

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

IZABELLA ALVARENGA SILVA

Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de
uma atividade formativa desenvolvida na escola

Marília

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

IZABELLA ALVARENGA SILVA

Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de
uma atividade formativa desenvolvida na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp *campus* de Marília
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos
Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientador: Dr. Raul Aragão Martins.

Marília

2018

Silva, Izabella Alvarenga.
S586c Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola / Izabella Alvarenga Silva. – Marília, 2018.
185 f. ; 30 cm.

Orientador: Raul Aragão Martins.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
Bibliografia: f. 160-174

1. Educação moral. 2. Ensino fundamental. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
Bibliotecário
CRB 8/8211

IZABELLA ALVARENGA SILVA

Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola

Tese para obtenção do título em Doutora em Educação

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Programa de Pós-graduação em Educação - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp *campus* São José do Rio Preto/SP.

2ª. Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Giachetto Saravali

Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp *campus* Marília/SP.

3ª. Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Klein

Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp *campus* São José do Rio Preto/SP.

4º. Examinador: Prof^ª. Dr^ª Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp *campus* São José do Rio Preto/SP.

5º. Examinador: Prof^ª. Dr^ª Maria Teresa Ceron Trevisol

Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc campus de Joaçaba/SC.

Marília, 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, por me ensinar que o melhor caminho a seguir é o dos estudos. Simplesmente essencial o amor, a atenção e o apoio dedicado a mim e aos meus sonhos, fazendo destes os nossos sonhos. Especial agradecimento faço à minha mãe e minha irmã, minhas conquistas também são conquistas delas, hoje e sempre.

Ao professor Dr. Raul Aragão Martins, que ao longo desses anos investiu seu o tempo e o seu conhecimento na minha formação profissional. Do estágio básico ao doutorado, sua contribuição foi fundamental e grandiosa.

Ao Henrique Fernandes Veri Marques, pelo amor que partilhamos, por me incentivar todos os dias a ser melhor, e por batalhar comigo cada etapa conquistada. Seu apoio é essencial em tudo que faço.

À Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, pela parceria profissional que já dura anos e tem rendido bons frutos para nós, e pela amizade que construímos.

À Dra. Ana Maria Klein e Dra. Eliane Giachetto Saravali por terem feito do exame de qualificação um momento de aprendizado para mim.

À Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol, Dra. Ana Maria Klein, Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz e Dra. Eliane Giachetto Saravali por terem aceito o convite para serem titulares da banca de defesa.

À Dra. Mônica Abrantes Galindo de Oliveira, pelas palavras esclarecedoras que tanto me ajudaram, e por aceitar ser suplente na banca de defesa.

À Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia por aceitar participar como suplente na banca de defesa.

À querida Dra. Maria Cecília Bergamo Braga, por ter dedicado seu tempo à leitura do texto. Suas contribuições foram muito importantes.

Aos meus tios Edson e Dalva e à Bruna, por me receberem tão bem em tantos momentos diferentes.

À amiga de infância e parceira de uma vida toda Dra. Taislene Guimarães, pela importância que tem na minha vida. Me faltam palavras para descrever.

À Ma. Lara Cucolicchio Lucatto, pela nossa amizade que se fortaleceu, pela cumplicidade, companheirismo e atenção nestes últimos anos.

Aos amigos Ronaldo Albanês e Cristiano Necedemo, pelas caronas, refeições e momentos divertidos que vivemos.

À Dra. Amanda Mano e ao Me. Mario Mano pela acolhida carinhosa em um momento importante. À Ms. Carla Andressa por compartilhar comigo palavras de incentivo e atender meus pedidos de forma solícita.

À supervisora de ensino, gestoras e professores envolvidos na concretização da formação oferecida na escola.

À Simone Borges de Carvalho pela atenção e cuidado em momentos importantes, levarei para a vida algumas de suas palavras. Ao Giovanni Fonseca pela atenção, apoio e incentivo na reta final.

À Maria Fernanda Garcia Bernegozzi pela simpatia e disponibilidade em Marília.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida.

Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
O caminho mais curto. Produto que rende mais
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
Um tiro certo. Modelo que vende mais.

Mas nós, dançamos no silêncio
Choramos no carnaval
Não vemos graça nas gracinhas da Tv
Morremos de rir no horário eleitoral.

[...]

Mas nós, vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
Tantas pedras no caminho não seria ruim.

Outras Frequências
Humberto Gessinger

RESUMO

Trabalhar com questões éticas e morais na escola ainda é um desafio para os profissionais da área da Educação. A dificuldade para lidar com a indisciplina, conflitos e postura desafiadora dos alunos faz com que a escola, nos dias atuais, não favoreça o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes, em uma perspectiva piagetiana. Professores e gestores, figuras fundamentais no contexto educacional, reafirmam a importância da formação que recebem, inicial e continuada, para superar as dificuldades vivenciadas cotidianamente em relação ao trabalho com as regras, punições e até mesmo à própria função da escola. A teoria do desenvolvimento moral de Piaget, adotada como referencial teórico deste trabalho, lança luzes sobre estas questões. Entendemos que formação continuada de professores é um tipo de intervenção que provoca mudanças nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes destes profissionais. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar os resultados de uma formação continuada que foi certificada pela Unesp, realizada com professores na escola onde trabalham e cujo tema foi o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana. A pesquisa que apresentamos é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e tem caráter descritivo. Os dados apresentados são oriundos deste processo formativo realizado com 24 professores que foi iniciado em abril de 2015 e concluído em maio de 2016. Os instrumentos utilizados foram questionários, observações e entrevistas. O tratamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo. Como resultados, encontramos relações interpessoais conflituosas dos professores com os alunos e suas famílias, e culpabilização destas em relação à problemas cotidianos vivenciados na instituição, como não cumprimento das regras, indisciplina e desinteresse dos alunos. A formação trabalhou com estes temas e após seu encerramento foi possível identificar algumas mudanças sutis nos discursos dos participantes. De forma geral, o processo formativo foi bem avaliado pelos participantes. Conclui-se que investigações realizadas dentro das escolas, que dão voz aos sujeitos que compõem esta instituição, especialmente o corpo docente, são necessárias para melhor compreensão de como pensam e consideram o trabalho com a educação moral nos dias de hoje.

Palavras chave: educação moral, formação continuada, escola, professores.

ABSTRACT

It's still a challenge to work with ethical and moral issues at school environment for education professionals. The difficulty to deal with indiscipline, conflicts and the students' challenging posture make the school, today, not conducive for the development of students' moral autonomy, in a Piagetian perspective. Teachers and managers, key figures in the educational context, reaffirm the importance of the training they receive, initial and continued, to overcome the difficulties experienced every day in relation to working with the rules, punishments and even to the school's own job. Piaget's moral development theory, adopted as theoretical reference in this paper, sheds light on these issues. We understand that teachers' continued formation is a kind of intervention that causes changes in knowledge, understanding and in the attitudes of these professionals. In this sense, our goal is to present the results of a continued formation, certified by UNESP, applied at teachers at the school they work whose theme was the moral development of children in the Piagetian perspective. The research we present has qualitative approach, applied nature and has a descriptive character. The data presented come from this training process conducted with 24 teachers, research participants, started in April 2015 and completed in May 2016. The instruments used were questionnaires, observation and interview. The treatment of the data was done by analyzing the content. In the results, we find conflicting interpersonal relationships between the teachers, with students and their families, and blame them on everyday problems in the institution, such as non-compliance with the rules, indiscipline and lack of interest of the students. The training worked on these topics, and after its closure it was possible to identify some subtle changes in participants' discourses. In general, the training process was well evaluated by the participants. It is concluded that investigations carried out within schools, that give voice to the subjects that compose this institution, especially the faculty, are necessary for a better understanding of how they think and consider working with moral education these days.

Key words: moral education, continued formation, school, teachers.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Atividade em pequenos grupos.....	105
Foto 2 – Atividades em pequenos grupos.....	107
Foto 3 – Palestra do Diego Mahfouz Faria Lima.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questão de pesquisa e objetivos antes e durante a formação.	20
Quadro 2 - Níveis de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1992).	37
Quadro 3 - Os objetivos específicos da pesquisa e as técnicas utilizadas	72
Quadro 4 - Etapas e cronograma da formação.....	87
Quadro 5: Breve descrição do primeiro encontro de formação	88
Quadro 6: Breve descrição do segundo encontro de formação	90
Quadro 7: Categorias de resposta sobre o papel da família – primeiro questionário	91
Quadro 8: Categorias de resposta sobre o papel da escola – primeiro questionário	92
Quadro 9: Categorias de resposta sobre o trabalho com regras – primeiro questionário	93
Quadro 10: Categorias de resposta sobre as regras mais trabalhadas – primeiro questionário	94
Quadro 11: Categorias de resposta sobre os motivos dos alunos não respeitarem regras – primeiro questionário.....	94
Quadro 12: Categorias de resposta sobre intervenções com os alunos – primeiro questionário	95
Quadro 13: Categorias de resposta sobre concepções de indisciplina – primeiro questionário.....	96
Quadro 14: Breve descrição do terceiro encontro de formação.....	96
Quadro 15: Breve descrição do quarto encontro de formação.....	98
Quadro 16: Breve descrição do quinto encontro de formação.....	99
Quadro 17: Breve descrição do sexto encontro de formação	100
Quadro 18: Breve descrição do sétimo encontro de formação	101
Quadro 19: Breve descrição do oitavo encontro de formação.....	102
Quadro 20: Breve descrição do nono encontro de formação.....	103
Quadro 21: Breve descrição do décimo encontro de formação	105
Quadro 22: Breve descrição do décimo primeiro encontro de formação	106
Quadro 23: Breve descrição do décimo segundo encontro de formação	108
Quadro 24: Breve descrição do décimo terceiro encontro de formação	109
Quadro 25: Breve descrição do décimo quarto encontro de formação	110
Quadro 26: Breve descrição do décimo quinto encontro de formação	111
Quadro 27: Breve descrição do décimo sexto encontro de formação	113
Quadro 28: Breve descrição do décimo sétimo encontro de formação	113
Quadro 29: Breve descrição do décimo oitavo encontro de formação.....	114
Quadro 30: Breve descrição do décimo nono encontro de formação	115
Quadro 31: Categorias de resposta sobre o papel da família – segundo questionário	120
Quadro 32: Categorias de resposta sobre o papel da escola – segundo questionário.....	121
Quadro 33: Categorias de resposta sobre o trabalho com regras – segundo questionário.....	123
Quadro 34: Categorias de resposta sobre as regras mais trabalhadas – segundo questionário.....	124

Quadro 35: Categorias de resposta sobre os motivos dos alunos não respeitarem regras – segundo questionário.....	125
Quadro 36: Categorias de resposta sobre intervenções com os alunos – segundo questionário.....	126
Quadro 37: Categorias de resposta sobre concepções de indisciplina – segundo questionário.....	127
Quadro 38 - Categorias de resposta sobre influencias da formação – segundo questionário	130
Quadro 39 - Categorias de resposta sobre influencias da formação – segundo questionário	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.....	71
Tabela 2 - Protocolo de avaliação do curso.	128

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET, KOHLBERG E LIND	22
2.1	Jean Piaget e o interesse pela moralidade infantil	22
2.1.1	O juízo moral na criança: a prática e a consciência das regras, o realismo moral e a origem da noção de justiça	28
2.1.1.1	A prática e a consciência das regras: estágios e tipos de regras	28
2.1.1.2	O realismo moral: intenção e consequência	31
2.1.1.3	As noções de justiça	32
2.1.1.4	Os períodos de desenvolvimento moral para Piaget	34
2.2	Lawrence Kohlberg e os níveis de desenvolvimento moral	36
2.3	Georg Lind e a competência moral	40
3	O DESENVOLVIMENTO MORAL E A ESCOLA	43
3.1	Revisão de literatura	43
3.2	A escola: espaço privilegiado de educação moral	47
3.3	A formação dos profissionais na área da Educação	54
3.4	Os saberes dos professores	59
3.5	A formação continuada	62
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	66
4.1	Estudo de caso	67
4.2	Etapas da pesquisa	69
4.3	Caracterização da escola	70
4.4	Participantes da pesquisa	70
4.5	Técnicas e instrumentos	72
4.5.1	Questionário	73
4.5.2	Entrevista	75
4.5.3	Observação	76
4.6	Análise de dados	
5	RESULTADOS	80
5.1	A formação: pressupostos e etapas	80
5.2	A constituição do grupo	82
5.3	A formação vivida: etapas da formação	84
5.3.1	Primeira etapa	88
5.3.1.1	Primeiro questionário: concepções antes da formação	91
5.3.2	Segunda etapa	96
5.3.2.1	A interação dos membros do grupo ao longo da formação	115
5.3.3	Terceira etapa	118
5.3.3.1	Segundo questionário: concepções após a formação	119
5.4	A formação do ponto de vista dos participantes	128
5.4.1	O protocolo de avaliação fornecido pela Unesp	128

5.4.2	Breve avaliação no segundo questionário	129
5.4.3	Entrevista	131
6	DISCUSSÃO	136
6.1	As concepções dos participantes da formação	136
6.2	Repensando a formação vivida	146
6.3	A formação e suas características	152
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
8	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A	174
	APÊNDICE B	177
	APÊNDICE C	178
	APÊNDICE D	180
	ANEXO A	181
	ANEXO B	184

1 INTRODUÇÃO

A rigor, uma tese de doutorado configura-se como uma continuidade de estudos iniciados no mestrado. No nosso caso isso não aconteceu. Durante a graduação em Pedagogia na Unesp de São José do Rio Preto, nos aproximamos bastante das teorias e autores da Psicologia do Desenvolvimento, com especial interesse nos aspectos biopsicossociais do desenvolvimento humano. As pesquisas no estágio de iniciação científica e o trabalho de conclusão de curso que desenvolvemos foram sobre aspectos do fenômeno do consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas por jovens (SILVA, 2007).

No mestrado seguimos pelo mesmo caminho e, juntamente com outros pesquisadores, sob a liderança do professor doutor Raul Aragão Martins, participamos de uma pesquisa sobre uma intervenção realizada em escola pública sobre questões de consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas por adolescentes do ensino médio (CRUZ, 2011; CRUZ, MARTINS, SILVA, 2016). A dissertação de mestrado em Educação que concluímos em 2010 descreveu um estudo realizado com adolescentes do ensino médio público sobre consumo de bebidas alcoólicas e possível influência do grupo de pares neste comportamento (SILVA, 2010).

Fomos muito felizes estudando e pesquisando sobre tal tema, constatamos que entre os adolescentes o início do consumo de bebidas alcoólicas se dá no contexto familiar por volta dos 11 anos de idade, aproximadamente. No entanto, a partir da experiência como docente em uma escola pública, iniciada nos meses finais do mestrado, e do contato com alguns fatores que interferem no cotidiano da escola, entregamo-nos completamente ao interesse pela área de 'Formação de Professores' e decidimos não continuar pesquisando sobre a relação dos adolescentes com bebidas alcoólicas.

Tal decisão foi um tanto quanto difícil, uma vez que interromper, e de certa forma quebrar com uma linha de estudo, com um caminho percorrido, dava-nos a sensação de que não estávamos caminhando em linha reta na nossa trajetória acadêmica. Mesmo diante da angústia do que considerávamos incoerência, devido à mudança de foco, resolvemos que seguiríamos em direção ao nosso maior interesse. A partir disso, iniciamos os estudos para o projeto do doutorado.

Considerando a experiência adquirida como professora de educação infantil de uma escola municipal, o nosso desejo inicial para o doutorado foi investigar melhores formas de lidar com a agressividade infantil na escola, e foi com este tema de pesquisa que iniciamos no programa de Pós-graduação em Educação. No primeiro semestre do curso, na ocasião do

Seminário de Pesquisa, atividade obrigatória para alunos ingressantes, recebemos sugestões para a realização de uma intervenção, uma vez que o investimento da universidade pública no aluno da pós-graduação pressupunha uma busca do entendimento de questões cotidianas da escola pública, e proposição de melhorias para seus problemas, além do tempo dedicado permitir um trabalho mais extenso.

Pouco tempo depois, recebemos o convite da professora doutora Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, docente do departamento de Educação, da Unesp de São José do Rio Preto, para realizarmos uma parceria e desenvolvermos juntos um projeto. Após algumas conversas chegamos a um denominador comum e decidimos descartar o tema da agressividade infantil. A partir daquele momento, nos dedicaríamos ao tema do desenvolvimento moral infantil, cuja referência é a teoria de Piaget (1930/1996; 1932/1994) e sua relação com a formação de profissionais que trabalham na escola, especialmente gestores e professores.

A teoria de Piaget e dos seus seguidores sobre o desenvolvimento moral infantil faziam parte das nossas leituras desde a graduação. A participação no grupo de pesquisa do CNPQ ‘Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes’, coordenado pelo professor doutor Raul Aragão Martins, nos permitiu realizar estudos e pesquisas desde a graduação. Um dos resultados destas pesquisas foi a publicação de um capítulo de livro sobre valores morais na escola, pela Editora Artmed (MARTINS, SILVA, 2009). Tal conhecimento sobre a origem da moral na criança nos acompanhou nas classes de educação infantil da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto.

Trabalhando na escola pública, presenciamos situações interessantes. Quase diariamente escutávamos uma colega de trabalho falar para seus alunos da educação infantil *‘resolvam seus problemas, vocês criaram, agora vocês resolvem!’*, quando estes vinham relatar situações de brigas e desentendimentos entre os colegas. Ao ouvir a fala da colega repedidas vezes nos questionávamos se os professores, de fato, percebiam que as crianças tinham vivido apenas quatro anos, e, por isso, ainda não conseguiam resolver seus pequenos problemas pacificamente, e sem a ajuda de um adulto.

Ficamos na educação infantil por cinco anos, e percebemos nos menores acontecimentos do cotidiano que a formação do profissional que trabalha com a infância é simplesmente essencial para qualquer aspecto que se olhe na escola. Ao deixarmos de lado o tema da agressividade infantil, ideia inicial para o doutorado que foi adaptada para uma publicação científica (SILVA et al., 2015), e voltarmos nossa atenção para outro tema de pesquisa, a primeira pesquisa bibliográfica que realizamos evidenciou que na região onde estávamos – noroeste paulista – não havia iniciativas de intervenções realizadas em escolas

públicas que tratassem do desenvolvimento moral infantil e sua relação com a formação de professores. A partir desta constatação, iniciamos nosso plano de pesquisa.

