunos são aspectos essenciais no desenvolvimento das relações interpessoais. De acordo com a pesquisa realizada dialogando entre a teoria e a resposta dos oito participantes, em sua grande maioria, os professores, de forma inconsciente, mas constante, ensinam moralidade e promovem a melhoria do convívio interpessoal em sala de aula.

Desenvolver a autonomia tem um impacto profundo na sociedade como um todo, por meio do equilíbrio nas relações e no convívio interpessoal. La Taille (2006, p.108) reitera: “Entendo por senso moral (ou consciência moral) tanto a capacidade

de conceber deveres morais, quanto de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos [...]”.

Diante do cenário da sala de aula, as relações interpessoais exercem uma dimensão ampliada em sua afinidade com os julgamentos morais, influenciando diretamente no desenvolvimento sociomoral. Compreender e refletir regras e combinados entre docentes e discentes pode motivar resultados positivos em sala de aula, com a construção de um ambiente sociomoral que favoreça as relações interpessoais e promova a autonomia moral.

Assim, a reflexão sobre o desenvolvimento sociomoral e da autonomia moral por meio do diálogo se alinha com a literatura dos estudos epistemológicos de Jean Piaget (1932/1994) e apresenta consonância com outros pesquisadores, tais como La Taille (1996), DeVries e Zan (1998), Vinha e Tognetta (2000), Araújo (2008), Menin (1996).

Figura 3 - Desenvolvimento sociomoral



Fonte: elaborada pela Autora.

A análise de Araújo (2008) retoma algumas das ideias apresentadas neste estudo e analisa questões associadas às relações humanas. Partindo da ideia básica

de que a convivência é vivenciada dentro das relações interpessoais e sob a reflexão intrapessoal, conclui-se que ao respeitar as outras pessoas, respeita-se também seus valores e atitudes, visando ao convívio harmonioso.

[...] educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática demanda a construção de personalidades morais, de cidadãos autônomos que buscam, de maneira consciente e virtuosa, a felicidade e o bem pessoal e coletivo. (Araújo, 2015, p. 19).

Portanto, as relações interpessoais devem ser desenvolvidas em sala de aula, a fim de criar um ambiente sociomoral voltado à autonomia moral dos estudantes.

Do ponto de vista da sociedade, com efeito, pode-se formular uma pergunta prévia: é necessariamente função da educação o desenvolvimento da personalidade, ou, de preferência e mesmo essencialmente, cabe-lhe moldar os indivíduos de acordo com um modelo condizente com as gerações anteriores e suscetível de conservar valores coletivos? Quando, nas tribos primitivas, o adolescente é submetido às cerimônias rituais de iniciação e recebe, durante meses a fio, em uma atmosfera de tensão emotiva e de respeito místico, os segredos sagrados que haverão de transformar sua mentalidade de criança livre e cuja posse permitirá que seja ele agregado ao clã dos adultos, está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas, pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e a conversão integral das representações coletivas (Piaget, 1975, p. 59).

Analisar a importância do desenvolvimento individual e da interação no meio social revela que a influência do desenvolvimento social ao longo do tempo é determinada pelas interações sociais e pelos processos de evolução individual desde a infância até a idade adulta.

É inegável que a transformação humana levou ao desenvolvimento de formas sofisticadas de pensar a partir dos métodos mais primitivos. Experimentos ao longo da vida permitem refinamentos cognitivos, que por sua vez levam a novas estruturas cognitivas, sociais e emocionais.

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

Os adolescentes se comportam de maneira indiferente e incompreensível diante dos desafios diários, em busca da emancipação humana e da identidade social em uma sociedade que não contribui para a construção da autonomia.

Em análise aos conflitos que emergem nas relações entre adultos e adolescentes, esta pesquisa remete a estudantes do ensino fundamental, levando-se em conta a reflexão sobre as características do ambiente social e cultural do estudante.

No viés da reflexão docente, Vinha (2000) reitera que a ação docente tem um papel fundamental no desenvolvimento do ambiente sociomoral. Ao propiciar a autonomia dos estudantes, é necessário que os docentes minimizem o autoritarismo em suas relações com estudantes e ressignifiquem “a ação de autoridade”, fazendo uso do diálogo em sala de aula.

