

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI

**EDUCAÇÃO EM VALORES: SOLUÇÃO PARA A VIOLÊNCIA
E A INDISCIPLINA NA ESCOLA?**

Presidente Prudente

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI

**EDUCAÇÃO EM VALORES: SOLUÇÃO PARA A VIOLÊNCIA
E A INDISCIPLINA NA ESCOLA?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin

Presidente Prudente

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

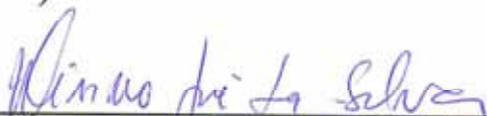
Z47e Zechi, Juliana Aparecida Matias.
Educação em valores : solução para a violência e indisciplina na escola? / Juliana Aparecida Matias Zechi. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
279 f. : il.

Orientador: Maria Suzana de Stéfano Menin
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Violência escolar. 2. Indisciplina escolar. 3. Educação em valores. 4. Formação docente. I. Menin, Maria Suzana de Stefano. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
ORIENTADORA


PROF. DR. DIVINO JOSÉ DA SILVA
(FCT/UNESP)


PROFA. DRA. ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU
(FFC/UNESP)


PROF. DR. LEONARDO LEMOS DE SOUZA
(FCL/UNESP)


PROFA. DRA. TELMA PILEGGI VINHA
(UNICAMP)


JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI

Presidente Prudente (SP), 03 de Outubro de 2014.

RESULTADO: aprovada

"Escola é...

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros,

programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,

cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

na medida em que cada um

se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir

que não tem amizade a ninguém

nada de ser como o tijolo que forma a parede,

indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

é também criar laços de amizade,

é criar ambiente de camaradagem,

é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora, é lógico...

numa escola assim vai ser fácil

estudar, trabalhar, crescer,

fazer amigos, educar-se,

ser feliz."

(A ESCOLA – Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria.

Essa tese é fruto de um trabalho que exigiu muito esforço, mas que foi imensamente gratificante. Durante todo o percurso fui acompanhada e auxiliada por diversas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. A todas elas serei eternamente grata.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao apoio de minha Família.

Ao Roberson, que abriu mão de momentos de convívio quando o dever e o estudo me chamaram (especialmente no período do doutorado sanduíche), pelo incentivo nos momentos difíceis, apoio, carinho e compreensão, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, em especial a minha mãe, que sempre me incentivou e acreditou na realização deste trabalho. Aos meus irmãos, cunhada e sobrinhos pelo carinho.

À professora Suzana Menin, por quem tenho grande admiração e sempre serei grata pelos momentos de aprendizagem e amizade. Obrigada pela competente orientação e pelos valiosos ensinamentos que tornaram possíveis o meu amadurecimento e crescimento pessoal!

Às professoras Telma Vinha e Alessandra Shimizu, pela leitura criteriosa no momento da qualificação e pelas sugestivas contribuições incorporadas a este texto final.

Aos amigos do curso de doutorado e amigas do grupo de pesquisa, pelas trocas de conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, pelos ensinamentos tão valiosos.

Aos funcionários da Pós-Graduação, pelos serviços e orientações prestados.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, por ter viabilizado o desenvolvimento dessa pesquisa por meio de bolsa concedida.

À CAPES, pela bolsa de Doutorado Sanduíche realizado na Universidade de Córdoba – Espanha, sob a supervisão da Prof^a. Dr^a Rosário Ortega, a quem aproveito para fazer os agradecimentos também.

Às escolas e todos os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais participantes desta pesquisa, pela colaboração. Que as iniciativas positivas aqui descritas possam inspirar novas práticas em busca de uma escola justa e de qualidade!

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Processos formativos, diferenças e valores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista. Problemas de comportamento considerados pelos professores como violência, indisciplina e falta de respeito têm sido apontados, indistintamente, como um dos maiores obstáculos a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, provocam uma busca por estratégias que possam melhorar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas nas escolas e o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa, que se constitui num estudo descritivo com abordagem qualitativa, tem por objetivo investigar as relações que a escola pública e seus agentes fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar e que formação têm recebido para atuar nessa área. Para tanto, realizou-se uma revisão teórica de livros e artigos na área para levantamento das relações ali tecidas sobre a Educação em Valores, violência e indisciplina escolar; a seguir, selecionaram-se projetos de Educação em Valores voltados ao enfrentamento da violência e da indisciplina realizados em escolas públicas brasileiras. O levantamento dos projetos foi feito a partir de um banco de dados já disponível da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, iniciada em 2008, que aplicou questionário junto a diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas das diversas regiões do Brasil. Dentre 706 projetos relatados foi identificado um total de 193 experiências. Buscou-se examinar nesses projetos que relações podem existir entre os temas, as finalidades, os métodos e os resultados dos projetos de Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar; também se investigou, nesses mesmos projetos, qual é a formação recebida pelos docentes para atuarem nessa área. Por fim, foram selecionadas três experiências que apresentaram projetos que seguem critérios apontados pela literatura como necessários para uma Educação em Valores e prevenção da violência e da indisciplina para coleta de dados por meio de entrevistas com professores e agentes administrativos, assim como uma experiência espanhola. Os resultados da análise dos 193 projetos revelam dois fatores que parecem motivar o trabalho com Educação em valores nas escolas: os problemas de convivência entre alunos e destes com professores marcados pelo desrespeito e agressividade; e a percepção, pelos agentes escolares, da ocorrência de uma “perda” ou “crise” de valores na sociedade e ausência da família enquanto instituição formadora. Nesse contexto, as iniciativas escolares estão voltadas para conseguir um relacionamento respeitoso entre alunos e entre estes e seus professores e, também, para a formação de valores morais considerados mais relevantes e urgentes para a formação da identidade moral e ética discente. Entretanto, os métodos adotados nos projetos nem sempre se constituem como meios democráticos pautados no respeito mútuo e na justiça. Também foi verificada uma ausência de formação docente para a realização dos projetos e uma grande carência de experiências que se confirmem como projetos positivos. Por outro lado, os três projetos brasileiros descritos e a experiência espanhola ilustrada corroboram a conclusão de que a Educação em Valores pode ser um recurso frente à violência e à indisciplina, desde que entendida como uma prática preventiva permeada pela gestão democrática, pelo trabalho cooperativo e pela valorização do protagonismo juvenil. A escola deve se comprometer efetivamente com a reorientação de valores, de modo a contribuir para a formação de personalidades éticas. Para tanto, torna-se necessário investir na qualidade da formação dos docentes.

Palavras-chave: Violência, Indisciplina, Educação em Valores, Formação Docente.

ABSTRACT

This research is part of the research line "Formative processes, Differences and Values" of the Post-Graduate Programme in Education of the Faculty of Science and Technology/Universidade Estadual Paulista. Behavior problems considered by teachers as violence, indiscipline and lack of respect have been pointed, indistinctly, as one of the biggest obstacles to pedagogical practice. At the same time, cause a search for strategies that can improve the quality of interpersonal relationships in schools and the teaching-learning process. This research, which is a descriptive study with a qualitative approach, aims to investigate the relationships that the public school and its agents make on Education in Values and the confronting of violence and the school indiscipline and what training they have received to act in this area. To this end, was carried out a theoretical review of books and articles in the area to survey the relationships made there on Education in Values, violence and school indiscipline; below, were selected projects of Education in Values aimed at confronting of violence and indiscipline conducted in Brazilian public schools. The survey of projects was done from a database available from the research "Successful projects of moral education: in search of Brazilian experiences", started in 2008, who applied a questionnaire to directors, pedagogical coordinators and teachers in public schools from various regions of Brazil. A total of 193 experiments were selected. We sought to examine on these projects what kind of relationships may exist between the themes, the finalities, the methods and the results of the projects of Education in Values and the confronting of violence and school indiscipline; was also investigated, in those projects, what is the training received by teachers to act in this area. Finally, were selected three experiences that showed projects that follow criteria pointed by the literature as necessary for an Education in Values and prevention of violence and indiscipline, for data collection through interviews with teachers and administrative agents. The results of the analysis of 193 projects revealed two factors that seem to motivate the work with Values in Education in schools: the problems of coexistence among students and them with teachers marked with disrespect and aggressiveness; and the perception by school agents, of the occurrence of a "loss" or "crisis" of values in society and the absence of the family as a training institution. In this context, the school initiatives are aimed at achieving a respectful relationship between students and between them and their teachers, and also for the formation of moral values considered most relevant and urgent for the formation of moral identity and student ethic. However, the methods used in the projects are not always constituted as democratic means guided on mutual respect and justice. Also was verified a lack of teacher training for the realization of projects and a great lack of experiences which can be confirmed as positive projects. On the other hand, the three Brazilian projects described and the illustrated Spanish experience, corroborate the conclusion that the Education in Values may be a resource front the violence and indiscipline, since understood as a preventive practice permeated by democratic management, by the cooperative work and for the appreciation of youth leadership. The school must engage effectively with the reorientation of values, in order to contribute to the formation of ethical personalities. To do so, it becomes necessary to invest in the quality of teacher training.

Keywords: Violence. Indiscipline. Education in Values. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente a questão “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência?”	94
Figura 2: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente a questão “Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”	99
Figura 3: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”	103
Tabela 1 – Justificativas de por que a escola deve dar uma Educação em Valores aos seus alunos	111
Tabela 2 – Finalidades buscadas nas experiências	116
Tabela 3 – Temas trabalhados nos projetos	128
Tabela 4 – Expressões de valores citadas nos projetos	131
Tabela 5 – Métodos utilizados nos projetos	136
Tabela 6 – Mudanças provocadas com a realização dos projetos	141
Tabela 7 – Instituições que realizaram a formação para realização dos projetos	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA EM MEIO ESCOLAR	18
1.1 As violências escolares	19
1.2 Definindo as violências escolares	22
1.2.1 Violência na escola e violência escolar	23
1.2.2 Uma conceituação ampla de violência	25
1.2.3 Microviolências	26
1.3 A indisciplina escolar	28
1.4 Compreendendo as causas da violência e da indisciplina escolar	31
1.4.1 As causas da violência escolar	32
1.4.2 As causas da indisciplina escolar	36
1.5 Estratégias de prevenção e contenção da violência e da indisciplina escolar..	39
1.6 A formação docente frente aos problemas de violência e de indisciplina escolar	45
1.7 Violência e indisciplina: a perspectiva dessa pesquisa	48
2 A EDUCAÇÃO EM VALORES E SUAS RELAÇÕES COM A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA ESCOLAR	49
2.1 A sociedade contemporânea e os desafios morais e éticos postos à Educação .	49
2.2 A Educação em Valores no cotidiano escolar: que valores a escola busca?	54
2.2.1 Práticas de Educação em Valores nas escolas	58
2.2.2 A construção histórica da Educação em Valores nas escolas públicas brasileiras	64
2.3 Educação em Valores, violência e indisciplina nas escolas: possíveis relações	67
2.3.1 Educação em valores como forma de controle da violência	68
2.3.2 Educação em valores e a construção de regras justas na escola	71
2.3.3 Educação em Valores e a melhora da convivência escolar	75
2.3.4 Educação em Valores e a violência como um valor na representação de si	78
2.4 Educação em Valores e formação docente	83
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	86

3.1 Identificação dos projetos escolares de Educação em Valores voltados ao enfrentamento da violência e da indisciplina	88
3.2 Análise dos projetos identificados	89
3.3 Seleção e análise de uma amostra de experiências	90
4 A PESQUISA “PROJETOS BEM SUCEDIDOS DE EDUCAÇÃO MORAL: EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS” E A SELEÇÃO DOS PROJETOS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA ..	93
4.1 Resultados do ALCESTE para a pergunta “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência?”	95
4.2 Os resultados do ALCESTE para a pergunta “Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”	98
4.3 Os resultados do ALCESTE para a pergunta “Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”	102
5 OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES VOLTADOS AO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA ESCOLAR	108
5.1 Funções da Educação em Valores e suas relações com a violência e com a indisciplina	110
5.2 A constituição dos projetos: temas e métodos	128
5.3 Os resultados alcançados com a realização dos projetos	140
5.4 A formação dos agentes escolares	146
6 DISCUTINDO PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES VOLTADOS ÀS QUESTÕES DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA	149
6.1 O Projeto “Esperança no futuro”	150
6.1.1 As atividades realizadas	152
6.1.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar	157
6.1.3 Processos de formação	167
6.1.4 Considerações sobre o projeto	172
6.2 Projeto “Conviver”	175
6.2.1 As atividades realizadas	178
6.2.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina	187
6.2.3 Processos de formação	196

6.2.4 Considerações sobre o projeto	201
6.3 Projeto “Jovens Construindo a Cidadania”	204
6.3.1 As atividades realizadas	205
6.3.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina	212
6.3.3 Processos de formação	216
6.3.4 Considerações sobre o projeto	218
6.4 Ilustração de uma experiência espanhola	223
6.4.1 As atividades realizadas	231
6.4.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar	235
6.4.3 Processos de Formação	239
6.4.4 Considerações sobre a experiência espanhola	241
CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS	257
ANEXOS	270

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, são constantes as queixas de educadores sobre comportamentos considerados como violência, indisciplina e falta de respeito dos alunos. Essas inúmeras queixas remetem ao problema de como lidar com esses episódios e apontam para uma necessidade de se buscar estratégias que possam melhorar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas nas escolas e o processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa de mestrado que consistiu na análise de teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2005 acerca dos temas da violência e da indisciplina escolar (ZECHI, 2008), verificamos que esses fenômenos – considerados, muitas vezes, como sinônimos tanto pelos pesquisadores quanto pelos docentes – são multideterminados. Os estudos analisados revelam que os problemas escolares são reflexo da violência social, das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no sistema de ensino e da educação familiar. Mas são também gerados e potencializados no interior das escolas e, nesse caso, podemos apontar a violência simbólica praticada pela instituição, o estabelecimento de regras e normas e as condutas docentes como fatores influenciadores da dinâmica escolar.

Desse modo, consideramos que a escola tem um importante papel na prevenção de situações de violência, as quais transgridem as relações interpessoais, e de indisciplina, que rompe com o contrato pedagógico; para isso é necessário que os agentes escolares (professores, diretores e demais funcionários) adotem novas atitudes deixando de usar medidas repressivas na superação do problema gerando, eles mesmos, a violência ou contribuindo para o aumento de comportamentos indisciplinados (ZECHI, 2008). É preciso refletir sobre a violência e sobre a indisciplina vivenciadas em sala de aula, buscando compreender o que os alunos querem transmitir com seus comportamentos. Aprender esses fenômenos como problemas simplesmente importados para o contexto escolar não contribui de forma efetiva para o seu enfrentamento; é preciso buscar estratégias baseadas em situações cotidianas das escolas.

Nesse contexto, evidencia-se o papel relevante dos docentes no enfrentamento dessa problemática. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, além da responsabilidade de ensinar, precisam aprender a prevenir a violência e a indisciplina em sala de aula e a não produzi-las ou potencializá-las. Contudo, a situação escolar se agrava quando consideramos a precariedade da formação profissional de alguns professores e a falta de preparo psicológico para enfrentar tais problemas.

Tognetta e Vinha (2007) afirmam que os cursos de formação de educadores pouco ou nunca abordam a temática de como as crianças e adolescentes constroem entre si as regras de um bom relacionamento. Segundo as autoras, “tal conteúdo é imprescindível à formação do professor, mas na prática sobram os problemas de indisciplina, de agressividade e mesmo de violência entre alunos, sem que seus professores saibam lidar com eles ou se sintam seguros para isso” (p. 9-10).

Em nossa pesquisa (ZECHI, 2008), observamos que as teses e dissertações analisadas pouco estudam essa questão da formação docente; e as que o fazem indicam uma deficiência na formação inicial e contínua de professores quanto ao preparo para lidar com situações cotidianas de tensões e conflitos e não apresentam propostas para superar tal problema. Assim, um caminho que parece importante ser trilhado é a questão da formação docente como uma das respostas concretas para a redução da violência e também da indisciplina no cotidiano das escolas.

Os resultados do estudo (ZECHI, 2008) provocaram novas inquietações sobre que medidas as escolas públicas estão adotando para enfrentar situações diversas consideradas como violência e indisciplina em meio escolar e se essas são realmente apropriadas e eficazes. Estariam essas escolas realizando projetos específicos de enfrentamento dessas problemáticas? Como esses projetos acontecem? São eles iniciativas eficazes para a contenção de casos de violência e da indisciplina que minam as relações interpessoais e de aprendizagem? Qual é a formação recebida pelos professores para a realização desses projetos?

Uma pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com a Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO (ABRAMOVAY, 2003) analisou experiências desenvolvidas em escolas públicas das regiões metropolitanas de diferentes estados brasileiros com o objetivo de prevenir e enfrentar situações de violências. O estudo constatou que existe uma parcela significativa de escolas buscando, em seu cotidiano, alternativas para melhorar o ambiente escolar e as relações dentro deste. Os projetos apresentados na pesquisa, segundo os autores, são inovadores e proporcionam mudanças de atitudes, comportamentos e valores através do investimento em práticas disciplinares que buscam a corresponsabilidade de todos os envolvidos no cotidiano escolar orientados por questões éticas e morais. Segundo Abramovay (2003), esses projetos conferem à educação um sentido mais amplo ao incorporarem complexas relações, crenças, valores, sociabilidades e motivações existentes no mundo social ao campo pedagógico (conteúdos, currículos, metodologias, didáticas e avaliações), indicando a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais e produção de novos saberes:

É interessante perceber que essas escolas se mostram bastante organizadas, em que as noções de justiça e autoridade são colocadas claramente, existindo uma construção compartilhada de regras, normas, pactos de convivência e de cuidado com o bem público. (...) Tais experiências também sugerem uma proteção no campo das relações e atitudes, como o estabelecimento de acordos mediados pelo diálogo, espaços de sociabilidade, implementação de projetos que buscam a solidariedade e o sentimento de pertencimento à escola e mecanismos de valorização dos sujeitos que fazem seu cotidiano. (ABRAMOVAY, 2003, p 384-385).

Entretanto, esse estudo aponta alguns problemas no desenvolvimento e na sustentabilidade dessas ações adotadas pelas escolas, como as condições de trabalho docente, a falta de formação dos educadores para lidarem adequadamente com situações de violência e a tímida participação das universidades, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Secretarias Estaduais de Educação nessas ações.

Essa pesquisa da UNESCO e UNIRIO é mais um passo na compreensão do importante papel da escola no enfrentamento de situações consideradas como violência e indisciplina e também nos faz refletir sobre o limitado espaço destinado à formação docente para atuação nessa área. As escolas e docentes, mesmo que em algumas vezes se apoiem em diretrizes e intervenções das Secretarias e Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estão assumindo identidade própria ao desenvolverem seus projetos e ações que visam superar essa problemática, sem receberem formação específica (ABRAMOVAY, 2003).

Outro dado verificado na pesquisa (ABRAMOVAY, 2003) é que uma das medidas que as instituições escolares vêm adotando para enfrentar situações de violência é o trabalho com projetos de Educação em Valores, tais como os que focam valores de respeito, paz, justiça, solidariedade, cooperação e outros importantes para a vida em sociedade. Demais estudos brasileiros, tais como os trabalhos de Menin (1996, 2002), Vinha (2003), Tognetta e Vinha (2007), têm apontado a importância da Educação em Valores na prevenção de situações de violência e de indisciplina. Eles recomendam a criação de regras, juntamente com os alunos, a partir das necessidades sentidas pelo grupo escolar e a aplicação de sanções por reciprocidade. Também temos autores, tais como Araújo (1996) e Tognetta e Vinha (2007), que defendem a criação de assembleias em sala de aula, as quais têm como um dos objetivos discutir tanto os problemas de violência como aqueles considerados indisciplina e que afetam as relações escolares, propondo soluções conjuntas com os alunos.

Essa relação entre Educação em Valores e busca de contenção e prevenção de comportamentos considerados pelos docentes como violência e indisciplina também é verificada em pesquisa realizada por Menin e colaboradores, denominada “Projetos bem

sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”¹ (MENIN, et. al., 2008), que teve como objetivo analisar projetos de Educação Moral e/ou Educação em Valores que vêm acontecendo em escolas públicas brasileiras e que possam ser considerados como experiências bem sucedidas. Nessa pesquisa a escolha dos temas de educação moral ligados a valores, cidadania e direitos humanos, muitas vezes, parece ser motivada pelos problemas de relacionamentos entre alunos e destes com professores, marcados pelo desrespeito e agressividade (MENIN; ZECHI, 2010). Os dados dessa pesquisa sinalizam que as escolas brasileiras estão fazendo fortes relações entre projetos de Educação em Valores nas escolas e ações que visam o enfrentamento de situações de violência e de indisciplina e essas relações precisam ser compreendidas.

Assim, a partir do banco de dados já obtido nessa pesquisa de Menin e colaboradores (2008), que conta com 1058 questionários respondidos por professores e gestores de escolas públicas de diferentes estados brasileiros, temos como objetivo investigar que relações a escola pública e seus agentes fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento de episódios julgados como violência e indisciplina escolar e que formação as escolas têm recebido para atuarem nessa área.

Buscaremos analisar: que relações são feitas entre violência, indisciplina e Educação em Valores na literatura; quais os sentidos existentes nas relações que os agentes escolares estabelecem entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina; assim como, descrever e analisar estratégias de Educação em Valores realizadas em escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio de diferentes estados brasileiros que têm como finalidade a diminuição da violência e da indisciplina escolar; investigar qual é a formação recebida pelas escolas para atuarem nesses projetos e qual é, segundo a concepção dos docentes e agentes administrativos, a formação necessária para capacitá-los a lidarem com problemas disciplinares vivenciados no cotidiano escolar.

Esses objetivos se colocam no contexto dos muitos problemas que as escolas vêm sofrendo com o que consideram como violência e indisciplina e das estratégias que buscam usar para saná-las. Nesse sentido, algumas questões orientam nossa investigação: O que as escolas estão entendendo como Educação em Valores? Como e quanto a Educação em

¹ Projeto CNPQ-Processo: 470607/2008-4. Equipe: Maria Suzana De Stefano Menin (coordenadora da pesquisa); Maria Teresa C. Trevisol (vice-coordenadora); Alessandra de Moraes Shimizu; Denise Tardeli; Heloisa M. Alencar; Juliana Ap. M. Zechi; Leonardo Lemos de Souza; Luciana S. Borges; Márcia Simão; Patrícia Bataglia; Raul Aragão Martins; Solange Mezzaroba; Ulisses Ferreira Araújo; Valéria Amorim Arantes de Araújo.

Valores tem sido usada como um recurso para o combate da violência e/ou da indisciplina? Que relações as escolas tem feito entre Educação em Valores e enfrentamento da violência e da indisciplina escolar? Quais os sentidos desse uso da Educação em Valores: apenas de domesticação dos alunos ou de formação de pessoas éticas? Que projetos trabalham essa relação? Eles se destacam como sendo projetos eficazes? O que eles contêm? Como são realizados? De onde partiu o interesse do planejamento e organização dessas experiências? Do ponto de vista da instituição escolar (professores e agentes administrativos), quais as contribuições dessas experiências para a melhora nas relações escolares entre alunos e destes com professores? As escolas estão recebendo formação para a realização dessas experiências? Qual formação e por quem ela foi oferecida? Na concepção dos docentes e agentes administrativos, qual é a formação necessária para capacitá-los a lidarem com problemas disciplinares vivenciados no cotidiano escolar?

Algumas hipóteses orientam nosso trabalho e, no decorrer do mesmo, mostraremos os dados que as embasaram:

- os agentes escolares estão fazendo relações entre Educação em Valores e diminuição do que consideram como violência e indisciplina em ambiente escolar;

- esses agentes estão buscando a Educação em Valores como uma estratégia para conter episódios de violência e de indisciplina, muitas vezes restringindo essa educação a uma domesticação dos alunos;

- as escolas estão realizando projetos de ação a partir de iniciativas particulares baseadas em impressões e conhecimentos do senso comum sem receberem uma formação específica que garanta o domínio de saberes técnicos, científicos e éticos discutidos por especialistas.

Explicamos que nesta pesquisa adotaremos o termo “Educação em Valores” como sinônimo de “Educação Moral” e consideramos que projetos ligados a Educação em Valores ou Educação Moral, Direitos Humanos, Ética e Cidadania, podem estar todos incluídos numa mesma perspectiva, pois em todos eles estão implícitos valores e finalidade morais. Entendemos por Educação em Valores todas as ações educacionais voltadas ao desenvolvimento da autonomia moral discente.

Para responder aos objetivos propostos, a presente pesquisa está estruturada em seis capítulos. O primeiro versa sobre os estudos em educação acerca dos temas da violência e da indisciplina escolar, caracterizando-os em suas especificidades. Também traremos alguns apontamentos sobre as possibilidades de enfrentamento dessas temáticas e sobre a formação docente.

O segundo aborda a teoria da Educação em Valores, contextualizando os desafios morais e éticos postos à educação na atualidade. Discutiremos a respeito das possíveis relações entre Educação em Valores, violência e indisciplina, considerando quatro perspectivas: a Educação em Valores pode ser vista como uma forma de controle da violência; pode ser entendida como a que busca a construção de regras justas na escola; pode ser concebida como a que busca a melhora da convivência em meio escolar; e pode ser compreendida pela própria violência se tornando um valor ou um componente da identidade do indivíduo. Ainda refletiremos sobre a formação docente em relação ao tema do desenvolvimento moral. O capítulo servirá de base para a análise dos dados coletados na pesquisa.

No terceiro capítulo, descreveremos os caminhos metodológicos percorridos na tese. No quarto apresentamos os dados gerais da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras” e a identificação dos projetos de enfrentamento da violência e da indisciplina escolar.

O quinto versa sobre a análise dos 193 projetos de Educação em Valores voltados ao enfrentamento da violência e da indisciplina identificados, procurando discutir os objetivos da tese, ou seja, quais as funções da Educação em Valores na escola e suas relações com a violência e a indisciplina; como se constituíram os projetos realizados, quais foram os resultados obtidos e qual é a formação recebida pelas escolas para atuarem nesses projetos.

Finalmente, apresentaremos no sexto capítulo as análises dos dados coletados junto a três projetos selecionados por representarem experiências que seguem alguns critérios apontados pela literatura como necessários para uma Educação em Valores e prevenção da violência e da indisciplina. A discussão se dará por meio dos seguintes itens: as atividades realizadas nos projetos; as relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina; os processos de formação; e as considerações sobre o projeto. Ao final do capítulo apresentaremos a ilustração de uma experiência espanhola, buscando aprofundar as análises dos projetos brasileiros.

1 A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA EM MEIO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos uma revisão teórica sobre os temas da violência e da indisciplina escolar.

Tais objetos “violência escolar” e “indisciplina escolar” são complexos e merecem grande relevância social, uma vez que seus episódios no meio escolar revelam-se como um dos maiores entraves ao trabalho pedagógico.

Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas têm mostrando como a violência e a indisciplina afetaram e afetam o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais em escolas públicas e privadas, representando um grande desafio a ser superado pelos profissionais da educação (ABRAMOVAY; RUA, 2002; DEBARBIEUX, 2002; GARCIA, 2009, TOGNETTA, et. al., 2010).

No que tange à complexidade desses objetos, ela se explica pela dificuldade de conceituação que reside na multiplicidade de fatores que os engendram, ou na pluralidade de fatores que influenciam suas ocorrências, ou ainda, porque, muitas vezes, eles são vistos como um fenômeno único, cujas manifestações e efeitos se confundem aos olhos dos professores, tanto do ponto de vista relacional, quanto do ponto de vista pedagógico.

É consenso na comunidade científica que os termos *violência* e *indisciplina* ganham uma multiplicidade semântica, em razão dos múltiplos significados que assumiram ao longo dos períodos históricos. Individualmente, também, eles podem ser interpretados pelos sujeitos conforme seus valores, sua ética e seus costumes sociais (ABRAMOVAY, 2006; CAMACHO, 2001; CHARLOT, 1997, 2002; DEBARBIEUX, 2007; JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012; ORTEGA, 1998; ZECHI, 2005, 2008, entre outros).

A violência e a indisciplina escolar significam um desafio para inúmeros países. Na Europa, o assunto é debatido desde os anos 1980 e ganhou importância nos anos 1990, especialmente com a criação do Observatório Europeu de Violência Escolar, em 1998. No Brasil, o debate sobre esses fenômenos ganhou destaque em estudos acadêmicos nos anos 1980. Entretanto, foi a partir da década de 1990 que ocorreu um aumento significativo da produção reflexiva sobre a violência e a indisciplina escolar (NOGUEIRA, 2000; SPOSITO, 2001; ZECHI, 2005, 2008). Esse acréscimo pode ser explicado pela maior visibilidade, principalmente através da mídia, de atos delituosos, agressivos e incidentes mais ou menos graves ocorridos no contexto escolar.

Posto isso, passamos a uma análise de estudos sobre a violência e sobre a indisciplina, com o objetivo de explicar esses fenômenos, caracterizando-os em suas especificidades.

1.1 As violências escolares

Iniciamos nossa reflexão, questionando se, atualmente, faz sentido apontar um aumento da violência no meio escolar. Para responder a essa questão, dialogaremos com pesquisas educacionais que analisam esse contexto, esclarecendo o que está sendo contabilizado como violência na escola.

De fato, existe uma unanimidade quanto ao “aumento” da violência na escola, o que resulta num sentimento de insegurança entre os que a frequentam. Entretanto, é preciso cuidado com um discurso alarmista que exagere os fatos, dando a entender que a escola vive um cenário permanente de violência. Por outro lado, não cabe negá-los, banalizando o fenômeno e seus efeitos (ABRAMOVAY; RUA, 2002; DIAZ-AGUADO, 2005; DEBARBIEUX, 2007). Esse sentimento de aumento da violência precisa ser investigado para ser comprovado, assim como é preciso analisar o que realmente está sendo contabilizado como tal.

Dessa forma, passamos a refletir juntamente com alguns pesquisadores internacionais e nacionais sobre o tema.

Para Charlot (2002), a violência escolar não é um fenômeno novo, mas ela tem assumido novas características, o que contribui para a produção de uma “angústia social face à violência escolar” (p. 433). Esse fato ocorre, segundo o autor, porque, primeiramente, surgiram formas de violência muito mais graves, como os homicídios e as agressões com armas, que acontecem raramente nas escolas, porém geram um sentimento de insegurança. Também, os ataques e insultos a professores tornam-se mais presentes. Em segundo lugar, destaca que os estudantes envolvidos em fatos de violência são cada vez mais jovens. Em terceiro, aponta o aumento do número de “intrusões externas”, nas quais os jovens ou familiares vêm para a escola “resolver” problemas externos aos seus muros ou questões sofridas por um aluno da parte de um membro do pessoal da escola. A escola, então, não se apresenta mais como um lugar seguro, “mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora” (*ibid*, p. 433). Por fim, denuncia um estado de ameaça permanente em escolas de bairros problemáticos nos quais professores e pessoal administrativo são, às vezes, objeto de atos repetidos, que não são violência em si, mas produzem um estado de sobressalto:

A angústia social acarretada por esses fenômenos aumenta tanto mais, quanto incidentes violentos, até mesmo muito graves, podem acontecer em estabelecimentos escolares que pareciam dever escapar a eles [...]. Tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferentes” (CHARLOT, 2002, p.434).

Charlot (1997) reconhece que a violência escolar significa um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar, especialmente porque seu entendimento está estritamente relacionado às representações dos sujeitos envolvidos e às relações estabelecidas na escola. O autor afirma que o pesquisador que trabalha com a temática precisa refletir cuidadosamente sobre a forma de colocar as questões, de definir o objeto e de recolher os dados, considerando que ele adentra um terreno sensível ao abordar um sofrimento generalizado que atinge professores, alunos e seus familiares.

Outro autor que nos ajuda a refletir sobre essa questão é Debarbieux (2007). Ele expõe, ao analisar diferentes inquéritos sobre a violência escolar em diversos países, que o número de delinquentes juvenis autores de violências graves é relativamente reduzido. No contexto escolar, as vitimizações sérias são mais raras, o que é muito mais frequente são as violências menores que se repetem cotidianamente.

Igualmente, Blaya (2002), ao analisar episódios de violência ocorridos em escolas francesas e inglesas, constatou que o maior problema das escolas não é a violência "bruta", mas sim as perturbações e microvitimizações repetidas.

No que se refere à complexidade da violência, Debarbieux (2007) observa que essa tem um caráter socialmente construído. Para o autor, ela parece escapar a uma conceituação única, porque ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares nos quais ela ganha sentido e às fragilidades pessoais, nas quais se insere. O autor aponta a diversidade das pesquisas mundiais sobre a temática e o vasto campo semântico: “assédio e brutalidade, distúrbios de comportamento, incivildades, por exemplo, estorvar a aula, a indisciplina, crime ou delinquência” (DEBARBIEUX, 2007, p. 91) e afirma que, por detrás de todas as possíveis palavras que definem a violência, está a compreensão da maneira como podemos ser vítimas da violência escolar, assim como da maneira em conceber a luta diária de prevenção contra o fenômeno. Ele acredita que a construção do objeto da violência escolar esbarrou na ligação com as violências exteriores; mas, é preciso reconhecer que existe uma violência específica ao meio escolar, uma violência cotidiana, que não é necessariamente criminosa, mas, também, não é suportável.

Em estudos nacionais, Abramovay e Rua (2002), ao analisarem os diversos tipos de violências nas escolas brasileiras, constataram a difusão de um sentimento de insegurança que

permeia os atores escolares. As autoras apontam que, nos últimos anos, ao lado das agressões verbais e ameaças, acrescentam-se ao contexto escolar brasileiro as tensões cotidianas, o narcotráfico, a presença de gangues e armas. No entanto, elas também chamam a atenção para o fato de que, apesar do aumento da visibilidade da “violência dura”, o que mais ocorre nas instituições escolares brasileiras não são atos delituosos, mas sim transgressões, pequenos atos de agressão e de incivilidade (ABRAMOVAY, 2006).

Em seus diferentes estudos, Abramovay enfatiza o fenômeno da violência como uma construção social, que se dá em meio a processos e interações entre sujeitos no espaço escolar. A autora aponta para a necessidade de “reconhecer a singularidade de cada tipo de violência, contextualizando-a nas relações sociais cotidianas em que se dão” (ABRAMOVAY, 2006, p. 372), e identificar o estado e sentimento de violência percebido pelos sujeitos. Para entender a violência, segundo ela, é preciso atentar aos processos internos engendrados no cotidiano escolar e o modo como eles podem fomentar conflitos e violências.

Em estudo anterior, ao revisarmos teses e dissertações sobre os temas da violência e da indisciplina escolar (ZECHI, 2008), observamos, entre os pesquisadores, certa dificuldade para explicar e diferenciar esses fenômenos. Em muitos momentos, os objetos se confundem, permitindo-nos identificar em pesquisas que analisam a violência idêntica conceituação adotada para o fenômeno da indisciplina.

Assim, acreditamos que a variabilidade de concepções e o sentido atribuído ao fenômeno pelos sujeitos envolvidos é o que possibilita que o conceito de indisciplina se confunda, muitas vezes, com a violência escolar. Segundo Camacho (2001), não é possível isolar o fenômeno da violência do da indisciplina. A autora afirma que há uma multiplicidade de aspectos analisados a respeito da violência. Em decorrência, quando se manifesta na esfera escolar, “a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina” (CAMACHO, 2001, p.128).

Entretanto, mesmo que consideremos que existe uma relação entre essas problemáticas no contexto escolar, não podemos confundir atos de violência, que têm como finalidade causar dano ao outro, seja pessoa ou patrimônio, com atos de indisciplina, ou seja, transgressão aos acordos pedagógicos e normas escolares. Dessa forma, concordamos com os autores apresentados anteriormente a respeito da importância de entender a violência cotidiana, que ocorre no meio escolar e julgamos necessário proceder a um refinamento das definições trabalhadas por pesquisadores da temática para compreender o que é essa violência presente em meio escolar e como ela se diferencia da indisciplina.

1.2 Definindo as violências escolares

Nos últimos anos, autores brasileiros têm buscado delimitar o conceito de violência, investigando as ações ocorridas nas instituições escolares e suas populações-alvo.

Sposito (2001, 2002) aponta que, em levantamento nacional sobre violência escolar publicado em 1998, foram identificados três tipos de situações como as mais frequentes na escola: as depredações, furtos ou roubos e agressões físicas entre os alunos e de alunos contra professores. De acordo com essa autora, no início dos anos 1980, concebiam-se como violência escolar as ações contra o patrimônio (depredações e pichações), invasões e ameaças a alunos e professores, o que resultou numa demanda por maior segurança nas escolas. A partir dos anos 1990, a compreensão do fenômeno se desloca: tornam-se mais evidentes formas da vida escolar impregnadas por condutas violentas, elevação dos índices de agressão física entre grupos de alunos no interior e nas proximidades da escola e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas.

No início dos anos 1990, a violência persiste sob a forma de depredações de prédios e equipamentos, mas muitas não são mais denunciadas porque foram incorporadas como vicissitudes das rotinas escolares. Nesse período, as práticas violentas passam a ser observadas no interior da instituição, nos períodos de aula, em plena atividade da escola (SPOSITO, 1998). A violência também é analisada sob a forma de ameaças a alunos e a professores e o clima de insegurança é agravado com a ação do crime organizado e o tráfico ao redor dos muros escolares em algumas cidades (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

No decorrer dos anos de 1990, os estudos sobre a violência não se delineiam mais como um fenômeno de origem exógena. As pesquisas começam a direcionar seus olhares para o interior das instituições escolares e as relações ali estabelecidas. Alguns estudos mencionam uma preocupação com as agressões praticadas por alunos contra seus pares e seus professores. Outros registram a importância de uma análise institucional da violência, investigando as relações e as práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras dos episódios de violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ZECHI, 2008). Pesquisa realizada por Sposito (2001) com enfoque sobre o levantamento bibliográfico em trabalhos sobre violência e escola realizados nas décadas de 1980 e 1990 já apontava práticas de incivildades que sinalizariam um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de suas experiências escolares, indicando a necessidade de análise da escola, enquanto campo de conflitividade.

As pesquisas levadas a efeito, a partir do ano de 2000, têm avançado quanto ao entendimento e à percepção dessa forma de violência institucional, ao mesmo tempo que analisam e criticam a escola. Quando investigamos teses e dissertações defendidas nos anos 2000 a 2005 (ZECHI, 2008), reparamos que alguns autores tendem a apontar as manifestações de violência física e não-física, que surgem em meio escolar. Todavia, a ênfase é dada à violência não-física (psicológica, moral, simbólica), seja de forma direta ou indireta. Esses estudos denunciam, para além do reconhecimento de formas de sociabilidade entre os pares escolares marcados pela violência física e não-física, as tensões cotidianas que tendem a se aproximarem da noção de incivilidade e indisciplina. Também começam a se destacar nesse período os estudos sobre as vitimizações entre pares – o *bullying*.

Como visto, os estudos realizados no Brasil revelam uma infinidade de variáveis que interferem nas relações sociais e nos comportamentos escolares. Neles, a violência pode ser analisada sob diferentes perspectivas e podem ser adotadas diversas conceituações para explicá-la. Também, mesmo quando o objeto das investigações é a violência, os dados dos estudos indicam que se encontram nas escolas ações ligadas à indisciplina dos alunos. Portanto, como já apontamos anteriormente, é necessário diferenciar atos de violência, enquanto fenômenos de criminalidade, de microviolências, incivildades ou indisciplina, mesmo reconhecendo a fragilidade desses conceitos, quando investigamos as manifestações escolares cotidianas.

1.2.1 Violência na escola e violência escolar

Alguns pesquisadores educacionais definem por primeiro a violência escolar diferenciando-a da violência social presente na escola. Entre esses, Sposito (2002) descreve as diferenças existentes entre as várias modalidades de violência, revelando uma conceituação de violência social e de violência escolar. Segundo a autora, a violência social pode ser observada na escola e em suas proximidades, visto que ela é decorrente do aumento da criminalidade e do desenvolvimento da violência social nas cidades, não se caracterizando, portanto, como meramente escolar. Essa modalidade tem gerado um sentimento de insegurança entre pais, alunos e professores, que veem a escola ser invadida pelas práticas de delitos criminosos, que afetam a cidade em seu dia a dia, sem qualquer mecanismo de proteção.

Já a violência escolar, segundo Sposito (2002), mostra-se em duas modalidades: a primeira seria caracterizada por atos de violência contra a escola por meio de ações que danificam o patrimônio escolar; a segunda, decorre de um padrão de sociabilidade nas

relações interpessoais e revelam práticas que envolvem os alunos e seus pares, crivadas pela formação de grupos que podem, ou não, se enfrentar de modo agressivo, tanto nas formas físicas como verbais, por meio de ameaças a professores e a funcionários.

Também Furlong e Morrison (2000) consideram a importância de diferenciar a *violência na escola*, considerando a instituição escolar como espaço físico onde acontecem atos de agressão, da *violência escolar*, na qual a escola aparece como um sistema que causa e acentua problemas individuais. Para esses autores, essa diferenciação permite estabelecer o papel da escola e dos docentes na prevenção dos episódios de violência.

Já Charlot (2002) destaca três tipos diferentes de violência: a que ocorre *na escola*, como resultado daquela que existe fora de seus muros; a violência *à escola*, aquela dirigida diretamente à instituição e aos que a representam; e a violência *da escola*,

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT, 2002, p. 435).

Para o autor, essa distinção é necessária, porque se “a escola é largamente impotente face à violência *na escola*, ela dispõe de margens de ação face à violência *à escola* e *da escola*” (*ibid*, p. 435).

Aqui cabe explicitarmos a definição de violência institucional, isto é, a *violência da escola*. Autores que adotam uma abordagem institucional, como Aquino (1996, 1998), Guirado (1996), Guimarães (1996, 2006), entre outros, afirmam que a escola não é tão somente reprodutora das características externas a ela, assim como ela própria produz relações, que podem se manifestar, ou não, de forma violenta. Para esses autores, a forma como a instituição está organizada contribui e até é responsável pela violência escolar, dado que as causas dessa problemática residem, tanto na organização da própria escola como instituição, quanto nas relações interpessoais fruto dessa organização.

Segundo Guimarães (2006), a escola não tolera as diferenças e, por meio de seus mecanismos disciplinares, exerce uma violência contra seus alunos ao procurar uma homogeneização. Aqui podemos citar Foucault (1977) que, ao analisar os dispositivos de controle e disciplina presentes nas instituições, explica que as atividades escolares visam ao esquadramento do tempo, do espaço e das atitudes dos alunos, professores e demais funcionários, impondo-lhes submissão e docilidade. Contudo, Guimarães (1996, 2006) ressalva que o princípio da homogeneização imposto pela escola não se instaura tranquilamente, já que os mecanismos disciplinares adotados pela instituição geram uma

reação que explode na indisciplina ou na violência praticada pelos alunos contra o espaço escolar.

Complementando, recorreremos a Bourdieu e Passeron (1975) que afirmam que toda ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino significa uma violência simbólica, que se perpetua através de duas dimensões arbitrárias: inculca um conteúdo cultural arbitrário e exerce a ação pedagógica por um poder autoritário que reproduz interesses dos grupos dominantes. A educação escolar, assim, além de reproduzir a cultura dominante, contribui para a perpetuação da desigualdade social, visto que não propicia às classes populares um acesso igualitário à educação.

Em decorrência, podemos considerar a violência praticada pelos alunos na escola como um protesto contra a violência simbólica praticada pela instituição escolar e uma forma de contestar a exclusão que a instituição opera, seus mecanismos disciplinares e punitivos autoritários. Diante da violência da escola, os alunos reagem agressivamente em busca de uma ruptura com a ordem excludente e injusta estabelecida. Novamente, então, faz sentido afirmar que a análise da violência escolar depende de uma abordagem contextual das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

1.2.2 Uma conceituação ampla de violência

Outra forma de analisar o tema da violência consiste em conceituações que apreendam sua multiplicidade de formas e de manifestações no contexto escolar.

Nesse âmbito semântico, tem-se um conceito amplo de violência que significa o produto do uso da força e da provocação de dano ao outro.

Esse entendimento parte do conceito etimológico da palavra, que vem do latim *vis*, e representa todo ato de força contra a natureza de um ser, contra sua vontade e liberdade (é coação, constrangimento, tortura e brutalidade), violação de alguém ou algo socialmente valorizados de forma positiva, transgressão contra coisas e ações definidas individual ou socialmente como justas e de direito; assim, “[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror” (CHAUÍ, 1998, p. 34).

Nesse sentido, em toda violência há imposição de força e coerção em relação ao outro, de forma que lhe cause danos – física, moral ou psicologicamente – direta ou indiretamente (ÁLVAREZ-GARCIA, et. al., 2010a; JIMÉNEZ-BAUTISTA, 2012; SANTOS, 2001; ORTEGA, 1998). A violência, portanto, implica relações de poder que impedem o reconhecimento do outro ou o exercício de sua liberdade.

Complementando esse conceito, Sposito (1998) aponta que na violência, ao romper o nexo social pelo uso da força, “nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (p.60). A violência se define como o oposto a uma postura democrática e uma negação da possibilidade de relação social e do diálogo.

No contexto escolar, esse entendimento de violência a partir de um conceito amplo, como produto do uso da força e provocação de dano ao outro, encontra um problema quanto ao limite entre o que é violência, como um ato de criminalidade ou delinquência, ou pequenas transgressões, incivildades e /ou atos indisciplinados.

Aqui é necessário fazer uma diferenciação entre a violência “dura”, isto é, a violência nas suas formas mais graves, e a violência “branda”, ou formas menos visíveis de vitimização. Entre os autores que apresentam essa diferenciação podemos citar Álvarez-Garcia et. al. (2010a, 2010b), Blaya (2003) e Debarbieux (2002, 2007).

A violência “dura” inclui atos de criminalidade e a agressão que supõem a força e coerção, provocando dano e destruição. São ações tipificadas no código penal, tais como homicídios, ameaças com arma, roubos, tráfico de drogas, agressões físicas e depredações.

No entanto, conforme apontado anteriormente, esses atos de violência grave são mais raros em meio escolar. O que permeia no cotidiano das escolas são conflitos, comportamentos e práticas institucionais que se configuram em violências aparentemente mais “brandas”, ou o que Debarbieux (2007) denomina de microviolências.

1.2.3 Microviolências

Ao abordar o termo *microviolência*, Debarbieux (2007, p. 101) afirma que há duas noções que podem ser aqui utilizadas: as noções de incivildade e de bullying.

A incivildade traduz um conceito trabalhado por vários autores que examinam a violência escolar, especialmente na França (CHARLOT, 1997, 2002; DEBARBIEUX, 2007; PERALVA, 1997). Para esses autores, as pequenas violências ou as pequenas agressões que se repetem cotidianamente, a falta de polidez, as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida se denominam “incivildades”, ou seja, atentados cotidianos ao direito individual de se ver respeitado como pessoa.

Os atos de incivildade diferenciam-se das condutas criminosas ou delinquentes. Eles não contradizem a lei, são, na verdade, rupturas de regras sociais e expectativas da boa convivência. Uma forma de violência que decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência de civilidade, rompendo os pactos sociais que perpassam as relações humanas e que,

muitas vezes, são considerados atos de indisciplina na escola. Constituem exemplos de incivildades na escola: desordens, empurrões, grosserias, ofensas, indelicadezas, barulhos, incomodar os outros alunos, xingamentos, etc.

Mesmo não sendo aparentemente grave, como a violência que coloca em risco a integridade física e psicológica da vítima, corresponde a atos que perturbam a relação pedagógica e que incomodam pela intensidade e frequência com que ocorrem no cotidiano escolar, causando danos a identidade pessoal de professores e alunos. Conforme aponta Abramovay (2006, p. 80), as incivildades “têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro”. Elas ameaçam o funcionamento e a convivência na escola.

Dentro ainda desse conceito de microviolência, Debarbieux (2007) destaca a violência entre pares, chamada de *bullying*. Olweus (1993) realizou inúmeros trabalhos sobre o bullying definindo-o como ações agressivas, intencionais e repetitivas, em longo prazo, nas quais há o abuso de poder perpetuado por um ou mais agressores (*bully*) relativamente a uma vítima (*bullied*) que tem dificuldades para se defender.

O bullying é uma forma de violência escolar e se diferencia de agressões pontuais e brincadeiras comuns entre pares. Assim, atos como ameaçar, ofender, humilhar, bater, empurrar, roubar, colocar apelidos, quando caracterizados pela repetição e pelo abuso de poder, podem ser definidos como bullying. Para Debarbieux (2007), a importância do bullying deve-se ao seu impacto sobre o clima escolar e às consequências psicológicas que pode acarretar para suas vítimas e agressores.

Os conceitos de incivildades e *bullying* são adotados para diferenciar as tensões vivenciadas diariamente em meio escolar das ações de criminalidade. Porém, é preciso tomar cuidado para, ao distinguir as microviolências do ato criminal, não naturalizarmos ou banalizarmos essas manifestações através de mascaramentos da violência real no dia-a-dia das escolas. Essa violência cotidiana tem um efeito danoso e pode levar a um sentimento de insegurança e impunidade dentro da escola.

Outra vertente abordada por alguns autores, como Pappa (2004), para definir as violências leves em meio escolar é a adoção do termo indisciplina. De acordo com esse autor, atos como “xingar, insultar, agredir verbalmente, brigar, ameaçar, faltar com respeito, zombar, desobedecer, intimidar, empurrar” (p. 93), muitos deles conceituados pelos autores acima como incivildade, podem ser entendidos como indisciplina, uma modalidade que,

segundo o autor, difere da violência propriamente dita, exemplificada por atos de lesão corporal de natureza grave, porte e uso de armas, roubos e extorsões.

De fato, muitas vezes, as violências que ocorrem no cotidiano escolar são consideradas pelos atores escolares como atos de indisciplina. No entanto, ainda que em muitas ocasiões a violência e a indisciplina se associem, elas não são sinônimas. É preciso tratá-las de maneira diferente e superar a ideia de indisciplina exclusivamente como um problema de comportamento, reconhecendo a influência dos problemas de ordem pedagógica na emergência da indisciplina (PARRAT-DAYAN, 2011).

1.3 A indisciplina escolar

A indisciplina em meio escolar representa um assunto complexo. Seu conceito, assim como o de violência, não é uniforme, nem universal. Ele relaciona-se a um conjunto de valores que variam em diferentes contextos socioculturais ao longo da história.

Nas escolas, há uma pluralidade de entendimentos sobre a indisciplina, que se reflete em diferentes práticas de intervenção. Os professores podem considerar como sinônimos eventos distintos como “uma briga entre alunos” e “a conversa paralela em sala”; outras vezes, um mesmo problema, como “o uso do celular”, pode ser entendido como indisciplina para um docente, ao passo que para outro não. Mesmo na literatura, o termo é usado para denominar um amplo e variado conjunto de problemas com naturezas distintas (GARCIA, 2013).

Normalmente o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina que, segundo Parra-Dayan (2011), significa um conjunto de regras comum a um grupo social para manter a boa ordem e que vem acompanhado de sanções e castigos que se impõem quando as regras forem desrespeitadas. Assim, “o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras; e o de indisciplina, com a desobediência a essas regras” (PARRA-DAYAN, 2011, p. 18). Nesse sentido, a disciplina pode ser entendida como sinônimo de obediência e submissão às regras e seu oposto, a indisciplina, como qualquer comportamento inadequado, rebeldia ou discordância.

Historicamente, a manutenção da disciplina na escola sempre exigiu a presença das relações de dominação e subordinação. Camacho (2001), ao expor os conceitos de disciplina e indisciplina, recorre a Durkheim para compreender a questão da disciplina no âmbito da socialização. Segundo a autora, a disciplina comporta os mecanismos da regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa e recompensa, ou seja, “por meio da regularidade e da

autoridade, os limites são definidos para as crianças e, para completar o processo, as punições e as recompensas garantem o respeito às regras” (CAMACHO, 2001, p.128). Porém, a autora faz uma crítica a essa posição, ressaltando que a escola hoje está passando por uma crise relacionada à socialização, enfrentando dificuldades na transmissão de normas e valores gerais da sociedade; assim, a ideia de obediência e subalternidade do aluno ao professor se perdeu no tempo. Portanto, os novos modelos de relação nas escolas implicam novas definições sobre disciplina para se compreender a indisciplina escolar.

Hoje há uma nova realidade na relação professor-aluno; a hierarquia transformou-se e os alunos têm maior espaço e autonomia. Em face dessa nova realidade e da possibilidade de os alunos se exprimirem, as situações de tensão geradas nas relações de obediência às regras impostas ou no confronto com as diferenças culturais, sociais, econômicas e geracionais se evidenciam nas escolas, já que, como afirma Aquino (1996), a escola ainda não está preparada para receber esse novo aluno, com outras demandas e valores. O autor considera que “a indisciplina seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida por um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (AQUINO, 1996, p. 45). Desse ponto de vista, a indisciplina dos novos alunos seria uma forma de resistência às velhas formas institucionais.

Diversos autores, entre eles Camacho (2001), Longarezi (2001) e Zandonato (2004), Zechi (2008), apontam a existência no meio escolar de comportamentos indisciplinados como uma manifestação de resistência dos alunos ao autoritarismo pedagógico e, também, como resistência ao conjunto de normas vigentes na escola e/ou o desconhecimento dessas.

Conforme aponta La Taille (1996, p. 38), se a disciplina é entendida como um comportamento regido por um conjunto de normas, “a indisciplina poderá ser traduzida de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente, no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações”. Contudo, o autor afirma que a desobediência às normas não pode ser julgada superficialmente como indisciplina, antes é preciso investigar a origem dessas normas. Dessa forma, considerando que a disciplina como respeito às normas e regras é necessária para uma boa convivência escolar, se a regra for pautada em princípios de justiça, sendo construída coletivamente com base no respeito mútuo, terá vínculo com a moralidade e sua desobediência se caracteriza como um desrespeito ao outro, às regras justas, à instituição; por outro lado, se a regra for originada de forma imposta e se for injusta, logo, ela não tem relação com a moralidade e a desobediência a ela será legítima e pode estar indicando uma ação baseada na autonomia.

Nessa perspectiva, a indisciplina pode ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo e passa a ser vista como um sintoma positivo, visto que “ela se torna instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos” (CAMACHO, 2001, p. 130). Entretanto, mesmo essa indisciplina – vinculada ao processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento, do qual emergem falas, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas – incomoda, porque a escola não está preparada para conviver com o fato de o professor não ter mais o controle total e para receber esses alunos que têm seu querer. Portanto, ao analisar o comportamento indisciplinado dos alunos é preciso observar a forma como as regras são estabelecidas, porque se forem impostas autoritariamente, elas serão imorais, e a indisciplina pode ser uma revolta contra a autoridade e, por consequência, uma postura moral. Retornaremos a esse tema no capítulo 2.

Estrela (1992) e Garcia (2006, 2013) conceituam a indisciplina como um fenômeno relacionado ao campo das relações pedagógicas e às condições de aprendizagem. Para esses autores, as regras pedagógicas determinam as condições necessárias para que ocorram as diversas aprendizagens, assim sua transgressão – a indisciplina – não afeta somente o desenvolvimento da relação pedagógica, mas é uma ruptura do contrato social da aprendizagem. Dessa forma, a persistência da indisciplina na sala de aula acaba por dissolver as condições de aprendizagem.

Garcia (2006, p. 127) afirma, então, que a indisciplina não engloba somente uma questão de comportamento, ela reflete “desacordos em relação a contratos e expectativas sociais, na esfera das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento”. Nessa esfera, o autor considera que condutas como falta de respeito e algumas formas de “bagunça”, seriam incivildades e não indisciplina, no sentido de romperem regras sociais, mas não, necessariamente, regras pedagógicas.

Para o autor, além das implicações produzidas nas relações entre professores e alunos, a indisciplina relaciona-se à implementação do currículo. Por conseguinte, embora a indisciplina possa ser uma demonstração de desinteresse do aluno pela escola, pelo conhecimento, pelas relações e por si mesmo, ela também precisa ser compreendida como uma expressão de inadequação da própria escola, das suas práticas e do currículo. Dessa forma, Garcia (2013) coloca como principal desafio à escola a transformação das relações educativas por meio de práticas pedagógicas que tornem possível construir na escola um ambiente de convivência e aprendizagem que atendam as reais necessidades dos alunos.

1.4 Compreendendo as causas da violência e da indisciplina escolar

A análise da violência e da indisciplina escolar perpassa a busca de explicações acerca dos fatores que propiciam a eclosão desses fenômenos, de como eles vão sendo gerados na sociedade e expressos na escola e, ainda, de como se constroem na própria escola.

São muitos os pontos de vista sobre as causas da violência e da indisciplina na escola. Esses dois fenômenos comumente se confundem nas suas manifestações, motivações e causas. Diversos estudos que investigaram a concepção dos professores revelam um consenso entre os docentes de que as causas, tanto da violência, quanto da indisciplina, revelam-se como fenômeno externo a escola. Esses estudos esclarecem que há, entre boa parte dos educadores, uma representação de que a origem da violência e da indisciplina dos alunos está na família, principalmente porque ela não deu educação aos seus filhos.

Como exemplo de estudos sobre a violência escolar, Silva (2004) observou que os professores reconhecem a influência de fatores extraescolares na ocorrência da violência, como os determinantes socioestruturais e fatores socioculturais; mas a maioria associa as causas da violência escolar a fatores de ordem familiar: a falta de educação familiar, a ausência dos pais e problemas familiares como o desemprego, a pobreza e a desestruturação familiar. Já os docentes participantes das pesquisas de Martins (2005) relacionam as possíveis razões dos atos de violência especialmente às formas de educação familiar, acrescentando os problemas circunstanciais dos alunos, o grupo de amigos e as características pessoais dos discentes. Apesar de os docentes pesquisados por Martins (2005) citarem, frequentemente, os alunos como os agressores, esses também se referem a outros atores sociais da escola (professor e funcionários) como perpetradores da violência, principalmente da agressão verbal.

Em estudos sobre a indisciplina escolar, Berton (2005) observou que os professores atribuem suas causas a problemas familiares, como à ausência de limites dos alunos provocada pela permissividade dos pais, à falta de diálogo e à ausência dos pais; indicam também a influência da violência originada na rua e em casa, a falta de entrosamento entre a escola e a família da criança. Esses professores responsabilizam também os alunos, apontando que as crianças têm problemas específicos que dificultam a aprendizagem das regras e o acompanhamento do ritmo de trabalho na escola.

Souza (2005) observou que os professores associam a indisciplina, primeiramente, aos alunos por fatores de âmbito emocional, psicológico e atitudinal; em segundo lugar, aparece a família que não está preparada para educar o aluno, não participa da vida escolar

dos filhos e não desempenha seu papel de educadora moral. Os professores associam também as causas da indisciplina à desorganização da sociedade, aos problemas socioeconômicos, à falta de investimentos do governo e às políticas públicas, responsabilizando a progressão continuada e a falta de melhores condições de trabalho. Em seguida, apontam como responsáveis a escola e o professor, destacando as dificuldades enfrentadas pelos docentes no âmbito pedagógico, identitário e profissional; já a escola, é responsabilizada por estar sem estrutura e desorganizada pelo desempenho de múltiplas funções e por não enfrentar realmente a indisciplina e não colaborar com os professores.

O Observatório do Universo Escolar (LA FÁBRICA DO BRASIL, 2001) encontrou que a maioria dos professores aponta a família como principal responsável pela indisciplina na escola, por ela ser ausente, não impor limites, estar desestruturada; em segundo lugar, atribuem a ela a influência negativa da televisão; em terceiro, à índole ou ao caráter do aluno que, para boa parcela dos professores, são atributos inatos; por último, apontam as deficiências da escola para promover uma educação que desperte o interesse dos alunos, a falta de recursos, as classes numerosas e a desvalorização do profissional da educação.

Resultados equivalentes também são encontrados nas pesquisas de Andrade (2001), Chrispino e Dusi (2008), Garcia (1999), Longarezi (2001); Rego (1996), Rebelo (2000). Nesses estudos, conforme destacou Ramos (2013), mesmo quando os docentes apontam fatores internos à escola como causas da violência e da indisciplina, sempre apresentam justificativas gerais e não específicas da organização da aula e da relação estabelecida pelos educadores.

Contudo, a violência e a indisciplina têm causas múltiplas e não podem ser explicadas a partir de uma única dimensão. Ao analisarmos essas problemáticas, não podemos desconsiderar que a violência e a indisciplina presentes no interior das escolas não só reproduzem parte do ambiente externo aos seus muros e das diferenças sociais e culturais existentes entre os sujeitos escolares, como revelam os conflitos internos existentes nas relações de sociabilidade entre os pares e, também, características da prática didático-pedagógica. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço potencializador de uma violência manifesta – simbólica, ou não – aos seus atores sociais, deve ser objeto de investigação.

1.4.1 As causas da violência escolar

A violência social que adentra a escola tem grande influência na constituição das tensões escolares. Autores como Nogueira (2000) e Silva (2004) defendem que existe no meio

escolar uma violência decorrente do aumento da criminalidade e do desenvolvimento da violência social nas cidades; ainda que ela não represente a violência propriamente escolar.

A escola não está imune às influências sociais, portanto, a compreensão das causas geradoras da violência deve considerar o contexto sócio-histórico em que essa ocorre. Contudo, os autores citados reconhecem que a violência social presente na escola e em seus arredores não é o único fator explicativo da problemática. Se os problemas sociais, entre eles a exclusão social e a criminalidade, por si só gerassem a violência, não saberíamos explicar, por exemplo, por que existem alunos que vivem em extremas situações de exclusão e criminalidade que não são violentos na escola.

Conforme aponta Debarbieux (2007), a análise da violência compreende uma abordagem complexa e não determinista. Portanto, sua causa não pode ser compreendida como resultado único de um processo social ou familiar ou biológico, tratando o assunto de maneira isolada; tampouco podem ser desconsideradas as características sociais, culturais e históricas que permeiam o contexto em que está inserida. A violência situa-se num contexto, e, se devemos considerar as variáveis sociais e individuais, igualmente devemos examinar as variáveis que explicam o clima escolar interno.

Álvarez-García et. al. (2010a,) também defendem que as condutas violentas na escola não se devem a uma única causa, principalmente se considerarmos a grande variedade de condutas a que se referem. Os autores pontuam que, na esfera escolar, ocorrem uma variedade de causas que interagem entre si, algumas delas se relacionam a fatores externos à escola: “la educación que ha recibido el alumnado de sus familias, las condiciones socioeconómicas en las que ha crecido o los valores y modelos ofrecidos por los medios de comunicación y otras formas de entretenimiento”; outras se referem a fatores individuais: “presencia de algún tipo de trastorno, la carência de habilidades sociales o problemas de autoestima o de autorregulación de la propia conducta”; outras ainda se referem ao próprio centro educativo: “la organización del centro, la forma de impartir las clases o la presión de los compañeros” (ÁLVARES-GARCIA, et. al., 2010a, p. 36).

Blaya (2002, 2003), por sua vez, defende que a violência não é um fenômeno social isolado, mas sim reflexo de problemas mais globais. A autora aponta que nos últimos anos há um reconhecimento entre pesquisadores de que a forma como a escola é administrada tem certo impacto sobre o comportamento dos alunos e sobre o clima social nas aulas: “A gestão da disciplina e a coerência dessa gestão são elementos da maior importância para a construção de um ambiente positivo” (BLAYA, 2003, p. 42).

Para Charlot (2002), os jovens são os principais autores e também as principais vítimas da violência na escola; contudo, a questão da violência escolar não deve ser enunciada somente em relação aos alunos, “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (p. 436).

O autor considera que os incidentes violentos se produzem sobre situações cotidianas de forte tensão social e escolar. Algumas das fontes dessa tensão, segundo ele, estão imbricadas ao estado da sociedade e do bairro: quando o entorno em que se encontra o estabelecimento escolar é violento existe uma probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência; todavia, nem todas as escolas situadas em bairros violentos são igualmente violentas.

Outra importante fonte de tensão social cotidiana, segundo Charlot (2002), está na própria relação com a escola e com o saber, isto é, os problemas escolares parecem residir no modo como escola e sociedade se articulam e no sentido da escola dado por esse modo. O autor defende que, atualmente, a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia de escola como lugar de sentido e de prazer. A lógica da instituição escolar, assim como a lógica do saber e do ato ensino/aprendizagem, mostram-se obscuras para muitos alunos. De acordo com Andrade (2001), hoje a instituição escolar não é mais vista como local de oportunidade de vida e passou a ser um lugar de frustração, onde eclodem problemas sociais, ou ainda, muitas vezes, os alunos não entendem por que estudar determinados conteúdos. Essa questão, para Charlot (2002, p. 442), está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, às práticas da instituição, suas regras e relações interpessoais; mas é, também, uma questão ligada às práticas cotidianas de ensino, afinal “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola”.

Nesse sentido, Silva (2004) afirma que a escola, além de reproduzir as desigualdades sociais, excluindo e estigmatizando os alunos, adota um modelo extremamente autoritário em suas práticas pedagógicas e disciplinares. Esse autoritarismo pedagógico se manifesta pela dificuldade da escola em oferecer um ensino de qualidade e estabelecer normas, regras e punições justas. Assim, “a violência resultante desse autoritarismo institucional se caracteriza como uma forma de protesto e expressão crítica contra essa violência simbólica praticada pela escola” (SILVA, 2004, p.15); ou seja, um sentimento de ruptura com a ordem excludente e injusta estabelecida. Conforme apontou Guimarães (2006), a violência escolar reflete formas de resistência em relação às instituições escolares que tendem a homogeneizar as diferenças existentes, impondo seus valores aos alunos como dominantes.

Abramovay (2003, 2006) igualmente defende que a violência na escola traduz um fenômeno múltiplo e diverso que se origina tanto de fatores externos à escola – como a penetração de gangues, o tráfico de drogas, a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego – quanto das dificuldades de gestão da escola e das suas próprias tensões internas, inerentes a cada instituição e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas. A autora defende a importância de se relativizar a concepção de que a violência na escola é apenas um reflexo de processos sociais mais amplos, abrindo-se a possibilidade para abordar, também, a violência como um fenômeno produzido na e pela escola.

Para a pesquisadora, a violência escolar deve ser compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas entre os membros da comunidade escolar. Essa questão se expressa claramente, quando há um descompasso entre a cultura escolar e a juvenil, quando os professores demonstram falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens, quando os alunos não são escutados, quando os jovens são “etiquetados”. Abramovay (2006, p. 72) afirma que a cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência institucional, fundamentada na inadequação de diversos aspectos do cotidiano escolar em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, como “o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação”; como consequência, surgem as tensões nos relacionamentos entre os atores escolares.

Como podemos perceber nos autores aqui citados, a violência tem causas diversas, portanto, não podemos considerar em sua análise um único fator. Os problemas sociais que adentra a escola têm grande importância na constituição das tensões escolares, porém não podemos atribuir unicamente a eles as causas da violência. Ao investigarmos o tema é preciso, também, realizar uma análise contextual que considere as tensões cotidianas ligadas ao próprio estabelecimento escolar e as relações de sociabilidade que emergem no interior da instituição (DEBARBIEUX, 2007). A escola, por meio de práticas de violência simbólica, pelo estabelecimento de regras e normas coercitivas, pela imposição de valores e atitudes aos discentes, pode gerar e potencializar uma violência em seu interior. Assim, consideramos indispensável uma análise das variáveis escolares. Essa abordagem é necessária para uma melhor compreensão das possibilidades de prevenção e contenção da problemática escolar.

1.4.2 As causas da indisciplina escolar

A indisciplina, igualmente como a violência, tem sido explicada por pesquisadores como um fenômeno complexo que tem adquirido diferentes características nos últimos anos; portanto, sua compreensão deve partir do entendimento de que as causas que a geram são plurais e seu entendimento não pode ser reduzido a uma única dimensão ou agente, como um fenômeno estático e uniforme (ESTRELA, 1992; GARCIA, 1999, 2006, 2013; LA TAILLE, 1996; PARRA-DAYAN, 2011).

Conforme Berton (2005), a indisciplina que se insere na cultura escolar é um conceito pertinente à sociedade e aos indivíduos ou grupos, apresentando-se de maneiras diversas de acordo com os entendimentos individuais e do grupo. A autora reconhece a instituição escolar como agente reprodutor e perpetuador da ordem social vigente e afirma que os conflitos e as tensões exteriores à escola invadem a sala de aula criando desordens. No contexto de exclusão social, a indisciplina situa-se como “a manifestação do caos resultante de uma desordem estrutural que põe em risco a dependência de milhares de pessoas do ‘todo’ social, excluindo-as do processo econômico, educativo, político, dos direitos mais fundamentais do homem” (BERTON, 2005, p. 157). Contudo, a autora reconhece que não só os conflitos e as tensões sociais explodem na escola, a própria instituição escolar e sua forma de organização podem gerar conflitos. Nesse sentido, podemos perceber a indisciplina enquanto forma de manifestação dos alunos ao sistema de poder (a escola, as relações hierárquicas, a história, a política e a cultura). Essa resistência é resultado de um sistema educacional incapaz de incluir todo tipo de criança na escola e satisfazer suas necessidades e condições de ensino e de aprendizagem.

Parrat-Dayan (2011) afirma que a indisciplina tem causas múltiplas e se transforma, uma vez que depende do contexto sociocultural que lhe dá sentido. A autora defende, assim como Garcia (1999), que a indisciplina pode ter origem externa ou interna à escola. Entre os problemas externos, fazem referência à influência dos meios de comunicação, à violência social e ao ambiente familiar:

O divórcio, a droga, o desemprego, a pobreza, a moradia inadequada, a ausência de valores, a anomia familiar, a desistência por parte de alguns pais de educar seus filhos, a permissividade sem limites, a violência doméstica e a agressividade de alguns pais com os professores podem estar na raiz do problema (PARRAT-DAYAN, 2011, p. 55).

As causas internas, segundo os autores, podem ser vistas na estruturação escolar, nas condições e métodos de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno, no perfil dos alunos e em sua capacidade de adaptação aos esquemas da escola.

De acordo com Garcia (1999) é necessário sempre questionar a participação da própria escola na geração da indisciplina e não apenas associa-la às atitudes dos alunos. Aqui Parrat-Dayan (2011) destaca que a causa da indisciplina não está só no aluno, em sua desmotivação ou nos seus problemas psicológicos, mas no professor, nas relações na sala de aula, no método de ensino, na elaboração de normas e regras sociais e morais. A indisciplina deve ser considerada, portanto, uma temática pedagógica; por isso, é preciso repensar a aula, a relação professor-aluno e os problemas pedagógicos.

Estrela (1992) e Garcia (1999, 2006, 2013) afirmam que a indisciplina compreende uma desordem na relação pedagógica que interfere nas condições de aprendizagem. Segundo Garcia (2006), a indisciplina atravessa a relação professor e aluno e reflete desacordos e rupturas em relação às expectativas e ao contrato social pedagógico, no campo das relações entre os sujeitos e desses com o conhecimento. Assim, deve ser analisada enquanto resultado de um currículo não coerente com a realidade dos alunos, de uma prática docente autoritária, e também, uma demonstração de desinteresse do aluno pelo conhecimento e pela escola.

No contexto da relação professor-aluno, as expectativas dos professores quanto às formas de disciplina na escola se fragmentaram. Muitos professores ainda buscam um modelo idealizado de escola, no qual o “bom” aluno é aquele calado que obedece a regras impostas. Entretanto, atualmente esse modelo de escola, em que o ato pedagógico é visto como uma relação de “dominação-submissão” – no qual o professor é a autoridade que transmite o conhecimento e os alunos ocupam uma posição de inferioridade – foi criticado e passou a ser privilegiado uma nova relação que contribua para a construção da autonomia discente.

Segundo Estrela (1992), na escola não há mais espaço para uma relação pedagógica fundamentada na dominação docente e subordinação discente. Os alunos que ingressam ao sistema de ensino são outros, com novas demandas e valores (AQUINO, 1996). As tensões derivadas da indisciplina, portanto, contribuem para uma “revisão nas posições, valores, projetos, intenções e em diversos pressupostos e racionalidades que vêm informando as práticas pedagógicas” (GARCIA, 2006, p. 125).

Complementando, Camacho (2001) afirma que das discussões sobre a relação professor - aluno emerge a crise da autoridade da escola e do professor. A autora acredita na existência de uma crise de autoridade que acompanha o desenvolvimento do mundo moderno. Para compreender esse fato, Camacho (2000, p. 131) parte da compreensão de “autoridade como uma relação de interação e de legitimidade” e ressalta que a autoridade sofreu mudanças no campo educacional “porque deixou de ser institucional e passou a ser relacional. Se antes ela era colocada pela força da instituição escolar, hoje ela vai depender do pacto e da

relação construída entre professor e aluno”. A relação entre professor e aluno supõe a construção das interações e a negociação; quando essas não são construídas positivamente, podem surgir os problemas de indisciplina. Dessa forma, a fragilização da autoridade se constitui num dos elementos responsáveis pela tensão existente entre alunos e professores.

Diante dessa crise de autoridade da escola, o sentido do trabalho pedagógico não está socialmente bem definido e o professor, ao se defrontar com situações de indisciplina, acaba adotando sanções que nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral discente.

Nesse contexto, diversos investigadores compreendem a importância de estudarmos a indisciplina a partir de uma abordagem que analisa a instituição e as relações e práticas pedagógicas. Aqui podemos fazer referência aos estudos de Aquino (1996, 2004), Araújo (1996), La Taille (1996), Longarezi (2001), Menin (2002), Tognetta e Vinha (2007), Zandonato (2004), entre outros, que procuram explicar a indisciplina a partir de sua relação com o conceito de disciplina e a elaboração de regras escolares. Esses pesquisadores relatam a importância da constituição de um ambiente escolar pautado por regras e normas justas, construídas juntamente com os alunos. Enfatizam que a indisciplina escolar surge ou como um desrespeito às normas e regras morais ou como uma manifestação de resistência, um protesto em relação à autoridade docente e às regras impostas. Segundo Tognetta e Vinha (2007), a maneira como as regras são constituídas e a ausência de reflexão sobre elas no espaço escolar podem colaborar para a eclosão da indisciplina escolar.

Em consonância com essa perspectiva, tais autores apontam a necessidade de discutir a questão dos valores morais para entendermos a indisciplina escolar. De acordo com Longarezi (2001), a raiz do problema da indisciplina reside na educação moral das crianças, “uma vez que a mudança de valores pela qual a sociedade vem passando gera insegurança quanto aos preceitos, quanto aos valores que devem ser construídos no processo educativo” (*ibid*, p. 31). Para a autora, a motivação moral do adulto é a imagem moral de si que ele procura preservar e impor. Entretanto, a falta de referências morais e éticas na educação está causando um vácuo na formação da personalidade dos alunos.

É por meio da experiência e de suas interações com o mundo que o indivíduo conquista a autonomia moral, isto é, constrói a noção de justiça e respeito às regras, logo, “se a sociedade encontra-se em processo de transição, e, por isso, vive uma crise moral, os sentimentos de respeito parecem, em consequência, indefinidos, ou, muitas vezes, podem expressar-se a partir de formas diferentes em diversos momentos e lugares, de acordo com a inserção das pessoas nessa sociedade” (LONGAREZI, 2001, p.35). O autor aponta a necessidade de se investigar a questão do desenvolvimento dos valores morais na relação

professor-aluno e defende que a escola deve adotar procedimentos educativos que visem a resgatar a noção de indivíduo moralmente consciente e responsável por seus julgamentos e atos.

No desenvolvimento desta pesquisa analisaremos a questão da indisciplina no contexto das relações interpessoais e práticas pedagógicas, a partir da teoria do desenvolvimento moral. Discorreremos sobre esse tema mais detalhadamente no próximo capítulo (Educação em valores e suas relações com a violência e a indisciplina escolar).

A seguir, descrevemos as estratégias de prevenção e contenção² da violência e da indisciplina apresentadas por estudiosos.

1.5 Estratégias de prevenção e contenção da violência e da indisciplina escolar

Os episódios de violência e de indisciplina vivenciados no contexto escolar provocam uma demanda por estratégias que possam melhorar a qualidade das relações interpessoais ali estabelecidas e o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o debate educacional sobre as possíveis saídas para os problemas de violência, assim como para a indisciplina, diversos pesquisadores têm a preocupação de indicar propostas e iniciativas que possam tratar essas questões. A seguir, descreveremos as medidas apresentadas destacando, inicialmente, as iniciativas referentes à violência escolar e, posteriormente, as estratégias frente à indisciplina.

Em relação ao tema da violência escolar, os estudos de Sposito (1998, 2002), Gonçalves e Sposito (2002) apontam que as iniciativas tomadas pelo Poder Público brasileiro que buscavam superar a violência na rede de ensino surgiram a partir da década de 1980. De acordo com esses autores, as primeiras iniciativas pretendiam enfrentar o problema com dois tipos de medida: de um lado aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos e, de outro, com iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente.

As primeiras ações realizadas no início dos anos 1980, segundo Gonçalves e Sposito (2002), referem-se à política de abertura da escola à comunidade para atividades de lazer, esporte e cultura. Os resultados dessas ações foram variados, tendo sucesso em algumas escolas e fracasso em outras.

² O termo “contenção” refere-se às estratégias apresentadas na literatura científica quando situações de violência ou de indisciplina são identificadas, na intenção de fazê-las parar, enquanto busca de alternativas para que estas ações sejam contidas.

As medidas de segurança pública foram valorizadas no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, em consequência da maior visibilidade dos problemas de violência o que resultava num sentimento de insegurança em meio escolar. As ações adotadas implicaram a implantação de rondas escolares, zeladorias e alarmes nas escolas. Tais medidas, no entanto, não tiveram resultados positivos. Já na década de 1990, diante da crescente preocupação com práticas de violência entre alunos e destes com seus professores, as medidas adotadas passaram a enfatizar o desenvolvimento de ações preventivas nas unidades escolares (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Nesse sentido a Organização das Nações Unidas – UNESCO/BRASIL, desde os anos de 1990, têm proposto diversos estudos a respeito dos temas da violência escolar, juventude e cidadania, estabelecendo parcerias com instituições governamentais, não-governamentais e universidades. As iniciativas da UNESCO têm como objetivo propor soluções para a redução da violência na escola e suas pesquisas trazem grandes contribuições para o estudo da violência.

Desde os anos 2000, a partir da resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas de 1998 (ONU, 1998) que proclamou a “Década Internacional de promoção de uma Cultura da Não Violência e de Paz” – anos de 2001-2010, a UNESCO tem elaborado, em parcerias com universidades e órgãos governamentais, diversas ações e materiais para a promoção de uma cultura de paz e não-violência nas escolas.