Chegamos até a escola onde desenvolvemos nossa pesquisa por meio de uma supervisora de ensino do departamento de educação de um município do interior paulista¹. Por conta de eventos na área da Educação que aconteciam na Unesp de São José do Rio Preto, esta supervisora conheceu a abordagem piagetiana da moralidade infantil e fez contato com a professora doutora Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, mostrando interesse em uma possível parceria.

No mês de dezembro de 2014, fomos até a coordenação de educação do município para obtermos mais informações sobre as escolas da rede de ensino e saber do interesse das instituições em participar de uma intervenção nos moldes de uma atividade formativa, com professores e gestores, que abordasse questões de desenvolvimento moral no cotidiano escolar. Nesta primeira visita à coordenação municipal de educação, tomamos conhecimento de uma escola de ensino fundamental (6º ao 9º ano) que vinha passando cotidianamente por situações de conflitos entre os alunos, entre alunos e professores, além de convivência desrespeitosa e dificuldades da gestão e corpo docente em lidar com tais questões.

A partir dessa primeira visita à coordenação municipal de educação, criamos uma proposta de trabalho para ser enviada a esta escola de ensino fundamental. Nosso objetivo era identificarmos o interesse dos profissionais que ali trabalhavam em ingressarem na formação, e na possibilidade de realizarmos a pesquisa. A nossa proposta consistia em oferecer uma formação continuada para os profissionais que trabalham na escola sobre o desenvolvimento moral infantil, na perspectiva piagetiana, com o objetivo de proporcionar mudanças nas concepções desses profissionais sobre os conflitos e indisciplina. Além disso, incentivar a convivência respeitosa e possíveis intervenções para a superação dos problemas relatados pela supervisora, segundo ela, o que estava sendo feito até o momento não estava apresentando resultados positivos.

Para valorizar a formação dos profissionais que participariam da atividade formativa, criamos um plano de trabalho no formato de um curso de extensão universitária com certificação. Tal proposta foi enviada à coordenação de educação do município em dezembro de 2014, e posteriormente, em janeiro de 2015, foi apresentada pela supervisora de ensino para a equipe gestora e professores da escola na ocasião do primeiro planejamento pedagógico do ano letivo.

¹ Para preservarmos os sujeitos que participaram da pesquisa, não identificaremos o município, a escola e estes sujeitos.

Em fevereiro de 2015, recebemos uma resposta positiva desta escola de ensino fundamental e agendamos a primeira visita para o dia 10 de março. Neste dia, as três gestoras e 26 professores nos aguardavam para uma primeira conversa, e junto ao grupo nossa primeira questão foi: ‘quais são as dificuldades enfrentadas por vocês cotidianamente?’.

Tal questão, endereçada ao grupo neste primeiro encontro, foi necessária para conhecermos as expectativas em relação a nós, pois se constatássemos naquele momento que as principais dificuldades relatadas estavam relacionadas, por exemplo, ao ensino de determinados conteúdos curriculares, dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação à Matemática, por exemplo, não poderíamos contribuir e a pesquisa não aconteceria ali.

Após os professores e a equipe gestora da escola verbalizarem seus posicionamentos, constatamos certa confluência de interesses, uma vez que a escola buscava compreender melhor o comportamento conflituoso, opositivo e desrespeitoso dos alunos em relação às regras, e nós pesquisadores pretendíamos trabalhar tais temas na atividade formativa a partir da teoria do desenvolvimento moral infantil de Piaget (1930/1996, 1932/1994). Após constatarmos que as expectativas do grupo caminhavam ao encontro das nossas, foi apresentado o objetivo da intervenção que pretendíamos realizar, organizada em uma atividade de formação continuada com certificação para os profissionais da escola, e foi feito o convite para participarem do processo formativo, e ao mesmo tempo, da pesquisa.

Consideramos importante deixarmos claro que o convite era, de fato, apenas um convite, desprovido de obrigação ou coerção, e a resposta do grupo foi novamente positiva. O grupo aderiu à nossa proposta de formação e ficou acordado entre as formadoras Izabella Alvarenga Silva e Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, a equipe gestora e os professores que, quinzenalmente, estaríamos na escola no horário de trabalho pedagógico coletivo, às terças feiras das 18:30h as 20:30h. Retornamos na escola dia 7 de abril, quase trinta dias depois, para o início da formação.

Em um primeiro momento, antes de iniciarmos o processo formativo na escola, tínhamos como problema de pesquisa a seguinte questão: considerando que a formação dos profissionais que trabalham na escola é um aspecto importante quando se trata da abordagem da moralidade no cotidiano escolar, a realização de uma formação continuada sobre este tema possibilita mudança na forma como estes profissionais lidam com os alunos?

A partir desta questão, ou seja, da possibilidade de uma atividade formativa proporcionar mudança na prática docente, estabelecemos inicialmente como objetivo geral da pesquisa: identificar as principais dificuldades que o grupo enfrenta em trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos e realizar uma formação para a superação destas

dificuldades. E como objetivos específicos tínhamos: verificar se a formação possibilitou superação das dificuldades apresentadas pelos profissionais em relação a questões do desenvolvimento moral dos alunos e verificar se a formação foi significativa para o desenvolvimento profissional deles, do ponto de vista deles.

No plano de trabalho, ficou estabelecido que a atividade formativa aconteceria em um total de 60 horas, sendo que 40 horas seriam de encontros presenciais na escola e as outras 20 horas seriam de estudo e leitura individual, com certificação da Unesp de São José do Rio Preto, uma vez que a professora doutora Luciana Aparecida Nogueira da Cruz faria o pedido de abertura de um curso de extensão universitária junto à PROEX (Pró-reitoria de extensão universitária) na modalidade Difusão de conhecimento.

Após iniciada a formação com o grupo na escola, com a primeira coleta de dados realizada e transcorridos alguns encontros, mais precisamente sete, constatamos alguns fatos e percebemos que os objetivos gerais da pesquisa, traçados inicialmente por nós, não teriam possibilidades de serem alcançados. A seguir, apresentamos os fatos que nos fizeram rever os objetivos da pesquisa: a) apesar do convite para a formação ter sido feito para todos os profissionais da escola (gestão, professores e funcionários), a equipe gestora raramente participava dos encontros de formação, b) a escola não estava cumprindo a agenda de encontros inicialmente planejada, c) parte do grupo não fazia leituras dos textos que seriam discutidos nos encontros, demonstrando interesse e participação pouco satisfatórios, d) o grupo de professores esperava, ainda que veladamente, que fornecêssemos uma ‘receita’ para a solução das situações de desrespeito e conflitos apresentadas pelos alunos, e d) existia uma ideia, unanime e cristalizada, de que a família do aluno deveria melhorar a educação oferecida em casa, sendo esta a única responsável pela educação moral.

Diante de tais fatos, que configuram-se como dificuldades inerentes a própria dinâmica do grupo e da relação deste com o tema, e considerando as características do grupo com o qual trabalhamos, os objetivos da pesquisa sofreram modificações. Na verdade, dois caminhos desenhavam-se a nossa frente, o primeiro era encerrar a formação já iniciada na escola e buscarmos um novo grupo que, de fato, desejasse experimentar uma nova prática pedagógica, e o segundo caminho era concluir a formação já iniciada e recuar os objetivos da pesquisa. Decidimos pelo segundo caminho por dois motivos: primeiro, não tínhamos nenhuma garantia de que em outra escola, com outro grupo, as intercorrências citadas não aconteceriam novamente, e segundo, o fato da gestão não participar da formação e do grupo não se engajar, como gostaríamos, tornou-se um dado de pesquisa e passamos a nos interessar por ele.

Neste momento, entendemos que era mais do que necessário separar o processo formativo que nos propusemos a desenvolver nesta escola de ensino fundamental da pesquisa em si, que acontecia em paralelo. Assim, a pesquisa abordaria o processo formativo do início ao fim, com seus avanços e dificuldades. Dessa forma, decidimos prosseguir na formação continuada daqueles que se mantiveram no grupo, os professores da escola, e nosso olhar se voltou para questões do tipo: os professores são conscientes de que as queixas que nos fazem dos alunos são, muitas vezes, reproduzidas por eles nos encontros de formação? Os professores são conscientes de que as mudanças que eles tanto desejam no comportamento dos alunos se relacionam diretamente com a possível mudança de postura deles próprios e da escola enquanto instituição formativa?

Assim, nosso plano de desenvolver uma formação continuada sobre o desenvolvimento moral para os profissionais da escola se manteve, só que com outros objetivos específicos. Diante da postura incisiva do grupo que participava da formação de culpabilizar as famílias pelas questões de indisciplina e conflitos entre os alunos, os objetivos específicos da pesquisa também mudaram. A partir disso, com a formação já iniciada, traçamos um novo problema de pesquisa e novos objetivos, demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1: Questão de pesquisa e objetivos antes e durante a formação.

	Antes da formação	Durante a formação
Questão de pesquisa	A realização de uma formação continuada em uma escola, cujo foco é o desenvolvimento moral infantil, possibilita mudança na forma como os profissionais da educação lidam com a moralidade dos alunos?	A realização de uma formação continuada em uma escola, cujo foco é o desenvolvimento moral dos alunos, possibilita aos professores mudança de concepções em relação ao desenvolvimento moral dos alunos e na atribuição de responsabilidades da educação moral?
Objetivo geral	Identificar as principais dificuldades que os profissionais da educação enfrentam em trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos e realizar uma formação para a superação destas dificuldades.	Realizar um curso de formação continuada junto ao grupo de professores problematizando o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras na escola.
Objetivos específicos	<p>a) verificar as principais dificuldades que os profissionais da escola enfrentam em trabalhar com a moralidade dos alunos na escola.</p> <p>b) verificar se a intervenção possibilitou superação das dificuldades apresentadas pelos profissionais.</p> <p>c) verificar se a intervenção foi significativa do ponto de vista dos profissionais.</p>	<p>a) identificar as concepções do grupo de professores sobre: o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras na escola.</p> <p>b) realizar uma intervenção com o grupo de professores, no formato de um curso de formação continuada.</p> <p>c) analisar se houve mudanças de concepções do grupo de professores sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras, após a intervenção.</p> <p>d) verificar se a intervenção foi significativa do ponto de vista dos participantes.</p>

Fonte: a autora.

Considerando que a formação dos profissionais da Educação é um aspecto essencial quando se trata da abordagem da moralidade no cotidiano da escola, e que algumas concepções apresentadas por tais profissionais interferem na forma como estes lidam com isso, a questão de pesquisa que apresentamos é: a realização de uma formação continuada em uma escola, cujo foco é o desenvolvimento moral infantil na perspectiva de Piaget (1932/1994), possibilita aos professores desta escola mudança de concepções em relação ao desenvolvimento moral dos alunos e na atribuição de responsabilidades da educação moral destes?

Diante desta questão de pesquisa, nosso objetivo geral passou a ser: realizar um curso de formação continuada junto ao grupo de professores problematizando o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras na escola. E como objetivos específicos estabelecemos: a) identificar as concepções do grupo de professores sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras, c) realizar uma intervenção com o grupo de professores, no formato de um curso de formação continuada, d) analisar se houve mudanças de concepções do grupo de professores sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras após a formação continuada, e e) verificar se a intervenção foi significativa para a formação profissional dos sujeitos, do ponto de vista deles.

Nas páginas que seguem, apresentamos no capítulo dois e três a perspectiva teórica que fundamentou nosso estudo, com a revisão de literatura e os conceitos sobre formação continuada de professores; no capítulo quatro temos o delineamento metodológico adotado para conduzir a pesquisa; no capítulo cinco apresentamos os resultados encontrados; no capítulo seis fazemos a discussão dos dados e, por fim, no último capítulo apresentamos as considerações finais.

2 O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET E KOHLBERG

Acreditamos na possibilidade da escola promover o desenvolvimento moral dos alunos nas suas atividades mais cotidianas. Neste capítulo, apresentamos a definição de moral, moralidade e desenvolvimento moral, e os autores que constituem o referencial teórico adotado por nós.

De acordo com a definição do Dicionário Houaiss, moral “é um conjunto de regras de conduta desejáveis num grupo social” e moralidade é “qualidade do que segue os princípios da moral, conjunto de princípios morais” (HOUAISS, VILLAR, 2009, p. 513). La Taille (2006, p. 26) define moral como “um conjunto de regras de conduta, [...] proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas”, além disso, a moral é um objeto de conhecimento social que pode ser dividido em três grandes classes: regras, princípios e valores (p. 9). E desenvolvimento moral é o processo pelo qual o sujeito passa para internalizar a moral compartilhada pela sociedade em que ele vive. Para compreendermos tal processo, tomamos como referência a teoria de Piaget (1930/1996; 1932/1994).

2.1 Jean Piaget e o interesse pela moralidade infantil

De acordo com Freitas (2003, p. 303), Jean Piaget dedicou sua vida a responder à questão de como é possível ao homem alcançar o conhecimento, e seus estudos e pesquisas tiveram como objetivo “construir uma teoria do conhecimento alicerçada na Biologia”.

No seu início de carreira, ou seja, na época do Piaget jovem, como escrevem alguns autores de referência como Yves de La Taille e Zelia Ramozzi Chiarottino, houve também um interesse dele em pesquisar e dar origem a uma teoria sobre a moral. Assim como Piaget buscou explicar por qual caminho o organismo humano constrói as estruturas mentais na interação com o meio físico e social, ele também buscou explicar o percurso que conduz o ser humano à ação moral.

De acordo com La Taille (1994, p. 10), Piaget abordou o tema da moralidade “indo a campo, entrevistando crianças e dando sua contribuição à abordagem científica da moralidade”. Esta iniciativa de olhar para o processo de desenvolvimento moral de forma científica deu origem à obra *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1932/1994), originalmente publicada em 1932 com o título *Le jugement moral chez l'enfant*. Para Freitas (2003, p. 304)

este texto de Piaget “pode ser entendido como a primeira tentativa de submeter as suas ideias sobre a moral a uma verificação empírica”.

Ainda de acordo com La Taille (1994, p. 10), a obra *O juízo moral na criança* é um marco na história da reflexão humana sobre moralidade, trazendo “preciosas balizas conceituais” para este campo. Tal obra serviu de base para a maioria das pesquisas e reflexões posteriores na Psicologia, na Filosofia, no Direito e na Educação. É reconhecida também pela sua originalidade ao articular o estudo do jogo infantil (as brincadeiras) com a moralidade, além de associar esta ao desenvolvimento global da criança e, sobretudo, investigar a moralidade infantil e através dela pensar a moralidade humana.

De acordo com Martins (2003, p. 144) o estudo de Piaget sobre o desenvolvimento moral infantil “[...] tem como interrogação básica o processo de como as crianças se adaptam às regras, em função do seu desenvolvimento mental, e, ao tomarem consciência dessas regras, que obrigações resultam delas”. Piaget (1932/1994, p. 23) apresenta sua definição de moral nos primeiros parágrafos da sua obra: “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”. Nesta definição inicial, já aparecem dois conceitos importantes que serão abordados ao longo de todo o texto dele: regras e respeito.

Ao traçar um paralelismo entre o sistema completo de regras dos jogos infantis (jogo de bolinha de gude e amarelinha) e a moral, também com seu conjunto complexo de regras para organizar a vida em sociedade, Piaget (1932/1994) verificou como a criança raciocina em relação as regras que são apresentadas a ela. Por considerar o jogo social infantil “um reflexo da sociedade total”, a condução da brincadeira pelos próprios jogadores dava indícios dos “juízos que as crianças faziam sobre esses eventos” (MARTINS, 2003, p. 144).

O fato de pesquisar a relação das crianças com as regras das brincadeiras evidenciou que a preocupação de Piaget (1932/1994) não estava no conteúdo das regras, no que elas prescreviam de fato, e sim em compreender o caráter obrigatório que tais regras apresentavam para as crianças, e como estas as aceitavam. Assim, o sentimento de obrigatoriedade em relação às regras do jogo indicaria o sentimento do dever, de obrigação em relação a quaisquer outras regras. Piaget (1932/1994) desenvolve melhor a premissa do sentimento de obrigatoriedade/dever a partir do confronto de ideias com teóricos como Émile Durkheim, Immanuel Kant e Pierre Bovet. A seguir apresentamos as ideias destes autores, começando por Kant.

Schneewind (2009) aponta que no centro da teoria de Kant está a afirmação de que adultos normais são capazes de se autogovernar completamente em assuntos morais. No

ensaio ‘Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?’, Kant insiste que cada um de nós recuse permanecer sob a tutela de alguém:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade [...]. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. [...] É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc, então não preciso de esforçar-me eu mesmo. (KANT, 1985, p. 101-102).

Para esse esclarecimento nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. (KANT, 1985, p. 104).

De acordo com Caygill (2000, p. 43), Kant desenvolveu “uma filosofia moral fundamentada num princípio autônomo de autolegislação”, e em contraposição ao princípio autônomo existem os “princípios heterônomos, cuja lei é dada pelos objetos”. Nesse sentido, Schneewind (2009, p. 371) afirma que a ideia de autonomia, vinda do princípio autônomo, possui dois componentes: “nenhuma autoridade externa a nós é necessária para constituir ou nos informar das demandas da moralidade” e “no autogoverno podemos efetivamente nos controlar a nós mesmos”.

Segundo Andrade (2004, p. 51), “o imperativo categórico é a pedra angular de todo edifício da filosofia moral de Kant”. Existe o imperativo hipotético, que determina uma ação boa para atingir uma finalidade, isto é, a ação é boa para alguma outra coisa. E existe o imperativo categórico, que determina uma ação boa em si. Este último pode ser assim apresentado: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (LEITE, 2014, p. 56).

Schneewind (2009, p. 372) explica que, na visão kantiana da moralidade “há algumas ações que simplesmente temos de fazer. Impomos a nós mesmos uma lei moral, e essa lei produz obrigação, uma necessidade de agir de certas maneiras”. Dessa forma, agir de acordo com uma ordem, ou em respeito a uma lei ou buscando atingir determinado fim não é agir moralmente, pois “apenas aquele que age por puro dever age moralmente” (LEITE, 2014, p. 57).

Ainda sobre isso, Andrade (2004, p. 51-52) afirma:

No estudo dos princípios morais, a mera conformidade da ação à norma caracteriza a legalidade, para que a ação seja moral, é preciso que a ação se realize *pelo dever*. As leis jurídicas são externas ao indivíduo, e podem

coagi-lo ao seu cumprimento. As leis morais, tornando obrigatórias certas ações, fazem ao mesmo tempo da obrigação o móbil do seu cumprimento. A fórmula geral da moralidade enunciada acima não decorre da observação empírica da natureza humana; ela é um enunciado *a priori* da razão. Dela se deduz uma outra ideia: a de que, sendo universais, as normas morais que nos conduzem são elaboradas por nós mesmos enquanto seres racionais. Ou seja: a humanidade, e cada um de nós, é um fim em si mesmo.