Ao pautarmos o papel do docente e a ressignificação das ações em sala de aula, essas premissas enfatizam o encontro do princípio da análise do núcleo de pensamento. A gênese da reflexão é a retomada do caminho ao seu ponto de partida, o olhar sobre si, pois ao promover o uso da competência sociomoral contribui para o reconhecimento do outro, ocorrendo uma ação legítima. Nesse sentido, Freire (2007) considera que “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”, em subsequência afirma que:

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. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência (Freire, 2007, p.7).

Ao propiciar o desenvolvimento da autonomia, o docente facilita a condução das relações interpessoais, levando a um ambiente harmonioso pautado na dialogicidade e na reflexão das ações de todos os envolvidos no processo da compreensão do papel de cada um em sala de aula. Nessa perspectiva, Menin (2010) sugere que o docente desenvolva projetos relacionados à educação moral e à construção da autonomia, promovendo a reflexão para si e para os outros.

Esses caminhos devem permanecer abertos, pois são, muitas vezes, os únicos possíveis em instituições em que a direção ou a maioria dos profissionais prefere a manutenção de relações autoritárias, as quais garantem as instâncias de poder institucionalizadas e consolidadas (Araújo, 2015, p. 39).

Este produto educacional, constituído por uma sequência didática, visa a um dos caminhos possíveis para auxiliar o educador a buscar um olhar significativo no que concerne à constituição moral do educando, e apresenta-se voltado em especial aos docentes do ensino fundamental, com o intuito de facilitar que o desenvolvimento do ambiente sociomoral por meio do diálogo possa constituir um dos papéis de fundo primordial que envolve a construção da autonomia do discente.

3.3. O Diálogo como eixo Norteador do Desenvolvimento Sociomoral

Em formato de sequência didática, este produto educacional possibilita a todos os participantes interagirem durante a proposta de reflexão. Segundo Araújo (2015), o conceito inerente ao diálogo de focar momentos de comunicação está relacionado à execução dos movimentos de “ver” e “ouvir”. O diálogo é essencial para um convívio harmonioso em sala de aula, desempenhando um papel importante nas relações humanas, ao estimular a autorreflexão diante do conflito na construção da autonomia.

Figura 4 - O diálogo como eixo norteador do ambiente sociomoral



Fonte: elaborada pela Autora.

Para Araújo (2008), propiciar o diálogo representa uma mudança fundamental na forma como as relações são construídas dentro das escolas e, quando devidamente articuladas com relações interpessoais, podem de fato tornar-se efetivas na escuta do outro. “Tendemos a atribuir caráter negativo aos conflitos cotidianos, vistos como incompatíveis com o amor, o afeto e a harmonia que deveriam reinar nas relações humanas. Por isso são reprimidos, subestimados, criticados, ignorados e, em geral, condenados” (Araújo, 2015, p.20).

É importante ressaltar que os conflitos e as relações interpessoais são aperfeiçoados diariamente no cotidiano, facilitando a interação e a constância nas relações harmoniosas entre discentes e docentes.

[...] aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência; a usar o diálogo nas mais diferentes situações e a comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país (Araújo, 2015, p. 8).

A construção da autonomia moral e do ambiente sociomoral está associada ao conceito de relacionamento interpessoal por meio do diálogo. Para Menin (2002), a norma livremente consentida passa a ser respeitada em função de relações interpessoais entre indivíduos mais iguais entre si e guiadas pela dialogicidade visando a uma comunicação fluida.

Para as autoras 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”.

O foco da mobilização inicial para as assembleias deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de se criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da escola e das salas de aula, ao mesmo tempo em que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais (Araújo, 2004, p. 49).

Menin (1996, p. 40) enfatiza que “[...] quando decidimos seguir certas regras, normas e leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas, estaremos sendo autônomos.” O diálogo tem papel significativo na relação interpessoal e se dá pela decisão de executar ações que atendam às regras após os momentos de reflexão.

Em consonância, Vinha e Tognetta (2007) reiteram a necessidade de oportunizar ambientes facilitadores para as reflexões e ações que favoreçam o desenvolvimento de um ambiente autônomo e que possibilitem ao estudante participar de momentos dialógicos que levem à reflexão, à responsabilidade e à tomada de decisões.

Somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades de promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer às ordens exteriores à sua consciência. (Vinha; Tognetta, 2007, p.133)

Dada a diversidade da convivência humana, o conflito é natural nas salas de aula durante a construção das relações interpessoais. Ao oferecer oportunidades de diálogo, é importante fazê-lo de forma que este leve a uma análise do pensamento e comportamento relacionados ao conflito.