Uma das iniciativas proposta foi o programa “Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”³, uma medida educativa que visava priorizar a participação de toda a comunidade escolar, assim como da comunidade externa, na vida cotidiana da escola. O programa baseia-se na cultura de paz e “não-violência”, visando a promoção da cidadania entre jovens estudantes. Suas ações consistem na abertura da escola à comunidade aos fins de semana, com atividades de recreação, esporte e lazer. Essa iniciativa, segundo Grossi (2005), tem efeitos positivos na redução da violência a media que valoriza o sentimento de pertencimento, buscando a responsabilização de todos pela escola. No entanto, sua concretização esbarra em dificuldades estruturais, como falta de recurso e de pessoal qualificado, que permeiam o contexto escolar.

Outro exemplo de iniciativa proposta é o programa “Gente que faz a Paz”, criado pela UNESCO com o objetivo de capacitar profissionais que atuam em projetos sociais e

³ Informações contidas no site da UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/preventing-youth-violence/non-violence-education-in-brazil/#c154967>> Acesso em maio de 2012.

educacionais para a promoção da cultura de paz. A iniciativa propunha materiais didáticos, nomeado “Kit da Paz”⁴, que reúne um conjunto de ferramentas para o estudo e aperfeiçoamento sobre o tema.

Ainda, o Ministério de Educação – MEC elaborou, a partir dos anos 2000, cursos e materiais sobre “Educação para os Direitos Humanos” e “Ética e Cidadania” que abordavam o tema da violência escolar.

O programa de Educação em Direitos Humanos buscou implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado a partir de documentos internacionais e nacionais em respaldo à “Década da Educação em Direitos Humanos”, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ZECHI; SILVA; OLIVEIRA, 2012). Os cursos e materiais sobre “Educação para os Direitos Humanos, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2007) tinham como objetivo proporcionar condições para a garantia da efetivação de direitos fundamentais do cidadão e fundamentar uma concepção de educação na qual os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania sejam vistos como eixos norteadores da prática educativa, valorizando ações que promovam a convivência democrática, justa e solidária. O programa prevê financiamento para instituições de ensino superior na elaboração de cursos de formação destinados aos profissionais de escolas públicas. Propõe a questão da violência escolar como um dos temas a ser abordado nos cursos.

O MEC elaborou, também, o programa “Ética e Cidadania – construindo valores na escola”, que consiste em materiais didáticos destinados a instrumentalizar professores para a elaboração de projetos que visem à promoção da ética, da convivência democrática, dos direitos humanos e da inclusão social, tendo como um dos objetivos a discussão e prevenção da violência escolar. No módulo sobre violência, o programa enfatiza propostas de resolução pacífica de conflitos e o incentivo de práticas democráticas no convívio escolar. O objetivo é incentivar a construção de valores democráticos, como respeito e tolerância, com vistas à transformação das relações interpessoais, priorizando a justiça social e a participação cidadã. As iniciativas elencadas foram: a introdução de assembleias nas escolas, o fortalecimento de grêmios estudantis, estratégias de resolução e mediação de conflitos; ações para a promoção de parcerias entre escola, família e comunidade (PAULA E SILVA; SALLES, 2012).

⁴ Informações cotidas do site da UNESCO. Disponível em: <<http://www.gentequefazapaz.org.br/publique/>>. Acesso em maio de 2012.

Tais programas e iniciativas elaborados pelo Ministério da Educação – MEC e pela UNESCO/Brasil, no entanto, têm pouca expressividade nas escolas públicas brasileiras em razão do desconhecimento desses materiais e do pouco alcance dos cursos oferecidos.

Para além das iniciativas governamentais, diversos autores têm refletido sobre as possibilidades de enfrentamento da violência.

Silva (2004), ao realizar um levantamento sobre a existência de projetos voltados para a redução da violência na escola, constatou que existe um considerável acúmulo de experiências escolares com essa finalidade no Brasil e que as linhas de atuação propostas pelos projetos são diversas. Alguns privilegiam ações fundamentadas em análises que relacionam a violência a fatores macrossociais que interferem nas relações estabelecidas no dia-a-dia escolar, como a violência social presente na escola. Outros contemplam os mecanismos intra-escolares como potencializadores da violência, propondo mudanças na estrutura e funcionamento da escola. Essas iniciativas têm em comum o reconhecimento da necessidade de se estabelecer parcerias entre escola, família, comunidade, governo e sociedade na busca por soluções.

Também, os estudos de Abramovay e Rua (2002), Blaya (2003) e Grossi et. al. (2005) confirmam a relevância da criação de vínculos da escola com a comunidade externa no enfrentamento da violência.

Os estudos coordenados por Abramovay, em parcerias com a UNESCO (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2003), revelam que a violência pode ser trabalhada por meio de estratégias que visem proteger a escola de violências, tanto as de origem externa, quanto aquela que faz parte do contexto escolar. Segundo a autora, escolas bem organizadas, com regras claras de comportamento, com segurança no seu exterior e interior, onde existe um clima de valorização dos alunos e dos professores, que possibilita espaços de diálogo, sentimento de pertencimento e poder de negociação entre os diferentes atores, podem mudar situações críticas de violência. Acrescenta a relevância do cultivo de vínculos com a comunidade, abrindo as escolas nos finais de semana para atividades sociais, culturais e esportivas. Ainda, aponta a importância da participação ativa dos pais dos alunos. Para a autora, escolas que adotam tais ações tornam-se espaços mais seguros.

As pesquisas de Silva (2004), Abramovay (2003), Abramovay e Rua (2002) confirmam o importante papel da instituição escolar e seus agentes na prevenção da violência, assim como apontaram os estudos de Debarbieux (2007), Chrispino e Santos (2011), Diaz-Aguado (2004, 2005), Tognetta e Vinha (2012), entre outros.

Conforme afirma Debarbieux (2007), é preciso buscar “estratégias baseadas na escola e em alterações da implicação da escola na comunidade” (p. 190). O autor acredita que as ações serão mais eficazes se garantirem a anuência e participação dos professores, dos discentes e da comunidade externa. Também, segundo ele, as iniciativas não podem ser atividades “extras” à prática normal, mas sim considerar o ensino como um todo, ou seja, devem envolver as práticas didáticas e as relações de convivência.

Ao analisar projetos reconhecidos como “bem sucedidos” na redução da violência escolar, Silva (2004) verificou que essas iniciativas partem do princípio de que é necessário reforçar os vínculos entre estudantes e instituição escolar. Portanto, a autora defende que as propostas que visem reduzir a violência escolar sejam pautadas numa mudança efetiva na estrutura e funcionamento da instituição escolar por meio de medidas como: promoção de mudanças nas práticas didático-pedagógicas dos professores; a participação coletiva na gestão escolar; envolver os alunos na construção das regras de convivência e elaboração de projetos; elaborar uma mudança curricular incluindo a reflexão e discussão de valores éticos e morais.

Paula E Silva e Salles (2012) destacam a importância dos programas de prevenção ampliar a análise sobre as variáveis da violência escolar, incorporando reflexões referentes às condições concretas de vida, aos valores, aos preconceitos e à questão política e ideológica do país. As autoras discutem a necessidade de trabalhar a construção de valores com os alunos.

O papel da Educação em Valores no enfrentamento da violência é destacado por diversos outros autores que discutem propostas de prevenção da violência (ABRAMOVAY, 2003; CHRISPINO; SANTOS, 2011, ORTEGA, 2003; FRANCISCHINI; SOUZA NETO, 2007; GROSSI, 2005; LA TAILLE, 2002, 2009; NJAINE; MINAYO, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2012; ZALUAR; LEAL, 2001, e outros). Segundo eles, um projeto preventivo da violência deve incluir a formação em valores morais.

Zaluar e Leal (2001, p. 161) afirmam que:

É necessário retomar com urgência o debate sobre a educação moral no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação, na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência.

No próximo capítulo, discutiremos o papel da Educação em Valores frente à violência, destacando as diferentes perspectivas de entendimento que embasam a relação entre formação moral e enfrentamento da violência.

Voltando ao tema da indisciplina, os estudos sobre essa temática apresentam medidas de cunho educativo para sua superação e destacam a necessidade de transformações na prática educativa e na relação professor-aluno. Conforme Andrade (2001), “se a indisciplina já estiver instaurada deve-se buscar suas causas, assim como as possíveis soluções para ela em fatores intra-escolares (que incluem, mas extrapolam o espaço da sala de aula, já que envolvem a escola como um todo)” (p.26).

Garcia (2013) afirma que as mudanças nas relações educativas devem ser pensadas a partir de práticas pedagógicas que possibilitem um ambiente de convivência e aprendizagem que atenda as necessidades reais dos alunos. O autor pontua que os docentes precisam reconhecer que a indisciplina discente pode ser reflexo da inadequação da própria escola, de suas práticas, teorias e materiais. Ele acredita que o currículo atual não consegue manter o engajamento do aluno no processo de aprendizagem, assim, os professores precisam adotar novas práticas de intervenção disciplinar.

Em consonância com tais afirmações, Tognetta et. al. (2010), defendem que as mudanças na escola envolvem, entre outros aspectos, uma gestão colegiada e a necessidade de levar em conta o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo a construção da autonomia discente. Essas autoras, assim como Parrat-Dayan (2012), Pacheco (2005) e Zandonato (2004), destacam que a convivência escolar deve ser pautada por regras justas, pelo diálogo e pelo respeito mútuo.

De acordo com Parrat-Dayan (2012), os problemas de indisciplina associam-se a um problema de regras; portanto, a primeira solução para esses seria estabelecer regras conjuntamente com os alunos. A autora enfatiza o papel do diálogo argumentado e do trabalho cooperativo no enfrentamento da indisciplina. Segundo ela, “só o ambiente cooperativo, de autonomia, de *selfgovernment* e de trabalho em equipe permite a construção da disciplina” (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 171)

As estratégias defendidas por esses autores coadunam com as perspectivas que entendem a Educação em Valores como a que busca a construção de regras justas e a melhora da convivência escolar e serão aprofundadas no próximo capítulo desta pesquisa.

A seguir, abordaremos o tema da formação docente frente aos problemas da violência e da indisciplina escolar.

1.6 A formação docente frente aos problemas de violência e de indisciplina escolar

A questão da formação docente tem sido apontada como uma das respostas concretas para a redução da violência e da indisciplina escolar.

No entanto, em estudo anterior (ZECHI, 2008), verificamos haver uma deficiência na formação inicial e continuada de professores que os capacite para lidar adequadamente com as demandas escolares e os problemas educativos, entre eles a violência e a indisciplina. Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas têm tratado de forma superficial, ou até mesmo negligenciado, a discussão de temas relacionados às questões do dia-a-dia das escolas, como a indisciplina, a violência ou as relações de convivência entre professor e aluno (ANDRADE, 2001; CAMACHO, 2001; SOUZA, 2005).

Gomes e Pereira (2009), em pesquisa que analisou a percepção de licenciados a respeito de sua própria formação em face da violência, confirmam a existência de um sentimento de despreparo entre os docentes. Os sujeitos pesquisados reconhecem uma descontinuidade entre os cursos de formação inicial e a realidade escolar, resultando num “choque de realidade” ao adentrarem nas escolas. Apontaram como uma das principais lacunas a falta de compreensão sobre o desenvolvimento da adolescência e juventude e levantaram a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática nos processos formativos.

Conforme Garcia (2013), nos últimos anos várias foram as mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de formação docente, mas ainda há lacunas no que se refere à formação para atuar no cotidiano. O autor faz referência à pesquisa Talis (OECD, 2009), um inquérito internacional que analisa as condições de ensino e aprendizagem nas escolas, para demonstrar a fragilidade na preparação dos professores para a construção de um clima de disciplina em sala de aula. Ele afirma que, no caso da formação continuada, tal fragilidade parece derivar das estratégias de serviço privilegiadas.

Os dados da pesquisa Talis, segundo Garcia (2013), mostram que, entre os professores brasileiros, as atividades mais empregadas para melhorar suas práticas de ensino são, em primeiro lugar, o diálogo informal entre pares; em segundo, recorrem a leitura de literatura especializada; e, em terceiro, a participação em cursos e oficinas. No entanto, essa formação tem baixo impacto na capacitação profissional para a construção de um adequado clima de aprendizagem e disciplina.

Garcia (2013) destaca que os cursos de formação deveriam contribuir para a mudança de crenças docentes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e ao tema da

indisciplina. Também, seria importante estabelecer relações entre os processos e conteúdos de formação continuada e o compartilhamento de um projeto educacional comum entre os profissionais escolares.

O problema da precária formação docente, especialmente em nível inicial, frente aos problemas de convivência escolar, como a violência e a indisciplina, é destacado também por autores internacionais. Entre esses, Alvares-García et. al. (2010a, 2010b), ao realizar pesquisa que objetivou avaliar o conhecimento que futuros docentes espanhóis, alunos dos últimos anos de cursos de licenciatura, têm sobre os recursos para trabalhar com os problemas de convivência escolar, constatou que o nível de formação deles é baixo. Segundo os autores, os futuros professores têm um conhecimento escasso sobre as estratégias necessárias para o enfrentamento da violência, tais como técnicas de resolução de conflitos, gestão de normas de convivência, organização escolar e identificação de problemas de convivência. Os autores consideram necessário investir em uma melhor formação inicial que aborde o tema da convivência, além da necessidade de se investir na formação continuada.

Debarbieux (2007), ao destacar a importância da formação docente frente aos problemas de violência, justifica que a formação eficaz deve contemplar tanto aspectos do ensino em si, isto é, a formação de saberes disciplinares, quanto as iniciativas a serem adotadas frente aos problemas de comportamento, contempladas pela “didática que contribua para melhorar o clima escolar, os conhecimentos psicopedagógicos e o conhecimento dos fatores de risco e distúrbios do comportamento” (p. 232). O autor defende que a formação docente deve oferecer subsídios que contribuam para que as práticas preventivas da violência sejam incorporadas à prática cotidiana de todos os docentes, não se restringindo a projetos ou ações pontuais.

Ao analisar as práticas educativas frente à violência, Royer (2003) descreve que as intervenções docentes não são ideais. O autor justifica que os professores não recebem uma formação adequada para prevenir e controlar a violência dos jovens e, como consequência, suas intervenções se limitam à punição. Os estudos realizados pelo autor revelam que os docentes consideram os cursos universitários excessivamente teóricos e pouco passíveis de serem aplicados na prática, portanto, suscitam por uma formação vinculada à realidade escolar e às suas necessidades imediatas, assim como mostraram os dados de Gomes e Pereira (2009).

Nesse contexto, “a formação inicial e continuada deve abrir espaço à participação nos problemas reais, vividos nas escolas e na comunidade.” (ROYER, 2003, p. 72). O autor

conclui que a formação, no que se refere à prevenção da violência, será eficaz se os professores:

- 1) Compreendam como as condutas agressivas se desenvolvem;
- 2) se convençam de que a educação pode contribuir para a prevenção do desenvolvimento e da reincidência das atitudes problemáticas;
- 3) Intervenham de maneira pró-ativa com relação às condutas agressivas na escola;
- 4) Individualizem suas intervenções;
- 5) Valorizem a formação continuada;
- 6) Integrem em suas práticas os conhecimentos provenientes de pesquisas recentes;
- 7) Desenvolvam capacidades sólidas de estabelecimento de parcerias com os pais;
- 8) Reconheçam o trabalho de equipe como de importância essencial (*ibid*, p. 72-73).

Del Rey e Ortega (2001a; 2001b) também afirmam que a formação docente é um tema prioritário na prevenção da violência escolar. As autoras defendem, assim como Royer (2003), a importância de uma formação continuada dos professores, que contemplem as necessidades reais das escolas. Segundo as autoras, a formação docente voltada para a promoção da melhora da convivência deve ter como temas centrais a resolução de conflitos, as habilidades sociais, a convivência, a tolerância, a disciplina, a violência e as propostas de intervenção.

Tais autoras acreditam que o modelo mais adequado para a formação seja os “seminários permanentes”, ligado à realização do projeto de convivência da unidade escolar (ORTEGA; DEL REY, 2002). Esse modelo prediz que os professores construam, coletivamente, conhecimentos profissionais na medida em que desenvolvam o projeto de convivência. Para isso, devem realizar reuniões periódicas para o planejamento de atividades oportunas e análise coletiva dos progressos alcançados. As autoras propõem parcerias entre a universidade e a escola para a formação docente nos seminários.

Concordamos com os autores aqui apresentados quanto à relevância da formação contínua realizada no contexto escolar. Essa possibilita a aquisição de um conhecimento construído coletivamente a partir das necessidades reais das escolas, contribuindo para o compartilhamento de responsabilidades. Todavia, esse modelo formativo não exclui a necessidade e urgência de se investir em políticas de formação inicial, nem a responsabilidade das secretarias de educação na realização de cursos de capacitação docente que contemplem as necessidades legítimas das escolas.

A literatura aqui apresentada indica a necessidade de mudanças na prática escolar; entretanto, a formação docente ainda não oferece subsídios que sustentem essa transformação. Como descrevemos anteriormente, as iniciativas governamentais brasileiras de prevenção da violência são reduzidas e distantes da realidade escolar e os cursos e materiais elaborados têm

pouco alcance nas escolas. Pouco se investe na formação dos professores frente à violência e à indisciplina.

1.7 Violência e indisciplina: a perspectiva dessa pesquisa

Nesta pesquisa, frequentemente, adotaremos os termos “violência” e “indisciplina” de forma conjunta por ser essa a expressão comum dos agentes escolares, participantes de nossa investigação, ao se referirem a esses fenômenos, quando focam suas manifestações e suas consequências ou quando escolhem formas para enfrentá-los. No entanto, não deixaremos de reconhecer que são fenômenos diferenciados, principalmente por suas causas e consequências na vida escolar. Reconhecemos que eles possuem especificidades próprias, que necessitam, também, de procedimentos diferenciados na busca por resolução.

Entendemos tanto a violência, como a indisciplina, como forças que interferem nas relações sociais dentro da escola e sobre as práticas pedagógicas. As explicações sobre o tema aqui expostas corroboram a hipótese de que o estudo desses fenômenos requer uma análise das tensões cotidianas que permeiam o contexto escolar. Essas tensões podem ser entendidas como reflexo da violência social, que adentra os muros escolares. Mas, são, também, resultado das relações que permeiam a escola e sua forma de organização.

Assim, consideramos que os problemas escolares expressam-se em atos de violência “dura”, como a agressão e os atos de criminalidade, tendo como característica o emprego da força física ou psicológica com a intenção de provocar dano ao outro. Expressam-se em atos de bullying, uma violência entre pares caracterizada por ações de abuso de poder relativo a uma vítima que tem dificuldades em se defender. Também se expressam em atos de incivildades, caracterizados como rupturas às normas de convivência social, rompendo o direito de cada um em se ver respeitado como pessoa. Além desses, as tensões escolares ainda se expressam em atos de indisciplina, entendidos como uma ruptura às regras e acordos escolares, bem como ao contrato social da aprendizagem. Entender essa multiplicidade de característica dos problemas escolares nos ajuda a pensar em ações que podem ser adotadas frente à violência e à indisciplina escolar.

Nesta pesquisa buscaremos apreender a maneira como os professores e os gestores escolares compreendem os episódios cotidianos que acontecem no meio escolar e como concebem a luta contra esses fenômenos.

2 A EDUCAÇÃO EM VALORES E SUAS RELAÇÕES COM A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA ESCOLAR

A reflexão sobre a formação moral e ética tornou-se central no debate pedagógico da atualidade. Essa atenção dispensada à moral e à ética, conforme afirma Goergen (2001, p. 148), se justifica por uma crescente preocupação com problemas sociais, ecológicos e comportamentais que tem como uma de suas origens a “desestabilização dos valores tradicionais que serviam de orientação para a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si”.

Tem sido comum em vários espaços da sociedade, inclusive em meio educacional, a afirmação de que estamos passando por uma “crise de valores” que representaria a ausência, ou falência, dos valores tradicionalmente aceitos e socialmente legitimados. Essa concepção acaba por fragilizar o debate em torno de uma educação voltada para a formação moral e ética, aumentando a descrença quanto à possibilidade de a escola ainda conseguir cumprir essa função.

Autores, tais como La Taille e Menin (2009), têm refletido se há realmente essa “crise de valores”, caracterizando uma situação de “falta de valores”, onde os interesses pessoais constituem os critérios de ação, ou se há “valores em crise”, no sentido da transformação de valores já existentes. Ao defenderem que atualmente vivenciamos “valores em crise”, esses autores afirmam que os valores antes legitimados passam a ser vistos e interpretados de outros modos e também outros novos valores tornam-se mais importantes para as gerações atuais. Segundo La Taille e Menin (2009) “estariamos assistindo a um rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas” (p. 11). Nesse contexto é que devemos pensar os desafios postos à formação em valores morais no espaço escolar e suas relações com a violência e a indisciplina escolar.

2.1 A sociedade contemporânea e os desafios morais e éticos postos à Educação

Iniciamos nossa apresentação recorrendo a Lipovetsky (2005) para quem a moral não está morta, mas sim em processos de mutação. Segundo o autor, os valores tradicionais não desaparecem no mundo contemporâneo, eles transformaram-se. Estamos vivenciando um novo *ethos* moral:

as sociedades contemporâneas entram numa civilização em que a moral heroica ou sacrificial não tem mais legitimidade. Não se quer mais expor a vida por uma causa, ideológica, política ou religiosa. A vida tem mais valor do que as causas. Assim, os valores mudam, passam do sacrifício ao respeito, à tolerância, ao bem-estar. O sonho do paraíso futuro cede lugar à busca da satisfação imediata.[...] Há uma nova regulação dos valores morais, com o aprofundamento dos ideais do Iluminismo, como o respeito ao outro, a tolerância, a liberdade, a recusa da escravidão. Nessa nova regulação, a tradição e a Igreja perderam o lugar privilegiado que possuíam. Passamos da ilusão de transcendência à verdadeira imanência. Temos uma axiomática de base: o humanismo. (LIPOVETSKY, 2013⁵)

Lipovetsky (2005) afirma que estamos vivendo uma sociedade “pós-moralista” em que a ética aparece livre de imposições exteriores, como a religião, ganhando espaço uma ética “indolor” fortemente marcada pelo individualismo e pela liberdade de escolha.

Bauman (2001) também aponta o individualismo como uma das características da sociedade pós-moderna. O autor afirma que estamos na era da “modernidade líquida” que se caracteriza pela “fluidez”, em que tudo é volátil, instantâneo e está em constante mudança. Esse cenário permeia o campo político, econômico e as relações humanas, predominando o poder extraterritorial, o consumismo, o individualismo, o sentimento de insegurança e a busca pela satisfação imediata do prazer.

Para Bauman (2001), na era da “liquidez” e do consumismo a vida em sociedade perde consistência, resultando no “enfraquecimento e decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias” (p. 204), isto é, “laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem *consumidas*, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo.” (p. 205). Espera-se satisfação imediata das relações humanas, portanto, “não há razão evidente para ser tolerante em relação a alguma coisa ou pessoa que não tenha óbvia relevância para a busca da satisfação” (*ibid*, p. 206)

Refletindo sobre a sociedade atual, Costa (2005) afirma que vivenciamos uma cultura somática que se expressa em duas dimensões distintas: “a *moral do espetáculo* e a *moral do governo autônomo do corpo*” (p. 227). Segundo o autor, a moral do espetáculo se manifesta pelo “*ideal da felicidade das sensações e da vida como entretenimento*” (Costa, 2005, p. 227). Nela, o indivíduo se torna espectador de um mundo de aparências que se impõe como realidade. O espetáculo, segundo Costa (2005, p. 228), “reordena o mundo como um desfile de imagens” que determina o modo de ser, agir e pensar, independente do julgamento

⁵ Entrevista de Gilles Lipovetsky concedida ao jornalista Jurandir Machado da Silva, em 07 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=4113>>. Acesso em outubro de 2013.

dos indivíduos. Conforme o autor, “a virtude moral deixou de ser o único padrão da vida reta e justa. Agora, o Bom ou o Bem também são definidos pela distância ou proximidade da ‘qualidade de vida’, que tem como referentes privilegiados o corpo e a espécie” (*ibid*, p. 190). Os antigos valores não são descartados, mas sim retraduzidos pelos discursos científicos: “o cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma” (*ibid*, p. 190.). Vivemos numa sociedade que busca a satisfação imediata, que valoriza o corpo e a aparência, o consumismo e a competição.

Complementando essa ideia, La Taille (2009) denuncia que a sociedade pós-moderna alimenta uma *cultura da vaidade* que se relaciona com a aparência, “o espetáculo de si”. Segundo o autor, na cultura da vaidade o que se valoriza não é ser generoso ou justo, o valor é atribuído à aparência. Desse modo, há uma grande valorização na aprovação do outro, uma busca por impressioná-lo, despertar sua admiração. O vaidoso precisa do olhar do outro para obter juízo favorável, isto porque “o valor que cada pessoa atribui a si depende, pelo menos em parte, do valor que os outros, ou certos outros, lhe atribuem” (*ibid*, p. 175). O maior medo dos indivíduos é passarem despercebidos, não serem elogiados, admirados. O indivíduo vaidoso valoriza ser “vencedor”; busca aparecer, ser melhor do que os outros. Para La Taille (2009) essa valorização da aparência e das competências individuais é dotada de superficialidade e vazio e resulta num minimalismo ético em que, por um lado, há excesso de regras e, por outro, ausência de princípios.

O autor descreve também que a sociedade atual vive uma *cultura do tédio*, marcada pela infelicidade e insatisfação com suas experiências de vida. Na busca descomedida pela ocupação do tempo “ocioso” e satisfação imediata de prazeres, as relações humanas são marcadas por “comunicações superficiais, passageiras, intempestivas” (LA TAILLE, 2009, p. 76).

Se nos voltarmos à escola, Vivaldi (2013, p. 26) afirma que as transformações sociais trouxeram para as instituições escolares “gerações marcadas pelo individualismo e competitividade, pela necessidade de informações imediatas e grande resistência, muitas vezes traduzidas pela incapacidade de lidar com as frustrações da espera e do adiamento”.

Em estudo anterior (ZECHI, 2008) constatamos que uma das queixas mais frequentes dos docentes na atualidade se refere ao comportamento violento, à incivildade e à falta de respeito dos alunos. É frequente ouvirmos professores dizerem que os alunos de hoje não “possuem valores morais”; também é comum se ressentirem diante das relações desrespeitosas, das atitudes injustas e violentas dos alunos entre si e com os professores, como

consequência do que denominam de uma “crise moral”. Assim, embora ainda se discuta sobre a responsabilidade da família ou da escola nesse campo, “todos os agentes escolares clamam por mais ‘educação’, não no sentido de maior domínio das habilidades acadêmicas, mas da presença de maior respeito e humanidade entre as pessoas” (MENIN, et. al. 2011, p. 59).

Aqui podemos discorrer sobre a Educação em Valores nas escolas. Entretanto, como falar de uma educação voltada para a construção de valores morais, para a formação ética e cidadã dos sujeitos num contexto social em que os valores presentes são os relacionados à posse aos bens de consumo, à valorização da aparência e da individualidade, e às formas de relacionamentos sociais e afetivos mais superficiais e momentâneos?

La Taille (2009) afirma que nem tudo está perdido. Se por um lado ocorreram enormes transformações sociais que geraram inúmeros novos problemas resultando numa “crise” de valores e referências, por outro, não há como negar conquistas em termos da afirmação de valores, como o avanço democrático e a luta pelos direitos humanos. “É verdade que a moral parece viver tempos crepusculares. Porém, também é verdade que, ultimamente, em certos meios, muito se tem falado dela” (*ibid*, p. 128).

Também, Goergen (2005, p. 999) afirma que as análises pós-modernas, realizadas por autores como Lipovetsky e Bauman, ao colocarem o individualismo no “centro da lógica que rege a contemporaneidade”, deixam de lado o que talvez seja “a maior preocupação ética dos dias atuais: a preocupação com o social”. O autor acrescenta:

De fato, não há como negar que estamos distantes de um período em que havia um código ético fixo, universal e perene, que era, bem ou mal, aceito por todos e pelo qual todos tinham que regular seu comportamento. Há, sem dúvida, uma desconstrução (Derrida) de tal estrutura ética rígida e fixa. De outra parte, parece que os pós-modernos se acomodam a esta situação e perdem a perspectiva histórica da construção de uma sociedade melhor, mais digna e justa. Perdem o sentido da utopia, daquilo que ainda não é lugar e que, talvez, nunca venha a sê-lo na forma sonhada, mas que deve servir de impulso e orientação para o caminhar. (*ibid*, p. 999-1000)

Goergen (2005) afirma que, do ponto de vista da educação, a posição pós-moderna é preocupante, especialmente num contexto social que precisa de alternativas para os problemas vigentes. O autor afirma, citando Bauman (1997), que temas éticos, “como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo – não perderam em nada a sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova”. (*ibid*, p. 1000).

A preocupação moral, segundo Goergen (2007), se reatualiza em todos os segmentos da sociedade e os estudiosos em educação se questionam sobre o que essa pode fazer para “reduzir a barbárie”. Assim, “mesmo reconhecendo não ser o remédio para todos os males, a

educação pode oferecer uma contribuição importante e, quem sabe, indispensável para corrigir as injustiças do mundo e contribuir para a construção de um mundo social menos desumano e mais responsável” (*ibid*, p. 745).

A sociedade tem se transformado significativamente e junto com ela ocorrem mudanças, e não ausência, de valores; portanto é necessário pensarmos na construção de uma personalidade ética junto às novas gerações (LA TAILLE, 2009). E a escola se coloca como espaço privilegiado para a promoção da formação moral e ética entre os alunos.

No entanto, ao refletir sobre as dificuldades e problemas que envolvem a “ética pedagógica”, Goergen (2001) afirma que a questão que se apresenta é “o que significa a moral em contextos multisignificativos e plurais. E mais do que isso, quais são os fundamentos que legitimam uma ação pedagógica que objetive a introdução de estudantes no contexto da moralidade” (p. 149). Para o autor, seria necessária uma mudança na reflexão ética tradicional e na filosofia prática, que anteriormente se fundava em uma única posição válida; porém, recentemente, as discussões filosóficas colocam uma diversidade de meios de acesso ao tema e a possibilidade de abandono definitivo da verdade ética como uma teoria única e universal.

Segundo Goergen (2001), essa a crise de legitimidade, que reatualiza a preocupação ética, possibilita novas reflexões que estabelecem a relação com a realidade da sociedade contemporânea, afinal,

Se a educação hoje é considerada como um problema moral, isto é consequência da crise de legitimidade que, ao mesmo tempo, oferece chance de romper com os rígidos campos de significados e abrir espaços para novas reflexões, as quais estabelecem relação com a problemática da sociedade contemporânea. (p. 151).

No contexto escolar, mesmo que se reconheça a importância da formação moral e se comprometa com ela, o currículo e a prática das instituições revelam que ainda “a ética ocupa um lugar bastante singular, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal” (GOERGEN, 2005, p. 985). Na raiz desse desinteresse, segundo Goergen (2005), há uma questão concreta:

o que pode ou deve a escola fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos. (p. 985)

Nesse cenário, refletimos, a seguir, sobre as possibilidades de Educação em Valores no contexto escolar.

2.2 A Educação em Valores no cotidiano escolar: que valores a escola busca?

No contexto atual, a escola aparece como uma instituição importante para a manutenção ou mudança de valores.

Segundo a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994), a construção de valores morais acontece paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito e por meio de sua interação com os diversos ambientes sociais, como a família e a escola. Assim, ao prover a convivência diária entre crianças e jovens, ao impor vida coletiva e normas comuns, ao passar valores considerados importantes para a cultura em que se vive, mesmo que de forma contraditória e arbitrária, a escola assume, frequentemente, um papel importante na construção de valores. Portanto, cabe também a ela educar indivíduos enquanto sujeitos morais e éticos para a vida em comunidade.

Estudiosos em educação vêm demonstrando cada vez mais a importância de adotarmos uma concepção de escola como lugar onde não apenas se ensinam conhecimentos e se transmitem conteúdos, mas também onde se aprende a viver com os outros e a respeitá-los (SERRANO, 2002). Ainda, estudos de Menin (2000), Menin et. al. (2013) e Tognetta e Vinha (2007) têm mostrado que as relações estabelecidas na escola podem, ou não, levar a uma maior adesão a valores morais, como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, entre outros.

Dessa forma, se o que se valoriza nas escolas é o cumprimento de regras convencionais, como uso de uniformes, a organização e a obediência são os valores mais considerados, imperando uma moral da heteronomia. Por outro lado, se a escola valoriza o direito de todos na construção de regras, se intervém de forma construtiva na resolução de conflitos entre pares e se prioriza um ambiente ativo de aprendizagem, contribuirá para uma formação voltada à construção da autonomia moral discente (VIVALDI, 2013).

Complementando essa ideia, Vinha (2009) afirma que é na escola que os alunos podem discutir seus problemas e compreender a necessidade das regras como algo que organiza as relações e auxilia a convivência; assim, a Educação em Valores nas escolas deve suscitar a sensibilidade ética e não transmitir apenas normas e princípios de conduta.

Contudo, pensar a escola como espaço de formação em valores morais dos alunos requer reconhecermos que vivemos hoje uma mudança de valores, portanto não podemos pensar numa formação moral e ética que preze por valores inexistentes e sem sentido para os alunos (LA TAILLE, 2009). Também, essa educação levada a efeito na escola não pode ser realizada mediante a imposição de valores e normas de conduta, com base no autoritarismo;

tampouco se reduzir à aquisição de habilidades pessoais para a tomada de decisões baseadas em critérios puramente subjetivos (PUIG, 1998a).

Para Piaget (1932/1994) a finalidade da Educação em Valores seria a formação de personalidades autônomas, de modo que possam escolher livre e conscientemente os valores, normas e princípios considerados bons para si e para o outro. O autor reconhece que é por meio da cooperação e do respeito mútuo que se constitui a verdadeira personalidade. Porém, afirma que a cooperação não pode ser uma conduta exterior ao sujeito, e sim uma cooperação voluntária que surge de uma necessidade interior.

Puig (1998b, p. 70) também defende a Educação em valores como “construção dialógica da personalidade moral”, entendendo-a como:

[...] uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda dos seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que lhe permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural. É um processo, portanto, de elaboração de formas de vida e de maneiras de ser que não são dadas totalmente de antemão, nem aparecem graças ao amadurecimento de disposições prévias, mas que também não surgem por acaso. É um processo de construção em que intervêm elementos socioculturais preexistentes, que traçam um caminho para o indivíduo, mas é também um processo em que cada indivíduo intervém de modo responsável, autônomo e criativo. (*ibid*, p. 150)

Por conseguinte, Puig (1998b, 2007) afirma que a Educação em Valores na escola, como construção da personalidade moral, deve considerar a aprendizagem integral do sujeito, incluindo o aprender a ser (autoconhecimento), aprender a conviver (cuidado ético nas relações interpessoais), aprender a participar (aprendizagem ética da vida comum) e aprender a habitar o mundo (cuidado ético com a natureza e com a humanidade). Portanto, a formação moral deve converter-se:

em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo. [...] formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais. (PUIG, 1998a, p. 15).

Complementando, Puig (1998a) aponta que a Educação em valores se torna essencial na escola ao permitir uma aproximação do horizonte desejável da educação integral, também pelo fato de que os problemas mais importantes da humanidade na atualidade “não são problemas que tenham uma solução exclusivamente técnico-científica, mas sim, situações que

precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam” (p. 16). Além disso, há a necessidade de manter e aprofundar a democracia como procedimento dialógico que permita tratar conflitos e adotar princípios e normas.

Puig e colaboradores (2000, p. 18) defendem que a Educação em Valores na escola não pode se restringir apenas à socialização, entendida como “um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas”; deve sim ser concebida como um “processo do qual se criticam algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas”.

Nesse sentido, Goergen (2007), ao discutir as finalidades da educação moral, defende a tese de que essa, “para além da tradicional disciplinarização, deve centrar-se na formação dialógica do sujeito moral.” (p. 737). Para ele, nesse contexto contemporâneo de paulatina transformação, a tarefa da educação moral:

coloca-se numa nova perspectiva de formar um sujeito moral, portador de uma consciência crítica que lhe permita uma permanente percepção e avaliação da pertinência dos códigos, normas, tradições, na perspectiva da liberdade e da justiça. A liberdade é condição seminal de qualquer moralidade, uma vez que sem liberdade não há decisão nem ação moral, e justiça é condição antropológica do ser humano como ser social, que precisa encontrar formas de convivência em que direitos e deveres se equilibrem. (*ibid*, p. 752)

Goergen (2007, p. 753) complementa essa consideração atestando que a formação do sujeito moral não significa apenas “transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Compete ao professor despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral”; afinal, não se pode “obrigar alguém a ser um sujeito moral contra sua vontade, nem mesmo diante as mais severas ameaças ou sanções”. O autor conclui que “obedecer às normas, seja por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), mas não para ser um sujeito moral. A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito.” (*ibid*, p. 753).

Os autores apresentados estão defendendo uma educação que invista na construção autônoma da identidade dos sujeitos. Tal proposição, conforme apontou Vivaldi (2013), é bem mais ampla do que uma educação voltada para melhor convivência. Almeja-se uma formação integral com vistas à construção de personalidades morais (PUIG, 1998b) ou personalidades éticas, como veremos posteriormente com La Taille (2006, 2009).

Refletindo sobre a formação moral, La Taille (2006) aponta que toda ética contém uma moral, já que cabe justamente à moral reger a vida em sociedade, por isso define três conteúdos necessários para a moral: a justiça, a generosidade e a honra. A justiça, considerada

a mais racional de todas as virtudes, é inspirada em dois princípios: a igualdade – tratar todas as pessoas como iguais, e a equidade – tonar iguais os diferentes. A generosidade – “dar a outrem o que lhe falta, sendo que essa falta não corresponde a um direito” – se diferencia de justiça e a complementa: “a lei justa é boa para todos, inclusive para a pessoa que exerce justiça. O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa” (*ibid*, p. 62). A honra é sinônimo de autorrespeito, sendo que o autorrespeito “corresponde a um sentido fundamental da honra: o valor moral que a pessoa tem aos próprios olhos e a exigência que faz a outrem para que esse valor seja reconhecido e respeitado” (*ibid*, p. 62). O autor fala de honra interior, na qual o sujeito age “em nome de um ideal moral do qual se considera representante (e não em nome da reputação, ou honra exterior)” (*ibid*, p. 63).

Voltando a Puig (2007), o autor destaca quatro finalidades éticas da Educação em Valores: a auto-ética, a alter-ética, a socioética e a ecoética. Cada uma delas pressupõe, respectivamente, *aprender a ser*, *aprender a conviver*, *aprender a participar* e *aprender a habitar o mundo*.

O *aprender a ser*, segundo o autor, implica um trabalho formativo do indivíduo consigo próprio para “construir uma maneira de ser desejada e para conseguir o maior grau possível de autonomia e responsabilidade” (*ibid*, p. 68). O que se busca com aprender a ser é edificar uma ética de si mesmo (auto-ética) que inclua:

formação de um pensamento autônomo e crítico que permita construir um critério próprio e seja capaz de determinar por si mesmo o que se deve fazer nas diferentes situações vitais, edificar a autonomia e a responsabilidade; desenvolver a sensibilidade moral que predispõe a indagar-se diante daquelas situações consideradas inaceitáveis e gerar reservas de motivação para provocar o compromisso, colocar à disposição os sensores e os motores morais; construir as capacidades que regulam a própria conduta ou disponibilizam as forças que nos ajudarão a orientar a conduta de acordo com os próprios critérios, reforçar a vontade e a auto-regulação; exercitar as capacidades de auto-observação que incrementam a transparência sobre si mesmo para edificar uma maneira de ser que permita um alto nível de amor próprio, modelar o caráter; incrementar a consciência de si mesmo e a harmonia com o mundo. (PUIG, 2007, p. 69)

O *aprender a conviver* é a tarefa educativa que pretende edificar a ética da alteridade (alter-ética), buscando criar vínculos entre as pessoas e superar o individualismo. Para aprender a conviver é preciso se colocar no lugar do outro, compreendê-lo e se comprometer com projetos a serem realizados em comum.

O *aprender a participar* centra-se na aprendizagem da vida em comum, entendida como “o esforço para ser um membro cívico e um cidadão ativo numa sociedade democrática

e participativa” (*ibid*, p. 72). Essa participação é livre no sentido de não estar submetida a nenhuma forma de dominação e se expressar de forma plena na deliberação. Também requer algumas virtudes como: compromisso, solidariedade, responsabilidade, tolerância e profissionalismo. O autor afirma ainda a importância da convivência multicultural, na qual se busca detectar valores comuns às diferentes culturas e favorecer novas formas de convivência, e a convivência planetária, que se destina a pensar no conjunto da humanidade, sem perder os vínculos de pertinência local.

O *aprender a habitar o mundo* pressupõe uma ética global e ecológica (eco ética) de preocupação e cuidado com a humanidade e a natureza. Trata-se, portanto, de uma ética universal pautada “em princípios mínimos e de critérios de reflexão” que ajude a pensar em uma “forma de vida justa e sustentável para o conjunto da humanidade” (PUIG, 2007, p. 74).

Considerando o exposto, acreditamos que educar em valores morais significa voltar-se àqueles valores que tendemos a reconhecer como os mais universalizáveis e que acreditamos que auxiliam as pessoas a viver bem em comunidade e consigo mesmas. A moral não é totalmente relativa, ela pede um princípio universal: “tem que indicar como ‘bom’ ou ‘certo’ algo que possa aparecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa, e, qualquer lugar. A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim universal”, (MENIN, 1996, p. 38).

Portanto, valores socialmente desejáveis, como a justiça, o respeito, a solidariedade, a dignidade, a generosidade, o diálogo, entre outros, como aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), comporiam a Educação em Valores Morais.

A escola, por sua vez, deve comprometer-se com a construção e legitimação de tais valores, proporcionando a aprendizagem de uma convivência democrática, justa e respeitosa em direção à autonomia moral dos alunos. No entanto, a realidade escolar tem mostrado que não há um consenso entre os educadores sobre sua responsabilidade quanto à formação moral dos alunos, sendo esta ainda muito deficitária em nossas escolas. Também permeia entre os agentes escolares, uma diversidade de concepções sobre a natureza dessa educação e como trabalhá-la (MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013). À vista disso, passamos a refletir sobre as possibilidades de Educação em Valores no cotidiano escolar.

2.2.1 Práticas de Educação em Valores nas escolas

Muitas formas de Educação em Valores podem ocorrer no cotidiano escolar, seja de modo explícito e planejado, ou não.

Buxarrais (1997) descreve três diferentes modelos de educação moral: o “dogmatismo moral”, o “relativismo moral” e a “construção racional e autônoma de valores”.

No primeiro modelo, a educação baseia-se em “valores absolutos” inquestionáveis e imutáveis. Estes são impostos coercitivamente por um poder autoritário e transmitidos como corretos, não podendo ser questionados. Nesse sentido, os sujeitos devem se adequar às normas sociais sem alterá-las. Essa forma de educação ainda é presente nas escolas atuais, conforme constatou a pesquisa coordenada por Menin e colaboradores (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013) em que a Educação em Valores é trabalhada, muitas vezes, por meio da transmissão de valores e imposição de regras.

No “relativismo moral”, a educação é embasada em “valores relativos”, em que normas de conduta e valores morais são considerados como critérios subjetivos e pessoais. Aqui, não há um consenso sobre a melhor forma de agir, já que tal resolução depende das características de cada sujeito (LEPRE; MENIN, 2008). Nesta perspectiva, a formação moral nas escolas acontece a partir de escolhas subjetivas de cada docente que – imbuídos por boas intenções, mas sem uma formação adequada – educam em valores a partir de concepções próprias sobre quais valores ensinar e como fazê-lo.

O terceiro modelo, baseado na “construção autônoma de valores”, defende o desenvolvimento de situações que favoreçam a construção da autonomia moral do educando e a participação democrática dos vários membros da escola. Aqui se encontra o trabalho dos autores estudados nesta pesquisa.

A Educação em Valores morais, nessa última perspectiva, deve dar-se por meios baseados na participação democrática e no respeito mútuo, envolvendo procedimentos e estratégias que resultem na construção de indivíduos autônomos. Além disso, valores, regras e princípios que norteiam o como viver numa sociedade justa devem ser explicitados, discutidos e reconstruídos, e não simplesmente transmitidos (MENIN, 2002). Portanto, a Educação em Valores deve ser entendida como lugar de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, a fim de orientar os educandos de forma racional e autônoma em situações de conflito de valores (PUIG, 1998a).

Nesse sentido, a escola deve romper com a educação autoritária, pautada em valores dogmáticos e relativos, considerando que:

modelos dialógicos pautados em valores de democracia, justiça, solidariedade e outros mais (como aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos) pressupõe introduzir no dia-a-dia das escolas e das salas de aula a preocupação com valores socialmente desejáveis. Esse trabalho, no entanto, precisa ser sistematizado e intencional, de forma a ser – naturalizado entre todos os membros da comunidade

escolar. Isso fará com que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, que ocorre em aulas ou em momentos específicos, e passe a ser um movimento imbricado, - natural, na rotina cotidiana das escolas. (ARAÚJO, 2008, p. 203-204).

Um trabalho intencional e sistematizado de Educação em Valores deve contemplar algumas condições e práticas defendidas por diversos autores que têm refletido sobre o que deve e como deve ser uma educação em valores morais em ambientes escolares (AQUINO; ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 2000; LA TAILLE, 2009; MENIN, 1996, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2007; VINHA, 2000; entre outros) e que foram sintetizadas por Menin e Zechi (2010), são elas:

- os agentes escolares devem comprometer-se com a Educação em Valores, assumindo uma concepção de escola como local onde não apenas se ensinam conhecimentos e se transmitem conteúdos, mas também se aprende a viver com os outros, respeitando-os. Além disso, a escola deve posicionar-se frente aos valores morais considerados relevantes e urgentes na atualidade.

- o trabalho de formação moral deve considerar parcerias entre a escola, a família e a comunidade. Porém, nessa relação, não cabem atribuições de culpa às famílias sobre falta ou estranhamento de valores em relação aos alunos.

- as iniciativas de Educação em Valores devem partir de própria escola, considerando suas necessidades reais. Assim, a formação moral deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico da escola e ter como ponto de partida a realização de um diagnóstico das situações escolares que se quer modificar, especialmente quanto ao convívio e a qualidade das relações estabelecidas na escola. Esse diagnóstico pode se constituir como um momento de discussão coletiva junto aos agentes escolares e alunos.

- a educação em Valores deve ocupar todos os sujeitos e espaços da escola, não devendo limitar-se a uma disciplina ou professor. Portanto, é preciso incluir a formação moral como tema transversal do currículo, abrindo caminhos para experiências concretas de ação. Dessa forma cursos de formação podem ser necessários para os vários agentes escolares e não só os professores.

- as ações escolares devem ser pautadas em procedimentos de educação moral, envolvendo a participação dos alunos como construtores dos valores almejados. Ainda, é necessário que o marco normativo da instituição escolar se realize de forma democrática a partir de uma gestão participativa dos alunos.

Em relação aos procedimentos de educação moral, Piaget (1930/1998) descreve duas possibilidades: **os métodos verbais**, que se fundam no respeito unilateral, e os **métodos “ativos”**, pautados no respeito mútuo.

Piaget (1930/1998) distingue vários tipos de ensino da moral pela palavra e que podem ser mais verbais ou mais ativos. O primeiro é a “lição de moral”, que consiste num programa sistemático que abarca os principais aspectos da prática moral. O segundo são as conversas morais sob forma de relatos, de comentários sobre os grandes e pequenos exemplos históricos ou literários. O terceiro tipo consiste em utilizar as diferentes matérias do ensino para tecer considerações morais. Por fim, destaca o procedimento que consiste em falar de moral diante de experiências efetivas vivenciadas pelas crianças, são conversações provocadas em experiências de trabalho em grupo.

Os três primeiros procedimentos orais têm em comum o fato de suporem como única fonte de inspiração moral a autoridade do professor e, assim, não desenvolverem a moral da cooperação. O último tipo inclui métodos de conversações morais mais “ativos”, no sentido de que as discussões se estabelecem primeiramente entre as crianças, diante dos inúmeros problemas relativos à vida em comum, e depois acabam apelando à opinião do adulto. Portanto, o autor acredita que a “lição de moral” só se desenvolverá produtivamente, se houver vida social autêntica na sala de aula.

Os **métodos ativos** da educação moral, segundo Piaget (1930/1998) supõe que a criança realize ativamente experiências morais, desde que a escola se constitua no meio próprio para tais experiências. Eles levam em conta a natureza da própria criança e supõe sua atividade e a cooperação no trabalho. Segundo o autor, à medida que o trabalho na escola suscita a iniciativa da criança, ele se torna coletivo; assim como, a cooperação na atividade escolar é resultado da liberdade do trabalho em classe. Desse modo, “se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo, como do respeito unilateral, [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo da educação moral” (PIAGET, 1930/1998, p. 44).

Os métodos verbais/transmissivos, descritos por Piaget (1930/1998), favorecem um modelo de educação moral pautado no “dogmatismo moral”, conforme descrito por Buxarrais (1997). Trabalhar valores nesta perspectiva, através de uma postura heterônoma de transmissão de valores e imposição de regras, mais prejudicará do que favorecerá a formação moral dos alunos. A criança obediente se submete a um conformismo exterior, se adaptando às regras sem perceber o real alcance delas, tampouco vislumbrando possibilidades de construir novas regras (TREVISOL, 2013).

Por sua vez, os métodos ativos favorecem a “construção autônoma de valores”, ao buscar um ambiente cooperativo caracterizado pela participação coletiva dos alunos na construção de regras de convivência e por espaços de diálogo e reflexão sobre problemas morais e éticos que permeiam a escola e seu entorno. Desde Piaget (1932/1994), portanto, revela-se a relação entre uma consciência autônoma das regras e a prática democrática das mesmas.

Além de Piaget (1930/1998), Puig (2004) também nos ajuda a refletir sobre práticas favoráveis a formação moral para a construção da autonomia.

Segundo Puig (2004), as práticas morais ou de valor são “formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes” (p. 63) que “não somente expressam valores e requerem virtudes – todas cumprem esses requisitos – mas, além disso, o fazem de forma intencional” (p. 89).

O autor faz uma distinção entre **práticas procedimentais** e **práticas substantivas**, afirmando que, embora ambas sejam práticas de valor, a intencionalidade moral de cada uma pode ser diferenciada.

As **práticas procedimentais**, conforme define Puig (2004, p. 90), estabelecem condutas, permitindo a busca ou criação de algo moralmente valioso ou correto. Elas “fixam cursos de ações que expressam valores, requerem virtudes e apontam para finalidades morais” (*ibid*, p. 90), além de abrirem espaço pra a criatividade moral dos sujeitos. O autor descreve dois tipos de práticas procedimentais: as práticas de reflexividade, que proporcionam meios para o autoconhecimento e cuidado de si, e de deliberação, que são situações que convidam ao diálogo, à compreensão e o intercâmbio construtivo de razões.

Nas práticas procedimentais de reflexibilidade, “o autoconhecimento, a sinceridade consigo mesmo, a autoestima, a auto-avaliação e a auto-regulação convertem-se nas formas mais representativas que o ideal ético da reflexividade assume atualmente” (PUIG, 2004, p. 96). São exemplos de procedimentos de reflexibilidade atividades em que os alunos possam falar de si, refletindo suas próprias ações e sentimento, repensando sua própria moral, tais como a realização de autobiografia, a narrativa moral e os jogos de expressão dos sentimentos (TOGNETTA, 2004).

As práticas procedimentais de deliberação visam o uso da razão na reflexão sobre o melhor modo de viver: “*dialogar em busca da justiça e da compreensão*” (PUIG, 2004, p. 119). Elas também implicam a criatividade moral, uma vez que se referem a situações novas de conflitos. São exemplos de procedimentos de deliberação: assembleias de classe; resolução de conflitos e mediação escolar; sessões de debate; discussão de dilemas; *role playing*

(dramatização); entre outros. Kohlberg considerou o uso de assembleias de classe e da escola e a discussão de dilemas morais como um dos instrumentos mais importantes para a construção da escola como comunidade justa (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

As **práticas substantivas**, segundo Puig (2004), estabelecem ações que expressam valores e indicam finalidades morais; entretanto, não há espaço de criatividade moral. Tais práticas cristalizam valores reconhecidos e desejados pela comunidade. O autor define dois tipos de práticas substantivas: as de virtude, que envolvem todos os acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida – modos de conduzirem-se, os rituais e rotinas de uma determinada tradição cultural considerada desejável; e as normativas, que são ações realizadas numa escola para transmitir as normas básicas de funcionamento.

Conforme Puig (2007), as virtudes são qualidades que concedem valor a cada ser. O autor define a natureza das virtudes como “a maneira de ser ou conjunto de disposição admiráveis que delineiam o melhor caráter de um sujeito” (*ibid*, p. 144). Ela resulta do treinamento moral intencional de cada ser. A justiça, a coragem, a polidez e a fidelidade são exemplos de virtudes. As práticas de virtude exigem uma tarefa cooperativa visando atender as necessidades relacionadas à convivência; assim, o protagonista deve ser um coletivo formado por uma parte ou a totalidade da classe. Os exemplos de prática de virtude presentes na escola são: métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de tarefas de classe, festas e celebrações, realização de projetos, formação de grupos de trabalho. Um exemplo de prática de virtude, muito difundida na Espanha nos últimos anos, é a monitoria entre pares, concretizada nos programas de “alunos ajudantes” (ORTEGA, 2003).

As práticas substantivas normativas estão presentes no interior das demais práticas de valor, isto porque as normas constituem uma questão central no pensamento moral e também no âmbito da educação em valores. Em síntese, Puig (2004, p. 170-171) afirma que as normas “são prescrições que servem para regular a conduta humana; prescrições que expressam valores ou que permitem um juízo avaliativo; e, por último, são prescrições avaliáveis, que costumam angariar amplo respeito social, ou pelo menos, aspiram isso”. A escola, segundo ele, aborda as normas trabalhando em dois planos: o ensino de normas mediante seu uso e a aprendizagem de normas mediante os processos de deliberação e de reflexividade.

Nas ações de deliberação e reflexividade, as escolas realizam, além de outras coisas, atividades de revisão das normas de classe, buscando soluções coletivas para problemas relacionados às normas escolares. Autores como Araújo (1996), Menin (1996), Tognetta e Vinha (2007) têm mostrado a importância de um ambiente cooperativo na educação moral,

caracterizado pela maior participação dos alunos na construção de regras de convivência escolar.

Por fim, Puig (2004) defende que escolas moralmente maduras mostram práticas educacionais procedimentais e substantivas, pois ambas atuam de modo complementar, otimizando a tarefa educacional da escola.

Apresentados as finalidades, conteúdos e procedimentos da Educação em Valores na escola, passemos, agora, a uma contextualização histórica da formação em valores morais nas escolas brasileiras.

2.2.2 A construção histórica da Educação em Valores nas escolas públicas brasileiras

Historicamente, a política educacional brasileira tem demonstrado uma posição favorável a Educação em Valores nas escolas. No entanto, essa assume concepções diversas sobre como trabalhar a formação moral.

No ano de 1969, através de um decreto-lei, foi criada a disciplina “Educação Moral e Cívica”, instituída no currículo escolar como disciplina obrigatória em todas as escolas do país.

Nesse período, o Brasil vivia um regime militar e tal disciplina, segundo Lepre (2008), esteve voltada para a manutenção do modelo social vigente e o fortalecimento do nacionalismo. Tratava-se de uma forma “dogmática” e autoritária de educação moral, constituída por uma matéria doutrinária em que “eram ensinados valores e modelos que deveriam ser seguidos como dogmas” (*ibid*, s.n.). A autora afirma que esta disciplina tinha como finalidade a manutenção da heteronomia dos indivíduos, uma vez que indivíduos autônomos representariam obstáculos aos ideais ditatoriais.

Somente no ano de 1993, mais de dez anos após o restabelecimento da democracia no país, que a disciplina deixou de ser obrigatória nas escolas por meio da lei 8.663 (BRASIL, 1993). Como consequência desta experiência de educação moral dogmática, as discussões sobre moral e valores desapareceram das pautas educacionais durante um tempo, resultando numa ausência de projetos pedagógicos explícitos. Com isso, passa a predominar uma concepção relativista de moral, na qual as decisões eram guiadas por concepções individuais e não coletivas (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

Após esse período de silêncio, no qual nenhuma alternativa que contemplasse o trabalho com valores foi apresentada, estudiosos voltam a discutir a necessidade de se educar moralmente. Tal debate foi impulsionado pelo aumento dos episódios de violência e indisciplina nas escolas e pela “crise” de valores que atinge as relações pedagógicas e de

convivência entre os membros escolares (LEPRE, 2008; SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

Como reflexo dessa urgência social, surgem no final dos anos 1990, por iniciativa governamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação – PCNs (BRASIL, 1997, 1998) abordando o tema da moral a partir da educação para a ética como tema transversal. Os PCNs foram elaborados dentro de uma proposta construtivista de educação, visando a construção da autonomia, o pleno exercício da cidadania e a garantia da dignidade humana. Os referenciais teóricos que fundamenta esse documento são os conceitos de Piaget, Wallon, Vygotsky e Puig.

A característica inovadora dos parâmetros, segundo Lepre (2008), fazendo dele uma proposta interessante, é que, paralelo às disciplinas curriculares, foram inseridos conteúdos transversais relacionados ao exercício da cidadania, como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual.

Novamente, então, retornam ao contexto escolar as discussões sobre educação moral, a ética e os valores, agora concebidos como metas principais para o desenvolvimento integral do aluno por meio de uma concepção racional e autônoma de valores.

Com relação ao tema da ética, tal documento defende ser papel da escola empenhar-se na formação moral dos alunos:

Mesmo com limitações, a escola participa na formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. (BRASIL, 1997, p. 51)

Os PCNs enfatizam os princípios éticos e propõem a reflexão e análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão. Propõem quatro blocos de conteúdos para serem trabalhados com relação ao tema da ética: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade – valores referenciados no princípio de dignidade humana. Apresentam, em cada bloco, sugestões de conteúdos específicos para serem trabalhados junto aos alunos, defendendo a importância dos discentes vivenciarem experiências favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral:

No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas ideias ao juízo dos demais e saber ouvir as ideias dos outros. (BRASIL, 1998, p. 66)

Também se verifica no documento uma defesa à escola democrática, destacando a importância de se “democratizar as relações entre os membros escolares, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição” (BRASIL, 1997, p. 62). Destaca-se ainda a grande ênfase dada a qualidade das relações interpessoais na escola, priorizando relações de cooperação e diálogo baseadas no respeito mútuo.

Mesmo reconhecendo a importância e qualidade do documento elaborado, vemos que a posposta foi pouco assimilada pelas escolas públicas brasileiras. Algumas hipóteses podem ser levantadas para justificar sua baixa adesão.

Em primeiro lugar, os PCNs não são diretrizes ou uma metodologia de ensino que configurem um modelo curricular homogêneo e obrigatório, mas sim uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas das escolas (BRASIL, 1997). Portanto, seguem suas diretrizes as escolas que assim o desejarem.

Em segundo lugar, ainda parece predominar entre muitos docentes a opinião de que a formação moral e ética dos alunos é responsabilidade de seus familiares. A tendência dos educadores é culpar as famílias pelo que consideram “ausência de valores” nos discentes e pelos problemas disciplinares vivenciados na escola se desresponsabilizando, assim, por tratar dessas questões (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004; ZECHI, 2008)

A terceira hipótese é a de que a experiência vivenciada na época da disciplina “Educação Moral e Cívica” causou um visível mal-estar entre docentes acerca do tema da moral e dos valores. Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) afirmam que os termos “moral” e “moralidade” ficaram impregnados do sentido dogmático e autoritário atribuído no regime militar. Com o retorno da democracia, esses termos foram paulatinamente recebendo novos sentidos, porém ainda ressoa um certo *tabu* com relação a eles (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004).

Em quarto lugar destacamos, juntamente com Vivaldi (2013), o entendimento acerca da transversalidade. Um trabalho transversal, teoricamente, demanda envolvimento de todos os docentes; porém, na prática, há uma omissão de responsabilidade de alguns em função do tratamento coletivo dado ao tema. Segundo Lepre (2008), as escolas encontram dificuldades para implementar a transversalidade e incorporar temas como a ética no cotidiano da sala de aula.

Além dos PCNs, no início dos anos 2000, presenciamos, graças a um incentivo crescente do Ministério da Educação (MEC) e de certas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, novas iniciativas que surgem com o objetivo de estabelecer metas e meios para

uma educação em valores éticos ou morais, como exemplo os cursos e materiais sobre “Educação para os Direitos Humanos” e “Ética e Cidadania” produzidos pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2007). Também, iniciativas da UNESCO propõem cursos e materiais referentes à promoção de uma cultura de paz e não-violência nas escolas. Tais programas, conforme apresentamos no capítulo 1, propõem a formação de docentes e material didático para o trabalho com temas como ética, direitos humanos, convivência democrática, cultura de paz e inclusão social em escolas públicas. Eles chegam, gradualmente, às escolas brasileiras; no entanto, segundo Menin (2010), pouco influenciam o cenário da Educação em Valores, que continua acontecendo, muitas vezes, a partir de iniciativas individuais de escolas e seus professores.

Nesse contexto se insere esta pesquisa que tem como objetivo investigar as relações que as escolas fazem sobre Educação em Valores e o enfrentamento de situações de violência e indisciplina em meio escolar. Dessa forma, passamos a tecer as possíveis relações encontradas na literatura.

2.3 Educação em Valores, violência e indisciplina nas escolas: possíveis relações

Nos dias atuais, conforme refletido anteriormente, têm sido constantes as queixas de educadores sobre os comportamentos de alunos considerados desrespeitosos, indisciplinados e violentos, o que demanda a necessidade de uma educação para a convivência respeitosa em meio escolar. Nesse sentido, muitas escolas procuram dar uma Educação em Valores a seus alunos, considerando essa uma das alternativas para os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Diversos estudos sobre o desenvolvimento moral das crianças e jovens têm contribuído para o entendimento de situações de indisciplina e de violência e para a busca de possibilidades de prevenção e contenção dessas problemáticas, tais como Araújo (1996), Díaz-Aguado (2004, 2005), Menin (1996, 2002), La Taille (1996, 2009), Tognetta e Vinha (2007, 2012), entre tantos outros que citaremos neste trabalho.

Pensamos que possíveis relações entre Educação em Valores⁶, violência e indisciplina podem ser analisadas de muitas formas, mas centramos nossa atenção em quatro perspectivas: a Educação em Valores pode ser vista como uma forma de controle e/ou proibição da violência; pode ser entendida como a que busca a construção de regras justas na

⁶ Conforme justificado na introdução desta pesquisa, trabalharemos o termo “Educação em Valores” como sinônimo de “Educação Moral”, “Educação para a Cidadania” e “Educação para os Direitos Humanos”.

escola; pode ser concebida como a que busca a melhora da convivência em meio escolar; e pode ser compreendida através da própria violência se tornando um valor ou um componente da identidade do indivíduo.

A seguir explicaremos cada uma dessas perspectivas analisando o papel da formação moral na prevenção ou contenção da violência e da indisciplina.

2.3.1 Educação em valores como forma de controle da violência

Conforme aponta Chauí (1994), quando acompanhamos a história das ideias éticas, podemos perceber sua relação com o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la ou controlá-la:

Diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social. (p. 336).

Chauí (1994) defende que, em nossa cultura, a violência é percebida como “o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser, a violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (p. 337). Assim, considerando que, do ponto de vista ético, somos sujeitos do conhecimento e da ação e que a violência está em tudo o que nos reduz a condição de objeto, a autora afirma que “os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente o que nos transforme em coisa” (*ibid*, p. 337).

Nessa linha de pensamento, consideramos que as escolas podem pensar a Educação em Valores principalmente como forma de regulação, contenção ou proibição da violência e da indisciplina.

Para explicar tal tendência recorreremos a Durkheim (2003, 2008) para quem a moral tem uma função social. O autor explica que existem três elementos constitutivos da moral do homem: o espírito de disciplina, definido como o conjunto de regras sancionadas pela sociedade que regulariza a conduta por meio do respeito e cumprimento das regras; o apego ao grupo, sendo o grupo social o fim legítimo da moral; e a autonomia da vontade, ligada ao conhecimento que se deve ter das regras morais e das leis que a sociedade impõe, sem possibilidade de recusá-las ou questioná-las. O respeito em Durkheim é uma consequência da lei moral; assim, ao obedecer a uma regra moral o indivíduo é respeitado (FREITAS, 2002).

Segundo o autor, às crianças faltam qualidades morais e consideração em relação aos interesses dos outros; portanto, os adultos devem suprir essa ausência transformando as

crianças, por meio da socialização, em seres sociais e morais. Nesse processo, a disciplina comporta os mecanismos da regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa e recompensa. Isto significa que, por meio da regularidade e da autoridade social (que podem ser a família, a escola, a igreja) são definidos os limites às crianças, sendo as punições e as recompensas o que garantem o respeito às regras. Durkheim se opõe a uma educação baseada no interesse do aluno e em sua livre iniciativa e não considerou a relevância da interação social entre as próprias crianças no desenvolvimento da moral, ao contrário do que defendeu Piaget (1932/1996). Desse modo, para o autor a regra deriva da coação social e o professor é a autoridade que irá revelá-la ao aluno.

Aqui a escola é entendida como espaço apropriado para disciplinar a criança por meio de um sistema de regras que determina sua conduta. Tal educação é doutrinadora e se justifica por uma ética laica que impõe como princípio de autoridade as condições sociais que determinam os fatos morais e a necessidade de se seguir valores norteadores de um comportamento moral.

Historicamente a manutenção da disciplina na escola sempre exigiu a presença das relações de dominação e subordinação dos alunos. Normas e valores são impostos aos sujeitos pela escola – tida como autoridade moral – se justificando e consolidando sob a pressão das necessidades coletivas. Desse modo, cabe aos alunos se submeter às normas coletivas, não devendo se opor a elas.

Tal concepção de moral implica uma educação verbalista pautada no “dogmatismo moral” em que valores e normas considerados “corretos” são transmitidos pelos docentes, sendo inquestionáveis e imutáveis.

Essa forma de educação ainda é presente nas escolas atuais. Como exemplos, temos a realização de projetos escolares em que a Educação em Valores é trabalhada por meio de práticas verbais/transmissivas (como leitura de textos e palestras sobre o tema) que visam o ensinamento de valores. Outro exemplo são as práticas escolares de imposição de regras visando à manutenção da disciplina e controle da violência, tais como a elaboração de normas que proíbem o uso de celulares, o uso de bonés e o compartilhamento de materiais escolares entre os alunos, entre outros. O problema de tais normas é que elas não são discutidas com os alunos, estes somente são informados sobre sua existência e devem cumprir as determinações estabelecidas.

Tais ações, no entanto, ao incitar a regra coercitiva pautada no respeito unilateral, somente contribuem para a manutenção da heteronomia, sendo insuficiente para a construção

da autonomia moral. Também, no lugar de reduzir práticas de violência, acabam fomentando uma violência *da* escola aos alunos.

Por outro lado, ainda nesta perspectiva de controle da violência, temos presenciado nas escolas uma demanda por um currículo da “não-violência”, entendido como aquele que busca a construção de valores contrários a violência e essenciais ao convívio democrático, como a paz, a solidariedade, a tolerância, o respeito à diversidade, entre outros. Como ilustração temos projetos de “Cultura de Paz e não-violência” difundidos em diversas escolas brasileiras (GROSSI, et. al., 2005; GROSSI; AGUINSKY, 2006; JARES, 2004; CHRISPINO; DUSI, 2008, CHRISPINO; SANTOS, 2011).

Jares (2002) defende a educação para a paz como um recurso importante para a crítica de valores não-morais como o individualismo e a intolerância. Ele afirma a necessidade atual de se desenvolver uma cultura de paz que ajude o aluno a analisar criticamente sua realidade para nela atuar. Para tanto, alerta que isso deve ser feito sem se cair na doutrinação de valores.

A Cultura de Paz e não-violência nas escolas, marco de atuação da UNESCO, tem como objetivo a construção de valores essenciais à vida democrática, tais como: participação, igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, liberdade, tolerância, diálogo, solidariedade e justiça social (ABRAMOVAY et al, 2001).

Entre os autores brasileiros que discutem a relevância da Educação para a Paz, Chrispino e Santos (2006) defendem a necessidade das escolas elaborarem um currículo que contribua para a diminuição da violência escolar, justificando que “se a violência e preconceito são aprendidos, a paz, tolerância, solidariedade e mediação também podem ser” (p. 65).

Complementado essa concepção, Grossi e Aginsky (2006) afirmam que a educação para a paz e os direitos humanos precisam ser integrados no currículo escolar, sendo que o trabalho de promoção de valores deve ser baseado num processo dialógico que leve à conscientização da violência e da paz. Acrescentam que “para criar a escola da paz, o primeiro passo é criar comunidade, criar relação, começar a ligar a paz com a ideia de uma sociedade democrática e inclusiva” (*ibid*, p. 429).

A proposta teórica desses autores contempla metodologias que vão além do ensino de valores que pregam o que deve ou o que não deve ser feito no combate à violência. Trata-se de práticas educativas que valorizem o diálogo e a reflexão crítica sobre problemas éticos surgidos na escola e fora dela.

Concordamos com tais autores sobre a relevância atual da Educação para a Paz nas escolas tendo como objetivo a construção autônoma de valores democráticos contrários à violência. No entanto, a implantação desses programas nas escolas brasileiras, muitas vezes, se restringe a ações pontuais de controle da violência e submissão dos alunos a regras e valores impostos pelos adultos, se configurando enquanto uma prática de “domesticação” dos valores considerados corretos. Aqui a Educação para a Paz é entendida apenas como negação (ausência) da violência e não em sua concepção preventiva, e os programas, ao procurar impor valores aos alunos, acabam fomentando uma violência *da* escola aos discentes.

Defendemos, assim, que essa formação deva ocorrer, enquanto prática preventiva, num ambiente cooperativo permeado por uma gestão democrática de regras de convivência, isto é, um ambiente em que predomine relações justas e de respeito mútuo com vistas à formação da autonomia moral discente.

2.3.2 Educação em valores e a construção de regras justas na escola

A análise da relação entre violência, indisciplina e Educação em Valores também pode ser realizada por meio da leitura de diversos autores na área da psicologia da moralidade que adotam como referencial os estudos de Piaget, entre eles Araújo (1996), La Taille (1996), Menin (2002), Tognetta e Vinha (2007), entre outros. Assim, para expor as ideias desses autores, apresentamos inicialmente uma síntese sobre a teoria do desenvolvimento moral de Piaget.

Piaget (1932/1994) afirma que se desejamos compreender a moral da criança, é preciso partir do princípio de que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p. 23). Portanto, há uma vinculação entre regra e moral. Também, o respeito às regras é de suma importância para o desenvolvimento da moralidade.

Em seu livro “O juízo moral na criança”, Piaget (1932/1994) se dedicou a investigar como a consciência chega a respeitar as regras. Seus estudos se apoiaram, em grande parte, nos pressupostos desenvolvidos na filosofia de Kant (1774) sobre os imperativos categóricos que ordenam a razão humana.

O autor investigou como a criança desenvolve o conhecimento e a prática das regras em situações de jogos. Seus estudos junto às crianças apontaram para uma relação de interdependência entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva. Piaget (1932/1994) descobriu, também, que o desenvolvimento das crianças mostra duas tendências basicamente opostas de moral: a “moral do dever”, ou heteronomia, e a “moral do bem”, ou autonomia.

Piaget (1932/1994) demonstrou, então, que existe um caminho psicogenético no desenvolvimento da moral infantil e que este se inicia com a fase da anomia, passando pela heteronomia, em direção à autonomia.

A fase da anomia refere-se a um estado de ausência de regras. As normas de conduta são determinadas pelas necessidades básicas; assim, as regras obedecidas são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que é certo ou errado. Piaget afirma que são os rituais que a criança pratica em função de seus primeiros hábitos motores que dará, mais tarde, origem às regras.

A heteronomia refere-se a um estado em que a criança já percebe a existência das regras; é uma moral baseada no respeito pela autoridade e na obediência. Aqui, uma criança segue as normas fixadas pelas autoridades que a rodeiam (pais, professores, Deus, etc.), portanto, é uma moral baseada em um tipo de relação social no qual predomina o respeito unilateral, denominada por Piaget (1932/1994) de coação.

Na moral heterônoma, segundo Menin (2002), as crenças e ações da criança revelam sua posição imitativa e egocêntrica em relação aos outros. As crianças julgam os outros mais pela consequência de seus atos do que pelas suas intenções, o que demandaria uma descentração no sentido da criança se colocar no lugar do outro para compreendê-lo.

Na autonomia o sujeito sabe que existem regras para se viver em sociedade e as fontes dessas são reconhecidas pelo próprio sujeito como legítimas, de forma que ele mesmo poderia tê-las criado. Ele discute e reelabora as regras que regem sua vida no grupo passando a entender a sua utilidade social; “ele decide pelas normas que quer obedecer porque participou de sua construção e verificou os benefícios que aquela norma pode ter para o seu grupo de companheiros” (MENIN, 2002, p. 96).

Nesse sentido, a legitimação da moral não se dá mais pela obediência e respeito unilateral (coação), mas sim por meio do respeito mútuo e relações de reciprocidade (cooperação). Para Piaget (1932/1994), na autonomia o agir moralmente não depende de quais regras serão seguidas, mas dos princípios que guiam a sua obediência; a fonte das regras está em sua capacidade racional de discernir entre o certo e o errado.

Seguindo uma visão kantiana, Piaget vê, na moral heterônoma, a adoção de regras, normas ou de valores morais como guiada por motivos extrínsecos à pessoa: é o medo, o controle de uma autoridade, o receio da perda de afeto que leva à uma obediência situacional. Ao contrário, na moral autônoma o autor vê um indivíduo que reflete sobre a justiça de suas opções morais considerando se poderiam valer para si ou para qualquer pessoa desse mundo; é a reciprocidade levada ao infinito. (MENIN, 2002, p. 96).

Na moral autônoma, os atos dos outros passam a ser julgados pela intenção e não pelas consequências, como acontecia na moral heterônoma. “Os piores atos são os que quebram os laços de solidariedade e confiança entre as pessoas mesmo que pouco aparentes ou não puníveis” (MENIN, 2002, p. 96).

Piaget (1932/1994) confirma uma distância entre heteronomia e autonomia, mas também mostra que é impossível chegar à autonomia sem passar pela heteronomia. Ambas são tendências afetivas que se repetem e se alternam diante de diferentes contextos. Dessa forma, para construir a capacidade autônoma do juízo moral, o sujeito que nasce na anomia e age tendo por princípios seus interesses pessoais, desconsiderando as regras sociais, precisa construir antes a heteronomia, quando então descobrirá a importância dos outros e das regras sociais (ARAÚJO, 1996, p. 106 - 107).

Na visão piagetiana, as relações sociais vividas pela criança são responsáveis pelo seu desenvolvimento moral. Assim, a construção da autonomia não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores, afinal, um ambiente onde haja relações de coação e respeito unilateral reforçará a condição de heteronomia do sujeito.

Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contravalores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. (MENIN, 2002, p. 97)

Portanto, o desenvolvimento moral dos alunos depende que esses tenham contato com as regras e normas, mas que elas venham explicitadas e com princípios de justiça; também, que as regras sejam construídas pelos próprios alunos em situações que possibilitem relações de reciprocidade.

Nesse contexto, consideramos que um dos assuntos possíveis de se abordar a partir da psicologia da moralidade infantil de Piaget é o da indisciplina em meio escolar. Conforme aponta Araújo (1996, p. 110), “quando se evoca a indisciplina na escola, focaliza-se o desrespeito às regras estabelecidas”; contudo, é preciso considerar que, “apesar de a moralidade estar relacionada às regras, nem todas as regras têm vínculos com a moralidade”. Muitas vezes, presenciamos situações escolares em que “o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou

diretor, que impõe regras em benefício próprio e espera que os outros somente obedeçam” (*ibid*, p. 110).

Dessa forma, Araújo (1996), La Taille (1996), Menin (2002), Tognetta e Vinha (2007), entre outros, apontam a importância da constituição de um ambiente pautado por regras e normas justas, construídas coletivamente entre a comunidade escolar (professores, gestores, alunos e pais). Esses autores enfatizam que a indisciplina é entendida como um desrespeito às normas, quando estas são construídas em princípios de justiça; por outro lado, quando essas regras são injustas ou impostas de forma repressora e coercitiva na ânsia de resolver situações de conflitos, o ato indisciplinado pode ser compreendido como uma manifestação de resistência contra essas regras impostas e o autoritarismo pedagógico.

Segundo Tognetta e Vinha (2007), as regras têm grande relevância, mas seu uso demonstra, muitas vezes, “um desconhecimento de como a moral se constrói e uma ausência de reflexão sobre elas no espaço educacional” (p. 10). Tal situação pode colaborar para a construção de regras de forma autoritária ou unilateral, ou normas predeterminadas por adultos das quais as crianças devem somente obedecer.

Voltando a Piaget (1930/1998), o autor mostrou a existência de dois tipos de respeito – o unilateral e o mútuo – que acompanham os dois tipos de regras – a regra exterior, ou heterônoma, e a regra interior. Segundo o autor, o respeito unilateral, que advém de relações de coação do “superior sobre o inferior”, implica uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado. Essa relação de coação tem como resultado um sentimento de “dever”, na qual as regras são assimiladas pelas crianças como um dever prescrito pelo próprio adulto, portanto, são imutáveis e sagradas. Aqui a regra se impõe à consciência, sendo exterior ao sujeito. Já o respeito mútuo advém de relações de igualdade e reciprocidade entre os indivíduos, caracterizando uma relação de cooperação. Essa relação de respeito mútuo e cooperação tem como resultado um sentimento do “bem”, cujo ideal de reciprocidade pode tornar-se autônomo. Aqui a regra é construída em conjunto, pela cooperação, e passa a participar de suas personalidades sendo seguidas pelo respeito mútuo.

Pensando que a disciplina, como respeito às normas e regras, é necessária para uma boa convivência escolar, é preciso reconhecer que se as regras forem originadas de forma imposta e se forem injustas não terão relação com a moralidade. A desobediência a elas será legítima e pode estar indicando uma ação baseada na autonomia. Por outro lado, se a regra for pautada em princípios de justiça, sendo construída coletivamente com base no respeito mútuo, terá vínculo com a moralidade e sua desobediência se caracterizará como um desrespeito às regras justas.