Passamos agora à visão de Durkheim. Para o sociólogo Émile Durkheim a origem da moral não está na vontade divina, como pregava a Teologia, ou em qualquer forma de razão universal constitutiva de cada ser humano, como indicava boa parte da Filosofia. Para ele era na sociedade, entendida como conjunto das interações e representações sociais elaboradas ao longo da história, que estaria a verdadeira origem da moral, e na sociedade mesma que deveriam ser encontradas as categorias fundamentais inerentes a esse tipo de problema (WEISS, 2007).

Durkheim teceu críticas ao utilitarismo e ao kantismo, teorias que predominavam na França do século XIX, e, segundo sua posição, não tinham dado um tratamento científico para o problema da moralidade. De acordo com Weiss (2007, p. 9), a teoria moral de Kant foi o principal alvo de Durkheim em seu debate com a Filosofia, já que ele considerou que

[...] o “calcanhar de Aquiles” da filosofia prática de Kant residiria no fato de que este procurou fundamentar a moral em um princípio inteiramente a priori, o que o teria afastado definitivamente do campo da ciência. Para o sociólogo, apenas os fatos podem ser conhecidos e é apenas com isso que a ciência deve preocupar-se, dado que não considera real a possibilidade de qualquer conhecimento a priori, isto é, anterior à própria experiência. No que tange o problema da moralidade, todos os pontos de tensão entre esses dois autores são uma consequência necessária da substituição da ideia kantiana de Razão prática pela ideia durkheimiana de sociedade como sendo o fundamento real da moralidade.

De acordo com Freitas (2003), além de Durkheim definir a moral como um fato social, que se apresenta como um sistema de regras de conduta, o sociólogo identificou três elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a adesão ao grupo e a autonomia da vontade.

O espírito da disciplina se relaciona com uma espécie de coação à própria natureza do homem, de forma que as regras morais têm por função conter desejos e necessidades individuais, nesse sentido, “toda vez que alguém age moralmente, comete certa violência contra si mesmo, isso é, contra seus próprios impulsos” (WEISS, 2007, p. 18). A adesão ao grupo ilustra os atos que superam aqueles que têm por fim o próprio sujeito: “Ora, além dos

indivíduos, não restam senão os grupos formados por sua reunião, isto é, as sociedades. Portanto, os fins morais são aqueles que têm por objetivo uma sociedade. Agir moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo” (DURKHEIM, 1925/1992 apud FREITAS, 2003, p. 68).

De acordo com Freitas (2003), a autonomia da vontade é o conhecimento das regras morais e nossa livre adesão a essas regras por compreendermos a sua razão de ser. Nas palavras de Weiss (2007, p. 18), “essas regras aparecem ao indivíduo como um dever, precisamente pelo fato de que não foi ele quem as criou; são regras que têm existência própria e que se impõem à sua vontade, do exterior para o interior”. Complementando,

[...] uma vontade autônoma é uma vontade racional, é o desejo do possível, daquilo que a razão considera como sendo o bem. Dessa forma, assim como uma ação autônoma com relação ao mundo físico supõe que se conheçam as leis desse mundo, a autonomia possível, no que se refere à moral, é aquela que implica considerar a natureza da moral, para que se possa aderir a ela de forma espontânea e consciente, ou contribuir para que encontre sua normalidade, caso se reconheça que ela está contrariando sua própria razão de ser [...] (WEISS, 2007, p. 26-27).

Para o sociólogo Durkheim, a moral não pode ser apenas a aplicação de uma lei geral nos moldes do imperativo categórico, a sua complexa teia de regras é irreduzível a ideias gerais, isto é, os preceitos gerais não têm a força suficiente para determinar a conduta humana em cada circunstância particular, tal posição se justificaria em função da tese de que a moral é um dever porque é um ‘imperativo social’: é a sociedade que ordena ao indivíduo agir de tal ou qual maneira (WEISS, 2007).

Referindo-se à dimensão do dever, Durkheim afirma: “a coerção moral exercida pela opinião pública não se deixa tolher por obstáculo algum; sutil como o ar, ela penetra em todo lugar” (DURKHEIM, 2003, p. 52, apud WEISS, 2007). Portanto, é a própria opinião pública que exerce a coerção, é da coletividade que emana o dever. Ainda em relação ao “dever”, cabe observar que este é considerado como o primeiro e mais evidente elemento da moralidade. Vejamos agora o que pensa Bovet.

De acordo com Freitas (2003, p. 71), Pierre Bovet era um estudioso de questões da Psicologia Experimental e as questões investigadas por ele eram basicamente “[...] a natureza dos sentimentos morais e aquela do sentimento religioso”. A partir do seu interesse em investigar os sentimentos morais no campo desta ciência, ele foi em busca de responder à seguinte questão: “quais são os fatos psicológicos concretos que estão na origem do conceito de dever?” (Ibidem, p. 72).

Foi no artigo *Les conditions de l'obligation de conscience*, publicado em 1912, que Bovet procurou estabelecer “[...] quais condições são necessárias para que o indivíduo sinta que deve (ou não deve) agir de uma determinada maneira” (FREITAS, 2003, p. 72). São duas estas condições: a primeira é que é necessário que um dos dois parceiros da relação interindividual dê ordens ou instruções ao outro, e a segunda é que é preciso que a ordem seja aceita.

Piaget (1954/2014) sintetiza cinco pontos que são discutidos por Bovet na tentativa de explicar o que faz um indivíduo acatar uma ordem moral, tais pontos são: o respeito, o hábito, o papel das decisões, a imitação e a imposição social. O hábito cria obrigações, mas não obrigações de ordem moral, de forma que o indivíduo, mesmo não fazendo aquilo a que está habituado, se sente bem, pois esse hábito em nada se refere a um hábito moral e talvez até o esteja condenando moralmente. Sobre as decisões, é possível receber ordens e proibições de outras pessoas, mas também é possível dar ordens a si mesmo, “se a decisão propriamente dita gera um dever, o personagem que se dá, sem cessar, ordens a si mesmo, o faz por prolongamento daquelas que ele recebeu, as ordens dadas a si mesmo são apenas uma réplica da conduta social adquirida antes, em função do outro” (p. 201).

Em relação à imitação, Bovet não nega sua importância no desenvolvimento da criança, ao contrário, porém aponta que o mais importante é saber quem a criança imita e não simplesmente qual é o mecanismo da imitação, “em outras palavras, a imitação é senão um veículo, um instrumento que comporta uma motivação” (PIAGET, 1954/2014, p. 202), e tal motivação é, segundo ele, o prestígio ou o respeito da criança pelo indivíduo imitado.

Bovet também discute a tese de Durkheim em que a lei moral teria como fonte o grupo, o social, provocando assim uma imposição social. Ele não acredita que a regra coletiva e o imperativo coletivo geram sentimentos de dever ou de obrigação, não é o caráter social do ponto de partida que faz o valor obrigatório, é a relação de respeito do inferior para com o superior, da geração atual para com a geração precedente.

E por fim, o respeito, que para Bovet é “um sentimento feito de afeição e de temor” (PIAGET, 1954/2014, p. 196). Quando a criança experimenta esta mistura de afeição e temor pelo mais velho ou pelo adulto, aceita suas ordens ou instruções. Bovet considera que não é o hábito, não é a imitação, não é a imposição social, é o respeito que faz nascer na criança o sentimento de dever, assim, “o respeito que nós temos por uma lei é, na realidade, o respeito à pessoa de quem nós a herdamos” (FREITAS, 2003, p. 73).

Em outras palavras, ali onde Kant e Durkheim admitiam uma lei moral preliminar e o respeito em seguida, Bovet inverte a ordem das coisas, fazendo o respeito a condição básica da aceitação das ordens e das proibições que, então, assumem um valor obrigatório e geram essa moral da obediência que é a moral primitiva da criança. (PIAGET, 1954/2014, p. 198).

Em resumo, para Kant e Durkheim, o respeito a uma lei moral (ou regra moral) é consequência desta mesma lei moral, é na medida em que o sujeito obedece a lei que ele é respeitado. Já para Bovet, o respeito à pessoa é condição prévia da lei moral, visto que o indivíduo atinge o respeito a lei através das pessoas. Sobre isso, Piaget concorda com as ideias de Bovet (LA TAILLE, 1994).

A seguir, veremos como Piaget entendeu o processo de tomada de consciência das regras pela criança, e os diferentes tipos de regras existentes.

2.1.1 O juízo moral na criança: a prática e a consciência das regras, o realismo moral e a origem da noção de justiça

Ao observar e interagir com as crianças no jogo de bolinhas de gude, Piaget (1932/1994, p. 24) notou “dois grupos de fenômenos” em relação às regras, o primeiro é a prática das regras, “isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente”, e o segundo fenômeno é a consciência da regra, “isto é, a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório [...] inerente às regras do jogo”. A partir do estudo da relação da criança com as regras das brincadeiras, o autor caracterizou o realismo moral e compreendeu como se dá a origem da noção de justiça no raciocínio da criança. A seguir, tratamos dos estágios que Piaget encontrou, considerando a prática e a consciência das regras.

2.1.1.1 A prática e a consciência das regras: estágios e tipos de regras

Piaget (1932/1994) identificou uma evolução da relação da criança com as regras, que se processa ao longo do tempo, e propôs estágios para identificá-la. Em relação à prática das regras, no primeiro estágio encontra-se a criança de até dois anos de idade aproximadamente, sua relação com as bolinhas de gude se dá em função dos seus próprios desejos e hábitos motores, não obedecendo qualquer regra. Este primeiro estágio, chamou de motor e individual, por nele predominar hábitos motores da criança.

No segundo estágio visto por ele, nas crianças de dois a cinco anos de idade há imitação dos “aspectos do comportamento de jogar regulamentado por regras” (FLAVELL, 1975, p. 296), neste momento a criança acredita que está jogando de acordo com as regras das crianças, no entanto, “ela joga de uma maneira idiossincrática e socialmente isolada, desconsiderando involuntariamente as regras a todo momento”.

Este segundo estágio é definido por Piaget (1932/1994) como egocêntrico, pois o egocentrismo da criança intervém de forma essencial, “o egocentrismo [...] é confusão do eu com o mundo exterior” (p. 81), nesse sentido, “[...] a criança recebe do exterior o exemplo das regras codificadas”, no entanto, ela joga, “seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los”, pois mesmo juntas elas “[...] jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras” (p. 33).

No terceiro estágio, que se inicia por volta dos oito anos de idade, a criança começa a jogar de forma verdadeiramente social e “aparece a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras”, porém “cada criança tem sua própria versão da regra” (MARTINS, 2003, p. 145). O terceiro estágio da prática das regras é denominado cooperação nascente, pois surge a “[...] necessidade de controle mútuo e da unificação das regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 33).

Por fim, no quarto estágio da prática das regras, que se inicia na criança de 12 anos de idade aproximadamente, as regras do jogo são totalmente compreendidas e seguidas pelos jogadores, “além disso, a ação de formular regras parece passar a ter uma conotação positiva para a criança; ela constantemente revê os estatutos, a fim de abranger contingências novas e imprevistas (FLAVELL, 1975, p. 296). O quarto estágio é o da codificação das regras, no qual as partidas são “[...] regulamentadas com minúcias, até nos pormenores do procedimento” (PIAGET, 1932/1994, p. 34).

Em relação à consciência das regras, Piaget (1932/1994) encontrou apenas três estágios. De acordo com Flavell (1975, p. 297), no primeiro estágio, “as regras simplesmente não fazem parte do espaço de vida da criança”, correspondendo ao primeiro estágio da prática das regras.

O segundo estágio da consciência tem início “[...] no momento em que a criança, por imitação ou por contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior” (PIAGET, 1932/1994, p. 52). Neste contexto, “a criança considera as regras do jogo como eternas e imutáveis, procedentes da autoridade paterna ou divina” (FLAVELL, 1975, p. 297), além disso, ela geralmente “resiste a sugestões de mudanças das regras, as novas regras

‘não são justas’, mesmo que as demais pessoas concordem em aceitá-las” (p. 297), no entanto, “embora considere as leis como sagradas e invioláveis, a criança involuntariamente as desrespeita constantemente em seu comportamento real” (p. 297). Isto significa que, embora as regras tenham origem em alguma autoridade e sejam consideradas eternas, elas não estão presentes na ação da criança, nas situações reais de jogo.

O terceiro estágio da consciência corresponde ao quarto estágio da prática das regras, nele “[...] a regra do jogo se apresenta à criança não mais como lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1932/1994, p. 60), além disso, a criança “[...] deixa de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através de gerações” (p. 61), sendo possível modificá-las.

Considerando que a criança vive cercada de regras, inicialmente com os adultos determinando horários de refeições, sono e higiene, e posteriormente nas brincadeiras com outras crianças, “[...] torna-se extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social” (Ibidem, p. 51). Considerando isso, Piaget (1932/1994) identificou três tipos de regra.

A primeira regra é a motora, que tem origem nos hábitos e esquemas de adaptação motora da criança e é encontrada na brincadeira das crianças de até dois anos de idade. A segunda regra é a regra coercitiva, considerada pela criança como sagrada e obrigatória, não é elaborada, julgada ou interpretada pela sua consciência, ou seja, esta regra está ‘fora’ da consciência da criança. E a terceira regra é a racional, encontrada no jogo das crianças que estão no último estágio da prática e da consciência da regra, as crianças consideram que esta regra está sujeita a mudanças, uma vez que o grupo lida com acordos mútuos.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se mudá-la, com a condição de haver entendimento, porque a verdadeira regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 82).

Segundo Piaget (1932/1994), o descompasso entre prática e consciência das regras também se aplica às regras morais, de forma que, inicialmente, a criança pequena não raciocina com estas, tampouco as considera, em um segundo momento já admite a importância das mesmas nas relações sociais, mas na prática não as segue:

No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 58).

Para este autor, o que faz com que as regras, sejam elas das brincadeiras ou as regras morais, permaneçam ‘exteriores à consciência do indivíduo’ é o egocentrismo infantil, já citado anteriormente e a coação social, efetivada pelo adulto e pelas crianças mais velhas.

2.1.1.2 O realismo moral: intenção e consequência

Além das mudanças evolutivas das crianças diante das regras, Piaget (1932/1994) se interessou também em compreender as ideias que elas tinham em relação a temas como roubo e mentira. E da mesma forma que interrogou as crianças sobre as regras do jogo de bolinhas de gude e amarelinha, fez questionamentos sobre situações/histórias hipotéticas em que existia algum ‘dano’ (xícaras quebradas, roubo de objetos e uma mentira) que deveria ser avaliado/julgado por elas.

Suas conclusões indicaram que crianças menores julgam as situações citadas anteriormente “segundo seu resultado material” (PIAGET, 1932/1994, p. 109), ou seja, em função dos resultados do dano, e crianças mais velhas julgam em função da intenção daquele que cometeu o dano,

[...] neste sentido, uma criança que quebra quinze xícaras num acidente que não pode evitar, foi considerada ‘mais maldosa’ do que uma que acidentalmente quebrou uma xícara levada por uma maldade deliberada. De modo semelhante, uma criança que rouba um bolo para dar para um amigo pobre e com fome, foi julgada como mais culpada do que uma que rouba um pedaço de borracha (mais barato) para si mesma. (FLAVELL, 1975, p. 297).

Julgar uma situação em função do dano material resultante é definido por Piaget (1932/1994) como responsabilidade objetiva, é como se a criança levasse ao pé da letra o ocorrido, e responsabilidade subjetiva é quando a criança leva em conta a intenção do ato. De acordo com ele, a responsabilidade objetiva diminui com ao aumento da idade.

Sobre a mentira, “os resultados são paralelos àqueles encontrados em relação ao comportamento desajeitado e ao roubo” (FLAVELL, 1975, p. 297), na criança pequena, o primeiro julgamento é que a “mentira é um nome feio” (PIAGET, 1932/1994, p. 114), depois

o julgamento evolui para “a mentira é tão mais grave quando mais inverossímil e mais seu conteúdo se afasta da realidade” (p. 125), e nas crianças mais velhas a mentira “se opõe à confiança e a afeição mútua” (p. 137). Em outras palavras, inicialmente “a mentira é má, porque é objeto de punições”, depois “a mentira continua sendo má, mesmo que retiremos a punição” e, por fim, “a mentira é má, porque quebra a confiança mútua” (MARTINS, 2003, p. 147-148).

Diante do que Piaget (1932/1994) encontrou sobre raciocínio da criança em relação às regras do jogo, o roubo e a mentira, e somado a isso o egocentrismo típico do desenvolvimento, ele descreveu o pensamento da criança pequena por meio do realismo moral. O realismo moral consiste na “tendência da criança em considerar os deveres e os valores associados a eles como subsistentes em si, independentemente da consciência e impondo-se obrigatoriamente” (p. 93).

Posto isso, o realismo possui três características principais: para a criança “o bem se define rigorosamente pela obediência” e “é mau todo ato não conforme às regras” (p. 93); “é ao pé da letra e não no espírito que a regra deve ser observada” (p. 94) e os atos não são avaliados “em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (p. 94). A seguir, tratamos das noções de justiça apresentadas no *O juízo moral na criança*.

2.1.1.3 As noções de justiça

Enquanto o realismo moral se constitui em um contexto de coação do adulto ou do mais velho sobre a criança, a noção de justiça ou o sentimento de justiça “[...] não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças” (PIAGET, 1932/1994, p. 156). Nesse sentido, Piaget percebe que juntamente com a origem da noção de justiça na criança, é necessário analisar os julgamentos destas em relação às punições (sanções). Considerando o desenvolvimento da criança, ele afirma:

[...] Encontraremos dois tipos de reações com respeito à sanção. Para uns, a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever. Para outros, a expiação não constitui uma necessidade moral: entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 158-159).

Para as crianças menores, que ainda estão quase totalmente sob efeito da coação adulta e das regras de autoridade, as punições severas são necessárias e quanto mais dolorosas, melhor. Ele chama tais punições de sanções expiatórias e estas se aproximam da noção de justiça retributiva:

[...] A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser ‘arbitrária’ (no sentido que os linguistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo é arbitrária em relação à coisa significada), isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. (PIAGET, 1932/1994, p. 161).