Quando pensamos sobre as razões pelas quais o estudante traz consigo determinado comportamento, deve-se levar em consideração as atitudes imediatas e intrínsecas de cada um de acordo com a vivência do indivíduo fora do ambiente escolar. No entanto, ao estimular o diálogo em sala de aula, o docente incentiva a participação e o engajamento dos envolvidos no processo do desenvolvimento da autonomia do estudante, valorizando as diferentes vivências individuais e concepções que envolvem as situações que levaram ao momento reflexivo.

É imprescindível que o espaço reservado ao diálogo não se torne um momento de reflexão isento de significação para todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da autonomia. O diálogo é um princípio norteador que possibilita momentos de escuta em que os participantes podem exercer autonomia e buscar harmonia em suas relações interpessoais, havendo escuta de todas as partes. Caso contrário, o diálogo pode se tornar vazio, sem oportunizar verdadeiramente as mudanças para que se alcance um resultado significativo.

Os momentos dialógicos promovem o levantamento de ideias e a construção de argumentos para que haja a cooperação entre os participantes. Um dos propósitos do diálogo é proporcionar a estudantes e professores a oportunidade de trocar emoções e informações diversas, acolher propostas de diferentes perspectivas sobre o mesmo tema e estimular a formação da autonomia.

Figura 5 - Momentos dialógicos

Fonte: elaborada pela Autora.

A sequência didática promove a aplicação de estratégias aos docentes para desenvolver o ambiente sociomoral e autonomia moral do estudante nos momentos dialógicos. Para Araújo (2004), ao elucidar o momento de reflexão, é necessário que o docente deixe evidente a todos os participantes qual o conflito que será levantado diante da situação problema. É importante que o docente relate sua percepção sobre os critérios de hierarquia, bem como aponte a oportunidade para que todos possam apresentar suas considerações e sugestões sobre o tema proposto.

Não obstante, no fechamento do momento dialógico, deve-se colocar as felicitações da reflexão com a intenção de transformar o conflito de forma natural nas relações interpessoais, buscando trazer harmonia ao momento de desenvolvimento da moralidade.

O primeiro momento é o de aproximação e de esclarecimentos sobre o tema. Inicia-se com o coordenador perguntando se a pessoa que colocou determinado tema na pauta gostaria de manifestar-se. Isso é importante porque as pessoas não são obrigadas a dar sua opinião em público ou, ainda, preferem não se expor diante do grupo. Apenas depois da manifestação do autor da proposta, ou de seu silêncio, o coordenador da assembleia abre a discussão para os demais participantes da assembleia (Araújo, 2004, p.75).

O pesquisador Araújo (2004) reitera que, ao propiciar os momentos de reflexão, a condução deve requerer habilidades inerentes na prática docente, fazendo uso da organização das manifestações dos participantes, bem como promover o entendimento sobre o contexto que envolve a temática.

Apresenta-se como fator relevante a oportunidade de posicionamentos a todos estudantes durante o diálogo, respeitando os que não querem se manifestar publicamente. No entanto é preciso estar atento para não estabelecer as falas somente para os discentes que tendem a se comunicar com maior facilidade, inibindo os mais tímidos. As ações devem ser conduzidas de forma que todos possam expor suas considerações pertinentes à temática exposta.

Por fim, o docente deve ter consciência que não existe um único caminho que leve ao desenvolvimento sociomoral e à construção da autonomia moral do estudante. O diálogo como precursor de momento de reflexão conduz à ideia de que um mesmo conflito pode ter diversas formas de solução e visão de argumentação dos discentes. Sendo assim, ao conduzir o diálogo e a harmonia nas relações interpessoais, todos conseguem construir um sujeito autônomo e participativo.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenvolvimento do ambiente sociomoral e da autonomia moral por meio do diálogo

Duração: 5 aulas

Público-alvo: Docentes que atuam no Ensino Fundamental.

Objetivo geral

Auxiliar a formação do docente sobre o desenvolvimento do ambiente sociomoral e da autonomia moral e propor caminhos para a prática docente com sequência didática que foquem na dialogicidade para aplicação na sala de aula.

Objetivos Específicos

- Compreender as regras e combinados que auxiliam no desenvolvimento da autonomia moral do estudante;
- Construir as regras e combinados junto aos estudantes com o intuito de promover a cooperação e a autonomia em sala de aula;
- Promover e discutir recursos que levem à reflexão, à autorreflexão e ao desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula.