Há, então, que se considerar o momento de construção das regras, pois alguns princípios devem ser respeitados para que elas tenham vínculo com a moralidade. Assim, se o objetivo da educação é formar pessoas autônomas, é preciso rever a atuação docente, pois é “necessário que propiciem que a apropriação de normas se dê por meio da reflexão, da discussão e da ação, permitindo à criança perceber as consequências naturais decorrentes de suas atitudes (reciprocidade)” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 134).

O professor deve propiciar um ambiente escolar cooperativo, solidário e de respeito mútuo, permeado com regras coerentes e justas, visto que as virtudes morais dos alunos serão construídas nas relações interpessoais ali estabelecidas. Porém, muitas vezes, os professores impõem regras na ânsia de resolver situações de conflitos, agindo de forma repressora e coercitiva; essas atitudes não favorecem o desenvolvimento da autonomia moral, considerando que relações de coação levam apenas a submissão às regras por conformidade e medo. Nesse contexto, é necessário investir na formação docente, pois os professores precisam conhecer como ocorre o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes, como seus valores são construídos (VINHA, 2000).

Em consonância com esta perspectiva que relaciona a Educação em Valores, entendida como a que busca a construção de regras justas na escola, com a prevenção da indisciplina escolar, diversos autores tem discutido a relevância de se trabalhar nas escolas programas que visam favorecer a convivência democrática pautada em valores e princípios morais. A seguir, apresentamos as ideias defendidas em tal perspectiva.

2.3.3 Educação em Valores e a melhora da convivência escolar

Estudos educacionais têm apresentado como proposta de prevenção para situações de conflitos, de indisciplina e de violências a realização de programas de convivência escolar (DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009; ORTEGA, 2006; DIAZ-AGUADO, 2004, 2006, 2010; entre outros). Tais programas têm o objetivo de melhorar as relações entre os atores da comunidade escolar, melhorar a qualidade do ensino e estabelecer as bases da educação para a formação cidadã.

Nesta perspectiva, Ortega (2002), afirma que as ações frente à violência devem ser pautadas numa atuação preventiva pensada desde a educação para a convivência pacífica e solidária na escola. Isto significa que a escola deve impulsionar programas que visam favorecer a convivência, incluindo a dimensão moral que deve ter a educação contra a violência, incrementando valores democráticos no currículo e o sentido de comunidade (DÍAZ-AGUADO, 2005).

Trata-se de reconhecer o ambiente escolar como espaço favorável à aprendizagem da convivência positiva e do respeito mútuo. Para tanto, a escola deve assumir um currículo que permita aos alunos, assim como propôs Delors (1998), aprender a conviver. Isto é, conviver de forma democrática, suscitando a sensibilidade ética e educando os indivíduos enquanto sujeitos morais para a comunidade, enquanto cidadãos que respeitam os demais e se faz respeitar.

Dias-Aguado (2005) afirma que, na prevenção da violência, é preciso adaptar a escola e a família às atuais mudanças sociais, tornando-as mais coerentes com os valores democráticos que nossa sociedade pretende transmitir. A prática da cooperação tem um importante papel nesse caminho. A autora acredita que a estruturação de atividades escolares por meio da cooperação e o currículo da não-violência são componentes básicos da prevenção dos conflitos escolares.

Há um consenso entre os autores referenciados nesta perspectiva (ORTEGA, 2000, 2003; ORTEGA; DEL-REY, 2002; DIÁZ-AGUADO, 2004, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2012, entre outros) de que os projetos educativos de prevenção à violência devem ser pautados na implantação de um ambiente cooperativo, na gestão participativa e na reflexão de valores e atitudes que permeiam as ações escolares. Ortega (2000) acrescenta ainda o programa de educação dos sentimentos e emoções.

Para desenhar um projeto de convivência, segundo Ortega e Del-Rey (2002) e Diaz-Aguado (2004), é preciso inicialmente analisar o contexto e avaliar as necessidades escolares. Essa análise pode ser concretizada por meio de diagnósticos realizados com os professores, os alunos e seus familiares. Após o levantamento das necessidades, se inicia o planejamento e desenho das ações de intervenção e prevenção a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades próprias de cada instituição.

Também defendem a necessidade de envolvimento de toda a comunidade educativa nas ações a serem realizadas. Ainda é preciso realizar um processo de formação docente, de modo a conscientizá-los com respeito aos problemas de violência escolar.

Tomadas tais medidas, se elabora as atividades de ação prevendo os programas de gestão democrática da convivência, trabalho de cooperação em grupo e educação em valores ou educação dos sentimentos e emoções.

Gestão democrática da convivência

Toda convivência implica um conjunto de normas e regras que regulamentam as relações estabelecidas. Se a atividade educativa tem como objetivo a prevenção da violência e da indisciplina em meio escolar é necessário que o marco normativo da instituição escolar se

realize de forma democrática a partir de uma gestão participativa dos alunos (ORTEGA, DEL REY, 2002; ORTEGA; 2000).

Conforme apontou Piaget (1932/1994), as relações sociais vividas pelas crianças e adolescentes são responsáveis pelo seu desenvolvimento moral. Assim, a construção da autonomia não poderia jamais se dar na forma de imposição de normas e valores, afinal, um ambiente onde haja relações de coação e respeito unilateral reforçará a condição de heteronomia do sujeito. O desenvolvimento moral dos alunos depende que esses tenham contato com as regras e normas, mas que elas venham explicitadas e com princípios de justiça, também, que as regras sejam construídas pelos próprios alunos em situações que possibilitem relações de reciprocidade.

Além disso, é necessário que a escola se apresente como uma “comunidade justa” (KOHLBERG, et. al. 1997) em que o princípio de justiça reja das mais simples regras escolares às formas de relação social entre os agentes escolares, garantindo um sentimento de pertença ao grupo. Kohlberg et. al. (1997) afirmam que as comunidades são necessárias para o desenvolvimento sócio-moral dos sujeitos; porém, as escolas somente contribuirão para esse desenvolvimento se for constituída como um ambiente democrático que favoreça o sentimento de pertença ao grupo. Segundo eles, “a qualidade do ensino depende de que os educadores considerem a disciplina e outras questões específicas para a escola como problemas humanos cuja solução exige a participação de todos os membros” (*ibid*, p. 80). A comunidade justa, ao promover a participação democrática dos alunos na vida social da escola, contribui para o exercício do respeito mútuo, para o compartilhamento de responsabilidades e o senso de pertencimento.

Para Kohlberg et. al (1997), procedimentos como a discussão de dilemas morais são necessários ao desenvolvimento do raciocínio moral, mas não são suficientes para a construção da autonomia, tampouco, acrescentamos nós, são suficientes para a prevenção da violência e da indisciplina escolar. É preciso ainda criar espaços e procedimentos, como as assembleias escolares, com o objetivo de discutir os problemas e conflitos cotidianos e propor soluções conjuntas com os alunos (TOGNETTA; VINHA, 2007; ARAÚJO, 1996), aumentando seu poder e responsabilidade em sua própria aprendizagem.

Ortega e Del-Rey (2002) apresentam como sugestões para desenvolver uma linha de gestão democrática atividades que visam potencializar a participação de todos os membros escolares, incentivando o protagonismo e a responsabilização pelos aspectos a serem mudados. Destacam que as tomadas de decisões devem se basear no consenso, no diálogo e na responsabilidade coletiva pelo cumprimento dos acordos. As normas devem ser claras,

consensuais e ser vinculadas ao respeito de direitos básicos, apresentados como hábitos positivos. As atividades a serem realizadas têm que ser coerentes com os objetivos propostos de modo que os alunos vejam suas consequências e as desvantagens da falta de envolvimento.

As autoras sugerem ainda a implantação de um programa de mediação de conflitos como estratégia ante a violência escolar. Os conflitos são naturais às relações de convivência e devem ser mediados por um conjunto de estratégias educativas e de prevenção que considerem os alunos como protagonistas.

Trabalho cooperativo

Educar para a convivência implica proporcionar um ambiente escolar cooperativo, solidário e de respeito mútuo.

Piaget (1930/1998) afirma que a cooperação no ambiente escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo da educação moral. Em um ambiente cooperativo o aluno é sujeito ativo no processo de conhecimento, ele tem oportunidade de expressar-se livremente, fazer escolhas, tomar decisões e refletir sobre suas ações, valores e sentimentos. Além disso, ao relacionar-se com os demais, ele pode conhecer seus pares, desenvolver sentimentos de simpatia e se solidarizar (LICCIARDI; RAMOS, 2013).

Portanto, é necessário que os professores trabalhem com atividades em grupos heterogêneos, em que os alunos cooperem entre si, através do diálogo, da negociação, da construção compartilhada do conhecimento e elaboração conjunta de propostas (ORTEGA, 2000). As atividades de cooperação, segundo Diaz-Aguado (2005) proporcionam o aumento da responsabilidade dos alunos em relação à sua própria aprendizagem.

Ortega e Del-Rey (2002) afirmam que o trabalho em grupo cooperativo fortalece a solidariedade e os laços sociais preventivos ao aparecimento de conflitos. No entanto, as autoras alertam que é preciso dar atenção ao tipo de ensino que praticamos, afinal não é possível ensinar a solidariedade, o respeito e cooperação se a aprendizagem tem uma apresentação individualista e competitiva.

Assim, o trabalho cooperativo deve considerar: o diálogo como o meio para comparar ideias e pontos de vista divergentes entre os alunos; a valorização, a autoestima e a motivação discente, mostrando as contribuições que cada um tem a oferecer ao grupo; a reflexão e o pensamento crítico, respeitando todas as ideias dos alunos e considerando que sem racionalidade não é possível compreender a democracia e dela participar; a relevância de estimular a melhoria das relações interpessoais entre os pares (ORTEGA; DEL-REY, 2002).

Educação de valores, sentimentos e emoções

Educar para a convivência implica educar em valores, sentimentos e emoções. Assim, Diaz-Aguado (2004, 2005) defende a importância de a escola adotar um currículo da não-violência como atividade preventiva que vise ensinar a construir valores de igualdade, respeito aos direitos humanos, tolerância e rejeição ao sexíssimo e à violência.

Ortega (2003, p. 98) acrescenta que a educação dos sentimentos e emoções, “concebido como a intenção de incorporar a atenção à vida efetiva e emocional dos alunos”, é um dos caminhos apropriado para se educar em valores. Nesse sentido, para se desenvolver um comportamento moral e honesto precisa-se aprender a respeitar e ser respeitado; no entanto, Ortega e Del-Rey (2002) afirmam que isso só será possível se for desenvolvida uma educação no âmbito da vida emocional, das atitudes e dos sentimentos.

As autoras defendem que a função da escola compreende o desenvolvimento sócio-moral discente e que os professores adquirem relevância como modelos a serem seguidos. Na escola os alunos “aprendem a expressar suas emoções, a tomar consciência de seus sentimentos e a assumir atitudes de respeito para com as emoções dos outros” (ORTEGA; DEL-REY, 2002, p. 63); portanto deve-se desenvolver a empatia, favorecendo atividades em que os alunos possam se colocar no lugar dos outros e perceber seus sentimentos; também, os discentes precisam conhecer as consequências emocionais que podem ter a forma como se relacionam com os colegas; é preciso ainda, proteger os jovens da agressividade injustificada entre os pares, da violência e do abuso de poder.

Segundo destacam Ortega e Del-Rey (2002), as iniciativas educacionais sugeridas em suas pesquisas, assim como os demais estudos aqui apresentados, são de caráter preventivo com vistas à melhora da convivência, mas também focam a eliminação de problemas de violência. Acreditamos que tais ações são relevantes e positivas no enfrentamento da violência, assim como da indisciplina escolar. Para tanto, as escolas não devem pautar suas ações tendo como fim único à redução da violência, mas sim ter como finalidade a formação integral do discente com vistas à construção de sua autonomia moral.

2.3.4 Educação em Valores e a violência como um valor na representação de si

Refletindo sobre as causas da violência, La Taille (2009) enfatiza que o fenômeno é complexo e que há uma diversidade de causas; assim, se propõe a analisar as várias formas da violência situando-a “em seu verdadeiro plano: o plano moral” (p. 210), sem negar, contudo, a importância de outras causas.

Segundo La Taille (2009), falar em moral implica falar em valores. Então, o autor questiona se, hoje em dia, não seria a própria violência um valor: “Será a violência apenas um

meio para se obter determinadas vantagens materiais ou será ela também, pelo menos em certos casos, um valor associado à identidade de certas pessoas, portanto um valor associado à imagem que querem ter de si?” (p. 210). Para o autor as duas alternativas apresentadas se colocam como afirmativas.

Quanto às formas de violência que tem como objetivo se apoderar de bens alheios, estas se referem à busca de reconhecimento e valorização. Já a violência como um valor associado à identidade se refere à moralidade, pois, em alguns casos, empregar a violência é afirmar a própria identidade, “ser violento é ser alguém” (LA TAILLE, 2009, p. 212). Neste último caso, a violência se associa à autoestima e, portanto, não há o “respeito de si”, necessário à construção de uma personalidade ética. A violência é percebida como um meio de se tornar visível.

Desse modo, o autor questiona porque haveria de ser pela violência que alguns indivíduos procurariam essa visibilidade social. Como resposta, La Taille (2009) afirma que parte da violência atual é decorrência de dois traços de uma “cultura da vaidade”. O primeiro, como apontado acima, é a necessidade de associar à representação de si uma imagem de “vencedor”, impondo ao outro tal imagem positiva para ser admirado; o problema aqui é que tal imagem pode ser obtida pela prática da violência ou fruto de roubo, por exemplo. O segundo traço da “cultura da vaidade” se refere ao lugar problemático de outrem: “a vergonha de ser um ‘perdedor’, ao orgulho de ser um ‘vencedor’, associa-se a necessidade de humilhar o outro, de subjugá-lo para se melhor realçar a própria força, sobretudo se esse outro se recusa, ou parece se recusar a entrar no jogo do vaidoso” (*ibid*, p. 216).

Para melhor compreender tal posição do autor retomaremos alguns conceitos fundamentais sobre o desenvolvimento moral.

La Taille (2006, 2009) defende que a Educação em Valores tem como finalidade a construção da *personalidade ética*. Segundo ele, para compreendermos o comportamento moral do sujeito, precisamos conhecer quais opções éticas ele assume.

O autor aponta uma diferenciação entre os termos moral e ética, entendendo que “falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, [...] uma vida que vale a pena ser vivida” (LA TAILLE, 2006, p.27). A personalidade do indivíduo é constituída pelo plano moral e pelo plano ético. O plano moral é definido pelo sentimento de obrigatoriedade (“como devo agir?”), isto é, referem-se aos deveres para consigo e com outrem. O plano ético refere-se a definição e busca da “vida boa” (que vida eu quero viver?) e tem como invariante a busca de expansão de si próprio. Os sentimentos de obrigatoriedade e expansão de si próprio são os dois processos psicológicos apontados pelo

autor como centrais para a moral e a ética. Nesse sentido, a escolha por uma “vida boa” deve considerar o outro como alguém cujos direitos devem ser respeitados.

La Taille (2006) lembra que o sentimento de obrigatoriedade – o “dever” – equivale a um “querer”; nesse sentido “age moralmente quem assim o *quer*” (p. 53). Então, questiona o autor: o que leva algumas pessoas a quererem agir moralmente e outras não? Para responder tal questionamento explica que o querer agir depende do “ser”, ou seja, da personalidade do indivíduo. Para ele a personalidade é constituída por um conjunto de representações de si, isto é, a imagem e o juízo que cada pessoa tem de si. As representações de si são revestidas de valores e são elas que dão origem à personalidade.

Piaget (1932/1994) entende valor como um investimento afetivo do sujeito sobre o exterior, objetos ou pessoas; já os valores morais são pautados em atos, sentimentos, princípios ou regras consideradas como boas ou justas. As representações de si como valor positivo podem conter valores morais e não morais. Valores como justiça, generosidade, honestidade são morais; porém, se a imagem positiva de si não incluir a dimensão moral, o indivíduo pode ter uma identidade associada a valores não-morais, como a beleza, a riqueza, a violência, enquanto os valores morais permanecem periféricos (LA TAILLE, 2009)

Segundo La Taille (2006), é a busca pela representação de si como um valor positivo que move as ações do plano moral ao plano ético: “*a energética do sentimento de obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético, na busca de representações de si como valor positivo*” (p. 56). Nesse sentido, o autor apresenta os conceitos de autoestima e autorrespeito (ou respeito de si) para explicar que toda experiência de valorização de si próprio é autoestima e as experiências que contemplam valores morais são definidas como autorrespeito.

O autorrespeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois é “por um lado, expressão de expansão de si próprio – portanto, elemento da ‘vida boa’ – e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral. [...] respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio.” (LA TAILLE, 2006, p. 56). No entanto, algumas vezes, o sentimento de obrigatoriedade não é suficiente para dirigir uma ação moral, portanto, a autoestima se sobrepõe ao autorrespeito.

La Taille (2006, 2009) explica que em pessoas moralmente heterônomas os valores morais (justiça, solidariedade, honestidade, entre outros) têm menos força motivacional e os valores não-morais (vaidade, espetáculo de si, individualismo) acabam sendo mais centrais no seu sistema de representações de si. Já em pessoas moralmente autônomas, os valores morais estão mais integrados entre si, influenciando suas escolhas e atitudes.

Na sociedade atual a construção da personalidade, segundo La Taille (2009), tem se dado, em partes, pela “cultura da vaidade” em que predomina a valorização da aparência e espetáculo de si, ou seja, valores não-morais. Portanto, se justifica a tese do autor de que a violência atual pode ser atribuída à “cultura da vaidade”, isto é, “à vontade de dar um espetáculo de si, ao apego a marcas superficiais de destaque, ao orgulho de ser visto como ‘vencedor’, à vergonha de ser julgado como ‘perdedor’, à necessidade de se destacar perante os olhos alheios e de subjugar outrem” (LA TAILLE, 2009, p. 216).

Nessa direção, podemos supor que, por vezes, a violência entre alunos que a escola busca combater pode se apresentar aos mesmos alunos como um valor a perseguir. Se isso ocorre, uma educação frente a violência pode ser uma educação para a mudança de valores com os quais os jovens se identificam.

O autor propõe, então, que os valores sejam pensados no sentido de serem selecionados, de forma refletida e autônoma, para orientar as escolhas das pessoas sobre a vida que querem viver; ou seja, auxiliando na constituição dos sentidos dados à vida, pensada com e para o outro. Nesse contexto, La Taille (2006, 2009) defende a importância da formação de personalidades éticas na escola.

Para tanto, a instituição escolar deve se constituir como um ambiente justo e democrático, evitando a profusão e imposição de regras, em que as relações de convívio sejam permeadas por valores morais. Também deve ir contra a competitividade e valorização de autoestimas superficiais, não reduzindo o valor das pessoas ao seu desempenho (LA TAILLE, 2009).

Concordando com as ideias apresentadas pelo autor, concluímos este item retomando suas palavras:

Em escolas onde há vida coletiva, onde há relações de cooperação, princípios evidenciados, virtudes valorizadas, sentimentos morais acolhidos, o mérito exigido, o ser humano respeitado, a “cultura da vaidade” *pode recuar*. Em escolas que são reais *instituições justas*, são maiores as chances de os alunos se convencerem de que a *vida vale a pena ser vivida para e com outrem*, maiores chances de quererem ser inspirados pelo “respeito de si”. E, como para valer a pena ser vivida, a vida também deve ser “*vida boa*”, uma educação para uma “*cultura do respeito de si*” deve vir acompanhada de uma educação para uma “*cultura do sentido*”. (LA TAILLE, 2009, p. 307, grifos do autor)

Apresentado essas possíveis formas de relação entre Educação em Valores, violência e indisciplina, nos questionamos: como as escolas as trabalham em seus projetos? Pretendemos responder a esse questionamento analisando os projetos de Educação em

Valores voltados ao enfrentamento da violência e da indisciplina realizados em escolas públicas brasileiras.

Para tanto, faz-se necessário, também, analisar qual é a formação que os docentes têm recebido a respeito do tema da Educação em Valores.

2.4 Educação em Valores e formação docente

O trabalho com a formação em valores morais nas escolas requer uma boa formação dos agentes escolares de modo a sustentar teoricamente suas práticas cotidianas em prol da construção autônoma de valores entre os alunos.

Os estudos organizados por Tognetta e Vinha (2012) indicam que práticas bem-sucedidas em termos de Educação em Valores e enfrentamento da violência e indisciplina são possíveis somente quando há uma gestão escolar comprometida, tanto com a formação de seus docentes, quanto com o cotidiano de sua comunidade.

No entanto, as práticas cotidianas presenciadas nas escolas revelam uma formação precária dos docentes. Mesmo que se reconheça em documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), a relevância de a escola trabalhar os temas da ética, cidadania e valores morais, a formação docente nesta área ainda é muito precária.

Como exemplo, Tognetta et. al. (2010) constataram em pesquisa realizada com docentes que estes pouco ou nada conhecem sobre o desenvolvimento moral. Também, Vivaldi (2013) mostra que, embora os professores reconheçam a necessidade da Educação em Valores nas escolas, suas concepções sobre o tema são reducionistas e suas práticas são verbais e transmissivas.

Em análises anteriores de experiências de Educação em Valores realizados em escolas públicas brasileiras verificamos a ausência de formação dos agentes escolares para a realização de seus projetos. As escolas realizam projetos de ação a partir de iniciativas particulares baseadas em impressões e conhecimentos do senso comum sem receberem uma formação específica que garanta o domínio de saberes técnicos e científicos discutidos por especialistas (MENIN, ZECHI, 2010).

Também, a pesquisa realizada por Aiello (2012) evidenciou que, apesar da formação moral para a autonomia constar no Projeto Político Pedagógico como um objetivo da escola por ela investigada, a prática docente refletia uma posição neutra e relativista em que cada professor tinha uma concepção própria sobre moral. As ações docentes eram pautadas em

concepções individuais sobre que valores consideravam mais importantes trabalhar. Não havia uma sistematização sobre o trabalho de educação moral a ser desenvolvido. Os dados da pesquisa mostram ainda que os professores não tinham estudado temáticas relacionadas à moralidade em sua formação inicial, também, nos momentos de formação continuada realizados na escola não havia estudos e discussões de tais assuntos.

Os estudos de Cozin (2008) sobre as relações interpessoais na escola também comprovam a falta de formação dos docentes na área. A autora, ao analisar pesquisas que abordam o tema da formação docente, constatou que pouquíssimos eram os cursos de Pedagogia que efetivamente abordavam conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral e a construção da autonomia discente, tampouco se discutia como essa temática poderia ser abordada na escola.

Nesse sentido, diversos autores têm destacado a relevância de se investir na formação inicial e continuada de professores de modo a garantir um conhecimento teórico que embase as práticas docentes (ARAÚJO, 2007; MENIN; ZECHI, 2010; MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013, VIVALDI, 2013, TOGNETTA, et. al., 2010, entre outros). Entender o processo de funcionamento do desenvolvimento do ser humano e a forma como cada um se relaciona consigo mesmo e com os demais pode ajudar a escola e os docentes na elaboração de procedimentos e estratégias “eficazes” para a construção efetiva de valores morais e éticos, em busca da justiça social e da igualdade (ARAÚJO, 2007)

Tognetta et. al (2010) concluem que uma das ferramentas necessárias para o professor aprender a lidar com os problemas cotidianos seria a escola investir na formação docente por meio de um processo formativo em serviço nas escolas. Acrescentam ainda a necessidade de criar espaços de discussões coletivas de modo que todos os membros da equipe escolar possam buscar embasamento teórico e alternativas coletivas para resolução dos conflitos.

Em levantamento bibliográfico por nós realizado encontramos somente um artigo que descreve uma proposta de formação docente sobre Educação em Valores: Carvalho e colaboradores (2004) elaboraram um curso de formação contínua sobre Educação em Direitos Humanos tendo como objetivo formar professores que se tornassem autores responsáveis pela educação em valores dos direitos humanos, democracia e cidadania como princípios que norteiam a prática pedagógica. A formação consistiu em palestras, elaboração de oficinas em direitos humanos nas escolas e debates sobre temas elencados como importante pelos docentes participantes da pesquisa, tais como: formação de valores e cultura jovem e prevenção da violência escolar. Após a realização das palestras se formavam grupos de

trabalhos para reflexão e aprofundamento dos temas e elaboração de possíveis ações a serem realizadas.

Os autores avaliam que esses momentos de formação contribuem para a atuação docente de modo que a temática da democracia e direitos humanos seja alvo do currículo escolar. Também destacam a importância de se criar parceria entre universidade e escola, contribuindo para que os professores possam buscar soluções locais para os problemas vivenciados a partir de um conjunto de valores comuns e vinculados a princípios legais (CARVALHO, et. al., 2004).

Os estudos com os quais dialogamos nesta pesquisa confirmam a relevância e urgência de um processo formativo que contribua para que o docente se torne sujeito ativo na construção da autonomia moral de seus alunos, assim como, na elaboração conjunta de alternativas para a prevenção e redução da violência e da indisciplina escolar.

Desse modo, ao descrever e analisar as estratégias de Educação em Valores realizadas em escolas públicas de diferentes estados brasileiros que têm como finalidade a diminuição da violência e da indisciplina escolar, buscaremos, também, investigar qual é a formação recebida pelas escolas para atuarem nesses projetos e qual é, segundo a concepção dos agentes escolares, a formação necessária para capacitá-los a lidarem com problemas disciplinares vivenciados no cotidiano escolar.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, que tem como objeto de investigação as relações estabelecidas entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, implica a aproximação entre diversos contextos em que essas relações se estabelecem e a compreensão dos significados que os agentes escolares atribuem a elas.

Com efeito, este estudo desenha-se na abordagem qualitativa da pesquisa, considerando que seu foco reside na “descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos” (PÉREZ-SERRANO, 1994, p. 46).

A investigação proposta é de caráter descritivo. Ela adota como procedimento para o levantamento dos dados a revisão bibliográfica, a utilização de descrições de projetos obtidos por questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Iniciamos o trabalho com uma investigação teórica por meio do levantamento de livros e artigos na área da Educação e da Psicologia da Moralidade. Essa revisão foi realizada para obtermos um levantamento das relações ali tecidas sobre a Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar e, também, para subsidiar as análises e a interpretação dos dados empíricos.

A busca de livros foi realizada via internet e a partir das referências bibliográficas contidas em artigos. A busca dos artigos foi delimitada pela seleção de periódicos em Educação e Psicologia da Educação de circulação nacional e internacional publicados nos últimos anos (2001 – 2012). A coleta dos artigos foi realizada via internet, em buscas nas bases de dados SCIELO regional, RedAlyc e DOAJ. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: educação moral, educação em valores, violência e escola/educação, indisciplina e escola, violência e valores, indisciplina e valores, violência e moral, indisciplina e moral, prevenção e violência, prevenção e indisciplina, violência e formação docente, indisciplina e formação docente, valores e formação docente. Os textos foram selecionados, primeiramente, através da leitura dos títulos e, posteriormente, pelos resumos. Após a leitura, foram escolhidos os que atendiam aos temas considerados fundamentais para a pesquisa: a relação entre violência, indisciplina e a educação em valores; propostas de prevenção e contenção da violência e da indisciplina escolar; violência e indisciplina e a questão da formação de professores; educação em valores e a questão da formação de professores. O material selecionado compõe a fundamentação e a análise teórica desta pesquisa.

Para a investigação empírica de relações entre Educação em Valores, violência e indisciplina em escolas, recorreremos ao levantamento das experiências de Educação em Valores realizadas em escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio de diferentes estados brasileiros que tiveram como objetivo o enfrentamento de situações de violência e de indisciplina. Este levantamento aconteceu com a utilização de dados secundários de um banco geral já disponível e obtido na pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, iniciada por Menin e colaboradores em 2008, o qual conta com 1058 respostas.

Entre os anos de 2009 a 2010, os pesquisadores contataram as Secretarias Estaduais de Educação de todos os estados brasileiros, solicitando ajuda para que escolas públicas de Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio preenchessem um questionário descrevendo projetos que tivessem realizado e que considerassem bem sucedidos no campo da educação moral.

O questionário dessa pesquisa chegou às escolas, ou na forma *on line*, ou por escrito, através de remessa por correio, ou por e-mail. Ele foi aplicado junto a diretores, a coordenadores pedagógicos e a professores de escolas públicas de ensino fundamental (6º a 9º ano) e de ensino médio de diversas regiões do Brasil. Organizou-se com 24 questões, abertas e fechadas, que solicitavam aos participantes, após autorização das Secretarias de Educação, suas opiniões sobre a pertinência ou não da Educação em Valores nas escolas, os métodos que seriam adequados para isso. Além disso, pedia um relato de alguma experiência que a escola tivesse realizado e considerado como bem sucedida. Na exposição da experiência foi questionado se o respondente participara de algum projeto de Educação em Valores (educação moral, ética na escola, cidadania na escola e direitos humanos), solicitando-lhe que relatasse como ele fora desenvolvido, se ele poderia ser considerado como bem sucedido e por quê; quanto tempo ele durou, quem dele participou e quantos foram os participantes; se outras instituições foram parceiras; que temas ou assuntos foram mais trabalhados e como o foram efetuados (que métodos foram usados); qual foi a principal finalidade buscada nesse projeto, ou seja, por que ele aconteceu; se a comunidade do entorno o motivou; se foram percebidas mudanças no ambiente escolar a partir de sua realização; se ele foi avaliado e se a escola recebeu alguma formação para sua realização. Em anexo (ANEXO I), consta o modelo do questionário aplicado.

Esta pesquisa de doutorado que agora realizamos, foi concretizada em três etapas de investigação: primeiro, trabalhamos a identificação dos projetos escolares que tinham como finalidade a diminuição da violência e/ou da indisciplina em meio escolar; segundo,

efetuamos a análise de conteúdo dos projetos selecionados; terceiro, realizamos a seleção e a análise de uma amostra de experiências.

3.1 Identificação dos projetos escolares de Educação em Valores voltados ao enfrentamento da violência e da indisciplina

A identificação das experiências que têm como finalidade a diminuição da violência e/ou indisciplina, objeto desta pesquisa, foram coletadas a partir das 1058 respostas obtidas no banco geral de dados da pesquisa de Menin e colaboradores. Essa seleção foi realizada a partir das respostas dadas às questões:

“Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, porque ela aconteceu?”;

“Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”;

“Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”.

As respostas a essas questões foram tratadas pelo software ALCESTE[®] (*Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte*), desenvolvido por Max Reinert na França, em 1979. Nessa pesquisa foi utilizada a versão 2010 do programa.

O ALCESTE é um programa que realiza, de maneira automática, a análise lexical de conteúdo por meio de técnicas quantitativas de tratamento de dados textuais (OLIVEIRA; GOMES; MARQUES, 2005). Ao fazer a análise do *corpus*, o programa executa quatro etapas. A etapa A tem a função de leitura do texto e cálculo dos dicionários. A etapa B faz o cálculo às matrizes de dados e classificação das UCE (Unidades de Contexto Elementar). A etapa C faz a descrição das classes de UCE. A etapa D faz cálculos complementares. Ao final, o ALCESTE gera um relatório estatístico em que demonstra as frequências, porcentagem e o χ^2 (qui-quadrado) de cada palavra.

Assim, o programa produz uma análise que resulta na identificação de classes de respostas que mostram as tendências, ou categorias predominantes no conjunto total dos dados. Para cada questão indicada acima, sobre finalidades, mudanças e justificativas do porque são projetos bem sucedidos, buscamos, nas categorias evidenciadas pelo Alceste, identificar aqueles que enfocavam questões ligadas à violência e/ou indisciplina escolar. Essa análise permitiu catalogar 164 projetos relacionados ao tema da violência e indisciplina escolar. Contudo, considerando que o programa ALCESTE, ao proceder à divisão das Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.), não classifica 100% do *corpus*, e, ao mesmo

tempo, visando a garantir que fossem identificados todos os projetos relacionados ao tema da violência e da indisciplina escolar, fizemos uma busca por palavra-chave junto ao banco geral de dados da pesquisa “Projetos bem sucedidos de Educação moral: em busca de experiências brasileiras”, cujas palavras utilizadas foram: violência, indisciplina, disciplina, conflitos, agressão, agressividade, respeito e desrespeito. Essa investigação localizou 29 projetos relacionados ao tema da violência e indisciplina, resultando na seleção de 193 experiências dentre os 706 relatados.

3.2 Análise dos projetos identificados

Selecionados os 193 projetos escolares que mais relacionam Educação em Valores e enfrentamento da violência e/ou indisciplina, procedemos à leitura e à análise de conteúdo das descrições dessas experiências que, segundo Bardin (1977, p. 42) consiste em:

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

A análise de conteúdo visa, então, a produzir inferências de conhecimentos sobre os elementos da comunicação escrita, falada ou figurativa.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última, a inferência é o processo intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1977, p. 39).

A produção de inferências confere à análise de conteúdo uma relevância teórica. Portanto, a análise de conteúdo não é um procedimento puramente descritivo, ela implica comparação. O investigador deve relacionar os dados obtidos com teorias explicativas (FRANCO, 2003). O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto (seja ele explícito ou latente) e suas significações.

A análise de conteúdo foi realizada seguindo as etapas da técnica propostas por Bardin (1977): pré-análise do material coletado; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados foram analisados a partir de questões que consideramos as mais relevantes para a investigação das relações entre educação em valores, violência, indisciplina e formação de professores. Elas formam:

- Quais são as relações estabelecidas pelos agentes escolares entre valores e violência ou entre indisciplina escolar?

- Quais são os valores abordados nesses projetos?
- Como a experiência relatada busca contribuir para a melhora nas relações escolares (relação entre alunos e desses com professores e demais agentes escolares) propiciando uma convivência mais harmoniosa?
- Qual é a formação recebida pelos docentes para abordarem os projetos?
- Essa formação é feita pelos órgãos governamentais, como MEC e Secretarias de Educação, ou pelas universidades, ou pela própria escola? Ou não existe uma formação que vise ao enfrentamento das situações de violência e/ou indisciplina?
- A experiência pode ser caracterizada como uma prática positiva no enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, por quê?

3.3 Seleção e análise de uma amostra de experiências

A partir da leitura e análise das descrições dos 193 projetos de Educação em Valores que visam ao enfrentamento de situações de violência e de indisciplina, selecionamos uma amostra de experiências para coleta de dados empíricos junto aos agentes escolares (diretores, professores e coordenadores).

Essa etapa da pesquisa teve como objetivo uma análise mais aprofundada da experiência, por meio de entrevistas com os proponentes dos projetos. Nessas entrevistas, buscamos investigar, mediante os depoimentos e concepções dos agentes escolares, o sentido das relações que eles estabelecem entre Educação em Valores e contenção do que consideravam como violência e indisciplina escolar.

Investigamos, também, em que os agentes escolares se basearam para a realização desses projetos: em saberes técnicos e científicos recebidos em sua formação acadêmica, ou em cursos frequentados, ou mesmo na formação continuada realizada nas escolas, ou em diretorias de ensino; ou em conhecimentos do senso comum; ou ainda, em experiências privadas relacionadas às suas histórias de vida. Buscamos, também, investigar as concepções que professores e gestores das escolas públicas têm sobre a necessidade, ou não, de formação específica para lidarem com problemas disciplinares vivenciados no cotidiano escolar, o que entendem que ela é ou deva ser e como pensam que deva ser realizada.

Escolhemos as experiências, tendo como base algumas condições sintetizadas em Menin, Bataglia e Zechi (2013) a partir de vários conceitos da literatura da área que esclarecem como uma Educação em Valores Morais deveria ser, tais como:

- que a escola assuma a Educação em Valores como parte de sua função pedagógica;

- que os projetos tenham por finalidade a construção autônoma de valores universalizáveis, e não a consolidação de valores de adequação social ou de obediência às regras;
- que as práticas escolares sejam voltadas para uma convivência mais harmoniosa, justa e respeitosa;
- que os projetos se originem de necessidades reais e legítimas da escola ou da comunidade a sua volta;
- que os projetos tenham métodos baseados no diálogo, na participação coletiva, no respeito; enfim, que adotem procedimentos democráticos, pautados numa gestão participativa na escola;
- que os projetos tenham longa duração e ampla participação da comunidade escolar, envolvendo os profissionais da escola, docentes, discentes, equipe gestora, além da comunidade externa;
- que valorizem o protagonismo juvenil, abrindo espaços de participação discente;
- que os projetos resultem em mudanças concretas, contribuindo para a redução da prevalência de comportamentos violentos ou a diminuição da indisciplina escolar.

Selecionamos, inicialmente, 13 relatos de projetos que pareciam atender aos nossos critérios. Cabe esclarecer que, muitas vezes, o projeto eleito não atendia a todas as condições para a Educação em Valores, porém continha uma ou outra delas, mostrando-se uma prática escolar positiva ao enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, levando a melhor qualidade na convivência escolar. Posteriormente, realizamos os primeiros contatos com as escolas, por meio de telefone ou e-mail, para obter maiores informações sobre os projetos e solicitar sua participação nesta etapa de coleta de dados da pesquisa.

Após esse primeiro contato, foram descartadas 10 experiências. O motivo dos descartes foram dois: primeiro, parte desses projetos não aconteciam mais nas escolas; segundo, embora no relato contido nos questionários os projetos pareciam atender alguns de nossos critérios de seleção, uma análise mais criteriosa mostrou uma carência de projetos mais completos com práticas positivas no enfrentamento da violência e indisciplina escolar. Como fator limitador desses projetos, ficou evidente a falta de continuidade de algumas iniciativas, mesmo que interessantes, em razão da baixa adesão dos vários professores. Além disso, as experiências nem sempre foram inseridas no projeto pedagógico das escolas e tornaram-se dependentes apenas de seus idealizadores e, com a saída deles da escola, os projetos deixaram de acontecer. Em outras situações, a efetivação dos projetos não se pautou em métodos democráticos e muitas escolas ainda se mostraram pouco comprometidas com a

participação dos alunos na construção de seus valores; nelas, a finalidade de educar em valores universalizáveis parece que foi substituída por uma intenção em conter a violência e indisciplina.

Por fim, foram selecionados três projetos: “Jovens Construindo a Cidadania”, realizado em duas escolas estaduais da cidade de Tupã – SP, “Conviver”, realizado em uma escola estadual de Osasco – SP e “Esperança no futuro”, realizado em uma escola municipal de Poços de Caldas – MG.

A coleta de dados consistiu na aplicação de entrevistas com os proponentes dos projetos: professores, diretores e coordenadores das escolas⁷. Elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturado (ANEXO II), considerando que esse instrumento de coleta de dados possibilita a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações dos respondentes (GASKELL, 2003). Inicialmente, aplicamos um piloto da entrevista junto a uma escola que havia participado do relato das experiências, o qual facilitou a elaboração do roteiro da pesquisa e foi desconsiderado em nossas análises. Todos os sujeitos envolvidos na realização das experiências e os demais professores da escola foram convidados a participar da entrevista, cuja aplicação desenvolveu-se de forma individual.

Nas escolas, onde é realizado o projeto “Jovens Construindo a Cidadania”, a coleta de dados foi feita em dois momentos diferentes, nos anos de 2011 e 2012. Nessas, realizamos dez entrevistas com coordenadores, diretores, vice-diretores, professores e o policial responsável pelo projeto. Naquela em que acontece o projeto “Conviver”, a coleta foi realizada em 2012 e entrevistamos sete pessoas, sendo diretora, vice-diretora, coordenadoras e professores. Na instituição onde se realiza o projeto “Esperança no futuro”, a coleta aconteceu em 2013 e entrevistamos oito agentes escolares entre diretora, coordenadora e professores. Na descrição e análise dos dados preservamos a identidade das escolas e dos participantes da pesquisa, utilizando códigos para nomeá-los.

As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a qual possibilita compreendermos o sentido da fala dos participantes por meio de categorias teoricamente relevantes.

Cabe esclarecer que a presente pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição a que somos vinculados – FCT/UNESP – da qual recebeu parecer favorável a sua realização (ANEXO III).

⁷ Nesta pesquisa não foram realizadas entrevistas com os alunos, tendo em vista que nossa ênfase era investigar as concepções dos agentes escolares (professores e equipe administrativa) e suas necessidades de formação. Contudo, há falas dos alunos em outras descrições dos mesmos projetos no livro: *Projetos bem sucedidos de Educação em Valores*, organizado por Menin, Bataglia e Zechi, publicado pela editora Cortez em 2013.

4 A PESQUISA “PROJETOS BEM SUCEDIDOS DE EDUCAÇÃO MORAL: EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS” E A SELEÇÃO DOS PROJETOS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA

O banco geral de dados da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, o qual utilizamos para identificar os projetos de Educação em Valores que visam ao enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, conta com 1058 respostas de diferentes estados brasileiros, as quais foram coletadas entre anos de 2009 a 2010.

Os respondentes, todos de escola pública, foram: diretores, coordenadores pedagógicos e professores. A representação das escolas por estado foi muito desigual. Dentre as 1058 respostas, obtivemos 7% da região Norte (estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins); 17,5% do Nordeste (estados do Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe); 5% do Centro-oeste (Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul); 14% do Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e 57% do Sudeste (Espírito Santo; Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo).

Como resultados mais gerais da pesquisa, destacamos que a grande maioria dos participantes (96%) foi a favor de que a escola desse Educação Moral ou em Valores a seus alunos. Entre os respondentes, 758 (72%) afirmaram que participaram de alguma experiência, do ano de 2000 em diante. Dentre as alternativas existentes, foram apontadas experiências de “Cidadania na escola” (54%), “Ética na escola” (44%), “Direitos humanos” (36%), “Educação em valores” (39%) e “Educação moral” (19%). Cabe destacar que, geralmente, os respondentes classificaram a experiência em mais de uma temática. Entre esses respondentes, 52 (5%) abandonaram os questionários sem descrever a experiência, resultando em 706 (67%) relatos completos.

A partir dos 706 relatos completos de projetos realizados em escolas públicas brasileiras, procedemos à seleção de experiências que tinham como objetivo o enfrentamento das situações de violência e indisciplina em meio escolar. Essa seleção foi feita a partir da análise do software Alceste para as questões; “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, porque ela aconteceu?”; “Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”; “Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”.

A seguir, apresentamos os resultados gerados pelo ALCESTE para cada questão e os projetos selecionados.

4.1 Resultados do ALCESTE para a pergunta “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência?”

Em relação à pergunta acima o ALCESTE© selecionou 585 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 81% do *corpus* analisado. Estas U.C.E. foram divididas em três classes, articulando-se entre si, correspondentes a diferentes contextos. O fundamento para o agrupamento de UCE em determinada Classe é fornecido pela frequência e o χ^2 (qui-quadrado) das palavras de acordo com seu vocabulário específico. A seguir, apresentamos a Figura 1, que ilustra o dendograma resultante da classificação do material analisado.

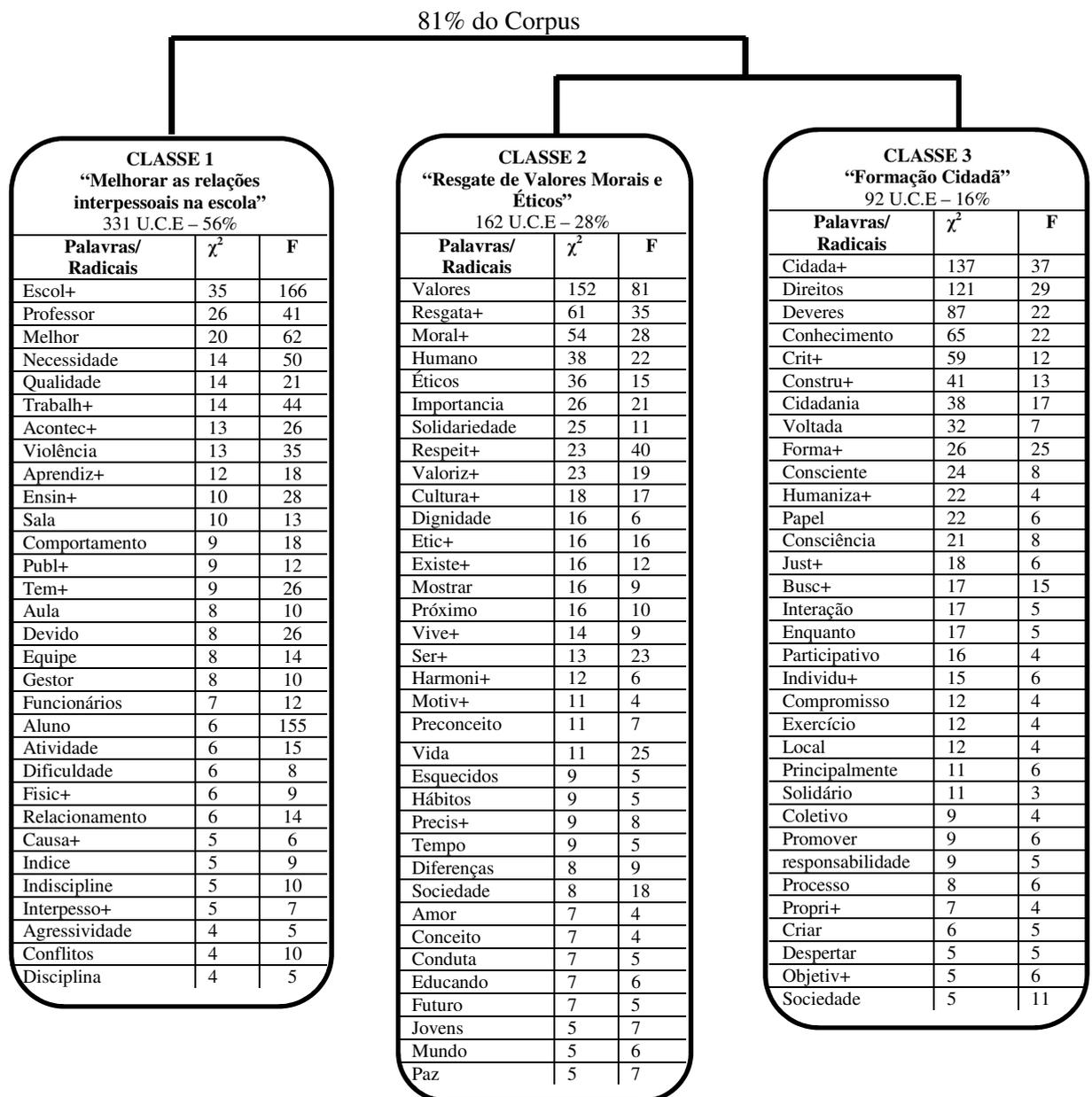


Figura 1: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente a questão “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência?”

A figura acima (Figura 1) apresenta a seleção das palavras mais significativas para cada Classe, considerando as palavras com média maior que 4 (critério lexicográfico indicado na operação A2) e as com χ^2 maior que 3,84. Posteriormente, realizamos a descrição de cada classe. A partir dessa descrição, selecionamos os projetos que têm como finalidade o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar.

As classes obtidas pelo Alceste revelam-nos que as finalidades dos projetos realizados foram: melhorar as relações interpessoais na escola (Classe 1); resgatar valores morais e éticos (Classe 2) e buscar a formação cidadã dos alunos, visando ao conhecimento de seus direitos e deveres (Classe 3).

A Classe 1, denominada “**Melhorar as relações interpessoais na escola**” contém 331 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 56% do *corpus*. Nessa classe, as respostas indicam a *necessidade* de uma *melhoria* nas relações entre os sujeitos escolares, o que pode contribuir para a melhora da qualidade do ensino.

Os respondentes apontam que os projetos se originam *devido* à falta de respeito e ao *comportamento*, à *violência*, à *indisciplina* e à *agressividade* dos alunos; assim os agentes escolares buscam, com a realização desses projetos de Educação em Valores, uma melhoria no comportamento e nos relacionamentos interpessoais, principalmente entre professores e alunos e entre os alunos.

Seguem exemplos de falas: “*Melhorar a disciplina, o respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários, incentivo a permanência na escola*”. (suj. 1066); “*Diminuir a violência na escola, formar cidadãos e melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem.*” (suj. 400);

A escola não esta isolada da sociedade e todas as questões relacionadas a violência valem para a escola também. A violência na escola não pode ser avaliada por casos isolados de alunos e profissionais com problemas mais sérios de comportamento. Pesquisas sobre violência nas escolas têm mostrado que a grande maioria dos alunos e profissionais não são habitualmente violentos e nem tampouco convivem em um ambiente desestruturado ou violento. No entanto, muitas vezes acabam manifestando algumas atitudes violentas na escola. Podem se apontar alguns aspectos relacionados ao fenômeno mais frequente, como educadores não capacitados para lidar com o fenômeno, problemas de gestão e de liderança escolar, ação policiaisca com os alunos, etc. Se trata de um trabalho em que a comunidade escolar pode falar em prevenção e, acima de tudo, propiciar uma oportunidade de atitude cidadã e consciente em sua comunidade. (suj. 430)

O maior problema era a indisciplina, o não hábito da leitura e o desinteresse pela escola, violência verbal, física e o “maldito” fenômeno bullying. De outro lado, a desmotivação dos professores, [...]. Como estratégia para intervir pedagogicamente surgiu as ideias contidas no

projeto gincana cultural: construindo cidadania. A porcentagem atingida foi o suficiente para acreditarmos que podemos transformar o ambiente de convívio nosso para melhor. Menos conflitos, vandalismo, violência. (suj. 821)

A partir da leitura das respostas classificadas, foi possível identificar nessa classe 102 projetos, cuja finalidade reside no enfrentamento das situações apontadas como de violência e de indisciplina na escola, objeto desta pesquisa.

A classe 2, **“Resgate de valores morais e éticos”**, contém 162 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 28% do *corpus*. Nela, as respostas indicam que os projetos de educação em Valores estão acontecendo com a finalidade de *resgatar valores morais e éticos* que, segundo os respondentes, são *importantes* para *vivermos em sociedade*. Eles apontam que os valores, como *solidariedade, respeito, dignidade*, estão se perdendo ou são *esquecidos* em nossa sociedade atual. Em decorrência, consideram a necessidade de a escola assumir essa educação em função da crise atual na formação em valores morais.

Vejam os exemplos de fala: *“Para ter maior respeito entre os seres humanos e assim poder viver melhor em sociedade.”* (suj. 1019); *“Para resgatar ou ensinar a importância desses valores na vida de cada um. Mostrar que uma existência alicerçada em valores morais pode trazer um grande progresso ou uma transformação na vida tornando pessoas respeitadas.”* (suj. 91); *“As pessoas estão cada vez mais distantes de princípios morais e éticos. Existe uma onda cultural entre os jovens que tudo pode, não se tem limites, não se cobra boas atitudes, bom comportamento.”* (suj. 331); *“Para mostrar ao educando a importância de se recuperar valores ora esquecidos, a importância de se relacionar com o outro e a importância de defender sua sobrevivência.”* (suj. 286).

A leitura das respostas classificadas nessa classe permitiu-nos identificar dois projetos, sendo uma resposta que sinaliza a falta de valores como fator motivador da indisciplina; outra igualmente demonstra preocupação em resgatar valores perdidos como forma de superação da violência escolar e social.

A classe 3, **“Formação cidadã - o conhecimento dos direitos e deveres”**, contém 92 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 16% do *corpus*.

Essas respostas apontam que os projetos têm a finalidade de promover a *formação de cidadãos críticos, conscientes* de seus *direitos e deveres*. Nessa classe, a Educação em Valores é percebida como parte da função escolar e a escola como instituição social com o dever de formar integralmente os alunos com vistas a sua *humanização*. Como exemplos de respostas temos:

A cidadania é construída no exercício de pequenas coisas do cotidiano, abrangendo não apenas os direitos, mas também os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação, permitindo o desenvolvimento da sua consciência ética e do seu compromisso cidadão. (suj. 317)

Para criar consciência de direitos e deveres enquanto cidadãos, melhorar o convívio social na escola, sugerir mudanças para construção de uma nova sociedade, questionar os poderes constituídos acerca de seus deveres na promoção da ordem e do bem comum social, e acima de tudo, cumprir com o nosso papel social enquanto escola. (suj. 629)

Buscar o engajamento coletivo na promoção de ações pedagógicas transformadoras voltadas ao resgate de valores, interferindo na realidade local em busca da humanização nas relações e a justiça social, enfocando o indivíduo nas suas relações com o meio. (suj. 464)

A leitura das respostas classificadas nessa classe permitiu-nos identificar ainda uma resposta com a afirmação de que uma das finalidades da formação cidadã é a redução da violência.

Considerando os dados do ALCESTE descritos acima, percebemos que as respostas sobre as finalidades dos projetos de Educação moral ou em Valores realizados em escolas públicas brasileiras dividiram-se, primeiramente, em dois tipos de justificativas: a Educação Moral ou em Valores ocorre na escola com o objetivo de promover uma melhora nas relações interpessoais (Classe 1) e a Educação Moral ou em Valores é parte do papel formativo da escola em busca de um resgate dos valores morais e éticos (Classe 2) e de uma formação cidadã (Classe 3).

O papel da Educação em Valores Morais associado a uma melhora nas relações interpessoais, representado em 56% do *corpus* das respostas, parece sinalizar, conforme aponta La Taille (CORTELA; LA TAILLE, 2009), que a preocupação dessas escolas com questões morais e éticas deriva dos problemas de comportamento e da falta de respeito dos alunos para com seus pares e para com os docentes. Houve maior número de falas destacando essa questão e menos as que demonstravam uma preocupação ética com a formação do cidadão. A Educação em Valores é pensada, assim, mais como uma forma de conter casos de violência e de indisciplina, considerados graves em meio escolar, visto que, muitos agentes escolares, segundo La Taille, não parecem perceber que há, além de uma crise de civilização, uma crise ética em relação aos valores de vida coletiva.

Por outro lado, alguns respondentes apontaram a necessidade de resgatar valores morais ou éticos que, segundo eles, estão se “perdendo” na sociedade atual, o que parece

sinalizar um saudosismo pelos tempos passados e, em decorrência, um estranhamento a respeito dos valores presentes na atualidade (SHIMIZU et. al., 2010).

Também mencionam a importância de a escola buscar uma formação integral para a humanização das relações sociais (Classe 3). Esses projetos, ao pesquisar uma reorientação de valores com o objetivo de formar o cidadão crítico, parecem indicar o reconhecimento dos respondentes de que a escola pode se constituir como um espaço de reflexão ética sobre a questão da vida que se quer viver, porque, conforme aponta La Taille (2009), é exatamente essa falta de sentido da vida que causa a violência e outros problemas de relacionamento.

Autores como Goergen (2007) e Puig (1998) têm defendido que a formação moral nas escolas não pode se limitar à socialização ou disciplinarização dos alunos e sim se centrar na formação dialógica. Segundo Goergen (2007), o contexto contemporâneo é marcado por um período de permanente transformação e desconstrução de valores e normas tradicionais, o que exige a busca por outras formas de legitimidade das normas, tarefa que compete também ao educador. Nesse contexto, como apontamos anteriormente, a tarefa da educação moral para Goergen (2007) não é transmitir valores e exigir esse ou aquele comportamento, mas sim formar o sujeito moral, crítico e reflexivo, capaz de avaliar os códigos e normas baseados numa perspectiva de liberdade e de justiça. Portanto, “a educação moral se baseia, em termos de procedimento, no diálogo e na argumentação, e, em termos de objetivos, na formação do sujeito moral crítico, autônomo e livre, cujas principais virtudes devem ser a responsabilidade e a justiça.” (*ibid*, 754).

4.2 Os resultados do ALCESTE para a pergunta “Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”

Em relação à pergunta acima, o ALCESTE© selecionou 553 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 89% do *corpus*. Estas U.C.E. foram divididas em quatro classes, correspondentes a diferentes contextos. Abaixo apresentamos o dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado e as palavras mais significativas para cada Classe (Figura 2).

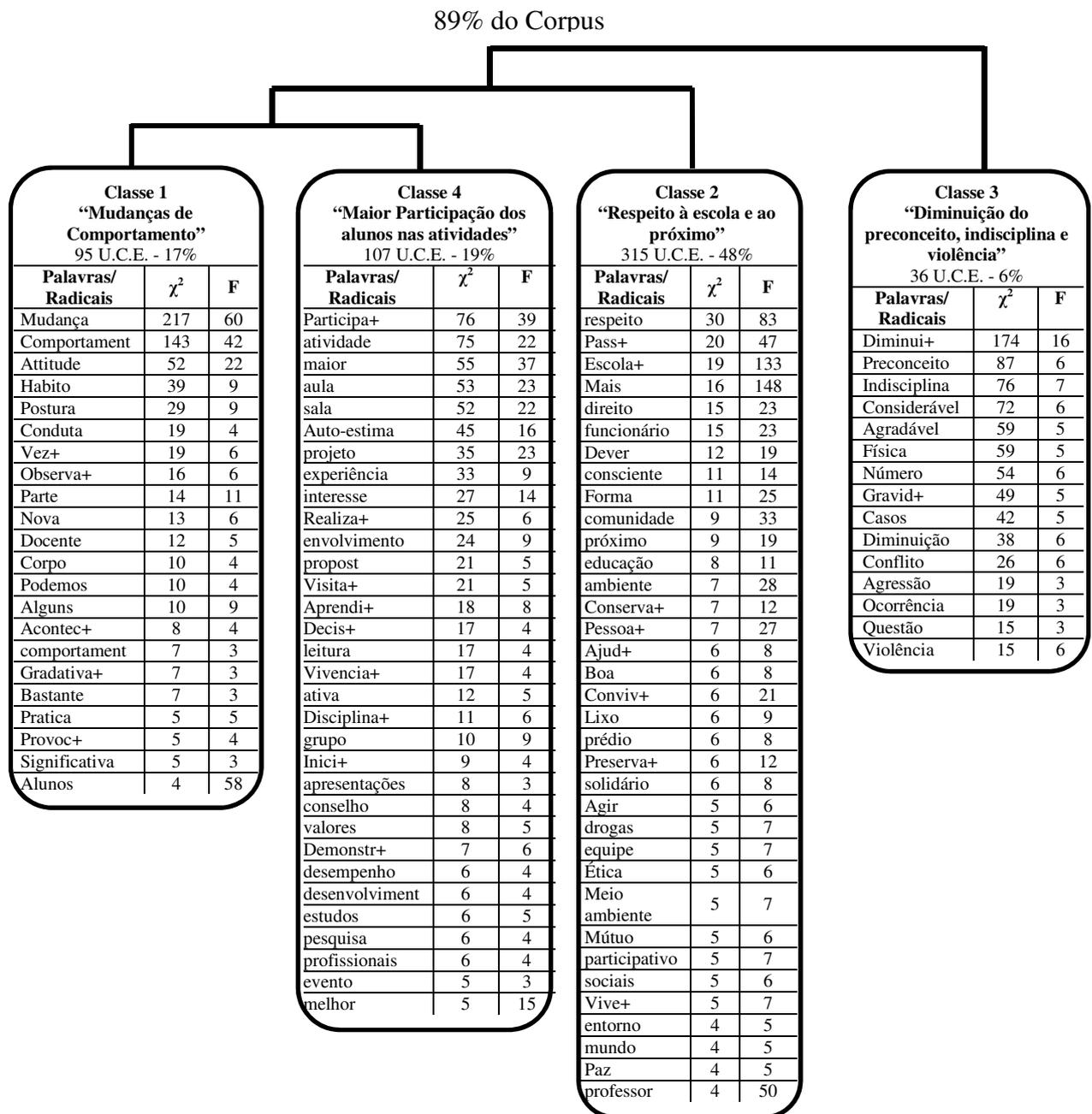


Figura 2: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente a questão “Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”

As respostas classificadas pelo Alceste revelam-nos que as principais mudanças ocorridas nas escolas com a realização dos projetos referem-se às mudanças de comportamento dos alunos (Classe 1), maior respeito à escola e ao próximo (Classe 2), diminuição do preconceito, da indisciplina e da violência (Classe 3) e maior participação dos alunos nas atividades da escola (Classe 4)

A classe 1, denominada “**Mudanças de comportamento**”, contém 95 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 17% do *corpus*. Nessa classe, as respostas indicam que houve a *mudança de comportamento*, levando a uma nova *atitude/hábito/postura/conduita* dos *alunos* e também, mas apontado em menor índice, dos *docentes*. Nesse contexto, as respostas demonstram-se mais gerais, sem explicitar quais são os comportamentos e atitudes que foram mudados. No entanto, ao analisar a sequência com que as classes se configuram, observa-se que a classe 1 está próxima a classe 4 “**Maior participação dos alunos nas atividades da escola**”, indicando que a mudança de comportamento dos alunos resulta em maior participação nas atividades escolares.

Seguem exemplos de fala da classe 1: “*Mudança de comportamento por parte de alguns alunos e, até mesmo, do corpo docente refletindo em sua prática pedagógica.*” (suj. 409); “*Mudanças no comportamento e na atitude dos alunos.*” (suj. 587); “*Os participantes do projeto se empenharam bastante durante o mesmo e houve mudanças no comportamento tanto da parte docente, quanto da discente.*” (suj. 209).

Identificamos nessa classe três respostas que apontam mudanças de comportamentos dos alunos, resultando na diminuição da agressão, roubo e pichações.

A classe 2, “**Respeito à escola e ao próximo**”, contém 315 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 48% do *corpus*. As respostas dessa classe indicam que os projetos proporcionaram uma *convivência* escolar respeitosa, tanto com relação ao relacionamento interpessoal, tendo mais *respeito* ao *próximo*; como com relação ao *ambiente* escolar, já que os alunos passaram a *respeitar* e *conservar* mais a *escola*, não *depredando* o prédio, não jogando *lixo*. Também é relatada nessa classe mais ampla *conscientização* dos alunos quanto a *seus direitos e deveres*.

Seguem alguns exemplos de fala: “*Respeito ao próximo e ao patrimônio da escola.*” (suj. 665); “*Os alunos passaram a exigir mais os seus direitos e cumprir com os seus deveres, além de estar mais participativos e ativos no âmbito escolar.*” (suj. 76); “*Respeito mútuo, redução da violência e conservação do ambiente escolar.*” (suj. 1021); “*Respeito ao próximo, convivência mais salutar, preservação da escola e melhoria do rendimento escolar.*” (suj. 186); “*O entorno educativo, em especial os alunos, adquiriram novos olhares acerca de suas potencialidades e iniciaram o processo de descoberta da boa convivência social.*” (suj. 1011).

Nessa classe, identificamos 54 respostas que apontam melhoras no relacionamento interpessoal e maior respeito à escola, contribuindo para redução da indisciplina, violência e conflitos.

A classe 3, **“Diminuição do preconceito, indisciplina e violência”**, contém 36 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 6% do *corpus*. As respostas dessa classe nomeiam como mudanças a *diminuição do preconceito*, da *indisciplina*, da *violência*, dos *conflitos* e das *agressões físicas* nas escolas. Há também o relato de alguns projetos que contribuíram para uma *redução dos casos de gravidez na adolescência*.

Vejam alguns exemplos de fala: *“Queda da violência e diminuição da gravidez na adolescência.”* (482); *“Diminuíram os conflitos, a violência verbal e física. O dialogo é mais usado.”* (suj. 451); *“O relacionamento entre as pessoas ficou mais agradável. Diminuíram os conflitos e a violência física e verbal.”* (suj. 463); *“A tentativa de resolver os conflitos de ordem interpessoal de outra forma que não com a agressão física, os problemas passaram a ser discutidos com os alunos, conseqüentemente houve diminuição da indisciplina.”* (suj. 35).

Nessa classe, encontramos 22 respostas que relatam que as mudanças ocorridas com a realização dos projetos foram a diminuição da violência, da agressividade e da indisciplina na escola.

A classe 4, **“Maior participação dos alunos nas atividades da escola”**, contém 107 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 19% do *corpus*. As respostas indicam como mudanças *interesse* mais efetivo, *participação* e *envolvimento* dos alunos nas *aulas* e nas *atividades* escolares. Esses projetos também têm como consequência a *melhora na autoestima* dos alunos. Sequem exemplos de respostas: *“Permanência dos alunos por um tempo maior em sala; realização das atividades propostas e participação nas mesmas.”* (suj. 644); *“Maior envolvimento dos alunos nas atividades relacionadas ao bem estar de todos e valorização dos pequenos gestos que levantam a autoestima do outro.”* (suj. 1099); *“Melhoria na autoestima, compromisso com os estudos, maior acompanhamento dos pais nos estudos dos filhos.”* (suj. 958);

Com a criação do projeto observamos que os alunos se fizeram mais presentes e interessados, não só na escola, mas também na sala de aula e biblioteca. [...] Com os resultados alcançados percebemos que o grupo absorveu com maestria todo o conteúdo lecionado e também toda a proposta do projeto, as dificuldades que ocorreram no trajeto foram sanadas no decorrer das aulas. (suj. 260)

Identificamos seis respostas nessa classe, as quais assinalam para uma maior participação na escola e uma melhora nas relações pessoais e redução das agressões e violência.

As respostas classificadas pelo ALCESTE© para a questão de mudanças observadas com a realização dos projetos novamente revelam uma concepção dos agentes escolares sobre

Educação em Valores associada à melhora nas relações interpessoais. Aqui se acrescenta a ideia de que esses projetos de Educação em Valores contribuem para um rendimento escolar dos alunos de melhor qualidade.

Os dados esclarecem que os esforços das escolas, na maioria dos projetos relatados, estão voltados para conseguir uma mudança de comportamento dos alunos e relações mais harmoniosas pautadas no respeito ao próximo e à escola. Da mesma forma, eles tentam a diminuição da violência e da indisciplina e uma participação efetiva dos alunos nas atividades escolares. Parece, assim, que a grande demanda das escolas seja por uma normatização das relações sociais em busca de uma melhora da convivência e, por consequência, um aumento no aproveitamento escolar pelos alunos.

No entanto, apesar de 80% dos agentes escolares terem afirmado que os projetos eram avaliados, percebemos que as indicações de melhoras foram mais sentidas do que objetivamente mensuradas, o que pode indicar uma imprecisão geral nas estratégias de avaliação dos projetos de Educação em Valores.

4.3 Os resultados do ALCESTE para a pergunta “Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”

Em relação à pergunta acima, 94% dos respondentes, dentre os 706 relatos completos, afirmaram que o projeto realizado foi bem sucedido. Entre as justificativas apresentadas, o ALCESTE© selecionou 606 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 73% do *corpus*. Estas U.C.E. foram divididas em três classes, correspondentes a diferentes contextos.

As classes obtidas pelo Alceste revelam que os projetos são considerados como bem sucedidos pelos respondentes, porque buscaram uma formação dos alunos em valores morais, éticos e de formação para a cidadania (Classe 1). Eles tiveram como resultado uma maior participação dos envolvidos – escola, comunidade, alunos, professores e pais (Classe 2) e provocaram mudanças de comportamento e atitude dos alunos (Classe 3).

Segue o dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado e as palavras mais significativas para cada Classe (Figura 3).

73% do Corpus

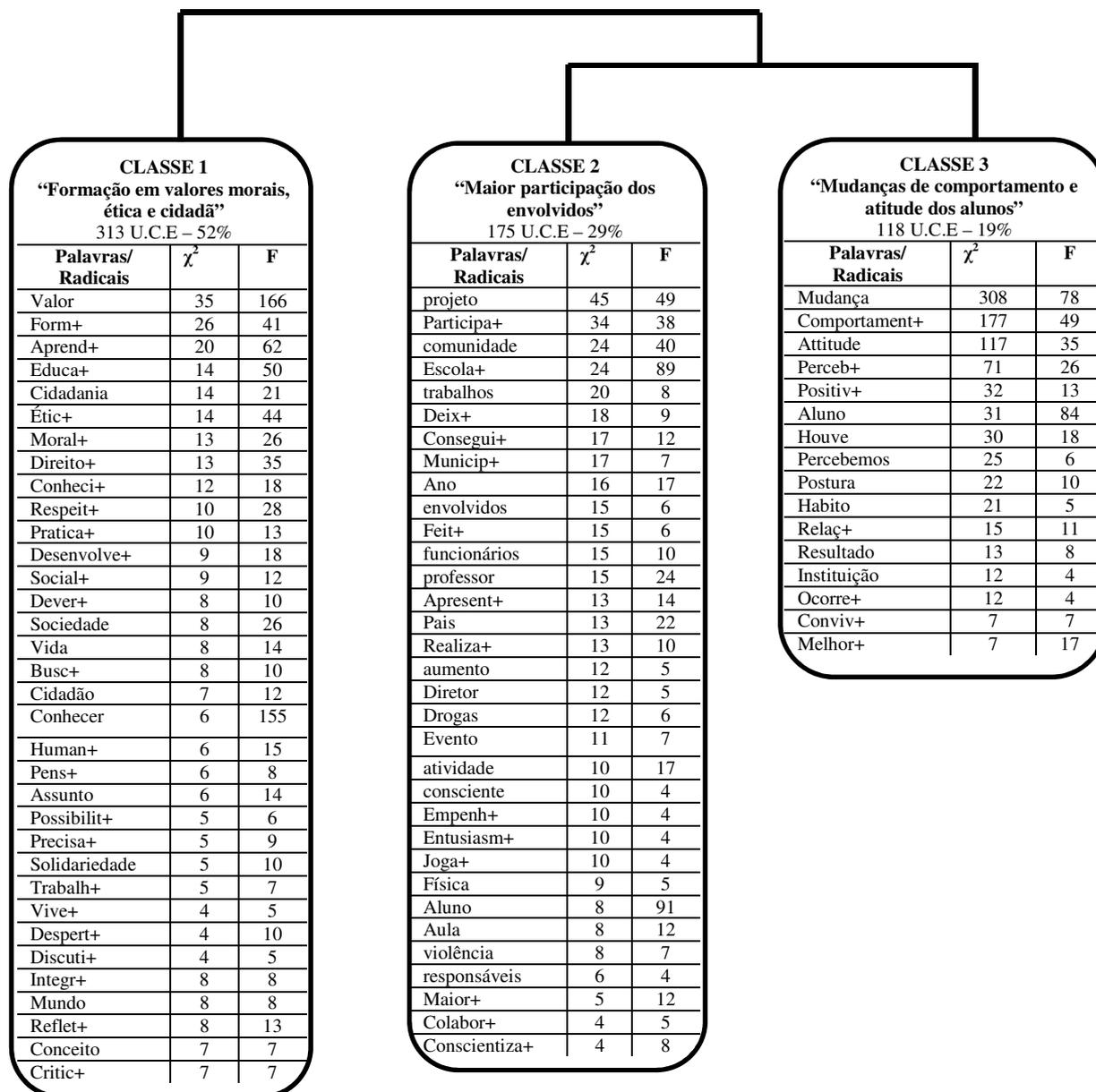


Figura 3: Dendograma resultante da classificação hierárquica do material textual analisado referente à questão “Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”

A Classe 1, intitulada “Formação em valores morais, ética e cidadã”, contém 313 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 52% do *corpus*. Aqui os respondentes apontam que os projetos são bem sucedidos na medida em que buscam uma formação em *valores morais, éticos e formação* para a *cidadania* dos alunos, assim como lhes proporcionam uma *aprendizagem* sobre seus *direitos e deveres*, o *respeito* ao próximo, a prática da *solidariedade*.

Nesse âmbito, eles consideram importante educar em valores na escola. Seguem algumas respostas dessa classe:

Não é uma tarefa fácil abordar a questão dos valores na educação escolar. E sabemos o porquê. A pedagogia tradicional levou nos acreditar, e sua influencia ainda não desapareceu totalmente do meio escolar, por muitos séculos, que a principal tarefa da escola era a de transmitir conteúdos escolares. É um modelo pedagógico que não se enquadra mais as exigências do mundo moderno. A educação escolar não se restringe mais, como no passado, a mera transmissão de conhecimentos, onde a atividade de ensinar era centrada no professor, detentor dos saberes e o aluno, um mero recebedor da matéria. Na sociedade atual, com a ampliação das ambiências de formação escolar, o aluno passa a ser o centro do processo didático-pedagógico e a educação escolar, agora, entendida como processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral do educando. Podemos dizer que educamos em valores quando os alunos se fazem entender e entendem os demais colegas; aprendem a respeitar e a escutar o outro; aprendem a ser solidários, a ser tolerantes, a trabalhar em, a compartilharem ou socializarem o que sabem, a ganharem e a perderem, a tomarem decisões, enfim. E, assim, o resultado da educação em valores na escola: ajudar os alunos a se desenvolverem como pessoas humanas e faz ser possível, visível ou real, o desenvolvimento harmonioso de todas as qualidades do ser humano. (suj. 204)

Podemos dizer que um aluno aprendeu valores quando, após a ministração de conteúdos em sala, os professores, na escola, em diferentes ocasiões e os pais, nos lares, observam que seus alunos ou filhos não apenas apresentam melhor rendimento escolar, mas diminuíram os conflitos interpessoais, estão mais abertos a socialização, e mais, efetivamente, assimilaram e integram valores, atitudes e normas, na prática social, de modo que os valores assimilados tenderão a acompanhá-los por toda a vida. (suj. 889)

Trabalhamos e direcionamos as ações para desenvolver conceitos como ética, respeito mútuo, justiça, convivência, dentre outros, para fortalecer uma meta maior que é a formação de verdadeiros cidadãos. (suj. 511)

Identificamos, nessa classe, oito respondentes que apontam que os projetos são bem sucedidos, visto que ao trabalharem valores, como o respeito, proporcionaram melhor convivência, mais respeito ao próximo e à escola, diminuindo conflitos e violência.

A classe 2, **“Maior participação dos envolvidos - escola, comunidade, alunos, professores e pais”**, contém 175 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 29% do corpus.

As respostas dessa classe consideram como ponto positivo da realização do projeto uma *maior participação da comunidade escolar nas atividades da escola*, assim como da *comunidade local e dos pais*.

Os participantes destacam o *maior envolvimento dos alunos nos trabalhos escolares*, afirmando que eles estão mais comprometidos e *conscientes* de seu papel. Alguns

respondentes avaliam também como consequência a diminuição da *violência* e a melhor *convivência* na escola. Seguem os exemplos de respostas:

No início do projeto os alunos utilizavam de agressão física ou verbal para resolver os problemas, principalmente no momento do recreio; não participavam da gestão escolar; não eram consultados diante de certos problemas ou mesmo das realizações que ocorreriam na escola. No final do ano letivo os alunos já tentavam resolver os problemas pelo diálogo, davam ideias; apontavam onde não estava legal na escola, etc. No início desse ano, 2009, as assembleias continuam, os alunos têm participado ativamente da gestão escolar. (suj. 0035)

Ou ainda: *“Participação total de toda a comunidade escolar com resultados positivos”*. (suj. 0344); *“Através deste projeto conseguimos um apoio maior da comunidade local.”* (suj. 0073); *“Pelos resultados consolidados. Melhor convivência entre alunos/ alunos, alunos/professores, alunos/coordenadores e diretores, escola/ comunidade.”* (suj. 821); *“Alto grau de participação e envolvimento da comunidade escolar nos referidos projetos.”* (suj. 744).

Nessa classe identificamos 24 respondentes que afirmam que os projetos proporcionaram melhora nos relacionamentos e convivência entre a comunidade escolar. Deles resultaram a maior participação dos alunos nas atividades escolares e diminuição da violência e indisciplina.

A classe 3, **“Mudanças de comportamento e atitude dos alunos”** contém 118 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E.) representando 19% do *corpus*. Nessa classe, as respostas indicam que os projetos são bem sucedidos porque houve uma *mudança positiva* de *comportamento*, levando a uma nova *atitude/hábito/postura/conduta* dos *alunos* em relação a eles próprios, ao próximo e ao ambiente escolar. As respostas demonstram-se mais gerais, sem explicitar quais são os comportamentos e atitudes que foram mudados. Entretanto, analisando a sequência com que as classes se configuram e a proximidade entre as classes 3 e classe 2 **“Maior participação dos envolvidos”**, podemos observar novamente que a mudança de comportamento dos alunos pode referir-se a maior participação nas atividades escolares.

Seguem exemplos de fala da classe 3: *“Por tratar-se de mudanças que ocorrem a médio e longo prazo e notamos sensível melhora no comportamento dos alunos, refletindo inclusive na conservação do patrimônio público e no relacionamento mútuo.”* (suj. 129); *“Porque percebemos uma mudança de hábitos e atitudes dos alunos em relação a si mesmo e ao próximo.”* (suj. 354);

Na medida em que o aluno compara o que é e as suas atitudes, ele reflete e inicia o processo de mudança de comportamento. Participa das atividades da escola. Cuida melhor do seu espaço e de si mesmo. Valoriza e respeita as

peessoas. [...] Mas ocorrem gradativamente pequenas atitudes de mudança.
(suj. 331)

Encontramos, nessa classe, 10 respostas que certificam que os projetos proporcionaram mudança de atitude dos alunos em relação a si, ao outro e ao ambiente escolar, contribuindo para a melhora das relações interpessoais e para a diminuição da violência.

Os dados das justificativas que esclarecem por que os projetos são considerados como bem sucedidos avaliam que a Educação em Valores na escola, ao fomentar a formação ética e para a cidadania, objetiva uma educação para o respeito e também para a valorização das relações sociais. Essas iniciativas podem ser positivas, considerando que “o exercício da cidadania é crucial para o desenvolvimento da maturidade moral do indivíduo” (CORTINA, 2003, p. 100). Além disso, ele é necessário para uma aprendizagem da vida em comum (PUIG, 2007). Também, os trabalhos escolares orientados por questões éticas e morais conferem à educação um sentido mais amplo, levantando a possibilidade do estabelecimento de novas relações no interior das escolas e a produção de novos saberes. Assim, conforme apontam Araújo, Puig e Arantes (2007), La Taille (2009), Menin (2002), Tognetta e Vinha (2007), entre outros, a Educação em Valores Morais tem como fim a construção de valores, princípios e regras que norteiem o como viver numa sociedade democrática e justa.

Os resultados da análise do software Alceste para as questões sobre a finalidade dos projetos realizados, as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência e as justificativas de sua aplicação bem sucedida revelam que a preocupação das escolas com a formação em valores morais, muitas vezes, é motivada pelos problemas de relacionamento entre alunos e desses com professores, marcados pelo desrespeito, violência e indisciplina. Portanto, a Educação em Valores Morais é pensada com o objetivo de promover uma mudança de comportamento que resulte na normatização das relações sociais e melhora na convivência escolar.