Nas crianças maiores, encontramos as sanções de reciprocidade, não há mais necessidade, do ponto de vista da criança, de um castigo ou de “[...] uma repreensão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei” (PIAGET, 1932/1994, p. 162). As sanções por reciprocidade destacam um elo de reciprocidade que se rompeu no momento da falta e mantém “[...] relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta” (p. 162). Alguns exemplos de sanções por reciprocidade que o autor destaca: exclusão, momentânea ou definitiva, do grupo social; simples repreensão; fazer o outro suportar as consequências dos seus atos, como privar o culpado de uma coisa da qual ele abusa ou ainda pagar ou substituir um objeto quebrado.

Entendemos que a noção de justiça retributiva, que implica necessariamente uma ideia de sanção, seja ela expiatória ou por reciprocidade, vai dando espaço, à medida que a criança se relaciona de forma mais cooperativa, para o surgimento da justiça distributiva, na qual a ideia de igualdade se sobrepõe a ideia de retribuição. Assim, “[...] a reciprocidade ainda permanece como princípio básico dos julgamentos sobre a punição, todavia, as crianças consideram as intenções envolvidas e as variáveis situacionais, isto é, levam em conta circunstâncias atenuantes” (VINHA, 2000, p. 83). Este contexto, de considerar características individuais, intenções e variáveis situacionais, faz com que o igualitarismo evolua “para uma noção mais refinada de justiça, que é a equidade” (p. 83).

Em resumo, quando predomina o respeito unilateral e a coação, “[...] o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto” (PIAGET, 1932/1994, p. 237), caracterizando assim a justiça retributiva. Entre as crianças mais velhas que já experimentaram a cooperação e relações mais igualitárias, há

espaço para o surgimento da justiça distributiva, “isto se resume em não mais conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias pessoais de cada um (favorecer os pequenos, etc). Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes” (p. 238).

2.1.1.4 Os períodos de desenvolvimento moral para Piaget

Diante das pesquisas que Piaget (1932/1994) realizou a respeito das regras do jogo infantil, das ideias que as crianças tinham sobre roubo e mentira e da origem do sentimento de justiça, este autor aponta a existência de duas tendências morais na criança, a heteronomia e a autonomia, tais tendências relacionam-se diretamente com os seguintes conceitos: coação, cooperação, respeito unilateral e respeito mútuo.

Na criança de até quatro anos de idade, aproximadamente, que já passou pelo período sensório motor do desenvolvimento intelectual e iniciou no período pré-operatório, as regras e o sentimento de obrigação não se impõem à sua consciência, ou seja, a criança não vê sentido nas regras e não as interioriza, tais características Piaget (1932/1994) chamou de anomia.

Dos quatro aos 11 anos de idade, aproximadamente, que compreende ao período pré-operatório e o período das operações concretas do desenvolvimento intelectual, a criança está na heteronomia em relação ao seu desenvolvimento moral. A heteronomia moral possui como características: a coação, o realismo moral e o predomínio do respeito unilateral.

A coação social acontece quando “um elemento de autoridade” (PIAGET, 1932/1994, p. 253) ou prestígio intervém na relação de duas pessoas. Pensando na relação entre criança e adulto, pelo fato deste último apresentar as regras e da criança respeitá-lo, as regras são sentidas como obrigatórias pela criança (posição defendida por Pierre Bovet) e não podem ser mudadas, além disso, são entendidas pela criança ‘ao pé da letra’, não havendo espaço para interpretações, o que caracteriza o realismo moral.

O respeito unilateral é aquele respeito que existe só de um lado das partes, é o respeito que a criança sente pelo adulto ou pela criança mais velha. Tal relação, marcada pela desigualdade que, por sua vez, foi causada pela coação, faz com que todas as regras e normas sejam veneradas no nível da consciência da criança e pouco realizadas na prática. Nesse sentido, na heteronomia “[...] a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem” (VINHA, 2000, p. 54), se antes, na anomia, não havia regras, na heteronomia as normas estão no outro, no adulto.

Com o avanço da idade e com a conquista de níveis mais avançados de desenvolvimento intelectual, como as operações formais, a criança passa a se relacionar com as outras crianças de forma mais igualitária, dando espaço para a reciprocidade, “[...] enquanto a coação social produz uma moral heterônoma, as relações estabelecidas entre iguais são capazes de livrar o sujeito de seu egocentrismo e franquear-lhe o caminho para a conquista da consciência autônoma” (FREITAS, 2003, p. 92). Neste cenário, a autonomia moral pode ser conquistada pela criança, mas somente quando a cooperação toma o espaço antes ocupado pela coação; e tal processo só realiza-se quando existe o respeito mútuo. Assim,

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

Cooperação e respeito mútuo caminham juntos na medida em que a desigualdade entre adulto e criança, ilustrada pelo respeito unilateral, vai desaparecendo.

As oportunidades de cooperar são necessárias para o indivíduo ir transformando o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo. Com a cooperação entre iguais, aparecem os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior. Todavia, essa cooperação não deve acontecer apenas externamente, mas sim originar-se de um desejo interno e voluntário de cooperar. Para isso, reafirmamos que a criança precisa vivenciar situações de interação com seus pares e com o adulto, as quais suscitam a cooperação espontânea. Essas situações contribuem para que as crianças saiam do seu egocentrismo e comecem a cooperar entre si, submetendo-se a regras comuns, elaboradas por todos os membros do grupo. (VINHA, 2000, p. 87-88).

Para Piaget (1932/1994, p. 265), “[...] a autonomia consiste em compreender o porquê das leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres de recusar”, deste modo, as regras deixam de impor-se à consciência do indivíduo para serem elaboradas por meio de acordos mútuos e, assim, inspirarem a prática. Para Menin (1996, p. 90), “[...] a autonomia exige que a sacralidade das leis ou, em outro extremo, a arbitrariedade delas seja substituída pela racionalidade social: razões compartilhadas e coletivas justificam a criação de regras”.

Apresentaremos agora as ideias do Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. Seus estudos basearam-se na teoria piagetiana e inauguraram um novo olhar para a educação moral que privilegia a conquista da autonomia moral.

2.2 Lawrence Kohlberg e os níveis de desenvolvimento moral

Lawrence Kohlberg foi um pesquisador americano que nas décadas de 1960, 1970 e 1980 desenvolveu vários e complexos estudos sobre o raciocínio moral em adolescentes e adultos. Sua tese de doutorado identificou estágios de desenvolvimento moral, baseados em entrevistas a respeito do dilema de Heinz, que diz respeito a uma situação hipotética em que o marido tem que decidir-se entre roubar ou não roubar um remédio para salvar a vida da sua esposa (BIAGGIO, 2006).

O dilema de Heinz apresenta uma situação de conflito entre obedecer uma norma social (não roubar), ou agir em função de um dever moral (salvar a vida de uma pessoa). Nas entrevistas realizadas por Kohlberg e seu colaboradores, os sujeitos entrevistados deveriam julgar a ação do marido e justificar seus pontos de vista.

Desse modo, além de avaliar o nível de julgamento moral dos entrevistados, este autor analisou também “a capacidade de assumir papéis, isto é, a capacidade de raciocinar como o outro, de se colocar na situação do outro e de ver sob a perspectiva do outro (desempenho de papel) e a coordenação desses conflitos” (VINHA, 2000, p. 99).

Os dados encontrados por Kohlberg (1992) indicam que o cerne da moralidade é a justiça e há três níveis de desenvolvimento moral, o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. De acordo com Biaggio (2006, p. 24), o termo ‘convencional’ usado por Kohlberg não indica incapacidade de “distinguir entre a moralidade e a convenção social, mas que a moralidade consiste em sistemas de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados”. Enquanto Piaget propôs que o homem pode vivenciar duas tendências morais, a heteronomia e a autonomia, a teoria construída por Kohlberg (1992) indica que o desenvolvimento moral possui os três grandes níveis citados anteriormente, e cada nível é composto por dois estágios. Os níveis, e consequentemente os estágios, são sucessivos.

De acordo com Vinha (2000, p. 99-100), “os fatores que parecem interferir nesses juízos morais são: o nível de desenvolvimento cognitivo, o ambiente, as interações sociais (relações), e, conforme foi dito, a capacidade de colocar-se numa outra perspectiva, na ‘pele do outro’”. A seguir, no quadro 2 apresentamos as características de cada nível de

desenvolvimento moral e seus respectivos estágios, baseados em Biaggio (2006), Vinha (2000) e Menin (1996).

Quadro 2 - Níveis de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1992).

Nível	Período	Características
<p>Pré Convencional: este nível é típico de crianças até dez anos de idade, uma vez que “os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas” (BIAGGIO, 2006, p. 24), além disso, “a moralidade está governada por regras externas” (VINHA, 2000, p. 101).</p>	<p>1: Orientação para punição e obediência.</p> <p>2: Orientação hedonística.</p>	<p>De acordo com Biaggio (2006), o ato é julgado em função das consequências/punições. Assim, se a ação inspira punição está moralmente errada, se não inspira, está correta.</p> <p>O ato moral é visto como instrumento para a satisfação do prazer pessoal</p>
<p>Convencional: neste nível o certo e o errado são definido pelas “convenções sociais ligadas à pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente” (MENIN, 1996, p. 55-56), neste nível encontra-se a maioria dos adultos.</p>	<p>3: Moralidade do ‘bom menino’.</p> <p>4: Orientação para a lei e manutenção da ordem.</p>	<p>Ações ‘boas’ são aquelas que vão ao encontro do que é esperado e aprovado pelos outros.</p> <p>“A conduta correta consiste em realizar o próprio dever, mostrando respeito pela autoridade e pela ordem social estabelecida para o nosso bem” (VINHA, 2000, p. 101)</p>
<p>Pós Convencional: “é alcançado por uma minoria de adultos, geralmente depois dos 20 a 25 anos” (BIAGGIO, 2006, p. 24), neste nível a moralidade realiza-se por princípios universalizantes, como por exemplo “justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana” (MENIN, 1996, p. 57)</p>	<p>5: Orientação para o contrato social.</p> <p>6: Princípios universais.</p>	<p>“O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada por meio de canais legais e dos contratos democráticos” (BIAGGIO, 2006, p. 26)</p> <p>“A ação correta se baseia em princípios éticos eleitos por cada um que são compreensivos, racionais e universalmente aplicáveis” (VINHA, 2000, p. 102), se as leis injustas não puderem ser modificadas, ainda assim o indivíduo resiste a elas.</p>

Fonte: Biaggio (2006), Vinha (2000) e Menin (1996).

A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1992) se relaciona, de certa forma, com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994), pois o psicólogo americano compartilha das ideias do epistemólogo de que a moralidade só é possível a partir de um desenvolvimento cognitivo, ou seja, o desenvolvimento moral acontece paralelo ao desenvolvimento cognitivo em geral. Considerando a heteronomia e a autonomia identificada por Piaget (1932/1994) e os níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional de Kohlberg (1992), estes autores acreditam que esta “sequência de estágios por que passa a pessoa é invariante, universal, isto é, todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados” (BIAGGIO, 2006, p. 23). Além disso, a teoria de Kohlberg (1992) indica que:

Os estágios implicam diferenças qualitativas do modo de pensar (estrutura) ou de resolver os problemas, portanto, são todos estruturais ou sistemas organizados de pensamento. [...] Os estágios formam uma sequência invariante, isto é, não há regressões (a não ser em casos excepcionais de trauma extremo), pois o movimento de um estágio para outro é sempre para frente. Os estágios se integram hierarquicamente, o que significa que o pensamento correspondente a um estágio mais evoluído incorpora e integra o de nível mais baixo. A evolução de um estágio para outro se dá através do processo de equilíbrio e auto-regulação. (VINHA, 2000, p. 105).

A identificação do estágio de julgamento moral de um sujeito a partir da análise das respostas para os dilemas morais possibilitou a Kohlberg (1992) criar uma entrevista de julgamento moral. Tal entrevista, composta por três dilemas morais, sendo o primeiro o dilema de Heinz, seguido de outros dois, buscava o posicionamento do sujeito frente aos respectivos dilemas e a justificativa dada para este posicionamento. Importante esclarecer que tal entrevista evidenciava maneiras de raciocinar e não conteúdos morais ou ações concretas. Sobre esta entrevista, Biaggio (2006, p. 29-30) esclarece:

Inicialmente, Kohlberg desenvolveu um modelo de entrevista clínica, nos moldes piagetianos, sem intenção de se constituir em teste psicológico. Contudo, a pressão do mundo acadêmico norte-americano na época levou Kohlberg e seus colaboradores a refinar o instrumento, a fim de atingir os parâmetros desejáveis de fidedignidade. Foram elaboradas diversas versões sucessivas do Manual de avaliação da entrevista de julgamento moral, e, por ocasião das primeiras versões, havia necessidade de que os pesquisadores que desejassem utilizar o instrumento frequentassem um workshop na Universidade de Harvard, para aprender com segurança o esquema de avaliação. Finalmente, a última versão [...] atingiu um grau maior de fidedignidade entre avaliadores, permitindo menor subjetividade na atribuição de respostas a estágios, embora ainda dependente de avaliação qualitativa.

Kohlberg também teve tentativas de aplicar sua teoria à prática, com o objetivo de promover o amadurecimento do julgamento moral. Em parceria com Moshe Blatt, realizou experimentos a partir da discussão dos dilemas morais em grupo (BLATT, KOHLBERG, 1975), e identificou eficácia nesta técnica, uma vez que o confronto de opiniões de integrantes de um grupo gera um conflito cognitivo considerável que, por sua vez, proporciona maior maturidade de julgamento moral. Ainda de acordo com Biaggio (2006), a experiência conduzida por Blatt e Kohlberg (1975) ganhou aceitação e popularidade, pois

[...] É um método que promove a educação moral sem usar a doutrinação nem o relativismo. Evita a doutrinação porque visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não de adesão a um conjunto determinado de valores e crenças religiosas ou morais. Evita o relativismo porque postula que os estágios são ordenados de forma hierárquica, de maneira que um estágio é ‘melhor’ ou mais ‘justo’ do que aquele que o precede. Assim, os educadores que usam este método podem criticar as maneiras de formar julgamentos morais dos alunos sem estabelecer respostas certas (BIAGGIO, 2006, p. 46).

Piaget e Kohlberg colocam no centro do debate a razão como fator central no entendimento de como o indivíduo compreende e respeita regras morais. Para Piaget o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento da inteligência, pois “sem operações lógicas, o ideal moral da reciprocidade (típico da autonomia) não seria possível, uma vez que a criança pequena, por falta de pensamento reversível, ainda não concebe operatoriamente a reciprocidade” (LA TAILLE, 2006, p. 17).

Assim, o desenvolvimento das estruturas cognitivas é condição necessária para que as crianças caminhem em direção a autonomia moral, uma vez que pensar a moral pela reciprocidade e libertar-se da obediência estrita às regras implica resignificar as regras e os princípios que as sustentam, e isso só é possível com estruturas mentais construídas, logo, “o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento da inteligência” (ibidem, p.99).

E Kohlberg (1992) assume os postulados piagetianos, uma vez que ele também acredita que “[...] o desenvolvimento do juízo moral depende de construções endógenas realizadas pelo sujeito [...]” (LA TAILLE, 2006, p. 101). E os estágios propostos por ele indicam uma sequência que vai “[...] de uma menor para uma maior capacidade de aplicar a reversibilidade ao campo dos problemas morais, logo, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao desenvolvimento do juízo moral [...]” (LA TAILLE, 2006, p. 100).

No entanto, não é apenas o desenvolvimento das estruturas cognitivas que influencia e determina a origem e a vivência da moralidade pela criança. A afetividade, ou ainda as emoções, os sentimentos também estão presentes neste processo. A seguir apresentaremos brevemente a relação existente entre moralidade e afetividade.

2.3 Georg Lind e a competência moral

Piaget (1954/2014) escreveu sobre a relação entre afetividade e cognição, para ele é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, sem afeto não haveria interesse, nem motivação e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. Dessa forma, a afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, mas não é condição suficiente. A afetividade é entendida aqui como “os sentimentos, em particular as emoções, e as diversas tendências, como a vontade” (p. 39).

No entanto, em relação ao desenvolvimento moral, Piaget (1930/1996; 1932/1994) não se dedicou a pensá-lo do ponto de vista dos sentimentos, ou considerando a afetividade, apesar dele reconhecer que “a questão da motivação das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade, sem referência a uma energética” (LA TAILLE, 2006, p. 17).

De acordo com Piaget (1954/2014, p. 43), no desenvolvimento da inteligência o aspecto afetivo e aspecto cognitivo são inseparáveis, ainda que distintos. Nas palavras dele:

Em resumo, nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário. [...] A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina.

E em relação ao desenvolvimento moral não é diferente. Para Bataglia (2012), a moralidade é um tema amplo sendo necessária uma delimitação, assim pode-se abordar a ação moral, o juízo moral ou os sentimentos morais, e pensar na relação entre essas diferentes dimensões da moral também é válido.

Ainda para esta autora, o agir moral depende do desenvolvimento de uma capacidade de aplicar os princípios morais em situações difíceis, dilemáticas, e tais situações aparecem com frequência no dia a dia da família, do trabalho e da vida social, “quando nos deparamos com um problema que exige de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são

conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção” (BATAGLIA, 2012, p. 137). Assim, a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas envolve também um aspecto cognitivo.

A capacidade de elaborar juízos morais e agir de acordo com tais juízos é denominada de competência moral, conceito originalmente presente na obra de Kohlberg e desenvolvido por Georg Lind, pesquisador da Universidade de Konstanz, Alemanha. Para este último autor, a competência moral pode ser definida como “a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral” (LIND, 2000, p. 404), e tal competência pode ser melhorada com programas de educação moral que trabalham com situações dilemáticas, sendo possível, nessas situações, mais de uma perspectiva de análise.

Para Lind (2000, p. 413), “possuir princípios morais é condição necessária mas não suficiente para a tomada de boas decisões morais”, sendo necessária também “[...] capacidade para aplicar esses princípios de modo consistente e diferenciado e integrá-los onde eles implicam cursos de ação que conflituam uns com os outros” [...]. Com objetivo de medir o nível de competência moral, este autor criou o Teste de Juízo Moral (Moral Judgment Test – MJT) (LIND, 2000), que já foi adaptado para uso em pesquisas brasileiras (BATAGLIA, 2010) denominado MJT_xt.