Metodologia

Aula expositiva dialogada, roda de conversa, debate sobre os temas abordados, troca de experiências.

Justificativa

Acreditamos que o docente possui um arcabouço textual sobre o desenvolvimento do ambiente sociomoral e da autonomia moral. No entanto, ao enfrentar as dificuldades geradas na construção das regras e combinados e nas relações interpessoais, o diálogo é o percussor de todo o processo. Este material visa oportunizar sequências didáticas que levem ao desenvolvimento sociomoral do estudante em sala de aula por meio da dialogicidade nas relações interpessoais.

Resultados esperados

O uso de instrumentos propostos pelo curso como um recurso para auxiliar a prática do professor em seu cotidiano escolar.

SEQUÊNCIA DAS AULAS

Aula 1 – Construção da autonomia em sala de aula

Figura 6 - Construção da autonomia em sala de aula



Fonte: Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-SA-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Objetivo

Promover o pensamento crítico, a reflexão ética e a habilidade de tomar decisões na construção das regras e combinados.

Descrição da atividade

Prepare uma lista de situações cotidianas que são relevantes para os estudantes. Esses dilemas precisam estar inseridos na construção de regras e combinados em sala de aula. É importante de que os dilemas sejam desafiadores e possibilitem diferentes pontos de vista.

Divida a turma em grupos pequenos e forneça a cada grupo uma proposta de uma possível regra, para que cada grupo possa analisar e discutir. Peça aos grupos que analisem a sua regra e identifiquem os diferentes pontos de vista.

Dê tempo aos estudantes para que possam discutir a regra proposta e preparar argumentos para uma apresentação à classe. Acompanhe as discussões dos grupos.

Realize um debate em sala de aula, em que cada grupo apresente sua regra, compartilhando suas reflexões e argumentos. Incentive a participação de todos os discentes, permitindo que expressem suas opiniões e ofereçam contra-argumentos.

Após o debate, promova uma discussão aberta em sala de aula, propiciando que os estudantes possam refletir sobre os diferentes pontos de vista apresentados, realizando uma lista de regras e combinados a serem seguidos, bem como, caso haja quebra das regras, as consequências que podem acontecer.

Desfecho da atividade

Para finalizar, assista ao vídeo do Youtube: A importância da Cooperação <https://www.youtube.com/watch?v=NNoAdZA6S7w>

Conclua a atividade resumindo as principais conclusões e incentivando os estudantes a aplicarem as regras e combinados em sala de aula.

Essa atividade permite que os estudantes desenvolvam a autonomia moral, além de estimular o diálogo respeitoso e a compreensão das perspectivas da cooperação em sala de aula. É importante criar um ambiente que tenha como base a dialogicidade, onde todos os estudantes se sintam à vontade para expressar seus pontos de vista e opiniões, mesmo que diferentes dos demais.

Referências

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 14 jun. 2023.

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.

Aula 2 – Análise do cumprimento das regras e combinados em sala de aula

Figura 7 - Análise do cumprimento das regras e combinados em sala de aula



Fonte: Google

Objetivo

Promover discussões, reflexão diante das ocorrências das quebras de regras e combinados em sala de aula.

Descrição da atividade

Apresente aos estudantes algumas situações que envolvam as ocorrências que mais acontecem em sala de aula. Esses casos podem abordar questões como *bullying*, jogar bolinhas de papel, atrasos em sala de aula, falta de cooperação e respeito pelos outros.

Divida a classe em pequenos grupos – aproximadamente de 4 a 5 participantes – e atribua a cada grupo uma situação para ser analisada e discutida.

Instrua os grupos a discutirem o caso, identificarem os valores e princípios éticos envolvidos, considerarem diferentes perspectivas e debaterem possíveis soluções.

Oriente os grupos a fazerem anotações durante a discussão, com o registro de suas reflexões e argumentos.

Discussão em grupo

Reúna a classe para uma discussão em grupo, explicando que cada grupo apresentará a situação, compartilhará suas reflexões e argumentos.

Promova uma discussão aberta, incentivando os estudantes a expressarem seus pontos de vista, ouvirem atentamente os colegas e construir argumentos fundamentados.

Estimule a troca de ideias, o debate respeitoso e a consideração das consequências das decisões tomadas em cada caso.

Figura 8 - Momento de reflexão



Fonte: Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Reflexão individual

Peça aos estudantes que façam uma reflexão individual por escrito sobre a atividade. Eles devem registrar o que aprenderam com a discussão, como suas perspectivas podem ter sido ampliadas e como podem aplicar o uso da autonomia e das relações interpessoais no cotidiano escolar em sala de aula.