De fato, a escola representa um local propício para que crianças e adolescentes aprendam a viver em grupo, a serem cidadãos respeitosos, justos e solidários. Porém, a Educação em Valores nas escolas não pode ser pensada unicamente como meio de transmitir normas e princípios de conduta que regulem as relações sociais. É preciso reconhecer seu papel na construção de personalidades éticas (LA TAILLE, 2009).

Em concordância com essa afirmação, temos alguns respondentes que parecem reconhecer que a instituição escolar possui um importante papel na construção de valores morais e éticos.

A escola deve ser uma instituição justa, na qual se convençam os alunos de que “*a vida vale a pena ser vivida para e com outrem*” e pelo “*respeito de si*” (LA TAILLE, 2009). Assim, segundo La Taille (2009), os valores trabalhados nas escolas precisam ser pensados no sentido de ser selecionados, refletida e autonomamente, para orientar as escolhas das pessoas sobre a vida que querem viver; ou seja, auxiliando na constituição dos sentidos dados à vida. Ao pensar valores, como construtores de sentidos na vida, cabe aos agentes escolares não apenas discutir questões mais cotidianas e momentâneas sobre como ser e relacionar-se no âmbito interno da escola, mas levar essa discussão para questões maiores sobre que vida os alunos querem viver e, nesse sentido, sobre o que planejam para seu futuro, para além da vida escolar.

5 OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES VOLTADOS AO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA ESCOLAR

As análises realizadas a partir dos dados gerados pelo software Alceste, descritas no capítulo anterior, possibilitaram-nos selecionar, inicialmente, 164 projetos que tinham como finalidade o enfrentamento das situações de violência e de indisciplina. Entretanto, como explicado na metodologia, a identificação dos projetos foi complementada com a busca por palavras-chave junto ao banco geral de dados da pesquisa “Projetos bem sucedidos de Educação moral: em busca de experiências brasileiras”. Essa investigação encaminhou-nos para localizar mais 29 projetos relacionados ao tema da violência e da indisciplina.

Porquanto, selecionamos a partir do banco geral de dados da pesquisa “Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras” coordenada por Menin, 193 projetos que tinham como finalidade o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, representando 27% do total de 706 experiências relatadas. A seguir, apresentamos a análise desses projetos.

Considerando as 193 respostas selecionadas, realizamos um primeiro tratamento dos resultados que permitiu uma quantificação das respostas às questões construídas na forma de alternativas e a identificação das tendências mais gerais nas descrições dos projetos. Essas questões com alternativas diziam respeito a: se a escola deve ou não oferecer Educação em Valores aos estudantes; se a escola já participou de alguma experiência em educação moral ou outras no gênero; se o que a escola realizou poderia ser considerado como uma experiência bem sucedida; quanto tempo ela durou, quem dela participou; se a comunidade do entorno da escola provocou a experiência, se foram percebidas mudanças; se a experiência foi avaliada e se a escola recebeu alguma formação para a realização da experiência.

Dentre esses 193 questionários, os respondentes, todos de escola pública, eram diretores (38%), coordenadores pedagógicos (33%), professores (22%) e outros (equipe pedagógica, orientador educacional – 7%). Eles atuam em escolas que atendem alunos do Ensino Fundamental e Médio (41%), somente Ensino Fundamental (41%) ou somente Ensino Médio (18%).

A representação das escolas por estado foi muito desigual. Dentre as 193 respostas, obtivemos 10% da região Norte (estados do Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins); 15% do Nordeste (estados do Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco e Piauí); 4% do Centro-oeste (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul); 12% do Sul (Paraná, Rio

Grande do Sul e Santa Catarina) e 59% do Sudeste (Espírito Santo; Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo).

Como resultados mais gerais dos projetos de enfrentamento da violência e da indisciplina, destacamos que a grande maioria dos respondentes (97%) foi a favor de que a escola desse Educação em Valores aos seus alunos. Entre os projetos relacionados ao tema da violência e da indisciplina relatados, foram apontadas as alternativas que indicavam experiências de “Cidadania na escola” (78%), “Educação em valores” (68%), “Ética na escola” (66%), “Direitos humanos” (56%), e “Educação moral” (32%). Cabe destacar que, geralmente, os respondentes classificaram a experiência em mais de uma temática.

Dentre os respondentes, 98% afirmaram que os projetos realizados poderiam ser considerados como bem sucedidos e 96% apontaram mudanças no ambiente escolar com sua realização.

Os projetos descritos tiveram duração de: 1 semana a 1 mês (16%), 1 mês a 3 meses (12%), 3 meses a 6 meses (12%), 6 meses a 12 meses (20%), mais de 12 meses (40%). Os participantes envolvidos nos projetos foram alunos e professores, sendo mais de 100 alunos em 66% dos projetos e até 30 professores em 51%. A maioria das experiências incluiu também a equipe gestora (89%) e os funcionários da escola (76%). Algumas envolveram as famílias (69%) e entidades externas à escola (47%). Os respondentes apontaram, em 64% dos relatos que, de alguma forma, a experiência foi provocada pela comunidade.

Um total de 79% dos respondentes apontou que as experiências foram avaliadas, destacando formas diversas de avaliação. Finalmente, apenas 32% das escolas com experiências relatadas apontaram ter recebido alguma formação para atuar nesse tema.

Esses dados quantitativos dos projetos relacionados aos temas da violência e da indisciplina são semelhantes aos dados gerais da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). Uma diferença a destacar é quanto ao tempo de duração: no banco geral dos dados, somente 26% dos projetos descritos tiveram duração de mais de 12 meses, nos projetos de enfrentamento da violência e da indisciplina aqui analisados tivemos um total de 40% das experiências com duração de mais de doze meses.

Efetivada essa análise mais quantitativa dos projetos de enfrentamento da violência e da indisciplina, procedemos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das questões descritivas do questionário. Ela tem a intenção de responder a alguns questionamentos de nossa pesquisa, tais como: quais são as relações estabelecidas pelos agentes escolares entre educação em valores morais, violência e indisciplina escolar; quais são os valores abordados

nesses projetos; como a experiência relatada busca contribuir para uma melhora nas relações escolares (relação entre alunos e destes com professores e demais agentes escolares); se a experiência pode ser caracterizada como uma prática positiva no enfrentamento da violência e da indisciplina escolar; qual é a formação recebida pelos docentes para abordarem os projetos.

5.1 Funções da Educação em Valores e suas relações com a violência e com a indisciplina

Um dos objetivos que permeia este estudo é investigar os sentidos existentes nas relações estabelecidas entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina. Para tanto, considerando os relatos dos 193 projetos relacionados aos temas da violência e da indisciplina escolar, procedemos à análise das concepções dos agentes escolares sobre se a escola deve dar Educação em Valores a seus alunos e sobre os fatores que teriam motivado a realização desses projetos.

Iniciaremos apresentando a análise da questão: “Na sua opinião, a escola deve dar Educação Moral ou Educação em Valores aos seus alunos? Por quê?”.

Quando inquiridos sobre essa questão, dos 193 respondentes, 184 (97%) afirmaram que sim e cinco (3%) disseram que não. Entre os que disseram não, os argumentos apresentados não revelam discordância com a responsabilidade da escola em realizar a Educação em Valores. Na verdade, eles se contrapõem à ideia de uma educação em valores ser ministrada como uma disciplina específica, apontando a importância da transversalidade do tema e de sua inserção no currículo escolar ou no Projeto Político Pedagógico da escola. Vejamos dois exemplos dessas justificativas: “*Um dos objetivos da Escola Integral é trabalhar a cidadania em todos os componentes, logo não há necessidade de centralizar em um único componente*” (suj. 152); “*O projeto de Educação [educação moral ou em valores] deve estar inserido no Projeto Político Pedagógico*” (suj. 277).

Entre os que disseram sim, apresentamos, a seguir, as categorias resultantes das justificativas dos respondentes em relação a por que realizá-la (Tabela 1).

Tabela 1 - Justificativas de por que a escola deve dar uma Educação em Valores aos seus alunos.

CATEGORIAS DE ANÁLISE		F	% ⁸
Educação em Valores é dever da escola	Educação integral	27	12,5
	Formar para a cidadania	27	12,5
	Convivência harmoniosa em sociedade	21	10
	Educar em Valores	11	5
Escola dá Educação em Valores em função de uma crise de valores	Suprir crise de valores na família	42	20
	Resgatar valores	32	15
Escola dá Educação em Valores para enfrentar problemas atuais urgentes	Devido aos problemas sociais	13	6
	Devido aos problemas vivenciados na escola	21	10
Outros		8	4
Sem justificativas /respostas amplas		12	5
Total de respostas		214	100

As respostas sobre o porquê de a escola realizar Educação em Valores, num primeiro momento, dividiram-se em três tipos de justificativas: a “**Educação em Valores é dever da escola**”, considerando-a parte do papel formativo dos alunos, presente em 86 (40%) respostas, quando somadas as categorias presentes nesse tema; a “**Escola dá Educação em Valores em função de uma crise de valores**”, justificativa encontrada em 74 (35%) respostas; a “**Escola dá Educação em Valores para enfrentar problemas atuais urgentes**”, presente em 34 (16%) respostas.

No primeiro grupo, que enfatizou o papel da escola na Educação em Valores, temos os respondentes que afirmaram que é dever da escola incluir em seu currículo uma educação que vise a contribuir para a formação integral de seus alunos – categoria “**Educação Integral**” presente em 27 relatos (12,5% das respostas). Seguem exemplos: “*A escola deve dar educação moral ou educação em valores porque vai contribuir para a formação de indivíduos mais íntegros, livres de medos e preconceitos*”. (subj. 236); “*A escola tem como missão o ato de educar, neste educar perpassam valores importantes que nos torna humanos*” (subj. 448).

⁸ Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes deve-se ao fato de que, algumas vezes, um mesmo relato se classificou em mais de uma categoria. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

Também nesse grupo, encontramos 27 respondentes (12,5% das respostas) que disseram ser possível por meio da Educação em Valores “**Formar para a cidadania**”, tornando os alunos cidadãos mais críticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade: “*Considerando a realidade de nossos alunos, a escola deve, através das diferentes metodologias, inserir conteúdos que favoreçam o entendimento do que é básico para a formação do cidadão*” (suj. 441); “*A escola também tem obrigação de dar educação Moral, pois ela é um ambiente humanizador e deve formar o educando para a cidadania sendo vital a educação moral para esse um indivíduo crítico e reflexivo.*” (suj. 321).

Temos ainda 21 respondentes (10% das respostas) que afirmaram que as instituições escolares têm a função de ensinar os princípios das boas relações sociais, garantindo uma “**Convivência harmoniosa em sociedade**”. Vejamos exemplos desta posição:

Educação em valores para nortear a convivência social resgatando o respeito, a solidariedade, a tolerância, a paciência, enfim, valores que contribuam para uma maior responsabilidade social consigo, com o meio e com outro. (suj. 1030)

Porque é necessária a formação em valores para que o cidadão e cidadã possa conviver em sociedade pensando e agindo em prol do bem comum e tenha desenvolvido sua alteridade, só assim conseguiremos uma sociedade mais justa e feliz. (suj. 813)

Por fim, temos nesse grupo 11 respondentes (5% das respostas) que defenderam ser papel da escola “**Educar em valores**”, tais como respeito, justiça, solidariedade, paz, entre outros importantes para a formação dos alunos. Vejamos exemplos dessa concepção: “*Porque a escola deve oferecer uma educação que evoca os valores humanos, que possa contribuir para a implementação da cultura da paz e não a violência nas escolas.*” (suj. 599);

[...] cabe às instituições de ensino a missão, por excelência, de ensinar valores no âmbito do desenvolvimento moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam temas transversais (Justiça, Solidariedade, Respeito, Ética, etc.) presentes em todas as matérias do currículo escolar, utilizando-se, para tanto, de projetos interdisciplinares de educação em valores, aplicados em contextos determinados, fora e dentro da escola. (suj. 889)

Observamos, nesse grupo, as justificativas de que a Educação em Valores passa a ser perfilhada como parte da função escolar e a escola funciona como instituição social com o dever de formar integralmente os alunos. Essas finalidades, ao assinalarem a busca da reorientação de valores e princípios com vistas à construção da autonomia moral, parecem coincidir com as apontadas por especialistas na área como muito relevantes (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; LA TAILLE, 2006, 2009; MENIN, 1996, 2002; PUIG, 1998; TOGNETTA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007; VINHA, 2000; entre outros). Para esses

pesquisadores, a formação moral significa um processo integrante e intrínseco ao ato de educar; dessa forma, a escola tem como dever explicitar, discutir e reconstruir valores e princípios universais, como justiça, solidariedade, respeito e outros presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), mesmo que a sociedade atual, muitas vezes, não se mostre justa, solidária, respeitosa... Essa responsabilidade da escola quanto à formação moral do indivíduo está presente também em diferentes documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

No segundo grupo que defendeu o papel da Educação em Valores associada a uma situação de crise ou perda de valores temos, de um lado, 42 respondentes (20%) que defendem que vivenciamos um quadro mundial de crise ou perda de valores e, diante desse quadro, a escola tem a função de transmitir valores aos jovens para **“Suprir crise de valores na família”**. Para eles, a família não está educando seus filhos em valores morais e éticos devido à falta de tempo ou a falta de “estrutura”. Seguem exemplos de fala: *“Porque percebemos que na maioria das famílias brasileiras não se passa mais valores morais e éticos, então resta a escola trabalhar essas questões”*. (suj. 252); *“Uma vez que as famílias não passam mais os valores morais e éticos, por falta de tempo, por falta da própria estrutura familiar, a escola sente a necessidade em passar esses valores, para assim formarmos futuros cidadãos.”* (suj. 647).

De outro lado, sobrevêm 32 (15%) respostas que apontaram a necessidade da escola **“Resgatar valores”** que estão se perdendo atualmente. Segundo esses participantes, há uma inversão de valores na sociedade, portanto cabe à escola resgatar os valores morais e éticos “perdidos” ou “esquecidos” e que são importantes e indispensáveis para a vida em comunidade. Vejamos exemplos: *“Pelo contexto no qual vivemos na sociedade atual, onde há uma verdadeira inversão de valores.”* (suj. 704); *“A ética, a cidadania, a moral, o respeito ao outro, são valores que estão completamente esquecidos pelos alunos e até por parte de alguns educadores, por isso acredito que poderíamos resgatar através do desenvolvimento destes conteúdos no currículo escolar.”* (suj. 158).

Tais respostas parecem demonstrar uma concepção dos respondentes de que a Educação em Valores não é papel da escola, mas que essa deve ser assumida pelas instituições educacionais em função do estado de crise de valores presente na sociedade atual, dado este já apontado por Shimizu et. al. (2010), Martins e Silva (2009) e Trevisol (2009). Parece haver ainda, como apontou Shimizu et. al. (2010, p. 7), um “saudosismo pelos tempos passados e, em decorrência, um estranhamento a respeito dos valores presentes na

atualidade”. Esses professores acreditam que resgatar os valores de antigamente seria a solução para os problemas atuais.

Por fim, temos um terceiro grupo, representando 16% das respostas, que defenderam que a escola deve dar Educação em Valores para enfrentar problemas atuais urgentes. Aqui, 13 (6%) justificativas sinalizaram que “**Devido aos problemas sociais**”, tais como a violência, as drogas, o consumismo, individualismo, entre outros, há a urgência da escola trabalhar com valores: “*Com ajuda da teoria acredito que teremos uma sociedade mais justa, solidária, menos competitiva e menos violenta.*” (suj. 895);

Existe um ditado "Educação vem de berço", concordo, porém muitas famílias se declaram sem estrutura para lidar com as questões do mundo atual - drogas, excesso de informações, violência, consumismo, grande consumo de bebidas alcoólicas. Nossa escola está localizada no interior - zona rural - e já sofre com tantos problemas. Os alunos estão perdendo referências de valores, estão caindo no individualismo. Daí a necessidade de se trabalhar valores morais. (suj. 1020)

Temos também nesse grupo um subgrupo maior, composto por 21 respondentes (10% das respostas), que disseram que a escola deve formar em valores “**Devido aos problemas vivenciados dentro da escola**”, tais como a indisciplina, a violência, o preconceito, o desrespeito, os conflitos e agressões. Eles acreditam que o trabalho com valores pode melhorar esse quadro escolar. Seguem exemplos dessa concepção: “*Porque é urgente. Temos sérios problemas disciplinares que interferem nas relações interpessoais e comprometem os resultados acadêmicos.*” (suj. 199); “*Para diminuir a indisciplina tão presente em nosso cotidiano escolar*” (suj. 486);

Com a grande diversidade que se encontra nas instituições escolares, diferenças que envolvem gênero, raça, etnia e sexualidade, hoje em dia está ainda muito presente o preconceito, o desrespeito as diversidades culturais, muitos sofrem perseguições dos colegas por causa da opção sexual ou por racismo. Trabalhando valores demonstraremos que todos somos humanos e devemos ser tratados com dignidade. Devemos trabalhar para que todos tenham os direitos respeitados em sua totalidade como seres humanos em sua plenitude. (suj. 627).

Resumindo, os dados das justificativas aqui descritas caminham em duas direções de respostas: numa, 108 respostas, representando 51% das respostas categorizadas, reconhecem a necessidade da escola em assumir a Educação em Valores em função da crise atual na formação em valores, da ausência das famílias nessa educação e dos episódios de violência, indisciplina e conflitos morais que a escola e a sociedade têm testemunhado. Noutra, 86 respostas (40%) consideraram a Educação em Valores como parte integrante da função escolar, tendo como finalidades a formação integral, cidadã e em valores do aluno e a

convivência harmoniosa. Para os primeiros, parece que a educação em valores não seria responsabilidade da escola; entretanto, diante do contexto exposto, sentem-se persuadidos a assumirem essa função em seu cotidiano escolar.

Comparando as justificativas dos 193 sujeitos aqui analisados às apresentadas pelos 1058 que responderam ao banco geral de dados da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências bem sucedidas”, levantamos semelhanças nos sentidos atribuídos aos fins da Educação em valores morais na escola, todavia ocorre uma inversão nos percentuais de respostas. No banco geral dos dados, 53% dos respondentes consideram a Educação em Valores como papel da escola, sendo suas finalidades a convivência harmoniosa e a formação do cidadão; outros 47% dos respondentes reconhecem a importância da instituição escolar assumir essa educação motivada pela crise atual na formação em valores morais e pela ausência das famílias em supri-la (MENIN, et. al., 2014)

Para complementar essas análises, em busca dos sentidos existentes nas relações estabelecidas entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar, apresentamos agora a explanação dos fatores que teriam motivado a realização dos projetos escolares, ou seja, porque eles ocorreram. Para tanto, procedemos à análise da questão: “Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, por que ela aconteceu?”. Também foram consideradas as respostas dadas às questões: “Por favor, relate brevemente como foi essa experiência” e “De alguma forma, a comunidade em volta da escola provocou essa experiência?” por verificarmos que as respostas a elas, muitas vezes, continham explicações quanto às finalidades dos projetos, complementando nossas análises.

Na Tabela 2, a seguir, demonstramos as categorias de respostas identificadas.

Tabela 2 - Finalidades buscadas nas experiências

CATEGORIAS DE ANÁLISE		F	% ⁹
Fatores externos à escola	Resgate de valores	27	9
	Violência social	22	7
	Ausência da família na formação	8	3
Fatores internos à escola	Violências e indisciplina escolar	59	20
	Formação em Valores para melhorar a convivência	98	32
	Formação em valores e cidadania	26	9
	Formação integral dos alunos	9	3
	Melhorar a qualidade de vida e a autoestima dos alunos	19	6
	Melhorar o ensino e a aprendizagem	17	6
Outros		8	3
Não respondeu/respostas amplas		9	3
Total de respostas		301	100

Num primeiro momento, categorizamos as respostas em dois grupos de justificativas que se referem ao local onde os agentes escolares colocam as causas e origens da violência da indisciplina que está na escola e ao que buscam alcançar com a realização dos projetos. Como resultados, temos, de um lado, projetos que parecem ser motivados por fatores colocados fora da escola – “**Fatores externos à escola**”, presentes em 57 (19%) respostas. Quando somadas as três primeiras categorias nesse tema – nos quais a urgência em resgatar valores que estão se perdendo na sociedade atual, a violência social que permeia os muros escolares e a queixa quanto à omissão das famílias na formação dos filhos são os principais determinantes para a concretização dessas iniciativas. Por outro lado, temos outros projetos que parecem surgir por problemas situados dentro da escola – “**Fatores internos**”, presentes em 227 respostas (75%), quando somadas as seis categorias nesse tema – e que são relacionados ao reconhecimento dos agentes escolares quanto à necessidade de adotarem nas escolas ações que visam à diminuição dos episódios de violência e de indisciplina, à formação em valores morais e éticos dos alunos, à melhora na convivência, à melhora na qualidade do ensino e à melhora na qualidade de vida e à autoestima dos discentes.

⁹ Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes deve-se ao fato de que, algumas vezes, um mesmo relato se classificou em mais de uma categoria. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

Quanto aos fatores externos, ou seja, motivos vistos como externos à escola, a categoria mais presente nas respostas foi “**Resgate de Valores**”, encontrada em 27 relatos (9% das respostas). Nessa categoria, os participantes afirmaram que os projetos têm como finalidade resgatar valores que, segundo eles, estão perdidos ou esquecidos na sociedade atual. Aqui, novamente percebemos um saudosismo docente pelos tempos passados e um estranhamento a respeito dos valores presentes na atualidade, conforme destacou Shimizu et. al. (2010).

Os respondentes parecem atribuir os problemas disciplinares e a violência a uma crise na formação em valores morais dos alunos e compartilham a crença de que, ao assumir essa formação na escola, pode-se melhorar a convivência, diminuindo a violência, os conflitos interpessoais e a indisciplina. Seguem exemplos de falas: “*Por que existe a preocupação de resgatar esses valores perdidos como forma de superar as violências em nossa convivência escolar e social*” (suj. 1030); “*Diante de uma sociedade cada vez mais individualizada, violenta, discriminatória, daí a necessidade de trabalhar esses temas [resgatar valores, ética e cidadania]*” (suj. 875).

Corroborando com essa concepção, assoma a categoria “**Ausência da família na formação**”, presente em oito respostas (3%). Ao expressá-la, os respondentes apontaram a necessidade de formar em valores na escola, visto que a família não o desenvolve. Eles acreditam que a violência e a indisciplina manifesta na escola pelos alunos representam uma consequência da crise de valores na família. Seguem exemplos de falas:

Aconteceu porque os alunos tinham muita dificuldade de convívio. [...] Não refletiam sobre suas ações morais. Além disso, por tratar-se de uma comunidade carente, essa "educação continuada" necessitava ser promovida pela escola. [...]. Pais ausentes demais ou em busca de seus próprios interesses; Estrutura familiar rompida. (suj. 21)

Para TENTAR amenizar a violência, incentivar a participação com responsabilidade, desenvolver valores de cidadania, buscar a sincronia entre escola/ famílias/ comunidade. Devido aos valores apresentados pelos alunos, que chegam um tanto quanto "deturpados" à escola. (suj. 106).

As categorias “**Resgate de valores**” e “**Ausência da família na formação**” novamente expressam uma concepção dos participantes quanto à existência de uma crise na formação de valores, que se localiza na sociedade atual e na suposta ausência das famílias em supri-la. Em decorrência, eclodem os casos de violência, de indisciplina e de conflitos na escola. Esse fato, então, acaba por motivar a inclusão da Educação em Valores Morais na escola.

Contudo, acreditamos que a Educação em Valores Morais nas escolas não deve ocorrer somente em função do que os agentes escolares acreditam ser uma situação de “crise” social, mas como componente inerente ao processo educativo. Por outro lado, como apontamos no capítulo 2, pensar a escola como espaço de formação moral dos alunos requer reconhecermos que enfrentamos uma mudança de valores e, assim, não podemos pensar numa educação moral que preze por valores inexistentes e sem sentidos para os alunos (LA TAILLE, 2009). Uma proposta de educação moral, segundo Goergen (2007), deve ter como ponto de partida e discussão os valores que os alunos trazem. Assim, a escola precisa reavaliar os valores que busca resgatar; também, essa educação levada a efeito na escola não pode ser realizada mediante a imposição de valores, com base no autoritarismo. Conforme afirma Puig (1998), a educação em valores morais deve ser entendida como lugar de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, a fim de orientar os educandos de forma racional e autônoma em situações de conflito de valores.

Ainda em fatores externos, temos relatos de 22 projetos (7% das repostas) que ocorreram em virtude do quadro chamado de “**Violência social**”, que vivenciamos atualmente. Esses projetos surgiram em razão do alto índice de violência que há no entorno da escola, o qual ressoa no interior dela. Os respondentes também relataram episódios de violência da comunidade contra a escola, tais como arrombamento e roubos. Seguem exemplos: “*Devido aos maus tratos com a escola, furtos feitos pela comunidade*” (suj. 1071); “*O índice de violência no entorno da Escola é alto e passou a ser comum os alunos se agredirem dentro da Escola. Os projetos trouxeram uma nova concepção de viver em comunidade na paz.*” (Suj. 647).

Temos, também, projetos que parecem buscar uma sensibilização dos alunos quanto à violência social, o uso e tráfico de drogas, como podemos observar nas falas a seguir: “*Pela violência [na comunidade] e pelo grande número de alunos com problemas com drogas*” (suj. 280); “*Devido ao alto índice de violência e o uso de drogas pelos alunos e comunidade onde eles residem*” (392); ou ainda:

Essa experiência aconteceu devido a situações de violência que presenciávamos de todas as maneiras, próximas ou distantes de nós. E a finalidade foi sensibilizar tanto os alunos como a comunidade no sentido de como agir, como combater, como minimizar a violência (suj. 110).

Conforme já identificaram Charlot (2002) e Sposito (2002), a violência e a criminalidade que se produzem na escola e em suas proximidades em decorrência de uma violência que existe fora dos muros escolares não é propriamente uma violência escolar. Todavia, ela tem atemorizado pais, alunos e professores, que se sentem inseguros ao deparar

com a invasão da escola por prática de delitos criminosos sem qualquer mecanismo de proteção. Assim, esses projetos escolares parecem surgir diante de uma urgência social em se abordar o tema em busca de uma conscientização dos alunos, família e comunidade quanto à redução da violência social e da criminalidade.

Acreditamos ser válido abordar tal temática no cotidiano escolar. Afinal, a violência social que adentra a escola assume grande importância na constituição das tensões escolares; porém, é preciso reconhecer que existe uma pluralidade de causas que explicam a violência, rejeitando a ideia de que ela é resultado único de um processo social, familiar ou mesmo biológico. Assim, é necessário refletir sobre tensões cotidianas ligadas ao próprio estabelecimento escolar e sobre as relações de sociabilidade que emergem no interior da instituição.

Estamos falando de uma violência propriamente escolar que, segundo Sposito (2002), é aquela que decorre dos padrões de sociabilidade e das relações interpessoais, envolvendo os alunos e seus pares, professores e funcionários. Essas manifestações de violência escolar – que podem expressar-se em atos de violência dura, agressões, depredações e bullying – de incivildades e de indisciplina, geralmente apresentadas juntas e indiferenciadas pelos professores e agentes escolares participantes desta pesquisa, são os principais problemas de convivência que eclodem no interior das escolas, presentes na categoria **“Fatores internos”** que passaremos a descrever agora.

Primeiramente, percebemos que a motivação para a realização de alguns dos projetos foram queixas diversas sobre casos de **“Violências e indisciplina escolar”**, citados pelos agentes escolares, na maioria das vezes, de modo indiferenciado e agrupado – categoria presente em 59 relatos (20% das respostas). Aqui os projetos surgiram devido ao grande índice de indisciplina, de violência, de conflitos e de agressividade dos alunos no ambiente escolar. A ocorrência desses problemas entre os alunos significam um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, conturbando o clima escolar e gerando um sentimento de insegurança e desgaste profissional entre os docentes.

Em consequência, os projetos tinham como finalidade a diminuição destes problemas. Como exemplo, citamos as falas: *“Devido a agressividade e indisciplina de alguns alunos”* (suj. 1004); *“Devido à indisciplina e à violência na escola”* (suj. 794); *“Nossa escola é de periferia e a indisciplina era muito grande e contribuía para que o índice de aproveitamento escolar fosse baixo.”* (suj. 1022);

Para diminuir a indisciplina gerada pela falta de respeito de determinados grupos dentro da sala que não permitiam que o professor desse sua aula e

nem os colegas estudassem de forma tranquila. Era sempre um tumulto e um número significativo de alunos tirados de sala e mandados para a orientação escolar. (suj. 441)

Complementando essa categoria, outra forma de violência que pareceu ter preocupado os docentes e agentes administrativos refere-se a depredação do patrimônio escolar, como podemos observar nas falas: *“Devido a falta de respeito ao patrimônio público e seus bens”* (suj. 807); *“Tentar diminuir ou acabar de vez com as pichações que existiam na escola (161)”*.

Outros projetos tiveram como fator motivador o bullying, conforme comprova o exemplo: *“Desenvolvimento do projeto ‘Bullying ninguém merece! Nossa escola combate essa prática’. Atividade realizada com toda a comunidade escolar visando refletir e combater o fenômeno nas relações interpessoais na escola.”* (suj. 44). Tais respondentes anseiam por uma conscientização junto aos alunos, quanto ao bullying, destacando uma preocupação com as questões de relacionamentos interpessoais e a intolerância às diferenças.

Nos projetos aqui agrupados, professores e agentes escolares parecem buscar formas diversas para solucionar os problemas de violência e de indisciplina, recorrendo tanto a formas mais democráticas, quanto a posturas mais autoritárias. Retornaremos a essa questão posteriormente ao abordarmos os métodos empregados nos projetos.

Outra categoria encontrada como um fator interno foi a finalidade da escola trabalhar com os alunos uma **“Formação em valores para melhorar a convivência”**, presente em 98 experiências (32% das respostas classificadas), cujo conteúdo é o mais frequente entre as respostas.

Os respondentes apontaram a dificuldade demonstrada nas relações de convívio entre alunos, entre esses e os professores e funcionários. As respostas nesse contexto revelam que, cada vez mais, as instituições educativas, diante da necessidade de lidar com situações de conflitos, manifestações de indisciplina e problemas de violências, têm desenvolvido projetos de educação em valores como uma forma de melhorar as relações interpessoais dos discentes e docentes, melhorar a qualidade do ensino e refletir sobre a convivência democrática. Vejamos algumas das respostas desse tipo: *“Mudar a partir da vivência na Escola a violência verbal e física substituindo-a pela seguridade, paz, respeito e harmonia”* (suj. 679); *“Devido a intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos detectados no ambiente escolar.”* (suj. 791);

O projeto “Cidadania Participativa” deve melhorar a convivência dos alunos, no dia-a-dia em sala de aula, nas relações interpessoais entre professor/aluno, reduzindo a indisciplina, o fracasso/evasão escolar e a falta de interesse, aumentando a participação nas aulas. Deve ainda

resgatar sonhos, objetivos de vida, valorizar talentos, despertar nos alunos o espírito de solidariedade e a convivência democrática. (suj. 511).

Além da melhora nas relações vivenciadas no cotidiano escolar, alguns projetos tentaram também discutir os problemas de convívio social: *“Detecção de problemas de convívio social: desrespeito aos mais velhos, desrespeito aos ambientes de convívio social.”* (suj. 58); *“Para ter maior respeito entre os seres humanos e assim poder viver melhor em sociedade.”* (suj. 1019).

Essas respostas vão ao encontro de estudos espanhóis que apontam a importância de se trabalhar na escola projetos acerca da convivência escolar como intervenção à violência (DEL REY; ORTEGA, 2001a e b; ORTEGA, 2006; DIAZ-AGUADO, 2006, 2010; JARES, 2008, entre outros). Conforme propõem Del Rey, Ortega e Feria (2009, p. 163), há o reconhecimento de que a base para abordar *“la violencia deben ser programas diseñados con el fin de crear una conciencia social en todos los sectores implicados en la educación para la mejora de la convivencia y el clima de enseñanza-aprendizaje en las escuelas”*.

Entre esses respondentes, destaca-se um grupo de respostas (35 relatos, 12% das respostas classificadas) que assinalaram como finalidade dos projetos a necessidade de melhorar a convivência buscando o respeito ao próximo: funcionários, colegas, professores. Tal objetivo parece justificar-se diante do diagnóstico escolar de uma ausência do valor “respeito” entre os alunos. Temos como exemplo os relatos: *“Enquanto gestora percebi a falta de respeito, de limites para com professores, colegas, funcionários, por isso, senti a necessidade de trabalhar esses temas que surgiu como proposta de um curso de pós-graduação e foi possível aplicar na escola.”* (suj. 1071); *“O principal motivo dessa experiência foi a falta de respeito, atitudes inadequadas dos alunos, falta de expectativa de vida dos alunos com relação a importância dos estudos.”* (suj. 276); *“A finalidade foi trabalhar a melhoria das relações do grupo-classe, desenvolver o respeito à individualidade e discutir a diversidade.”* (suj. 27).

Professores e agentes administrativos ressentidos pela falência da formação do valor “Respeito” entre os alunos passam a assumir essa tarefa na escola, talvez não por reconhecerem a responsabilidade do sistema educacional diante da formação em valores morais, o que para muitos deles deveria acontecer para além dos muros escolares – especificamente nas famílias. O valor “Respeito” é perseguido pelos docentes como o meio de se enfrentar as tensões cotidianas e os conflitos nas relações interpessoais que emergem no interior da instituição. Retomaremos esse tema posteriormente ao discutirmos os valores trabalhados nos projetos.

Ainda na categoria **“formação em valores para melhorar a convivência”**, destacamos um grupo de respondentes (15 relatos, 5% das respostas) que apontam a importância de trabalhar o valor “Paz”, objetivando melhorar a convivência a partir da construção de uma “cultura de paz e não-violência” entre os alunos, conforme podemos recolher nos relatos: *“Este tipo de atividade contribui com a formação de jovens e adultos mais conscientes para importância da afetividade, do diálogo e da promoção de uma cultura da paz.”* (suj. 464); *“Para estimular e desenvolver a solidariedade e a busca pela paz.”* (suj. 322).

Jares (2002) defende que a educação para a paz signifique uma necessidade, um “direito-dever” do educador. Nessa direção, ela faz parte da Educação em Valores e tem por objetivo desenvolver uma cultura de paz que ajude o aluno a analisar criticamente sua realidade para nela atuar. O autor aponta ainda a necessidade de se criticar valores não-morais como conformismo, individualismo, intolerância, etc., apresentando outros valores em concordância com o valor paz, tais como a justiça, igualdade, respeito, reciprocidade, solidariedade, entre outros. Para tanto, alerta que isso deve ser feito sem se cair na doutrinação desses valores, uma preocupação que também temos quanto à prática de educação para a paz realizada nas escolas pesquisadas.

Nesta categoria **“Formação em valores para melhorar a convivência”**, identificamos que os respondentes fazem uma relação direta entre “trabalhar valores” e “melhorar a convivência”. Parece haver entre eles a crença na educação em valores como uma solução para os problemas de violência e de indisciplina no ambiente escolar, como podemos ver na fala a seguir: *“Gostaria de deixar registrado, que se este tema (ética, cidadania, preconceito, violência) fosse abordado com maior frequência nas escolas, talvez diminuísse a violência, a falta de respeito e falta de limite”* (suj. 135). Entre essas respostas, a preocupação da escola com a formação em valores morais derivou dos problemas cotidianos de comportamento e falta de respeito dos alunos para com seus pares e os docentes. Como já apontado anteriormente, nessa ocasião, a educação em valores é pensada mais como uma forma de conter a violência e a indisciplina em meio escolar.

Uma terceira categoria identificada em fatores internos refere-se à **“Formação em valores e cidadania”**, visualizada em 26 (9%) respostas. Ela engloba experiências que buscaram formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Os respondentes estão inclinados para a formação política do aluno, fomentando o exercício da cidadania: *“possibilitar a formação política dos alunos para o exercício da cidadania; envolver os alunos nas decisões a serem tomadas na escola”* (suj. 78); *“A educação deve ser*

plena, o aluno deve agir, desde já, como um cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade.” (suj. 199);

O ambiente escolar é um espaço coletivo de convivência, discussão, confronto de ideias e colaboração, o que torna ainda mais enriquecedor o processo de construção do conhecimento, mas também envolve questões ligadas a valores, a ética, ao respeito, a liberdade de opinião, aos direitos e deveres do cidadão, portanto espaço privilegiado para discutirmos sobre o processo de construção da cidadania e de luta “Por uma escola cidadã”! (suj. 810).

Consideramos que a formação em valores de cidadania representa uma das principais tarefas da Educação Valores. De acordo com Cortina (2003), o exercício da cidadania é fundamental ao desenvolvimento moral do indivíduo, porque a “participação na comunidade destrói a inércia e a consideração do bem comum alimenta o altruísmo”; além disso, “a cidadania subjaz às outras identidades e permite suavizar os conflitos que podem surgir entre quem professa diferentes ideologias, porque ajuda a cultivar a virtude política da conciliação responsável dos interesses em conflito” (p. 100). Essa ideia pode ser complementada com a de Puig (2007), que diz que a cidadania faz-se necessária para uma aprendizagem da vida em sociedade, para tornar-se um cidadão ativo com um bom nível de civismo, de modo que possa exigir seus direitos e cumprir os deveres sociais.

Outra categoria refere-se à “**Formação integral dos alunos**”, presente em 9 projetos (3% das respostas classificadas). Nessas respostas, há o reconhecimento pelos docentes e agentes escolares de que a Educação em Valores faz parte das funções da escola com vistas à construção da autonomia dos alunos e da justiça social. Segundo eles, a experiência escolar “*Aconteceu pelo fato de se entender a escola como espaço de formação e acima de tudo educação, e que esta não se dá somente pelos livros e sim pela postura, valores, etc*” (suj. 618); “*Porque acreditamos que temos um compromisso com a formação integral dos nossos educandos*” (suj. 117).

Por outro lado, há um consenso entre pesquisadores da moralidade quanto à evidência de que a educação não é um fenômeno neutro; ela se faz a partir de determinada ideologia, com um sistema de valores e, mesmo que muitas vezes se realize de forma não-consciente, não é possível aos educadores assumirem uma posição de indiferença perante a formação em valores (JARES, 2002). Por conseguinte, consideramos imprescindível o reconhecimento dos respondentes quanto a sua responsabilidade sobre a educação em valores morais dos alunos, percebendo essa educação como processo integrante e intrínseco ao ato educativo. “Não se trata de ensinar o ‘bom’ ou o ‘mau’, o ‘justo’ ou o ‘injusto’, mas de tornar as pessoas conscientes dos mecanismos pelos quais atuam de acordo com valorações

implícitas” (*ibid*, p. 149). Todavia, o número de respondentes que parecem reconhecer essa responsabilidade ainda é pequeno e a realidade educacional brasileira tem mostrado o quanto essa formação moral tem sido deficitária em nossas escolas públicas (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013).

Outra categoria que surge como um fator interno à realização dos projetos é a finalidade de “**Melhorar a qualidade de vida e autoestima dos alunos**”, presente em 19 (6%) respostas. Aqui, os respondentes apontaram o objetivo de desenvolver práticas que promovam a valorização da vida e a autoestima de discentes na escola. O resgate da autoestima significou uma estratégia considerada importante pelos respondentes para melhorar a qualidade das relações estabelecidas pelos alunos ao longo da vida, assim como, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem: “*Para melhorar a autoestima de nossos alunos e também seu relacionamento com os membros da equipe escolar*” (subj. 73); “*Para melhorar a qualidade de convivência e autoestima dos alunos*” (subj. 252);

Com certeza não são poucas as ações desencadeadas pela equipe escolar em favor de uma sociedade melhor e de uma educação de qualidade, na qual as diferenças sejam respeitadas através de valores e princípios éticos exercidos, plenamente, em prol de uma qualidade de vida plena. (subj. 679).

A preocupação com o sentido da vida, conforme pontua La Taille (2013), desempenha um valor ético e, embora tenha sido pouco citado pelos respondentes, é imprescindível que a escola compartilhe com a família a função de preparar os jovens para viverem bem com o outro e serem cidadãos.

Por fim, temos a categoria “**Melhorar o ensino e a aprendizagem**”, encontrada em 17 relatos (6% das respostas). Nesses projetos, ao se trabalhar as relações interpessoais, o respeito ao próximo, a cidadania, assim como o tema da violência e da indisciplina, houve a intenção de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos: “*surgiu da necessidade de criar no aluno a responsabilidade pelos estudos*” (subj. 280);

Objetivando a formação de líderes conscientes, a melhoria da aprendizagem em sala de aula, interação família e escola, melhor interação entre docentes, discentes e equipe gestora. Os temas trabalhados foram: cidadania, ética, valores morais. (subj. 1020).

Os respondentes, diante da falta de interesse de alguns alunos pela escola e pelos estudos, propuseram um trabalho que buscou incentivar o interesse discente, almejando uma responsabilidade mais efetiva pelos estudos. Com efeito, transformar o ambiente escolar, fomentando relações de respeito e a convivência democrática, simboliza um importante passo para a melhoria da qualidade na educação. Conforme aponta Noletto (2008), por mais qualificado que seja, o professor não é capaz de ensinar em uma escola em situação de

conflito, nem aluno conseguirá se concentrar, diante de episódios de violência e de indisciplina.

Resumindo, as respostas aqui analisadas quanto à finalidade pretendida nos projetos de Educação em Valores que visam ao enfrentamento da violência e da indisciplina escolar confirmam alguns apontamentos já levantados na descrição do banco geral de dados, apresentado no capítulo quatro. Primeiramente, os respondentes, em sua maioria, parecem atribuir a origem de ambos os fenômenos à situação de crise ou perda de valores na sociedade e na família, tendo como consequência a falta de respeito dos alunos e os conflitos que dificultam a convivência no cotidiano escolar. Nesse contexto, a Educação em Valores passa a ter um papel emergencial nas escolas, sendo apontada como uma possibilidade de atuação para docentes e agentes administrativos em busca de uma melhora na convivência e na qualidade do ensino. Por outro lado, encontramos, em menor número, respondentes que consideraram a Educação em Valores como função intrínseca da escola. Para além dos problemas disciplinares, esses respondentes se mostraram direcionados a buscar uma reorientação de valores com vistas a uma formação integral e construção da autonomia moral dos alunos.

Os dados até aqui apresentados trazem algumas respostas a um dos questionamentos de nossa pesquisa: qual é a relação estabelecida pelos agentes escolares (diretores, coordenadores e professores) entre educação em valores, violência e indisciplina?

A primeira relação refere-se à concepção dos respondentes de que a violência e a indisciplina, na maioria das vezes, têm origens externas à escola, sendo consequências de uma crise de valores na sociedade atual e da falta de formação moral dos alunos.

A sociedade contemporânea vive grandes transformações que afetam também o campo dos valores. O sentimento que permeia é de que os problemas morais assumem “dimensões assustadoras” (GOERGEN, 2007). Com efeito, a questão de convivência e a formação dos jovens têm sido uma das grandes preocupações da atualidade na qual “se constata uma maior série de rupturas sociais, perda de valores básicos e também aumento da presença da violência em suas múltiplas formas” (JARES, 2008, p. 17).

No contexto escolar, os docentes têm enfrentado muitos problemas relacionados à convivência e esses provêm, entre outros, de fatores externos à escola, como a crise e o conflito de valores sociais. Todavia, é preciso reconhecer que as dificuldades cotidianas também se originam de problemas de gestão e tensões próprias das relações educativas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A segunda relação estabelecida pelos respondentes pontua a educação em valores como “remédio”, isto é, uma forma de suprimir os problemas de origem externa à escola. A queixa de agentes escolares sobre o mau comportamento, a ausência da disciplina, a falta de respeito dos alunos remetem à necessidade de rever os valores na escola.

La Taille, Souza e Vizioli (2004) ao realizarem uma análise de teses, dissertações e artigos que versam sobre as relações entre ética e educação e temas relacionados (disciplina, autoridade, limites e violência) observaram que a crescente preocupação com o tema da ética em meio educacional é coerente com a atual preocupação com as relações sociais e os valores. Corroborando com essa ideia, Goergen (2005) pontua que o tema da ética está na moda; mas a realidade escolar mostra que, mesmo que diretores, coordenadores e professores se digam comprometidos com a formação moral, na prática é evidente que ela ocupa lugar restrito e pontual.

Ainda que 97% dos respondentes dessa pesquisa tenham afirmado que é papel da escola dar uma Educação em Valores morais, a maioria só reconhece essa função no sentido de equacionar os problemas de comportamento e melhorar a qualidade das relações de convivência. Conforme pontua Vivaldi (20013), não se percebe a prática moral em meio escolar como preventiva e formativa de personalidades mais éticas, ou seja, como “vacina” aos problemas vinculados às relações interpessoais na escola.

Acreditamos que é papel da escola educar em valores morais, não porque falta essa formação aos alunos ou porque a família não está cumprindo seu papel, mas sim porque é sua responsabilidade, como também é função da família. Entretanto, conforme aponta Menin (1996), embora as escolas atuem na formação moral de seus alunos, implícita ou explicitamente, nem todas o fazem na direção da autonomia. A escola, a fim de “disciplinar” seus alunos acaba, muitas vezes, contribuindo para a perpetuação da heteronomia, do dever imposto de fora e do respeito unilateral. Desse modo, é preciso estar atento à qualidade das relações que a escola está promovendo, afinal para que se possa garantir uma convivência pautada no respeito mútuo, na construção da cidadania, na diminuição da violência e da indisciplina, é preciso que os alunos vivenciem relações cooperativas, solidárias e justas.

Em pesquisa realizada por Tognetta e colaboradores (2010), verificou-se que, para os docentes e discentes entrevistados, as origens dos problemas interpessoais referem-se a aspectos morais. Para resolver esses problemas, cerca de 60% dos professores de educação infantil e ensino fundamental participantes da pesquisa relataram adotarem o ensinamento da moral por meio de filmes, projetos, histórias entre outros; poucos são os professores que resolvem os conflitos construindo valores na interação com os alunos. As autoras concluem

que os problemas não são resolvidos pelos docentes de modo a promover mudanças e evolução no comportamento dos educandos.

De fato, muitas das dificuldades encontradas no cotidiano escolar relacionados às relações interpessoais, como a agressividade e a indisciplina dos alunos, envolvem questões morais. Nesse contexto, muitas vezes, a educação em valores morais aparece como um “remédio” a esses problemas, ou seja, um modo de conter a violência e a indisciplina. Tognetta e Vinha (2012) ponderam que o “remédio” é importante e necessário num momento de conflito; porém é preciso investir na “vacina”, isto é, na prevenção de conflitos futuros. A formação em valores morais pode atuar nessa prevenção, para tanto, não deve se limitar à socialização e ao controle dos indivíduos, privilegiando uma adaptação heterônoma ao modelo social vigente. Deve sim buscar efetivamente a construção da autonomia moral do aluno.

A terceira relação entre Educação em Valores, violência e indisciplina estabelecida pelos respondentes refere-se ao reconhecimento do papel da Educação em Valores na formação de personalidades éticas e sua importância na prevenção tanto da violência, como da indisciplina escolar. Para estes respondentes, a educação em valores morais na escola parece ter uma função mais ampla do que fazer com que os alunos convivam bem na escola, respeitem os professores e as regras.

A formação moral na escola não pode se limitar apenas à socialização dos indivíduos, mas sim ser uma proposta de crítica às normas pré-estabelecidas (PUIG, et. al., 2000). Nesse sentido, a educação moral, como pontua Goergen (2007), deve formar o sujeito crítico e autônomo, isto é, um sujeito livre que preserve os interesses individuais e sociais.

Embora seja em número reduzido, os respondentes reconhecem a importância de a escola investir na formação integral com vistas à construção da identidade dos alunos, buscando, como defende La Taille (2006), a formação de personalidades éticas.

A educação em valores voltada para a formação da personalidade ética pode ser a “vacina” e atuar na prevenção das violências no contexto escolar (TOGNETTA; VINHA, 2012). No entanto, fica o questionamento sobre o quanto das escolas conhecem a esse respeito e como elas empregam os meios para que tal formação aconteça.

Dessa forma, passamos a analisar os temas e metodologias adotados nos projetos, na direção de conhecer como as experiências relatadas trabalham a educação em valores e como buscam contribuir para o enfrentamento da violência e da indisciplina na escola.

5.2 A constituição dos projetos: temas e métodos

Apresentamos a seguir uma descrição das estratégias de Educação em Valores realizadas nas escolas públicas de diferentes estados brasileiros que tiveram como finalidade a diminuição da violência e/ou da indisciplina escolar, apresentando seus temas e os métodos adotados para sua efetivação.

Começamos por descrever as 193 respostas dadas a questão: “Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?”. A tabela a seguir (Tabela 3) descreve as temáticas adotadas.

Tabela 3 - Temas trabalhados nos projetos

TEMAS	F	% ¹⁰
Valores	151	37
Violências	40	10
Convivência	34	8
Sexualidade	20	5
Drogas	20	5
Meio-ambiente	15	4
Família	15	4
Conservação do patrimônio escolar	15	4
Estudo de legislações	13	3
Diversidade (racial e cultural)	11	3
Saúde	10	2
Religião	9	2
Inclusão	8	2
Trabalho	6	1
Esporte	6	1
Política	4	1
Educação escolar	3	1
Segurança	3	1
Outros	19	5
Não responderam	2	0
Total de respostas	401	100

Como podemos observar, o tema mais frequente direcionou-se ao ensino de “valores”¹¹, presente em 151 (37%) respostas. Considerando o total de 193 relatos, o tema **valor** esteve presente em 78% das experiências aqui analisadas.

¹⁰ Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes deve-se ao fato de que muitos sujeitos citaram mais de um tema trabalhado num mesmo projeto, ou mesmo, relataram diversos projetos no mesmo questionário. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

Surgiu outra natureza de temas, que referiu-se mais diretamente a violência nas escolas. Aqui temos 40 (10%) respostas que versaram sobre o tema “**violências**”, seja a violência social, violência escolar, bullying ou agressividade. Relacionado a esse, encontramos também 15 (4%) respostas sobre o tema “**conservação do patrimônio escolar**”, nas quais os respondentes afirmaram que os projetos são trabalhados para prevenir a violência à escola, expressa por meio da depredação ao prédio escolar. Podemos também agrupar aqui os temas relacionados à prevenção das “**drogas**”, presente em 20 (5%) respostas, pois os relatos dos participantes indicaram que o uso e tráfico de drogas contribuem para o aumento da violência nas escolas. Assim como, outras três (1%) respostas que trabalharam o tema “**segurança**”, como forma de reduzir a violência.

Diaz-Aguado (2005) aponta a importância de se abordar, na escola, o tema da **violência** no sentido de conscientizar o público-alvo que ela é uma grave ameaça aos direitos humanos. Todavia, a leitura desses relatos nos sinaliza que a concepção de violência presente nos projetos se relaciona mais à questão do respeito aos professores e a convivência na escola. São poucos os projetos que abordam uma conscientização sobre a violência de forma geral. Mesmo os projetos que pregam uma formação para a cultura da paz e não violência parecem estar mais voltados para uma cultura da paz em meio escolar e não uma conscientização sobre a paz na sociedade em geral.

Um grupo de respondentes abordou o tema “**convivência**”, presente em 34 (8%) respostas. Nesse consideramos os projetos que versam sobre convivência harmoniosa e cooperativa, relações interpessoais, disciplina, boas maneiras e resolução de conflitos, temas relacionados à melhora na convivência escolar.

Temos ainda temas diversos, sendo: 20 (5%) respostas sobre a questão da “**sexualidade**”; 15 (4%) relacionadas ao “**meio-ambiente**”; 15 (4%) versam sobre “**família**”; 13 (3%) referiram-se ao “**estudo de legislações**”, como o Estatuto da Criança e Adolescente, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto de idoso, entre outros; 11 (3%) sobre “**diversidade racial e cultural**”; 10 (2%) sobre saúde; 9 (2%) sobre “**religião**”; 8 (2%) abordam o tema da “**inclusão**” de pessoas com necessidades especiais; 6 (1%) sobre “**trabalho**”; 6 (1%) sobre “**esportes**”; 4 (1%) sobre “**política**”; outros 3 (1%) sobre “**educação escolar**”, discorrendo sobre a importância da escola e dos estudos.

Considerando os temas citados, a grande preocupação dos docentes, coordenadores e diretores em trabalhar valores poderia relacionar-se a uma concepção partilhada pela maioria

¹¹ Em “**valores**” classificamos todas as respostas que citavam como o tema o trabalho com valores, independente que quais valores fossem citados.

destes respondentes de que as crianças e jovens de hoje não “possuem” uma formação em valores.

Em contrapartida, muitos dos temas indicados estão de acordo com os conteúdos transversais mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) os quais propõem que, além dos conteúdos acadêmicos, as escolas trabalhem temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, como a violência, o preconceito, a saúde e meio-ambiente, além dos valores pautados nos princípios de dignidade humana.

Voltamos ao ensino de valores, tema mais frequente nos projetos. De acordo com Piaget (1932/1994), valor representa um investimento afetivo do sujeito sobre o exterior, objetos ou pessoas, o que o faz agir. Complementando essa ideia, Araújo (2007, p. 20) afirma que “valor é aquilo que gostamos, que valorizamos e, por isso, pertencente à dimensão afetiva e constituinte do psiquismo humano”. Cada pessoa constrói um sistema de valor, que é constituído por valores morais e não-morais. Os valores morais são mediações afetivas pautadas em atos, sentimentos, princípios ou regras consideradas como boas ou justas; já nos valores não morais os conteúdos dos valores não estão relacionados à moral.

Vazquez (1993), por sua vez, destaca que os valores morais existem somente em atos ou produtos humanos realizados de modo consciente e voluntário. Segundo o autor, a todo comportamento, intenção, resultados e consequências dos atos dos indivíduos ou grupos sociais pode-se atribuir uma responsabilidade moral. No entanto, o valor moral, conforme aponta Araújo (2007), depende da qualidade nas interações, assim,

Se os valores construídos como centrais na identidade são de natureza ética, existe maior probabilidade de que os pensamentos e os comportamentos da pessoa sejam éticos, ao contrário, se os valores construídos como centrais na identidade baseiam-se na violência, na discriminação etc., é provável que os comportamentos e os pensamentos da pessoa não sejam éticos. (p. 28).

La Taille (2013) considera valores morais e valores éticos. Para o autor, valores morais são aqueles que remetem a “deveres” nos quais se expressam o respeito pela dignidade do próximo e o reconhecimento e respeito por seus direitos. Já os valores éticos remetem à busca da “vida boa”. Segundo ele,

a ética engloba a moral, pois o uso-fruto de uma “vida boa” implica valores que não se restringem ao respeito pela dignidade alheia. Em compensação, a moral é condição necessária à ética no sentido de que não é qualquer tipo de “vida boa” que corresponde a uma vida digna. Com efeito, pode-se ser feliz sendo egoísta, violento, desrespeitoso dos direitos dos outros, mas nesse caso, não se pode falar em ética. (LA TAILLE, 2013, p. 16).

Portanto, valores morais e éticos referem-se a valores que englobam a busca dos indivíduos ou grupos sociais por uma “vida boa” pensada com e para o outro.

Passamos, então, a analisar os valores abordados nas 193 experiências analisadas. A Tabela 4 a seguir descreve os valores, tal como nomeados pelos respondentes no relato dos projetos.

Tabela 4 – Expressões de valores citadas nos projetos

VALORES		F	% ¹²
Expressões Gerais	Valores éticos/ética	56	12
	Valores morais/humanos	26	6
Valores Sócio-morais	Respeito	79	17
	Cidadania	76	16
	Solidariedade	44	9
	Paz	30	6
	Amizade	24	5
	Amor	20	4
	Responsabilidade	18	4
	Autoestima	16	3
	Igualdade	13	3
	Sinceridade	9	2
	Justiça	8	2
	Unidade	6	1
	Cooperação	6	1
	Diálogo	5	1
	Tolerância	5	1
	Dignidade	4	1
	Generosidade	4	1
Liderança	4	1	
Valores religiosos		8	2
Outros		10	2
Total de respostas		471	100

Inicialmente, classificamos as respostas em três grandes categorias: “**expressões gerais**”, que somadas às duas categorias presentes nesse tema representam 82 (18%) respostas, “**valores sócio-morais**”, que totalizam 371(79%) respostas, e “**valores religiosos**”, totalizando oito (2%).

Em “**expressões gerais**”, agrupamos respostas citadas pelos respondentes sem que sejam especificados quais valores são focados dentro desses temas. Temos aqui os chamados, de forma geral, *valores éticos*, com vistas a uma formação ética dos alunos para a vida em sociedade, presentes em 56 (12%) respostas. Encontramos ainda os temas chamados, também de forma genérica, *valores morais e humanos*, presentes em 26 (6%) respostas.

¹² Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes deve-se ao fato de que, algumas vezes, um mesmo relato se classificou em mais de uma categoria. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

Os “**valores sociomorais**” englobam tanto aqueles sociais, correspondentes aos valores ligados às relações e pertenças sociais, não necessariamente morais – tais como a cidadania, o diálogo e a amizade, quanto aos morais e éticos, como o respeito e a justiça.

Nessa categoria temos o valor *respeito*, o mais citado nos projetos, presente em 79 relatos (17% das respostas classificadas). Para esses respondentes, a Educação em Valores, na escola, objetiva uma educação para o respeito e valorização das relações sociais entre alunos e desses com os professores e a escola. De fato, o respeito retrata o sentimento que nos leva a reconhecer os direitos e dignidade do outro, sendo que o respeito aos demais revela a primeira condição que estabelece os fundamentos para uma convivência democrática; portanto, é fundamental que a escola desperte nos alunos o respeito a si mesmo e aos demais, assim como o respeito ao meio ambiente, contribuindo para que eles descubram o valor da convivência e a aceitação das diversidades (CARRERAS, et. al., 1998). O respeito mútuo representa um dos temas centrais da moralidade e pressupõe a dignidade do ser humano e o convívio social democrático (BRASIL, 1997).

Piaget (1930/1998, p. 28) aponta que o respeito, de fato, “constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”. Porém, lembra que existem dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que advém de relações de coação do “superior sobre o inferior”, implicando uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado; e o respeito mútuo, que se expressa nas relações em que os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente, esse não engendra coação e sim relação de cooperação. O autor denuncia ainda que o respeito unilateral é o procedimento mais conhecido de educação moral. Desse modo, questionamos: qual é o respeito buscado nas escolas investigadas: o respeito unilateral, que conduz ao “sentimento do dever”, da obediência do aluno ao professor, ou o mútuo, que leva a “um sentimento do *bem*, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo” (ibid, p. 29). Buscaremos responder ao nosso questionamento ao analisar os procedimentos adotados nos projetos.

Outro tema muito presente nos projetos foi o valor de *cidadania*, citado em 76 projetos (16% das respostas), nos quais são enfocados os direitos e deveres do cidadão e a valorização da cidadania. Uma das principais tarefas da educação moral consiste em despertar nos alunos os valores de cidadania (CORTINA, 2003), especialmente porque não é possível o exercício da cidadania sem o desenvolvimento e fortalecimento do senso moral. Garcia (2006) aponta que a cidadania na escola deve ser uma prática social ativa de respeito, igualdade, dignidade e participação e não somente se referir ao acesso ao conhecimento sobre participação social e política.

Outro valor frequente nas experiências foi a *solidariedade*, encontrado em 44 relatos (9% das respostas). Consolidar o valor solidariedade é uma preocupação urgente na sociedade atual em que predominam a desigualdade social, a competitividade, o individualismo, o utilitarismo, a intolerância, o conformismo, etc. (JARES, 2002, 2005). Contudo, o conceito de solidariedade, enquanto valor moral, deve aproximar-se da ideia de generosidade, isto é, “doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente. [...] Não se é solidário apenas ajudando pessoas próximas ou engajando-se em campanhas de socorro a pessoas necessitadas. Essas formas são genuína tradução da solidariedade humana, mas há outras.” (BRASIL, 1997, p. 75). Ser solidário é atuar contra injustiças que outros possam sofrer. O ensino da solidariedade, como aponta Piaget (1930/1998), deve apoiar-se na própria experiência da criança e, se a escola pretende desenvolver esse valor em seus alunos, deve priorizar, portanto, uma vida social em classe penetrada pelos princípios de reciprocidade e de justiça.

Os respondentes também trabalharam o valor *paz*, encontrado em 30 (6%) das respostas, fomentando uma cultura de não-violência nas escolas. Jares (2005) acredita que o ensino da paz também tem a função de criticar esses valores não-morais presentes na sociedade atual. No entanto, na cultura brasileira, educar para a paz, muitas vezes, é sinônimo de submissão docente e contenção da violência. A paz não pode ser trabalhada na escola de modo isolado e sim em concordância com os valores de solidariedade, justiça, igualdade, respeito, reciprocidade, etc., em busca de uma formação moral autônoma.

Aqui, destacamos a pouca frequência com que foi citado o valor de *justiça*, presente em apenas oito projetos (2% das respostas) e a ausência do valor *reciprocidade*. A *igualdade* foi abordada em 13 projetos (3%), considerando nesta categoria as experiências que citam o trabalho de conscientização sobre o contra-valor preconceito. A justiça, segundo Kohlberg (1992), nomeia um princípio universal que fundamenta o desenvolvimento do juízo moral. Também Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (1991), enfatiza que sem justiça não há equilíbrio no uso das demais virtudes ou valores. Ela é a base de outros valores; sem justiça não é possível atitudes de paz, cooperação, tolerância... (CARRERAS, et. al., 1998).

Outros valores citados foram: a *amizade*, encontrado em 24 projetos (5% de respostas); *amor*, em 20 (4%); *responsabilidade*, em 18 (4%); *autoestima*, em 16 (3%); *sinceridade*, em nove (2%); *cooperação*, em seis (1%); *diálogo*, em cinco (1%). Esses são apontados por Carreras et. al. (1998) como valores adequados para a Educação em Valores e possíveis de interação com outros citados anteriormente.

Os respondentes também falaram dos valores *unidade*, citado em seis projetos (1% das respostas); *tolerância*, em cinco, (1%); *dignidade*, em quatro (1%); *generosidade*, em quatro (1%); *liderança*, também em quatro (1%).

Por fim, encontramos oito projetos (2% das respostas) que fazem referência ao tema “**valores religiosos**”. A maioria deles não especifica quais são os valores religiosos trabalhados, somente um cita o *perdão* e outro a *fidelidade*.

Como podemos observar na Tabela 4, a maioria dos valores citados pelos respondentes refere-se a valores sócio-morais. Esse dado é positivo, no sentido em que os trabalhos escolares orientados por questões morais e éticas, como apontamos anteriormente, conferem à educação um sentido mais amplo, indicando a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais no interior das escolas e a produção de novos saberes.

No entanto, ao analisarmos a frequência com que esses valores são citados, alguns dados merecem nossa atenção. Em primeiro lugar, cabe destacar que os valores mais apontados nos projetos voltados ao enfrentamento da violência e da indisciplina escolar foram *respeito* e *cidadania*, seguidos dos valores *solidariedade* e *paz*.

De fato, a Educação em Valores deve se fundamentar nos princípios de respeito mútuo, solidariedade, paz, os quais devem enfatizar a necessidade de reconhecimento do outro e a construção efetiva da cidadania. Todavia, a descrição dos relatos desses projetos revela que os valores de respeito e cidadania parecem estar relacionados à ideia de contenção do comportamento dos alunos e à restauração de uma suposta harmonia. Nos relatos em que o valor respeito é citado, pouco se faz referência ao respeito mútuo, tendo em vista que a preocupação maior é o respeito ao docente e às regras. O procedimento mais adotado nessas práticas escolares parece, então, ser o respeito unilateral.

Em segundo lugar, destacamos a pouca frequência com que foram citados os valores de justiça e diálogo, valores referenciados nos princípios de dignidade humana. Nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), por exemplo, colocam como conteúdos para a formação ética, nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, os valores de *respeito mútuo*, *justiça*, *solidariedade*, *diálogo*. Mas, como mostraremos mais adiante, poucas escolas evidenciaram se basearem em cursos, materiais ou programas oficiais para planejarem e realizarem seus projetos de educação em valores morais.

Esse dado sobre a baixa frequência dos valores de justiça e do diálogo fortalece a ideia de que a educação em valores nas escolas pesquisadas está mais voltada à restauração de uma suposta harmonia e repressão dos conflitos na escola, do que a formação da autonomia moral, em que os alunos compreendem e refletem criticamente sobre a necessidade desses

valores. Afinal, de que vale ter respeito ou ser um cidadão solidário, se não somos justos na forma de usar tais valores?

Aqui observamos outra relação estabelecida entre Educação em Valores, violência e indisciplina: para alguns respondentes da pesquisa, a Educação em Valores morais é sinônimo de uma educação para o respeito e a cidadania como uma forma de conter a violência e a indisciplina em meio escolar.

Diante do exposto, torna-se necessário analisar quais são os **métodos** adotados nas experiências investigadas. Para tanto, procedemos a uma análise da questão “Como esses temas foram trabalhados (que métodos foram usados)?”.

De início, apontamos que os meios pelos quais foram trabalhados os temas nas experiências se mostraram muito variados e em nenhuma delas foi usada uma estratégia única. Houve desde a transmissão de valores através de aulas expositivas, leitura de textos, de documentos e estudos mais teóricos; como práticas mais diversificadas e ativas. Os relatos sobre os meios da Educação em Valores indicaram que a educação, ora apareceu inserida na forma de disciplina, ora de maneira transversal no conjunto de disciplinas, ora como projeto pedagógico da escola. Cabe fazer uma ressalva para apontar que o trabalho com a transversalidade, como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), foi citado apenas em 25 relatos, mostrando uma baixa adesão aos temas transversais nas escolas brasileiras.

A seguir, apresentamos os procedimentos relatados nas experiências (Tabela 5). Tentamos, primeiramente, distinguir as respostas, agrupando-as em métodos verbais/transmissivos e métodos ativos/participativos, conforme definiu Piaget (1930/1998).

Tabela 5 - Métodos utilizados nos projetos

MÉTODOS		F	% ¹³
Métodos verbais/transmissivo	Ensino de valores por atividades de explicação verbal	38	15
	Trabalho com as demais temáticas por atividades de explicação verbal	26	10
	Ensino do tema em uma disciplina específica	7	3
	Ensino religioso	8	3
Métodos ativos/participativos	Ensino de valores por práticas ativas/participativas	61	24
	Ensino das demais temáticas por práticas ativas/participativas	46	18
	Ações de coparticipação dos alunos	14	5
	Atividades de vivência de valores	13	5
	Construção coletiva das normas de convivência	3	1
Atividades em parceria com os pais		12	5
Cursos de Formação Docente		8	3
Prestação de serviços à comunidade		3	1
Outros		11	4
Não respondeu		8	3
Total de respostas		258	100

Os métodos verbais transmissivos, considerando as quatro categorias agrupadas aqui, são apontados em 79 projetos, totalizando 31% das respostas classificadas. Entre eles, aparece o **“Ensino de valores por atividades de explicação verbal”**, presente em 38 experiências (15% das respostas classificadas), e o **“Trabalho com as demais temáticas por atividades de explicação verbal”**, visualizado em 26 projetos (13% das respostas). As atividades realizadas nesses projetos referiram-se a aulas expositivas, palestras, explicações orais sobre o tema, leitura de texto, relatos de exemplos de personagens históricos ou literários.

Ocorrem também sete (3%) respostas que relatam o **“Ensino do tema em uma disciplina específica do currículo”**, como Sociologia ou Filosofia, realizando atividades de exposição oral. Ainda, encontramos 8 (3%) respostas que apontam o **“Ensino de valores por meio do ensino religioso”**, que foram classificados como método verbal/transmissivo, visto que suas atividades estão pautadas em lições de moral sobre religião.

¹³ Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes deve-se ao fato de que, algumas vezes, um mesmo relato se classificou em mais de uma categoria. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

Acreditamos que os projetos realizados a partir de métodos verbais/transmissivos, por serem pautados em lições orais que divulgam uma verdade pronta e posta pelo adulto (no nosso caso, o professor) contribuem pouco para a formação da autonomia moral dos alunos e para a redução da violência e da indisciplina na escola. Nesses projetos, os alunos não participam das escolhas dos temas a serem trabalhados e tampouco vivenciam trocas sociais em que os valores estejam presentes de forma planejada.

Piaget (1930/1998) aponta que a moralidade não pode ser ensinada por métodos transmissivos, ministrados em aulas específicas; lições de moral, sermões e histórias contribuem para a imposição dos valores, o que contraria o princípio de liberdade, e dificilmente permitem a reflexão e tomada de consciência. Para o desenvolvimento da autonomia é preciso vivenciar a cooperação, a autogestão e a interação social (PIAGET 1932/1994).

Já os **métodos ativos/participativos** foram apontados em 137 projetos (53% das respostas), considerando as cinco categorias aqui agrupadas. Entre essas temos o “**Ensino de valores por práticas ativas/participativas**”, presente em 61 (24%) respostas e o “**Ensino das demais temáticas por práticas ativas/participativas**”, encontradas em 46 (18%) respostas. Nesses, as ações citadas baseiam-se em debates, pesquisas, jogos coletivos, elaboração de materiais pelos alunos (cartazes, redações, livros), oficinas, visitas, brincadeiras, atividades artísticas, seminários, passeatas, apresentações culturais realizadas pelos alunos (poesias, músicas, teatro, dança), trabalho em grupo, atividades esportivas; como também, apresentação de filmes, palestras e leitura de livros/jornais realizadas pelos alunos.

Conforme apontou Piaget (1930/1998, p. 46), “a vida moral se desenvolve em função das relações efetivas dos indivíduos entre si” e “a educação moral está relacionada com toda a atividade da criança”, portanto a escola não deve impor pela sua autoridade o que a criança deve descobrir por si mesma. O autor defende que para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola deve colocar os alunos em situações nas quais experimentem diretamente essas realidades espirituais e descubram por si mesmos suas leis constitutivas. Se o objetivo da escola é formar o aluno respeitoso, solidário, justo, é preciso que ele vivencie situações em que o respeito, a solidariedade e a justiça estejam presentes.

Desse modo, é positivo realizar atividades que possibilitem a participação ativa dos alunos, trocas de experiências e o trabalho coletivo. Contudo, em muitos desses projetos que adotam práticas ativas também se realiza, paralelamente, um trabalho de transmissão verbal de valores e ações que são definidas pela autoridade docente, sem que os alunos possam opinar, configurando uma relação de respeito unilateral.

Por outro lado, encontramos em 14 (5%) respostas “**Ações de coparticipação dos alunos**”, relacionadas ao envolvimento discente em conselhos de classe, grêmios estudantis, assembleias escolares e outros que possibilitaram a participação dos alunos na gestão das atividades escolares. A coparticipação dos alunos nas ações da escola é imprescindível na formação da autonomia moral dos alunos. Também, se a atividade educativa tem como objetivo a prevenção da violência e da indisciplina em meio escolar, é necessário que o marco normativo da instituição escolar se realize de forma democrática a partir de uma gestão participativa dos alunos (ORTEGA, DEL REY, 2002; ORTEGA; 2000).

Temos, igualmente, 13 (5%) respostas indicando a realização de “**Atividades de vivência de valores**”, isto é, ações que promoveram experiências de trabalho voluntariado, como participação em projetos sociais, arrecadação de alimentos e brinquedos, visitas às instituições assistenciais, asilos, creches, entre outros. Acreditamos que essas atividades trazem resultados positivos, ao proporcionarem aos estudantes a descoberta das obrigações morais por uma experimentação verdadeira (PIAGET, 1930/1998). Em contrapartida, os respondentes parecem entender a vivência em valores como algo externo à escola em atividades assistenciais específicas; pouco é trabalho no cotidiano escolar.

Encontramos um número muito reduzido de respostas, somente 3 (1%), que visaram à “**Construção coletiva de normas de convivência**”. Esse é um dado preocupante, considerando que são projetos de Educação em valores que objetivam à redução da violência e da indisciplina escolar. Como aponta Piaget (1932/1994), a obediência a uma regra é maior quando o aluno faz parte de seu processo de elaboração; quando são dadas prontas pela escola ou professor, os discentes tendem a não legitimá-las, logo, não as cumprem. Aqui nos questionamos se não seria o respeito unilateral o procedimento mais adotado nas práticas escolares, quando os adultos impõem suas regras que são observadas pela coação.

Temos outros 12 projetos (5% das respostas) em que foram desenvolvidas “**Atividades em parceria com os pais**”. Elas limitaram-se a reuniões e palestras para os pais, sua participação em festas e eventos de culminância dos projetos. Somente três relatos apontam a participação dos familiares na realização dos projetos.

Outros projetos referiram-se a “**Cursos de formação docente**”, ação presente em oito (3%) respostas. Ainda temos três (1%) respostas que apontaram a “**Prestação de serviços à comunidade**”, quando a escola cedia seu espaço para serem realizadas ações como: oficinas de artesanato, atividades culturais, atividades esportivas, atendimentos médicos, cortes de cabelo, serviços de prestação jurídica, entre outros.

Descritos os procedimentos citados nos projetos, passamos agora a tecer algumas considerações sobre eles, buscando responder a outro questionamento dessa pesquisa: como as experiências relatadas intentam contribuir para a melhora nas relações escolares.

Nos relatos permeia um discurso sobre a importância de desenvolver a autonomia, buscar relações mais respeitadas e solidárias e formar para a cidadania. Embora sejam bem intencionados, na prática, os docentes, coordenadores e gestores, parecem desconhecer como acontece o desenvolvimento moral nos alunos. Suas ações, em sua maioria, são desarticuladas e baseiam-se em uma concepção própria de valor e moralidade de cada proponente do projeto.

Os projetos de enfrentamento da violência e da indisciplina buscam, em sua maioria, a conscientização dos alunos sobre: os valores, como o respeito e a paz, a convivência harmoniosa, o papel do cidadão, a violência, o bullying, a valorização do patrimônio escolar, o uso de drogas e a valorização da vida. Com efeito, as escolas precisam realizar um trabalho dialógico de promoção de valores que leve a conscientização da violência e da paz (GROSSI; AGUINSKY, 2006). Todavia, a “conscientização” realizada nos projetos analisados tem se dado mais a partir do discurso e do ensinamento dos valores e demais temas.

Embora o procedimento mais citado tenha sido o ensino de valores por práticas ativas/participativas, os métodos adotados pouco se fundamentam num processo dialógico e na vivência efetiva de um ambiente cooperativo e de respeito mútuo, favorável à construção da autonomia moral. Parece-nos que a realização dos projetos, muitas vezes, não está pautada em métodos democráticos e muitas escolas ainda se mostram pouco comprometidas com a participação dos alunos na construção de seus valores; nelas, a finalidade de educar em valores parece ser substituída por uma intenção mais imediata em conter a violência e o que é considerado indisciplina. Araújo (2008) defende a necessidade de a escola romper com essa educação autoritária em favor de modelos pautados em valores socialmente desejáveis, como a justiça e a solidariedade; para tanto, é preciso um trabalho intencional e sistematizado em que a Educação em Valores seja naturalizada entre todos os membros escolares

A escola deve ser o lugar onde o aluno possa vivenciar práticas de respeito, de diálogo, de democracia. Afinal, de que adianta raciocinar sobre respeito, paz, cidadania, entre outros valores, se as relações interpessoais vividas são marcadas pela autoridade, pela violência?

Também, espaços de participação efetivos não podem ser negligenciados nas escolas. Poucos são os projetos que citam realizar procedimentos ativos e democráticos, buscando a prevenção da violência e o trabalho com a indisciplina, a partir do investimento em ações de gestão participativa, construção coletiva de regras, formas cooperativas na resolução dos

conflitos, trabalhos em grupos, fomento do protagonismo juvenil e do diálogo – práticas essas relacionadas com a verdadeira mudança na organização e cultura escolar tão necessárias na formação da autonomia moral e na prevenção da violência e indisciplina escolar.

É curioso destacar, também, o pouco uso de certos meios consagrados na literatura específica, como a discussão de dilemas morais, tão difundida por Kohlberg (1992) e já utilizada no Brasil (BIAGGIO, 2002), e a resolução de conflitos (SERRANO, 2002; VINHA, 2000; TOGNETTA, VINHA, 2007), tão necessária ao enfrentamento da violência e da indisciplina na escola. Kohlberg, Power e Higgins (1997) defendem ainda a necessidade de a escola funcionar como uma “comunidade justa”, isto é, um ambiente democrático em que as relações sejam pautadas em princípios de justiça e se possa desenvolver o sentimento de pertença ao grupo.

5.3 Os resultados alcançados com a realização dos projetos

Entre os 193 projetos por nós analisados, 98% deles foram considerados como bem sucedidos pelos respondentes. As justificativas do porque foram considerados bem sucedidos são relacionadas às mudanças no contexto escolar provocadas pela realização do projeto. Um total de 92% dos participantes, quando questionados sobre a ocorrência, ou não, de mudanças no ambiente escolar com a experiência, responderam afirmativamente. Assim, passaremos a descrever os principais resultados alcançados pelos projetos a partir da análise de duas questões: “Em sua opinião, o projeto relatado pode ser considerado como bem sucedido, por quê?”, e “Quais foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar com a experiência?”.

Tabela 6 – Mudanças provocadas com a realização dos projetos

MUDANÇAS	F	% ¹⁴
Melhora na convivência	86	25
Redução da violência e da indisciplina	69	20
Maior preservação do patrimônio escolar	37	11
Melhor desempenho escolar	37	11
Mudança de atitude das famílias	19	6
Mudança dos alunos (sem esclarecer quais)	16	5
Consolidação da Cidadania	14	4
Fortalecimento da autoestima	12	4
Maior participação dos alunos nas decisões escolares	8	2
Mudança de atitude dos professores	6	2
Resgate de valores	4	1
Valorização da vida	3	1
Mudanças graduais	8	2
Outras	14	4
Não justificou ou justificativa vaga	6	2
Total de respostas	339	100

Conforme podemos observar na Tabela 6, a mudança mais significativa apontada pelos respondentes foi a **“Melhora na convivência”**, citada em 86 (25%) respostas. Eles consideram os projetos como bem sucedidos por terem provocado melhora nas relações de convivência entre os membros escolares, tornando os alunos mais respeitosos com os professores e seus pares, mais solidários, tolerantes e amigos... Vejamos exemplos: *“Os alunos passam a se relacionarem com mais respeito com os demais, melhorando a convivência e melhor rendimento integral, passado a gostar mais do ambiente escolar”* (suj. 994); *“As mudanças são visíveis no convívio com os colegas e professores”* (suj. 628); *“Mais integração, respeito ao próximo, união, formação de uma nova maneira de pensar sobre si e o próximo.”* (suj. 577); *“Respeito maior entre professor x aluno x funcionário.”* (suj. 1066).