Dentro da temática do desenvolvimento moral, a teoria de Lind (2000) é importante, pois propõe o chamado ‘modelo dual’, no qual pensamento e sentimento são considerados propriedades de um mesmo comportamento, o comportamento moral. Dessa forma, ele acredita que a moralidade não se constitui apenas de questões relacionadas a ideais morais ou atitudes, mas também de um aspecto cognitivo considerável, que ele chamou de competência.

Nesse sentido, o raciocínio moral é considerado por Lind como uma competência cognitiva. Sobre isso o autor cita um exemplo: “[...] uma criança pode possuir altos princípios morais, tais como justiça e manutenção de uma promessa, já em uma idade bastante precoce, mas faltar-lhe-á competência para aplicá-la de um modo consistente e de modo diferenciado nas tomadas de decisão de todo o dia [...]” (LIND, 2000, p. 404). Assim, para agir moralmente não basta apenas querer fazê-lo.

Nesse contexto a educação ganha destaque, pois Lind (2000, p. 411) acredita que a educação é capaz de promover a moralidade, por meio de intervenções específicas, e as competências morais podem ser aprendidas. Desse modo, “[...] a competência para o juízo moral é principalmente uma função de processos educacionais na família, escola e em

contextos vocacionais [...], relacionando-se diretamente com a extensão (e qualidade) da educação recebida [...].”

Ao afirmar que “la moral puede y debe ser enseñada”, Lind (2007, p. 74) acredita que o homem é um ser moralmente educável, nesse sentido

Lind [...] acredita que a missão da escola e da universidade, assim como de pais e de outras instituições formadoras de crianças e adultos, é a de fomentar o desenvolvimento das competências morais, sociais e emocionais junto com o conhecimento técnico, e que devemos pensar na educação moral como um processo de aprendizagem e desenvolvimento como em qualquer outro domínio de aquisição de uma habilidade. Para ele, o homem é um ser que necessita de educação e que, ao mesmo tempo, é capaz de educar. Deste modo, o desenvolvimento de sua dimensão moral também depende da educação [...]. (BATAGLIA, GUALTIERI-KAPPANN, BERNARDO, 2015, p. 94).

Sua teoria contempla o método de discussão de dilemas como intervenção para propiciar e estimular o desenvolvimento da capacidade e competência moral. Tal método, inspirado nos estudos de Lawrence Kohlberg, tem como objetivo apresentar situações dilemáticas aos sujeitos, fazendo com que seja possível ouvirem-se uns aos outros independentemente do fato de serem oponentes e compartilharem posicionamentos divergentes (LIND, 2007).

[...] Uma das metas perseguidas por ele com este método é desenvolver nos alunos um nível mais alto de competência, expresso pela habilidade desenvolvida de dialogar e de se comunicar com seus inimigos sem abandonar seu posicionamento pessoal, mantendo o discurso sem recorrer à força ou ao poder, baseados em princípios superiores, mesmo frente a interesses e soluções contraditórias. (BATAGLIA, GUALTIERI-KAPPANN, BERNARDO, 2015, p. 96).

Neste capítulo, apresentamos as teorias de Piaget e Kohlberg sobre a origem da moralidade na criança, caracterizando o referencial teórico que adotamos na pesquisa. Além disso, apresentamos brevemente a relação entre moralidade, inteligência e afetividade. A conquista da autonomia moral pelo sujeito, ou ainda níveis mais elaborados de desenvolvimento moral, convencional e pós-convencional, ou a competência moral de Lind, configura-se, de certa forma, um objetivo da educação escolar formal, já que a essência desta é a formação integral do ser humano. No próximo capítulo, tratamos da escola como um espaço onde o trabalho com o desenvolvimento moral é possível e necessário.

3 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A ESCOLA

Piaget (1930/1996, p. 9) afirma que o “fim da educação moral [...] é o de construir personalidades autônomas, aptas à cooperação”. Dessa forma, se o objetivo da educação é formar pessoas que saibam cooperar, e, conseqüentemente, que tenham autonomia, quem ensinará isso a elas? Temos como instituições socialmente organizadas a família, a escola, o Estado e as religiões, e todas influenciam as pessoas nos modelos básicos de relações sociais; neste texto, dedicaremos algum espaço para explicarmos o alcance que a escola tem no desenvolvimento da autonomia moral dos indivíduos. Antes, apresentamos uma revisão de literatura sobre pesquisas que tratam da temática da formação de professores e abordagem da moralidade na escola.

3.1 Revisão de literatura

Para realizarmos a busca de estudos e pesquisas envolvendo a temática da formação de professores e o trabalho com questões morais na escola, fizemos uso da técnica da pesquisa bibliográfica nas bases de dados BVS-Psi, Scopus e Web of Science. Nessa seção, apresentamos as publicações encontradas.

A “falta de formação e supervisão específicas” dos profissionais da educação para o trabalho com questões morais foi abordada por Raab e Dias (2015, p. 371), que realizaram uma pesquisa com quatro professores. Estas autoras afirmam que os docentes sentem-se, por vezes, inseguros frente aos conflitos interpessoais, tendendo a evitá-los e não a vislumbrá-los enquanto possibilidade de aprendizado e desenvolvimento.

Tal fato pode ser explicado do ponto de vista de Macedo (2015), que realizou uma pesquisa com professores sobre concepções de moralidade e possíveis contribuições no processo de desenvolvimento e julgamento moral de alunos adolescentes. Aplicando questionário e usando a técnica da análise de conteúdo, Macedo (2015) constatou que, nas manifestações dos professores sobre as suas concepções sobre a moralidade, a maioria revela uma concepção convencional e heterônoma, em atendimento aos parâmetros e normas institucionais e sociais da formação moral.

Ao apresentar os resultados de sua pesquisa, Macedo (2015) reitera que é responsabilidade das instituições de educação superior, em seus cursos de licenciatura, incluir a formação ética nos projetos pedagógicos de seus cursos, e proporcionar que os docentes em exercício possam continuar esta formação para o trabalho com questões morais na escola.

Esse fato reforça a justificativa da preparação do professor para o exercício da formação dos alunos no tema do desenvolvimento moral.

Gonçalves et al. (2005) relataram uma experiência de formação continuada com dez professores de uma escola municipal de ensino fundamental. Trabalhando com dilemas morais e abordando especialmente o tema da violência nas escolas, ao final do processo as pesquisadoras destacaram atitudes de resistência do grupo, e em menor medida notaram abertura a mudanças. Este estudo aponta como essencial as discussões sobre situações de violência e agressividade apresentada pelos alunos, e destaca a vivência do sentimento de solidariedade entre os professores no contexto da formação.

Dias (2005) pesquisou junto a quinze professores de educação infantil as concepções de autonomia e educação moral, e relacionou tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas nesta etapa da educação básica. Por meio de entrevista, esta autora identificou concepções idealistas e individualizadas sobre autonomia e educação moral, e tais concepções constituem as bases sobre as quais são realizadas as propostas de promoção da autonomia na escola. Tais achados, segundo a autora, sugerem a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre os fundamentos da educação moral que se pretende realizar, bem como o importante papel desempenhado pela formação dos profissionais que trabalham com as crianças.

O estudo de Carneiro (2006) apoia-se em pressupostos da Filosofia para relacionar educação, moral e formação de professores, e expõe a forma como uma moral social se estrutura e se consolida histórica e socialmente através da utilização dos instrumentos da educação formal e seus sujeitos, alunos e professores. Para esta autora, estes últimos, enquanto sujeitos formadores, necessitam de uma formação que dê conta não apenas do conhecimento acerca dos conceitos fundamentais da moral, da ética e dos valores, mas que os atenda enquanto seres humanos que criarão, por consequência, condições para que outros seres humanos possam entenderem-se enquanto homens, princípio para qualquer tipo de educação, inclusive moral. Nesse sentido, a autora afirma: “quaisquer que sejam os modelos que expressem concepções de formação do educador, há competências e saberes que são imprescindíveis e devem ser desenvolvidos nessa formação” (CARNEIRO, 2006, p. 1708).

Souza e Placco (2008) trabalharam com professores sobre interações que favorecem a construção ou manutenção de valores morais, com destaque para o autorespeito. Analisando o professor, e considerando a escola como um espaço heterogêneo, as autoras afirmam que há na escola pensamentos, estudos, práticas e ações conscientes concorrendo com outras, muitas vezes imorais, e que é preciso investir na formação moral, sobretudo “na formação dos

professores e pela reflexão sobre as interações que viabilizem a construção/manutenção de valores para a constituição de uma vida mais digna, mais honrada, dos sujeitos que habitam o espaço escolar” (SOUZA, PLACCO, 2008, p. 754).

Costa (2008) realizou uma investigação com 60 professores do ensino fundamental sobre temáticas da Psicologia Moral, envolvendo representações de si, motivações, princípios e valores. O autor afirma, a partir dos seus dados, que valores morais como o respeito, a responsabilidade e a solidariedade estão presentes nos discursos dos docentes, e há atitudes positivas frente a tarefa de ensinar, ao aluno e seu aprendizado.

A questão da formação também esteve presente no trabalho de Crespo (2010), que trabalhou o respeito na escola em escolas públicas e particulares. Por meio de entrevistas, a autora constatou dificuldade de relacionamento entre a equipe gestora, especialmente coordenadores, e professores no ambiente escolar, uma vez que os primeiros relataram extrema dificuldade em lidar, de forma geral, com o corpo docente. Outra constatação foi o pouco espaço para o diálogo entre os adultos dentro da instituição, característica que parece se estender para as inter-relações adultos e crianças.

Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) apresentam um estudo no qual apontam que a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral infantil precisa ir além da simples transmissão de informações deste profissional sobre o tema em questão, e traduzir-se em uma educação voltada para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático dos alunos. A partir dessas ideias, as autoras avaliam o alcance de uma formação continuada realizada com professores e centrada no desenvolvimento de competências e valores humanos, possibilitando reflexão constante, crítica e criativa das regras e princípios morais vivenciadas no ambiente escolar. As autoras destacam a importância deste tipo de formação para que o professor constitua-se um interlocutor mais experiente, criando condições, na escola, para a colaboração, a compreensão, o respeito mútuo, a negociação dos conflitos interpessoais, o acolhimento das divergências e diferenças e a participação social ativa.

No texto de Carvalho e Almeida (2011) há dados sobre uma atividade desenvolvida com 15 professores do ensino médio, especialmente sobre as concepções destes sobre desenvolvimento moral, sua relação com a prática pedagógica e o nível de julgamento moral de seus alunos. As análises dos dados mostraram que os professores têm a concepção de que desenvolvimento moral é uma condição decorrente de contínuo aprendizado. Como conclusão, as autoras destacam importância da formação continuada dos professores, incluindo análise da prática pedagógica, reflexões sobre aspectos importantes do

desenvolvimento humano e julgamento moral, pontos fundamentais para a conquista da autonomia moral pelos alunos.

Gallego (2013) destaca a formação continuada do professor como elemento essencial no processo de desenvolvimento moral deste profissional e no seu modo de relacionar-se com os alunos. Ao trabalhar com professores de uma rede pública em sua pesquisa, a autora afirmou que o professor, imerso em um contexto de formação continuada, tem oportunidade de refletir sobre relações baseadas na autonomia e tem contato mais amplo com o conhecimento.

Smarjassi e Lourenço (2014) apresentam uma pesquisa bibliográfica na qual relacionam formação de professores e questões éticas abordadas por estes, como o educar para a solidariedade. Para as autoras, relacionar formação continuada de professores com a temática da ética constitui aspecto indispensável para uma docência de qualidade nos dias atuais. Além disso, as autoras relembram o caráter complexo de abordar a ética na formação do professor, pois tal feito extrapola o aspecto de conteúdo ao reclamar questão de postura, de atitude, e também alertam que a ética não é a panaceia na área da educação: “apenas apostamos em uma urgente tarefa de reflexão movida por possibilidades pelas quais havemos de lutar em favor de uma formação docente continuada comprometida em formar cidadãos futuramente” (SMARJASSI, LOURENÇO, 2014, p. 465).

O estudo realizado pela professora Telma Pileggi Vinha na cidade de Leme/SP (VINHA, 1997), e posteriormente publicado no formato de livro (VINHA, 2000), não apareceu no levantamento bibliográfico que realizamos, no entanto, vamos citá-lo, aqui e ao longo do texto, por tratar-se de uma referência no Brasil na área da educação moral. Vinha (1997), usando a técnica de dividir os participantes da pesquisa em grupo experimental e grupo controle, realizou uma intervenção junto ao grupo experimental e avaliou se houve mudanças na postura deste e no ambiente escolar.

A intervenção realizada por Vinha (1997) caracterizou-se pela realização de uma atividade de formação continuada (curso ‘O educador e o desenvolvimento da moralidade infantil’) com os professores e acompanhamento destes, por meio de supervisão, durante um ano. Como resultado, a autora cita, entre outros: “[...] os educadores [...] do grupo experimental (curso e supervisão), demonstraram ter adquirido um conhecimento mais aprofundado [...] e uma maior segurança e domínio sobre o uso de procedimentos pedagógicos [...] para a construção de um ambiente cooperativo em suas classes [...]” (VINHA, 2000, p. 589).

3.2 A escola: espaço privilegiado de educação moral

Mario Sergio Cortella e Yves de La Taille, intelectuais conhecidos no meio educacional brasileiro, dedicaram um livro (CORTELLA, LA TAILLE, 2005) para expressarem suas ideias sobre a temática dos valores, das virtudes, da moral e da ética na atualidade. No último capítulo, estes autores apresentam a seguinte questão: de quem é a tarefa de trabalhar e proporcionar debates sobre os temas ética, moral e valores hoje? O posicionamento deles é: “a escola é o espaço privilegiado das crianças durante anos, elas crescem lá dentro. Não se pode supor que só se vai ensinar uma parte dos conhecimentos, deixando de lado o civismo, a moral e a ética” (p. 109).

O papel da escola no desenvolvimento do senso moral nos alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, é apontado por pesquisadores e estudiosos da área (KAMII, 1986; MACEDO, 1996; PUIG, 1998; DE VRIES, ZAN, 1998; VINHA, 2000; DELVAL, 2007). Com relação aos procedimentos de educação moral, ou seja, aquilo que se faz para que noções morais se desenvolvam, Piaget (1930/1996) indica duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Os procedimentos verbais consistem “num grande número de variações do ensino da moral pela palavra” (p. 14), e são amplamente conhecidos como as lições de moral dadas pelos adultos às crianças. Contrário a este procedimento, por não produzir resultados satisfatórios na consciência da criança, este autor esclarece que, “do mesmo modo que a escola em geral, há séculos, pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência” (p. 14).

Defendida por Piaget (1930/1996), a educação moral pelos métodos ativos contempla a iniciativa da criança, a colaboração, experimentada no trabalho coletivo, as condutas coletivas de ajuda recíproca e a noção conhecida como *self-government*. Dito de outra forma, “a educação moral ativa supõe [...] que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para tais experiências” (p. 19-20), uma vez que a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo podem ser vivenciados nas atividades mais cotidianas.

Qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo busca sempre: 1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2º - em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas. (PIAGET, 1930/1996, p. 24).

O *self-government* é considerado por Piaget (1930/1996) um procedimento ativo específico de educação moral que consiste em proporcionar aos alunos uma experiência direta de auto-organização, autogestão e autocontrole, de forma que eles possam romper com o egocentrismo, típico do desenvolvimento infantil, e a se submeterem às regras propostas pelo coletivo. Cabe ressaltar que o *self-government*, enquanto prática, só atinge seu pleno rendimento em crianças a partir dos 11 anos de idade, aproximadamente.

Para aprender física ou a gramática, não há método melhor que descobrir por si, por meio de experiência, ou da análise de textos, as leis da matéria ou as regras da linguagem; do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola 'ativa' se esforça em colocar a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas. Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização da sociedade. (PIAGET, 1930/1996, p. 21-22).

De forma geral, a escola possui uma atmosfera moral, assumindo-a ou não. De acordo com Azevedo (2010), o termo 'atmosfera' indica a qualidade de vida de uma comunidade, ao considerar a atmosfera moral de determinada instituição, aspectos como a estrutura normativa, a participação dos diferentes integrantes do ambiente, as tomadas de decisões, a disciplina, a resolução de conflitos e a valorização do espaço enquanto comunidade são essenciais.

Atmosfera no sentido da analogia do 'ar que se respira', do que é sentido e percebido por quem está dentro. Aplicado ao ambiente escolar, apela à dimensão escondida do currículo, àquela que nem sempre é explicitada e formalizada, mas através da qual se fazem aprendizagens significativas e duradouras. (AZEVEDO, 2010, p. 182).

Para De Vries e Zan (1998, p. 17), a atmosfera moral da escola ou chamado ambiente sociomoral é "toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento das crianças com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras". Se a experiência escolar for baseada em práticas autoritárias por parte dos adultos, e que estimulam relações competitivas em detrimento de relação cooperativas, o alcance da autonomia moral pelos alunos torna-se difícil e prejudicado. Tanto Azevedo (2010) quanto De Vries e Zan (1998) buscaram os fundamentos desta temática nos estudos de Kohlberg (1992), que tem trabalhos desenvolvidos sobre a avaliação da cultura moral de instituições como escolas e prisões.

Pensando em uma atmosfera moral que possibilite a promoção do desenvolvimento moral, as regras, os princípios e os valores vivenciados pelos alunos dentro da escola também são importantes quando se busca desenvolver a autonomia (KAMII, 1986). De acordo com La Taille (2006), estes três conceitos correspondem a conteúdos da moral, ou seja, se a moral diz respeito aos deveres que assumimos, ao ‘como devo agir’ em sociedade, o conteúdo da moral corresponde aquilo que a constitui.

Entendemos por regra moral um mandamento preciso. [...] E vamos entender por princípio moral a matriz da qual são derivadas as regras. [...] Empregando uma metáfora, podemos dizer que as regras morais correspondem ao ‘mapa’ e os princípios correspondem à ‘bússola’. [...] Podemos dizer que a regra corresponde à formulação ‘ao pé da letra’ e que o princípio corresponde ao seu ‘espírito’. [...] Os valores são o resultado de um investimento afetivo. [...] Experimentam-se os valores, pois são afetivos, mas também pensam-se valores (LA TAILLE, 2006, p. 74-75).

Em relação às regras, é importante citar Turiel (1983), seguidor da teoria de Piaget. Este autor define que a estruturação do mundo social pela criança acontece em torno de três categorias: domínio psicológico, domínio social e domínio moral. De acordo com Martins (1995, p. 203), o domínio social possui como base as convenções, que “são uniformidades comportamentais que servem para coordenar interações sociais e estão associadas a conteúdos específicos do sistema social”, além disso, caracterizam “ações arbitrárias e relativas a sistemas sociais específicos”.