Desfecho da atividade

Encerre a atividade resumindo os principais pontos discutidos durante a análise dos casos apresentados no início da atividade.

Destaque a importância da reflexão, do pensamento crítico e da cooperação na construção das relações interpessoais e da autonomia.

Incentive os estudantes a continuarem explorando questões que envolvam o juízo moral em seu cotidiano, buscando soluções que promovam o bem comum e a justiça social.

Ao realizar essa atividade, os discentes terão a oportunidade de se engajar em discussões significativas, refletir sobre questões morais e tomada de decisões em sala de aula. Além disso, eles serão estimulados a cultivar o diálogo e a cooperação pensando no coletivo, fortalecendo assim o seu desenvolvimento sociomoral nas relações interpessoais.

Referências

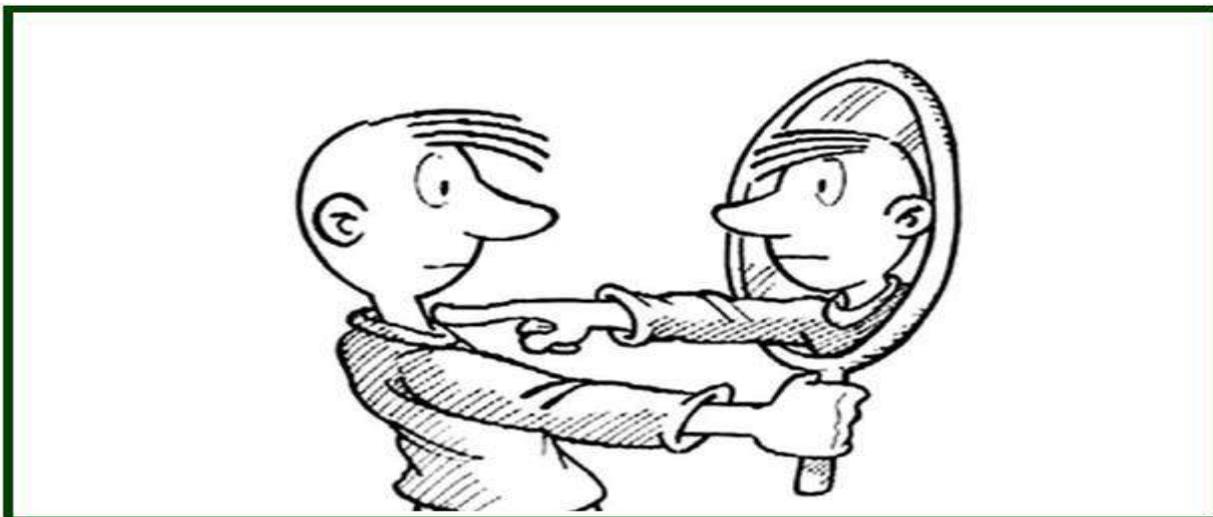
Vídeo no Youtube: **A história das colheres de cabo grande**

https://www.youtube.com/watch?v=-NQlcS4_KBo

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

Aula 3 – Reflexão do cumprimento individual das regras e combinados em sala de aula

Figura 9 - Análise do cumprimento individual das regras e combinados em sala



Fonte: Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY](#)

Objetivo

Promover o pensamento crítico e a autorreflexão diante das situações cotidianas em sala de aula.

Descrição da atividade

Atividade

"Autorreflexão das situações cotidianas em sala de aula"

Uma atividade prática que possibilite aos docentes promoverem o desenvolvimento sociomoral dos estudantes, propiciando momentos de autorreflexão dos discentes em sala de aula. Essa atividade incentiva a reflexão dos discentes sobre a consciência das regras e combinados, considerando diferentes perspectivas das tomadas de decisões.

Apresente aos estudantes algumas situações que envolvam as ocorrências que mais acontecem em sala de aula. Esses casos podem abordar questões como

bullying, jogar bolinhas de papel, atrasos em sala de aula, falta de cooperação e/ou respeito pelos outros.

Entregue uma folha a cada estudante contendo as principais questões abordadas nas regras previamente combinadas, colocando em cada uma delas quais são as descrições em que há mais descumprimento das regras, tais como: cumpro totalmente, cumpro boa parte, cumpro só um pouco e cumpro nem um pouco.