A segunda categoria mais presente nas respostas nomeou a **“Redução da violência e da indisciplina”**, presente em 69 (20%) respostas. De acordo com os respondentes, as experiências de educação em valores realizadas nas escolas provocaram a diminuição da violência, tendo reduzido o número de ocorrências de brigas e agressões físicas e da indisciplina dos alunos. Vejamos exemplos de respostas: *“O índice de violência na escola baixou significativamente, e a relação de amizade entre os educandos e entre os educandos e*

¹⁴ Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes deve-se ao fato de que, algumas vezes, um mesmo relato classificou-se em mais de uma categoria. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

educadores foi fortalecida.” (suj. 434); “[...] *somos uma comunidade escolar com baixo índice de indisciplina e violência*” (suj.338); “*Melhorou a indisciplina. Diminuiu a violência*” (suj. 748);

No início do projeto os alunos utilizavam de agressão física ou verbal para resolver os problemas, principalmente no momento do recreio; [...] No final do ano letivo os alunos já tentavam resolver os problemas pelo diálogo, davam ideias; apontavam onde não estava legal na escola. [...] os problemas passaram a ser discutidos com os alunos, conseqüentemente houve diminuição da indisciplina. (suj. 35)

Nessa categoria, surgem ainda cinco respostas que apontam uma redução no bullying escolar: “*Os alunos aprenderam a identificar o bullying não só entre eles como em outros espaços e a se manifestar diante dele de maneira positiva.*” (suj. 754).

Os respondentes também apontaram a “**Maior preservação do patrimônio escolar**”, presente em 37 (10%) respostas, indicando a valorização e responsabilização dos alunos pela escola. Estão presentes nesta categoria ações como redução da depredação e limpeza da escola, como podemos observar nos exemplos de resposta: “*Tem se procurado a melhoria geral da escola em relação a cuidar dos murais, apagar a luz.*” (suj. 320); “*Redução significativa de depredação.*” (suj. 639); “*Logo após (a experiência) notamos os alunos se sentindo responsáveis pela escola*” (1008);

Os alunos pichadores perceberam o quanto dá trabalho para manter a pintura e ao mesmo tempo não mais sujaram para não ter que limpar. Pichações novas foram fruto de alunos recém matriculados que não passaram pela experiência e, estas novas marcas foram criticadas pelos alunos, que cobraram promover a mesma atividades com os vândalos.(suj. 293).

Outra mudança apontada é o “**Melhor desempenho escolar**” dos alunos, encontrada em 37 (10%) respostas. Aqui eles destacaram o envolvimento mais efetivo dos alunos nas atividades escolares, resultando em uma aprendizagem de mais qualidade: “*Os alunos passaram a se envolver mais nas aulas, ficaram mais calmos e passaram a se dedicar as práticas esportivas, ao teatro e a dança. As notas melhoraram consideravelmente.*” (suj. 441); “*Melhor índice de aprendizagem e participação dos alunos*” (suj. 794); “*Maior participação dos alunos em atividades ministradas em salas de aulas e palestras.*” (suj. 15)

Em “**Mudança de atitude das famílias**”, citada em 19 (6%) respostas, os participantes indicaram mais participação e apoio das famílias nas atividades escolares, assim como, uma mudança de atitude relacionada à violência, à preservação e à valorização da escola e à educação dos filhos. Seguem exemplos dessa categoria: “*Gradativamente foi aumentando as adesões e a participação de pais e alunos no projeto que quase não*

participavam mais das reuniões e encontros da escola.” (suj. 447); “Essa experiência provocou um engajamento de todos no tema e certamente sensibilizou a comunidade e as famílias para práticas voltadas à cultura de paz.” (suj. 569).

Alguns outros respondentes nomearam “**Mudanças dos alunos, sem esclarecer quais**”. São respostas mais genéricas encontradas em 16 (5%) respostas.

Mais relacionado à Educação em valores, temos 14 (4%) respostas indicando a “**Consolidação da Cidadania**”, contribuindo para uma conscientização dos alunos quanto a seus direitos e deveres na sociedade: “*Esses projetos deram ânimo aos alunos, assim como a conscientização sobre seu papel como cidadão em sua comunidade.*” (suj. 647);

Acredito que sim porque gradativamente percebemos uma melhoria em relação ao comportamento dos educandos porque eles absorvem os vários aspectos de cidadania e empregam tanto dentro da escola quanto em sua vida social. (suj. 550).

Ainda relacionado a valores temos o “**Fortalecimento da autoestima**”, presente em 12 (4%) respostas, e o “**Resgate de Valores**”, mencionado em quatro (1%). Vejamos exemplos dessas duas categorias: “*Com a autoestima elevada, os alunos se tornaram mais participativos, pois se sentiram valorizados e conseqüentemente melhorou a aprendizagem.*” (suj. 794); “*O estímulo das potencialidades e o crescimento pessoal dos educadores e educandos, o fortalecimento da autoestima, [...]. Por fim, o resgate de valores e sentimentos.*” (suj. 704); “*Foram momentos muito gratificantes, o PDE também teve um papel imprescindível no resgate a estes valores.*” (suj. 158).

Em número reduzido, aparece a categoria “**Maior participação dos alunos nas decisões escolares**”, presente em oito (2%) respostas, as quais propuseram como mudanças positivas maior interesse e participação dos alunos em Conselhos, Grêmios estudantis e assembleias, além de uma mudança na gestão escolar, possibilitando espaços mais amplos de manifestação e decisão para os alunos. Vejamos ilustrações dessas respostas: “*Maior participação dos alunos, identificação e aparecimento de lideranças, maior aceitação das normas da escola discutidas pelos alunos.*” (suj. 809); “*Através da participação dos alunos nos conselhos de classe que influenciou em algumas práticas tanto nos alunos quanto nos professores.*” (suj. 111); “*um espaço mais democrático, onde os alunos se apropriam de canais de participação na vida escolar e são incentivados pelos educadores a fazê-lo, pois são respeitados princípios como respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.*” (suj. 450).

Sintetizando as respostas categorizadas, fica claro que as mudanças mais destacadas pelos respondentes para julgarem a experiência como bem sucedida foram a melhora nas relações de convivência e a redução da violência e da indisciplina. Essas mudanças parecem

se justificar, principalmente, pelo fortalecimento do respeito nas relações interpessoais na escola. Igualmente foi valorizado o respeito ao patrimônio, representando uma preocupação com a depredação escolar, outra modalidade de violência. Esteve presente, ainda, a melhora no desempenho escolar, como um efeito indireto, mas importante, de se trabalharem valores.

Vejamos duas respostas que ilustram a forte relação entre todas essas categorias: “*Como já citei anteriormente, houve melhorias no rendimento escolar, na disciplina, respeito ao outro, na manutenção da limpeza e conservação do espaço escolar.*” (suj. 553);

Podemos perceber a diminuição da violência, uma crescente participação dos pais e amigos dos alunos, uma melhor preservação do prédio escolar. Os alunos passam a se relacionarem com mais respeito com os demais, melhorando a convivência e melhor rendimento integral, passado a gostar mais do ambiente escolar. (suj. 994).

Tais mudanças citadas pelos respondentes podem caracterizar essas experiências como uma prática positiva no enfrentamento da violência e da indisciplina escolar?

A análise dos relatos dessas experiências mostrou uma carência de projetos que poderiam ser considerados como experiências positivas. Como limites desses projetos temos algumas observações:

1. Como já mencionamos anteriormente, muitas vezes a realização dos projetos não está pautada em métodos democráticos e muitas escolas ainda se mostram pouco comprometidas com a participação dos alunos na construção de seus valores, prevalecendo uma educação em valores morais por transmissão e doutrinação. As respostas parecem indicar que o esforço das escolas investigadas está mais voltado para conseguir um “bom” comportamento dos alunos e relações supostamente mais harmoniosas na escola, o que pode ter como resultado o melhor rendimento escolar dos alunos. Os valores mais citados nas experiências, como o respeito e a cidadania, parecem ser trabalhados mais pela necessidade de um controle disciplinar do que pela sua importância na formação moral autônoma dos alunos.

Segundo Vinha (2009) não se pode ensinar os alunos a desenvolver estratégias eficazes de negociação cooperativas, respeitadas e justas através de mecanismos punitivos ou por transmissão direta, discursos, palestras ou manuais de regras; estratégias essas presentes em alguns dos projetos relatados pelos respondentes.

2. Também, como vimos, são reduzidas as respostas que indicaram ações democráticas na escola, garantindo uma maior participação dos alunos nas decisões escolares, incluindo a construção das regras. Nesse contexto, nos questionamos sobre o quanto a redução

da violência e da indisciplina nestas escolas não é permeada por práticas de domesticação e coação dos alunos.

A escola é local apropriado para que crianças e adolescentes estabeleçam experiências sociais para aprenderem a viver em grupo; lá eles “têm oportunidade de discutir seus problemas, de compreenderem a necessidade das regras para o bem estar de todos, como algo que organiza as relações e auxilia a convivência” (VINHA, 2009, p 03). Mais do que transmitir normas e princípios de conduta, a educação em valores nas escolas deveria suscitar a construção de personalidades éticas.

3. Há falta de continuidade de algumas iniciativas, mesmo que interessantes, em razão da baixa adesão dos vários professores. Muitas vezes, as propostas partem de uma pessoa e não de interesse geral da escola; também, as experiências nem sempre são inseridas no projeto pedagógico das escolas e tornam-se dependentes apenas de seus idealizadores.

4. Recorrendo a pesquisadores que estudam o tema da violência e também a estudiosos que abordam as questões da indisciplina podemos, por outro lado, sintetizar o que poderiam ser práticas positivas no enfrentamento dessas problemáticas e na melhora da convivência. Em primeiro lugar, a escola deve realizar um trabalho de prevenção da violência e indisciplina escolar (CHRISPINO; SANTOS, 2011; DEBARBIEUX, 2007; GARCIA, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2012). Esse trabalho preventivo deve começar com uma mudança na gestão e nas práticas docentes (GARCIA, 2009; TOGNETTA, et. a., 2010). As escolas devem adotar práticas que envolvam ações de valorização dos alunos e professores; maior participação dos alunos nas práticas escolares, motivando um sentimento de pertencimento; a valorização do diálogo entre os diferentes atores, fomentando relações de respeito mútuo e confiança; uma gestão coerente da disciplina e das normas, pautada em princípios de justiça e respeito mútuo; a criação de vínculos com a comunidade externa; e a participação dos pais na comunidade escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BLAYA, 2003, GROSSI et. al., 2005). Ainda devem adotar práticas de mediação de conflitos (LEME, 2006; VINHA, 2013); a discussão de dilemas morais; realizar atividades em grupos cooperativos de modo a promover um ambiente sócio-moral cooperativo na escola, baseado no respeito mútuo, na justiça, no diálogo, na igualdade e na solidariedade (VINHA; ASSIS, 2007; ECCHELI, 2008); desenvolver com os alunos valores positivos em relação ao estudo (ECCHELI, 2008); trabalhar a construção de uma educação para a paz (GROSSI et. al., 2005), proporcionar ações que possibilite aos alunos vivenciar experiências de se colocar no lugar do outro (TOGNETTA; VINHA, 2012). Devem buscar o engajamento de toda a

comunidade escolar na elaboração e realização dos projetos. Além disso, é preciso realizar a formação dos agentes escolares para a realização dos projetos.

Tais ações, no entanto, foram pouco citadas nos projetos aqui analisados.

5.4 A formação dos agentes escolares

Quando questionamos os agentes escolares sobre a formação recebida para realizarem os projetos, obtivemos, dentre os 193 questionários aqui analisados, que a maioria – 128 (66%) deles não fez curso algum, nem recebeu treinamento nessa área. Entre os demais, 62 (32%) afirmam terem recebido formação e 3 (2%) nada responderam.

A seguir, apresentamos a Tabela 7, descrevendo quais foram as instituições que realizaram a formação. Nessas, 62 (32%) projetos receberam formação.

Tabela 7 – Instituições que realizaram a formação para realização dos projetos

INSTITUIÇÕES	F	%¹⁵
Secretarias da Educação	33	42
Organizações Não Governamentais	11	14
Universidades	8	10
Escola (Direção/coordenação)	7	9
Ministério da Educação e Cultura	6	8
Secretaria Especial de Direitos Humanos	3	4
Instituições religiosas	2	3
Outras	2	3
Não responderam	7	9
Total	79	100

Entre os projetos que tiveram alguma formação, 33 (42%) referiram-se a cursos de curta duração ministrados pelas **Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação** em temas como: Ética e Cidadania, Educação em Valores ou Direitos Humanos. Esses cursos, muitas vezes, aconteceram em parceria com outras instituições.

Outras instituições formadoras são as **Organizações Não Governamentais** (ONGs), presentes em 11 (14%) respostas. Como exemplos, podemos citar os sete projetos realizados em escolas de Teresina - PI que desenvolveram experiências que versaram sobre uma Cultura de Paz, por receberem formação da ONG “Movimento pela Paz” em parceria com a Secretaria

¹⁵ Esclarecemos que eventuais divergências nos totais apurados em relação ao total de respondentes que relataram ter recebido formação deve-se ao fato de que, algumas vezes, uma mesma escola recebeu formação de mais de uma instituição. O percentual foi calculado em relação à soma total de respostas classificadas.

Municipal de Educação. Outras instituições apontadas foram: Instituto de Cidadania do Brasil, ONG Londrina Pazeando, Associação Amor Exigente, Ser Paz, Educadores da Paz, Sociedade Assisense.

A **Universidade** compareceu em oito projetos (10%), ao quais englobavam cursos de pós-graduação e palestras organizadas nas universidades e frequentadas pelos idealizadores das experiências. Somente em uma experiência houve parceria entre a escola e universidade, porque o projeto fazia parte de uma atividade de extensão universitária realizado pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

A quarta instituição mais citada é a própria **escola**, presente como instituição formadora em sete (9%) projetos, entre os quais os respondentes destacaram a formação centrada na escola realizada por diretores e/ou coordenadores pedagógicos. A formação organizada nas escolas tem como característica positiva o fato de se basearem na realidade as necessidades escolares.

Temos ainda o relato de seis (8%) cursos realizados pelo **Ministério da Educação e Cultura – MEC**, assim discriminados: Programa de Educação em Direitos Humanos, realizado em parceria com as Secretarias de Educação e mencionados em três relatos; Programa Ética e Cidadania, citado em dois projetos; um relato aponta que a formação se deu através de materiais (cartilhas e orientações sobre ética e cidadania) enviados pelo MEC. Também foram apontados em três projetos (4% das respostas) cursos sobre programas de Educação em Direitos Humanos realizados pela **Secretaria Especial de Direitos Humanos**.

Por fim, temos a participação de **instituições religiosas**, tais como a Mitra Diocesana de Petrópolis e coordenação de escolas confessionais, como formadora em duas experiências relatadas (3% das respostas).

Em **outras** classificamos uma formação realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e outra pelo Magistrado Paranaense.

Diversos autores destacam a precária formação docente frente aos problemas de violência e de indisciplina escolar (ZECHI, 2008; DEL REY; ORTEGA, 2001a, 2001b; Garcia, 2013), assim como o despreparo dos professores para trabalhar com a formação em valores (MENIN, 2002; MENIN; ZECHI, 2010; VINHA, 2000, TOGNETTA; VINHA, 2012; SERRANO, 2002; entre outros), dados este também verificado em nosso estudo.

Defendemos, juntamente com os autores referenciados, a importância desses temas nas agendas dos cursos de formação inicial e, especialmente, o papel da formação contínua que contemple as necessidades legítimas de cada instituição escolar. É preciso criar espaços de discussões coletivas entre os agentes escolares em busca de alternativas conjuntas para a

resolução dos problemas de convivência nas escolas. Nesse sentido, a Universidade teria um importante papel no estabelecimento de parcerias para diálogos com as escolas em busca de soluções conjuntas; mas o que presenciamos é um distanciamento entre as instituições de ensino superior e as práticas cotidianas das escolas. Também, órgãos públicos, como o MEC e Secretarias Educacionais, pouco têm contribuído com a formação docente e estabelecimento de ações juntamente com as escolas.

A ausência de formação, observada em 128 (66%) projetos pesquisados, sinaliza que a maioria das escolas está realizando projetos de ação a partir de iniciativas particulares baseadas em impressões e conhecimentos fundamentados no senso comum sem receber uma formação específica que garanta o domínio de saberes técnicos e científicos discutidos por especialistas. E a ausência de formação, segundo os professores e agentes administrativos por nós investigados, pode ser atribuída às políticas educacionais brasileiras.

Diante desse contexto, procuramos investigar nos três projetos selecionados a concepção dos docentes e agentes administrativos a respeito da formação necessária para capacitá-los frente a situações de violência, de indisciplina e da Educação em Valores.

6 DISCUTINDO PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES VOLTADOS ÀS QUESTÕES DA VIOLÊNCIA E DA INDISCIPLINA

No período de 2011 a 2013, visitamos escolas brasileiras, onde se desenvolveram três projetos, que nos pareciam, a partir da leitura de seus relatos, experiências mais completas de Educação em Valores voltadas ao enfrentamento de situações de violência e de indisciplina escolar. Em síntese, tais iniciativas pareciam motivar mudanças mais concretas, resultando numa melhora da convivência escolar. Elas tinham por finalidade a construção de valores universalizáveis, indicavam adotar métodos democráticos, atingiam longa duração e contavam com uma ampla participação da comunidade escolar. Foram elas: Projeto “Esperança no Futuro”, realizado em uma escola municipal da cidade de Poços de Caldas – MG; Projeto “Conviver”, realizado em uma escola estadual de Osasco – SP; Projeto “Jovens Construindo a Cidadania”, realizado em duas escolas estaduais da cidade de Tupã – SP¹⁶.

Na coleta de dados nas escolas, realizamos entrevistas com os proponentes dos projetos, professores, diretores e coordenadores, com o objetivo de analisar as práticas desenvolvidas e os valores enfocados, as relações estabelecidas entre educação em valores e contenção da violência e da indisciplina escolar, como essas relações eram percebidas pelos agentes escolares (professores, diretores e coordenadores) e a formação dos agentes escolares para atuarem na experiência. Também, pretendíamos investigar as concepções que professores e gestores das escolas públicas têm sobre a necessidade, ou não, de formação específica nessa área, como entendem que ela se caracteriza e como pensam que ela deve ser realizada.

Também, com a intenção de aprofundar os estudos sobre as possibilidades da Educação em Valores frente à violência e à indisciplina na escola e à formação docente necessária para atuarem nessa área, realizamos no ano de 2013 um estágio de doutoramento sanduíche na Espanha¹⁷, durante o qual visitamos escolas participantes do programa “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz” da comunidade autônoma de Andalucía. Nesse espaço, entrevistamos alguns agentes escolares que atuavam nas instituições.

A seguir, apresentamos a descrição e a análise dos projetos brasileiros e a experiência espanhola, segundo os objetivos por nós propostos.

¹⁶ Outras descrições desses projetos podem ser encontradas no livro: MENIN, M.S.S.; BATAGLIA, P. U.R.; ZECHI, J. A. M. (org.) *Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

¹⁷ O estágio no exterior foi realizado por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) – CAPES – Processo 18915/12-4

6.1 O Projeto “Esperança no futuro”

O projeto “Esperança no futuro” desenvolveu-se em uma escola municipal de Ensino Fundamental (ciclos I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Poços de Caldas, estado de Minas Gerais. A instituição iniciou suas atividades em 1948, contudo municipalizou-se no ano de 1994.

Para o relato do projeto, entrevistamos seis professores, a diretora e a coordenadora da escola, totalizando oito entrevistas. Na descrição e análise dos dados, os entrevistados foram nomeados por siglas (letras alfabéticas).

No ano em que coletamos os dados, 2013¹⁸, a escola atendia no período matutino 322 alunos de Ensino Fundamental (ciclo II), 217 alunos de Ensino Fundamental (ciclo I) no período vespertino e 62 alunos de EJA no período noturno. Contava com uma diretora, um vice-diretor, uma supervisora, uma coordenadora pedagógica e 38 professores, sendo 18 no período da manhã, 14 no período da tarde e seis no período noturno. Além disso, a escola possuía cinco funcionários de secretaria e cinco funcionários de serviços gerais.

Os alunos, em sua maioria, eram de classe econômica baixa, provenientes de bairros vizinhos à escola e da zona rural. A região em que a escola se localiza era marcada por situações de violência, por problemas de tráfico de drogas e presença de gangues.

Esse quadro, segundo o relato dos entrevistados, era acompanhado por uma imagem negativa da instituição escolar perante a comunidade, concebida como um local de violência e de indisciplina, com sérios problemas de desrespeito entre os pares e aos professores, aos agentes administrativos e aos funcionários. A polícia acorria constantemente à unidade para resolver situações de conflitos. O ensino era considerado de má qualidade. Os professores mostravam-se desmotivados e faltosos e os alunos, desinteressados e com baixa assiduidade. As falas a seguir confirmavam esses dados:

O que eu ouço é que a escola tinha problema sério, tinha certa fama na cidade, tinha problema com gangues. Tem uma dimensão econômica e social onde a escola se encontra e a escola enfrentava muitos problemas de violência e tal. Os próprios professores, pelo que ouço, não eram organizados, não eram compromissados, faltavam muito. (Professor A)

[...] o aluno não estava dentro da sala de aula, o professor estava desmotivado, o aluno não vinha aqui com o objetivo de estudar, vinha com o objetivo de badernar de piorar, a comunidade em si já era muito complicada e a gente precisava tomar uma atitude. Foi quando surgiu a ideia de aprofundar nossos estudos para mudar. (Professor C)

¹⁸ O relato do projeto refere-se às atividades descritas e observadas no ano de 2013. Contudo, as atividades continuam acontecendo na escola.

Esse contexto representou um dos fatores motivadores para a formulação do projeto “Esperança no Futuro”.

A elaboração da proposta foi concernente com a mudança de gestão na escola¹⁹, ocorrida no ano de 2007. Os novos gestores, juntamente com a coordenação, realizaram um levantamento das expectativas e necessidades da escola aplicando um questionário diagnóstico junto aos professores e funcionários. Foi aplicado, também, um questionário sondagem com os pais e alunos.

Os dados do questionário dos professores revelaram que suas dificuldades se referiam ao comportamento dos alunos, como a indisciplina e a falta de interesse. Os docentes consideravam que essas atitudes negativas comprometiam as relações interpessoais na escola e a produtividade discente. Esse diagnóstico, segundo o relato da coordenadora da escola, levantou a necessidade de se investir “*na dimensão afetiva e moral*” do desenvolvimento do alunado e de se buscarem estratégias motivacionais em sala de aula.

Para atender a essa demanda, a coordenadora educacional buscou aprofundamento teórico em temas voltados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, a partir de uma perspectiva construtivista:

Eu achava que iria encontrar no questionário dos professores dificuldades relacionadas com a metodologia e isso eu estava pronta pra ajudar; mas, quanto comecei a levantar as categorias, as dificuldades eram: motivação, respeito, indisciplina. Tudo ia para uma dimensão que eu não conhecia, então fui buscar a formação em virtude dessa dificuldade porque não tinha como sair do lugar. Fui a primeira e aí você vai contaminando, contagiando. (Coordenadora A)

A coordenação buscou suporte teórico em disciplinas que abordassem a temática da Educação em Valores no Curso de Especialização em “Relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral” da Universidade de Franca (UNIFRAN), no Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e no Grupo de Estudos em Psicologia e Educação Moral (GPEM). Na escola, a coordenadora começou a realizar reuniões de estudos com os professores e equipe gestora, transmitindo o conhecimento que adquiria nos cursos que frequentava. Esse estudo buscou sustentar uma proposta de mudança na escola que contemplasse procedimentos de Educação em Valores Morais, com o objetivo de formar indivíduos participativos e autônomos:

Estávamos tendo muito problema de comportamento, de violência, de indisciplina e a gente não sabia como fazer e o que fazer. A (coordenadora) chegou com a proposta de educação moral [...]. A gente não sabia como fazer e a gente começou a ler e fazer reuniões, estudar. (Professor E)

¹⁹ No município de Poços de Caldas, o diretor e vice-diretor das escolas municipais são eleitos, mediante eleição direta, garantida a participação de todos os segmentos da comunidade. O mandato dos Diretores e dos Vice-Diretores é de três anos, permitida a recondução, concedida nova eleição.

A seguir, apresentaremos a constituição da proposta aplicada. Nosso foco será uma análise das atividades desenvolvidas, refletindo sobre: os valores trabalhados no projeto de Educação em Valores e as metodologias utilizadas para tanto; as relações entre esses valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina; e os processos de formação dos agentes escolares realizados.

6.1.1 As atividades realizadas

Diante do contexto escolar apresentado anteriormente e dos estudos que estavam sendo executados, a coordenadora educacional, juntamente com a equipe gestora, propôs mudanças na escola. Conforme seu relato, inicialmente, a inovação mais efetiva verificada foi quanto ao processo de avaliação dos alunos, que passou a englobar dimensões atitudinais, procedimentais e cognitivas.

Paralelo a isso, com a introdução de leituras sistemáticas sobre Psicologia do Desenvolvimento, foram adotados relatórios diários de salas para que os professores registrassem as experiências vivenciadas em sala de aula. Essas descrições permitiriam o acompanhamento diário dos alunos em relação ao cumprimento das atividades, aos relacionamentos interpessoais e ao comportamento. A partir dos textos, a coordenação intervinha abordando as situações de conflitos ocorridas nas salas, utilizando-se de conversas e reflexões com os alunos e professores sobre outras formas de ação, demonstrando e praticando o respeito mútuo em todas as instâncias. Esse trabalho teve como resultados uma melhora na prática docente e nas atitudes dos alunos.

Em 2008, a partir do suporte teórico buscado pela coordenadora e repassado aos docentes nos momentos de formação, as práticas adotadas na escola passaram a ser fundamentadas na teoria da Educação em Valores Morais. Iniciou-se uma discussão sobre a necessidade de uma mudança curricular que garantisse práticas voltadas a uma reflexão dos alunos, que permitisse seu autoconhecimento, o conhecimento do outro e com o outro. Com uma gestão cooperativa, a escola elaborou, então, o projeto de uma nova proposta curricular, que foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e implantada em 2009.

A nova proposta engloba seis aulas diárias de 45 minutos, ao invés de cinco aulas de 50 minutos, introduzindo no currículo a área de Ambiente e Meio Ambiente, com duas aulas semanais para os sextos e sétimos anos, e a disciplina Ética para os oitavos e nonos anos. Houve ainda uma ampliação das aulas de Educação Religiosa para duas aulas semanais, que eram ocupadas com discussões de temas diversos. Estenderam-se as aulas de Artes para todos

os anos, também com duas aulas semanais. A mudança proposta intensifica a possibilidade de se ampliar as práticas favoráveis ao desenvolvimento moral dos alunos, equilibrando as aulas das matérias tradicionais e trazendo para a reflexão as situações reais do cotidiano dos alunos, buscando uma metodologia baseada no diálogo e na resolução de conflitos. O objetivo da proposta era aumentar o desejo e o prazer dos alunos em estarem na escola.

Com a ampliação das disciplinas, a escola passou a trabalhar, com os alunos do período da manhã e da tarde, procedimentos de educação moral, como jogos cooperativos, jogos de expressão dos sentimentos, discussão de dilemas morais e assembleias de sala.

Os jogos de expressão do sentimento visavam ao trabalho voltado para a afetividade, que também é realizado por meio de literatura (TOGNETTA, 2013). Organizava-se a discussão de dilemas a partir de conflitos hipotéticos ou reais da escola. Embora esses procedimentos fossem trabalhados, muitas vezes, durante a disciplina de Ensino Religioso, a escola não adotava a religião como meio de educar em valores morais. A professora responsável pela disciplina relatou desenvolver, também, atividades em grupo, trabalho com filmes e jogos, possibilitando momentos de reflexão, empatia, autoconhecimento e autoavaliação dos alunos. Outros professores também adotaram essas ações:

A gente também trabalha com trabalhos de pesquisa, grupos de pesquisa que eles têm que pesquisar e refletir, mais em torno de reflexão e menos conteúdo, o que eles pensariam, o que eles acham, o que eles pensam a respeito disso. Os filmes que a gente passa sempre aborda questões morais: o que é certo, o que é errado, por que é errado porque é certo. Sempre com argumentos. (Professor E).

A equipe gestora e a coordenação buscaram conscientizar e incentivar todos os professores sobre a importância do trabalho em grupo nas salas de aula. Essa prática foi adotada pela maioria dos docentes, que a reconheceram como um procedimento positivo para o enfrentamento da violência e da indisciplina.

As assembleias em sala de aula tiveram lugar quinzenalmente durante as novas disciplinas do currículo. Elas duravam duas horas, contavam com a participação de todos os alunos e eram coordenadas pelos professores responsáveis pelas disciplinas (Ética, Meio-ambiente e Educação Religiosa). Inicialmente, os discentes inscreviam os assuntos de seu interesse nas pautas, para depois serem lidos e discutidos nas assembleias. Todos tinham o direito de se manifestarem, apresentando suas perspectivas e buscando uma solução coletiva para os problemas apresentados. Após a realização da assembleia, os alunos assinavam a ata e, às vezes, era elaborado um termo em que todos se comprometiam em cumprir o combinado. Como exemplo de resultados das assembleias, uma professora citou dois casos,

um em que os alunos fizeram um termo se comprometendo a respeitar as aulas de matemática, porque estavam desrespeitando a professora; outro em que fizeram um abaixo assinado porque não gostavam de comer macarrão na merenda. Nesse caso, a escola assumiu o compromisso de conversar com a nutricionista e mostrar o descontentamento dos discentes. Quando o assunto debatido nas assembleias de sala envolvia outras turmas, a discussão se estendia para toda a escola por meio de reuniões e com professores e alunos representantes de todas as turmas buscando uma solução coletiva.

Os entrevistados classificaram como principais objetivos das assembleias: possibilitar espaços de diálogo aos alunos, garantindo momentos de reflexão, expressão de opiniões e sentimentos; promover o exercício de se colocar no lugar do outro; buscar formas não violentas na resolução dos conflitos; fortalecer o protagonismo juvenil; garantir a construção autônoma de valores morais; construir coletivamente as normas de convivência. Eles afirmaram que os resultados das assembleias foram muito positivos, conforme foi possível identificar no relato abaixo:

Os alunos mesmos estão muito inteligentes. Tem professor que ainda não entendeu e os alunos evoluíram muito mais do que alguns professores. Eles sabem se posicionar, falar e não se intimidam. Você pode chamar o professor e ele conversa com o professor, fala que não gostou do que o professor fez, não tem aquele medo. (professor C).

As assembleias significaram momentos de reflexão sobre os caminhos necessários na busca de uma melhor convivência. Igualmente, elas possibilitaram a construção coletiva das normas escolares. Entre os entrevistados houve um consenso sobre a necessidade de construção de regras em sala de aula, juntamente com os alunos, conforme podemos recolher na seguinte fala: “*regra é construída a partir do problema e da necessidade da criança, é provável que se a gente levar a regra para dentro, eles nem irão saber o porque daquela regra.*” (Professor C).

A coordenadora relatou que as regras da escola foram construídas em conjunto com os professores; já as da sala, algumas foram elaboradas coletivamente pelos professores e alunos, outras foram informadas aos alunos que eles poderiam questionar sua pertinência ou não. A escola permitiu espaços em que os alunos tiveram oportunidade para opinar sobre as regras e propor mudanças que, se pertinentes, foram aceitas. Os entrevistados, no entanto, reconheceram que ainda não foram todos os professores que trabalharam a construção coletiva de regras com os alunos.

Com os alunos, algumas situações são construídas por eles; outras eles são informados, funciona assim: “o que você acha, está bom?”. Por exemplo, nós temos as regras inegociáveis: você defender sua ideia com a violência

física aqui não é negociável. Você tem o direito a todas as formas de tentar mostrar o que está pensando, menos colocar de forma violenta. Os alunos, os maiores, são bem autônomos. Eles já questionaram as regras e, inclusive, propuseram mudanças que foram feitas. (Coordenadora A)

Os alunos questionam as regras, exigem que a gente cumpra [...] eles têm essa autonomia de exigir e você devolve: “o que pode acontecer?”. A gente teve uma reunião ano passado com o nono ano, eram alunos que estavam chegando somente para a segunda aula. Em assembleia, junto com os pais que estavam presentes, discutiram o que poderia ser feito. Decidiram que quem chegar na segunda aula vai ficar na sétima aula fazendo atividade da primeira. Eles que fizeram a regra, a gente não queria, mas eles que fizeram a regra, aí a gente assumiu, porque foi feito reunião, tinha ata, estava na frente dos pais. Eles pararam de chegar na segunda aula porque eles começaram chegar e começaram a ficar na sétima. (Professor E)

Outra prática adotada na escola foi a resolução de conflitos. Os entrevistados relataram a realização de intervenções junto aos alunos no momento em que aconteciam os conflitos: *“Primeiro a gente chama, tenta ouvir os dois presentes, deixa que cada um se coloca, como cada um se sentiu e a gente devolve a pergunta pra eles: como vamos resolver isso?”* (professor C); *“a gente faz a intervenção, fazendo o aluno que agrediu, ou com palavras ou agressão física, se colocar no lugar do outro. Quando você faz isso, ele toma consciência e aos poucos vai se tornando autônomo.”* (professor B). As intervenções, geralmente, foram feitas pela coordenadora, diretora ou professores responsáveis pelas novas e ampliadas disciplinas do currículo.

Em sala de aula, quando aconteciam episódios de violência ou situações de indisciplina, os professores conversavam com os alunos, intervindo em busca de soluções para os problemas vivenciados.

Outra prática relatada por um dos entrevistados foi a vivência de valores na escola. O professor reconheceu que o trabalho com valores somente é possível a partir da sua vivência:

A primeira coisa é conviver mesmo. Acho que isso é o ponto de partida: os alunos vêm à escola para viver, não só para fazer as atividades, o dever, ouvir alguém e ir para casa, como se isso não estivesse articulado a vida própria. Aqui tem uma coisa interessante: os alunos gostam de vir à escola, pode ser que alguns não gostem de estudar, mas gostam de vir a escola. Essa coisa de conviver, ver a escola como parte da comunidade, como extensão da família, que não é algo distante, separado, é o primeiro passo. A partir daí, acho que devemos levantar quais são os problemas, as expectativas, esperanças, sonhos e aí começa a construir esses valores. Me parece que não pode vir pronto de fora, tem que partir deles. (Professor A)

Todos os entrevistados afirmaram que o valor mais trabalhado no discurso e na prática diária da escola foi o *respeito* e a *dignidade do ser humano*. Juntos, eles trabalharam a *justiça, a generosidade, a solidariedade e a cooperação*.

[...]É claro que a gente preza outros, mas no nosso discurso e prática diária, a questão do respeito a dignidade do outro está em primeiro lugar. Junto com isso vem a justiça, você consegue o respeito absoluto se age com justiça e a gente procura trabalhar o incentivo a generosidade, incentivo porque eles ainda não muito autocentrado, então a gente estimula essa coisa deles se ajudarem, de trabalharem em grupo o tempo todo. (Coordenadora A)

Essa turminha vai te dizer que a proposta da escola é que a gente respeite todas as pessoas, a proposta é respeito, que a gente trate todas as pessoas como ser humano. (Professor C)

Outros valores citados pelos entrevistados foram: o *amor ao próximo* (Professor C); a *autoestima*, “*porque se você tem respeito e exige respeito, você consegue levantar a sua autoestima.*” (professor B); os *valores da família* (professor E), sem esclarecer quais seriam especificamente. Outro professor aponta que o valor mais trabalhado com os alunos é a *convivência* (professor A). Ele entende uma boa convivência como sinônimo de respeito mútuo, compromisso, solidariedade e cooperação.

Ficou evidente nas falas dos entrevistados que, embora se buscassem trabalhar diferentes valores morais, como justiça e solidariedade, o valor mais abordado foi o respeito mútuo: “*respeito um pelo outro, respeito pelo professor, o professor com o aluno*” (professor E). Esses valores, segundo os entrevistados, foram abordados em todas as atividades descritas acima.

A escola realizou ainda um trabalho sobre o *bullying*. A coordenadora relatou que desenvolveu com todas as turmas da escola um trabalho de informação e conscientização sobre o bullying escolar por meio de palestras e vídeos. Essa atividade teve como objetivo conscientizar alunos e professores sobre essa forma de violência presente na convivência entre os pares. Dessa forma, buscaram-se apresentar as características, as causas e consequências do bullying. Essa atividade também se estendeu às famílias dos alunos por meio de palestras com os pais, no intuito de formá-los sobre esse tema.

Os entrevistados apontaram que a escola pretendeu realizar uma parceria com as famílias, possibilitando espaço de sua participação na escola. Como exemplo, o professor D relatou o caso de uma sala de aula que estava com problemas de indisciplina. A propósito, organizou-se uma reunião com os professores e os pais para decidir que medida tomar.

Um dos entrevistados, responsável pela disciplina de Ética, relatou que um dos temas abordados em sua disciplina foi a violência, o qual foi trabalhado em grupos. O professor propôs alguns temas relacionados à violência e os alunos escolheram quais queriam desenvolver. Um dos temas abordados em 2013 foi a violência urbana, o qual se trabalhou por meio de filmes, documentário, músicas, trazendo o assunto para a realidade dos alunos. O

docente afirmou que trabalhara possibilitando a livre expressão do aluno: *“Você partir disso, deixar os meninos falarem, ser capaz de possibilitar um ambiente em que eles possam construir o que é adequado o que não é, o que pode ser feito ou o que não, considerando o outro”* (professor A)

Também são realizados diversos projetos propostos por alunos e professores buscando atender às necessidades da escola. Como exemplo, os entrevistados citaram o projeto “Co-operar”, que buscou o resgate afetivo de alunos com problemas de reprovação. O projeto “Minha escola é uma sacola” representou um trabalho de preservação ambiental na comunidade local. Os projetos realizados objetivaram, de modo geral, trabalhar as relações interpessoais pautadas no respeito mútuo, favorecer um ambiente cooperativo na escola e garantir condições mais efetivas de vida na escola e na comunidade.

Todas as atividades realizadas na escola continuam ocorrendo e são revistas constantemente, sendo incluídas mudanças necessárias.

6.1.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar

Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar as relações estabelecidas pelos agentes escolares entre Educação em Valores, violência e indisciplina. Para tanto, inicialmente discorreremos sobre as concepções dos entrevistados sobre esses temas.

Os entrevistados compartilharam uma concepção de violência enquanto atos de agressão física e verbal, que provocam dano à convivência e ao próximo. Um entrevistado apontou a existência da agressão moral. A coordenadora acrescentou ainda que a violência *“rompe com o conhecimento e a construção da personalidade”*. Dois entrevistados reconheceram que os episódios de violência em meio escolar não acontecem somente entre alunos, mas existe também uma violência do professor com o aluno.

Os professores, a coordenadora e a diretora parecem reconhecer a violência como um problema que extrapola os muros da escola, mas que pode ser trabalhado a partir da prevenção e de intervenções realizadas na escola. Eles também afirmaram que a escola em que o projeto é realizado não vivencia casos graves de violência. Nesse contexto, a ocorrência mais comum são agressões verbais, como podemos identificar nas falas a seguir: *“a [violência] que mais acontece na escola é a verbal”* (professor D);

Existe violência, faz parte do ambiente escolar. A gente tem que fazer um trabalho para que isso não vá longe de mais. Violência na escola realmente é um problema sério, em alguns locais mais, outros menos. De certa forma, estamos marcados por uma divulgação da mídia que parece que escola é só

isso. Isso me incomoda muito porque de cada 10 matérias que aparecem na mídia, provavelmente, oito são questões negativas relacionadas a violência, enquanto que duas podem ser algo de interessante, parece que essa coisa de divulgar coisas negativas me incomoda porque tem um monte de coisa legal acontecendo que são pouco mostradas em relação a violência. [...] aqui na escola atualmente não temos chegado a níveis preocupantes. [...] minha preocupação maior é não deixar chegar num nível tão grande. (Professor A)

No que se refere ao tema da indisciplina, todos os respondentes a apontaram como uma ruptura ao contrato social da aprendizagem (ESTRELA, 1992; GARCIA, 2006, 2013): “quando o aluno não está interessado, gera indisciplina o que tumultua a aula” (diretora A); “o que atrapalha o bom andamento da aula, o desenvolvimento das atividades” (professor F). Três entrevistados indicaram também como indisciplina a ruptura às relações sociais estabelecidas na escola: “a falta de respeito com o professor” (professor D).

Dois professores ponderaram que o conceito de indisciplina pode variar de uma pessoa para a outra:

O que, às vezes, alguns colegas denominam de indisciplina, pela minha clareza dos estudos que tenho feito e pela minha prática, não vejo como indisciplina, são algumas coisas pequenas que, às vezes, desconforta o professor e ele vê como indisciplina: uma régua que cai, um aluno que conversa com o outro do lado e o professor generaliza isso como indisciplina, mas a gente sabe que não é. (professor C).

Todavia, houve um consenso entre os entrevistados de que a indisciplina em sala de aula está relacionada ao modo como o professor atua:

Eu sou um pouco diferente na maneira de pensar essa questão. Minha aula não é a mais quieta que tem. Eu deixo os alunos um pouco à vontade. Ao mesmo tempo, por exemplo, os alunos do nono ano nenhum deles me desrespeita, não ficam me xingando, ter falta de educação; [...]. No meu caso, eu não tenho muito essa parte de bater de frente comigo. Mas percebo que para conseguir essa disciplina [...] tem muito a ver também com o que você está passando porque quando eu tenho atividade que os alunos têm muito interesse eu consigo a disciplina só com a atividade. (Professor D)

Eu tive que rever toda minha metodologia. Eu tinha dificuldade imensa de falar numa sala, a gente acha que tudo o que fala é importante – péssima mania de achar isso, depois repensei, são alunos de sétimo com 11 a 14 anos, eu fico o tempo inteiro falando, fica uma coisa chata, tento me colocar na posição de aluno e pensei em fazer um trabalho em grupo. No segundo semestre funcionei mais como orientador das atividades (relata que mudou a metodologia, trazendo atividades diferenciadas e colocando os alunos para trabalhar em grupos). [...] mas percebi que no último semestre do ano foi bem mais interessante para os alunos do que no primeiro, eu consegui passar, conversar mais com eles, acompanhar o aluno mais de perto e a indisciplina melhorou. (Professor A)

Pareceu haver uma tomada de consciência dos professores da unidade quanto à necessidade de mudanças na metodologia de aula, o que contribuirá para a redução da indisciplina.

Ao conceituarem a violência e a indisciplina, os respondentes fizeram uma diferenciação entre essas problemáticas; no entanto, em muitos momentos das entrevistas, esses fenômenos foram tratados conjuntamente.

Vejamos agora as definições apresentadas sobre a Educação em Valores morais.

Os professores reconheceram ser função da escola educar em valores morais. Novamente, emergiu um consenso entre os entrevistados, quando afirmaram que o objetivo dessa educação era a formação integral do aluno buscando a construção da autonomia: “*a medida que o aluno desenvolve cognitivamente, ele também se desenvolve moralmente, desde que as relações sejam favoráveis*” (Coordenadora A); “*Quando você dá autonomia pro menino, quando você dá liberdade pra ele, ele tem que saber usar isso em função dele e em coisas boas. Então, pra mim a educação moral tem a ver com essa autonomia e com essa liberdade.*” (Professor E);

Eu acho que é construção daqueles valores que temos como universais, de respeito, de igualdade, fraternidade. Seria fazer com que eles internalizassem esses valores para usarem na vida deles, não como uma coisa que estão usando na escola para fazer uma prova, um conteúdo que usa no momento de uma prova e depois acabou. A educação em valores é muito mais do que isso, eles vão sair da escola prontos para conviver em grupos, para ser cidadãos éticos. (Professor F)

Alguns respondentes relacionaram a Educação em Valores morais ao respeito mútuo, à convivência positiva e a uma melhora no ensino:

Educação moral serve para enriquecer muito o nosso trabalho. Primeiro, quando o aluno se relaciona bem com o professor automaticamente tudo fica bem, porque ele começou a entender o verdadeiro valor do respeito não só com o professor, mas com todos que eles convivem. Sendo assim fica mais fácil pra você levar o que você tem que ensinar, ele tem compromisso. Então pra mim a educação moral é uma coisa que serve muito para a gente enriquecer o nosso trabalho. (Professor B)

Questionados sobre se a Educação em Valores representava um recurso ao enfrentamento da violência e da indisciplina em meio escolar, todos os entrevistados responderam afirmativamente e confirmaram que a proposta de Educação em Valores da escola trabalhava com esses temas. Ora, a proposta implementada na escola surgiu da queixa dos docentes sobre o comportamento e a disciplina dos alunos e, segundo a coordenadora,

essas “*dificuldades que os professores relataram de trabalho no dia-a-dia dizia respeito a dimensão afetiva e moral*”.

Vejam alguns exemplos de falas que justificaram a relação: “*Acredito que seja a salvação da educação porque quando a gente trabalha com os alunos nessa perspectiva do respeito, se posicionar, olhar o lado do ser humano, penso que a gente está contribuindo para banir mesmo a violência e indisciplina na escola.*” (Diretora A);

Trabalhar, às vezes a gente não trabalha a violência, mas seu contrário: a não brigar, a tentar resolver as coisas de uma outra forma, que não é só a violência física, tem também a verbal e a gente tenta trabalhar isso de uma outra forma, seja para expressar o sentimento, as vezes o aluno manda o professor “para aquele lugar”, fica bravo; então tem outro jeito? A gente ensina que o aluno pode falar tudo, desde que fale de uma forma respeitosa, a partir do momento que não esteja desrespeitando ninguém vai estar tudo certo. (Professor C)

Essa educação moral é uma maneira que tem para eles pensarem o que é certo, o que fizeram de errado. Pensar que pode mudar as atitudes de acordo com isso. [...] Eles percebem que eles podem ser outra coisa. [...] A educação moral faz a gente aprender a como lidar, a como falar. Acho que essa parte é positivo. Precisa acertar os eixos para continuar, dar tudo certo. (professor D)

O último discurso exemplificado acima (professor D) levanta um questionamento sobre se ainda predominaria para esse professor uma concepção convencional de Educação em Valores, entendida como um “dogmatismo moral” baseado em valores absolutos e inquestionáveis (BUXARRAIS, 1997). Aqui a Educação em Valores poderia ser adotada como uma estratégia para conter episódios de violência e de indisciplina se restringindo à manutenção da ordem social na escola. Contudo, essa concepção não parece ser partilhada pelos demais entrevistados.

A coordenadora, por sua vez, declarou que a Educação em Valores deve ser adotada como um meio de prevenção da violência e da indisciplina na escola:

Como enfrentamento da violência eu não digo, mas para a sua prevenção. Para o enfrentamento eu não vejo outra forma a não ser melhorar a qualidade das relações, mas se você antecipa um trabalho de educação moral, você trabalha na perspectiva de prevenção da indisciplina.

Ela defendeu a importância de se trabalhar em algumas frentes para a prevenção desses problemas. Segundo ela, a primeira estratégia adotada na escola foi a formação dos professores sobre a teoria do desenvolvimento moral. Esse procedimento também é citado por todos os outros respondentes que destacaram a importância dos professores estudarem e embasarem sua prática em pesquisadores e estudiosos do tema para saber o que fazer.

A segunda frente na prevenção da violência e também da indisciplina citada pela coordenadora foi a realização de um trabalho com os alunos que objetivou melhorar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas na escola. Para tanto, investiu-se na construção de um ambiente respeitoso, na gestão participativa, segundo a qual os alunos passaram a ter voz ativa na discussão dos problemas que aconteciam dentro da escola e na adoção de procedimentos de educação moral, como a discussão de dilemas morais, os conflitos hipotéticos e as assembleias. Seguem exemplos de fala:

Você dar voz aos alunos dentro da escola percebendo que eles têm condições de participarem da execução e planejamento de várias coisas que acontecem dentro da escola, isto tem feito toda a diferença. Não tem muita invenção, embora a gente tenha práticas, procedimentos de trabalho com os dilemas morais, com os conflitos hipotéticos - que são técnicas usadas para trabalhar com a questão da reflexão moral. Mas, tirando isso, é a qualidade das relações, tanto entre pares quanto adultos com a criança é que vai fazer a diferença. (Coordenadora A)

Acho que, a partir do momento que você começa a trabalhar com eles e eles começam a desenvolver esses valores (universais), eles começam também a resolver as coisas de outra forma, a resolver os conflitos de maneira mais pacífica, assertiva, conseguem conversar, dialogar para resolver os conflitos ao invés de usar a violência. (Professor F).

Como já mencionado anteriormente, o valor respeito foi o mais citado pelos respondentes, que defenderam a importância do respeito ao outro (reconhecer a dignidade do ser humano), nas relações (boa convivência) e à escola (conservação do patrimônio). Para todos os respondentes, parece haver uma forma geral: o incremento do respeito diminui a violência e também a indisciplina. O que pode variar entre os entrevistados é o significado desse termo e como o ensinam.

Alguns enfatizaram a necessidade de resolver os conflitos por estratégias de conscientização sobre o respeito: *“Procuramos fazer um trabalho com os alunos de conscientização do respeito, sempre que tem algum conflito procuramos trazer os alunos para que eles vejam o outro lado, saibam se posicionar com o colega mostrando o que gostou ou não gostou”* (Diretora A).

Outros defenderam a importância de se implantar um espaço de diálogo, garantindo uma participação mais ampla dos alunos como meio para que eles aprendam a ter respeito pelo outro, aprendam a resolver conflitos e, em decorrência, diminuam a violência e a indisciplina na escola.

Eu percebi, ao longo dos anos, que a partir do momento que você constrói o respeito com eles e você vê que eles têm uma relação de respeito com você, fica mais fácil de trabalhar, eu não tenho problemas de indisciplina com eles na sala, de falar que eles atrapalham o desenvolvimento da aula. Acho

que essa construção do valor faz com que eles aprendam a importância daquele momento da aula. Acho que quando você mostra pra eles também que você valoriza a opinião deles, a participação deles na aula, principalmente, que você valoriza o conteúdo que você dá, eles criam respeito. (Professor F)

Eu acho que é um recurso (para trabalhar a violência), tudo o que for capaz de provocar uma discussão sincera com os alunos é um bom recurso. A educação moral contribui muito nesse sentido. [...]Eu acho que precisa de uma discussão sincera e se a educação moral, e quem trabalha com ela, conseguir fazer isso é um ótimo caminho. [...]Você partir disso, deixar os meninos falarem, ser capaz de possibilitar um ambiente em que eles possam construir o que é adequado o que não é, o que pode ser feito ou o que não, considerando o outro. Acho que a educação moral é uma ótima ferramenta. Não consigo pensar assim: a educação moral por si só garante, porque depende de quem vai desenvolver, de como vai ser. (Professor A)

Por conseguinte, os entrevistados acreditam que a assembleia significa um espaço propício para trabalhar problemas de violência e de indisciplina: *“Talvez seja um dos pontos altos nesse sentido porque ali você tem a manifestação dos alunos mesmos sobre o que está acontecendo, eles tem a oportunidade de dialogar sobre os conflitos, os desentendimentos.”* (professor A). Aqui alguns poucos professores acabaram sintetizando a Educação em Valores como momento de debate de problemas pelos alunos em assembleias, não reconhecendo seu papel na formação da autonomia moral.

Outros ainda defenderam a importância de proporcionar momentos em que os alunos pudessem se colocar no lugar do outro, refletindo sobre o respeito mútuo: *“Porque se você consegue passar pro seu aluno o verdadeiro valor do que é o respeito um pelo outro, de saber como falar um com o outro, como agir, como ajudar, se colocar no lugar do outro, automaticamente não tem indisciplina, a violência diminui.”* (Professor B).

Além do valor respeito, outros professores destacaram a relevância de se realizar um trabalho com sentimentos, voltado para uma melhora da autoestima dos alunos: *“Eles estando sabendo que tem que ter respeito, tem que exigir respeito consigo próprio, não deixarem as pessoas falarem de qualquer maneira com você, questionar, falar sobre os seus sentimentos”* (professor B).

Houve um discurso consensual entre os gestores, a coordenadora e os docentes de que medidas punitivas, como advertência e suspensão ou a expulsão do aluno da sala de aula, não funcionavam como o caminho para o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar. Embora reconhecessem a necessidade de sanções, afirmaram que elas só devem ocorrer em última instância quando o trabalho de prevenção não tiver resultados positivos. Ainda defenderam as sanções por reciprocidade e a importância de sua negociação com os

alunos. Seguem exemplos de falas: “*Tem casos, por exemplo, às vezes você tem um aluno que desarticula a aprendizagem de uma sala, se você mina o direito de 30 alunos a uma educação de qualidade, você perde seu direito, aí não tem como.*” (professor A);

As sanções acabam acontecendo, mas a gente não acredita que seja o melhor caminho. Procuramos não utilizar desses recursos, o que temos batalhado é para que elas diminuam porque não adianta, por exemplo, o aluno ficar em casa se ele não consegue pensar sobre aquilo que aconteceu. (Diretora A)

Aqui na escola, atualmente, o que a gente não negocia é a agressão física porque a gente vem com todo esse trabalho de conversar, de reparar o erro, da criança ver que está errado, se houver a necessidade de pedir desculpa e o outro aceitar, mas uma hora a coisa extrapola e acabam pondo a mão. Quando tem essa agressão física a gente segue o regimento porque todos os outros procedimentos já foram feitos e a criança tem que perceber que a agressão física não pode acontecer. Melhorou muito, se você pegar a pasta de aluno, a suspensão e advertência são raras, porque a gente não acredita. A gente só vai levar o problema pra casa, ela vai ficar dois/três dias assistindo televisão, depois ele volta, para ele acaba sendo um prêmio. (professora C)

Então, às vezes, essas sanções são necessárias, mas de comum acordo: “você não fez e eu já te dei chance, e agora?”, aí eles mesmos na sala propõe: que ele vai ter que ficar depois da aula, vai ter que ficar na hora do recreio fazendo. É preciso, tem hora, ter as punições, pra eles verem: “tô errado o que vai acontecer comigo”. Se faz necessárias essas sanções. Entre eles mesmos eles cobram isso. (professor E)

Sintetizando, nas entrevistas ficou evidenciado que o trabalho de prevenção tanto da violência quanto da indisciplina foi realizado por meio da conscientização dos alunos sobre o valor respeito, buscando momentos de reflexão em que eles deveriam se colocar no lugar do outro, se autoconhecerem e se autoavaliarem. Também, os gestores e os professores da unidade pesquisada adotaram estratégias de resolução de conflitos, trabalhados de forma preventiva ou como meio de remediar os conflitos que surgiam através das intervenções. Ainda investiram em uma gestão participativa, garantindo espaços de diálogo com os alunos, efetivados, principalmente, nas assembleias.

Tal proposta, ao ocupar todos os espaços da instituição e envolver todos os membros da comunidade escolar, engendrou mudanças significativas na escola: “*houve uma transformação do ser humano, tanto aluno, como nos professores.*” (coordenadora A). Os professores, segundo os entrevistados, sentiram-se mais motivados e, a maioria, adotou práticas mais democráticas em sala de aula:

Eu não sabia lidar com a indisciplina na sala e também não queria agir como um general porque esse não é meu perfil. Então me interessei pela proposta porque dentro dessas práticas fui percebendo que poderia usar outros recursos para resolver esses problemas. E deu muito certo! Hoje eu

tenho as turmas que já se adaptaram e não tenho problemas com eles não. Foi uma forma de resolver um problema meu e acabou me trazendo uma coisa muito boa, me mostrou outra forma de trabalhar com a educação. (professor F)

Com maior espaço de participação e com a possibilidade de ser ouvidos, os alunos se tornaram mais críticos e autônomos, conforme podemos confirmar nos relatos a seguir:

Eu penso que temos muito retorno positivo, os alunos estão mais autônomos, conseguem se posicionar. Por exemplo, na semana de sete de setembro os alunos resolveram em assembleia reivindicar sobre a estrutura da escola, partiu deles fazerem uma manifestação para que o prefeito soubesse o que está faltando na escola. (Diretora A)

A gente começa desde os alunos do sexto ano e quando chega no oitavo e no nono eles são outros alunos, eles já tem autonomia, eles tem liberdade, alguns deles já sabem se posicionar naquilo que querem e já argumentam aquilo. [...] Na troca de sala de aula, eles sabem que tem que ir pra aula, então você não tem que ir atrás do aluno, ele sabem que eles tem que ir, o que pra mim é autonomia. Em outro tempos, se a gente fizesse desse jeito eles iriam parar no corredor e só iriam pra sala quando passasse alguém. (professor E)

Uma mudança bem legal é como os alunos se posicionam mais, se você for numa sala de oitavos e nonos anos e quiser ter um diálogo com eles, eles irão falar, dar opiniões e tudo mais, coisa que em outras escolas é difícil, você precisa escalar os alunos. (professor A)

Como consequência da maior autonomia dos alunos, muitas regras da escola foram questionadas e revistas. Os discentes passaram a discutir nas assembleias algumas práticas docentes que contradiziam a proposta implantada:

Você percebe que, quando chega um profissional que segue outras linhas, eles (alunos) não aceitam muito bem, então gera alguns problemas. [...] Agora quem está no processo, já conhece a proposta e trabalha nela não tem problema. Alguns alunos chegam até a rejeitar a atitude, a figura do professor quando agem de outra forma (esses que chegam com outra proposta). (Professor F)

Os alunos reconheceram a importância do trabalho realizado e demonstraram contentamento com a mudança, defendendo sua continuidade. Esse fato pôde ser exemplificado pela fala da diretora:

Os alunos que foram embora daqui, chegam na escola estadual e questionam: - “Aqui não tem assembleia? Não tem um momento pra gente poder falar o que está errado e certo ou que quer melhoras ou que não acha justo?”. Depois eles voltam aqui e se queixam que lá não tem. Não sei se não é intenção de todo mundo ou se é falta de conhecimento.

Todos os respondentes defenderam que a experiência contribuiu para a redução da violência e da indisciplina, conforme exemplificam as falas a seguir: “No começo eram

problemas maiores. Hoje ainda tem (violência e indisciplina), mas de uma forma mais regrada.” (professora E);

Você consegue respeitar os seus alunos e conseguiu o respeito deles, você não tem indisciplina, automaticamente não tem violência. As próprias crianças cobram uns dos outros: “se coloca no lugar do fulano, olha o que você tá falando pra ele, olha como você tá fazendo com ele”, quer dizer, automaticamente o bullying não existe. Enfim, uma coisa está ligada a outra. (Professor B)

A proposta contribuiu ainda para o resgate da imagem da escola perante a comunidade escolar, a comunidade local e a Secretaria Municipal de Educação, que passaram a reconhecer a instituição como espaço de formação para uma convivência respeitosa.

Outra mudança enfatizada pelos respondentes refere-se à qualidade nas relações interpessoais e à construção de uma convivência democrática: *“Os alunos tem uma conscientização sobre a necessidade de resolverem seus conflitos de forma não violenta”*. (Diretora A);

Mudou a relação dos pares, dos alunos, a nossa relação com eles. [...] Com os maiores você percebe uma mudança muito grande porque eles vêm num processo de mais tempo. Você vê que eles têm uma relação muito boa com a gente, são muito críticos, exigem bastante da gente, quando você leva uma coisa para eles que não faz muito sentido eles questionam. Acho que isso é bom! Os conflitos acontecem bastante, isso é normal, e se você tem uma proposta de resolução de conflitos, eles acabam trazendo quase que tudo. (professor F)

Outro resultado importante destacado pelos entrevistados é a melhora na qualidade do ensino. Houve avanço no rendimento dos alunos, aumento da frequência às aulas e redução da evasão escolar. Também, foram relatados avanços nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em que a escola alcançou índices superiores ao projetado e nas participações escolares em olimpíadas, como exemplifica a fala a seguir: *“Se eu falar na parte de matemática mesmo, acho que melhorou. Nas olimpíadas, no começo quase ninguém conseguia, agora tem mais alunos que conseguem.* (professor D)

Mesmo que alguns entrevistados tenham afirmado que a proposta é trabalhosa, *“porque a gente tem que ficar lendo, estudando, a gente tem que ficar sempre atenta, a gente tem que se policiar”* (professor E), todos defenderam sua importância e necessidade de sua continuidade.

Em contrapartida, os entrevistados listaram algumas dificuldades encontradas na realização do trabalho. Em primeiro lugar, foi destacada a resistência de alguns professores às mudanças necessárias. Eles opuseram-se a uma prática diária pautada no trabalho cooperativo e também houve o incômodo daqueles docentes em aceitarem as críticas discentes:

Uma questão muito complicada é a questão de professores que, por não estudar, por estarem há muito tempo fazendo o mesmo, querem continuar nessa, isso é uma coisa complicada. Alguns já até procuraram outra escola mais adequada ao que eles gostam de trabalhar. Não ter concordância, os acordos que são firmados devem ser cumpridos. Assim como você tem problemas com os alunos nas assembleias de não cumprirem o que combinam, você também tem com os professores que, às vezes, concordam com uma coisa, mas na hora de fazer, não faz e cria problemas. (Professor A)

Sinto que, às vezes, acontecem alguns problemas porque as pessoas ficam meio receosas com a proposta, tem até um pouco de medo. Acho que um pouco porque a gente dá muito a voz para os alunos. Alguns não concordam com isso. Eles acham que tem que ter uma hierarquia e que o professor tem que estar sempre certo, isto atrapalha um pouco. (professor F)

De fato, alguns entrevistados reconheceram as dificuldades advindas dos espaços de diálogo aberto aos alunos e afirmaram que ainda há muito a ser trabalhado com alunos e professores para que as mudanças sejam efetivamente incorporadas e a escola favoreça a autonomia discente e alcance uma gestão democrática. Vejamos ilustrações de falas:

A maior dificuldade que a gente tem enfrentado atualmente tem sido essa: o olhar mais crítico, mais aguçado do aluno que, às vezes, perde um pouco a mão também e a gente tem que cuidar da forma como eles se colocam porque, às vezes, eles abusam. E tem a resistência do professor de rever a própria prática. A gente tem escutado de poucos, que é a minoria, que não sabe se esta proposta dá tão certo. (Coordenadora A)

Tem hora dos alunos não saberem usar essa liberdade deles, de confundirem essa liberdade, abusam dessa liberdade que eles têm, da autonomia que eles têm, às vezes eles confundem as coisas. (Professor E)

Eu percebo entre os professores os comentários de que os alunos não estão fazendo a parte deles e estão reclamando muito. Às vezes, eles têm razão de reclamar, tem o porque; mas, às vezes, o que deixa o professor chateado é que eles não fizeram a parte deles e reclamam. É preciso balancear isso, eles fazerem a parte deles. Os alunos dos nonos anos têm reclamado de alguns professores, principalmente esses que chegaram a pouco tempo, parece que eles ficam testando os professores. (Professor D)

Outro desafio relatado foi a ausência de apoio da Secretaria Municipal de Educação na realização das atividades e na formação dos docentes. Igualmente, surgiu a necessidade de um maior tempo para estudos de aprofundamento teórico que fundamentem a prática docente:

Tem dificuldade em relação às autoridades: Secretaria de Educação. Tínhamos uma Secretaria que nos apoiava muito mais até o ano passado, agora estamos com uma Secretaria da Educação bastante legalista e para nossa proposta isto cria algumas dificuldades. Também poderia ter uma estrutura física melhor, que possibilitasse um melhor trabalho nesse sentido, desde quadra a materiais fixos nas salas para não ter que desmontar. Outro problema, que não é só dessa escola, é a falta de tempo para estudo. Se

tivesse mais tempo para estudar, elaborar as aulas, revisar o que fiz, talvez tivesse um trabalho mais adequado também. (Professor A)

A seguir, aprofundaremos a reflexão sobre a questão da formação docente realizada na escola.

6.1.3 Processos de formação

Nessa escola, a formação docente para a concretização do projeto “Esperança no Futuro”, que abriu caminho para uma mudança efetiva de proposta curricular da escola, ocorreu em dois processos: uma formação externa cursada pela coordenadora, diretora e alguns professores em cursos de pós-graduação e participação em Grupos de estudos em Universidades que abordavam a temática da Psicologia do Desenvolvimento Moral; e uma formação interna – formação continuada em serviço, direcionada aos docentes da escola e realizada pela coordenação e direção.

Como apontado anteriormente, o trabalho proposto nessa escola, foi sustentado por referenciais teóricos buscados, inicialmente, pela coordenadora em cursos de formação realizados em universidades, como a UNICAMP. Posteriormente, alguns professores, coordenadores das assembleias escolares, começaram a participar das reuniões de estudo do Grupo de Estudos em Psicologia e Educação Moral (GPEM), também na UNICAMP. Tal formação frequentada fora da escola aconteceu por iniciativa própria da coordenadora e dos docentes visando a atender às demandas da instituição. Os entrevistados reconheceram que os docentes que participaram do processo formativo, fora da escola, demonstraram formação mais enriquecida que os demais, o que contribuiu para um desenvolvimento mais efetivo do trabalho.

Os gestores e a coordenadora pedagógica encarregaram-se da formação contínua em serviço que transmitiu aos docentes os conhecimentos adquiridos na formação externa. Cabe ressaltar que, no plano municipal de educação da cidade de Poços de Caldas, a formação docente em serviço foi prevista para ocorrer bimestralmente, com duração de quatro horas. Esse momento foi nomeado “Eu estudo, tu estudas!”. Nele, os docentes da escola realizavam estudos de autores que embasavam a proposta da instituição. Também foram convidados especialistas, em parceria com universidades, para contribuir com a formação docente.

Para enriquecer esses momentos de formação foram realizadas reuniões nos horários letivos. A direção encaminhava bilhete aos pais comunicando que os alunos seriam dispensados das aulas por motivo de reunião de estudo com os professores. Outras vezes, em razão da restrita disponibilidade de tempo para formação, a equipe gestora e coordenação

pedagógica investiam em uma formação fora do horário de trabalho, convidando os professores para comparecer à escola em período contrário ao seu turno de trabalho, o que garantiria um encontro para formação uma vez por mês. Seguem falas que ilustram a realização da formação em serviço:

A gente não tem esse tempo de formação semanal (HTPC), o que temos aqui é o chamado “Eu estudo, tu estudas” que são três ou quatro vezes no ano. Nele se tem uma parada no período de aula para poder estudar (período da manhã ou da tarde). Isso é muito pouco! A escola aqui, nos anos anteriores mudava esse “Eu estudo, tu estudas” para datas em que pudéssemos trazer convidados mais interessantes. Algumas vezes, buscamos reuniões fora do horário, no período noturno, onde ninguém teria aula; mas é complicado porque as pessoas têm outros compromissos e ninguém pode se dedicar 100% de seu tempo a escola. (professor A)

Seria ótimo se tivesse um horário semanal para isso. Nós estávamos fazendo dentro do turno da escola, a escola tem liberdade para fazer isso: dispensar os alunos algumas vezes. Outras vezes, usamos o dia “eu estudo, tu estudas”, da secretaria, para fazer a formação. (Professor F)

Já os professores coordenadores das assembleias, além da maioria deles participarem dos encontros no GEPEM, recebiam na escola uma formação específica sobre o funcionamento das assembleias juntamente com a coordenadora.

Embora um dos principais meios de atuação para a implementação das mudanças na escola fosse a formação docente, todos os entrevistados afirmaram que o tempo disponível oficialmente dentro da proposta municipal de educação para a formação coletiva era pequeno, representando uma das maiores dificuldades na escola:

Essa questão de estudo é algo que está um pouco falha. Tivemos uma reunião semana passada em que concordávamos nesse sentido: precisamos estudar mais. [...]. Conseguimos ter esse momento de reunião de estudo, mas é muito distante daquilo que precisava ser, pois precisava ser muito mais frequente. Temos feito para estudo umas três ou quatro vezes no ano e é uma coisa que precisava ser mensal. (professor A)

A Secretaria Municipal de Educação, segundo relataram os entrevistados, não efetuou cursos de formação que versassem sobre o tema da violência e da indisciplina, tampouco sobre a Educação em Valores. Ainda afirmaram que a escola recebeu vários materiais pedagógicos e livros didáticos, porém nada sobre os temas.

Mesmo com essas limitações, a formação realizada na escola resultou em uma mudança positiva na prática docente, antes pautada em senso comum e valores pessoais de cada professor:

Assim, tem como eu via e como vejo hoje. Eu via a ética e educação moral muito mais como uma coisa coercitiva, uma coisa que travava as pessoas e que era dogmática e eu fui aprender que não é exatamente isso, a gente

pode trabalhar em outro caminho e eu, particularmente gosto muito do caminho da Filosofia. A gente reflete, discutimos o problema e o caminho está aí para ser construído. (professor A)

Esse trabalho, esse estudo que a gente faz, acaba te dando um ânimo. Quando comecei a estudar percebi que trabalhar com educação era muito mais do que passar meu conteúdo de Biologia. Envolve um monte de outras coisas. Toda vez que a gente faz alguma capacitação, a gente se sente bem, vê o que está fazendo de certo, fala: “- realmente estou agindo da maneira correta, estou conseguindo atingir eles de alguma forma”. Então você acaba tendo ânimo para continuar o trabalho. [...] então é importante nesse sentido, pra te dar um fôlego e mostrar que você consegue lidar com todas as situações dentro da sala, desde que você se dedique aquilo, que você tenha conhecimento e sabia usar as práticas no momento certo e da maneira certa também, senão você acaba aumentando o problema. (professor F)

Os docentes, como um todo, começaram a partilhar uma proposta de trabalho sistematizado e embasado teoricamente. Ainda que nem todos os professores adotassem as mudanças indicadas, eles passaram a deter algum conhecimento sistematizado sobre o tema. Os discursos dos membros escolares mostraram saberes comuns entre os docentes fundados em conceitos fundamentados em teorias e adaptados à aplicabilidade da escola. Também, eram priorizados momentos de diálogos como uma tentativa de busca conjunta de soluções para os problemas vivenciados.

Além dos muros escolares, a instituição tornou-se um exemplo de centro de formação na rede municipal de ensino:

É tudo da escola e agora está expandindo, a escola está saindo pra fora dos muros da escola para capacitar professores da nossa rede. Exemplos: temos um evento sobre educação infantil e esse ano teve uma oficina que falava sobre resolução de conflito e um sobre afetividade e a linguagem do professor com um psicólogo e a coordenadora. Temos vários centros agora que estão convidando a coordenadora para falar. (professor C).

Quando questionados sobre a formação docente no Brasil, todos os entrevistados avaliaram que os professores, de modo geral, não têm uma formação que os capacite para trabalhar com os problemas de violência e de indisciplina na escola e defenderam a importância dessa formação. Segundo eles, os professores não sabem como atuar no enfrentamento desses problemas, assim como não conseguem resolver os conflitos que surgem em sala de aula: “*Que tipo de aluno você quer com esse tipo de professor que a gente tem? Em geral, a qualidade dos professores é muito ruim. A formação é muito ruim!*” (professor A);

Nas escolas do estado a gente tem a capacitação de quinze em quinze dias por duas horas, mas não se faz nada nesse sentido. É tudo burocracia, papel. Quando vai discutir alguma coisa, as pessoas não têm conhecimento para buscar alternativa para resolver os problemas, ninguém tem

conhecimentos sobre essas práticas que podemos usar para resolver os problemas (dilemas, debates, assembleias). A capacitação é importantíssimo, desde que ela aconteça e funcione. (professor F)

Ao defender a necessidade de formação específica para lidar com problemas disciplinares e a violência vivenciados no cotidiano escolar, quatro entrevistados analisaram a importância de essa formação ser realizada nos cursos de Graduação, em disciplinas como Psicologia e Didática, conforme o exemplo a seguir: *“Na faculdade, na disciplina de Psicologia. Tem uma escola aqui na qual chegaram 13 professores novos e desistiram porque nesta escola tem muita indisciplina. Se eles fossem preparados para o que ia acontecer, estavam preparados para o conteúdo.”* (professor D).

Dois professores apontaram a importância da formação na pós-graduação:

Acho que essa formação deveria estar vinculada a uma pós-graduação, gratuita, aos sábados, que pudesse ser a distância e com um encontro presencial durante a semana. [...] E teria que ser remunerado, porque hoje em dia se não for remunerado o professorado não faria. (Professor E).

Além do professor citado acima, outro também enfatizou a necessidade de o docente buscar essa formação: *“Falta muito também do professor querer, o professor sempre tem que estar estudando.”* (professor C).

Por outro lado, seis entrevistados afirmaram que essa formação deveria estar vinculada àquela em serviço centrada na escola e que deveria acontecer por meio de estudos coletivos de autores e pesquisas que abordassem os temas: *“É preciso discutir com os professores o que seria a indisciplina, quais são os problemas que vivenciam na aula, pois falta conhecimento do professor para diferenciar o que é violência e indisciplina e o que não é.”* (professor C);

Ao invés de ficar falando do comportamento de alunos, qual sala está na frente, acho que deve ser trazido para essa discussão os autores que tem pesquisado esse assunto para realmente abrir o olhar do professor de que esta não é uma questão que está aqui ou ali. É uma questão global e que tem a haver com as mudanças com esse momento histórico. (Coordenadora A)

Entre eles, três indicaram, especificamente, a importância de estudos teóricos sobre o desenvolvimento moral, como se pode recolher na seguinte fala:

Acredito que esses temas (violência, indisciplina e educação em valores morais) estão interligados, tanto que, a partir do trabalho de educação moral, a gente viu reduzir muito a questão da violência e da indisciplina. A indisciplina acontece em algumas casos pontuais que tem alguma falha pedagógica que não está interessante para o aluno. Os professores que estão engajados e que estão querendo a educação moral, estudando e investindo, não tem problema com a indisciplina. (Diretora A)

Outro professor assinalou a importância da realização de cursos pela Secretaria de Educação. Além disso, ele propôs que a própria escola e os alunos divulgassem a experiência vivenciada para outras unidades.

Um tópico importante levantado por outro docente envolveu a limitação e qualidade de cursos de formação e até mesmo o papel do professor e da escola diante de questões que são também problemas socioeconômicos:

Acho que a questão da violência – não estou falando de bullying, de desrespeito, estou falando de violência física – acho que deve ter uma coisa de combate a violência que é maior, não pode ser só na escola. Não vamos ter a ilusão que o professor tem que fazer a função de conselho tutelar, de polícia. Não pode! A gente nem pode se sujeitar a fazer, não pode assumir essa carga de responsabilidade. Tem que ser uma coisa compartilhada: família, sociedade, instituições e tudo mais. Estou falando disso porque não dá para oferecer um curso e achar que o professor vai resolver todos os problemas nesse sentido, tem questões econômicas, por exemplo: o que você vai fazer com o menino que brigou porque roubou o tênis Nike do colega? Ele não tem dinheiro e a sociedade está dizendo a ele que o Nike é bom, o que vai fazer? Tem questões maiores. Agora, acho que sim, a gente poderia ter curso de formação, curso de lato sensu de qualidade, não os que estão sendo vendidos por aí. (Professor A)

Voltando ao tema da formação docente, todos os entrevistados também compartilharam a visão de que os professores no Brasil, em geral, não detêm uma adequada formação para trabalhar com Educação em Valores morais na escola, ainda que ela seja imprescindível no momento atual. Em consequência dessa carência, muitos professores educam em valores morais de forma inconsciente e assistemática.

Os respondentes avaliaram que a formação na graduação sobre o tema é totalmente inexistente. Por essa razão, defenderam que ela deveria acontecer desde a universidade. Conforme nos relatou a coordenadora, a instituição escolar vive atualmente um quadro de “descaso do aluno com a escola e o conhecimento, o descaso do professor, essa doença do professor, excesso de atestado”. Tal desajuste não será resolvido se não houver um maior investimento na formação dos professores:

Eu penso que paralelo as melhorias das condições de trabalho, deve haver uma formação que seja substancial para lidar com as relações – isso nunca houve porque toda formação que se dá para as escolas é sempre assim: vamos melhorar a qualidade de alfabetização, agora é leitura, agora é matemática; mas uma preocupação com as relações não existe. Não se percebe que se não houver melhoras nisso, não vai haver melhora do outro lado.[...]. Eu cheguei a conclusão que existe por parte do professor conhecedor da teoria (Educação em Valores) muito mais tolerância ao dia-a-dia da escola. Você olha para um fato, uma situação, com outro olhar, sem julgar, sem colocar o peso do castigo, você consegue avaliar o processo – só aí já é um ganho. (Coordenadora A)

Paralela à formação inicial, os entrevistados também defenderam a formação em serviço na escola, na qual os docentes pudessem estudar a teoria e tomar conhecimento de pesquisas que exemplificassem atividades a serem trabalhadas:

Não sei se seria o caso criar um currículo, uma disciplina para isso. Acho que é interessante, especialmente para rever o preconceito que eu tinha antes de achar que a educação moral é uma coisa de condicionamento e passar para uma coisa que seja mais reflexão e construção. Até onde entendi me parece que é isso. Seria interessante, primeiro, para fazer essa revisão, as pessoas terem um conhecimento de educação moral, como o que a coordenadora tem, os avanços das pesquisas que estão sendo feitas sobre isso que são muito interessantes.[...] num curso de graduação, acho que tem disciplinas que já deveriam trabalhar com isso; por exemplo, a disciplina de prática de ensino deveria tratar disso, introdução à sociologia ou filosofia poderiam tratar. Paralelo a isso, poderíamos ter curso de formação, como, por exemplo, a proposta da lei para estudos afrodescendentes, você tentar incluir isso no currículo, mas você também precisa ter esse curso de formação para poder dar conta desse conteúdo que não tem dado conta. (Professor A)

Os relatos esclareceram que a formação levada a efeito nessa escola foi imprescindível para a consolidação de mudanças positivas na instituição. Os entrevistados defenderam que a formação docente funcionou como um dos principais pilares frente aos problemas de violência e de indisciplina na escola. Nessa direção, eles acreditaram que tal fundamentação deve ser oferecida em cursos de Graduação e, principalmente, em momentos de formação centrados na escola.

6.1.4 Considerações sobre o projeto

A descrição do Projeto “Esperança no Futuro” levanta em nós novamente a questão: essa experiência pode ser caracterizada como uma prática positiva de Educação em Valores para o enfrentamento da violência e da indisciplina?

Os professores e a equipe administrativa avaliaram a proposta da escola como positiva, já que sua implementação determinou diversas mudanças na prática da instituição, tais como: os alunos tornaram-se mais autônomos, participativos e comprometidos com os estudos; houve melhora no rendimento escolar e da frequência; a violência e a indisciplina foram reduzidas, melhorando o clima escolar; buscaram-se outras formas de resolver os conflitos de maneira mais respeitosa; os professores tornaram-se mais motivados e começaram a adotar práticas mais democráticas; a escola passou a ter uma imagem positiva na comunidade.