Já o domínio moral possui como base a moralidade, esta, por sua vez, “refere-se à prescrição de julgamento de justiça, direitos e bem-estar, isto é, como as pessoas devem relacionar-se umas com as outras” (MARTINS, 1995, p. 203). A partir disso, a interação social da criança passa a ser regulada por mandamentos convencionais e mandamentos morais.

Os mandamentos convencionais são as regras convencionais, ou seja, regras que dizem respeito à conduta de um grupo e muitas vezes ilustram questões de ordem práticas, como horários, materiais, hábitos e rotinas. Como exemplo, temos o uso de talheres, vestimentas e acessórios, realização de tarefas escolares, etc. E os mandamentos morais são as regras morais, estas regulam a convivência e são especificamente relacionadas “às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia pessoa e do bem-estar alheio” (LA TAILLE, 2002, p. 17).

Tognetta (2013, p. 52) nos convida a pensar sobre as regras que são valorizadas pela escola: “o que temos feito na escola para formar pessoas que pensem a regra em função da

dignidade das pessoas ou em função de um princípio maior que não seja apenas a obediência cega e inconsequente?”. Nesta mesma obra, esta autora comenta sobre uma pesquisa realizada com professores e alunos sobre a gravidade de algumas ações na escola, os resultados mostraram que para os sujeitos investigados as regras estritamente convencionais, que são aquelas que dizem respeito a hábitos e práticas cotidianas como deixar de fazer a tarefa e não usar boné, são tão importantes quanto não bater em alguém, ou seja, as regras convencionais e as regras morais estão no mesmo patamar e recebem a mesma atenção.

Tognetta e Vinha (2007) nos dão outros exemplos de regras pelas quais os professores exigem respeito, mas que não influenciam no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, como a proibição de chupar pirulito dentro da sala e a proibição de sair para ir ao banheiro sem a autorização. Para estas autoras, é importante que a escola proponha e repense junto com os alunos as regras que irão organizar aquele local, inclusive no âmbito das relações interpessoais, de forma que seja possível a discussão do porquê de determinadas regras, e, especialmente, dos princípios que sustentam as mesmas. Em outra obra, estas autoras afirmam: “é preciso observar a natureza da regra, se é justa e necessária, e a maneira pela qual foi estabelecida, se imposta autoritariamente ou por mecanismos democráticos” (VINHA, TOGNETTA, 2006, p. 49)

Na contramão do autoritarismo e exaltação da autoridade, citamos as assembleias como momentos de exposição de ideias, de discussão e de partilha entre alunos, professores e funcionários da escola, configurando um mecanismo democrático de tomada de decisões e que favorece o desenvolvimento da autonomia. De acordo com Araújo e Araújo (2002), no âmbito escolar, as assembleias existem em três níveis: assembleia escolar, com a participação da equipe gestora, representantes dos docentes, representantes dos estudantes (dois alunos de cada sala, por exemplo) e representante dos funcionários; assembleia docente, com a participação de todos os professores e da equipe gestora; e assembleia de classe, com a participação de professores e alunos.

Organizada a partir de uma pauta previamente construída, a assembleia deve acontecer em dia e local do conhecimento de todos. Além disso, outros pontos ajudam no bom funcionamento das assembleias.

O primeiro é a periodicidade regular, que precisa ser rigidamente respeitada por ser um elemento fundamental do jogo democrático. O segundo princípio é que os temas apontados na pauta referem-se sempre à situações gerais e nunca a casos pessoais. O que se discute, por exemplo, é o fato de alguém agredir outra pessoa, para que se possa discutir o princípio de não violência, e não as situações personalizadas. Enfim, com isso, atinge-se a dupla

finalidade de promover a participação das pessoas nos espaços de tomada de decisão e de democratizar a convivência coletiva e as relações interpessoais, tendo como princípio o sentimento de respeito. (ARAÚJO, ARAÚJO, 2002, p. 4).

Da mesma forma que regras e princípios morais devem ser examinados e discutidos no coletivo da escola, os valores morais também devem ter espaço de reflexão e discussão.

Para La Taille (2006, p. 74-75):

Se as regras são o mapa, os princípios a bússola, podemos dizer, ainda metaforicamente, que os valores são ‘o planeta’ onde nos movemos com nossa bússola e nossos mapas. O que são valores? [...] eles são resultados de um investimento afetivo. [...] Experimentam-se os valores, pois são afetivos, mas também pensam-se valores.

La Taille e Menin (2009) organizaram uma coletânea de pesquisas que abordam a temática dos valores morais e uma questão norteadora é se hoje os valores estão em crise ou se há uma crise de valores. Segundo eles, a expressão ‘crise de valores’ “carrega a noção de que os valores morais estariam doentes, [...] remete à presença ou ausência de legitimação moral”, e ‘valores em crise’ “faz-nos pensar em um processo de transformação dos referidos valores, mas não em sua ausência ou em seu progressivo desaparecimento” (p. 9).

De fato, com o advento da Pós Modernidade, mudanças de toda ordem estão em curso (Tecnologia, Economia, Política, Ciência) como nos lembra Bauman (1998; 2001) e tais transformações também são verificadas na moralidade, uma vez que, na sua essência, a moralidade trata das relações humanas. Valores como dignidade, honra, honestidade, por exemplo, estavam presentes na formação da personalidade e inspiravam, com considerável força, juízos e ações morais. Todavia, valores ligados ao consumismo e imagem pessoal parecem, em alguma medida, se sobrepor nos dias atuais.

Menin (2002, p. 93) aborda a temática dos valores na escola e, ao fazer uma análise das práticas educacionais sobre a moral, encontra três tendências adotadas pelos estabelecimentos de ensino no Brasil: o relativismo, a doutrinação e a coerção. A postura relativista dos valores ocorre quando, por exemplo, a escola deixa que este trabalho aconteça “de forma assistemática, não planejada, nos seus mais diversos espaços”, é o que a autora define como o “*laissez-faire*” em termos de valores:

Cada professor e seus alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom justo, ou seja, sobre o que tem valor. Nesse caso a escola não teria um código moral ou de valores declarado e assumido, e a adoção de

valores seria uma questão individual. Predomina o entendimento de que tudo é relativo e de que não há obrigatoriamente uma posição mais correta que outra. (MENIN, 2002, p. 95).

Já a postura de doutrinação pode ser verificada quando “um conjunto de valores, considerados fundamentais, devem ser transmitidos prontos a todos, como verdades acabadas” (p. 93). Como exemplo de doutrinação, a autora cita a disciplina Educação Moral e Cívica, inaugurada na época da ditadura militar brasileira e ministrada por professores especialistas com o objetivo de transmitir valores morais acabados, considerados fundamentais para a época em que se vivia. Como resultado desta postura, a autora alerta: “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida” (p. 95).

A coerção pode ser verificada em diversos exemplos de desfechos e sanções para conflitos cotidianos da escola. Expulsar alunos, solicitar força policial, revistar os alunos e seus materiais e até mesmo entregar a gestão escolar para corporações da segurança pública² são ações que indicam como a educação moral na escola é pensada e realizada. Contrapondo-se a estas três tendências, Menin (2002) propõe que a questão moral na escola seja baseada na teoria de Piaget (1932/1944). Segundo ela, a perspectiva piagetiana não toma os valores como relativos, e tampouco defende a coerção, pois há a opção pela autonomia moral.

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 tornam a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. (MENIN, 2002, p. 97).

No bojo das questões relacionadas as regras, princípios e valores, é possível discutir os conflitos na escola. De acordo com Tognetta e Vinha (2011, p. 12), “recorremos ao termo conflito quando queremos utilizar expressões como o desacordo, a discórdia, a oposição, o confronto, o antagonismo entre outras”. Ao analisarmos os conflitos existentes em uma

² Em 29/6/2015, o jornal O globo publicou em sua página eletrônica uma reportagem sobre a rotina militar imposta pela polícia Militar de Manaus ao assumir o controle de uma escola em uma região violenta da cidade.

escola, necessariamente nos debruçamos sobre a qualidade da convivência que existe entre alunos, docentes e demais funcionários. Sobre isso, as autoras afirmam:

[...] um dos grandes desafios da escola hoje é o que os professores chamam ora de indisciplina, ora de violência, ora de agressividade, ora de falta de respeito por parte dos alunos. [...] o problema maior da escola está na qualidade das relações que se estabelecem nesta instituição entre as pessoas que ali convivem. São os conflitos. (p. 11).

A forma como a escola lida com os conflitos evidencia se as intervenções realizadas pelos professores e pela equipe gestora são planejadas, se regras, princípios e valores são objetos de discussão e inspiram a conduta das pessoas, e como a autoridade dos adultos é sentida pelos alunos. Ainda de acordo com essas autoras, de forma geral “[...] as ações na escola têm pretendido conter ou evitar os conflitos, que parecem ser atípicos e não pertencentes ao trabalho do professor, sendo vistos rigorosamente com um perigo” (TOGNETTA, VINHA, 2011, p. 12). Vigiando os alunos, com câmeras de filmagem, se tornou corriqueiro em escolas públicas e particulares na tentativa de impedir que conflitos aconteçam, e sanções previamente pensadas são aplicadas quando estes ocorrem.

É possível relacionarmos os conflitos típicos do contexto escolar, ou a chamada indisciplina, com o conceito de heteronomia moral apresentado por Piaget (1932/1994) e com os níveis pré-convencional e convencional da teoria de Kohlberg (1992). Apesar de a indisciplina escolar ser um fenômeno complexo e multifacetado (AQUINO, 1996), geralmente a queixa dos professores e gestores está relacionada ao não respeito às regras e autoridade do adulto, como indica os trabalhos de Trevisol, Viecelli, Balestrin (2011), Freller (2001) e Vinha (2000).

Com Piaget (1932/1994) entendemos que a heteronomia é caracterizada justamente pelo não cumprimento, na prática, das ordens dos adultos, apesar das crianças, no plano verbal, reconhecerem sua importância e validade. A coação do adulto, seja ele pai, professor, gestor escolar, faz com que as regras, na maioria das vezes pensadas e criadas por eles, permaneçam exteriores à consciência da criança, ou seja, a regra está ‘fora’ do *Eu* da criança e não contamina as suas ações.

Os níveis pré-convencional e convencional de desenvolvimento moral caracterizados por Kohlberg (1992) indicam que quando a moralidade infantil é governada por regras externas, o respeito a estas acontece ora em função das consequências e punições, caso as regras sejam desrespeitadas, ora pelo sentimento de dever em respeitar a autoridade e satisfazer as expectativas do que é esperado e aprovado pelos outros.

A compreensão destas teorias é de fundamental importância para profissionais que trabalham com o desenvolvimento humano em geral, especialmente com a formação de crianças e adolescentes. Na escola, espaço consagrado para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais, culturais e sociais, a abordagem de questões morais pressupõe estudo e planejamento por parte dos profissionais responsáveis pela educação dos alunos.

Nas páginas que seguem, tratamos da formação dos profissionais que trabalham na área da educação como um aspecto essencial para que a educação moral se concretize na escola.

3.3 A formação dos profissionais na área da Educação

Dos anos de 1990 até os dias atuais, o Estado brasileiro vem promovendo reformas no âmbito da administração pública, visando ajustar a economia brasileira às exigências da economia global e promovendo a abertura econômica do país. Neste contexto, as políticas públicas sociais, e dentro destas aquelas destinadas à educação, seguiram o mesmo percurso. Como aponta Oliveira (2000), procurou-se incorporar, em nome da eficiência, os valores e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo.

Azevedo (2004) se propõe a fazer uma reflexão a respeito da educação enquanto uma política pública social, e, a partir disso, analisar as relações estabelecidas entre o Estado e a política educacional implementada por ele. Em seu texto, esta autora nos alerta para os problemas que continuam a cercar a educação como prática social e da inadequação das políticas educacionais que estão sendo implementadas para equacioná-los. A atualidade acaba por orientar mudanças na relação entre o Estado, a sociedade e o mercado, neste sentido, novas configurações socioinstitucionais são inauguradas, o que gera implicações para a organização social e política, e, conseqüentemente, para as políticas públicas sociais.

As questões relativas à formação dos profissionais da área da educação, em especial à formação de professores para educação básica, configuraram-se, a partir da década de 1990, como um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras. De acordo com Souza (2014, p. 631), tal fato pode ser visto a partir de duas perspectivas, que aparentemente mostram-se contraditórias: “movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e aumento da produtividade e do lucro)”, e “oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão

alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional”.

Neste cenário, a lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) (BRASIL, 1996) e a lei n. 10.172 (Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010) (BRASIL, 2001) evidenciaram a necessidade da formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados para a concretização de uma escola pública de qualidade. Ainda de acordo com Souza (2014), a lei n. 13.005 (PNE 2011-2020) (BRASIL, 2014) também indica preocupação com a qualificação docente no nível da educação básica, uma vez que duas das vinte metas que compõem o atual PNE são relativas a este tema, evidenciando a emergência da questão da formação de professores na agenda das políticas públicas brasileiras.

Para Passalacqua e Inforsato (2014, p. 5513), a formação de professores apresenta-se como um objeto de estudo atual, fecundo e desafiador, uma vez que “as especificidades dos sistemas educativos e as exigências da contemporaneidade revogaram e intensificaram as reflexões em torno do campo da formação [...] dos professores nos diferentes níveis de ensino”, dessa forma, as pesquisas sobre a formação daqueles que trabalham com educação terão sempre reconhecimento e atenção.

Já segundo Ferreira (2006), a formação do profissional da educação se situa na responsabilidade e no compromisso da formação para a cidadania, cuja centralidade é do poder público. Segundo esta autora, a verdadeira cidadania e a verdadeira formação de profissionais da educação são indissociáveis e, por este fato, ambas necessitam acontecer à luz dos princípios constitucionais, ideais de solidariedade humana, justiça social e fraternidade, para construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Assim, a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, por sua vez, para a formação dos profissionais da educação.

Além do processo de formação profissional acontecer paralelamente à formação do cidadão, outro ponto importante que instiga reflexão é sobre quem é o profissional da educação, onde atua e para quê atua. Gatti (2003) nos alerta que os professores, genuínos representantes dos profissionais da área da educação, não são seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas sim seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações. Ou seja, o contexto histórico no qual estes profissionais vivem e se formam esclarece sobre como encaram o seu ofício.

Ainda sobre a formação do professor, esta autora afirma:

Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem. (GATTI, 2003, p. 196).

As discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tem sido objeto de debates ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação. De acordo com Dourado (2015), tal processo, retomado nos anos 90, resultou na aprovação de várias resoluções (leis) direcionadas a formação desses profissionais, e na última década em especial houve uma iniciativa de repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica.

Em 2015 o CNE, por meio da resolução n. 2, de 1º de julho, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), tal documento, que vamos nos referir através da sigla DCNs, é o que temos de mais atual em relação à formação dos profissionais do magistério.

De acordo com Dourado (2015, p. 307), as novas DCNs “ênfaticam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica”. Tal organicidade implica novos horizontes à dinâmica formativa, que por sua vez “exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos”.

Sobre a formação inicial, as novas DCNs apresentam o artigo 13, § 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério, no artigo 16 as DCNs a define como:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 14).

E no artigo 17, tal documento detalha a oferta desta formação continuada:

A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015, p. 14).

Considerando a área da moralidade, iniciativas e projetos voltados para a formação de profissionais da educação são escassos, mesmo com o respaldo da LDB. Cuzin (2008) indica a quase inexistente, nos cursos de Pedagogia, oferta de disciplinas, e até mesmo de discussões, sobre a temática da cidadania, da ética e dos valores morais na escola. Da mesma forma, poucos cursos de graduação abordam, de fato, conteúdos relacionados ao desenvolvimento da autonomia de forma sistematizada em suas matrizes curriculares.

Vinha e Mantovani de Assis (2005) esclarecem sobre a importância da formação do professor em relação ao trabalho com questões morais alertando que não é a quantidade de cursos realizados pelo docente que proporciona boas práticas na escola. Estudo e elaboração de novos conceitos pela consciência são aspectos essenciais de um processo de reorganização de ideias, como iniciar em sala de aula práticas para promover a autonomia moral dos alunos.

É necessário que o educador reelabore as ideias contidas nas aulas, refletindo e reorganizando-as de forma que haja uma elaboração de sua consciência, e não simples internalização, embasado na autoridade de quem fala. [...] É importante que, ao mesmo tempo em que o professor valoriza sua prática, também a analise criticamente, verificando os aspectos positivos e negativos de sua práxis pedagógica, aperfeiçoando-a. [...] É um processo mais demorado que exige dos professores um esforço constante, no sentido de refletir sobre suas próprias ações e concepções, que o leve a experimentar novas ideias, avaliar os erros cometidos para tentar corrigi-los e modificar,

progressivamente, seu modo de agir em relação aos seus alunos. (VINHA, MANTOVANI DE ASSIS, 2005, p. 91).

Em outro texto, Vinha e Mantovani de Assis (2007, p. 182) voltam a esta questão da formação do professor para a temática da moralidade e afirmam sobre “a necessidade de oferecer uma formação de alto nível ao professor”, pois “[...] essa qualidade em sua formação [...] não pode ser desconsiderada”. Georgen (2007), ao analisar o panorama da educação moral na atualidade, também tece considerações sobre o papel do professor na formação de indivíduos moralmente autônomos, e esclarece sobre a importância da formação do profissional que possibilitará tal feito na escola:

Não se pode imaginar que para se realizar um projeto de educação moral seja suficiente a manifestação de bons propósitos e a conclamação de professores para que eles assumam seu papel de formadores. É preciso, antes disso, que os docentes tenham uma correspondente formação, que tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral. (GEORGEN, 2007, p. 749).

Piaget (1948/1984, p. 25) também citou “a preparação do professor” como um aspecto essencial a ser considerado, tanto em relação ao ensino dos conteúdos tradicionais do currículo quanto em relação ao desenvolvimento moral dos alunos, pois, para este autor, enquanto a questão da formação não for “resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado”.

A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre a relação da formação dos professores com os saberes que são próprios da prática do magistério, o chamado saber docente.