Instrua os estudantes a analisarem cada regra e que façam uma autorreflexão sobre a consciência e cumprimento de cada regra analisada em conjunto com os colegas e professores.

Reflexão individual

Peça aos estudantes que façam uma autorreflexão por escrito sobre a atividade, anexando a folha entregue. Eles devem registrar o que aprenderam com todo o processo de construção das regras, como suas perspectivas apresentadas na atividade anterior foram aplicadas com o uso da autonomia e das relações interpessoais no cotidiano escolar em sala de aula, bem como quais ainda necessitam de ajustes.

Desfecho da atividade

Encerre a atividade resumindo os principais pontos discutidos durante a análise dos casos apresentados no início da atividade.

Referências

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.

Aula 4 – Projeto de Serviço Escolar: Cuidando do Próximo

Figura 10 - Projeto de Serviço Escolar: Cuidando do Próximo



Fonte: Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY](#)

Objetivo

Promover o desenvolvimento do ambiente sociomoral dos estudantes, estimulando a cooperação e as relações interpessoais.

Descrição da atividade

“Escutar e cooperar para ajudar o próximo”

Introdução

Inicie uma atividade explicando aos estudantes o conceito de “escutar o outro”, a importância para a sociedade. Destaque a voz de cuidar das pessoas que nos cercam.

Convide os estudantes a refletirem sobre problemas sociais ou necessidades existentes na comunidade escolar e como a escuta poderia ajudar o outro.

Brainstorming e escolha do projeto

Realize um *brainstorming* coletivo em sala de aula, dando oportunidade aos estudantes de compartilharem ideias sobre projetos de serviço escolar que poderiam

melhorar as relações interpessoais na escola. Incentive-os a considerar as necessidades da comunidade e os recursos disponíveis.

Os estudantes devem entrevistar as pessoas da comunidade escolar para a escolha do projeto.

Como grupo, discutam e escolhem um projeto de serviço comunitário que seja viável de ser realizado. Leve em consideração o tempo disponível, os recursos necessários e a capacidade do grupo de realizar o projeto.

Planejamento e execução do projeto

Divida a turma em equipes responsáveis por diferentes aspectos do projeto, como pesquisa, organização, implementação e avaliação.

Peça aos estudantes que planejem detalhadamente as etapas do projeto, incluindo o cronograma, a distribuição de tarefas e a mudança de avaliação do impacto.

Supervisione e oriente os estudantes durante a execução do projeto, incentivando a colaboração, o respeito e a responsabilidade em relação às atividades propostas.

Reflexão

Reserve um tempo para que os estudantes reflitam sobre a experiência de participar do projeto de serviço escolar e analisar se houve a melhora das relações interpessoais. Incentive-os a compartilharem suas experiências, desafios enfrentados, aprendizados adquiridos e o impacto que a atividade teve na comunidade escolar.

Discuta em grupo como o projeto contribuiu para o desenvolvimento sociomoral dos estudantes, como a cooperação, as responsabilidades foram cultivadas ao longo do processo.

Estimule-os a pensar em formas de continuar a participação em projetos de serviço comunitário no futuro, como indivíduos engajados e responsáveis.

Culminância

Convide uma comunidade escolar para uma apresentação no dia dos pais, onde os estudantes possam compartilhar suas experiências e o impacto do projeto de cooperação envolvendo a todos nas relações interpessoais.

Reconheça e valorize o esforço e o comprometimento dos estudantes, incentivando-os a continuar buscando oportunidades de cuidar das pessoas ao seu redor.

Desfecho da atividade

Ao realizar essa atividade, os discentes terão a oportunidade de se engajar em discussões significativas, refletir sobre questões morais complexas e desenvolver habilidades de pensamento crítico e tomada de decisões por meio de projeto. Além disso, eles serão estimulados a cultivar a escuta e a cooperação pensando no outro, fortalecendo assim o seu desenvolvimento sociomoral nas relações interpessoais.

Referências

VINHA, T. P.; TOGNETTA, R.P.; AZZI, 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: 09 maio 2023.

Aula 5 – Avaliação da Sequência Didática

Figura 11 - Avaliação da Sequência Didática



Fonte: Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC](#)

Objetivos

Realizar com os professores a avaliação sobre a sequência didática e, concomitantemente, sugerindo que os itens norteadores da avaliação possam auxiliá-los a, também, realizar esta avaliação com seus discentes.