De fato, o projeto resultou em mudanças concretas, contribuindo para a redução da prevalência de comportamentos violentos ou a diminuição da indisciplina escolar.

Passamos, então, a sintetizar algumas condições e práticas essenciais para tal resultado.

Inicialmente, cabe destacar que o projeto se originou de necessidades reais e legítimas da escola, a saber: os episódios de violência no entorno escolar, que repercutiam em seu interior; a imagem negativa da instituição escolar perante a comunidade; os problemas nas relações interpessoais entre a comunidade escolar, marcada pelo desrespeito, indisciplina e violência.

Tal contexto foi o gerador de uma proposta de mudança curricular e didática na instituição. A escola assumiu a Educação em Valores como parte de sua função pedagógica e passou a ter como finalidade a construção autônoma de valores universalizáveis, adotando práticas democráticas voltadas para uma convivência respeitosa e justa.

A Educação em valores, na perspectiva da autonomia, conforme afirma Vivaldi (2013), aponta para um trabalho preventivo e de transformação das situações de violência e de indisciplina, contribuindo para a formação ética dos alunos.

Nesse sentido, o caminho trilhado passou, primeiramente, pela intervenção de conflitos. Os professores e a coordenação buscaram abordar, juntamente com os alunos, outras formas de resolver os conflitos não adotando a violência e sim práticas pautadas no respeito. Ficou evidente nas falas dos entrevistados que, embora se buscassem trabalhar diferentes valores morais, como justiça e solidariedade, o valor mais abordado foi o respeito mútuo. Piaget (1932/1994) afirma que, numa atmosfera de respeito mútuo, é possível o exercício de uma convivência equilibrada, na qual os valores morais inspirem as relações interpessoais pautadas na cooperação.

Em segundo lugar, a escola intentou realizar um trabalho voltado para o protagonismo estudantil, por meio de atividades que buscaram o diálogo e os espaços para os alunos se posicionarem sobre a vida escolar. Nessa perspectiva, a escola iniciou o trabalho com assembleias de sala com os alunos, realizadas quinzenalmente durante as disciplinas introduzidas no novo currículo com duração de duas aulas.

As assembleias desempenham papel fundamental para discutir problemas cotidianos da escola. Elas, segundo Puig (2004), garantem momentos de diálogo entre os membros escolares com o objetivo de melhorar o trabalho e a convivência escolar. Nelas, os alunos podem analisar coletivamente as situações ocorridas e refletirem sobre possíveis soluções desses problemas. Além disso, segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 1001), as assembleias “transmitem valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia”. Através

delas, podemos oportunizar espaços de participação efetiva dos discentes, na medida em que eles participam da tomada de decisões da escola.

Diferentemente de outras escolas pesquisadas, existe um padrão no modo de agir dessa unidade, o que fortalece as intervenções aí realizadas. As ações foram sustentadas em métodos ativos (PIAGET 1930/1998) de educação moral, como a participação coletiva dos alunos nas práticas escolares, favorecendo um sentimento de pertencimento; a valorização do diálogo entre os diferentes atores, fomentando relações de respeito mútuo e confiança; o trabalho cooperativo entre os discentes; e uma gestão democrática das normas.

Leme (2009) defende a importância dessa democratização da gestão, abrindo espaços para a discussão acerca da convivência escolar. Segundo a autora, as regras escolares devem resultar de decisões coletivas e serem aplicadas com justiça. Ao envolver as crianças em tomadas de decisões e construção das regras em sala de aula, a escola contribui para “uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a autorregulação e a cooperação” (DEVRIES E ZAN, 1997, p. 130). Também, Puig (1998, p. 16) afirma que a análise crítica do cotidiano escolar e das normas sociais, viabilizada na escola, especialmente por meio das assembleias, contribui para a construção de formas mais justas e adequadas de convivência.

Em terceiro lugar, a escola adotou o trabalho com práticas morais de deliberação – aquelas que valorizavam situações de diálogo, de compreensão e intercâmbio construtivo de razões – e práticas de reflexividade, isto é, as que proporcionam meios para o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal (PUIG, 2004), tais como jogos de expressão de sentimentos e discussão de dilemas morais, realizados nas novas disciplinas implantadas no currículo. Os professores responsáveis por essas disciplinas e pela coordenação das assembleias recebiam formação específica para a realização das atividades.

A coordenação iniciou também em todas as turmas da escola um trabalho de informação e conscientização sobre o bullying escolar. Essa atividade teve como objetivo conscientizar alunos e professores sobre essa forma de violência presente na convivência entre os pares. Dessa forma, buscaram-se apresentar as características, as causas e consequências do bullying. Além dessas ações, também organizaram-se diversos projetos buscando atender as necessidades da escola. Semelhantes ações visaram a trabalhar as relações interpessoais pautadas no respeito mútuo e a favorecer um ambiente cooperativo na escola. As atividades efetuadas na escola eram revistas constantemente para nelas incluir as mudanças necessárias.

É preciso destacar também no projeto “Esperança no futuro” o papel da formação centrada na escola realizada pela equipe gestora. Tognetta et. al. (2010), Ortega e Del Rey (2002) assinalam que uma das ferramentas necessárias para que o professor possa buscar alternativas aos problemas cotidianos que enfrenta seria a escola investir na formação continuada em serviço. De fato, a proposta implantada na instituição foi viável a partir da formação buscada pela coordenadora. Ela, diante da dificuldade vivenciada no contexto escolar, procurou suporte teórico em cursos e grupos de estudos que abordavam a temática da Educação em Valores. Na escola, a coordenadora iniciou um processo de formação continuada com os professores, através de estudos aprofundados sobre o tema. Esse momento foi fundamental para o fortalecimento das ações propostas e do grupo docente. Além da coordenadora, outros professores buscaram fora da escola realizar estudos sobre a temática, objetivando sustentar teoricamente sua prática.

A formação realizada nessa escola criou um discurso coerente entre a maioria dos docentes quanto ao que eles consideraram ser o papel da escola frente à Educação em Valores. Morais dos seus alunos, quais valores deveriam formar, quais estratégias adotariam frente aos problemas disciplinares e conflitos vivenciados no contexto escolar. Diferentemente de outras escolas por nós investigadas, as ações educativas adotadas aqui, em sua maioria, revelaram práticas fundamentadas em conhecimentos científicos.

Embora encontrassem dificuldades, tais como a resistências de alguns docentes, o trabalho na escola transformou-se em uma prática intencional e sistematizada de Educação em Valores, com longo tempo de duração e ampla participação da comunidade escolar, envolvendo docentes, alunos, equipe gestora e demais funcionários.

Apresentamos a seguir uma descrição da segunda experiência selecionada: o Projeto “Conviver”

6.2 Projeto “Conviver”

O projeto “Conviver” foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Osasco – SP. A experiência iniciou-se no ano de 2001 e continua acontecendo; contudo, no momento de nossa visita, ano de 2012, percebemos que ela se encontrava enfraquecida.

Este relato do projeto refere-se às atividades descritas e observadas no ano de 2012. Para tanto, foram entrevistadas sete pessoas, sendo diretora, vice-diretora, coordenadoras e

professores. Na descrição e análise dos dados os entrevistados serão nomeados por siglas (letras alfabéticas).

A escola pesquisada iniciou suas atividades no ano de 1986. No período de nossa visita atendia cerca de 1800 alunos e contava com 120 funcionários, desses, 90 professores.

O projeto Conviver foi idealizado pela diretora da escola e contava com a participação de toda a equipe gestora e com a maior parte dos professores e funcionários. Contudo, a referida diretora e a vice-diretora se aposentaram no ano de 2011, o que contribuiu, segundo afirmação da atual vice-diretora, para seu enfraquecimento. No momento da coleta de dado, o projeto era incentivado pela atual vice-diretora e as coordenadoras, que já colaboravam com sua realização junto à antiga equipe gestora.

A realização do projeto foi motivada pelos conflitos que permeavam a escola, em virtude das desigualdades sociais e violência presentes na comunidade vizinha. Nos anos de 1990, a escola foi vítima de adolescentes traficantes de drogas que passaram a frequentar os portões da instituição. Eles promoviam curtos-circuitos nos fios elétricos da rua, apagando a luz da escola e dos prédios próximos. Os alunos eram dispensados e a droga era comercializada em seu entorno. Seguem exemplos de fala que ilustram esse contexto:

Então, a ideia do projeto veio de uma diretora que nós tínhamos aqui, ela trabalhou vinte e poucos anos aqui nessa escola. A escola enfrentava muito problemas de indisciplina e violência. No noturno geralmente não tinha aula, eles (traficantes) não deixavam, fechavam a escola. Teve uma questão muito grande aqui de indisciplina e violência, há muitos anos atrás. A diretora resolveu pensar em alguma ação, quis fazer para melhorar.
(coordenadora B)

Acho que nasceu pela necessidade que tinha. A necessidade fez o projeto, os alunos jogavam coisas no fio, ficava sem luz e não tinham aula. Tinha muita violência, muito problema. A antiga diretora começou a trabalhar para conscientizá-los que a escola era de todos, que não adiantava destruir, não adiantava criar uma confusão, e começou a trazer a família, a comunidade para dentro da escola. E a partir daí começa o esboço do projeto conviver, que foi se moldando de acordo com a necessidade.
(Professor I)

A escola estava em risco total em relação à violência, a localidade, por conta da própria comunidade. Tinha invasão de pessoas que vinham e se apropriavam do espaço em torno da escol. A diretora veio com essa ideia justamente para começar a discutir a questão da violência. (Professor G)

Semelhantes episódios promoveram uma ação conjunta da escola com lideranças dos dois bairros vizinhos na organização de uma marcha, com a presença de mais de duzentas pessoas, à Eletropaulo – empresa responsável pelo fornecimento de energia da cidade – solicitando recapeamento dos fios elétricos das ruas que estavam todos deteriorados com os

ataques. A vitória dessa ação consolidou uma parceria entre escola e as lideranças vizinhas. Contudo, os conflitos dentro e fora da escola persistiram.

Preocupada com as brigas de alunos que, muitas vezes, terminavam em guerra de gangues fora dos muros da escola, a equipe gestora iniciou, no final do ano de 1999, uma “Campanha da Paz”. Segundo o relato dos respondentes, enquanto perdurou a campanha, a convivência escolar melhorou. Quando ela terminou, os conflitos ressurgiram. Em decorrência, sentiram a necessidade de um projeto permanente que minimizasse os conflitos escolares. Dessa necessidade, surgiu, em 2001, o Projeto “Conviver”.

O Projeto “Conviver” nasceu com a finalidade de instrumentalizar os alunos, por meio do diálogo, para a solução de disputas provenientes das diferenças sociais, individuais e culturais. No entanto, a equipe gestora percebeu que trabalhar somente combatendo os episódios de brigas era uma medida curativa e não preventiva. Então, sentiu a necessidade de sistematizar uma série de medidas fundamentais para a prevenção dos conflitos. O projeto foi sendo constituído pela equipe gestora junto com os professores nos momentos de planejamento anual e nas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e foi inserido no Projeto Político Pedagógico da escola:

Na época que tudo começou foi para buscar resolver os problemas do cotidiano escolar mesmo. [...] A diretora propôs uma Campanha da paz. No primeiro momento foi isso mesmo, a campanha da paz. [...] daí foi aumentando, até um ponto que não dava mais para ser um simples projeto só. Hoje não tem como desvincular o Projeto “Conviver” do nosso Projeto Político Pedagógico, é um alicerce. Pela proposta que a gente tem de Projeto Político Pedagógico não tem como, porque quando a gente vai ali trabalhar aquele tema que a gente tem para o bimestre, se não tiver essa convivência bem colocada vai dar conflito. (Vice-diretora A)

De acordo com o relato dos entrevistados, e conforme consta no Projeto Político Pedagógico, a meta da escola “*é capacitar crianças e adolescentes da periferia a entender o seu tempo e a realidade que os cerca, fornecendo-lhes ferramentas para interagir nesse novo mundo e transformá-lo quando necessário, tornando-os cidadãos do mundo e para um mundo mais justo*” (coordenadora C). Para atender a tal meta, o Projeto “Conviver” tinha como objetivo:

estimular o aluno a compreender a difícil tarefa de conviver com os colegas e com os professores. A partir dessa compreensão, todos são levados a reconhecer o diálogo como meio mais assertivo para resolver todo e qualquer problema de relacionamento, dando início ao processo democrático de escolha de representantes e de participação ativa na construção do conhecimento através de valores. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2012, s.n.).

Seu enfoque foram as relações, os valores e a resolução de conflitos de forma dialógica, buscando a construção de um ser humano ético e valorizando a construção da cidadania.

O Projeto, segundo relatou a vice-diretora, foi crescendo gradualmente:

Inicialmente o Projeto “Conviver” trabalhava as relações entre os alunos. Mas vimos que tínhamos que trabalhar a relação entre aluno e professor. Teve uma época que tivemos que trabalhar o projeto entre os professores porque havia uma falta de civilidade entre os colegas. Organizamos os professores em grupos e estes eram responsáveis por uma série de atividades, como cuidar da organização da sala de aula, ficar responsável pela organização das informações sobre as reuniões. Hoje o projeto afeta aluno-aluno, professor com aluno, professor com funcionário, pais. O projeto está mais amplo. Tivemos que ampliar para o projeto Participais.

Apresentamos a seguir as atividades desenvolvidas na escola. Posteriormente, analisaremos as relações estabelecidas pelos entrevistados entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina e, por fim, suas concepções sobre o processo de formação docente realizado.

6.2.1 As atividades realizadas

Com o objetivo de atender às metas da escola, descritas acima, a instituição contou com três suportes: o Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual foram descritos os pressupostos teóricos que fundamentavam as atividades escolares; o Projeto “Conviver” e o projeto “Participais”, que visava à integração da família à escola para a resolução de problemas.

O “Participais” foi criado no final de 2008, constituído por um grupo de pais de alunos. Ele se organizou a partir do envolvimento dos pais no Projeto “Conviver” e passou a funcionar como um órgão colegiado na escola. Todos os familiares foram convidados a participar. Seu objetivo foi criar vínculos entre a escola e a comunidade, no sentido de facilitar a comunicação entre a comunidade escolar e os familiares dos alunos, para divulgar as atividades e a proposta da escola e reunir toda a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e pais) para a discussão dos problemas detectados em sala de aula, na escola e em seu entorno.

Uma vez por mês eles vêm, tem uma reunião, onde eles avaliam o que está bom, o que precisa melhorar, eles tem livre acesso aqui, hoje mesmo de manhã eu já recebi dois pais, que circulam na sala, eles se sentem a vontade de colocar o que é bom e o que é ruim. Isso eu acho que ajuda a gente. É todo mundo em prol mesmo daquilo que é bem comum, a gente se sente dono da escola, mas a escola não é nossa, é da comunidade toda. (Vice-diretora A)

Quanto ao Projeto “Conviver”, no início do período letivo, o grupo gestor preparava a escola para viabilizar as ações do projeto. Definia-se o tema geral a ser trabalhado naquele ano e os quatro temas trabalhados por bimestre. A partir do Planejamento escolar todos se tornavam responsáveis pelo desenvolvimento do projeto: professores, alunos, funcionários e pais que faziam parte do “Participais”. As atividades do projeto foram programadas para acontecer de forma interdisciplinar contemplando todas as disciplinas, conforme exemplificam as falas a seguir: “*cada professor trabalha dentro da sua disciplina esse tema que é colocado por bimestre.*” (Coordenadora B);

Há uma interdisciplinaridade com todas as articulações do projeto. Então, todos os professores trabalham. [...]. O professor de matemática ele vai usar a questão do filme, ele vai levantar gráficos sobre o apartheid, por exemplo. Então, todos os professores, de forma interdisciplinar, vão trabalhar com o objetivo do filme escolhido para trabalhar no projeto. Quando dá pra enquadrar com o conteúdo, ótimo, se não der a gente põe a parte, mas é importante a gente trabalhar aquilo que o filme quis mostrar pra eles. (Coordenadora C)

A metodologia do Projeto envolvia quatro passos fundamentais²⁰:

1º Momento – Foco nos Alunos

Nesse momento, discutiam-se questões de organização da unidade. Todos os professores foram orientados a discutir as normas com todos os alunos. Desde 2009, todos os segmentos da escola (grupo gestor, professores, pais e alunos) tinham normas, que eram construídas ou revistas no início do ano juntamente com professores, grupo gestor, funcionários, alunos e pais, participantes do “Participais”.

Na discussão em sala, os alunos foram levados a refletir sobre a importância das normas sociais em todo agrupamento humano. Posteriormente, foram instigados a rever essas normas e a fazer modificações, se necessário. Nesse momento, os alunos tomavam consciência da decorrência do não cumprimento das normas.

Nessa fase, os professores também foram orientados a levantar as competências/habilidades dos alunos, visando à construção da autoimagem positiva sem a qual, segundo as gestoras, dificilmente aconteceria a aprendizagem. O foco estava nas múltiplas habilidades/competências dos alunos como: liderança, espírito crítico, solidariedade, ética, capacidade de resolver problemas, criar, agir, se organizar, transformar. Uma das ações relatadas nesse sentido foi a solicitação de que os alunos elencassem as principais qualidades de sua sala de aula.

²⁰ As informações aqui descritas foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, acrescidas de informações fornecidas pelos entrevistados.

2º Momento – Foco nos Professores

Após as duas primeiras semanas de aula, os professores escolhiam uma sala com a qual tivesse mais afinidade. Alguns professores priorizavam o quesito desafio e escolhiam a sala em que mais foram confrontados. Cada uma das salas de aula passava a ter seu “Professor Coordenador”, no período noturno, ou “Professor do Coração”, no período diurno e vespertino, responsáveis por ajudar a desenvolver o Projeto “Conviver” em sala. No segundo semestre do período letivo, era feita uma nova seleção. O docente também escolhia um professor parceiro para ajudá-lo.

3º Momento – Projeto na Sala

Esse momento, conforme relataram os entrevistados, foi dividido em três etapas: primeiramente as ações eram feitas em sala de aula, para sanar as dificuldades da classe: *“a gente começa falando que antes deles fazerem qualquer ação fora, pra escola num todo ou pra comunidade, a sala tem que estar bem resolvida.”* (coordenadora B). Posteriormente, os alunos de cada sala elaboravam projetos para a escola e, por fim, projetos a serem desenvolvidos na comunidade.

Nos projetos a serem desenvolvidos na sala, inicialmente, o professor coordenador ou “professor do coração” elencava com os alunos qualidades mais fortes e as grandes dificuldades da classe. As dificuldades que mais ocorriam – especialmente nas séries iniciais – eram conversas fora de hora, a apatia, a desorganização, o individualismo, os apelidos e os palavrões.

Em seguida, era realizada a eleição para aluno coordenador da sala. O professor focava as situações de liderança e organizava três duplas que tinham perfil para favorecer o trabalho a respeito dos problemas de sala. Cada dupla tinha cinco dias para elaborar uma proposta para resolver os problemas elencados. Após a apresentação das duplas, acontecia a eleição de alunos coordenadores e as chapas que disputaram, mas não foram eleitas, convertiam-se em “secretários” da chapa vencedora. Os alunos coordenadores escreviam o projeto da sala, juntamente com os demais alunos e o professor do “Coração” ou coordenador: *“esse professor do coração vai orientar o aluno sobre qual o projeto, qual é melhor, porque às vezes eles vêm com ilusões meio difíceis de trabalhar, então o professor está ali para intermediar, para orientar.”* (coordenadora B). No final, todos se integravam num único grupo mediador: *“A dupla que vence tem que ter a noção que o projeto não é dele, é da sala. A sala escreve o projeto interno da sala”* (vice-diretora A). A cada semestre letivo era feito uma nova eleição e iniciava-se o trabalho:

A eleição para coordenador é feita duas vezes por ano. Muda. Tem impeachment, se não há uma atuação boa do candidato, ou aquele que ganhou ele não tá bem, ele passa pelo processo de impeachment, então ele sai e é feita uma nova votação para um novo candidato. No período noturno também. (Coordenadora C)

Nas salas iniciantes (6º ano), o enfoque dos projetos situava-se na organização do espaço imediato que é a classe. Por exemplo: mapeamento da sala, modificado quinzenalmente para que todos se conhecessem; manutenção da limpeza; organização de murais com enfoque no trabalho das diversas disciplinas ou em datas comemorativas (por exemplo: aniversariantes, Dia da Mulher, Meio-ambiente, etc.).

Nos 8º e 9º anos, os adolescentes foram motivados a difundir projetos de interesse dos colegas em temas como: drogas, gravidez na adolescência, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), etc., que, posteriormente, eram repassados a toda escola.

No Ensino Médio, o Projeto “Conviver” buscava a formação do jovem protagonista. Nessa fase, os jovens também realizavam projetos de sala, porém a ênfase estava nos projetos de escola e da comunidade.

Após os projetos de sala, cada classe deveria elaborar um projeto para a escola: *“como posso colaborar com a escola?”* (vice-diretora A). Ele era desenvolvido a partir das necessidades que os alunos sentem na instituição. Como exemplos, foram citados atividades de teatro que os alunos criavam para discutir os temas abordados na escola, como as eleições, que eles apresentavam aos demais alunos; realização de show de talentos, torneios, festa de estilo, em que cada jovem viria vestido no seu estilo. Havia jovens voluntários monitorando a biblioteca da escola, em aulas de música e na sala de informática. Outros alunos elaboraram um grupo de estudos para se prepararem para o vestibular da Escola Técnica (ETCs), o qual contaria com ajuda de professores e colegas. O projeto “Gentileza”, elaborado pelos alunos do noturno, que passavam de sala em sala, discutindo sobre o que é ser gentil com o outro. O projeto de música no intervalo: *“eles sabem que têm gostos diferentes, então elegeram diferentes ritmos para trabalhar; então, na semana tal será tal sala responsável por trazer os CDs”* (Vice-diretora A); *“no período noturno a gente tenta fazer algumas coisas diferentes que é mais voltada para o jovem mesmo, no tempo da escola. Agora eles estão colando música na hora do intervalo. Então já é uma coisa que agrada a eles”* (Coordenadora B).

Por fim, elaboravam os projetos externos: *Como vou atuar na minha comunidade?* Nesse, realizavam visitas a comunidades para divulgar notícias de interesse comunitário, como exemplo, a função do Conselho Tutelar; visitas a orfanato; atividades de arrecadação e doação de cesta básica:

Por exemplo, no projeto cesta básica, eles se juntam, cada um traz alguma coisa, aí eles ficam sabendo que alguma família está precisando, então eles levam a cesta básica, e vale ponto, cada projeto que é feito em sala de aula tem uma pontuação, é registrado no caderninho de sala. (coordenadora B)

Os entrevistados afirmaram que, em todas as fases, os alunos participaram ativamente de campanhas de solidariedade locais e destacaram a importância do trabalho de valorização dos alunos, buscando o seu protagonismo na escola:

Eles vão fazer arrecadação de coisas pra escola, ajudar o outro. Eles ficaram sabendo de um colega que tá passando dificuldade, então vocês vão ter força de vontade, vão se unir, vão arrecadar uma cesta básica e depois vão lá levar para o colega. A gente vai pescando deles, às vezes trabalhando com alguns textos né, o que eles precisam, por exemplo, aqui eles fazem eleição para coordenador de classe, e essa eleição é muito séria, tem urna, os representantes de cada grupo se apresentam, isso aí desde a quinta série. O que a gente pretende? Que quando esses alunos estejam prontos para votar, eles já tenham passados por processos semelhantes e entendam a importância. (Coordenadora C)

Em agosto tudo recomeçava: revisão das normas, mapeamento das dificuldades das salas, elaboração de projetos de sala e eleição. Em todo término de semestre letivo, o Projeto “Conviver” era avaliado, discutido e reformulado para o seguinte. Essa avaliação, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, era focada na postura individual e nas relações intraescolares. Ao final do ano, professores, alunos e os pais respondiam a um questionário avaliando as atividades realizadas. O resultado desse levantamento era discutido no início do ano seguinte no momento de planejamento das novas atividades.

No ano de 2012, o tema central do projeto “Conviver” foi “Ser protagonista de si mesmo”. No primeiro bimestre, foi trabalhado o tema “Identidade: o que ou quem eu sou”; no segundo, o tema “O que eu preciso para ser protagonista, para transformar”; no terceiro, a “Representatividade”, quando foram abordadas sobre as eleições; no quarto bimestre o tema foi “Representação responsável”, visando a refletir sobre as consequências das más escolhas, especialmente nas eleições.

Várias foram as atividades realizadas: “*de manhã, por exemplo, se trabalhou a questão de Nelson Mandela. A tarde aquele filminho: “A revolução dos bichos”, onde dava pra entender um pouco a questão da representatividade; [...]. Todos focados na questão da representatividade, da eleição*” (coordenadora C). Também foi discutido no período da manhã o filme “Sempre amigos”, no período vespertino “O pequeno milagre” e no período noturno “Bullying – o filme”. No primeiro bimestre, foram desenvolvidos os projetos de sala; no segundo, os projetos de sala e escola; no terceiro e quarto, os projetos de sala, escola e comunidade. Por ser um ano de eleição, no terceiro bimestre as atividades se centraram em

discussões sobre representatividade e as eleições, que ocorreram concomitantemente com o processo de eleição do aluno coordenador de sala.

4º Momento – evento no final do ano letivo

Ao término do ano letivo, as classes organizavam um evento com atividades musicais e teatrais que retratavam os aspectos trabalhados durante o ano. Geralmente era organizado um conjunto de performances para apresentar às famílias e para toda a comunidade escolar. Todos colaboravam, desde os cenários à divulgação pelo bairro. O evento tornou-se fator representativo do projeto e era esperado por todos, acontecendo, muitas vezes, no Teatro Municipal da cidade.

A sala que concentrava grande esforço na elaboração e execução do Projeto recebia no final do semestre um prêmio: todos os alunos desta sala ganhavam um passeio patrocinado pela escola. Os professores coordenadores de todas as salas também participavam desse passeio.

No ano de 2012, todas as etapas do projeto foram realizadas, mas, conforme alguns relatos das entrevistas que realizamos neste ano, essas ações demonstraram-se enfraquecidas, tendo em vista que poucos docentes assumiram efetivamente sua realização. Os entrevistados atribuíram essa falência do projeto à ausência da diretora idealizadora do Projeto “Conviver”, que se aposentou no ano de 2011.

Os valores trabalhados nesta escola, segundo relato dos entrevistados, foram a convivência democrática e o respeito às diversidades: “*A finalidade é a boa convivência, é o nosso carro principal.*” (Coordenadora B); “*são vários temas, mas o centro mesmo é a questão da diversidade. Respeitar a diversidade. Acho que a partir daí que vem todos os outros, respeitar ideias, deixar todo mundo falar, todo mundo tem o direito de falar*” (Professor H); “*aceitar as diferenças, conviver com as diferenças é o pilar. (diferenças no processo de aprendizagem, deficiência, cultura...). Conscientização do respeito ao próximo. Isso conseguimos com paciência e diálogo com os alunos*” (vice-diretora A); “*Respeito, de ver a diferença, porque essa escola é uma escola que trabalha para receber alunos que tem diferenças físicas e deve tratar todos bem. Eu acho que o respeito é acima de tudo, respeito e convivência*” (Coordenadora C)

Considerando a metodologia aqui descrita, observamos que esta escola buscou uma gestão participativa, incentivou o protagonismo juvenil, levou seus alunos a se inserir em experiências significativas, vivenciando os valores abordados. Tais ações parecem contribuir para a redução da violência e da indisciplina:

Essas ações de voluntariado contribuem para a redução da indisciplina. Outra coisa que contribui bastante é quando a gente propõe uma atividade extra-curricular. Isso contribui até para o professor que começa a enxergar o aluno como ele não enxergava antes. Porque os alunos tem habilidades que no conteúdo fica implícito. Por exemplo, na semema que retornaram as aulas, cada sala tinha que escolher um tema e desenvolver uma atividade. Demos tema como: “levanta, sacode a poeira e da a volta por cima”; “conviver é”. Alguns alunos nos surpreenderam porque eu não sabia, por exemplo, que cantavam tão bem, que falavam em público muito bem, porque no dia-a-dia da aula não conseguimos verificar isso. Isso ajuda a porque enxergo o aluno diferente. Aqueles indisciplinados são os que mais atuam numa hora dessas. E você pensa o quanto ele é bom. Isso ajuda muito nessa questão da indisciplina. [...] Então eu estar aberta, eu lidar com as diferenças, eu saber ouvir, eu resolver conflitos com diálogos, é uma ferramenta muito difícil de ser usada. [...] Então isso é umas das coisas que eu acho que é o diferencial da escola. E a comunidade se sente a vontade, temos uma comunidade muito presente. [...] Eu acredito numa postura participativa e democrática dos gestores. (Vice-diretora A)

A gente vai ter varias ações, vários professores, que são responsáveis por algumas áreas em algumas épocas do ano, então, por exemplo, essa parte cultural de dança, de musica, de organizar painel, etc. Toda essa parte cultural é onde a gente tenta encaixar o aluno que não está se encaixando nas aulas normais, pra ele participar, ter uma participação ativa dentro da escola, isso fora do horário, vem de manhã fazer projeto com alguns alunos, fica com todas essas ideias, quanto mais tempo ele ficar aqui, melhor fica. Essa é a verdade, a gente tem a tendência de deixar longe da escola, mas, na verdade, o contrário funciona mais. Ficando dentro da escola a gente tem uma relação melhor com eles com o passar do tempo. (Professor H)

O trabalho foi realizado a partir da realidade e interesse dos alunos:

Agora em outubro nós temos a semana das crianças então eles tem show de talentos, um torneio, uma festa de estilo. Por que de estilo? Porque cada um tem a sua tribo, não é? Então é a festa do estilo, cada um vai vir no seu estilo. Tem o grupinho do samba, grupinho do rock, grupinho do pagode, que usa preto. Então tá tudo isso ocorrendo e vem uma aluna falar pra mim que ela esta montando um grupo de estudo para a ETC, ela trouxe tudo no papel pra mim, o projetinho. (Vice-diretora A)

Os procedimentos adotados parecem se basear em métodos “ativos” da educação moral, apontados por Piaget (1930/1998). A escola incentivou o diálogo e o trabalho em grupo, seja com alunos, seja com os professores:

Hoje pra mim, como eu nunca vivi isso, foi uma grande demonstração de que vale a pena você tentar trabalhar grupo, você tentar trabalhar a convivência boa, democrática, onde eles podem falar aquilo que eles pensam e você também pode dizer o que você pensa. Depois vem o retorno. A gente é unido, então eu acho que isso é muito significativo. (coordenadora C)

Outro procedimentos realizado na escola, segundo relataram alguns entrevistados, foi a sensibilização dos alunos quanto ao valor de respeito às diferenças:

Normalmente a gente faz isso por meio de sensibilização. Então, por exemplo, eles assistiram o filme, O Pequeno Milagre, eles já assistiram outro do golfinho que perdeu a nadadeira, então a gente sensibiliza primeiro. No começo do ano é feita uma sensibilização com o filme, e esse filme, a gente já sensibiliza ele a entender que é preciso respeitar o diferente, porque o diferente tem muita coisa positiva que ele pode passar. Então, não é chegar assim, olha vocês precisam respeitar o colega, não. A gente faz outro processo, a gente sensibiliza pra levar ele a pensar. No começo do ano sempre tem um filme assim, que toque no fundo ou que faça ele perceber o valor da amizade, que a amizade é muito mais do que duas pernas que andam, dois olhos que veem. Então a gente procura sensibilizá-los também com os textos, como “A escola dos bichos”, isso foi passado no começo das aulas deles, então todos eles ouvira a escola dos bichos. (coordenadora C).

As ações concretizadas na escola engendraram mudanças positivas na instituição. Os relatores disseram ser visível a modificação permanente dos alunos. Apontam que a escola é bem cuidada, *“não tem pichações, o prédio é bem limpo e todas as salas estão conservadas e com cortinas. O nível de violência (brigas de alunos, desrespeito para com professores) também está muito abaixo das outras unidades escolares da região”* (resposta dada ao questionário – 1ª etapa da pesquisa).

Os sujeitos entrevistados compartilharam uma opinião positiva sobre a escola, afirmando que ela se diferencia das demais escolas da cidade. Mesmo a atual diretora, que havia iniciado o trabalho na escola há apenas um mês quando coletamos os dados, defendeu os resultados positivos do Projeto “Conviver”.

Segundo os entrevistados, houve uma melhora nas relações interpessoais na escola, assim como uma diminuição da violência e da indisciplina:

O projeto surgiu por essa questão mesmo, da indisciplina, porque nós achamos que trabalhando a convivência, trabalhando esse projeto em si, melhora-se muito as relações. [...]vai chegando no fim do ano, a gente já vai vendo algumas mudanças, por exemplo, a questão da indisciplina. Nós temos um aluno aqui todo dia ele vinha aqui porque tinha brigado com alguém, bateu, brigou, chutou, todos os dias, e a gente começou o diálogo e a professora do coração fala: - E o projeto?. Nós não vemos mais ele aqui, então quer dizer que todas essas ações tomadas: diálogos, projetos, porque quando acontece uma indisciplina o professor pede uma pesquisa, nós vamos trabalhar então agora com a questão da indisciplina, nós vamos fazer uma pesquisa, o professor para a aula pra falar sobre aquilo, faz uma roda de debates, então é voltado para a convivência mesmo. (Coordenadora B)

Eu acho que o projeto nos trás uma paz maior para trabalhar, te dá autonomia, tem muitas escolas por ai que o professor não pode nem abrir a boca. O professor não pode, muita das vezes, nem dar aula. Eu estive em uma determinada escola que eu tinha que chegar sentar na mesa, e a hora que a briga começava, você tinha que se esconder embaixo dela. E aqui,

como eu já falei para você, o projeto inibi essa violência, esses problemas e da certa segurança. (Professor I)

Ah, diminui a violência, ele começa compreender melhor os direitos e deveres como cidadão, o respeito, a força das relações humanas. Lógico que não é 100%, mas ajuda bastante nesse ponto. Percebe-se na própria ação do aluno, perante o colega, não só esse cuidado de falar com o colega, com o professor, mas cuidar do ambiente físico escolar também. (Professor G)

Olha, basicamente ficou muito mais fácil da gente trabalhar. Esse negócio de ser desrespeitado por aluno, de briga, de até ter certa insubordinação – a gente pede para retirar da sala e o aluno fala que não vai sair, sabe essas coisas? – isso eu não percebo aqui, não existe! O que é muito comum eu ver em outros lugares. Aqui isso não acontece, nem uma vez, eu não tenho conhecimento nesses seis anos que eu trabalhei aqui, cinco anos, de ter um caso desse tipo de gente desrespeitando professores, isso não acontece, é muito mais entre eles. [...] As salas não são tão indisciplinadas quanto são as escolas da região, agora não quer dizer que seja bom, então a gente tem aí muito claro que tá muito longe do ideal. O ideal seria a gente conseguir dar bem todas as nossas aulas e ter um aproveitamento enorme, mas isso não acontece. (Professor H)

Alguns entrevistados defenderam que, em decorrência do projeto, a aprendizagem dos alunos foi potencializada. Relataram que os resultados das avaliações externas – SARESP e outros – e internas da escola apresentaram-se acima da média das escolas da cidade: “O projeto é muito bom, funciona, é favorável. O aprendizado do aluno aqui é muito bom. Tiveram nota boa no SARESP.” (Vice-diretora A).

Mesmo diante dos resultados positivos, algumas limitações foram evidenciadas no Projeto “Conviver”, especialmente quanto à adesão dos docentes. Embora os docentes fossem participativos, não foram todos que aderiram à experiência, alguns até mesmo eram contrários a sua realização: “Os professores que não consegue se adequar a proposta da escola, porque se cobra isso né, eles acabam indo embora na primeira oportunidade que tiver.” (Vice-diretora A);

Não é nem por questão que ele não queira ou que ele não esta muito afim de se envolver, a questão é que o professor não entende, ele vem de um outra escola, e essas escolas não tem esse projeto, então ele não conhece. É falta de conhecimento, porque no começo nós fazemos uma reunião, mostramos o que é o projeto e sempre vêm professores novos e nem sempre dá pra gente parar pra chamar aquele professor novo pra explicar tudo de novo, então aquele que veio novo, ele vai tentando se encaixar. A maior dificuldade que eu encontro aqui é essa questão do professor que, às vezes não tem o conhecimento, as vezes ele não trabalha porque ele não tem o conhecimento, não é porque ele não queria trabalhar não. (Coordenadora B)

No ano em que foram coletadas as entrevistas, como relatado anteriormente, o projeto estava enfraquecendo, com redução da adesão entre os docentes em virtude da

aposentadoria do antigo grupo gestor (diretora e vice-diretora), idealizadoras do projeto. Alguns entrevistados se mostraram receosos com a possibilidade do projeto “Conviver” se encerrar a partir da nova gestão escolar. Conforme nos afirmou a nova diretora, ela não encerrará o projeto; no entanto propor-lhe-á mudanças:

Eles ficaram com medo de que eu vá acabar com o projeto. Tem coisas que eu vou mudar, para o meu jeito, porque não vou ficar subalterna a ele. Tem coisas que não é do jeito que eles querem que seja feito. Agora nem tudo eu vou mudar, pois em “time que está ganhando não se mexe”. A diretora antiga era muito participativa no bairro e eu sou mais elitizada. Eu não sou muito povão. (Diretora B)

Outras dificuldades relatadas referiram-se a problemas na organização política do sistema de ensino brasileiro. Dois professores queixaram-se da estrutura política que não possibilita trabalhos como o Projeto “Conviver”: “*Enfim, na verdade as ações ficam limitadas ao topo da pirâmide que é a política*” (Professor G);

A estrutura do estado não suporta esse tipo de escola, isso é um absurdo! É um absurdo a gente estar fazendo um trabalho todo diferenciado desses e eu não ter uma hora atividade para ficar aqui na escola, todas as minhas horas aqui na escola, ou eu tenho duas horas de HTPC que é pra questão pedagógica, não é pra cuidar desse tipo de coisas ou eu estou dentro da sala de aula. Eu não tenho um momento pra fazer qualquer outra atividade fora isso. Isso é uma coisa que não encaixa nesse modelo de escola. A escola do estado, do jeito que está hoje é a progressão de série, não tem discussão de nada, aprende o que está na cartilha e ponto final. Todas as escolas do estado estão na mesma porque só tem uma mesma cartilha para todas as escolas do estado. (professor H)

Já a coordenadora C apontou a baixa qualidade no processo de alfabetização dos alunos, o que resulta em outros problemas, incluindo baixa autoestima discente:

Uma grande dificuldade para o meu período é a falta de alfabetização dos alunos. É uma coisa crítica, porque eu não tenho como fazer um aluno prestar atenção se aquilo não faz significado pra ele. A gente tem muitos alunos sem saber fazer dois mais dois. Integrar ele em um projeto que ele se sinta igual e capaz igual aos outros é muito difícil, porque eles estão em uma idade crítica, onde eles se auto discriminam, a si próprio e até aos outros: - “Aquele lá professora, não sabe ler não”, eles fazem isso, então eu acho que essa é uma dificuldade.

6.2.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina

Nesse item analisaremos as relações estabelecidas pelos agentes escolares entre Educação em Valores, violência e indisciplina. Iniciaremos discorrendo sobre as concepções dos entrevistados em relação a esses temas.

Ao abordar o tema da violência e o da indisciplina, a maioria dos entrevistados não fez uma diferenciação conceitual entre essas duas temáticas. No fundo, eles limitaram-se a narrar a situação da escola em relação a tais problemáticas e a apresentar o que consideraram seus fatores geradores. Como exemplo, o professor H, ao conceituar a violência, afirmou:

Olha eu digo que é muito grave, mesmo aqui, porque eu comparo essa escola com outra rede que eu trabalho que seria a municipal, você vê uma diferença, um abismo total entre os dois em questão de violência, agressão, furto, roubo, até a falta de trato das pessoas, é muito mais grave na outra escola do que aqui. Eu percebo assim, que existe regras que não são impostas nesta escola que a gente não precisa ficar discutindo com os alunos, como o uniforme, por exemplo, o trato com as pessoas, trazer o material no dia correto, isso a gente nem discute aqui, enquanto em outros lugares a gente perde muito tempo cuidando desse tipo de assunto que nem deveria tratar.

Ao definir a indisciplina o mesmo professor relatou que:

A indisciplina chega a atrapalhar as aulas, o ritmo fica mais devagar, a gente perde às vezes muito tempo para cuidar dessas questões das relações ao invés de ficar dando aula. Que não é que seja negativo, mas é um problema de tornar o trabalho mais efetivo. Os atos mais comuns de indisciplina seriam desentendimentos e brigas entre alunos, um caso ou outro, uma discussão mais grave, são coisas simples: pegou o material do outro, xingou. (Professor H)

Outro exemplo, nessa direção, correspondeu à definição de indisciplina elaborada pela vice-diretora A:

Aluna bateu em um colega na hora da saída, o aluno jogou papel na escola. São coisas que em vista do que vemos de violência hoje em dia é de menos. Briga mesmo são raros os casos. Meu problema maior de violência é externo. O que temos dentro da escola são questões de convivência: a falta de paciência com o próximo, o aceitar que o outro é diferente de mim. Temos casos de bullying? Ai, acho que essa história de bullying é pesado, porque hoje tudo é bullying: a menina falou arrastado e eles riram – são questões de aceitar a diferença mesmo. Então vamos lá, vamos falar sobre isso: - “qual é o problema dela falar assim?”. Não é nada que a gente não seja capaz de resolver com o diálogo.

Esses respondentes pareceram-nos queixar-se dos problemas de convivência entre os alunos, condição que atrapalharia o contrato social do processo de ensino e aprendizagem. Segundo eles, esses problemas originaram-se externamente à escola: “cada aluno pode apresentar um diagnóstico, que geralmente vem de casa, do âmbito familiar, hora vem dos amigos, da convivência com outras pessoas que não sejam da família. E ele acaba trazendo isso para dentro da sala de aula.” (Professor G).

Somente dois entrevistados conceituaram violência, diferenciando-a da indisciplina. Entre eles, a coordenadora C definiu violência como agressão física ou moral, em decorrência do desrespeito ao ser humano e aos valores sociais:

Eu acho que violência esta muito ligada, exatamente, a perda dos valores. Então quando você não tem na sua cabeça estipulada os valores da sociedade, você vai transgredir de alguma forma, ai você vai fazer coisas de violência física ou moral. Eu acho que o maior problema da nossa sociedade hoje é a violência moral. Mais do que o número de assassinato, mais do que isso, eu vejo também um número cada vez maior de pessoas que se agredem, principalmente nos novos meios de tecnologia de comunicação e de informação. Eu vejo a todo o momento pessoas que violentam a sociedade com atitudes inaceitáveis como política, por exemplo. Então pra mim, tudo que corrompe os valores necessários para a sociedade é uma forma de violência, não só aquela coisa física, mas moral e de conduta também. [...] acho que a nossa sociedade está constituída por uma violência muito maior que é o desrespeito ao ser humano, aos valores, eu acho que isso é uma violência muito pior.

Já a indisciplina foi entendida pela coordenadora C como uma manifestação de insatisfação dos alunos:

Agora, a indisciplina, eu acho que muitas vezes é expressão de uma coisa que não está legal para o aluno. Ele se expressa através da indisciplina. Quando eu cheguei aqui, eu conhecia muito pouco, eu nunca tinha estado do outro lado, embora eu sempre fui uma professora de conversar muito com os alunos. Mas eu aprendi que toda indisciplina é um sinal que o aluno quer me dar. Todas as vezes que alguma coisa na vida dele não vai bem, ele parte para a indisciplina, é um modo dele chamar a atenção. Eu acho que violência é outra coisa, que tem a ver com valor moral, a indisciplina tem a ver com o descontentamento, um despreparo dele de viver o que ele tá vivendo e ai ele põe em formato de indisciplina.

A coordenadora B, ao definir violência, afirmou que essa “é algo mais profundo, é uma coisa que sai um pouco da escola.”; e a indisciplina na escola “é gerada por n fatores: social, a questão familiar, então é o que eu acabei de te dizer, ele traz de fora essa vivência e tem aquele conflito, porque aqui na escola nós temos as regras, as normas, então essa pra mim é a questão da indisciplina.”

Ficou evidente na fala de todos entrevistados dessa escola que a violência e a indisciplina têm causas externas aos muros da escola, ou seja, elas vêm da falta de formação familiar, dos problemas sociais, da ausência de valores. Entretanto, eles, como veremos a seguir, pareceram acreditar que a escola poderia realizar um trabalho de intervenção para diminuir a incidência desses problemas.

Descreveremos agora as concepções dos entrevistados sobre a Educação em Valores.

Todos os respondentes definiram a Educação em Valores associada à melhora na convivência escolar, conforme exemplificam as falas a seguir: “para conviver e viver a gente

tem que ter alguns valores, algumas organizações sociais que são necessárias pra que a gente se sinta bem no espaço e deixa esse espaço bom para o outro também.” (vice-diretora);

Bom o que nós aplicamos aqui na escola, a moral, a ética, a gente trabalha muito com a convivência. Pegamos muito o que o aluno traz de fora, a vivencia dele de fora, e tentamos colocar aqui na escola. Pra que? Para que os alunos tenham uma boa convivência, porque cada um vem com a sua diferença, cada um é criado de uma maneira, ai chega aqui começa o conflito. (Coordenadora B);

Olha, eu entendo que seja uma ferramenta necessária para viver em sociedade. Então, não tem como o ser humano, ele conviver com outras pessoas abrindo mão desses valores, não pra ele ter uma convivência boa, produtiva, e até evoluir. Em sociedade não é possível abrir mão de valores. (Coordenadora C)

Para a maioria dos entrevistados, a Educação em Valores representou uma função da instituição escolar em decorrência, não só da ausência da família no cumprimento dessa tarefa, mas também em razão do sentimento de crise dos valores sociais. Aqui pareceu que a Educação em Valores foi entendida no sentido de equacionar os problemas de violência e de indisciplina e melhorar as relações de convivência. Seguem ilustrações de falas:

A questão dos valores é algo importante aqui na escola porque a gente entende que existe uma crise de valores na sociedade em geral. Então esta escola é como se ela fosse um marco que tenta passar alguns valores que não recebem a sociedade como deveriam. E a questão da moral, eu acho que é uma coisa muito mais relacionada ao grupo de professores, o que a gente tem que mostrar, tem que ter moral para passar os valores para os alunos. (Professor H)

Acredito que a escola hoje, ela mudou bastante, porque, eu acho que no tempo que eu estudei, ela era muito mais um veículo de conhecimento do que um veículo de valores. Hoje eu acho que ela também faz necessária a presença de conteúdos e valores. Tem muitas coisas que os alunos chegam aqui e não tem. Então vamos dizer que a escola hoje, ela mudou bastante. Eu estudei no tempo que eu tinha na escola conhecimento, porque valores ainda era atribuídos aos pais. Claro que como conviver com o colega, compartilhar, essas coisas a gente aprende, mas valores éticos, não pegar o que é dos outros, essas coisas, a escola não ensinava, na verdade quem ensina pra gente era os nossos pais. (Coordenadora C)

Por outro lado, a vice-diretora reconheceu que a Educação em Valores é função da escola:

Eu não sei separar a educação e os valores. Eu não consigo separar o ser professora, do ser eu, pra mim é um todo. Então o viver, o conviver, é educar. [...] Essa educação faz parte do cotidiano escolar. Eu não acredito que tenha que ter uma matéria de ética, uma matéria como na minha época de educação moral e cívica. Não, não acredito. Eu acho que tem que fazer parte do meu cotidiano como professor.

Ela pareceu entender a formação em valores como um recurso fundamental para a construção da autonomia moral dos alunos. Esse conceito, segundo os relatos, também foi compartilhado pela antiga diretora, idealizadora do projeto.

Em contrapartida, dois entrevistados defenderam ponto de vista oposto, o que vale dizer, que a Educação em Valores não era função da escola: *“Eu acho que tanto valor quanto moral ele adquire dentro da casa dele, dentro do meio que ele vive. Eu acho até que a gente pode tirar algumas dúvidas, mas o caráter a moral desses alunos já está posta para nós”* (Professor I);

A educação está deixando a desejar porque os pais não cumprem sua função. [...] O professor, ele não é babá, ele é professor, ele tem que passar conhecimento para o aluno e não aquela educação de como você deve se sentar, como você deve se comportar, como você deve se vestir, como você deve comer. Não, ele deve passar o conhecimento, o básico dele, o básico numa maneira de dizer, o conhecimento, não ficar se prestando a ser babá. Eu coloco que o professor é babá, nós somos babás do filho do pobre. [...] nós somos educadores. Eu venho aqui passar o meu conhecimento, e eu exijo que o professor tome essa postura. Outro dia eu recebi uma reclamação aqui nessa escola: “- Ah, o professor não olha na nossa cara, não fala bom dia, ela não conversa com a gente”. Ela não é obrigada a conversar, [...] o professor não é obrigado a ter intimidade com a classe inteira, é obrigado a dar a aula dele. (Diretora B)

Mesmo que alguns entrevistados não tenham reconhecido a Educação em Valores como função da escola, ou só a assumiram como consequência da ausência do papel da família nessa forma de educação, todos responderam positivamente, quando questionados se ela deveria ser utilizada como um recurso para enfrentar a violência e a indisciplina na escola. O que diferencia esses respondentes é o que entendem por Educação em Valores e como trabalhá-la.

Em primeiro lugar, todos exemplificaram os resultados positivos do Projeto Conviver para a redução da violência e da indisciplina ao abordar a questão da melhora na convivência.

Para três deles, o entendimento de Educação em Valores pareceu se restringir à socialização dos jovens em busca de formas sociais pré-estabelecidas, assim como indicaram procedimentos mais voltados ao controle da violência e da indisciplina. Aqui agrupamos os respondentes que defenderam a Educação em Valores em forma de disciplina, alguns indicaram o retorno da antiga “Educação Moral e cívica”:

Eu acho que deve, sabe porque? Inclusive, outro dia eu estava questionando isso, que deve voltar a Educação moral. Nós tínhamos uma disciplina da educação, em forma de disciplina, a educação moral. Porque nós tínhamos, e eu acho que ela era bem vinda, porque nós estamos perdendo muitos valores, eu acho que está muito defasado, nós estamos perdendo os valores, nossa educação moral deixa muito a desejar. A Grécia antiga, a história

antiga, faz parte da sabedoria, mas eu acho que nós precisamos viver mais a atualidade, eu acho que nós precisamos voltar mais para a atualidade e a educação moral eu acho que faz parte, eu acho que nós estamos precisando. Eu sou a favor que a educação moral voltasse. (Diretora B)

Ela tem sido usada, não com tanta eficácia já por conta do coletivo não trabalhar diretamente com isso, um pode desenvolver um trabalho e o outro não. Então vai muito do perfil do docente.[...] Eu acho que seria interessante, se tivesse uma disciplina na grade, porque há tempos nós tínhamos Educação moral e Cívica e outras disciplinas que acabou abordando a ideia do aluno como cidadão, aprender o seus direitos e deveres. Hoje já é um pouco distorcido isso, porque como a violência é muito grande em sala, o professor não encontra tempo hábil, para poder desenvolver essas habilidades, essas competência e habilidades. Então se fosse uma disciplina da grade, ou um projeto paralelo, um profissional apito para desenvolver isso com os alunos, não só, como de repente os professores. Eu acho que essa seria a saída. (Professor G)

O Projeto conviver nos ajuda com uma melhor condução de trabalho. Ele acaba de alguma forma limitando o aluno que chega propenso a essas atitudes. [...] Eu acho que de repente se nós tivéssemos uma disciplina própria pra isso, porque é muito complicado a gente trabalhar conteúdo, trabalhar tudo e ainda lidar com esse lado. Lógico que a gente faz, a gente trabalha, porque nós temos muito aqui o caso do aluno que não tem direção, ele tá buscando. [...]. O projeto consegue inibir essa violência, ele consegue conter. (professor I)

O professor I defendeu que o projeto “Conviver” ajudou os alunos que buscavam um novo sentido de vida, contribuindo para a formação de valores autônomos: “*a gente tem muitos casos de alunos que a gente sente que eles estão buscando uma resposta pra vida deles e o projeto consegue orientá-los*”; ao contrário, o aluno que vem “*com uma carência familiar, com uma carência afetiva, vem com uma moral totalmente distorcida e que nós não podemos ajudar*”.

Por outro lado, ainda que alguns tenham defendido a Educação em valores na escola somente porque a instituição familiar não a realizara, quatro respondentes indicaram a necessidade de adotar procedimentos morais ativos como um recurso preventivo à violência e à indisciplina. Pareceu que eles reconheceram o papel docente na construção da autonomia moral dos alunos. Os procedimentos indicados por eles foram: gestão participativa e dialogada na escola; a construção coletiva de regras e normas de convivência:

Então, eu acho que começa pelas normas da escola, eu acho que a escola tem que ter normas, tem que ter regras, o aluno tem que entender porque tem regras e normas. Também não é só estabelecer a regra, por ter a regra. Eu acho que o aluno tem que entender. Muitas vezes aqui os professores fazem a norma da sala de aula, por exemplo, então o aluno está trabalhando com essa norma, ele também coloca qual norma ele acha que deveria ter em

sala de aula para que tudo ocorra bem no ambiente escolar, então isso ajuda muito. (Coordenadora B);

As coordenadoras citaram a importância de a escola abrir espaços de diálogo com os familiares dos alunos:

A questão que nós trabalhamos aqui também que eu acho que da certo, é a participação dos pais, a participação da comunidade. Nós trazemos muito os pais aqui, nós fazemos reuniões mensais com os pais, perguntamos o que eles estão achando, algumas ideias, quais as dúvidas. Então eles também trazem as ideias para estar trabalhando questão de valores, indisciplina, violência. (coordenadora B);

Então eu acho que ações como essas são positivas, ações como “Participais” que tem aqui, a gente já teve casos de violência que a gente e trouxe pro participais para discutir com os pais. Porque eu acho que ações como essas valem muito a pena. Porque colocam o pai naquela situação em que ele percebe que não dá pra ele continuar fazendo as mesmas coisas que ele fazia, ou tendo os mesmo procedimentos que eles tinham antes. [...]. Talvez se a gente tivesse professor mediador em todas as escolas, isso seria um modo da gente estabelecer contato de um modo mais direto entre escola e família. (coordenadora C);

O professor H apontou procedimentos ativos para educar em valores de *respeito ao próximo*:

A partir do momento que a gente está inserindo esses alunos, essa cultura dos valores de respeitar o próximo, respeitar o espaço, respeitar outras ideias, outras culturas na verdade a diversidade em geral, conviver mesmo – daí que vem o nome, imediatamente tudo isso diminui. Não adianta a gente fazer projetos contra brigas, é meio até que ridículo. Não existe projeto contra brigas, existe projetos para melhorar as relações.

A vice-diretora mencionou ainda a importância de atividades em que os alunos pudessem colocar-se no lugar do outro:

Eu acho que é uma busca de você se colocar no lugar do próximo sempre. Minha primeira conversa com eles sempre é assim: - “E se fosse você?”. Até quando ele vem reclamar de uma postura de um professor: - “Por que será que ele agiu assim? Por que será que ele ficou irritado? Vamos pensar, então você vai ser o professor agora, e eu vou ser o aluno, você tá explicando a matéria e eu estou com o celular lá, conversando, como que você ia se sentir? Você veio falar comigo e estou lá no celular e deixo você em pé, como que você ia se sentir?”. Então é se colocar no lugar do outro.

Retomando a questão da construção de regras, informamos anteriormente que nessa instituição foram elaboradas normas gerais da escola. Os professores, os alunos, os pais e os funcionários têm normas a seguir: “*existe norma para todo mundo pra que ele se enxergue como um ser social que tem que ter norma*” (Vice-diretora A). Os entrevistados relataram que essas normas foram definidas pela comunidade escolar (gestores, professores, funcionários alunos e pais) e, no início de cada ano letivo, foram revistas:

Nós fazemos reuniões esporadicamente e os pais trazem também para nós, por exemplo: - “O que vocês acha do uso da camiseta?”. No noturno não existia esse uso e os pais pediram para que se tivesse o uso. Então foi uma norma que eles pediram para nós, por questão de segurança para o aluno do noturno, para que quando ele sai ele seja visto como o aluno da escola. [...] Fazemos reuniões também com os alunos coordenadores de sala, e aí é exposto para nós quais as dificuldades que eles têm, quais as ideias que eles trazem. Então eles também têm essa troca, eles trazem problemas da sala de aula porque eles têm a vivência lá da sala para que a gente tente ajudar no que for possível. (coordenadora B)

Primeiro que aqui, essa escola tem muitos pais participativos. Todas as decisões que aqui existem, são participadas com os pais, do projeto Participais. Quando chegam pais novos, no caso da quinta série, eles são convidados a participar, porque essa escola, é uma das poucas escolas que eu já vi em que os pais tem força de se organizarem e pedirem para a escola aquilo que eles acham melhor. (coordenadora C)

Na primeira semana de aula, os docentes e discentes receberam essas normas e as discutiram em sala:

Então no primeiro dia de aula, a gente já começa a trabalhar as normas. Não é o copiar as normas, é o trabalhar. Então a cada momento a gente faz assim, primeira norma: conviver, saber conviver, respeitar o próximo; então como é que eu vou fazer isso pro meu aluno entender, muitas vezes tem sala que em uma discussão entende, tem sala que precisa de algo mais concreto. Então a gente traz uma música, o outro faz um teatro representando em qual momento você acha que não foi respeitado. Isso é pra que a gente tenha essa discussão, mas uma discussão mais afunilada mesmo, para que o aluno seja parte e ele entenda mesmo. (Vice-Diretora A)

Os entrevistados afirmaram que as regras foram questionadas pelos alunos, quando não concordavam com elas, e suas reivindicações eram atendidas pela escola: “*Porque assim, quando a gente forma as normas e leva lá pode ter algumas coisas que eles rebatam, e aí a gente vai reconstruindo*” (Vice- Diretora A);

A questão do uso do boné cobrindo a cabeça estava proibido e foi retirado das normas. Então basicamente eles discutiram porque eles não podiam usar, do uso continuo deles, eles usam até de noite, aí isso acabou sendo retirado das normas. Agora outras regras não são discutidas porque realmente não tem cabimento, por exemplo, o uniforme, a questão de entrar na sala no horário correto, são umas regras que mesmo eles não gostando, não chegam a discutir porque eles sabem que é necessário para a escola. (Professor H)

Contudo, a coordenadora C alertou para o fato de que existiam regras que não eram negociáveis:

Isso acontece assim, a gente diz pra eles que existem coisas que são éticas e morais, e isso não dá pra abrir mão, e outras que são possíveis de se conversar, por exemplo, sair da sala de aula enquanto o professor está dando aula é falta de respeito, portanto não é uma transgressão possível. Agora se o professor vai dar uma prova e alguns alunos estão com dúvidas,

eles podem se manifestar, porque tem coisas que são negociáveis, outras não. Desde o começo do ano eles aprendem que tem coisas que a escola não pode abrir mão, porque senão a escola não vai mais ser boa pra eles, e outras eles podem conversar, porque no que é negociável a gente é democrático, e outras não.

Dois professores afirmaram que não construíram regras em sala com seus alunos, porque elas já existiam e tinham sido construídas em conjunto na escola: “As regras da escola são construídas coletivamente no início do ano e são repassadas em classe” (professor G); “as normas escolares são construídas com os pais e todas da comunidade escolar, mas não são construídas em sala entre professores e alunos” (professor I).

Quanto as ações adotadas, diante do não cumprimento das regras, todos os entrevistados afirmaram que a primeira atitude foi o diálogo com o aluno. Também foram realizadas intervenções junto aos pais, membros do “Participais”, professores e alunos com problemas. Se o conflito persistia, anotavam-se no diário da sala, após três anotações, o aluno era encaminhado à direção e recebia uma advertência por escrito. Reincidindo por três vezes na advertência, ele era suspenso das aulas. Seguem exemplos:

Quando chega ao ponto de eu ter que te advertir por escrito um aluno é quando esgotou todos os meios do dialogo, quando eu vou levar a questão para um campo mais amplo, não dá mais para ser entre ele e eu, eu preciso da mãe agora, por exemplo, quando não conseguimos resolver. E o meu propósito é resolver os conflitos, não estamos conseguindo, então vou precisar de ajuda. (Vice-diretora)

Então, primeiro nós conversamos, há um dialogo, nós trazemos, conversamos, explicamos os porquês, esse é o primeiro passo, o dialogo. Se nós percebemos que continuou, que persistiu o problema, nós chamamos os pais, ai é feito uma conversa com pai, aluno e professor pra saber o que tá acontecendo, o que nós podemos melhorar e ai se persisti o problema ai nós vamos para algumas outras medidas, que é advertência, o aluno tem a advertência verbal pelo professor, e depois tem a advertência aqui do grupo gestor, então quando ele tiver três advertências ele leva a suspensão. Só que para ele chegar nesse ponto, ele já passou por todo aquele processo que é o dialogo. (coordenadora B)

Todos os entrevistados afirmaram que a suspensão representava o último recurso da escola, quando não há mais ações de diálogo possível.

Entre os agentes escolares entrevistados, três defenderam a necessidade de medidas de segurança na escola, como a presença de policiais, para conter a violência na escola: “Policimento eu acho que seria ideal, até por uma segurança dos alunos, dos funcionários, na hora da indisciplina, por exemplo, a gente tem policial próximo, a gente chama pra conversar, então eu acho que a questão do policiamento seria muito importante.” (coordenadora B);

Quando você fala da ronda escola, eu acho importante porque de vez enquanto eles querem brigar, até que aqui não acontece muito, porque eles sabem que se tiver algum professor passando vai se intrometer, se tiver a direção sabendo, a direção já sai vai pra rua e a ronda a gente chama mesmo. Então eu acho que é importante pra segurança deles e a nossa. (professor I)

Na verdade, assim, o policiamento ele acaba inibindo um pouco o fator violência, porque se de repente um aluno que é desajustado, ou ele é um aluno com a liberdade assistida, ou um aluno que ele já vem com um histórico problemático, e ele se depara que a escola esta amparada com profissionais que estão ali aptos para cuidar da segurança, eu acho que acaba intimidando eles. Além de proteger os demais alunos, esse próprio e os demais e todos os funcionários que trabalham na unidade. (Professor G)

Outros dois entrevistados defenderam que, somente diante de episódios de violência, são necessárias medidas de segurança na escola, como a presença de policiais: “*eu não sou a favor de policia na escola, mas eu acho que tem momento em que as coisas extrapolam tanto que para você não vivenciar outros problemas, você tem que por a lei ali, na figura do policial para conter.*” (Coordenadora C);

A gente trata com uma gama muito grande de alunos né, então eu entendo que noventa e cinco por cento das crianças que estão aqui, elas estão aptas a seguir esse modelo de escola por toda a sua vida escola, agora aqueles outros cinco por cento, um ou dois alunos, um aluno por sala, aquele caso mais difícil, realmente pode ser necessário Conselho Tutelar e outras coisas. Por causa da violência, a violência é uma coisa muito complicado para tratar na escola porque aliado a ele tem toda uma parte jurídica que não pode ocorrer na escola. (professor H)

Na unidade, não se instalou um consenso entre os agentes escolares quanto aos procedimentos relativos aos episódios de violência e indisciplina. Igualmente, os gestores não compartilharam uma concepção comum sobre o que entendiam por Educação em Valores e suas funções na escola. Aqui ora pareceu ocorrer uma reivindicação por práticas de controle da violência e da indisciplina. Também, ora a Educação em Valores foi entendida como aquela que buscava a construção de regras justas e a convivência democrática na escola, ora como uma ação preventiva que tinha como fim a construção de valores morais e éticos.

6.2.3 Processos de formação

Ficou evidente nas entrevistas que os fatores motivadores do projeto Conviver, durante seus anos 11 primeiros anos de realização, foram a figura atuante da antiga diretora e a formação docente realizada por ela. No momento em que ela se ausentou da escola, o projeto começou a perder espaços e colaboradores e a sua dinâmica de ação:

O projeto surgiu de uma cabeça maravilhosa, de alguém que, primeiro, enxergava nos alunos vítimas e não causa, porque isso é importante. Eu estou cansada de ver professores, as vezes, dizer: - “Esse aluno é isso”; mas ele não sabe que o aluno é fruto do que ele vive. Primeiro eu acho que a antiga diretora enxergou eles como consequência e não como causa, e abraçou a ideia de que o mundo pode ser melhor, pelo olhar diferente, sabe, você enxergar as coisas não do modo que todos enxergam, olhar na tangente, ela olhou na tangente, não ficou com aquele olhar da massa, como todo mundo pensa: a escola é uma porcaria e o aluno não presta. Ela enxergou uma terceira dimensão, eu acho. (coordenadora C)

Para a concretização do projeto, a equipe gestora realizava a formação docente no início de cada ano letivo, durante o Planejamento escolar e no decorrer do período letivo, nos momentos de HTPC:

A gente tem toda uma formação no HTPC. O HTPC nosso é para formação disso. A gente senta e discute os autores que tratam desse tipo de coisas, principalmente a questão da participação. Essa escola, até pela história da ex-diretora, é freiriana. A gente trabalha Paulo Freire até pela história, não que a gente não tenta trabalhar em cima de outros autores, mas é uma questão cultural da escola, essa escola trabalhar com Paulo Freire. Em cima disso, tem uma formação no HTPC. A formação é feita pelos coordenadores. (Professor H)

Com a aposentadoria do antigo grupo gestor (diretora e vice-diretora), a atual vice-diretora, que anteriormente assumiu cargos de docência e coordenação na escola, passou a realizar a formação centrada na escola em conjunto com as coordenadoras. Foram realizados estudos teóricos de temas que atendiam às necessidades da instituição e dos docentes, trabalhos com filmes e sensibilização dos profissionais. Em entrevista, a atual vice-diretora afirmou que os referenciais teóricos que fundamentavam o currículo da escola e motivavam os estudos promovidos desde o período da antiga diretora, idealizadora do projeto, foram Paulo Freire, Piaget e Vygotsky.

Todos afirmaram que a escola não recebeu uma formação externa para a realização da experiência. Não houve formação por parte da Secretaria Estadual de Educação, tampouco receberam materiais didáticos voltados aos temas da violência, da indisciplina e da educação em valores. As ações de formação eram próprias da escola: *“Nós somos orientadas pelo grupo gestor, e eles deixam bem claro que em casos de dúvidas a gente pode buscar a ajuda deles.”* (Professor I). Tal professor afirmou que a equipe gestora passava textos diversos que foram discutidos coletivamente, posteriormente solicitavam que esses fossem discutidos com os alunos: *“nosso tema falava do Paulo Freire e da indisciplina e nós fomos buscar textos sobre indisciplina pra fazer uma apresentação para os colegas.”* (professor I).

Alguns entrevistados afirmaram a existência de um processo coletivo de formação docente na escola:

Agente não recebe formação. A gente busca. Por gostar de estar na sala de aula a gente busca muito. Se a gente acha um texto legal, traz. A gente troca muito em HTPC entre nós. Tivemos uma tarefa no HTPC que os professores tinham que buscar subsídios para discutir a relação em sala de aula. Todos os professores trouxeram, separamos e organizamos uma forma de estudar. A gente busca o respaldo porque também precisamos de ajuda. Outra época tivemos respaldo de um professor universitário que veio aqui conhecer o projeto e nos ajudou. Temos muita boa vontade. (Vice-diretora)

A gente tá trabalhando indisciplina em sala de aula. Então eles (professores) fizeram vídeos. A gente pediu para que eles fossem buscar alternativas para que eles apresentassem para a gente, coisas que tem sido feito hoje com relação a indisciplina dentro da sala. Eles foram buscar teorias lá da USP, apresentaram até pra gente, algumas coisas que o professor faz e que costuma gerar indisciplina. (Coordenadora C)

Uma coordenadora relatou que os professores que não aderiram ao projeto, faziam-no por falta de conhecimento do trabalho. Portanto defendeu a necessidade de haver uma formação constante.

A formação centrada na escola realizada coletivamente com os docentes, coordenadores e gestores foi um dos principais fatores positivos na concretização do projeto “Conviver”.

Ainda que a maioria dos entrevistados tenha afirmado que os professores da escola pesquisada são bem formados, porque receberam formação em serviço para atuar no projeto “Conviver”, quando questionados sobre a questão da formação docente brasileira, todos avaliaram que os professores, de modo geral, não receberam uma formação que os capacitasse para trabalhar com os problemas de violência e também com a indisciplina: “*Eu acho que muitas vezes carece uma formação de um professor novo. Como que um professor novo trabalha a indisciplina? De repente ele chega e é massacrado, como se ele tivesse sido jogado aos leões dentro de uma sala de aula.*” (coordenadora C).

Um professor afirmou que a formação deficitária foi responsável por suscitar práticas de violência da escola/docente:

Não, nenhum pouco, inclusive eles acabam até errando em coisas que não deveriam errar, até mesmo sendo violentos com os próprios alunos. Eu vejo muitas escolas os professores se deliciando quando um aluno, que está enchendo muito o saco na escola, apanha de outro, da risada, ele sente até um prazer nisso, como se fosse uma vingança. O professor não está preparado para isso, o que ele está preparado, que não é nem uma preparação, é para ele seguir as regras, o normativo. O aluno brigou, chama a mãe, dá advertência, Conselho Tutelar, é o padrão que tudo mundo

faz. Agora uma ação efetiva contra isso não existe. Tem muito lugar falando que faz, mas não faz coisa nenhuma. (professor H)

Todos defenderam a importância e a necessidade da formação, visto que acreditavam que os professores não sabiam como atuar com esses problemas.

Dois entrevistados defenderam que a formação efetiva deveria ocorrer nos cursos de graduação. Segundo a diretora B, os professores não foram capacitados, porque receberam uma formação inicial muito precária. Em consequência, cabe ao Governo investir em formação de qualidade nas Universidades. Também apontou a necessidade de as Secretarias de Educação melhorarem a qualidade dos cursos que oferecem, levando em consideração a realidade das escolas.

Outros cinco entrevistados assinalaram a necessidade de uma formação contínua e centrada na escola. Eles avaliaram como positiva a experiência de formação vivenciada na escola pesquisada e defenderam sua continuidade: *“Então eu acredito que a única saída seria o professor ter essa formação na sua própria unidade para orientá-lo em relação a isso (violência) e um profissional apto para vir na unidade escolar e poder estar fazendo essa linha paralela.”* (Professor G);

Tem que ser uma coisa continuada. Tem que ser algo que dê uma estremecida. [...] Tem que levar a reflexão e nossas HTPC são voltadas para isso. Os professores reclamam muito e isso não resolve. HTPC não é muro de lamentações. Temos que buscar soluções para isso. Então vamos estudar, vamos buscar pessoas que estudaram sobre o assunto e vamos ler. Vamos buscar suporte pedagógico. Vamos buscar o que Vigotsky, Paulo Freire pensavam sobre isso, vamos ler e ver como podemos usar isso na nossa prática. (Vice-Diretora A)

A vice-diretora relatou ainda a necessidade de uma formação que englobasse teoria e prática: *“É difícil para um professor aceitar que uma pessoa que só leu e escreveu tenha como lhe falar o que fazer, mas é importante o suporte teórico, pois é ele que vai me dar embasamento. Então tem que ter um suporte teórico e prático, o que deu certo e como deu certo”*.

Quanto à Educação em Valores, não houve consenso entre os entrevistados sobre a necessidade de formação específica nessa área. A maioria afirmou que na formação inicial não se estudaram temas relacionados a tais questões, tampouco na formação continuada efetivada nas escolas.

No entanto, um professor defendeu que tal formação não foi necessária, justificando que a Educação em Valores representa papel da família e não da escola:

Eu acho que educação em valores, primeiramente ele tem que trazer de dentro de casa. Eu não acredito que um professor esteja capacitado para

passar moral a ninguém. Eu vou virar pro meu aluno e vou falar, por exemplo, de maconha: - “Olha eu acho errado!”, [...]. Eu posso falar assim cinquenta aulas, se ele tem um pai usuário, vai ser normal, ele não vai estar preocupado com a criança que vai ser aliciada, morrendo, ele não vai estar nem aí. Porque, aí entra Freire, porque a gente pode falar, falar, falar, mas o que ele vê também esta educando.

Outro entrevistado apontou que não deveria ser necessária uma formação porque “os valores já deveriam ser embutidos” no professor (Coordenadora C). No entanto, para ela tem sido imprescindível uma formação continuada na escola porque, às vezes, algumas atitudes de docentes se opuseram ao trabalho da escola:

Porque ele esquece que ele é um espelho pro aluno, e que muitas vezes as suas atitudes contradizem aquilo que os alunos deveriam fazer. [...] eu não posso querer ensinar moral pros meus alunos, se eu não pratico. Então se o celular não pode pro aluno, o celular também não pode pro professor, e assim por diante. Então eu acho que muitas vezes ele não está preparado pra entender que ele é um espelho, então as vezes ele faz coisa que ele critica o aluno por fazer. Então eu acho que essa formação também tem que vir da escola, ele enxergar que ele vai ser um espelho pro aluno. (Coordenadora C).

A diretora, mesmo que defendesse que a Educação em valores não é função da escola, apontou a importância do tema ser discutido na Universidade: “O professor deveria receber uma educação moral moderna. Aquela antiga que tinha era mais politizada, a educação moral agora ela tem que se uma educação moral politica atual, sem ser partidária, educação moral geral”.

Outros quatro entrevistados sinalizaram a importância de se estudar questões relacionadas à Educação em Valores e defenderam a realização de uma formação continuada na escola:

Deveria deslocar um profissional apto para poder dar suporte na nossa unidade, porque senão, vai ser mais um curso que não haverá interesse, o povo vai ficar perguntando pra que server? Aonde eu vou atuar? Virão outros problemas, outros questionamentos, que vai ser “chover no molhado”. Eu acho que o caminho seria esse, porque, por exemplo, você é apta a tratar do assunto poderia ser uma pessoa para chegar na unidade, para falar sobre isso e trazer condições para todo o grupo, grupo gestor e docente, de como lidar com algumas situações, como normas, como regras, por exemplo, o uso do celular é proibido, [...]. (professor G).

É importante pra ter uma formação. Agora falar que isso vai resolver o problema, não vai resolver. Isso tem que partir da escola, porque é um projeto individual de cada escola e tem que ser um projeto contínuo, sabe, não pode ser um projeto que fica aí, sei lá, como tá acontecendo agora, fica aí seis meses, passa dois anos, aparece outro, isso não tem produtividade nenhuma, isso na verdade é para arrecadar fundos, dinheiro que tá rolando em cima disso e não vai mudar a realidade da escola coisa nenhuma. Tem que ter uma formação de liderança na escola, a escola tem que ter uma

liderança. [...] E esse professor pode receber palestra de psicólogos, palestras de não sei o que, palestras até mesmo de advogados. Em cima disso vai ter todo um trabalho de formação que ele vai trazer para a escola. (professor H).

Esse professor demonstrou acreditar que a formação somente terá resultados positivos se a escola, como um todo, estiver envolvida em ações que visam à concretização de práticas de Educação em Valores. Partilhando dessa concepção, a vice-coordenadora defendeu a importância da gestão democrática e da formação contínua que leve em consideração a construção coletiva dentro da instituição.

6.2.4 Considerações sobre o projeto

Nessa escola, os agentes escolares não compartilharam uma concepção comum sobre o que entendem por Educação em Valores e suas funções na escola. Embora alguns defendessem que a escola deveria assumir a formação em valores, porque acreditavam que ela é tão importante como as demais formas de educação e representava uma das funções da escola, outros defendiam que a instituição somente se responsabilizou por essa tarefa, porque a família a deixou de cumprir e porque a sociedade vive, o que denominam, uma situação de crise de valores.

Embora todos advogassem a importância da Educação em Valores em relação aos problemas de violência e de indisciplina, cujas causas, para a maioria, localizavam-se além dos muros da escola, ou seja, na família e na sociedade, suas concepções e práticas revelaram diferentes sentidos nas relações estabelecidas entre essas temáticas. A diversidade demonstrou-se evidente, seja por uma reivindicação de práticas de controle da violência e da indisciplina, seja pelo entendimento da Educação em Valores como busca de construção de regras justas e convivência democrática na escola, seja por uma ação preventiva que tivesse como fim a construção autônoma de valores morais e éticos, contrários à violência.

As iniciativas e motivações para a Educação em Valores surgiram de necessidades reais e legítimas da escola e da comunidade a sua volta. Aqui os problemas de convivência tornaram-se a porta de entrada para um trabalho de construção moral (VIVALDI, 2013).

O projeto teve longa duração e mobilizou a participação da comunidade escolar, envolvendo os discentes, os profissionais da escola (docentes, coordenadores e equipe gestora), além da comunidade externa, por meio, especialmente, do projeto “Participais”. Um ambiente favorável à autonomia discente demanda o envolvimento e o compromisso de toda a equipe escolar. Também criar vínculos com a comunidade externa e garantir a participação dos pais na comunidade escolar tem sido apontado por estudiosos (ABRAMOVAY; RUA,

2002; BLAYA, 2003, e outros) como importante recurso no enfrentamento da violência escolar.

Os procedimentos adotados, em sua maioria, basearam-se em métodos “ativos” da educação moral, apontados por Piaget (1930/1998). A escola incentivou o diálogo, o trabalho em grupo – entre alunos e entre professores, ações de valorização e ampla participação discente, favorecendo um sentimento de pertencimento. Suas práticas voltaram-se para uma convivência respeitosa e democrática.

As normas escolares construíram-se coletivamente, envolvendo gestores, docentes, representantes de pais e alunos. Foram discutidas e revistas em classe com os alunos no início de cada ano. O trabalho coletivo de construção e revisão de normas favoreceu a constituição de um ambiente justo e democrático, em que permearam relações de respeito mútuo, tão importante e necessárias ao enfrentamento da indisciplina escolar (ARAÚJO, 1996; MENIN, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2007). Contudo, os relatos dos entrevistados revelaram que não foram todos os docentes que adotaram essa prática com os alunos; alguns deles somente reproduziam as normas já estabelecidas exigindo seu cumprimento.

Por meio das atividades de valorização do protagonismo juvenil e da autoestima dos discentes, a escola motivou a associação de valores morais (como respeito mútuo e solidariedade) às representações que cada discente tem de si. A instituição, ao valorizar práticas de autonomia discente, contribuiu para que seus alunos fossem capazes de decidir por si próprios a escolha de valores considerados éticos, tanto para eles como para qualquer outro sujeito. Tais procedimentos adotados coadunam-se com a consolidação autônoma de valores morais.