3.4 Os saberes dos professores

Iniciamos a apresentações de nossas ideias com as palavras de Antonio Nóvoa, pesquisador português amplamente adotado nas discussões sobre formação de professores no Brasil. Com uma vasta produção bibliográfica, este autor direciona seu olhar para a construção da identidade do professor, sua história de vida e desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992, 1995, 1997). Sobre formação, apesar de haver inúmeros textos, artigos e livros, achamos interessante esta passagem:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Entendemos a partir das palavras dele que formação não é apenas acúmulo de cursos ou técnicas, é, também, considerar a experiência, aquilo que foi aprendido no fazer profissional, na prática cotidiana. Com o objetivo de propor uma reflexão sobre as nuances da profissão docente, Nóvoa (1995, p. 9) apresenta o triângulo do conhecimento: “O triângulo do conhecimento é procurar traduzir a existência de três grandes tipos de saberes, o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciência da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).”

De acordo com o autor, a valorização de um ou outro saber acaba por, do mesmo modo, valorizar a origem deste saber. Nesse sentido, se o saber dos especialistas é mais valorizado, menos espaço há para o saber do professor. E se as áreas do conhecimento que inspiram o ensino das disciplinas curriculares estão em destaque, conseqüentemente os outros saberes estão em desvantagem.

Sobre os saberes dos professores, nos apoiamos em Maurice Tardif, professor e pesquisador canadense, um dos autores que escreve sobre a competência e *expertise* profissional, especialmente do professor, vindo de outra fonte que não a formação universitária, seu foco está na análise do saber vindo da prática (TARDIF, 2000; TARDIF, DYAMONG, 2000).

Pensando na natureza desse saber nascido com a prática, Tardif (2000), apresenta oito características principais do saber profissional das profissões em geral, são elas: a prática dos profissionais apoia-se em conhecimentos especializados e formalizados; esses conhecimentos devem ser adquiridos por meio de formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária; embora baseados em disciplinas científicas, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, voltados para a solução de situações problemáticas concretas; esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais; em princípio, só eles possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos; só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares; os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes; e por fim, tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são

evolutivos e progressivos, e por isso necessitam de formação contínua e continuada. (TARDIF, 2000)

Tais características, segundo Tardif, ilustram aspectos gerais de qualquer profissão e também se aplicam à profissão do ensino. As pesquisas e publicações deste autor tratam do que ele define como epistemologia da prática profissional, que é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. E, de acordo com ele, esta noção de saber deve ser considerada em um sentido amplo, “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2000, p. 10-11).

Além disso, os saberes dos professores não devem ser confundidos com os conhecimentos transmitidos no contexto da formação universitária ou em atividades formativas dessa natureza. Vejamos:

os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho, [...] saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2000, p. 11)

Tardif (2000) também esclarece que o conhecimento que o professor tem da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico (conhecimento dos alunos, das atividades de ensino e aprendizagem e da gestão da classe) são conhecimentos importantes, mas não abrangem todos os saberes dos professores no trabalho. Estes saberes são demasiados complexos, pois: a) são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, marcados pela história de vida e história de vida escolar, pela prática profissional e pelo desenvolvimento da carreira, b) são variados e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, não formando um repertório de conhecimentos unificado, c) são personalizados e situados, uma vez o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, personalidade, cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem, d) carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano, e uma dessas marcas é a individualidade, e e) comportam sempre um componente ético e emocional.

Neste contexto, a formação inicial, por vezes, tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos, que são futuros professores. Vejamos as palavras dele:

Na verdade, eles [os professores] terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p. 20)

Nesse sentido, privilegiar apenas os saberes da Pedagogia ou os saberes das disciplinas, como citado anteriormente por Nóvoa (1995) não proporciona aos docentes estímulo ao desenvolvimento profissional, pois, em certa medida, haverá sempre a ideia dos “professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1997, P. p. 27). O ideal, para este autor, é dar o devido espaço para o conhecimento aprendido com a prática e a partir da prática profissional, pois as singularidades de uma sala de aula não se encerram apenas com o conhecimento técnico.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidades e de conflito de valores (Schön). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. (NÓVOA, 1997, p. 27).

A seguir, apresentamos nossas reflexões sobre a formação continuada de professores.

3.5 A formação continuada

Para Candau (1996), a busca pela qualidade do ensino e por uma escola comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, e qualquer possibilidade de êxito nesse processo tem no professor em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada deste profissional constitui, sem dúvida, um tema de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões.

Segundo Imbernón (2010, p. 115), formação continuada de professores é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Considerando esta definição, a

formação continuada, necessariamente, trabalha com a identidade e com o desenvolvimento profissional daqueles que são ‘objetos’ desta formação.

Candau (1996) sugere que a formação continuada possa ser ‘classificada’ em dois tipos/perspectivas: a perspectiva clássica e novas perspectivas. Na perspectiva clássica, “[...] a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores”, neste contexto o “reciclar significa ‘refazer o ciclo’, voltar a atualizar a formação recebida”, e é comum o professor retornar “à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação”, “nessa perspectiva, o *locus* de reciclagem privilegiado é a universidade” (CANDAU, 1996, p. 141). Para Canário (1998, p. 12), a perspectiva clássica corresponde à “perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, conjugada com a ideia de inevitável obsolescência desses conhecimentos”, configurando-se, assim, em uma “simples extensão e complemento da formação inicial”.

Por outro lado, ainda de acordo com Candau (1996), as novas perspectivas oferecem um novo olhar para o processo formativo do profissional que já está atuando, configurando uma espécie de reação à perspectiva clássica. Sobre isso, Canário (1998, p. 23) acredita que a ruptura com os modelos dominantes de formação (perspectiva clássica) só é possível a partir da articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional, e, segundo este autor, “a melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da ‘formação centrada na escola’”.

Pensando nesta referida reação/ruptura ao modelo clássico, três novas ‘formas’ de se pensar a formação continuada se configuram: “o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola”, “o [...] processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente” e “[...] para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério” (CANDAU, 1996, p. 143).

Sobre a escola constituir-se um *locus* de formação, esta autora afirma:

[...] na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação. [...] Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea [...]. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e [...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. [...] Parte-se das necessidades reais dos

professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecem-se processos de pesquisa-ação. (CANDAU, 1996, p. 144-145).

Além do *locus*, outro aspecto importante da formação é apontado por Imbernón (2010, p. 9), seu texto é muito esclarecer no sentido de apontar para a relação entre a formação continuada dos profissionais que atuam na área da educação e o contexto em que ele está: “Não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...]. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança”. A relação da formação com o contexto em que a escola está inserida também aparece no seguinte trecho:

Tenho consciência de que, atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social é histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política, e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

No Brasil, diversas pesquisas tratam da formação continuada dos professores, e de forma geral buscam fazer relação entre a formação recebida por estes profissionais e possíveis mudanças na prática pedagógica destes (GATTI, 2003; 2008; NASCIMENTO, 2003; SOUZA, 2006; COSTA, 2004; DAVIS et al., 2011; CANEN, XAVIER, 2011; ARAÚJO, CAMARGO, TAVARES, 2002; SILVA, SANTOS, 2013). Temas como alfabetização, ensino de matemática, educação inclusiva, educação ambiental, uso de novas tecnologias são abordados por pesquisadores em atividades formativas específicas para professores que estão atuando em sala de aula.

A educação moral é comumente abordada em formações que tratam da questão de indisciplina na escola. Pesquisas como a de Garcia (2009) e Gonçalves e Oliveira (2010) que tratam da temática da indisciplina e formação de professores alertam para a dificuldade do corpo docente das instituições de educação básica em lidar com a questão da indisciplina. Garcia (2009, p. 7722), ao final do seu texto, propõe uma alternativa: “tendo em vista o enfrentamento dos desafios representados pelas expressões de indisciplina em sala de aula é

necessário aos profissionais da educação, entre outros fatores, disposição para revisitarem suas próprias concepções, atitudes e crenças em relação a esse tema”.

O trabalho de Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011, p. 96) trata da formação continuada de professores em relação à temática do desenvolvimento moral. Estas autoras reiteram o espaço privilegiado que a formação continuada proporciona para a conquista de novos olhares sobre o tema, salientando “a importância da reflexão e da consciência do educador no que diz respeito às suas ações no contato com as crianças”. E complementando a sugestão de reflexão e consciência:

Reflexão que é possível a partir da avaliação construtiva e conjunta do fazer pedagógico dos educadores nos espaços constituídos para isso. Ou seja, é importante que os educadores tenham a possibilidade de avaliar e refletir sobre suas próprias ações pedagógicas, junto com coordenadores, orientadores e psicólogos escolares, nos diversos espaços institucionais nos quais ocorram trocas, negociações e planejamentos, como as reuniões de coordenação e de orientação. Estes não podem nem devem ficar restritos ao planejamento conjunto tradicional, nem ao estabelecimento de regras e limites. (BARRIOS, MARINHO-ARAÚJO, BRANCO, 2011, p. 96).

Relacionando a formação continuada e os saberes dos professores, cuja definição foi apresentada no item anterior, entendemos que o processo formativo continuado que, de fato, possibilita o desenvolvimento profissional dos docentes e garante conquistas significativas no plano individual e coletivo em relação à construção autônoma de novos saberes, práticas e formas de relação de ensino-aprendizagem é aquele que apresenta características como, segundo: a escola deve ser vista como o *locus* de formação continuada, valorização dos saberes da experiência docente, reflexão e posterior resolução de problemas reais e privilegiar ações coletivas em detrimento de ações individuais (MOREIRA, 2003; COSTA, 2004; GRIGOLI et al., 2010; DAVIS et al., 2011).

A escola como *locus* de formação é, em última instância, a formação planejada e realizada dentro do contexto de trabalho do professor, nas palavras de Costa (2004, p. 71), que por sua vez apoiou-se em Nóvoa (1991): “se faz necessária a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formativos”. Além disso, abordar e buscar soluções para problemas reais é mais uma característica deste *locus*.

Na formação continuada, os saberes docentes possibilitam ao profissional a certeza de que todo sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, e a diferenciação entre os saberes vindos das universidades e das ciências da educação dão *status*

de saber válido à experiência. E o trabalho quando é coletivo, pensado para o coletivo e vivido no coletivo, contempla de forma mais completa a realidade da escola.

No próximo capítulo, apresentamos o delineamento metodológico que orientou a realização da pesquisa aqui descrita, suas etapas e descrevemos os instrumentos usados para a coleta dos dados.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos como a pesquisa foi organizada em relação à metodologia, descreveremos as etapas, o local, os instrumentos utilizados, os sujeitos da pesquisa e a forma de análise dados.

O método científico é um conjunto de regras, técnicas e instrumentos empregados em uma investigação, visando orientar o pesquisador na condução do estudo a ser desenvolvido, com o intuito de auxiliá-lo na compreensão e descrição do objeto de pesquisa para a obtenção de resultados (BOCCATO, FERREIRA, 2014). A escolha do método, do delineamento metodológico e das técnicas de coleta de dados empregadas em determinado estudo é decisiva para o alcance de resultados verídicos e condizentes com a proposta de pesquisa estabelecida (GIL, 2008).

A metodologia qualitativa, também denominada de enfoque qualitativo, busca a realização de pesquisas exploratórias, objetivando investigar em maior profundidade o problema estudado, trabalha com o universo de interpretações, significados, crenças, valores e atitudes dos sujeitos. De acordo com Tanaka e Melo (2004), o enfoque qualitativo de pesquisa possui quatro princípios: a) subjetivação: descrição de significados que são socialmente construídos, b) contexto e interação: ênfase nas interações entre os sujeitos participantes e o pesquisador, c) estruturação: a coleta de dados qualitativa possibilita a obtenção de respostas semiestruturadas ou não estruturadas e d) particularização: as técnicas de análise de dados são indutivas - orientadas pelo processo - e os resultados não generalizáveis, e sim, representativos de um universo particular de sujeitos participantes.

O uso da metodologia qualitativa não se resume apenas ao emprego das técnicas e instrumentos de coleta de dados, como questionários, entrevistas, observação. Para a adoção de tal metodologia, devem ser considerados o problema, os objetivos, o universo e o objeto de pesquisa, além da verificação das vantagens e desvantagens de sua aplicação (GIL, 2008; BOCCATO, FERREIRA, 2014; BALDO, 2011).

A pesquisa que desenvolvemos caracteriza-se por ser descritiva e possui enfoque qualitativo. A seguir, apresentamos os tipos de pesquisa que se relacionam com o tipo de trabalho que realizamos: o estudo de caso.

4.1 Estudo de caso

Nas palavras de Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para André (1984, p. 51), tal técnica de pesquisa consiste em “uma investigação sistemática de uma instância específica”. Já Goldenberg (2004, p. 33) discorda que o estudo de caso seja uma técnica de pesquisa, para esta autora o estudo de caso consiste em “uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

De acordo com André (1984), sete características são frequentemente associadas ao estudo de caso, são elas: busca a descoberta, enfatiza a interpretação no contexto, procura representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procura retratar a realidade de forma completa e profunda, e os relatos são elaborados em uma linguagem mais acessível do que outros tipos de relatórios de pesquisa.

Tais características, além de definidoras da técnica de pesquisa, também ilustram a relação estabelecida entre o pesquisador e o caso pesquisado, uma vez que a descoberta acontece para aquilo que estava planejado e também para aspectos não previstos, não estabelecidos a priori. A interpretação no contexto leva a uma apreensão mais completa do objeto, e só acontece quando o contexto é considerado. Do contexto, surgem diferentes, e muitas vezes divergentes, pontos de vista, dando origem a conflitantes perspectivas envolvidas em uma dada situação. A realidade completa e profunda de um caso só emerge a partir de fontes de informação variadas, pois uma única fonte fornece uma visão parcial e empobrecida do caso. Sobre as generalizações naturalísticas, a autora aponta:

O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas generalizações naturalísticas. Em lugar da pergunta “Esse caso é representativo de que?” o leitor indaga “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?”. A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Gil (2002, p. 137), sugere algumas etapas a serem consideradas pelo pesquisador, se este pretende realizar um estudo de caso. São elas:

- a) Formulação do problema: é a etapa inicial da pesquisa e garante que o problema formulado seja passível de verificação por meio desse tipo de delineamento.
- b) Definição da unidade-caso: constitui a definição do caso em si, há três modalidades de caso, o intrínseco (o caso constitui o próprio objeto de pesquisa), o instrumental (o caso é investigado com o propósito de auxiliar o conhecimento ou redefinição de determinado problema) e o coletivo (o objetivo é estudar características de determinada população, pois, acredita-se que seja possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem).
- c) Determinação do número de casos: estudo de um único caso ou de múltiplos casos.
- d) Elaboração do protocolo: organização dos procedimentos de campo como seleção dos instrumentos, conduta a ser adotada para a coleta dos dados, organização do material e planejamento para a elaboração do relatório de pesquisa.
- e) Coleta de dados: utiliza-se sempre mais de uma técnica de coleta de dados, essa é uma condição necessária para a qualidade dos resultados obtidos, pois assim eles não ficam subordinados à subjetividade do pesquisador.
- f) Análise dos dados: espera-se que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa.
- g) Redação do relatório: considerando que o estudo de caso é um delineamento mais flexível que os demais, é natural que a elaboração do relatório possa ser caracterizada por um grau de formalidade menor do que o requerido em relação a outras pesquisas.

Diante das definições de estudo de caso, acreditamos que a pesquisa que realizamos está mais próxima deste tipo de investigação, além disso, a questão de pesquisa que estabelecemos para esta investigação, bem como os objetivos que procuramos alcançar, a dinâmica construída pelo grupo ao longo da formação e a forma como o grupo se relacionou com a própria formação reforçam esta aproximação. Desta forma, nos baseamos em Gil (2002; 2008), Laville e Dionne (1999), André (1984; 2010), Flick (2009), Minayo (2015), Lüdke e André (1986), Coelho, Broes e Lemes (2004) e Bogdan e Biklen (1994) para organizar metodologicamente nossa investigação.

4.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa que realizamos aconteceu em três etapas, compreendendo três momentos: antes da formação, durante a formação e após a formação. A primeira etapa correspondeu ao início de todo o processo, com os tramites no Comitê de Ética em Pesquisa e contato com a coordenadoria municipal de educação e com a escola onde o processo formativo aconteceu. No mês de dezembro de 2014, visitamos a coordenadoria de educação de um município do interior paulista e apresentamos uma proposta de formação continuada, com certificação, para a supervisora de ensino. Tal órgão, por sua vez, encaminhou esta proposta para uma das escolas municipais que integram a rede de ensino em janeiro de 2015, ocasião do primeiro planejamento pedagógico do ano. Nesta reunião de planejamento, a equipe gestora e os professores discutiram a pertinência da formação e o interesse da instituição em aderir à proposta.

No mês de fevereiro de 2015 recebemos resposta favorável da instituição em aderir à formação, e uma reunião foi agendada para o mês de março para que conhecêssemos o grupo, seu interesse e expectativas. Dessa forma, em março de 2015, os professores e a equipe gestora da escola nos receberam e reiteraram o interesse em participar do processo formativo, além disso, nos comunicaram sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles no trabalho com questões morais. Desse modo, ficou acordado que os encontros da formação teriam início em abril deste mesmo ano.

A segunda etapa da pesquisa correspondeu à concretização da formação na escola, com a organização dos instrumentos de pesquisa, planejamento e realização do processo formativo. Em abril de 2015 aconteceu o primeiro encontro da formação, momento que foi usado para a aplicação do primeiro questionário, que por sua vez, foi construído a partir da discussão realizada com o grupo no mês de março (primeira etapa).

O primeiro questionário nos ofereceu dados para traçarmos um perfil pessoal e profissional dos membros do grupo, identificarmos concepções sobre os temas que a formação abordaria e adequarmos nosso planejamento em relação ao conteúdo da formação proposta. Os dados coletados na primeira etapa e no início da segunda possibilitaram planejar a formação de acordo com as necessidades do grupo e a realidade da escola. O processo formativo totalizou vinte encontros, que serão descritos no próximo capítulo.

A terceira etapa da pesquisa aconteceu em maio de 2016, marcando o encerramento da formação. Esta etapa compreendeu a aplicação do segundo questionário e realização de entrevista individual. O segundo questionário foi respondido pelos 24 sujeitos participantes da

formação. Cada entrevista teve duração média de setenta minutos e ocorreu fora da escola onde a formação aconteceu para maior liberdade de expressão de ideias. Os sujeitos foram previamente informados sobre os objetivos da entrevista, sua importância dentro da pesquisa e garantia de anonimato.

4.3 Caracterização da escola

A coleta de dados aconteceu em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um município do interior paulista. No ano de 2015, esta escola matriculou 425 alunos do sexto ao nono ano, com dez turmas no período matutino, totalizando 253 alunos, e nove turmas no período vespertino, com 172 alunos. A escola conta com vinte e nove docentes, a maioria funcionários concursados, e três gestoras, sendo uma diretora, uma vice diretora e uma coordenadora pedagógica, além de auxiliares administrativos e profissionais da limpeza.