Atividade

Avaliação individual

É solicitado aos professores participantes que reflitam, individualmente, sobre a sequência didática. Eles devem considerar alguns indicadores, tais como: como as atividades foram realizadas, a organização das aulas, o clima de sala de aula e sua própria participação, apropriação dos conhecimentos trabalhados.

- Distribuição de uma folha impressa, contendo as seguintes perguntas:
- Quais foram os pontos fortes da sequência didática? Por quê?
- Quais foram as dificuldades encontradas na aplicação da sequência didática? Como você lidou com elas?
- Quais atividades contribuíram para a reflexão das suas ações? Por quê?

- Como você se sentiu em relação ao ambiente de sala de aula durante a sequência didática?
- O que você aprendeu sobre o outro e sobre si mesmo nessa sequência didática?

Compartilhamento e *feedback*

Os participantes são convidados a compartilharem suas avaliações, caso se sintam confortáveis.

Apoio aos docentes para oferecerem *feedback* construtivo e apoio mútuo, destacando os pontos fortes e incentivando a busca contínua pela melhoria.

Como professor, pretende-se dar *feedback* e orientações individualizadas, se necessário.

Reflexão final

A finalização da atividade ocorre fazendo uma reflexão coletiva sobre os resultados da avaliação da sequência didática, enfatizando os pontos fortes e os pontos que necessitam de melhorias.

Referências

VINHA, T. P.; TOGNETTA, R.P **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 144

_____. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Coleção Educação e Psicologia em Debate.

_____. 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: 25 maio 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto apresenta-se como uma sequência didática que, com base em pesquisa de fácil manuseio, promove a aplicação de estratégias para desenvolver o ambiente sociomoral e autonomia do estudante, por meio da dialogicidade.

A sequência didática apresentada visa auxiliar a compor o plano de aula dos docentes. As ações desenvolvidas nas atividades propostas devem ser conduzidas de forma que todos os participantes possam expor suas considerações pertinentes a cada temática exposta.

Nesse contexto, as atividades sugeridas apenas apontam algumas possibilidades de abordagem, podendo ser alteradas e reestruturadas dependendo da dinâmica em sala de aula e do contexto vivenciado pelos envolvidos no processo de aprendizagem.

Além de abordar o tema do desenvolvimento do ambiente sociomoral e autonomia do estudante, por meio da dialogicidade, a sequência didática tem também como objetivo promover a reflexão dos estudantes sobre as regras e combinados, construídos em conjunto, com a cooperação de todos.

Assim, além do conteúdo pedagógico, apresenta-se a oportunidade de discutir recursos que possam auxiliar no desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula, sempre objetivando promover o desenvolvimento do ambiente sociomoral e a construção da autonomia do estudante do ensino fundamental.

Toda troca de experiência, bem como a amplitude de informações relacionadas ao cotidiano dos discentes são acréscimos pedagógicos engrandecedores que fundamentam a elaboração do produto aqui apresentado.

Fica evidenciado o impacto que o desenvolvimento da autonomia tem na sociedade como um todo, por meio do equilíbrio nas relações e no convívio interpessoal dentro da sala de aula.

A partir da proposta apresentada aqui como produto educacional, pretende-se não apenas trazer sugestões de atividades, mas também levar os docentes à reflexão sobre caminhos possíveis na busca de um olhar significativo no que concerne ao desenvolvimento do juízo moral do educando.

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. 2023.

_____. Resolução de Conflitos e Assembleias Escolares. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 31, p. 115-131, 2008.

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, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010

GOMÉZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Ed. Nacional, 1785/1994.

LA TAILLE, Y. A. indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. e. In: **Revista Psicologia, reflexão e crítica**, 2002,15(1).

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

_____. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Instituto de psicologia – USP**. 18 (1), 11-36, 2007.

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

_____. **Formação ética**: do tédio ao respeito a si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

_____. **Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais**. Unesp: Scielo, 2003

_____. 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** (p. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. 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: 10 maio 2023.

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

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

_____. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Coleção Educação e Psicologia em Debate.

_____. 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: 25 mar. 2023.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, R.P.; AZZI, 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

REFERÊNCIAS

- AQUINO J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus; 2000.
- ARAÚJO, U. F. **Adolescência e juventude**: implicações do debate conceitual para a reflexão sobre as relações afetivas, amorosas e sexuais entre os jovens. Univ. do Porto. jan-abr 2018.
Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand46/6julianaulis.pdf>. Acesso em 12 set. 2022.
- _____. Do amor como falta: uma abordagem pedagógica. *Educ. Pesqui.* 45 • 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945215111>. Acesso em 12 set. 2022.
- _____. 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.
- _____. **Contos de Escola**: a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna, 1999.
- _____. O ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil. In L. Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. Resolução de Conflitos e Assembleias Escolares. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 31, p. 115-131, 2008
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- 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: 15 jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição da Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 maio 2020.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>
- 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, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010

GOMÉZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998. (cap I).