Também, a realização pelos alunos de projetos de interesse dos colegas ou da comunidade, conforme aponta Tardeli (2006), significou um caminho propício para a formação moral e para a consolidação de um projeto solidário de vida. Ao se utilizarem de situações do cotidiano escolar e de seu entorno para elaborar as ações realizadas em classe, na escola e na comunidade, os alunos tiveram a oportunidade de refletir e de se aproximar de sua realidade, buscando soluções coletivas e amparadas em princípios de cidadania e solidariedade. Nesse trabalho, os discentes envolveram-se em momentos de tomada de consciência, bem como de posturas críticas frente ao próprio contexto (VIVALDI, 2013). Os alunos inseriram-se em experiências significativas, vivenciando os valores abordados.

Segundo Piaget (1930/1998), o ensino de valores, como a solidariedade, deve se apoiar na própria experiência da criança. Ele acrescenta ainda que, para desenvolver a solidariedade, “é preciso que o próprio espírito da escola seja penetrado pelos ideais de

reciprocidade e de justiça e, para tanto, uma vida social em classe, inspirada pelas tendências próprias à psicologia da criança, parece indispensável” (ibid., p. 66). Ao propor ações para a comunidade, ajudando alguém ou alguma instituição, os alunos vivenciaram valores de solidariedade, importantes para a formação de personalidades éticas. Corroborando com essa ideia, Puig (1998, p. 32) defende que a escola deve estender a formação moral para fora de seus muros, incentivando o compromisso pessoal dos alunos com a realização de atividades de participação social; entretanto, a participação nessas ações “deve ser sempre o resultado de uma decisão pessoal e estar acompanhada de uma reflexão sobre o sentido pessoal e social do que se está realizando”.

No controle da violência, os docentes trabalharam valores opostos a ela, como a democracia e o respeito às diversidades, por meio de práticas morais de reflexividade, como a clarificação de valores (PUIG, 2004). No entanto, entre alguns docentes parecia haver uma crença de que a regulação externa e a transmissão verbal de valores eram suficientes para a formação moral. Para eles, o trabalho com a Educação em Valores foi associado à redução da violência e da indisciplina escolar, caracterizando uma visão de educação moral voltada preferencialmente para a socialização e não para a construção da autonomia discente, sendo essa uma limitação do projeto.

Nessa escola, ocorreu um processo de formação contínua dos docentes, voltado para a discussão dos problemas cotidianos de convivência. Tal formação foi interna, não se buscou parcerias com outras instâncias, tal como aconteceu no projeto “Esperança no futuro”. Os docentes, juntamente com a direção discutiram textos teóricos e buscaram, coletivamente, propostas para a concretização do projeto “Conviver”. No entanto, mesmo que a formação moral constasse no Projeto Político Pedagógico da escola e fosse valorizada pelos gestores, a formação contínua realizada na escola ainda era carente de discussões teóricas sobre a teoria do desenvolvimento moral, especialmente após a aposentadoria da diretora idealizadora da proposta. Como consequência, os docentes apresentaram concepções diferentes a respeito de quais valores trabalhar e como trabalhá-los.

Os relatos evidenciaram que as ações da escola se fortaleceram pela figura atuante da antiga diretora. Seu afastamento enfraqueceu a dinâmica do projeto, demonstrando que não houve a apropriação dos princípios do projeto entre os membros escolares. No ano de nossa coleta de dados, algumas dúvidas sobre sua continuidade ou não eram apontadas pelos entrevistados.

Descreveremos, a seguir, o terceiro projeto por nós analisado.

6.3 Projeto “Jovens Construindo a Cidadania”

O projeto “Jovens Construindo a Cidadania” (JCC) desenvolveu-se em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio da cidade de Tupã/SP, Iniciou-se em 2004 na escola A. Em razão dos bons resultados nessa escola, em 2005, estendeu-se para a escola B.

Para o relato da experiência, realizamos, nos anos de 2011 e 2012, dez entrevistas com coordenadores, diretores, vice-diretores, professores das escolas e o policial responsável. Na descrição e na análise dos dados, os entrevistados serão nomeados por siglas (letras alfabéticas).

As escolas, em que o projeto foi realizado, têm mais de 60 anos de funcionamento. Elas situam-se em regiões urbanas centrais. Atendem a alunos residentes nas suas proximidades, assim como aqueles oriundos da periferia da cidade e das zonas rurais.

Nos anos em que coletamos os dados, 2011 e 2012, a escola A tinha 1200 alunos e 80 funcionários, dos quais 60 professores. A escola B tinha um total de 1800 alunos e 100 funcionários, com 80 professores. Cada escola tinha um coordenador responsável pelo projeto.

O projeto, conforme relato do policial responsável, foi inspirado no programa “Jovens Contra o Crime” (JCC), originado nos Estados Unidos. Nesse país, o programa (Youth Crime Watch) foi criado pela polícia e atende escolas primárias e do Ensino Fundamental e a comunidade. Sua finalidade consiste na prevenção das drogas e de prática de crimes, patrulha de jovens, monitoração e mediação, treinamento para a resolução de conflitos e assembleias. No Brasil, o projeto foi considerado um modelo para reverter o problema de drogas e violência nas escolas. Após adaptações à nossa cultura e estrutura institucional, vem acontecendo em várias escolas em parceria com a polícia militar. Na cidade de Tupã, o projeto foi efetivado por iniciativa de um policial militar e se desenvolveu por meio de uma parceria entre as escolas e a polícia militar.

O policial responsável pela realização do JCC relatou que a escolha da primeira escola aconteceu, porque no ano de 2003 a Polícia Militar estava implantando o programa Polícia Comunitária em bairros circunvizinhos à escola. Dessa forma, a instituição tornou-se um posto da polícia. Ele descreveu ainda que, nesse período, a figura do policial não era aceita pelos alunos que a viam como repressora: *“nós tentamos nos aproximar da escola. Eu tinha uma salinha lá dentro da escola e tinha o nome da polícia militar e aquele nome era pichado diariamente, riscavam o símbolo da polícia, tinha que tá trocando, mexendo”*.

Portanto, pensou no desenvolvimento do projeto também como um meio de mudar essa visão. Assim, a partir desse primeiro contato já estabelecido com a escola e os alunos, procurou fazer uma parceria com a instituição que resultou na criação do projeto JCC. Posteriormente, diante de seus resultados positivos, o projeto foi estendido para a escola B.

Nas entrevistas, ficou claro que um dos fatores motivadores para a consolidação da experiência foi a figura atuante do policial militar. Ele afirmou se identificar no trabalho com os jovens:

Eu gosto. Eu entrei na policia em 1988 e em fevereiro de 1989 eu fiz o meu primeiro contato com as escolas, na época tinha um programa que falava “interior na praia”, eu fui voluntario, este foi o meu primeiro contato. Naquele ano eu gostei de fazer aquele contato e continuei sendo voluntário para estar trabalhando com os jovens. Tá certo que os jovens você tem coisas para estrar prestando atenção pra tá conversando com eles, sempre tem que tá atento com o que você vai falar, o que você vai fazer. Eu sempre fui voluntário. (Policial)

No entanto, alguns respondentes afirmaram que o projeto era da escola e não da Polícia Militar:

É da escola. A polícia é um apoio porque a escola para conseguir qualquer coisa é muito difícil, mas a polícia consegue muito mais coisas pra gente, por exemplo, eu quero ir com os alunos lá na Casa da Criança e eu não tenho como ir porque é longe; então a polícia vem aqui com uma base móvel e leva. A polícia facilita muito, por exemplo, vamos fazer uma visita em tal lugar nos dias das mães, vamos entregar uma rosa, a polícia faz uma ação e consegue. (coordenadora D)

A seguir descreveremos as atividades realizadas neste projeto.

6.3.1 As atividades realizadas

O Projeto “Jovens Construindo Cidadania” (JCC) teve como finalidade, segundo relato dos entrevistados, a diminuição da violência e a construção da cidadania. No início de cada ano letivo, acontecia uma reunião entre o policial, os diretores e os coordenadores do projeto – cada instituição tinha um representante responsável pelo projeto – para decidir quais seriam os temas abordados.

O JCC foi composto por um grupo liderado por jovens que representavam a escola e a comunidade. A princípio, foram escolhidos pelos coordenadores e professores, dois alunos de cada sala de aula para participarem do projeto: um que apresentava um bom comportamento e alto rendimento escolar e outro considerado aluno “problema”. O objetivo era integrar os alunos com maiores problemas:

Estamos trabalhando mais com a liderança, com a liderança entre aspas, as duas lideranças que existem dentro da escola: os bonzinhos e aqueles alunos

que a escola fala: -“Ah, tá dando trabalho aquele ali, esse aí está com mau companhia”, aí a escola indica e a gente procura acompanhar. (Policial)

Posteriormente, o projeto foi estendido e a participação aconteceu de forma espontânea, envolvendo os alunos interessados:

Nós oferecemos o projeto e nós vemos os alunos que querem participar, então nós trabalhamos com todos: alunos positivos e alunos negativos. Nós temos aqueles alunos que para ajudar na comunidade, para fazer as coisas, são excelentes; mas nas salas de aulas nós temos problemas de indisciplina, problemas de opressão dos colegas. (Vice-Diretora B)

Os discentes tinham autonomia para entrar e sair do projeto, porém para participar deveriam ser assíduos às aulas. De acordo com os coordenadores, a experiência já contou com cerca de 500 alunos; entretanto, com a mudança de horário das reuniões para o período noturno, o número foi reduzido. Em 2012 existia uma média de 70 alunos de ambas as escolas participando efetivamente das atividades:

É, eu faço a lista pra todo mundo, mas já falo que não dá pra todo mundo. Todo ano eles já começam a perguntar quando podem entrar no JCC, e a gente pega pelo menos dois ou três e fala: “- gente não dá pra ser todo mundo, mas vocês podem participar do projeto normal”- Eu deixo, não falo que eles não vão participar. A gente pega alguns pra montar uma equipe de liderança e os outros vão participando também, as vezes aquela liderança que você achava que ia te ajudar, você vê que aquele que não era tá engajado. Existem alguns que tenta sair fora, aí a gente tem que ir lá pessoalmente, conversar com ele pra ver o que tá acontecendo, as vezes ele não está se enturmado com aquele grupo aí a gente tem que arrumar um outro jeitinho pra chamar a atenção dele. (Policial)

Os alunos participantes do JCC utilizavam um uniforme específico na escola, o que os diferenciavam dos demais discentes. Eles se encontravam mensalmente para reuniões que, em tempos atrás, aconteciam na própria escola, durante os períodos de aula. Porém, nos anos de 2011 e 2012, os encontros aconteceram no Batalhão da Polícia Militar, no período noturno, para que todos pudessem participar e essa atividade não atrapalhasse as aulas. Nesse momento, acontecia o planejamento das atividades a serem realizadas e as palestras ministradas para os alunos e demais membros da comunidade interessados.

As atividades promovidas pelo JCC foram idealizadas, principalmente, pelo policial e pelos coordenadores do projeto (que nos anos de 2011 e 2012 eram a coordenadora pedagógica da escola A e a vice-diretora da escola B). Os encontros foram previstos de acordo com as necessidades identificadas na escola, mas também poderiam ser indicadas pelos alunos. Os temas das palestras versavam sobre problemas vivenciados no cotidiano escolar, como drogas e violência, e assuntos relacionados ao trabalho da polícia militar, a fim de uma maior aproximação e respeito entre comunidade e polícia. O policial relatou que tem

contado com a colaboração de outros policiais para ministrarem as palestras, especialmente sobre os temas da violência e drogas: “*nós temos policiais formados em direito que participa, que vive o dia a dia, a força tática é o que mais tem contato com os alunos em termo de palestra*”.

Também abordavam valores sócio-morais, como cidadania, solidariedade e respeito. A metodologia adotada foi diversificada, envolvendo atividades como: palestras, debates, pesquisas, arrecadação de alimentos, visitas a asilos, organização de festas, gincanas, campeonatos esportivos e concursos culturais. As atividades foram realizadas em conjunto nas duas escolas. Segundo a vice-diretora, eles realizaram um trabalho de formação do líder positivo e da valorização da vida.

Destacou-se nesse projeto o trabalho voltado à construção do valor solidariedade, uma vez que os alunos participantes foram motivados a trabalhos voluntários, como: arrecadação de alimentos, agasalhos e brinquedos para doação a entidades e realização de visitas a asilos e abrigos, entre outros. Essas atividades foram programadas para os alunos do JCC; porém eram abertas para todos os demais interessados: “*Eles arrecadam alimentos, arrecadam agasalhos, brinquedos, agora no final do ano tem a arrecadação de brinquedos para depois distribuir para o pessoal carente.*” (Professor L);

Nós fizemos agora a campanha do brinquedo, para doar brinquedos agora no Natal, nós recolhemos bastante e vai ser entregue agora. Fomos ao asilo no dia das mães e dia dos pais. Esse ano a gente foi em um lugar diferente, à Casa da Criança, um hospital de criança deficiente, nessa visita foram cerca de 40 alunos, vinte de cada escola. (Coordenadora D)

Houve ainda o incentivo à realização e participação em atividades na escola e na comunidade, tais como campeonatos, concursos, campanhas beneficentes, entre outros. Essas atividades promoveram um ambiente cooperativo e solidário entre os alunos participantes da experiência.

No contexto escolar, a maioria dos alunos do JCC desenvolveu um papel diferenciado e atuante. Estes foram alunos ajudantes da escola: colaboraram nas reuniões de pais, na manutenção e limpeza do patrimônio escolar e na organização dos eventos: “*a gente usa os alunos para ajudar no dia da reunião de pais – os alunos do JCC, alunos meus, e até os alunos que gostam de vir para ajudar. Eu coloco eles para entregar os boletins para os pais- Já tem um ou dois anos que eles já fazem isto*” (vice-diretora B). Também tinham grande participação no Grêmio estudantil das duas escolas.

Além disso, tais alunos tiveram a função de evitar conflitos e brigas na escola. Os coordenadores do projeto afirmaram que os orientavam para dialogar com os colegas em

situações de conflito entre os pares, buscando uma solução conjunta ao problema. Também, muitas vezes, eles avisavam ao policial as possíveis ocorrências de brigas. No ano de 2012, conforme relatou o policial, foi discutida a importância de comunicarem os casos: “*ao relatarem sobre as ocorrências eles estarão cuidando do espaço deles*”. Após ser avisado sobre possíveis brigas, o policial conversava com os alunos envolvidos evitando sua ocorrência; posteriormente, buscava envolver esses alunos em atividades:

Depois nós fizemos um “interclasse” e esses alunos que brigaram eu pedi pra ajudarem a organizar. Ai foi até falado: - “Está organizando quem briga”; eu falei: - “não, eles vão ajudar e não vai ter briga”. Tanto é que teve outro interclasse dentro da escola, pediram apoio, e esses alunos que brigaram ajudaram a organizar. (Policial)

Os coordenadores do projeto afirmaram ser possível perceber entre os alunos do JCC a valorização de um sentimento de pertença ao grupo. Ainda compartilhavam um desejo em se tornarem “modelos a serem seguidos” para os demais alunos da escola.

Perguntamos, quanto a esse ponto, como ficavam os demais alunos da escola? Como eles se sentiam perante os alunos do JCC? Os respondentes afirmaram que os outros discentes também valorizavam o trabalho dos colegas:

Eles veem que o pessoal está trabalhando, estão fazendo uma coisa boa e muitos deles querem até participar. Às vezes tem as viagens e é premiado aquele que mais participa, que mais arrecada. Então eu sinto que os outros querem participar e também acham que é importante o que está sendo feito. (Professor L)

A gente percebe que tem uma grande quantidade de alunos que querem participar do JCC então todo ano a gente tem uma grande adesão né, porque eles são bem vistos, quem está participando do JCC é bem visto na sociedade. (Professor O)

A experiência foi avaliada como bem sucedida pelos respondentes na medida em que resultou numa redução da violência e da indisciplina escolar; maior envolvimento dos alunos na vida escolar como um todo e, conseqüentemente, melhora no rendimento escolar; maior aproximação entre alunos e professores; e a construção de valores de cidadania e solidariedade e maior autoestima dos alunos. Seguem exemplos:

Os alunos ficam mais interessados na escola, ficam mais interessados neles mesmos, no próprio colega. A amizade é uma coisa que o vínculo aumenta muito e principalmente a autoestima, a autoestima é uma coisa que muda o aluno, você vê que aquele aluno que não estava nem ai, a partir do momento que nós vamos embutindo nele que ele é um indivíduo que ele é uma pessoa única, não existe ninguém igual a ele, ele vai querer ser o que ele tem que passar, a partir do momento que nós formos fazendo isto a gente vê uma melhora, uma melhora considerável, não é do dia para a noite, é um trabalho de formiguinha. (Professor J);

O JCC é um resgate para a autoestima de muitos alunos, que não estão assim, muito direcionados e eles estando dentro desse projeto, eles se sentem mais seguros, mais amados, mesmo aquele que apresenta defasagem, indisciplina, ele começa a ser mais disciplinado, porque o projeto exige que o aluno seja disciplinado, tenha respeito, todos os valores morais. (Professor M)

O projeto JCC foi valorizado por toda a comunidade escolar, principalmente pelos pais dos alunos, que solicitavam aos coordenadores, que incentivassem seus filhos a participarem. Também, outras escolas da cidade demonstraram interesse pela implantação do projeto. Houve um consenso entre os professores entrevistados que as duas escolas se destacam como “boas” instituições, sem violência e indisciplina, em virtude da realização do JCC: *“Essa escola é privilegiada, há alguns casos de indisciplina; mas violência grave, nenhuma. Dificilmente tem brigas físicas, existe aquela agressão verbal, mas que o conflito termina ali, sem grandes proporções.”* (professor M); *“melhorou essa parte da violência, briga nas saídas de alunos e a união entre eles, e a união com a polícia, principalmente.”*

Entretanto, alguns entrevistados atribuíram a melhora significativa no comportamento e rendimento escolar somente aos alunos participantes dos projetos: *“muitos alunos que eram tidos como indisciplinados quando trabalha no JCC é aquele que mais se destaca, é aquele que mais arrecada, o que mais participa nas atividades que fazem. Então a gente vê que ocorre mudanças sim”* (professor L);

Nós tínhamos alunos que não estudavam, não tiravam notas, eram indisciplinados e a partir do momento que começaram a participar do JCC a gente viu realmente a mudança de postura desses alunos. Melhora nas notas, nas tarefas, tanto é que para essas viagens eles são condicionados, eles não podem faltar à escola, tem que apresentar boas notas. Então o aluno que participa do JCC já sabe que ele precisa participar dessas atividades. (professor O)

Essas afirmações levantam um questionamento: essas ações não acabam por criar entre os agentes escolares a concepção de que apenas os alunos do JCC são bons alunos, motivando a discriminação aos demais?

Os respondentes relataram também como positivo o envolvimento de algumas entidades externas, que solicitaram os serviços dos alunos do JCC e, também, o envolvimento dos pais em festas promovidas pelo JCC, cuja ajuda foi muito valorizada.

Para além dos resultados positivos, os coordenadores da experiência apontaram alguns limites e dificuldades em sua execução. Um dos maiores problemas relatado foi a falta de apoio e envolvimento de todos os professores da escola. Isso aconteceu, por um lado, devido ao grande número de professores substitutos; por outro, ele se deveu à alta

rotatividade deles nas escolas, dificultando o estabelecimento de uma parceria maior; por outro ainda, por ser um trabalho voluntário que acontecia fora do horário das aulas: “Às vezes a falta de compromisso de alguns professores” (Vice-diretora B);

O JCC é totalmente voluntário, por exemplo, na reunião segunda feira anoite eu já trabalhei oito horas aqui aí eu tenho que ir na reunião a noite. É fora do meu horário, assim como é fora do horário da vice-diretora e do policial, então é assim, tudo fora do horário. Então é uma dificuldade. E achar professores com essa disposição não é fácil, você chama os professores para participar, não é fácil. (Coordenadora D).

Outra dificuldade apontada foi que, muitas vezes, não havia verba para a realização das atividades, sendo necessário promover eventos para arrecadação de dinheiro ou buscar apoio através de patrocínios. Também citaram a falta de apoio e participação dos familiares: “precisaria de uma maior parceria com as famílias.” (Professor M). Ainda, apontou-se ausência de formação dos coordenadores para atuarem frente ao projeto (retomaremos essa discussão posteriormente).

Ao fim da descrição do projeto JCC, fica a dúvida: as escolas realizavam algum outro trabalho de valores com os demais alunos? O que era feito com os alunos que não participavam do JCC? E com aqueles que transgrediam as regras da escola ou cometiam alguma violência?

Já descrevemos anteriormente que o policial e os coordenadores do projeto procuravam dialogar com todos os alunos que cometiam atos de violências. Também sempre buscavam envolver os alunos indisciplinados e com comportamentos violentos nas atividades do JCC, valorizando ações de coparticipação e o protagonismo juvenil.

Na escola A, pareceu-nos que havia um trabalho de Educação em Valores realizado com os demais alunos da escola, porém, ele acontecia a partir de iniciativas próprias de cada docente e por métodos verbal/transmissivo, como lições de moral, leitura de textos e discussões dirigidas pelos professores.

Já na escola B, paralelamente ao JCC, era realizado, havia dois anos, um projeto de Educação em Valores denominado “Construindo valores na escola” que envolvia todos os alunos da instituição. As gestoras relataram que ele fora elaborado pela equipe escolar (gestores e professores) e surgiu da necessidade sentida na escola de se abordar questões da violência escolar e social. Seus objetivos foram:

Despertar aos educandos um olhar crítico sobre o seu tempo; auxiliá-los a olhar os espaços sociais que se desenvolvem ao seu redor: unidade, município; perceber, apreciar e valorizar as diversidades naturais, individuais e sociais, anotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e natural. (Vice-diretora B)

Inicialmente, foram abordados temas voltados à não-violência. Posteriormente, iniciaram um trabalho de construção de valores e resgate da imagem da escola e valorização do aluno:

No princípio quando nós começamos a trabalhar com esse projeto de valores, nós trabalhávamos “diga não a violência”, alguma coisa retratando a palavra violência, e passado os dois anos junto com a equipe da escola, nós pensamos: porque no lugar de mostrar a violência que é uma coisa que acontece e está estampada na sociedade, não resgatar valores, porque a pessoa que tem valor ela não vai ser uma pessoa violenta. [...] trabalhávamos o conceito de violência, por exemplo, violência das ruas, a destruição do patrimônio público, até o rabiscar as carteiras, falar uma palavra mais áspera dentro da sala de aula, tudo isso é forma de violência. Então nós trabalhávamos com tudo isso, não que agora nós não trabalhamos, trabalhamos, mas mostrando para eles o outro lado, por exemplo, o professor ao invés de pegar um texto jornalístico que falava de violência, ele vai trabalhar um texto sobre amor. Então o foco foi outro, o assunto é o mesmo, mas com outro foco. (Vice-diretora B)

Discutiram-se valores sócio-morais, como respeito, amor, amizade, responsabilidade, solidariedade, diálogo, justiça e verdade. Também citaram valores religiosos, como a fé. A cada bimestre a coordenação selecionou um valor que deveria ser trabalhado por todos os professores. Realizaram-se dinâmicas, palestras, pesquisas, discussão de textos, entre outros.

Pareceu-nos que, apesar das orientações dadas pela coordenação e pela equipe gestora, as ações aconteciam de acordo com os interesses e valores de cada professor. Essas atividades, na maioria das vezes, foram pautadas em procedimentos verbais/transmissivos e visavam ao controle da violência:

Eu percebi muito a falta de respeito, a indisciplina, a violência, tudo que você pode imaginar neste sentido. E eu comecei uma intervenção muito firme, muito forte, mostrando para eles qual era a conduta certa, o que era correto, o que eles deviam aprender na escola e levar para fora. Ai veio esse projeto, “Construindo valores na escola”, que esse ano que vem, de 2012, vamos desenvolver de forma total. Eu estou pintando nas portas todos os valores. Nós vamos expor, os alunos vão falar, porque é uma coisa de super importância na escola e eu tenho experiência pratica de que a escola que põem limites, a escola que trabalha esses valores, que conversa com os alunos, que faz de tudo para combater a violência, é uma escola que pedagogicamente ela dá resultado, ela dá certo. E eu tenho resultados, os alunos melhoraram cem por cento. (Diretora C)

Também era executado por alguns docentes, ou mesma pela diretora, um trabalho voltado ao ensino religioso: “quando eu começo a minha aula, nós damos as mãos, formamos um círculo e rezamos um pai nosso, antes de começar a aula, eu tenho cinco quintas series, todas as cinco eu dou aula, e o dia que eu não faço, eles pedem” (Professora J). Embora tenha afirmado que não adotava o ensino religioso: “Não é ensino religioso, eu trabalho o espirito

das crianças. *Eu trabalho o espírito não só o intelecto*”, a diretora promovia atividades em que os alunos tinham que rezar na escola.

Esse projeto também foi avaliado positivamente pelos entrevistados da escola B. Eles relataram que o trabalho com valores contribuía para a redução da violência e da indisciplina e maior valorização da escola.

6.3.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina

Analisaremos aqui as relações que os agentes escolares da instituição A e B estabelecem entre Educação em Valores, violência e indisciplina, descrevendo suas concepções em relação a tais temas.

Todos os entrevistados afirmaram que o projeto “Jovens Construindo Cidadania” versa sobre Educação em Valores e trabalha os temas da violência e da indisciplina.

Ao discutir a violência e a indisciplina, a maioria dos entrevistados não fez uma diferenciação conceitual entre elas. Suas falas narravam a atual situação da escola pública que, segundo eles, é marcada pela violência social, pelas drogas, pela agressão, pela indisciplina e pela “falta de educação” e de limites dos alunos. Esse conjunto de fatores atrapalha o trabalho pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar. Os docentes entrevistados apresentaram o que consideravam ser o fator gerador desses problemas, responsabilizando as famílias dos alunos:

Essa violência, essa indisciplina que a gente vê, é o que? É base. Família é base. Você não tem essa base, você cresce fragilizado. Não adianta você falar que não vai ter violência, porque o mundo tá violento. O que a escola é? A escola nada mais é do que um retrato da sociedade, onde já se viu um professor levantar a mão para um aluno? Onde já se viu um aluno chegar com um revolver na escola? Isto tudo é o que? Família. (professor J)

Olha, eu acho que a violência ela vem por falta de limites de casa e eu acho que os pais, por terem pouco tempo com essas crianças, por não estarem o tempo todo com essa criança então eles tão podendo tudo. Aí eles chegam na escola e acham que podem tudo, tudo ele tem que resolver na briga, na pancadaria, na colocação de apelido. Então está sendo um problema muito sério que a gente, às vezes, não consegue saber o que fazer nessas situações. (professor L)

A coordenadora da escola A confirmou essa tendência dos docentes em responsabilizarem a família pelos problemas de violência e de indisciplina na escola. Contudo, ela ressaltou que, embora a violência possa ser reflexo de problemas sociais, a indisciplina tem origem na própria escola em decorrência de práticas docentes:

Do ponto de vista do professor a culpa da violência e da indisciplina geralmente é da família. Eu sei porque a gente fez uns estudos esses dias aí e a resposta foi essa: os professores acreditam que é problema da família: Já os alunos acham que é dos colegas. E eu sei que a violência tá aí e a gente tem que viver com ela e não vai ser fácil não. Para nós ela vem de fora, a violência mesmo, agora a indisciplina pode ser gerada por uma aula mal preparada, por um professor não preparado. Se o professor tem domínio de sala de aula, tem domínio de conteúdo normalmente não tem indisciplina, então aí que é difícil do professor aceitar que o problema não é do aluno, é do professor, isso é muito difícil, ele vai falar que é da família e que é do aluno, mas a gente tem a experiência aqui de mais de 40 professores, eu tenho excelentes professores que não tem um pingão de indisciplina na mesma sala. Eu tinha uma sala muito indisciplina, a gente fez um estudo sobre ela e tinha professores que davam aula normal nesta sala, então não era o problema da sala né, talvez seja da aula né. E hoje o aluno está muito crítico né, já sabe o que é bom, quem não é, isso ele percebe na hora, o que não tem domínio ele já abusa né. (coordenadora D)

Ao contrário desse entendimento, os docentes entrevistados nas duas escolas não pareceram reconhecer que a maneira como organizavam suas aulas e as relações que estabeleciam com os alunos fossem, também, responsáveis pela ocorrência ou não da indisciplina.

Em relação à Educação em Valores, seis entrevistados aportaram a importância de a escola realizar um trabalho voltado para o ensino de valores. Quando falaram em educação moral, como cidadania e ética, na verdade, estavam defendendo uma educação para o respeito e valorização da escola e do professor “A gente trabalha com a moral, com a ética, com os valores que devem ser ensinados desde a infância, da adolescência. Eu acho que o respeito ao próximo” (professor N); “Educação em valores é trabalhar a ética, respeito, cidadania, valorização da vida. As essências dos valores seriam essas.” (vice-diretora B).

A Educação em Valores, nessas escolas, pareceu ser sinônimo de convivência respeitosa, limitando-se, muitas vezes, à consolidação de valores de adequação social. Os agentes escolares parecem ressentir-se da ausência da família na educação. Nesse contexto, a Educação em Valores passa a ser papel da escola. Seguem exemplos: “Formandos cidadãos, então a partir daí tudo que se relaciona aos valores que são passados de geração em geração independente da modernidade é colocado para eles.” (professor M);

acho que essa falta de educação que existem nas escolas hoje em dia é falta da responsabilidade pura e única exclusivamente dos pais, que a gente vê pais que simplesmente jogam os filhos na escola, e dá uma dó, porque a criança não tem culpa, ela faz parte do meio, e as vezes essa criança fica marginalizada. Então não é culpa da escola e a escola tá tendo papel que antes não era dela, antes a escola era para formar estudantes, hoje não, hoje a escola forma cidadãos. (Professor J)

A gente vive em uma sociedade violenta, sem limites, aonde as famílias trabalham muito, os pais trabalham muito e não tem tempo para conversar com os filhos, orientá-los para passar um série de valores, talvez, que até os pais não tenham. Para que os filhos possam, através das práticas desses valores, construir cidadania, serem disciplinados, terem limites, terem obediência, respeito aos mais velhos, respeito as crianças, as gestantes, aos idosos, respeitar a natureza. Então eu acho que sem esses valores, esses valores são uma estrutura de qualquer ser humano e não basta só construir conhecimento, porque hoje você sabe que se fala muito na utilização do conhecimento ético, a ética para se utilizar o conhecimento, não adianta eu me apropriar de conhecimento e depois usá-los para destruir o outro, destruir a humanidade. (Diretora C)

A Educação em Valores, para todos os entrevistados, representou um recurso ao enfrentamento da violência e da indisciplina. Eles justificaram essa relação – ensino de valores e redução da violência e da indisciplina – exemplificando os resultados positivos da experiência que vivenciaram na escola com o JCC:

Sim, tudo vai de um norte, se é colocados projetos que trabalham esses valores dentro de uma escola e articula teoria e pratica desses valores, os alunos que fogem dessa conduta, eles acabam ficando meio como um peixe fora d'água e aí há este resgate do aluno, eles começam a acompanhar. Muitos resultados foram vistos aqui assim, eles eram de uma maneira assim, indisciplinada, em valores, não sabia o que era a questão de valores, tinha inversão de valores, e com a convivência com os outros, com o projeto em si, eles partiram para mais leitura, mais conhecimento, mais respeito com o colega, com os professores. (professor M)

Com certeza, principalmente vindo dos professores. Os professores passando mais sobre esses valores. Como a gente faz uma reunião por mês, a gente passa o básico, [...], mas eu acredito que se os professores passassem mais dentro da sala de aula, eu acredito que iria melhorar bastante. (Policial)

Pareceu que o caminho trilhado para o enfrentamento da violência e da indisciplina foi a formação para a cidadania, sendo o *respeito* o valor básico a ser ensinado. Os métodos indicados foram: maior diálogo com os alunos, citados por todos os entrevistados; estudo de textos; realização de projetos; maior participação dos alunos nas atividades escolares – apontada por três respondentes; práticas que envolveram ações de valorização dos alunos – indicadas pelo policial e a vice-diretora; somente um professor sinalizou a mudança de prática docente e outro, o trabalho de mediação de conflitos. Vejamos exemplos:

Com certeza, a gente tem que trabalhar o valor, por exemplo, o aluno dentro da escola a gente trabalha a importância do aluno valorizar e respeitar a escola em que ele está, então a gente sempre coloca “olha não pode fazer isso”, “se você fizer isso vai estragar, se estragar vai estragar uma coisa que é sua também”. Nós temos que fazer com que o aluno se sinta dono, que se aproprie da escola, como uma extensão da casa dele. (vice-diretora)

Olha acho que com debates é muito bom de trabalhar, porque as vezes a gente fala tanto de violência e o aluno não tem consciência de que aquilo que ele está fazendo é uma violência quando ele faz bullying com o colega. Então eu acho que no debate você mostra bastante isso pro aluno, que o que ele está fazendo é realmente uma violência. Projetos, projetos são muito importantes para se trabalhar essas temáticas, textos. Eu gosto muito de usar a informática, Datashow e mostrar a vivência desses alunos. (Professor O)

Ainda que adotassem práticas de vivência de valores por meio de atividades de voluntariado e também ações que visavam a uma maior participação dos alunos na escola, favorecendo ao protagonismo juvenil, ficou claro que a Educação em Valores em ambas as escolas ainda era muito verbal/transmissiva ou restrita ao grupo de alunos do JCC.

As escolas não trabalharam a construção coletiva de regras. Mesmo que alguns docentes tenham afirmado sobre a realização dessa atividade em sala com seus alunos, as falas mostraram que apenas as divulgavam aos discentes e cobravam sua obediência: “A coordenação coloca algumas regras, já têm, eles sabem, por exemplo, mascar chicletes, não pode. Então mesmo que eles queiram trocar essas regras, substituir, não dá. É regra e tem que permanecer.” (Professor M);

No começo do ano, vem a PM os alunos, pais e mães, a comunidade da escola, professores, direção, a comunidade da escola, é feita uma reunião e aí nós colocamos o que vai e o que não vai: uniforme, regra da sala, chegar atrasado, você só entra com autorização, saída de aluno só se o pai vier buscar. [...] Na sala de aula nós temos um contrato pedagógico, cada professore tem um contrato pedagógico. Posso falar do meu, o meu, eu não gosto que chupa bala na sala de aula e que chupa chiclete, rádio, celular, então são as regras do nosso contrato pedagógico, porque no começo do ano a gente faz e o aluno assina. (professor J)

Então, nós temos um regimento e a partir dele todo começo de ano a gente trabalha o regimento com os alunos, lê com eles a parte que é relacionada a eles, aí eles dão sugestões e aí nós montamos nossas regras de convivência. Em todas as aulas eu vou direcionado as regras, vou sempre lembrando quando algum faz alguma coisa que infere a regra a gente conversa já lembra das regras e a todo tempo a gente vai lembrando daquilo que foi combinado, isso para ter um bom andamento da aula. (Professor L)

Os entrevistados defenderam a necessidade de sanções, como advertências e suspensões, em casos de violência grave ou quando o diálogo com o aluno não surtisse resultado. A maioria deles também assinalou a importância do Conselho Tutelar e da polícia militar para conter casos de violência e uso de drogas: “Acho que depende muito da ocorrência, depende muito do caso, em caso de violência, de agressões, cabe sim, é necessário tomar medidas mais, de chamar a polícia, de fazer ocorrência.” (Professor N);

Tem casos que a gente consegue resolver aqui, o professor conversa, coordenação, direção, a professora mediadora que está aí para fazer essa

mediação com o conflito, mas alguns casos extrapolam o nosso âmbito aqui, não da pra gente resolver, a gente precisa sim do Conselho tutelar, da policia. (Professor L)

Em contrapartida, o policial relatou que, muitas vezes, foi chamado em escolas para resolver problemas pedagógicos, o que era responsabilidade dos gestores e não da polícia:

Eu tive muitas ocorrências em escolas que eles chamam o policial lá pra estar fazendo o serviço do diretor da escola, o serviço do professor, que não há necessidade. Existem algumas escolas que eu vou mais além, a direção da escola quer que você vá até a escola, você chame a atenção daquele aluno, que é pra ele tá fazendo, e ele pede pra você não fazer a ocorrência, pra não sujar a imagem daquela escola, isso acontece. Aquilo lá é o professor, o diretor, pra tá resolvendo aquelas coisas.

Tais ações revelaram a falta de formação dos agentes escolares para lidar com problemas de violência e de indisciplina nas escolas.

6.3.3 Processos de formação

Os entrevistados afirmaram que não houve formação alguma por parte de órgãos governamentais ou da Secretaria de Educação para trabalhar o projeto. Apontaram, outrossim, que essa falta de formação dificultou o trabalho de Educação em Valores e a realização do projeto. Além disso, foi escassa, igualmente, a formação oferecida pela própria polícia militar, assim como faltou apoio da entidade para a efetivação do JCC.

Os coordenadores do JCC relataram que buscaram, individualmente, suprir essa lacuna: “*nós não temos nada, o que nós temos é os meus cursos, a vice-diretora faz os delas e a gente tem que pegar alguma coisa.*” (coordenadora D), repassando aos demais. Aqui nos parece que a realização do projeto foi possível pela dedicação e pelo voluntariado de seus coordenadores, especialmente do policial:

Olha, isto é um coisa bem pessoal mesmo, eu sempre tive isto na minha cabeça, nós devemos fazer aquilo que nós gostamos, e nós fazemos aquilo que nós realmente acreditamos. [...]eu sou uma pessoa que eu me envolvo, cada aluno desse aqui, eu sei o nome deles, eu sei quem é cada um, eu tenho alunos aqui que tá saindo do terceiro colegial e eu venho acompanhando eles porque eu estou aqui já faz um certo tempo. É uma coisa minha, que eu acho que todo ser humano pode ser salvo, depende das pessoas que ele vai encontrar pelo caminho, e as pessoas que podem fazer a diferença para eles. Tem também aquele que nós tentamos fazer toda a diferença e ele não tem jeito tem também, infelizmente, mas eu sempre acredito, sempre falo para os alunos, todo mundo tem chance de mudar, então isto é um valor que eu trago, já dos meus pais, que eu sempre fui uma pessoa humilde, que eu acredito que é um valor que a gente traz que vem da família, e eu acredito que nós temos uma missão. (Vice-diretora B).

Com relação aos outros trabalhos realizados na escola, como o projeto “Construindo valores na escola” da escola B, a equipe gestora e coordenadores, com formação em nível de pós-graduação, orientaram os professores. Eles afirmaram que estão sempre se atualizando: *“Nós temos trabalhado em sensibilização, trabalhando atividades para que eles possam estar desenvolvendo junto com os alunos”* (Vice-Diretora B)

o que é mais vantajoso é que a minha diretora tem doutorado, então ela tem uma bagagem cultural enorme, isso facilita muito, essa troca de experiências que eu tenho com a direção, o canal aberto, isso influencia muito, você ter o respaldo da direção da escola, tanto, diretora, vice-diretora, coordenadora. (professor J).

As gestoras informaram ainda que a escola recebe materiais pedagógicos e livros diversos da Secretaria de Educação: *“na nossa biblioteca se você olhar, tem bastante coisa sobre vários assuntos, que nós encaixamos e utilizamos. Então, recurso, nós até que recebemos, mas assim, falar: - ‘olha, uma escola tá fazendo esse projeto, nós vamos montar um curso’, ai não”* (Vice-diretora B).

Houve um consenso entre os entrevistados de que os professores, de modo geral, não tinham formação sólida que auxiliasse a abordar problemas de violência e de indisciplina: *“pelo o que eu vejo, não muito né. Tem alguns que a gente vê que perde a compostura fácil, bate de frente com os alunos. [...]eu percebo que tem muita gente que tem dificuldade”*. (professor L):

Não, eu acho que nós não estamos capacitados. Talvez até em termo de formação, nós não tivemos formação para isso, no meu caso eu tive poucas aulas de psicologia, e eu acho que está violência está aumentando a cada dia, então a gente se prepara pra hoje e não sabe o que vai acontecer amanhã. Hoje em dia nós não estamos preparados. (Professor O)

Concordando que deveria haver uma formação específica nesta área, quatro professores defenderam que ela deveria acontecer nos cursos de Graduação:

A faculdade tem que ter uma reforma muito grande. Porque simplesmente, você se forma, você não sabe da realidade de uma sala de aula, às vezes você não sabe nem preencher uma caderneta, nem fazer um tala. A faculdade deveria trabalhar a realidade de uma escola. Como uma escola funciona. O que não funciona em uma escola. O que eu posso fazer para ajudar a escola. (professor J)

Houve aqueles que assinalaram a importância de a formação em cursos de licenciatura ser voltada para a realidade atual da escola. Cabe destacar que eles cursaram a graduação há vários anos, porém sentem essa carência nos professores recém-formados.

Dois outros propuseram a necessidade de os professores buscarem formação, realizando cursos que versassem sobre a violência ou a indisciplina. Um deles sinalizou ainda que tais estudos deveriam ser realizados também pelos alunos e seus familiares.

Somente dois professores defenderam a importância de a formação ser em serviço e, nas escolas: *“Então eu acho que nós precisamos ter uma formação onde nós saberíamos lidar mais com essa diversidade de aluno. Teria que ser contínua, tem que ter essa preparação sempre ou anual, semestral. Teria que ter essa complementação.”* (Professor O).

Quanto à Educação em Valores, a maioria dos entrevistados verbalizou que os professores não são bem formados para trabalhá-la na escola. Por outro lado, três consideram que os professores são bem preparados para essa tarefa: *“Eu acredito que sim, porque está no dia a dia dele, tá dentro da sala de aula, é o serviço do professor, e eu acredito que está tudo relacionado.”* (professor N).

Seis sujeitos defenderam a necessidade de uma formação específica na área: *“se tivesse um conhecimento seria bom. Mesmo aqueles que não estão preparados eles iriam ter um pouco mais de conhecimento.”* (vice-diretora B). Entre eles, dois assinalaram que a capacitação deveria acontecer nos cursos de licenciatura: *“Na faculdade a primeira coisa que se deve trabalhar é a ética e cidadania”* (Vice-diretora B). Outros dois indicaram a realização de cursos pela Secretaria de Educação, outros dois apontaram a formação centrada na escola.

6.3.4 Considerações sobre o projeto

A escolha pela análise do projeto “Jovens Construindo Cidadania” deveu-se ao fato de ele nos parecer uma experiência de valorização do protagonismo juvenil, tão importante para a prevenção da violência e da indisciplina na escola.

Após sua descrição, passaremos a tecer algumas considerações sobre o projeto em si, destacando seus aspectos positivos e suas limitações. Começamos analisando a concepção dos entrevistados e as relações que estabeleceram entre Educação em Valores, violência e indisciplina.

Os respondentes defenderam a importância de se trabalharem valores na escola com vistas à formação cidadã dos alunos. Considerando que a construção da cidadania desempenha papel crucial para o desenvolvimento moral do indivíduo (CORTINA, 2003) e para a aprendizagem da vida em comunidade (PUIG, 2007), acreditamos ser essa uma iniciativa valiosa e necessária para a escola. Entretanto, suas práticas, como reflexo de tal entendimento, são orientadas, muitas vezes, por uma educação meramente verbal e transmissiva; os métodos ativos de educação moral são mais restritos aos alunos participantes

do JCC. A Educação em Valores nessas escolas parece ser sinônimo de educação para o respeito e valorização da escola e do professor, limitando-se, por vezes, à consolidação de valores de adequação social.

Os agentes escolares lamentaram a ausência da família na formação moral dos alunos. Eles entenderam a violência e a indisciplina como reflexo da má formação familiar e dos problemas sociais vigentes. Os docentes entrevistados não reconheceram que a maneira como organizavam suas aulas e as relações que estabeleciam com os alunos podiam, também, gerar tais problemas.

Nesse contexto, a Educação em Valores nessas escolas é almejada para o controle da violência e da indisciplina discente. Aqui destacamos a limitação dessa experiência, considerando que práticas escolares de formação em valores não devem ser vistas unicamente como forma de se trabalhar contra a violência ou contra a indisciplina, mas sim como a que busca a formação autônoma de valores morais e éticos com todos os alunos, trabalhando na prevenção em relação aos problemas de convivência.

Passamos agora à análise das práticas adotados no JCC e demais atividades realizadas na escola.

Primeiramente, cabe destacar que nas escolas a proposta de trabalhar com a Educação em Valores partiu de iniciativas individuais do policial e coordenadores do projeto, no caso do JCC, e de alguns professores, em situações de sala de aula com os demais alunos. Não houve uma construção coletiva que envolvesse todos os sujeitos e espaços da comunidade escolar. Mesmo na escola B, que realizou um projeto interdisciplinar – o “Construindo valores na escola” – por iniciativa das gestoras, a atuação dos docentes fundamentou-se em concepções individuais sobre como trabalhar valores, às vezes, associando-os ao ensino religioso, outras, em práticas verbais, como leituras de textos sobre o tema.

Por outro lado, destacamos como fatores positivos do JCC a durabilidade e a parceria entre duas escolas. Também, as práticas desse projeto pareceram acontecer de forma planejada e por meio de procedimentos diversificados, não se restringindo a um evento específico da escola ou a realização de palestras. Ainda, a experiência estendeu-se para fora da escola, em atividades de parceria com da comunidade local.

Quanto aos temas trabalhados, houve ênfase contra a violência, o uso e o tráfico de drogas, buscando a conscientização dos alunos quanto à criminalidade presente na sociedade, por meio de palestras. Ficou clara a preocupação ética com a formação do cidadão. De fato, a discussão do tema da violência é importante para sua prevenção (DIAZ-AGUADO, 2004,

2005); porém, na maioria das vezes, os temas foram definidos pelos responsáveis pelo projeto e não elencados pelos discentes. Também, muitas vezes, o tema é focado de forma a priorizar seu controle e negação, ao invés de uma prática preventiva.

O JCC também teve como finalidade o investimento em estratégias que possibilitassem que valores, como solidariedade e cidadania, fossem alvos de projeções afetivas positivas dos alunos, constituindo-se como valores para eles (ARAÚJO, 2007). Aqui vemos a relação entre Educação em Valores, violência e valores de si. São ações ligadas à construção de valores morais e éticos por meio de seu exercício efetivo e do investimento em práticas que buscaram a corresponsabilidade dos envolvidos.

Os alunos participantes do projeto vivenciaram experiências morais e éticas ao serem motivados a trabalhos voluntários, como: arrecadação de alimentos, visitas a asilos e abrigos, entre outros. Tais ações foram importantes para a consolidação de valores, como solidariedade, uma preocupação urgente, principalmente nos dias atuais em que predominam a desigualdade social, a competitividade, o individualismo e o utilitarismo (JARES, 2005). Desse modo, trabalhar os valores contrários a essa tendência é essencial nas escolas. O problema é que, às vezes, isto é visto como atividade de assistência social externa à escola e não há um trabalho constante de valorização e vivência dessas ações no cotidiano escolar e com os demais alunos, não participantes do JCC.

As atividades realizadas no JCC também incentivaram o protagonismo juvenil, ao possibilitarem espaços de participação discente em práticas escolares, tais como a elaboração de atividades extraclasse (reuniões de pais, jogos, campeonatos), e na comunidade (eventos, palestras, entre outras). Nessas ações, os alunos tiveram oportunidade de exercer liderança e trabalhar coletivamente no planejamento e/ou implemento das atividades. A finalidade de tal atuação significou a valorização do aluno, especialmente, aqueles considerados “líderes negativos”, isto é, os que tiveram problemas de comportamento, ou demonstraram-se violentos ou indisciplinados.

Consideramos esse trabalho como positivo na prevenção da violência e da indisciplina, porque estimulou a união dos jovens e a criação de um sentimento de pertencimento à escola, contribuindo com o desenvolvimento de valores positivos em relação ao estudo (ECCHELI, 2008) e possibilitando a criação de vínculos com a comunidade externa (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BLAYA, 2003).

Também, autores como Puig (2007) e Araújo (2007) defendem a importância de a escola reforçar a participação discente na vida escolar, considerando que a construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, protagonista da própria vida, e não

apenas reprodutor daquilo que a sociedade impõe. O aluno deve participar de maneira intensa e reflexiva nas atividades, bem como construir sua inteligência, sua identidade e seus valores através do diálogo entre pares, professores, família e cultura.

Contudo, percebemos que, embora fosse incentivado o protagonismo juvenil, a participação e o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões e na elaboração das regras escolares foi restrita. As normas escolares foram estabelecidas pelos gestores e não houve a construção coletiva de regras em sala de aula. Tal ação revelou-se negativa na prevenção da violência e da indisciplina, dado que “seguir regras de outros por meio de uma moralidade de obediência jamais levará à espécie de reflexão necessária para o compromisso com princípios internos ou autônomos de julgamento” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 55).

Mais do que seguir regras e valores morais, os alunos precisam compreender seus fundamentos. Para tanto, é necessário que o clima escolar seja permeado por regras justas, e que os valores morais, como justiça, generosidade e respeito mútuo façam parte do “clima moral” da escola. Somente assim é possível construir uma autonomia moral e formação do cidadão (LA TAILLE, 2001), contribuindo para a prevenção da violência e da indisciplina escolar.

Além disso, acreditamos que os resultados dessa experiência poderiam ser mais positivos, se o sentimento de pertencimento à escola e os mecanismos de valorização dos sujeitos fossem trabalhados com todos os alunos das escolas e não somente com os participantes do JCC.

Ainda que adotassem práticas de vivência de valores por meio de atividades de voluntariado e também ações que visassem uma maior participação dos alunos na escola, parece que a Educação em Valores no cotidiano das duas escolas ainda foi muito verbal ou restrita ao grupo de alunos do JCC. Parece ter ocorrido entre os entrevistados a crença de que a regulação externa e a transmissão de valores representavam procedimentos eficientes na formação moral dos alunos.

Conforme apontou Puig (1998), os valores não devem ser transmitidos pelo professor. Na verdade, a escola deve criar atividades em que todos os alunos possam se posicionar sobre algo importante e que supõe uma decisão valorativa. Também não deve ser algo pontual, esporádico, ou específico a um grupo, mas sim ser intencional e sistematizado, envolvendo todos os membros da comunidade escolar (ARAÚJO, 2008).

Os entrevistados afirmaram que os alunos participantes do JCC tiveram uma melhora significativa no comportamento e no rendimento escolar. Defenderam, também, a melhora na convivência escolar em decorrência da realização da experiência. Dos alunos participantes do

projeto foi cobrado um “bom” comportamento e muitos deles, segundo os entrevistados, compartilharam um desejo por serem destacados entre os demais como exemplos de bons alunos. Entretanto, nos questionamos: será que essas ações não acabaram por criar uma concepção de que apenas os alunos do JCC eram bons alunos, desenvolvendo uma discriminação aos demais? Os entrevistados afirmaram que não havia problemas nas relações entre os grupos participantes e os não participantes do projeto, justificando que os demais alunos também tinham interesse em frequentar o JCC, contudo não o faziam por problemas particulares.

Outro ponto que nos instigou no projeto, igualmente relacionado ao enfrentamento da violência, foi a figura do policial na escola. Nós já mostramos (ZECHI, 2008) que vários pesquisadores, ao refletirem sobre a ação da polícia frente aos casos de violência escolar, defenderam que a presença de policiais no interior da escola não é um meio eficiente de prevenção, sendo que muitas atitudes violentas dos alunos são manifestações contra essas medidas.

Nas escolas em questão, ficou evidente a importância do trabalho do policial, sua dedicação para a realização das atividades. Também outro dado não deixou margem para dúvidas: sua função não punitiva, nem de vigilância. É clara, também, sua relação positiva com alunos do JCC. Mas, entre os demais alunos da escola, será que a mudança de comportamento, relatada pelos docentes, foi resultado de sua conscientização, ou pode estar relacionada à coação que levou os alunos a agirem corretamente ainda pelo medo da figura do policial?

Outros fatos que representam índices de limitações da experiência são: a baixa adesão dos demais professores da escola ao projeto e a falta de formação dos educadores envolvidos. Assim, o projeto tornou-se dependente apenas de seus idealizadores e coordenadores. Essa condição representa um exemplo de iniciativas particulares de educadores com dedicação e entusiasmo. Eles, muitas vezes, recorrem a conhecimentos do senso comum sem receberem a formação específica sobre Educação em Valores que lhes garanta o domínio de saberes técnicos e científicos pertinentes ao tema. Os docentes reconheceram a necessidade dos valores serem tratados na escola, porém, não receberam subsídios teóricos que fortalecessem suas ações. A formação pareceu ocorrer pela prática e pela convivência nesses anos de realização da experiência.

Embora existam iniciativas do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação a respeito desse tipo de educação, tais como os programas sobre “Ética e Cidadania” e

“Educação para os Direitos Humanos” produzidos pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2007), os relatores afirmaram que elas dificilmente chegam até as escolas.

Neste contexto, os entrevistados defenderam a necessidade de uma formação docente mais direcionada à discussão de questões de violência e de indisciplina e como preveni-las em meio escolar. Porém não houve um consenso entre eles sobre como esta deveria ser. Alguns apontaram a importância dessa formação nos cursos de licenciatura, outros assinalaram que a formação deva ser continuada em serviço.

Por outro lado, não houve um consenso quanto à relevância de uma formação específica para o trabalho com a Educação em Valores. Os entrevistados apresentaram concepções diferentes sobre que valores desejavam trabalhar e como fazê-lo. Alguns deles não viam a necessidade de uma formação específica, defendendo que os professores eram preparados para tal função. Para esses, assim como identificou Aiello (2012), a formação moral parece ser tratada como uma questão particular de cada docente.

6.4 Ilustração de uma experiência espanhola

Para aprofundar os estudos sobre as possibilidades da Educação em Valores frente à violência e à indisciplina na escola, assim como, sobre a formação docente necessária para atuar nessa área, fizemos, no ano de 2013, um estágio de doutoramento sanduiche, na Universidade de Córdoba, Espanha, sob a supervisão da professora Dr^a Rosário Ortega-Ruiz.

A realização do estágio, nesse país, justificou-se pelo fato de a Espanha, há vários anos, vir investindo na área da convivência escolar e da intervenção à violência, firmando pesquisas e projetos, conforme diversos autores têm mostrado (MORENO; SOLER, 2006; DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009; DEL REY; ORTEGA, 2001a e b; ORTEGA, 2006; DIAZ-AGUADO, 2006, 2010; entre outros).

Nesse país, as administrações públicas, desde meados dos anos de 1990, desenvolvem ações para melhorar a convivência nas escolas a partir da criação, em cada centro escolar, de uma Comissão de Convivência, prevista em um Decreto Nacional - Real Decreto 732/1995 (ESPAÑA, 1995). Essas comissões têm como objetivo “resolver y mediar en los conflictos planteados y canalizar lãs iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en el centro” (DEL REY; ORTEGA, 2001a, p. 135).

Em todo o território espanhol, conforme apontam Del Rey, Ortega e Feria (2009, p. 163), há o reconhecimento de que a base para abordar “la violencia deben ser programas

diseñados con el fin de crear una conciencia social en todos los sectores implicados en la educación para la mejora de la convivencia y el clima de enseñanza-aprendizaje en las escuelas”. Segundo as autoras, cada vez mais instituições educativas, diante da necessidade de resolver situações de conflitos e lidar com sérios problemas de violência ou bullying, têm desenvolvido programas de convivência “como una forma de mejorar la vida diaria de los escolares y los docentes, de incrementar la eficacia de las enseñanzas o de ir poniendo las bases de la educación para la ciudadanía” (*ibid*, p.163). Também, a ideia de trabalhar a melhora na convivência tem se expandido e se concretizado em uma diversidade de programas e iniciativas apoiados e financiados pelos governos das Comunidades Autônomas e do próprio Estado, conforme mostra os estudos de Ortega (2006), Del Rey e Ortega (2001a), Diaz-Aguado (2010), entre outros.

Em pesquisa que buscou analisar os programas de prevenção da violência escolar desenvolvidos na Espanha, Del Rey e Ortega (2001a) mostraram que as iniciativas de intervenção propostas são pautadas em dois objetivos gerais: a diminuição dos atos de violência e a prevenção da violência, mediante a melhora ou criação de um bom clima de relações interpessoais na escola baseado em princípios democráticos e no respeito mútuo. Segundo as autoras, as ações desenvolvidas são de naturezas distintas e envolvem diferentes perspectivas e linhas de atuação que podem ser agrupadas em quatro categorias: programas de mudança na organização escolar; ações dirigidas à formação docente; propostas de atividades para desenvolver na aula, incluindo ações de gestão do clima social nas aulas, trabalho curricular em grupos cooperativos, educação em valores, educação dos sentimentos, trabalho com dilemas morais e dramatizações; ações específicas contra a violência escolar.

Del Rey e Ortega (2001a, 2001b) apontam também que a melhora da convivência tem se tornado um tema prioritário dentro da formação permanente dos professores, sendo que essa formação tem se desenvolvido ao longo de todo o país, tendo como tema central a resolução de conflitos, habilidades sociais, convivência, tolerância, disciplina, violência e propostas de intervenção.

Na região da Andalucia, onde realizamos nosso estágio, nos anos de 1990 começaram a se desenvolver projetos educativos para a prevenção da violência escolar e, em particular, situações de maus-tratos entre colegas. Os primeiros projetos elaborados foram o “Sevilla Anti-violencia Escolar – SAVE” e o “Andalucia Anti-violência escolar – ANDAVE”, desenvolvidos pelo grupo de investigação coordenado por Rosário Ortega, da Universidade de Córdoba (instituição em que realizamos o estágio).

Tais projetos foram implantados em escolas da Andalucia e tinham “caráter preventivo, buscando tratar da melhora da convivência, embora tenham focado também a eliminação ou a atenuação do problema da violência” (ORTEGA, 2003, p. 92). Tinham como finalidade a redução de problemas de violência interpessoal, focalizando os maus-tratos, o assédio e a exclusão social que os estudantes praticavam contra seus pares.

Para a concretização de ambos os projetos, realizou-se uma análise da situação concreta de cada escola participante, visando à reflexão discente sobre sua própria realidade e a busca por soluções possíveis. Buscou-se a participação das famílias e dos professores. Para esses, foi oferecido um processo de formação e tomada de consciência dos problemas de violência escolar. Os projetos pautavam-se num modelo para construir a convivência com base na gestão participativa, no trabalho de cooperação em grupo e educação de sentimentos e emoções (ORTEGA, 2003).

Após a implantação dessas experiências, alguns projetos institucionais começaram a se desenvolver nas escolas, pautados nos princípios dos projetos coordenados por Ortega. Também surgiram por toda a Espanha diversas leis e decretos com o objetivo de regulamentar tais ações. Exemplificamos aqui: a Lei 9/1999, que previu o trabalho para a solidariedade na Educação; a Lei 27/2005, que versou sobre o fomento da educação para a Cultura de Paz; Ordem 18/07/2007 (ANDALUCIA, 2007a), alterada pela Ordem 20/06/2011 (ANDALUCIA, 2011), que regulou o procedimento para elaboração do Plano de Convivência em cada centro escolar, instituído com a criação da Comissão de Convivência em toda a Espanha; e Decreto 19/2007 (ANALUCIA, 2007b) que previu medidas para a promoção de uma Cultura de Paz e melhora da convivência nas instituições.

O Decreto 19/2007, ao orientar as escolas na implementação de programas de promoção de uma Cultura de Paz e melhora da convivência, levantou a necessidade de se “conscientizar e sensibilizar a comunidade educativa e agentes sociais sobre a importância de uma adequada convivência escolar e sobre os procedimentos para melhorá-la” (ANDALUCIA, 2007b, s.n.). Neste constou a responsabilidade da comunidade educativa na prevenção dos conflitos, facilitando o bom clima escolar, o que resultaria em um melhor rendimento pessoal e acadêmico dos alunos. Ainda estabeleceu que a participação de todos os setores da comunidade educativa significaria uma das premissas necessárias para a melhora da convivência.

Como mencionado anteriormente, por Decreto Nacional, foi instituída a criação de uma Comissão de Convivência em cada escola, a qual ficou responsável pela elaboração do Plano de convivência e pela gestão de suas atividades. A Ordem de 20/06/2011

(ANDALUCIA, 2011) regulamentou a organização e funcionamento de cada instituição em relação à convivência e estabeleceu os passos necessários para a elaboração de tal plano, prevendo que cada escola definisse em seu plano o que seria convivência e até aonde queriam avançar nela. Constatou que tal elaboração fosse função da equipe administrativa, em colaboração com o orientador e coordenadores. Também deveriam participar todos os setores da comunidade educativa.

O documento propôs a importância de realização de uma convivência positiva nas escolas, entendida como:

Base imprescindible para avanzar en la construcción de un tejido social que permita construir una democracia participativa y, con ello, educar para la ciudadanía. Y educar para la ciudadanía democrática, activa y responsable demanda educar desde valores como la justicia, el respeto y la solidaridad, así como desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para resolver problemas y conflictos, asumir la gestión de su vida con responsabilidad, relacionarse positivamente consigo y con las demás personas, tomar decisiones, actuar con sentido crítico, emprender acciones para transformar el medio creativamente, etc. (ANDALUCIA, 2011, s.n.)

O Plano de Convivência²¹ de cada centro escolar deveria estabelecer: a elaboração de um diagnóstico da realidade escolar; a definição das normas de convivência; a criação e funcionamento da comissão de convivência e da aula de convivência; como ocorreria a promoção da convivência no centro; as ações para prevenir, detectar e resolver os problemas de convivência; como funcionaria a mediação de conflitos; o grupo de representantes de pais e mães; as necessidades formativas dos discentes e dos docentes para a promoção da convivência; as estratégias, procedimentos e avaliação do plano; as entidades colaborativas; e ações diante de incidentes. Detalharemos, a seguir, cada um desses itens.

O **diagnóstico** a ser realizado deveria envolver: característica do centro educativo e seu entorno que contextualizariam a intervenção educativa; aspectos da gestão escolar e do seu entorno que influenciam na convivência, tais como a situação da convivência em sala e na escola; critérios do agrupamento escolar e estratégias de atenção à diversidade; o plano de ação dos tutores; plano de acolhida e demais ações promotoras de convivência positiva; participação e integração da escola, famílias e outras instituições; participação na vida escolar que deveria descrever as ações de participação dos alunos no Conselho escolar e na Comissão

²¹ As informações aqui descritas foram retiradas do Guia de elaboração do Plano de Convivência, conforme a Ordem de 20 de junho de 2011 (ANDALUCIA, 2011). Disponível no site: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/participacion/co nvivenciaescolar/ord200611>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

de Convivência; grupo de alunos e pais representantes; diagnósticos dos conflitos detectados na escola e ações a serem desenvolvidas.

A partir do diagnóstico realizado, deviam-se identificar as **necessidades formativas** de cada setor da comunidade educativa: membros da Comissão de Convivência, equipe administrativa, professores tutores, mediadores e alunos ajudantes. A formação realizar-se-ia nas escolas, ministrada pelos orientadores e coordenadores da Comissão de Convivência ou especialistas convidados, e nos Centros de professorado, que são centros da Consejería de Educación²² destinados a realizar a formação dos docentes da rede de ensino da Andalucía.

O **grupo de representantes discentes**, denominados na Espanha de “*junta de delegados y delegadas*”, é formado por dois alunos de cada sala, os quais são eleitos pelos demais colegas. O **grupo de representantes de país**, intitulado “*junta de delegados y delegadas de padres y madres*”, é composto pelos familiares dos alunos que se disponibilizam a participar.

Para a elaboração das **normas de convivência**, as instituições deveriam analisar os elementos da escola e da sala de aula que precisariam ser regulados, elaborar os acordos, envolvendo toda a comunidade educativa na construção das regras, apontar as medidas para garantir seu cumprimento e as consequências ante o não cumprimento. Elas deveriam ser claras e de comum acordo, sendo sempre avaliadas, podendo ser revistas e modificadas se necessário. É preciso refletir sobre a eficácia das normas e rever os tipos de correções, considerando que elas deveriam ser educativas e não punitivas.

As normas do centro escolar deveriam ser construídas em parceria com a Comissão de Convivência, com o coordenador de Convivência, com o coordenador da Escola Espaço de Paz, com a equipe Pedagógica, com os grupos de representantes de alunos e com o grupo de representantes de pais. As normas da classe deveriam ser elaboradas com o professor tutor da classe, com os alunos da sala, com o grupo de representantes discente, com o grupo de representantes de pais e com a assessoria da equipe pedagógica e do departamento de orientação pedagógica.

As atividades sobre as normas, segundo consta no guia, são somente um dos pilares da convivência, “*la regulación amigable de los conflictos y la educación en valores y en sentimientos también deben formar parte de las actuaciones de los centros*” (ANDALUCIA; 2011, s.n.).

²² A Consejería de Educación espanhola é equivalente a Secretaria Estadual de Educação brasileira

A **Comissão de Convivência** representa os diferentes setores da comunidade educativa (professores, gestores, orientador, funcionários e pais) que integram o Conselho Escolar. Sua finalidade consistiu em: organizar as iniciativas da comunidade educativa a respeito da convivência; incentivar as medidas para melhora da convivência e promover a igualdade de gênero; garantir as possibilidades de mediação dos conflitos; supervisionar o cumprimento das medidas disciplinares e dos compromissos de convivência.

As “**Aulas de Convivências**”²³, tiveram como finalidade:

- Posibilidad de ofrecer una atención educativa al alumnado que se ve privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas como consecuencia de una corrección o medida disciplinaria.
- El plan de convivencia determinará el profesorado que atenderá educativamente el aula de convivencia dentro de su horario regular de obligada permanencia en el centro, y la posible colaboración de otros profesionales.
- Programación de actuaciones que permitan un proceso de reflexión, reconocimiento y responsabilización por parte del alumnado para favorecer actitudes y conductas positivas para la convivencia.
- Actuaciones a desarrollar de acuerdo con los criterios pedagógicos establecidos por el equipo técnico de coordinación pedagógica. (ANDALUCIA, 2011, s.n.)

Os alunos que apresentavam problemas disciplinares ou eram suspensos de alguma aula, ficariam nas “aulas de convivência” com um professor tutor ou orientador responsável por supervisionar a realização das atividades didáticas propostas aos alunos. Na “aula de convivência”, os discentes eram levados a refletir sobre suas ações e se responsabilizavam por melhorar as atitudes. Também funcionava como um espaço para a realização das mediações de conflitos.

Conforme consta no Guia para elaboração do Plano de Convivência (ANDALUCIA, 2011, s.n.), a **promoção da convivência** tinha por objetivo:

- Educar para la convivencia supone promover la cultura de paz a través de la difusión de valores y hábitos de convivencia democrática, poniendo el acento en la participación, el diálogo y la corresponsabilidad entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.
- La promoción de la convivencia en los centros educativos debe ir dirigida a la difusión de los valores, las habilidades sociales y las estrategias necesarias para facilitar la convivencia y aprender a afrontar los conflictos de forma constructiva, minimizando sus consecuencias negativas y evitando que se prolonguen en el tiempo.
- Promover la convivencia supone, en definitiva, asumir las competencias social y ciudadana y de autonomía e iniciativa personal como ejes fundamentales en todo el proceso educativo.

²³ Em espanhol *aula* significa a sala do centro de ensino, onde se realizam as atividades de ensino. Em português, é sinônimo de sala de aula ou classe.

Ao abordar a convivência, as instituições deveriam prestar atenção nas medidas preventivas dos conflitos, buscando estratégias para detectar e intervir adequadamente nos problemas. As medidas para **prevenir, detectar, mediar e resolver** os conflitos escolares deveriam se pautar em: atividades de acolhida para os alunos e suas famílias, durante as quais os discentes deveriam se inteirar das normas, dos direitos e dos deveres; da sensibilização dos alunos frente aos casos de maus-tratos entre iguais; da sensibilização em matéria de igualdade entre homens e mulheres; das medidas organizativas da escola evitando espaços de eclosão dos conflitos; da aplicação de protocolos de atuação diante de casos de maus-tratos ou violência de gênero. A intervenção dos conflitos “debe tener un carácter fundamentalmente educativo y recuperador, dando prioridad a medidas como la mediación que fomentan el diálogo y los acuerdos, y evitando focalizar la atención en las correcciones o medidas disciplinarias que, en su caso, pudieran aplicarse” (ANDALUCIA, 2011, s.n.).

A **mediação de conflitos** deveria ser realizada pela Comissão de Convivência, em parceria com o grupo de representantes de alunos. Todos os responsáveis pela mediação deveriam receber formação específica para tal. Os mediadores deveriam atuar como facilitadores da comunicação em busca de acordos consensuais entre as partes.

As medidas de promoção da convivência escolar deveriam reunir: o Plano de Ação Tutorial, que eram aulas voltadas para o aperfeiçoamento da convivência e a resolução de conflitos; o projeto de promoção da Cultura de Paz “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz”; o Plano de Igualdade, em que são desenvolvidas diversas ações educativas contra o preconceito; a sensibilização frente aos problemas de exclusão, de bullying e de cyberbullying; a oficinas de habilidades sociais e de educação emocional; a formação dos professores e das famílias em matéria de convivência; e a promoção da participação discente, do diálogo e da corresponsabilidade nas práticas escolares.

Todas as instituições têm uma hora/aula por semana de tutorias em cada classe, cujo momento seria destinado à discussão de temas de convivência escolar. Essas aulas seriam ministradas por professores tutores ou pelo coordenador da Comissão de Convivência. Também seriam definidos os **grupos de representante de pais**, com atuação ativa na escola e na Comissão de Convivência, e representantes discentes. Além disso, contariam com o programa “Alunos ajudantes”.

Esse programa teve por objetivo: fomentar entre os discentes a colaboração, o conhecimento e a busca de soluções para problemas interpessoais; reduzir os casos de bullying, favorecer a participação direta dos alunos na resolução de conflitos na escola;

estimular a comunicação e o conhecimento mútuo entre professores e alunos, melhorar a autoestima de todos os participantes do programa; estabelecer uma organização escolar específica para tratar as formas violentas de enfrentar conflitos; incrementar valores de cidadania através da responsabilidade compartilhada, implicar a melhora do clima afetivo da comunidade escolar (ANDALUCIA, 2007c). A seleção de alunos ajudantes era feita por candidatura dos interessados e eleição em sala. No entanto, anteriormente ao processo de candidatura são discutidos em cada sala quais serão suas atribuições e responsabilidades, visando à identificação de perfis favoráveis ao trabalho.

Este programa foi implantado porque se acreditou que, utilizando estratégias de ajuda entre iguais, era possível melhorar o clima escolar, o desenvolvimento pessoal e social dos discentes ajudantes e dos ajudados, resultando em maior disponibilidade para a aprendizagem. Além disso, a aprendizagem cooperativa poderia representar uma ferramenta eficaz para melhorar o clima de cooperação e interesse pela aprendizagem e superação das dificuldades (ANDALUCIA, 2007c).

O programa de promoção de cultura de paz nas escolas foi elaborado após a resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas de 1998 (ONU, 1998) que proclamou a “Década Internacional de promoção de uma Cultura da Não Violência e de Paz” entre os anos de 2001-2010. Na região da Andalucia, foi estabelecido no ano de 2001 o “*Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia*” (ANDALUCIA, 2002). Como decorrência entrou em vigor a “*Red Andaluza Escola Espaço de Paz*” (Red EEP) a partir da Ley 17/2007 e do Decreto 19/2007 (ANDALUCIA, 2007B), que fomentaram a educação para a Cultura de Paz e o melhoramento da convivência nas escolas.

A Red Andaluza “Escola Espaço de Paz” teve como finalidade compartilhar recursos, experiências e iniciativas para o aperfeiçoamento da convivência nas escolas. A participação das escolas foi considerada voluntária e as instituições pertencentes poderiam solicitar seu reconhecimento como centros promotores de Convivência Positiva (*Convivência+*). No ano de 2013, uma média de 25% das escolas da regional de Córdoba, na qual realizamos o estágio de doutorado, participavam do programa.

Na Espanha, visitamos o Gabinete de Convivência, o Centro de Professorado e algumas escolas participantes do programa “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz” da *Consejería de Educación* da comunidade autônoma de Andalucia e entrevistamos alguns agentes escolares.

Descreveremos, a seguir, as atividades realizadas em duas escolas participantes do programa. Os projetos aqui descritos foram vencedores do prêmio “Promoção da Convivência”, promovido pela *Consejería de Educación* da Andalucia.

6.4.1 As atividades realizadas

Nas duas escolas visitadas os projetos realizados faziam parte da Rede Andaluza “Escuela Espacio de Paz” que tinha como objetivo favorecer uma Cultura de Paz, a convivência e a participação discente. Os projetos centravam-se na formação em valores de tolerância, de convivência pacífica e de solidariedade.

Para a descrição das atividades, realizamos entrevistas com os agentes escolares de ambas as escolas.

Na escola A, entrevistamos cinco pessoas, sendo a coordenadora da Comissão de Convivência, o orientador educacional, um gestor e dois professores.

Na escola B, entrevistamos o orientador educacional, a coordenadora de Comissão de Convivência e dois professores, totalizando cinco entrevistados. As entrevistas realizadas na Espanha seguiram o mesmo roteiro das realizadas no Brasil.

No ano de 2013, (ano letivo de 2012/2013), a escola A atendia cerca de 500 alunos com idade entre 12 e 17 anos e contava com 83 professores. A escola B tinha uma média de 150 alunos, também com 12 a 17 anos, e 22 professores.

A participação no Programa “Escuela Espacio de Paz” tinha como objetivo fomentar medidas preventivas contra a violência e valorizar a participação de toda a comunidade escolar, como podemos confirmar na fala a seguir:

La inclusión en el Proyecto tiene doble objetivo; fomentar las medidas preventivas y la participación de toda la comunidade educativa, fundamentalmente la del alumnado, ya que cada uno de los integrantes de Proyecto realiza una función específica em el desarrollo del Programa de Alumnado Ayudante. (Professor D – Espanha)

As atividades realizadas eram diversas e variavam em cada escola. As principais ações desenvolvidas eram: oficinas e palestra sobre valores, trabalho com os alunos ajudantes, formação dos alunos ajudantes e alunos mediadores, mediação de conflitos, “aulas de convivência”, trabalho cooperativo em tutorias e prevenção do bullying.

Ambas as escolas tinham um Departamento de Convivência que trabalhava na prevenção e tratamento de situações conflitivas como meio para os discentes aprenderem a conviver. Na escola A, a Comissão de Convivência era formada pelo orientador, professores,

uma mãe de aluno e a coordenadora de convivência. Na escola B, a Comissão era constituída pelo orientador, professores e a coordenadora de convivência.

As Comissões de Convivência tinham como objetivo, segundo relato dos entrevistados, elaborar e difundir um projeto de trabalho que visasse à melhora da convivência, à coordenação do programa de “alunos ajudantes”, à “aula de convivência” e aos processos de mediação de conflitos, assim como, à elaboração de diferentes materiais de trabalho com os alunos para a promoção da convivência positiva. Nas reuniões de departamento eram discutidos os problemas ocorridos na escola e se buscavam soluções conjuntas para os problemas.

Na escola A, relataram-nos que a “Aula de convivência” atuava em duas perspectivas: a individual e a grupal.

Nas atuações individuais, trabalhavam as razões para os problemas de comportamento dos alunos encaminhado à “Aula de convivência”. Assim, um dos responsáveis pelo departamento dialogava com os alunos levando-os à reflexão sobre as causas e consequências de seus comportamentos e quais outras medidas poderiam ser adotadas. Os alunos assinavam um termo de compromisso, responsabilizando-se a cumprir os acordos firmados na “aula de convivência”. Em casos de problemas entre aluno e professor, o departamento era responsável por dialogar com ambas as partes, buscando explorar as causas do problema e informando a cada um dos envolvidos os sentimentos do outro. Os professores do departamento também faziam um acompanhamento individual dos alunos com problemas de comportamento em sala, agendando horários para dialogar com eles e buscando coletivamente soluções para os problemas.

Nas atuações em grupo, os professores do departamento de convivência trabalhavam em conjunto com o professor tutor da sala, promovendo a mediação de conflitos. O grupo relatava os problemas vivenciados e juntos buscavam soluções. Todos os alunos assinavam um termo de compromisso se responsabilizando em cumprir os acordos firmados. Quinzenalmente era feita uma avaliação, nas aulas de tutoria, para analisar se os acordos eram cumpridos.

As escolas também realizavam um trabalho de mediação de conflitos, como um recurso para promover o aperfeiçoamento da convivência. Na escola A, segundo os entrevistados nos relataram, a mediação era feita pela Comissão de Convivência em conjunto com o grupo de “alunos ajudantes”. Na escola B, era feita somente pelos responsáveis pelo departamento de convivência. Participavam da mediação os alunos que a buscavam como um recurso à resolução de seus conflitos.

Em ambas as escolas, o programa de “alunos ajudantes” foi desenvolvido com a finalidade de incrementar a participação dos alunos na vida escolar e fomentar a colaboração discente na busca de soluções para problemas de relações interpessoais na escola.

Na escola A, os “alunos ajudantes” tinham a função de: mediadores de conflitos; ajudantes acadêmicos – grupo composto por alunos que tinham um bom rendimento acadêmico e se comprometiam em ajudar os companheiros com dificuldades nas tarefas; ajudar na integração de novos discentes ou alunos com conflitos; e ajudar os alunos com problemas na reflexão sobre as consequências dos comportamentos.

La idea del proyecto, como dato fundamental en relación con otro tipo de proyectos, es el intentar que el propio alumno sea el que se ayude, que haya una autorregulación por parte del propio alumnado y que no tenga que existir una figura de autoridad. También la ayuda entre ellos es muy importante, no es lo mismo que te ayude un compañero que un adulto. Hay ayudantes de mediación, curriculares, de convivencia, hay mucho tipo de ayudantes, todo el mundo tiene su sitio en la escuela. La ayuda entre iguales es fundamental para este proyecto. (Orientador A – Espanha)

Na escola B, os “alunos ajudantes” atuavam nos círculos de amigos, com a tarefa de facilitar a integração de todos os alunos e fomentar a participação nas atividades escolares. Por outro lado, havia o grupo de ajudantes acadêmicos; animadores de recreio, desenvolvendo atividades lúdicas e esportivas. Além disso, auxiliavam na elaboração de ações de preservação ambiental. Aqui os alunos não participavam da mediação de conflitos, que era feita somente pelos professores do departamento de convivência.

A seleção do grupo de ajudantes, em ambas as escolas, era feita em aulas de tutorias. Os interessados e com perfil para as funções candidatavam-se e eram eleitos pelos companheiros. Eles recebiam uma formação específica para atuar como ajudantes. Essa atividade era orientada pelos professores do departamento de convivência, os quais ministravam oficinas no primeiro trimestre do curso.

As escolas tinham uma hora/aula por semana para “aulas de tutoria” ministradas por professores tutores, membros do departamento de convivência. Durante sua realização, discutiam-se temas relativos à convivência positiva, à prevenção de violências, em especial ao bullying e ao cyberbullying, à igualdade e à diversidade. Também eram momentos destinados ao levantamento de problemas da sala e a busca de possíveis soluções junto ao grupo.

Além das atividades relatadas, as escolas realizavam oficinas e palestras para abordar temas de interesse dos alunos ou atender as necessidades do centro escolar. Elas eram ministradas pelos professores do departamento de convivência ou por um especialista. Na

escola A, foi exemplificado a realização da oficina “Educação em Valores”, “Educação para a Paz” e “Ciberbullying”.

Ainda realizavam projetos diversos, buscando participação mais efetiva dos alunos, como exemplo, um concurso de desenho sobre o tema “Paz”, realizado na escola.

Todos os entrevistados avaliaram as iniciativas da escola como positivas, visto que elas propiciaram, segundo eles, uma real melhora na convivência escolar:

Creo que en este centro se nota que la convivencia, gracias a que trabajamos mucho en ello, es mejor. Los alumnos mejoran y asimilan el concepto, que yo creo que es fundamental. El hecho de que siempre haya alguien en el departamento de orientación hace que los alumnos perciban que hay ayuda y se siente respaldados por este proyecto. (Professor A – Espanha)

Yo creo que sí, más que un cambio en general lo que yo observo es, que tenemos que tomar como punto de partida cuando los niños que entran en 1º de ESO y el punto final cuando se van. Tampoco podemos tener una perspectiva general de cambio, porque siempre estamos trabajando con personal nuevo. Lo que si veo de mejora, es la concienciación del profesorado hacia los niños, más que mejora en los niños, lo que veo es un cambio de actitud de gran parte del profesorado hacia cómo se trabaja en convivencia. (Professor E – Espanha)

Como podemos recolher na última fala, as mudanças relatadas não se limitaram aos discentes. Também houve mudanças nas relações interpessoais dos docentes com seus alunos.

Quanto às limitações, os entrevistados relataram a falta de apoio financeiro para concretização das ações, o número reduzido de professores responsáveis pelo departamento de convivência e pouco tempo disponível para tal atividade, a falta de apoio de alguns docentes e pais: “*Quizá la principal dificultad es que estamos en una época de muchos recortes y tenemos poco apoyo institucional, entonces es más difícil sostener esto. Hay centro que tenían el mismo proyecto pero lo han tenido que dejar.*” (Orientador B); “*Pues quizás puede ser la falta de apoyo por parte de los padres, un niño se porta mal, tu llamas a los padres y no vemos mejoría. Se nota mucho cuando detrás hay una familia que los apoya.*” (Professor E);

Hay muchos casos de alumnos que necesitan ayuda y somos pocos con muy poco tiempo. Porque L. que tiene más tiempo, siempre está sola. Yo tengo cinco horas a la semana, más los recreos, entonces no te da tiempo a solucionar y dedicar todo lo que los alumnos requieren. (Professor A)

Todas as atividades realizadas nas escolas foram avaliadas e revistas constantemente, sendo incluídas mudanças necessárias.

6.4.2 Relações entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar

Questionamos os agentes escolares entrevistados na Espanha sobre suas concepções acerca da Educação em Valores, a respeito da violência e da indisciplina.

Quanto à violência escolar, os entrevistados denunciaram a violência entre pares (bullying). Alguns deles apontaram também a violência de alunos contra o professor, especialmente a violência verbal caracterizada pela falta de respeito. Cinco respondentes a caracterizaram como um fator externo, reflexo de uma crise social e familiar, resultado da violência social ou da falta de formação dada aos filhos:

Creo que en la escuela hay sobre todo mucha violencia verbal. Creo que es resultado de la crisis actual, los problemas familiares cada vez mayores. Sobre todo es un problema de violencia verbal, los niños se tratan muy mal, y esto desemboca algunas veces en violencia física. (Professor B – Espanha)

Es un reflejo de la violencia que se puede dar dando en las familias, puede venir de la mano de falta de reglas morales, falta de normas en las familias. Yo creo que la violencia desemboca en la escuela pero porque se origina en sus familias, lo están viendo en la televisión, en los videojuegos, en las familias... Entonces yo creo que es un problema muy complejo. (Professor E - Espanha)

Para outros quatro professores, a violência é natural ao ser humano e a escola precisa trabalhá-la positivamente: “*La violencia existe en la escuela, la lleva el ser humano, hay que aprender a manejarla.*” (Coordenadora A – Espanha);

Hay una parte propia del adolescente que busca su sitio en la sociedad o en el grupo, no hay que justificar esta violencia pero si es verdad que al buscar su sitio en la sociedad es normal que se produzcan ciertos roces, y todo lo que se salga del cierto punto de adolescente buscando su sitio no se puede justificar nada. En este centro no hay muchos casos de violencia. (Professor D – Espanha)

Todos os entrevistados afirmaram a necessidade de a escola adotar práticas positivas no enfrentamento da violência e apontaram resultados favoráveis com o trabalho realizado nas escolas: “*A veces pienso, que aquí es menor de lo que realmente puede ser. El profesorado intenta dar un modelo de paz, de no violencia, de dialogo y si somos capaces de conseguir que funcione, conseguimos que los alumnos no sean más violentos.*” (Professor C – Espanha)

Quanto à indisciplina escolar, todos os entrevistados a associaram às normas escolares. Cinco deles afirmaram que a indisciplina ocorre num ambiente autoritário, em que as regras são impostas e as aulas não são didáticas:

Pienso que la disciplina no debe ser impuesta en el alumno por autoritarismo sino por una propia autoridad moral. Los alumnos te

escuchan porque eres importante para ellos, porque saben que tú sabes dirigir la clase, porque tienes una autoridad moral. ¿Hay indisciplina? Sí, ¿hay que tomar medidas? Sí. Cuando tú dices que algo que va a pasar va a tener consecuencias, tiene que tenerlas. Todos tenemos que saber que hay una serie de normas básicas para convivir en sociedad. No se puede permitir que un niño que tiene derecho a la educación, no la tenga porque otros están abusando de ese derecho. Es deber del profesor, con su autoridad moral, implicarse y gestionar la clase bien. (Coordinadora A – Espanha)

Pienso que la indisciplina puede producirse porque los demás no funcionan, el profesor no prepara sus clases, la materia no la entiende como la entiende los niños... Esta situación puede generar indisciplina. Si tú llamas la atención de los niños e intentas hacerle más fácil la asignatura pues... hay que atacarla, los niños tienen que tener normas pero el profesor tiene que poner de su parte. (Coordinadora B – Espanha)

Outros três afirmaram que a indisciplina é reflexo da educação familiar, afirmando que há uma “crise” de valores ou ausência de normas na família: “Yo creo que es un reflejo de la familia, creo que es determinante para que un niño sea capaz de aceptar unas normas.” (Professor A – Espanha);

Yo casi que lo pongo en el mismo saco, en el sentido de que si está lo que se llama “la crisis de valores” es simplemente no tener claro en la familia y en la sociedad lo que está bien y lo que está mal. La indisciplina, también, normalmente, viene dado porque en la familia no hay normas. De cualquier manera, si es verdad que por ejemplo, en el ciclo en que nosotros trabajamos con los niños adolescentes, también es normal una cierta indisciplina que viene dada la edad, que eso es lógico. (Professor E - Espanha)

Um entrevistado relatou não haver problemas de indisciplina na escola.

Em relação à Educação em Valores, os agentes escolares pesquisados afirmaram que ela é um fator fundamental para o convívio em sociedade. A maioria dos entrevistados a define como uma educação que visa a fomentar o respeito: “Educar en valores para mí es fundamentalmente saber vivir en sociedad. Respetar a los demás, ser solidario, ser capaz de ponerte en el lugar del otro, de aceptar al otro. Para mí es lo básico.” (Professor A – Espanha);

Educar a los niños no solo en contenidos de tu materia, si no en que sepan comportarse y que sepan vivir en sociedad. Hay muchas veces que nos encontramos con niños que no están educados. Creo que es tan o igual necesario que enseñarle a leer fracciones, ecuaciones. (Coordinadora B - Espanha)

Entre os entrevistados, três apontaram a Educação em Valores como papel fundamental da escola em busca de uma formação integral dos alunos: “No es solo educar en

la materia del currículo básico, sino también fomentar la solidaridad, la paz, la igualdad, ese tipo de cosas.” (Professor B – Espanha)

Já outros dois assinalaram que os problemas escolares de convivência são reflexos da falta de formação em valores na família e na sociedade, portanto, é função da escola educar em valores: *“Actualmente la sociedad en la que vivimos no fomenta estos valores, incluso en la misma familia, y esto se refleja en la escuela.”* (Professor A)

Para mi es el objetivo de la educación, estamos aquí para educar personas, que estén preparadas desde el punto de vista académico, profesional, curricular, pero sobre todo desde el niño que entra en la escuela hasta que deja la educación obligatoria, tenemos que intentar fortalecer y enriquecer esa educación en valores que la familia o la sociedad intenta transmitir. El problema es que muchas veces no estamos aquí para contribuir solo, sino para compensar porque existen en muchos casos una ausencia de la familia y sobre todo de la educación en valores. Y una sociedad que, precisamente, educa en no valores [contravalores]. Entonces nuestro trabajo es indistinto, educar in valor del respeto, de la solidaridad, de la participación, de querer al prójimo, intentar ayudarle y no ser individualista. (Orientador B – Espanha)

Todos os entrevistados defenderam a importância da Educação em Valores na prevenção da violência, enquanto um recurso para a promoção de uma convivência positiva na escola:

La educación en valores es fundamental, no solo para disminuir la violencia, sino para formar mejores personas, ciudadanos, hijos y maridos. La educación en valores trasciende en la escuela. Es lo más importante, educar en valores lo hace el profesor cuando imparte su materia, pero también debe formar parte de su curriculum personal. Es muy importante que los profesores seamos modelos de educación en valores. (Coordenadora A – Espanha)

Yo creo que sí, más que para combatir, para desarrollar una buena convivencia. No tanto para quitar la violencia, sino para favorecer un clima positivo. Yo creo que es fundamental para el desarrollo de todo esto, debe ser algo que el profesorado ya lo tiene que traer como base para el trabajo. (Orientador A – Espanha)

Também enfatizaram a relevância da melhora da convivência para redução da indisciplina: *“Si, también, porque todo el tema de resolución de conflictos, si educamos en ello, pues habrá menos problemas de indisciplina.”* (Professora B – Espanha)

Vários foram os valores apontados como importantes para a melhora da convivência, os mais citados foram: o respeito mútuo, igualdade, solidariedade, paz e corresponsabilidade. Seguem exemplos de falas: *“Solidaridad, amistad, participación, en todo este tipo de cosas se premia, la ayuda entre iguales...”* (Professor A – Espanha); *“Valores referidos a la moral y a*

la educación como el respeto, desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres” (Professor D – Espanha);

Se trabaja un abanico de valores muy grande. Sobre todo de corresponsabilidad, creo que es importante ser corresponsable con tus actos, los valores relacionados con actitudes personales de desarrollo, valores de igualdad, muy importante porque el barrio donde estamos situados es muy complicado y hay mucha violencia estructural. Y lógicamente los valores relacionados con la libertad. (Orientador A – Espanha)

Mesmo que a construção coletiva de normas da escola fosse reconhecida nos documentos legais da Andalucia como um dos recursos fundamentais para a melhor da convivência escolar, a maioria dos professores reconheceu que não houve uma construção coletiva de normas em sala de aula. Eles afirmaram que as normas de cada escola foram estabelecidas pelo departamento de convivência e, algumas vezes, nas aulas de tutoria, em parceria com os alunos.

Quanto às punições, como suspensão da aula, os entrevistados defenderam sua importância em casos pontuais de violência: *“Puede ser una solución si es algo puntual, pero si es habitual no soluciona nada, crea otro problema más.”* (Orientador A – Espanha);

El hecho de que trabajemos con ellos desde el punto de vista positivo, no quiere decir que desaparezcan las sanciones. La sanción tiene que estar, yo creo que este centro, por lo que conozco, compagina bien las dos cosas. Llega un momento en el que un niño tiene que saber que cierto comportamiento conlleva un castigo, porque eso es lo que se va a encontrar en la sociedad, y tiene que aprenderlo aquí. (Professor A – Espanha)

6.4.3 Processos de Formação

Na Espanha, existem os Centros de Profesorado, responsáveis pela formação em serviços dos professores, os quais organizam cursos e seminários de formação docente. Em matéria de convivência, o Gabinete de Convivência e Igualdade da Andalucia tem realizado diversos seminários de formação destinados, especialmente, aos coordenadores da Comissão de Convivência das escolas. A participação nos cursos é facultativa.

Durante o estágio na Espanha, participei de um desses cursos, a “VII Jornada Provincial de Convivência”, destinada a coordenadores, orientadores e docentes participantes da “Red Andaluza Escuela Espacio de Paz”. Em tal curso, foram promovidas palestras com professores doutores de universidades sobre os temas: convivência positiva, cyberbullying, igualdade e gênero.

Também, a *Consejería de Educación*, juntamente com o Gabinete de Convivência e Igualdade, preparam diversos materiais didáticos com a finalidade de orientar as escolas na

tarefa para melhorar a convivência escolar. Esses materiais são elaborados tendo por base os documentos legais que regulamentam tais ações e estudos realizados por especialistas.

Além disso, as instituições escolares pesquisadas realizam formações no próprio centro, as quais são organizadas pelos coordenadores da Comissão de Convivência e/ou orientadores educacionais e destinam-se aos professores tutores e aos “alunos ajudantes”:

Yo tengo formación. He ido a muchos cursos, leyendo. He aprendido mucho sobre convivencia. Además he estructurado un poco los conocimientos que tengo para poderlos impartir, y entonces yo he formado a mucha gente en muchos sitios. Yo formo a los profesores de aquí, todas las técnicas que van a usar, los 8 años que llevo aquí les estoy dando todo lo que se. Me gusta que algún profesor me acompañe, porque son cosas que se aprenden viéndolas hacer. También ayudamos mucho a los tutores, creo que son los que están más contentos con el departamento de convivencia, porque les ayudamos a resolver las dificultades con sus alumnos. [...] Desde la delegación se plantean una serie de cursos bien estructurados, por ejemplo el “gabinete de paz”. L. y M. son los que coordinan a nivel provincial. Si algún profesor necesita ayuda, acude a ellos y les proporcionan material, recursos... El “gabinete de paz” funciona muy bien. (Coordenadora A – Espanha)

A escola A tornou-se um centro de referência de formação para as demais escolas de Córdoba, segundo relato dos entrevistados. Tal fato se deve à coordenadora da Comissão de Convivência, que possui uma longa formação e experiência profissional na área, e ao processo de formação realizado com os “alunos ajudantes” nessa escola, considerados pelos demais como uma experiência positiva de formação. O grupo de “alunos ajudantes” da escola foi convidado para contribuir com a formação de outros grupos discentes em outras instituições.

Embora acontecessem esses processos formativos, os entrevistados afirmaram que a maioria dos professores espanhóis não estavam preparados para trabalhar a melhoria da convivência e a prevenção da violência e da indisciplina na escola. Eles justificaram que havia uma carência na formação inicial dos professores de licenciaturas que atuavam na educação secundária (equivalente ao nosso Ensino Fundamental II e Médio), afirmando que os professores que atuam na educação primária (equivalente ao Ensino Fundamental I) têm uma melhor formação inicial nessa área. Também que os cursos oferecidos pela *Consejería de Educación* não eram destinados a todos os professores:

La ley no exige que el profesorado de secundaria esté capacitado para ello. En primaria es diferente, porque en la facultad se estudia cómo trabajar con la violencia. El problema es que la formación en Andalucía es un derecho pero no es un deber. Lo fundamental está en cambiar el tipo de formación. (Orientador A – Espanha)

Nesse contexto, a maioria dos entrevistados assinalou a necessidade de todos os docentes receberem uma formação específica para trabalharem os temas da convivência, da

violência e da indisciplina na escola. Defenderam que essa formação deveria ser efetuada na escola, compartilhando experiências entre os docentes: *“Esta formación debería ser obligatoria y condicionada a que, de verdad, repercuta en el aula. Debería de iniciarse en el centro donde se trabaja.”* (Orientador A – Espanha):

Lo más productivo, por lo menos para mí, es compartir aula con un profesor que esté impregnado en eso, estar trabajando con dos personas que tengan estilos diferentes, sobre todo trabajar con maestros de primaria, porque saben mucho, tienen muchas formas de hacer que inhiben las dificultades en el aula. Por ejemplo, poner el alumno en un sitio para que reflexione, dividir la clase en tiempos. Yo he aprendido mucho de los maestros, porque su formación es distinta a la de los licenciados. (Coordenadora A – Espanha)

Em relação à Educação em Valores, cinco entrevistados afirmaram que os docentes são capacitados para trabalhar a temática, ora entendendo a formação moral como uma questão particular de cada professor, ora justificando que ela é aplicada por alguns docentes em sua atuação profissional junto aos projetos:

De manera general, porque los profesores suelen ser buenos en valores, solamente hay algunos que son contraejemplos, que hacen mucho daño. Para trabajar en educación en valores tiene que haber coherencia entre lo que dices y lo que haces, sino te lo cargan. Hay muchos profesores buenísimos, pero hay algunos, que nunca los pondría a trabajar con educación en valores. (Coordenadora A – Espanha)

Em contrapartida, mesmo entre os que disseram já haver uma preparação dos docentes, a maioria defendeu a necessidade de uma formação específica que capacitasse os professores para atuarem na Educação em Valores. Somente dois professores defenderam não ser necessária a capacitação.

Para aqueles que advogaram a importância da formação sobre o tema da Educação em Valores, propuseram que ela deveria acontecer nos cursos de formação inicial e também em serviço, nos centros escolares: *“Creo que ahora mismo es fundamental. Habría que saber un poco de teoría y después saber cómo aplicarla. [...] Yo creo que es importante una formación específica, y sobre todo una formación básica durante la universidad.”* (Professor A – Espanha);

Yo creo que siempre debería contemplar el estudio de la etapa psicológica de los estudiantes y algunas pautas de cómo gestionar determinados comportamientos. Me gusta resaltar, que una vez que incorporas a tu vida laboral, la formación te cuesta más trabajo. (Professor E – Espanha)

Quanto à atuação das Universidades, verificamos no período de estágio que as instituições, por meio de grupos de pesquisa que investigam o tema da convivência escolar, desenvolvem parcerias com escolas nas quais são realizadas ações educativas de melhora da

convivência e prevenção da violência, resultados de projetos de pesquisas. Também, as universidades, em sua maioria, promovem cursos de Mestrado (Máster) voltados ao tema da convivência positiva, cultura de paz e não-violência, entre outros. Alguns entrevistados afirmaram que procuram suporte teórico juntamente aos docentes universitários especialistas na área e que sempre se apoiam em livros e materiais por eles elaborados.

6.4.4 Considerações sobre a experiência espanhola

Nos últimos anos, inúmeros estudos têm sido realizados na Espanha com a finalidade de analisar o clima social e a ocorrência da violência nas escolas, além de refletir sobre as ações implantadas em todo o país.

Segundo Diaz-Aguado (2005), ainda que existam várias publicações que fazem uma revisão dos programas escolares que têm como objetivo prevenir a violência, poucas mostram evidências empíricas sobre sua eficácia. A autora aponta, também, a carência de um marco teórico e coerente que fundamente as intervenções e explique seus resultados, o que evidencia a urgência de se desenhar programas que incluam a dimensão moral que deve ter a educação contra a violência, “incrementando los valores democráticos y el sentido de comunidade” (*ibid*, p. 555). Acrescenta ainda, em concordância com Ortega, Sánchez e Menesini (2002), que é a conexão com os valores morais que “guía las decisiones que permitirán utilizar las habilidades en torno a cuyo entrenamiento gira la mayoría de los programas. (DÍAZ-AGUADO, 2005, p. 555). Para a autora, os componentes básicos na prevenção da violência escolar são: a prática cooperativa e o currículo da não-violência.

Del Rey e Ortega (2001a), ao analisarem os programas de prevenção da violência escolar espanhóis e as ações das comunidades autônomas, afirmaram que, embora as administrações públicas desse país tenham começado a dar respostas as demandas escolares, orientando como proceder para a melhora da convivência, ainda faltam respostas e apoio para as escolas enfrentarem os episódios de violência entre pares.

O informe do Defensor Del Pueblo - UNICEF (2007), ao analisar as principais magnitudes do maltrato entre iguais no contexto escolar da Espanha, conclui que:

las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido, logran ciertos resultados parciales, siempre bienvenidos, pero claramente insuficientes en la medida en que sólo alivian pero en absoluto resuelven el problema. Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en todos los centros educativos incluidos en la muestra. (p. 236)

A comparação entre os informes de 2000 e de 2007 revela o agravamento dos casos de violência entre os escolares. Por outro lado, aponta como positivo a “sensibilización social

hacia el problema, la puesta en marcha de numerosas líneas de prevención y de resolución de conflictos y la realización de otros trabajos y estudios en ámbitos geográficos y escolares variados” (CABALLERO-GRANDE, 2010, p. 158).

Por sua vez, os estudos realizados sobre o clima geral de convivência nas escolas, segundo Caballero-Grande (2010, p. 158) patentearam a existência de conflitos, porém constataram que “la convivencia en los centros no se ha deteriorado en los últimos años”. Para a autora, mesmo que os resultados tenham sido insuficientes, as políticas preventivas e as linhas de intervenção seguidas “están logrando detener el avance de los comportamientos violentos entre escolares e incluso han llevado a alcanzar ciertos éxitos parciales al lograr disminuciones significativas en algunas conductas de abuso.” (ibid, p. 158). Considerando que o problema continua existindo, ela defendeu a importância de continuar a busca por soluções, fundamentando-se em experiências que tenham demonstrado resultados eficazes.

Caballero-Grande (2010) analisou a experiência de dez escolas de Granada, região da Andalucia, que pertenciam ao programa “*Red Andaluza Escuela Espacio de Paz*” (Red EEP), projeto idêntico às escolas que visitamos na Espanha. Assim, descreveremos a seguir nossas considerações sobre os projetos, comparando-as aos dados encontrados pela autora.

Sobre a convivência Caballero-Grande (2010), verificou que as escolas de fato abordaram o tema da convivência. No entanto, historicamente a “atención que se ha prestado ha sido para atajar situaciones de disrupción o violencia directa” (161), poucos eram os centros que contavam com um projeto específico de melhora da convivência.

De fato, nas escolas por nós pesquisadas, mesmo que o discurso dos entrevistados afirmasse a necessidade de trabalharem uma convivência positiva como prevenção dos problemas de conflitos, pareceu-nos que muitas das ações centraram-se no controle à violência. Por outro lado, elas também tinham ações específicas, como o programa de alunos ajudantes, que trabalhavam no caminho da prevenção.

O primeiro recurso adotado para a implantação do programa foi a realização de um diagnóstico da realidade escolar em matéria de convivência, envolvendo a escola e seu entorno. A Red EEP teve como resultado positivo a valorização da elaboração desse diagnóstico como um dos pontos de partida para a montagem de projetos escolares, adequando as atividades às necessidades do centro.

Também determinavam que a participação de toda a comunidade escolar era importante para a concretização das ações. Todavia, nas duas escolas pesquisadas por nós nem todos os docentes realmente se envolveram nas ações que ficaram mais restritas ao Departamento de Convivência.

Quanto à participação dos alunos, Caballero-Grande (2010) destacou como eficaz para conseguir um bom clima de convivência na escola e na sala de aula o estabelecimento de estruturas funcionais, como a aula de convivência, reuniões periódicas com os familiares dos alunos, assembleias de aluno, programa de “aluno ajudante”, mediação escolar, entre outros. Afirmou ainda que tais atividades somente serão positivas se a participação dos alunos nelas for facilitada pela escola e também se os discentes participarem do processo de elaboração de normas, dado este já defendido por outros autores (PIAGET, 1932/1994; MENIN, 1996, TOGNETTA; VINHA, 2007, entre outros)

Nas escolas que visitamos, reconhecemos que o programa de “alunos ajudantes” favorecia efetivamente a participação discente na vida escolar. No entanto, especialmente na escola B, poucos eram os espaços efetivos de participação na gestão escolar. Na escola A, foi relatado que os discentes constroem as normas de sala juntamente com os professores tutores e que as “aulas de tutoria” são momentos de reflexão e busca de solução para os problemas vivenciados em classe. Porém, pareceu-nos não haver uma gestão democrática em que os alunos possam participar efetivamente das decisões escolares. Na escola B, eles não participam da mediação e não há elaboração conjunta das normas.

As duas escolas buscavam uma educação para a resolução de conflitos, adotando a mediação escolar. Na escola A, ela foi feita pela Comissão de Convivência em parceria com os alunos. Na escola B, a mediação foi responsabilidade dos docentes do departamento. As atividades de mediação, segundo relatou os entrevistados, contribuem para a melhora da convivência escolar.

Conforme apontou Vinha (2013, p. 71), os conflitos são “oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido”. Portanto, as intervenções não devem enfatizar a resolução do conflito em si, mas sim o processo, a forma com que os problemas serão enfrentados. Caballero-Grande (2010, p. 165) reconhece que, embora se tenha formado uma cultura de educação dos conflitos, o que tem se concretizado nas escolas espanholas é o tratamento dos conflitos por meio da “intervención puntual cuando la situación lo ha requerido, sin dar participación al alumnado”. As poucas escolas que realizam uma educação sistematizada para a gestão dos conflitos são permeadas por melhores relações interpessoais.

Outro ponto a destacar nos projetos por nós descritos são as atividades de acolhida realizadas no início do ano para recepcionar os novos alunos. Tais ações garantem uma coesão mais efetiva entre o grupo e estimula o sentimento de pertencimento à escola. Essas atividades também estavam presentes nas escolas pesquisadas por Caballero-Grande (2010).

As atividades relatadas foram avaliadas como positivas por todos os entrevistados, resultando na redução da violência e na melhora da convivência escolar.

Os entrevistados reconheceram a necessidade de a escola trabalhar com a Educação em Valores, mas alguns deles ainda lamentam a ausência da família nessa formação. Esses afirmam a importância do grupo familiar como instituição formadora. Tal dado também foi verificado na pesquisa de Caballero-Grande (2010) que apontou ainda a carência de uma avaliação eficaz sobre o trabalho com valores, o que resulta no desconhecimento de que valores a comunidade escolar carece.

Eles também valorizaram a formação dos orientadores e coordenadores de convivência e os cursos realizados pela *Consejería de Educación*, mostrando sua importância para a concretização dos projetos e para a formação dos demais membros do departamento de convivência e dos “alunos ajudantes”, no caso da escola A. Entretanto, assinalaram a falta de formação dos demais professores, especialmente dos que atuavam na educação secundária (equivalente ao Ensino Fundamental, ciclo II, e Médio), que os capacitasse para trabalhar com os problemas de violência e indisciplina. Eles defenderam a necessidade dessa formação e a importância dela ser centrada na escola. Os professores pesquisados por Caballero-Grande (2010) também apontaram a relevância de uma formação específica para eles enfrentarem os problemas disciplinares que vivenciavam na escola, atribuindo a ela um caráter obrigatório.

Por fim, destacamos a importância da criação de legislações que garantam um trabalho voltado para a melhora da convivência em meio escolar. Ainda que a vigência de tais legislações não garanta a efetivação de ações que favoreçam a convivência positiva, tampouco a realização de um trabalho pautado na gestão democrática, na cooperação e participação discente, enfim, em procedimentos ativos de Educação em Valores; elas regulamentam a necessidade de as instituições sistematizarem um trabalho. Conforme constatou Caballero-Grande (2010), os centros escolares reconhecem que, a partir de sua inclusão na Red EEP, iniciaram de forma sistemática a elaboração de atividades que favoreceram a convivência.

As legislações em vigor na Espanha contribuem para despertar o interesse e a conscientização das escolas sobre a importância do tema da convivência. Além disso, destacamos a criação do Departamento de Convivência e a função de um coordenador específico para cuidar de projetos nessa área, o qual pode ser espaço instituído de reflexão sobre a Educação em Valores. Também, mesmo reconhecendo que essa educação não deve se limitar a uma disciplina específica e sim ocupar todos os espaços e pessoas da escola, acreditamos que as “aulas de tutoria” podem se constituir como momentos propícios para a formação moral dos alunos.

Talvez o que falte nesse país, assim como no Brasil, é uma formação teórica coerente que fundamente os projetos elaborados e uma maior integração entre universidade e escola. Mas, as experiências espanholas e também as brasileiras aqui descritas podem servir de modelos e inspiração para a realização de práticas positivas de convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teceremos as considerações finais desta pesquisa, descrevendo-as a partir dos questionamentos iniciais e objetivos proposto no estudo.

Problemas de comportamento considerados pelos professores como violência, indisciplina e falta de respeito têm sido apontados, indistintamente, como um dos maiores obstáculos à prática pedagógica. Os agentes escolares, participantes desta pesquisa, frequentemente abordavam os termos “violência” e “indisciplina” de forma conjunta ao focarem suas manifestações e suas consequências ou quando escolhiam formas para enfrentá-los. No entanto, mesmo que o entendimento do conceito de violência e indisciplina seja relativo a certa época, a um meio social e aos valores e história de cada sujeito, relacionando-se com a compreensão do ponto de vista de cada ator escolar, não deixaremos de reconhecer que são fenômenos diferenciados, principalmente por suas causas e consequências na vida escolar. Assim, os docentes precisam ter conhecimento sobre esses conceitos e suas diferenças, de modo a elaborar estratégias específicas de atuação frente aos problemas escolares.

Consideramos que os problemas escolares expressam-se em atos de violência “dura”, como a agressão e a delinquência juvenil, tendo como característica o emprego da força física ou psicológica com a intenção de provocar dano ao outro. Expressam-se em atos de bullying, uma violência entre pares caracterizada por ações de abuso de poder relativo a uma vítima que tem dificuldades em se defender. Também em atos de incivildades, caracterizados como rupturas às normas de convivência social que perturbam a relação pedagógica. Além desses, as tensões escolares ainda se expressam em atos de indisciplina, entendidos como uma ruptura às regras e acordos escolares, bem como ao contrato social da aprendizagem.

As explicações teóricas sobre a violência e a indisciplina expostas neste trabalho corroboram a hipótese de que o estudo desses fenômenos requer uma análise das tensões cotidianas que permeiam o contexto escolar. Essas tensões podem ser entendidas como reflexo da violência social, que adentra os muros escolares. Mas, são, também, resultado das relações que permeiam a escola e sua forma de organização. Nesse sentido, a escola e os docentes têm um relevante papel na busca por estratégias que possam melhorar a qualidade das relações interpessoais estabelecidas na instituição e o processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa anterior (MENIN, ZECHI, 2010) constatamos que uma das medidas que as instituições escolares têm adotado para enfrentar situações de violência e de indisciplina é o trabalho com projetos de Educação em Valores. Assim, tínhamos como

questionamento de pesquisa: que relações a escola pública e seus agentes fazem entre Educação em Valores e o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar?

Inicialmente buscamos analisar as possíveis relações entre Educação em Valores, violência e indisciplina na literatura educacional, apresentando quatro perspectivas: a Educação em Valores pode ser vista como uma forma de controle da violência; pode ser entendida como a que busca a construção de regras justas na escola; pode ser concebida como a que busca a melhora da convivência em meio escolar; e pode ser compreendida através da própria violência se tornando um valor ou um componente da identidade do indivíduo.

Na primeira perspectiva, a formação moral tem como objetivo a normatização das condutas sociais; no entanto, ações elaboradas a partir dessa concepção não contribuem para a construção da autonomia moral nem mesmo para a redução da violência e da indisciplina. Por outro lado, o trabalho com valores aparece como uma alternativa para a implantação de um currículo contrário à violência, entendido como aquele que busca a construção de valores essenciais ao convívio democrático, como a paz, a tolerância, o respeito à diversidade, entre outros.

A segunda perspectiva teórica aborda a Educação em Valores como a que busca a construção de regras justas na escola, elaboradas coletivamente pelos membros escolares, com vistas à formação da autonomia moral dos alunos. Esta prevê um trabalho de prevenção da indisciplina, ao considerar a necessidade de mudança na prática docente e nas relações interpessoais. Tais iniciativas também podem contribuir para a prevenção da violência escolar, ao promover um ambiente pautado pelo respeito mútuo.

Em consonância com esta perspectiva, diversos autores têm discutido a relevância de se trabalhar nas escolas programas que visem favorecer a convivência democrática. Nessa terceira perspectiva, a Educação em Valores é entendida como a que busca a melhora da convivência em meio escolar por meio de uma gestão democrática, do trabalho cooperativo e da reflexão de valores, atitudes e sentimentos. As ações embasadas nessa perspectiva podem contribuir para a prevenção da violência em meio escolar, assim como da indisciplina.

Na quarta perspectiva refletimos a respeito de como, em contextos atuais, a própria violência pode se tornar um valor ou um componente da identidade do indivíduo. Dessa forma, os valores na escola devem ser pensados no sentido de serem selecionados, de forma refletida e autônoma, para orientar as escolhas dos discentes sobre os sentidos dados a própria vida, pensada com e para o outro. Nesse contexto, para além da melhora da convivência e prevenção da violência, a Educação em Valores tem o objetivo de formar personalidades éticas (LA TAILLE, 2009).

Acreditamos que, num contexto de violências e de indisciplina, os procedimentos que visam à convivência positiva entre os membros escolares podem ser o objetivo primeiro da Educação em Valores. No entanto, sua finalidade última deve ser a formação de personalidades éticas – somente assim a Educação em Valores poderá contribuir para a prevenção da violência e da indisciplina.

E as escolas, que relações elas e seus agentes (professores, coordenadores pedagógicos e gestores) fazem sobre Educação em Valores, violência e indisciplina?

Os resultados da análise dos 193 projetos pesquisados nos trazem algumas respostas.

A primeira relação estabelecida refere-se à concepção dos respondentes de que a violência e a indisciplina, na maioria das vezes, têm origens externas à escola, sendo consequências de uma “crise” de valores na sociedade atual e da falta de formação dada pela família aos alunos. Portanto, a Educação em Valores aparece como um meio de suprimir os problemas de origem externa à escola. Entende-se que a escola deva “resgatar” os valores dos jovens.

Mesmo que afirmem que é papel da escola trabalhar a Educação em Valores, a maioria dos respondentes só reconhece essa função no sentido de equacionar os problemas de comportamento e melhorar a qualidade das relações de convivência. Não se percebe a formação de personalidades éticas como fim da educação e, nesse sentido, uma ação preventiva à violência e à indisciplina.

A escola deve educar em valores morais, não porque falta essa formação aos alunos ou porque a família não está cumprindo seu papel, mas sim porque é sua responsabilidade, como também é função da família. A formação em valores morais pode atuar na prevenção da violência e da indisciplina, para tanto, não deve se limitar à socialização e ao controle dos indivíduos, privilegiando uma adaptação heterônoma ao modelo social vigente.

Em contraposição a esta concepção, outra relação estabelecida pelos respondentes refere-se ao reconhecimento do papel da Educação em Valores na formação de personalidades éticas e sua importância na prevenção tanto da violência, como da indisciplina escolar. Embora seja um número reduzido, para estes respondentes educar em valores morais na escola tem uma função mais ampla do que fazer com que os alunos convivam bem, respeitem os professores e as regras.

Como as escolas trabalham essas relações?

A análise das 193 experiências mostra que, muitas vezes, a realização dos projetos não está pautada em métodos democráticos e muitas escolas ainda se mostram pouco comprometidas com a participação dos alunos na construção de seus valores. Prevalece uma formação moral por transmissão e doutrinação de valores considerados como “corretos” pelos agentes escolares.

As respostas parecem indicar que a finalidade da Educação em Valores nas escolas investigadas está mais voltada para conseguir um “bom” comportamento dos alunos e relações, supostamente, mais harmoniosas. Os valores mais citados nas experiências – o respeito e a cidadania – parecem ser trabalhados mais pela necessidade de um controle disciplinar do que pela sua importância na formação moral autônoma dos alunos.

São reduzidas as respostas que indicaram ações democráticas na escola, garantindo maior participação dos alunos nas decisões escolares. Nesse contexto, nos questionamos sobre o quanto a redução da violência e da indisciplina nestas escolas não é permeada por práticas de domesticação e coação dos alunos. Mais do que transmitir normas e princípios de conduta, a educação em valores nas escolas deveria suscitar a construção da autonomia moral dos alunos.

Percebemos a falta de continuidade de algumas iniciativas, mesmo que interessantes, em razão da baixa adesão dos vários professores. Muitas vezes, as propostas partem de uma pessoa e não de interesse geral da escola; também, as experiências nem sempre são inseridas no projeto pedagógico das escolas e tornam-se dependentes apenas de seus idealizadores.

Outro dado relevante refere-se ao fato de que 66% das escolas não receberam formação para a realização da experiência. Essa informação sinaliza que a maioria das ações escolares parte de iniciativas particulares baseadas em impressões e conhecimentos fundamentados no senso comum sem receber uma formação específica que garanta o domínio de saberes técnicos e científicos discutidos por especialistas.

As ações realizadas pelas escolas pesquisadas revelam uma carência de projetos que poderiam ser considerados como experiências positivas de Educação em Valores e de redução da violência e da indisciplina escolar. Entre os 193 projetos relatados, somente três foram selecionados por atenderem algumas das condições presentes na literatura que esclarecem como uma Educação em Valores deveria ser, tais como descrito no capítulo metodológico desta pesquisa.

Os três projetos descritos foram considerados pelos entrevistados como práticas bem-sucedidas no enfrentamento da violência e da indisciplina escolar. Foram relatadas como

justificativas a redução da violência e da indisciplina e a melhora nas relações de convivência e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Essas experiências analisadas, de fato, parecem resultar em mudanças concretas nas escolas; assim, destacamos a seguir algumas das suas condições favoráveis e apontamos as principais limitações desses projetos brasileiros.

A duração de todos os projetos descritos foi longa. O Projeto “Esperança no futuro” e “Conviver” se originaram de necessidades reais e legítimas da escola e foram construídos coletivamente entre os membros escolares.

Nessas escolas a Educação em Valores foi introduzida como um recurso para resolver os problemas de violência e de indisciplina, porém suas finalidades se ampliaram e as experiências, especialmente nos projetos “Esperança no Futuro” e “Conviver”, voltaram-se para a formação da autonomia moral discente.

Todos os projetos buscaram realizar um trabalho voltado ao protagonismo juvenil por meio de ações de valorização e ampla participação discente, favorecendo um sentimento de pertencimento. Por meio destas atividades de valorização do protagonismo, as escolas motivaram a associação de valores morais, como respeito mútuo e solidariedade, às representações que cada discente tem de si.

Também, as práticas desses projetos pareceram acontecer de forma planejada e por meio de procedimentos diversificados, não se restringindo a um evento específico da escola ou a realização de palestras. Os procedimentos adotados basearam-se em métodos “ativos” da educação moral, apontados por Piaget (1930/1998). As escolas incentivaram o diálogo, o trabalho cooperativo e a gestão participativa. Suas práticas se voltaram para uma convivência respeitosa e democrática.

Contudo, embora fosse incentivado o protagonismo juvenil, as atividades realizadas no projeto “Jovens Construindo a Cidadania” foram restritas aos discentes participantes do projeto e o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões e na elaboração das regras escolares foi limitado.

Nas escolas em que aconteceram os projetos “Esperança no futuro” e “Conviver”, as normas escolares foram construídas coletivamente. O trabalho coletivo de construção e revisão de normas favoreceu a organização de um ambiente justo e democrático, em que permearam relações de respeito mútuo, tão importantes e necessárias ao enfrentamento da indisciplina escolar. No projeto “Conviver” há uma ressalva, pois os entrevistados revelaram que não foram todos os docentes que adotaram essa prática com os alunos; alguns deles somente reproduziam as normas já estabelecidas exigindo seu cumprimento.

É preciso destacar no projeto “Esperança no futuro” o papel da formação centrada na escola realizada pela equipe gestora e coordenação. A proposta implantada na instituição foi viável a partir da formação buscada pela coordenadora. Ela, diante da dificuldade vivenciada no contexto escolar, procurou suporte teórico em cursos e grupos de estudos que abordavam a temática da Educação Moral e, posteriormente, iniciou um processo de formação continuada com os professores da escola, através de estudos aprofundados sobre o tema. Também buscou estabelecer parcerias entre escola e universidade.

A formação docente foi fundamental para o fortalecimento das ações propostas e do grupo docente. Existe na escola em que se realiza o projeto “Esperança no Futuro” um discurso coerente entre a maioria dos docentes quanto ao que consideraram ser o papel da escola frente à Educação em Valores dos seus alunos, quais valores deveriam formar, quais estratégias adotariam frente aos problemas disciplinares e conflitos vivenciados no contexto escolar. Diferentemente das outras escolas brasileiras por nós investigadas, as ações educativas adotadas aqui, em sua maioria, revelaram práticas fundamentadas em conhecimentos científicos.

Como resultado do processo formativo, o trabalho na escola transformou-se em uma prática intencional e sistematizada de Educação em Valores. Para além da melhora da convivência e prevenção da violência e da indisciplina, a escola passou a assumir seu papel na formação de personalidades éticas.

No Projeto “Conviver” ocorreu um processo de formação contínua dos docentes, voltado para a discussão dos problemas cotidianos de convivência. No entanto, mesmo que a formação moral constasse no Projeto Político Pedagógico da escola e fosse valorizada pelos agentes administrativos, o processo de formação docente realizado ainda era carente de discussões teóricas sobre a teoria do desenvolvimento moral, especialmente após a aposentadoria da diretora idealizadora da proposta. Nas escolas em que aconteceu o projeto “Jovens Construindo a Cidadania” não houve formação docente.

Nesse sentido, as ações empregadas nas escolas em que ocorriam o projeto “Conviver” e o “Jovens Construindo Cidadania” tornaram-se dependentes de seus idealizadores e coordenadores. Essa condição representa um exemplo de iniciativas particulares de educadores com dedicação e entusiasmo. Eles recorrem, muitas vezes, a conhecimentos do senso comum sem receberem a formação específica sobre Educação em Valores que lhes garanta o domínio de saberes técnicos e científicos discutidos por especialistas.

Como consequência, os docentes dessas escolas apresentaram concepções diferentes a respeito do que entendem por Educação em Valores e suas funções. Embora alguns defendessem que a escola deveria assumir a formação em valores, porque acreditavam que ela é tão importante como as demais formas de educação e representava uma das funções da escola, outros defendiam que a instituição somente se responsabilizou por essa tarefa, porque a família a deixou de cumprir e porque a sociedade vive, o que denominam, uma situação de crise de valores.

Ainda que todos advogassem a importância da Educação em Valores em relação aos problemas de violência e de indisciplina, cujas causas, para a maioria, localizavam-se além dos muros da escola, ou seja, na família e na sociedade, suas concepções e práticas revelaram diferentes sentidos nas relações estabelecidas entre essas temáticas e como trabalhá-las.

Na escola em que aconteceu o projeto “Conviver” a diversidade de concepção revela-se, seja por uma reivindicação de práticas de controle da violência e da indisciplina, seja pelo entendimento da Educação em Valores como busca de construção de regras justas e convivência democrática na escola, seja por uma ação preventiva que tivesse como fim a construção autônoma de valores morais e éticos, contrários à violência.

Nas escolas em que foi realizado o projeto “Jovens Construindo Cidadania”, os entrevistados defenderam a importância de se trabalharem valores na escola com vistas à formação cidadã dos alunos. Entretanto, suas práticas são orientadas, muitas vezes, por uma educação meramente verbal e transmissiva; os métodos ativos de educação moral são mais restritos aos alunos participantes do JCC. A Educação em Valores nessas instituições parece ser sinônimo de educação para o respeito e valorização da escola e do professor, limitando-se, por vezes, à consolidação de valores de adequação social. Entre esses entrevistados há uma crença de que a regulação externa e a transmissão de valores representavam procedimentos eficientes na formação moral dos alunos. Nesse contexto, a Educação em Valores é almejada para o controle da violência e da indisciplina discente. Aqui destacamos a limitação dessa experiência, considerando que práticas escolares de formação em valores não devem ser vistas unicamente como forma de se trabalhar contra a violência ou contra a indisciplina, mas sim como a que busca a formação autônoma de valores morais e éticos com todos os alunos.

Por outro lado, O JCC também teve como finalidade o investimento em estratégias que possibilitassem que valores, como solidariedade e cidadania, fossem alvos de projeções da imagem positiva de si, se constituindo como valores para eles. Aqui vemos a relação entre Educação em Valores, violência e valores de si. São ações ligadas à construção de valores morais e éticos por meio de seu exercício efetivo e do investimento em práticas que buscaram

a corresponsabilidade dos envolvidos; porém, essas são ações limitadas aos participantes do projeto não se estendendo a todos os alunos da escola.

Estes dados corroboram a confirmação de que uma das estratégias necessárias para a prevenção da violência e da indisciplina é o investimento na formação dos docentes.

Portanto, questionamos: qual é a concepção dos docentes e agentes administrativos sobre a formação necessária para capacitá-los para lidarem com problemas disciplinares e de violência vivenciados no cotidiano escolar?

Todos os entrevistados reconheceram que os docentes, de modo geral, não são bem formados para trabalhar estes problemas. Defenderam, então, a necessidade de uma formação docente mais direcionada à discussão de questões de violência e de indisciplina e como preveni-las em meio escolar. Porém não houve um consenso entre eles sobre como esta deveria ser. Alguns apontaram a importância dessa formação nos cursos de licenciatura, em disciplinas como Didática e Psicologia; outros assinalaram que a formação deva ser continuada em serviço, abordando a realidade de cada escola.

Por outro lado, não houve um consenso quanto à relevância de uma formação específica para o trabalho com a Educação em Valores. Alguns deles não viam a necessidade de uma formação específica nessa área, defendendo que os professores eram preparados para tal função. Para esses, a formação moral parece ser tratada como uma questão particular de cada docente e também não há o reconhecimento de seu papel e da escola frente a Educação em Valores.

Outros, por sua vez, defenderam a necessidade dessa formação, justificando que os cursos de licenciatura pouco ou nada abordam a respeito de como acontece o desenvolvimento moral nas crianças. Para eles, a formação docente deve acontecer ora nos cursos de graduação, ora de forma continuada na escola por meio de estudos teóricos sobre o tema e compartilhamento de experiências positivas já realizadas.

De modo geral, mesmo que alguns indicassem a importância da formação inicial, parece haver entre os entrevistados um anseio por uma melhor formação em serviço, centrada na escola.

Não podemos negligenciar a relevância de um trabalho voltado para a formação docente frente aos problemas de violência e de indisciplina nos cursos de graduação em licenciaturas; tampouco a importância de esses cursos abordarem a questão da educação em valores morais. A formação inicial deve proporcionar espaços de diálogo e reflexão crítica acerca dos problemas éticos contemporâneos discutidos neste trabalho, de modo a sensibilizar

os futuros docentes quanto ao seu papel na formação em valores de seus alunos e no enfrentamento de situações de violência e de indisciplina que se colocam no cotidiano escolar.

Além disso, as escolas e os órgãos governamentais responsáveis pela educação pública precisam se conscientizar sobre o papel da formação continuada e centrada na escola. Tal formação possibilitará a aquisição de conhecimentos construídos coletivamente a partir da necessidade real do cotidiano de cada escola, proporcionando espaços de discussão e planejamento de ações conjuntas.

Ainda, a experiência espanhola ilustrada neste trabalho fundamenta o papel das políticas públicas de modo a regulamentar a necessidade das instituições escolares sistematizarem estratégias de ação voltadas ao trabalho preventivo da violência escolar. Mesmo que se reconheça que a institucionalização de leis e programas não é suficiente para garantir uma prática escolar preventiva que favoreça a melhora na convivência, tais ações contribuiriam para o diálogo e conscientização das escolas e professores sobre seu papel frente aos problemas de convivência e da formação em valores morais.

Por fim retomamos o questionamento que originou esta pesquisa: a Educação em Valores é solução para a violência e a indisciplina na escola?

Os dados aqui apresentados nos indicam que a Educação em Valores não será a “solução” para os problemas de violência e de indisciplina vivenciados no cotidiano escolar enquanto esta for adotada como sinônimo de contenção da violência e da indisciplina, se restringindo à socialização dos alunos.

As instituições escolares produzem relações que podem se manifestar de forma violenta. A forma como alguns projetos se configuram buscando a disciplinarização e a domesticação dos alunos a valores considerados “urgentes” e “corretos” pelos docentes se constituem como práticas de violência da própria escola contra seus alunos.

As escolas, de modo geral, afirmam ter como objetivo o desenvolvimento da autonomia moral e de relações respeitadas, justas e solidárias. Entretanto, desconhecem como esse desenvolvimento ocorre e como podem favorecê-lo de forma mais efetiva. Faltam estratégias claras e sistematizadas, resultando em procedimentos pontuais e esporádicos. Outras vezes, mesmo que citem procedimentos ativos que considerem a importância do trabalho cooperativo, da gestão participativa e construção coletiva de regras, muitas das práticas pedagógicas não concretizam a vivência efetiva desses procedimentos. Embora se encontrem docentes bem intencionados com propostas bem elaboradas, poucas escolas estão

preparadas e efetivamente comprometidas com a reorientação de valores, de modo a contribuir para a formação da identidade moral e ética de seus alunos.

Por outro lado, as experiências ilustradas revelam que a Educação em Valores pode sim ser uma “solução” aos problemas escolares. Desse modo, tendo como base os estudos teóricos sobre a violência e sobre a indisciplina, os projetos brasileiros aqui descritos e a experiência espanhola ilustrada, sintetizamos o que consideramos como uma prática positiva de Educação em Valores frente aos problemas de violência e de indisciplina escolar:

- as iniciativas realizadas devem se originar de necessidades reais da escola, envolver todos os espaços e membros da comunidade escolar;

- a escola deve criar vínculos com a comunidade externa e os pais dos alunos;

- as ações devem ser pautadas em um trabalho preventivo da violência e da indisciplina e requerem mudanças nas práticas escolares;

- as práticas preventivas devem ser pautadas na gestão democrática, no trabalho cooperativo e valorização do protagonismo juvenil, garantindo um ambiente sócio-moral cooperativo e o sentimento de pertencimento à escola;

- as escolas devem adotar práticas procedimentais e práticas substantivas de educação moral, tais como a discussão de dilemas morais, as assembleias, a mediação de conflitos, entre outros;

- as regras de convivência devem ser construídas coletivamente e embasadas em princípios de justiça;

- as relações de convivência devem ser permeadas pelo respeito mútuo, pela justiça, pela solidariedade, pelo diálogo, entre outros valores contrários à violência, à individualidade e à intolerância. A vivência desses valores deve dar-se de forma refletida e autônoma, de modo a contribuir para a formação da personalidade ética de seus alunos;

- para tanto, é preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes. As escolas devem garantir um processo de formação continuada, sendo esse um espaço para reflexão coletiva a respeito das necessidades da instituição e momento de estudos que embasará a elaboração de soluções sistematizadas. Também é preciso estabelecer parcerias entre escolas e universidades de modo a fortalecer teoricamente as ações concretizadas.

A formação moral e ética é um dos maiores desafios para a escola atual, diante de dificuldades reais que enfrenta – das quais se destacam a violência, a indisciplina discente, a má formação docente e condições precárias de trabalho – e de problemas sociais que ultrapassam seu campo de atuação.

Afinal, como poderá a escola educar em valores morais e éticos numa sociedade marcada pelo individualismo, pela competitividade, pela “fluidez” nas relações, pela vaidade e pela busca de satisfação imediata? Como poderão os professores contribuírem com essa educação se eles próprios não tiveram tal formação?

Temos clareza de que a educação escolar, sozinha, não poderá produzir mudanças nesse contexto social. Entretanto, a escola e seus agentes precisam assumir sua função social – a qual se acrescenta um papel moral e ético – na formação dos sujeitos protagonistas de tais mudanças.

Para isso, é preciso reinventar as práticas e as narrativas escolares. Em vez de valorizar a competitividade e individualidade; em vez de criar “leis” de proibição do uso de celular; em vez de suspender alunos indisciplinados; em vez de colocar detector de metais... É preciso educar personalidades éticas (LA TAILLE, 2009).

Escolas em que predominam relações de convivência democrática, justa e de respeito mútuo têm maiores chances de atuar na prevenção da violência e da indisciplina e na construção de identidades éticas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (org.). *Cotidiano nas Escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, 2006.
- ABRAMOVAY, M. (org.). *Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; LEITE, A. M. A.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. ; NUNES, M. F. R. ; BONFIM, M. I. R. M.; FARAH NETO, M. *Escolas de Paz*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2001.
- AIELO, S. S. *Educação moral na escola: a formação dos Professores*. 2012, 126f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; RODRÍGUEZ, C.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J. C.; ÁLVAREZ, L. La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, Almería, v.3, n.2, p. 187-198, dez. 2010a
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; RODRÍGUEZ, C.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J. C.; ÁLVAREZ, L. La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, Espanha, v. 15, n. 1, p. 35-56, 2010 b. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512968003>> Acesso em 13 mai. 2013.
- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Orden de 18 de julio de 2007* por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Junta de Andalucía, 2007a
- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Decreto 19/2007, de 23 de enero*, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Junta de Andalucía, 2007b
- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Material para la Mejora de la Convivencia Escolar*. Junta de Andalucía: 2007c
- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Ordem de 20 de junho de 2011*. Guia para elaboração del Plano de Convivencia, 2011. Disponível em: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PS/SE/participacion/convivenciaescolar/ord200611>> Acesso em 01 de outubro de 2013.
- ANDALUCIA. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Orden de 25 de julio de 2002*, BOJA 117 de 5 de Octubre de 2002). Junta de Andalucía, 2002.
- ANDRADE, S. T. P. *Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola*. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2001.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Sumus, 1996. p. 39 – 55.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação - USP*. São Paulo, v. 24, n. 02, p. 1-21, jul/dez. 1998.

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

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 141-160, jan/jun. 2001.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, v.19, n.2 (56), p. 193-204, maio/ago. 2008.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

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

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.105– 136.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, A. A. (ORG.). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores, v.2).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dent-zien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTON, D. R. *Cultura escolar e Indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional*. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Rio Claro, 2005.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BLAYA, C. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: DEBARBIEUX, E. (orgs.). *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003. p. 37-56.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 225-250.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos temas transversal*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiais*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CABALLERO-GRANDE, M. J. *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. *Revista de Paz y Conflictos*, v.3, n.1, p.154-169. 2010.

CAMACHO, L. M. Y. *As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes*. *Educação e Pesquisa*, v.27, nº 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CARRERAS, L.; EIJO, P.; ESTANY, A.; GÓMEZ, MT. T.; GUICH, R.; MIR, V.; OJEDA, F.; PLANAS, T.; SERRATS, M.A. *Cómo Educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. 6. Ed. Madrid: Narcea AS de Ediciones, 1998.

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

CASTRO, M. L. S. *Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional*. *Educação-Puc*, Porto Alegre, ano XXI, n. 34, p. 7-22, abril 1998.

CARVALHO, J. et al . *Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações*. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 set. 2013.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos francêss abordam essa questão*. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002.

CHARLOT, B. *Pour le savoir, contre la stratégie*. In: DUBET, F. (Org.). *École, famille: le malentendu*. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 59-78.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CHAUÍ, M. Ética e violência. *Teoria & Debate*, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, vl. 11, nº 39, out/dez 1998.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: avaliação política pública em educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, Dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2012.

CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: avaliação política pública em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, Mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2012.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE; Y. *Nos labirintos da moral*. 5. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2009.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

COSTA, J. F. (2005). *O vestígio e a aura: consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond.

COZIN, M. I. *As relações interpessoais à luz do psicodrama*. 389fl. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DEBARBIEUX, E. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

DEBARBIEUX, E. “Violências nas escolas” divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-92.

DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. UNICEF, Madrid: Defensor del Pueblo, 2000. Disponível em: <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Zaragoza, n. 41, p. 133-145, ago. 2001a.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. La formación Del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo SEVILLA Antiviolenia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Zaragoza, n. 41, p. 59-71, ago. 2001b.

DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, v. 66 (22,3), p. 159-180, 2009.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

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

DIAZ-AGUADO, M. J. (coord). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madri: Ministerio de Educación, Secretaría De Estado De Educación Y Formación Profesional, 2010.

DIAZ-AGUADO, M. J. *Convivencia escolar y Prevención de la violència*. Madri: Ministério da Educacion, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.

DURKHEIM, E. *A educação moral*. São Paulo: Vozes, 2008.

DURKHEIM, E. *Ética e sociologia da moral*. Trad. Paulo Castanheira. São Paulo: 2003

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200014&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 05 jun. 2012.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto. 1992. 140 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCISCHINI, R.; SOUZA NETO, M. O. Enfrentamento à violència contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege. *Rev. Dep.Psicol*, Niterói, v.19, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2012.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 15, n. 2. P. 303-308, 2002.

FURLONG, M.; MORRISON, G. The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, n. 8 (2), p. 71- 82, 2000.

GARCIA, J. A persistente indisciplina nas escolas: um estudo sobre suas razões. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letra, 2013. p. 61 – 90. vol. 2 (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD: Educação Temática Digital*, v.8, n.1, p. 124-132. 2006.

GARCIA, J. Indisciplina e violència nas escolas: algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, Out. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300013&lng=en&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2012.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300006&lng=en&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2012.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, Out. 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300009&lng=en&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2012.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.201-224, jan./abr. 2009.

GROSSI, P. K. et al. Violência no meio escolar: a inclusão social através da educação para a paz. *Textos & Contextos*, v.4, n.1, p. 01-16. 2005.

GROSSI, P. K.; AGUINSKY, B. G. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. *Educação*, v.29, n.69, p. 415-433. 2006.

GUIMARÃES, A. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. *Nas redes da educação*, UNICAMP: Campinas, n. 01, set. 2006. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em 20 dez. 2011.

GUIMARÃES, A. M. indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Sumus, 1996. p. 73 – 82.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos na relação de poder. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Sumus, 1996.p. 57-71.

GONÇALVES, L. A.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, mar 2002, n. 115, p. 101-138.

JARES, X. *Pedagogia da convivência*. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JARES, X. R. *Educar para a verdade e para a esperança. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JARES, X. R. Educar para a paz e a cidadania democrática depois do 11-S. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, mar. 2004. Disponível em

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100022&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2012.

JARES, X. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JIMÉNEZ-BAUTISTA, F. Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, v.19, n.58, p. 13-52. 2012.

KOHLBERG, L. *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Bilbao: Editorial Desclés de Brouwer S. A. 1992

KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. *La educación moral*. Segundo Lawrence Kohlberg. Barcelona, Espanha: Editorial Gesida, S. A. 1997.

LA FÁBRICA DO BRASIL. Escola e Família: instituições em conflito. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt>>. Acesso em: abril de 2013.

LA TAILLE, Y. *Prefácio*. In: MENIN, M.S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. (org.). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortes, 2013.

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

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

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 09-24.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, v. 35, p. 16-18, 2001.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S. Introdução. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 9-13.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, abr. 2004.

LEME, M. I. A Gestão da violência escolar. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009.

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

LEPRE, R. M. Considerações sobre a educação moral no Brasil: percurso histórico e proposta atual. *Psicopedagogia online*. 2008. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1073#.UzzLgVdraSo> Acesso em: dez. 2011.

- LEPRE, R. M.; MENIN, M. S. S. *Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania*. Disponível em: http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1148701843_70.doc. Acesso em: marco de 2013.
- LICCIARDI, L. M. S.; RAMOS, A. M. Por onde começar a superação da violência na escola? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.) *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012. p. 18-37.
- LIPOVETSKY, G. *A Sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Tradução de Armando B. Ara. Barueri-SP: Manole, 2005.
- LONGAREZI, A. M. *Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental*. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2001.
- MARTINS, E. F. *Violência na escola: concepções e atuação de professores*. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 185-198.
- MENIN, M. S. S. Educação Moral na primeira infância. *Revista Pátio*, v. 8, n. 23, p. 8-11, abr/jun 2010.
- MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.
- MENIN, M.S.S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. 2000. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2000.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-103.
- MENIN, M. S. S.; ZECHI, J. A. M. La educación moral en escuelas públicas brasileñas: concepciones y prácticas. *Revista Postconvencionales: Ética, universidad, democracia*. Venezuela, v.02, p.04 - 20, 2010.
- MENIN, M.S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. (orgs.). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortês, 2013.
- MENIN, M. S. S.; MORAIS-SHIMIZU, A.; BATAGLIA, P. U. R.; MARTINS, R. A. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Rev. Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 1, p. 133-155, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 ago. 2014.
- MENIN, M. S. S.; TREVISOL, M. T. C.; SHIMIZU, A. M.; TARDELI, D.; ALENCAR, H.; BORGES, L.; SIMÃO, M.; BATAGLIA, P.; MARTINS, R. A.; ARAUJO, E.; ARANTES, V. A. *Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de Experiências brasileiras*. 2008.

Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2008.

MORENO, A.; SOLER, M. P. (Coords.). *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 7, n. 13 Ago. 2003.

NOGUEIRA, I. S. C. *Violência nas escolas: cidadania, parâmetros curriculares e ética*. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Araraquara, 2000.

NOLETO, M. J. *Construindo saberes: referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

OLIVEREIRA, D. C.; GOMES, A. M. T.; MARQUES, S. C. Análise estatística de dados textuais na pesquisa em representações sociais: alguns princípios e uma aplicação ao campo da saúde. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). *Experiência e representação social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 157- 200.

OLWEUS, D. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. 1993.

ONU. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em março 2013.

ORTEGA, R. (Org.). *La convivencia escolar: que és y como abordala*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998.

ORTEGA, R. (coord.) *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A Machado livros, 2000.

ORTEGA, R. La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In: Moreno, A.; Soler, M. P. (Coords.). *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

ORTEGA, R. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Anti-Violência Escolar (SAVE). In: DEBARBIEUX, E. (orgs.). *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003. p. 79-110.

ORTEGA, R., SÁNCHEZ, V; MENESINI, E. Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, v. 14, p. 37-49, 2002

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Trad. de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

PACHECO, M. I. *O Estatuto da criança e do adolescente como um instrumento de superação da violência em meio escolar*. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2005.

- PAPPA, J. S. *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental*. 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2004.
- PARRAT-DAYAN, S. Alunos, professor, escola e indisciplina: o contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.) *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012. p. 158-174.
- PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PAULA E SILVA, J. M. A.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educ. rev.*, Curitiba, n. especial 2, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 jun. 2012.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.
- PÉREZ-SERRANO, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Madri: La Muralla, 1994.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932)
- PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Original publicado em 1930)
- PUIG, J. M. *Práticas Morais*. São Paulo: Moderna, 2004.
- PUIG, J. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1998b.
- PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).
- PUIG, J. M. et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- RAMOS, A. M. *As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino Fundamental II: um olhar construtivista*. 2013, 286F. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2013.
- REBELO, R. A. A. *Indisciplina Escolar: Multiplicidade de Causas e Sujeitos*. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1996, p. 83-101.

- ROYER, E. A. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: DEBARBIEUX, E. (orgs.). *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003. p. 57-78.
- SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 105-122, jan/jul. 2001.
- SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SHIMIZU, A. M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-202, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2013.
- SHIMIZU, A. M.; MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MARTINS, R. A. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de educação em valores morais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6309--Int.pdf>> Acesso em: fev. 2012.
- SILVA, J. B. *A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes*. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2004.
- SOUZA, D. B. *Representações Sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial*. 2005. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2005.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº 104, p. 59-75, jul. 1998.
- SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução de violência em meio escolar. *Pro-Posições*, Campinas, vol.13, nº 3 (39), p. 71-83, set/dez. 2002.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.
- TARDELI, D. D. *A manifestação da solidariedade na adolescência: um estudo sobre a personalidade moral*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 2006.
- TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- TOGNETTA, L. R. P. Educação dos sentimentos: um caminho para a paz. *Revista de Educação do Cogeime*, ano 14, n. 27, p. 23-32, 2004. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/27Artigo2.pdf>>. Acesso em fev. 2014.

TOGNETTA, L.R.P.; DOMINICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; SAMPAIO, V. C.S. *Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.) *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

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

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.M. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

TREVISOL, M. T. C. O projeto Vivendo valores na escola. In: MENIN, M.S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. (orgs.). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortês, 2013.

VAZQUEZ, A.S. *Ética*. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S. A., 1993.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letra, 2013. p. 61 – 90. vol. 2 (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

VINHA, T. P. Autoridade autoritária. *Revista Nova escola*, n. 226, out. 2009. Disponível em de <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/?ano=2009>>. Acesso em 03 de maio de 2010.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

VINHA; T. P.; ASSIS, O. Z. M. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 159-197.

VIVALDI, F. M- C. *Pesquisa empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o esdo do conhecimento*. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ZALUAR; A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16. N. 45,p. 145-164, fev. 2001.

ZANDONATO, Z. L. *Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno, uma análise sob perspectivas Moral e Institucional*. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2004.

ZECHI, J. A. M. *Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2008.

ZECHI, J. A. M. *Violência e Indisciplina escolar: uma análise a partir das publicações em periódicos científicos*. 2005. 126 f. Relatório de Iniciação Científica – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, Presidente Prudente, 2005.

ZECHI; J. A. M.; SILVA, C. C. M.; OLIVEIRA, A. P. Educação em Direitos Humanos: reflexões acerca de práticas escolares. In: ALMEIDA, M. I; et. al. (Org.). *Políticas Educacionais e Impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012, p. 3852-3863.

ANEXOS

**ANEXO I - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA “PROJETOS BEM
SUCEDIDOS DE EDUCAÇÃO MORAL: EM BUSCA DE EXPERIÊNCIAS
BRASILEIRAS”**

RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MORAL ou EDUCAÇÃO EM VALORES

IDENTIFICAÇÃO:

Estado: _____

Cidade: _____

Seu Nome: _____

Sua função na escola: () Diretor; () Coordenador Pedagógico; () Professor; () Outra

Qual? _____

Escola em que trabalha: _____

Nível de Ensino: () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Série(s): () 5ª; () 6ª; () 7ª; () 8ª; () Ensino médio;

Outro: _____

Endereço da escola: _____

Contato: DDD() Fone: _____ e-mail: _____

1. Na sua opinião, a escola deve dar Educação Moral ou Educação em Valores aos seus alunos?

SIM() NÃO()

Por que?

2. Se você respondeu SIM à questão anterior, diga, em resumo, como essa educação poderia ser dar?

3. Assinale se você já participou ou participa, de 2000 em diante, de alguma das experiências abaixo:

- a) () Educação Moral;
- b) () Educação em Valores;
- c) () Ética na Escola;
- d) () Direitos Humanos
- e) () Não participei

4. Se a resposta foi NÃO PARTICIPEI, justifique:

5. Se você assinalou alguma das experiências acima, diga o nome da Escola em que ela aconteceu, o endereço, e faça um breve relato a respeito:

Nome da escola: _____

Endereço: _____

6. Relate brevemente como foi essa experiência:

7. Você acha que essa experiência que relatou poderia ser considerada como BEM SUCEDIDA?

SIM NÃO

Justifique a sua resposta:

Com relação a essa experiência que relatou especifique:

8. Quem foi o(a) coordenador(a) da experiência? Nome ou referência para contato:

Nome _____

Endereço de contato _____ Email _____

9. Quanto tempo ela durou? Por quê ?

até 1 semana

1 quinzena

1 mês

de 1 a 3 meses

de 3 a 6 meses

de 6 a 12 meses

mais de 12 meses

Por que? _____

10. Quem foram os participantes?

alunos; quantos? _____

professores; quantos? _____

11. Houve participação da comunidade escolar?

Equipe gestora

Funcionários

Famílias

Entidades externas à escola.

Outras

12. Outras escolas foram parceiras da experiência? Qual/quais?

13. Quantidade total de participantes:

menos de 30 pessoas

entre 30 a 60 pessoas

de 60 a 100 pessoas

mais de 100 pessoas

14. Que temas ou assuntos foram mais trabalhados nessa experiência?

15. Como esses temas foram trabalhados (que métodos foram usados)?

16. Qual foi a principal finalidade buscada nessa experiência, ou seja, porque ela aconteceu?

17. De alguma forma a comunidade em volta da escola provocou essa experiência?

SIM NÃO

Como?

18. Você percebeu mudanças no ambiente escolar com a experiência?

SIM NÃO

Se a resposta anterior foi SIM, diga: quais mudanças?

19. Esta experiência foi avaliada?

SIM NÃO

Se a resposta anterior foi SIM, diga por quem e como?

20. A escola na qual você descreveu esta experiência bem sucedida de Educação Moral recebeu alguma formação para esse projeto? (Por exemplo: curso de formação da Secretaria de Educação, Programa de Educação em Direitos Humanos do MEC, etc.)

SIM NÃO

Se você assinalou SIM:

21. Qual? _____

22. Quem ofereceu essa formação? _____

23. Quando isso aconteceu? _____

24. Você gostaria de falar algo mais sobre esta experiência de Educação Moral que descreveu?

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO II – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista a ser realizada com professores e agentes administrativos que atuaram nos projetos de enfrentamento da violência e indisciplina escolar realizados em escolas públicas do estado de SP

Perfil dos entrevistados: formação; tempo de serviço, função na escola; religião; se faz parte de algum grupo.

1) O que você entende por Educação em Valores, E. M.; ética e Cidadania na educação? O que entende por violência? O que entende por indisciplina?

2) Em sua opinião, a Educação em Valores tem sido e/ou deve ser usada como um recurso para o combate da violência / indisciplina? Como? Contra-exemplo (polícia, conselho, suspensão)

3) Como surgiu o projeto realizado em sua escola surgiu? Vocês receberam algum curso para sua realização?

Que tipo de bibliografia chega à escola? Quais cursos?

Por que esse projeto partiu de você? Porque você (e não outra pessoa) teve interesse em participar desse curso?

Quando começou a pensar na realização desse projeto?

4) O projeto de vocês sobre Educação em Valores trabalha com violência / indisciplina?

OU Você vê alguma relação entre esse projeto para o enfrentamento da violência / indisciplina e a Educação em Valores?

5) Como foi realizado o projeto de enfrentamento de violência e/ou indisciplina em sua escola? (temas, meios, finalidades).

Perguntar sobre as regras e sanções na escola

6) Quais valores foram trabalhados nesse projeto? Como foram trabalhados?

7) Você percebeu mudanças na escola com a realização desse projeto? Quais?

8) Quais foram as principais dificuldades para realizar esse projeto?

9) Em sua opinião, os professores são capacitados para lidarem com problemas disciplinares e a violência vivenciados no cotidiano escolar? E para a Educação em Valores?

10) Você acha necessário que os professores recebam uma formação específica nessa área (Ed. Valores e violência / indisciplina) ? Como deveria ser essa formação?

ANEXO III – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

1 – Aprovação do Comitê

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 07 de outubro de 2011.

Ilmo.(a) Sr.(a)
Juliana Aparecida Matias Zechi.

Ref. Projeto intitulado: "Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?", sob orientação do (a) Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin.

Protocolo nº 75/2011

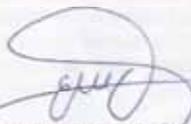
Recebemos o projeto, o qual foi examinado pelo relator, tendo recebido o parecer anexo.

Decorrente do exposto, este Comitê, em concordância com o parecerista, considera o projeto **APROVADO**.

Diante do cronograma do desenvolvimento da pesquisa, fica estabelecido o seguinte prazo: até a última terça-feira útil do mês de **Julho de 2013** para entrega de **relatório parcial** e **Julho de 2014** para entrega de **relatório final sucinto** ao CEP (vide modelo na página da FCT), sendo que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados, deverão permanecer em poder do pesquisador responsável pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Informamos que eventuais emendas (proposta de modificação no projeto inicial) e extensões (proposta de prorrogação ou continuidade da pesquisa) devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta em duas vias impressas, identificando a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas. Entretanto, se houver modificações importantes de objetivos e métodos deve ser apresentado outro protocolo de pesquisa.

Atenciosamente,



Dra. EDNA MARIA DO CARMO
COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Roberto Simonsen, 305 - CEP 19060-900 - Presidente Prudente - SP
Tel (18) 3229-5315 - fax (018) 3229-5488 ou (018) 3229-5303 - cep@fct.unesp.br

FCT - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO

PROJETO DE PESQUISA

PROCESSO Nº

Trabalho de pesquisa em nível de DOUTORADO

75/2011

1 – Identificação da Proposta de Projeto de Pesquisa/Trabalho de Conclusão de Curso

Título: EDUCAÇÃO EM VALORES: solução para a violência e indisciplina na escola?

Professor Orientador da pesquisa: Pro^{fa} Dra. Maria Suzana de Stefano Menin

Aluno(a) Participante (TCC): JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI

Curso/ Faculdade: Programa de pós-graduação em Educação da FCT/UNESP

2 – Análise do Projeto de Pesquisa/Trabalho de Conclusão de Curso

-Trata-se de nova etapa de um projeto global já apresentado em Dezembro de 2008 a este comitê de ética sob o número de protocolo 315/08. (pg. 5). Na oportunidade o título da pesquisa era: " Projetos bem sucedidos de Educação moral: em busca de experiências brasileiras" e, a pesquisadora principal foi a atual orientadora da aluna responsável pela presente pesquisa de doutorado. Nessa fase, por uma coleta multicêntrica em serviços de educação de todos os níveis e estados brasileiros, Os dados foram consolidados em questionários e formado um banco de dados.

Na oportunidade o parecer do assessor foi APROVADO por obedecer às normas éticas.

O presente projeto visa aprofundar o nível de conhecimento da questão a partir de uma análise das experiências bem sucedidas e traçar um perfil da formação das responsáveis pelos bons resultados. Até esse nível trata-se de análise de dados secundários contidos no citado banco de dados.

Em etapa subsequente a pesquisadora, propõe-se a visitar cinco escolas com bons resultados, no âmbito do estado de São Paulo e entrevistar os educadores e outros envolvidos para traçar o que a pesquisadora descreve como:

"...analisar as relações estabelecidas entre a educação em valores e contenção da violência e indisciplina escolar e como essas relações são percebidas pelos agentes escolares ...".

Serão, portanto, entrevistadas apenas profissionais de educação em atividade que tenham sido responsáveis ou envolvidas em tais casos de sucesso.

2.1 – Objetivos e Adequação metodológica (Verificar a exequibilidade da proposta, isto é, se existe clareza do objeto, compatibilidade entre os objetivos, a fundamentação teórica e a metodologia ou plano de ação, evidenciando consistência entre objetivos, procedimentos, ações de execução da pesquisa e capacidade do proponente, demonstrada por outros trabalhos similares.)

Os objetivos da pesquisa são claros e coerentes com o escopo geral da etapa anterior e mantida a consonância, por ser supervisionada pela orientadora, autora da proposta inicial. A fundamentação teórica e metodologias são claras e o plano de ação permite esperar sucesso nos objetivos. A proposta mostra-se economicamente viável por já contar com financiamento da FAPESP para os deslocamentos apontados.

2.2 – Avaliação do Questionário a ser aplicado e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

O termo de consentimento livre e esclarecido é adequado ao tipo de pesquisa pretendido.

2.3 – Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica é apropriada e destacando-se o fato de ser inicial de seguir-se de continuação ainda por maior período para reflexões.

3 – Qualificação do Pesquisador/Orientador (Indicar os atributos do Pesquisador/Orientador, salientando a titulação e experiência compatível com a função de orientação; qualidade e regularidade de produção científica/artística/criativa, compatível com o projeto de pesquisa/Trabalho de Conclusão de Curso).

A pesquisadora tem nível anterior de mestrado e a orientadora tem formação e qualificação acadêmica e empírica suficientes para o nível de pesquisa.

4 – Parecer conclusivo, recomendações e/ou sugestões:

Mediante as análises supra citadas não encontramos tópicos contrários à ética ou abordagem de grupos vulneráveis, sendo meu parecer FINAL PELA APROVAÇÃO.

5 – Pendências: (Enumerar sucintamente as pendências a serem sanadas pelo Coordenador do Projeto de Pesquisa).

Não há pendências a serem sanadas.

6 – Parecer Consubstanciado

Aprovado

Pendências

Não aprovado

2 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Educação em Valores: solução para a violência e indisciplina na escola?”**.

Nome do (a) Pesquisador (a): Juliana Aparecida Matias Zechi

Nome do (a) Orientador (a): Maria Suzana De Stefano Menin

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as relações que as escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio fazem entre Educação em Valores, violência, indisciplina e formação de professores. Ela é uma continuidade da pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, coordenada pela profª Maria Suzana De Stefano Menin, e está sendo realizada com o apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).
2. **Participantes da pesquisa:** As entrevistas acontecerão com professores e agentes administrativos que atuam nos projetos de enfrentamento da violência e indisciplina escolar realizados em escolas públicas do estado de São Paulo. Os projetos já foram relatados por meio de questionário aplicado na pesquisa “Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, que contou com mais de 1000 questionários respondidos em diferentes regiões brasileiras.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora Juliana Aparecida Matias Zechi realize sua pesquisa de Doutorado, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. O (a) Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** a partir de questões feitas pelo pesquisador, o (a) Sr. (Sra.) descreverá o projeto que participou, para que, assim, possamos compreender que relações que a escola públicas e seus agentes fazem entre Educação em Valores, violência e indisciplina escolar e que formação têm recebido para atuarem nessa área.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as possibilidades de enfrentamento da violência e indisciplina em meio escolar e que o conhecimento que será construído a partir deste possa beneficiar outras escolas, uma vez que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** o (a) Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

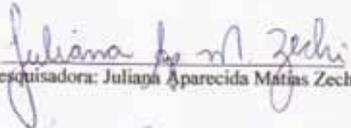
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

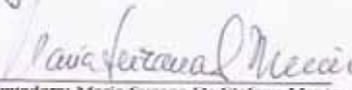
Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa


Pesquisadora: Juliana Aparecida Matias Zechi


Orientadora: Maria Suzana De Stefano Menin

Pesquisador: JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI
Contato: (18) 3909 2522. E-mail: juzechi@hotmail.com

Orientador: MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
Contato: (18) 32295560

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br