HOFFMAN, M. L. **Empaty, role-taking, guilt and development of altruistic motives**. Hillsdale: N. J. Erbaum, 1989.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Ed. Nacional, 1785/1994.

LA TAILLE. Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São 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.

_____. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Instituto de psicologia – USP**. 18 (1), 11-36, 2007.

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

_____. **Formação ética**: do tédio ao respeito a si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

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.

_____. **Atitudes de adolescentes frente à delinquência como representações sociais**. Unesp: Scielo, 2003

_____. 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** (p. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. 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: 10 maio 2021.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

_____. (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.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PUIG, Josep. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

VASQUEZ, D. *et al.* **Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19**. Saúde debate 46 (133). Apr-Jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304> Acesso em 11 junho 2021.

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

_____. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Coleção Educação e Psicologia em Debate.

_____. 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: 25 mar. 2021.

VINHA, T. P. TOGNETTA, R.P.; AZZI, 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: 09 maio 2021.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Dados do/a Participante:

Idade: _____ () feminino () masculino () outro.

Formação Profissional (licenciatura): _____

() graduação () pós graduação () mestrado () doutorado

Tempo de atuação profissional: _____

Tempo de atuação na nesta escola: _____

Tempo de atuação no 9º ano do ensino fundamental: _____

- 1) Em suas aulas no nono ano, você passou ou passa por situações em sala de aula em que houvesse a quebra de combinados referente a:
 - () conversas aleatórias durante as aulas.
 - () estudante joga bolinhas de papel durante as aulas.
 - () atrasos ao entrar na sala de aula, sem autorização do docente.
 - () saída durante a aula, sem autorização do docente.
 - () agressões físicas. Quais? _____
 - Ocorrem em que frequência? _____
 - () agressões verbais. Quais? _____
 - Ocorrem em que frequência? _____
 - () Outros. Quais? _____

- 2) Há regras e combinados realizados com o nono ano que foquem a convivência interpessoal em sala de aula? Quais?

- 3) Como são construídas essas regras ou combinados?

- 4) Quando um discente quebra as regras ou combinados relacionados a convivência interpessoal em sala de aula, o que é feito?
 - () repreendo o estudante, imediatamente. De que maneira? _____
 - () aproveito o momento para a reflexão com os discentes sobre a causa e consequência da quebra da regra.

() aproveito o momento para a reflexão com os discentes sobre a causa e consequência da quebra da regra em assembleia de classe.

() as ações são variadas diante do contexto em sala de aula, tais como:

() não repreendo o discente.

- 5) Considerando as salas de aula do 9º ano do ensino fundamental nesta unidade escolar, quais sugestões daria para melhorar a convivência interpessoal.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento de um ambiente sociomoral do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da baixada santista - SP”, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). Regiane Tavares Silva, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Praia Grande, ____ de ____ de ____.

Nome – cargo/função

(carimbo)

*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE: 59812222.0.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é O DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE SOCIOMORAL DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA SANTISTA – SP. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Os problemas de convivência e relações sociais se apresentam como uma das maiores adversidades nas instituições escolares que refletem diretamente em sala de aula e na construção do ambiente sociomoral. O ambiente sociomoral é uma condição para a autonomia moral do educando.

O objetivo é descrever as condições do desenvolvimento do ambiente sociomoral na construção da autonomia baseado no respeito mútuo em sala de aula do nono ano do ensino fundamental.

Procedimentos:

Na sua participação você responderá um questionário com um total de 05 (cinco) perguntas, sendo 02 fechadas (assinalar uma alternativa) e 03 abertas.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, caso você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário, poderá parar e combinar com a pesquisadora o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente, para o desenvolvimento de um ambiente sociomoral do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da baixada santista- SP,

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Elisete Gomes Natário

Endereço: Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. Andar

E-mail: cpq@unimes.br

Nome do discente pesquisador: Regiane Tavares Silva

Endereço: Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar

Telefone: (13) 997587333

E-mail: rtsil@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____
_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____