Há seis anos existe um convênio entre a rede de ensino e o Sistema Positivo de Ensino/Aprende Brasil para o fornecimento de material didático para alunos e professores, avaliação de desempenho e atividades de formação de professores e gestores, tal formação, geral e por área de ensino, caracteriza-se por cursos presenciais rápidos, palestras e atividades *on line* oferecidas na modalidade à distância.

A escola também conta com um sistema de monitoramento das salas de aula por câmeras de vídeo. Cada sala possui uma câmera que filma tudo o que acontece ali durante todo o dia. A gravação é feita por um sistema que fica na sala da diretora da escola, onde é possível acompanhar em tempo real todas as salas de aula da escola.

4.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são vinte e quatro professores que trabalham com turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental em uma escola pública. Um breve perfil pessoal e profissional destes sujeitos está descrito na tabela 1.

Tabela 1 - Perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa

Perfil dos sujeitos da pesquisa	f	%
Sexo		
Feminino	17	70,83
Masculino	7	29,17
Idade		
Até 30 anos	3	12,50
Acima de 31	21	87,50
Formação		
Letras	5	20,83
Matemática	5	20,83
Ciências Biológicas	4	16,67
História	3	12,50
Geografia	2	8,33
Artes	2	8,33
Educação Física	1	4,17
Ciências Sociais	1	4,17
Não citou	1	4,17
Possui pós graduação		
Não	4	16,67
Sim	17	70,83
Curso em andamento	3	12,50
Possui outro trabalho		
Não	14	58,33
Sim	10	41,67
Tempo de carreira		
Até 5 anos	4	16,67
De 6 a 10 anos	12	50,00
Acima de 10 anos	7	29,17
Não citou	1	4,17
Religião		
Católica	14	58,33
Evangélica	4	16,67
Espírita	4	16,67
Não citou	2	8,33
Nível socioeconômico		
A	8	33,33
B	14	58,33
C	2	8,33

Fonte: dados da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino, representando 70,83% do grupo, graduaram-se principalmente em Letras (20,83%), Matemática (20,83%) e Ciências Biológicas (16,67%). Uma parcela significativa (70,83%) já concluiu ao menos um curso de pós graduação, e outros 12,50% estão cursando. Pouco mais da metade do grupo trabalha exclusivamente na escola onde a pesquisa foi realizada e 41,67% trabalham em outras escolas

também. 50% dos sujeitos da pesquisa possuem de 6 a 10 anos de carreira docente, 58, 33% são de religião católica e na classificação socioeconômica 33,33% estão no nível A e 58,33% estão no nível B, de acordo com o Critério Brasil (ABEP, 2014).

4.5 Técnicas e instrumentos

Para a coleta dos dados dessa pesquisa, foram utilizadas três técnicas amplamente utilizadas em pesquisas da área educacional: o questionário, a entrevista e a observação. De acordo com Gamboa (2013, p. 63), “as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos”, e devem se relacionar com a abordagem metodológica, não podendo ser entendidas em si mesmas.

De acordo com Gil (2002, 2008), as técnicas de levantamento de dados devem relacionar-se, antes de tudo, com os objetivos da pesquisa. No quadro 3, organizamos, para um melhor entendimento “dos caminhos [...] percorridos” (GAMBOA, 2013, p. 63), os objetivos específicos desta pesquisa, as questões norteadoras do estudo e as técnicas usadas para a busca dos dados. Entendemos que os dados são essenciais para responder tais questões.

Quadro 3 - Os objetivos específicos da pesquisa e as técnicas utilizadas

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Técnicas
Identificar as concepções do grupo de professores sobre: o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o trabalho com regras na escola,	Qual a concepção do grupo de professores sobre: a) o papel da família no desenvolvimento moral da criança? b) o papel da escola no desenvolvimento moral da criança? c) o que é indisciplina? d) como lidar com a indisciplina? e) por que os (alguns) alunos da escola não respeitam regras? f) a importância das regras para o bom andamento da escola?	a) Questionário b) Questionário Observação c) Questionário Observação d) Questionário Observação e) Questionário Observação f) Questionário
Realizar uma intervenção com o grupo de professores, no formato de um curso de formação continuada.	a) Como o grupo participa da formação? b) Como os membros do grupo interagem ao longo da formação?	a) Observação b) Observação
Analisar se houve mudanças de concepções do grupo de professores sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, a indisciplina e o	a) As concepções do grupo de professores sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral da criança, a indisciplina e o trabalho com regras sofreram modificações?	a) Observação Questionário

trabalho com regras, após a intervenção.		
Analisar se a formação foi significativa para a formação profissional dos sujeitos, do ponto de vista deles.	a) A formação contemplou a problemática dos professores? b) Como os professores socializaram suas experiências durante o processo formativo? c) Como os professores avaliam a formação?	a) Entrevista Observação b) Observação c) Observação Entrevista Questionário

Fonte: a autora.

Além das questões que desejamos responder com a realização da pesquisa, algumas outras sempre aparecem no decorrer do trabalho de campo. Sobre isso, Duarte (2004, p. 111) nos esclarece: “a necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas”.

4.5.1 Questionário

De acordo com Chizzotti (2010, p. 55), o questionário é uma interlocução planejada que “consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar nos informantes respostas por escrito ou verbalmente, sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar”. O uso do questionário para produzir dados de pesquisa possui algumas vantagens, como aponta Gil (2008): descreve as características da população investigada, atinge um grande número de pessoas, o gasto financeiro com pessoal é mínimo, garante o anonimato do respondente.

Laville e Dionne (1999) sugerem que a escolha do vocabulário, a ordem das questões e a presença (ou não) de respostas pré-determinadas (organizadas na forma de uma escala Likert ou opções de resposta) são fatores que devem ser levados em consideração ao se construir um questionário.

Um pesquisador pode, por exemplo, decidir usar um questionário de respostas abertas. [...] este compõe-se de questões cuja fórmula e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem mais opções de respostas. [...] o interrogado acha simplesmente um espaço para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das

respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 186).

Para realizarmos a pesquisa, optamos pelo questionário que privilegiou respostas abertas, ou seja, não apresentamos respostas pré-determinadas em uma escala Likert por exemplo, e os sujeitos da pesquisa ficaram livres para apresentar definições e emitir opiniões. O questionário aplicado na segunda etapa da pesquisa (Apêndice A) foi organizado da seguinte forma: a) perfil pessoal dos sujeitos da pesquisa: idade, religião, área de formação, tempo de carreira, realização do curso de pós-graduação; b) nível socioeconômico e c) questões dissertativas. O questionário foi avaliado por dois pareceristas, e após esta avaliação sofreu modificações antes da aplicação. Os dados obtidos por meio do questionário encontram-se no capítulo cinco.

As 12 questões dissertativas do questionário buscaram identificar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre: moral, papel da família no desenvolvimento moral da criança, papel da escola no desenvolvimento moral da criança, o trabalho com regras na escola, como lidar com alunos que não respeitam regras, regras importantes para o desenvolvimento moral dos alunos, indisciplina, causas da indisciplina, situações em que a indisciplina aparece, formas de lidar com a indisciplina, o desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados na sala de aula e os motivos que expliquem o desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados na sala de aula.

A aplicação do questionário ocorreu na escola com todos os sujeitos da pesquisa no mesmo dia e horário, na etapa que antecedeu a formação. Após a explicação sobre o conteúdo do questionário, sua importância para a pesquisa e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), os sujeitos da pesquisa foram convidados a responder às questões. Após assinarem tal termo, o grupo de professores demorou aproximadamente uma hora e vinte minutos para devolver todos os questionários respondidos.

Na etapa que sucedeu a formação, em maio de 2016, o segundo questionário foi aplicado em vinte e quatro sujeitos da pesquisa (Apêndice C). Esta segunda aplicação do questionário ocorreu para atender a um objetivo específico da pesquisa, que tratava das possíveis mudanças de concepções dos participantes sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento moral dos alunos.

Importante citar que O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, citado anteriormente, e as técnicas de coleta de dados citadas no quadro 3, juntamente com o projeto

da pesquisa, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, que concedeu parecer favorável (CAAE: 38224914.6.0000.5406).

4.5.2 Entrevista

De acordo com Gil (2008, p. 109), a entrevista pode ser definida como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Em termos práticos, é um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Em pesquisa na área de Ciências Sociais, tal técnica é convenientemente usada para “obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 2008, p. 109). Lüdke e André (1986) apresentam algumas vantagens desta técnica de coleta de dados, como a) relação de interação entre o pesquisador e o entrevistado, b) captação imediata da informação desejada, c) aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas, como o questionário, d) alcança informantes que não poderiam ser atingidos por outras técnicas, como pessoas com pouca instrução formal ou analfabetas, e e) permite correções, esclarecimentos e adaptações no momento em que é realizada.

Laville e Dionne (1999, p. 188-189) classificam uma entrevista como estruturada e parcialmente estruturada (ou semi estruturada). A entrevista estruturada se assemelha a um questionário uniformizado, com questões rígidas e suas opções de respostas previstas antecipadamente. Já a entrevista semi estruturada apresenta “questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto a retirada eventual de algumas perguntas, a ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (p. 188). A diferença essencial entre os dois tipos está na flexibilidade, que atinge tanto as perguntas quanto as respostas, tal “flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”.

Na terceira etapa da pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada individual com quatro professores que participaram do curso de formação continuada (Apêndice D). Pretendíamos, inicialmente, entrevistar todos os sujeitos da pesquisa, no entanto, ao tomarem

consciência de que o diálogo seria gravado, a maioria não aceitou o convite para participar da mesma, alguns sugeriram responder as questões por email. Dessa forma, entrevistamos apenas os quatro sujeitos que aceitaram o nosso convite. O objetivo da entrevista foi de analisar se houve mudanças de concepções sobre o papel da família e o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, se houve tomada de consciência em relação ao ambiente sociomoral da escola e se a intervenção foi significativa para a formação profissional, do ponto de vista deles.

4.5.3 Observação

A observação como técnica de pesquisa é amplamente usada em estudos na área das Ciências Sociais, e especialmente na área da Educação. Para Goldenberg (2004, p. 34), tal técnica possui a vantagem de permitir um acompanhamento prolongado e detalhado das situações que se deseja conhecer, indo além do simples “ver e ouvir” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 190); e quando complementada por outras técnicas como a entrevista em profundidade, “revela o *significado* daquelas situações para os indivíduos, que sempre é mais amplo do que aquilo que aparece em um questionário padronizado” (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

André (2010, p. 42) afirma que em uma pesquisa qualitativa, é a observação que permite o pesquisador acumular “descrições de locais, pessoas, ações, interação, fatos, formas de linguagem e outras expressões”, permitindo que este vá “estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações”. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 177), para “ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado”.

Lakatos e Marconi (2003, p. 192) indicam que há diferentes modalidades de observação, estas podem ser classificadas: a) segundo os meios utilizados (observação não estruturada/pouco estruturada e observação estruturada), b) segundo a participação do observador (observação não participante e observação participante), c) segundo o número de observações (observação individual e observação em equipe) e d) segundo o lugar onde se realiza (observação efetuada na vida real/trabalho de campo e observação efetuada em

laboratório). Considerando esta classificação, a observação realizada em nosso estudo pode ser caracterizada como: não estruturada, participante, individual e efetuada na vida real.

A observação não estruturada/pouco estruturada “consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 192), apesar do pesquisador, de um modo geral, sempre saber o que observar. Lüdke e André (1986, p. 25) nos chama a atenção para o fato da observação, “enquanto um instrumento válido e fidedigno de investigação” exigir um “planejamento cuidadoso do trabalho”.

Outro ponto destacado por Lakatos e Marconi (2003, p. 193) é: “a fidelidade, no registro dos dados, é fator importantíssimo na pesquisa científica”. Na pesquisa que realizamos, a observação foi realizada nos encontros do curso, buscamos apreender como os professores se comportavam, como se relacionavam entre si e com as palestrantes/professoras, quais suas reações, relatos, comentários, queixas, dúvidas. Como o curso caracterizava um momento de formação, nosso olhar se voltou para a forma como recebiam a formação.

A observação também foi participante. A definição de observação participante para Laville e Dionne (1999, p. 178) é: “técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro”. Tal definição se aplica à observação que fizemos ao longo da formação, pois um dos objetivos específicos era compreender como o grupo recebia a formação que estava em processo.

Além de pouco estruturada e participante, a observação foi individual, pois só a pesquisadora dedicou-se a ela, e realizada “na vida real”, como nos lembra (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 192), possibilitando um “contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26), caracterizando assim um trabalho de campo.

Uma pauta de observação foi construída para um melhor registro do processo de formação, nesta pauta os itens que a compunham eram: dia do encontro, tempo de duração, participação do grupo ao longo do encontro, questões colocadas, interação nas atividades em grupo e comentários após o encerramento da reunião. A partir dessa pauta, cada encontro de formação com o grupo de professores deu origem a anotações que compuseram um diário de campo. Neste diário, foram registrados falas, comportamentos, reações, troca de emails, acontecimentos e impressões dos dezoito encontros que aconteceram entre a pesquisadora e o grupo de professores. Acreditamos que o diário de campo construído ao longo da pesquisa vai ao encontro do que Chizzotti (2010, p. 91) recomenda para o registro da observação, “este deve conter todas as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da

pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias etc) que ocorreram no curso da pesquisa”. Observamos também como os professores se comportavam em relação à troca de emails para socialização de textos, sínteses, links de filmes e vídeos e recados gerais.

4.6 Análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 203) a análise dos dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Os dados obtidos por meio do questionário, da observação e das entrevistas são analisados qualitativamente, ou seja, a descrição, a análise e a interpretação de todo o material orientam o percurso.

Para Gomes (2015), descrever é expor em detalhes as características do fenômeno estudado, sendo o mais fiel possível, analisar é ir além da descrição, decompondo os dados em partes e fazendo uma relação entre elas, e interpretar é superar a “aparência imediata” destes dados, “para descobrir sua essência” (CHIZZOTTI, 2010, p. 84). Estes três processos não são excludentes, ao contrário, de forma geral a descrição e a análise se conjugam criando um caminho para a interpretação.

A técnica de estudo dos dados foi a análise de conteúdo, tal técnica foi sistematizada por Bardin (1979) em sua obra clássica. Ainda sobre a análise de conteúdo, Laville e Dionne (1999, p. 216) afirmam:

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de um conteúdo.

Nos questionários, por meio da análise de conteúdo, foi possível decompor em partes todo o material, categorizar as respostas, descrever os resultados da categorização, fazer inferências e interpretar os resultados. Na categorização das respostas não foram utilizadas categorias definidas previamente, estas emergiram da análise das respostas dos participantes do estudo, buscando conceitos, ideias ou percepções comuns.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 221), as categorias “constituem um meio de classificar os dados descritivos”. Em síntese, inicialmente realizamos uma leitura atenta e

minuciosa do material, exploramo-los na busca de sentidos mais amplos, ideias implícitas e diálogo com outros estudos e, por fim, criamos uma síntese interpretativa. Nas páginas que seguem, apresentamos os resultados desse estudo, com detalhes da constituição do grupo e do processo de formação vivido.

5 RESULTADOS

Neste capítulo, temos uma descrição detalhada da formação proposta e da formação vivida com o grupo. Apresentamos os pressupostos delas a partir das referências desta área de conhecimento, as etapas em que ocorreram e a constituição do grupo. Ao final, apresentamos os resultados alcançados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Nosso intuito é contribuir para o entendimento da formação do início ao fim por meio do relato das atividades realizadas ao longo dela.

5.1 A formação: pressupostos e etapas

Os pressupostos estabelecidos para a formação desenvolvida por nós relacionam-se e estão de acordo com o conceito de formação continuada apresentada no terceiro capítulo, qual seja: formação continuada é toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício (IMBERNÓN, 2010). Tal processo, na sua essência, é construído a partir de uma constante reflexão do professor sobre sua prática, evidenciando seu caráter crítico, reflexivo e coletivo, uma vez que a escola e os professores estão imersos em um determinado contexto, e a formação ocorreu em grupo.

Considerando que a questão de pesquisa construída por nós foi a realização de uma formação continuada em uma escola, cujo foco é o desenvolvimento moral infantil, possibilitar aos professores mudança de concepções em relação ao desenvolvimento moral dos alunos e na problematização sobre o ambiente sociomoral proporcionado pela escola, a atividade formativa na escola foi planejada a partir dos seguintes pressupostos:

a) a formação deve oferecer condições para que o professor reflita sobre suas próprias concepções acerca do desenvolvimento moral infantil e do trabalho que a escola pode desenvolver neste processo. Refletir sobre suas próprias concepções é algo essencial quando se busca superar uma ideia, uma opinião ou um posicionamento. Cunha (2000, p. 1) nos alerta que “é preciso considerar que a compreensão que o professor apresenta a respeito do seu papel [...] pode contribuir para que as práticas educativas possam passar por revisões”. Desse modo, além de possibilitar revisões, reelaborações, acréscimos e transformações de um determinado ponto de vista, a compreensão do grupo de professores sobre como as crianças tornam-se pessoas morais e sobre como a escola pode trabalhar para favorecer este processo indica o lugar de onde o processo formativo deve partir.

b) é necessário um espaço no qual ocorra uma reflexão sobre a ação dos professores e da escola enquanto instituição formativa, em relação ao desenvolvimento moral dos alunos, uma vez que as práticas geralmente adotadas pelas escolas não favorecem o desenvolvimento da autonomia moral. A reflexão sobre a ação indica a necessidade de se proporcionar condições para que os professores reflitam sobre suas próprias percepções e crenças sobre a moralidade, e ainda sobre o que vem sendo feito cotidianamente nas escolas e salas de aula, em relação a este aspecto do desenvolvimento humano.

Esta reflexão possibilita um exame mais crítico e profundo da realidade e das práticas de educação moral usualmente adotadas, sendo possível ainda uma avaliação das consequências destas práticas no presente e no futuro. A reflexão sobre a ação e a reflexão na ação é um conceito trazido por Schön (2000) e amplamente trabalhado na área de formação de professores (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; PÉREZ-GOMEZ, 1992, CANDAU, 1996).

c) a busca coletiva de alternativas para superar as dificuldades, sejam elas individuais e/ou coletivas, uma vez que o tema abordado pela formação é novo para o grupo e o ato de educar, de proporcionar intervenções, deve ser concebido como um processo de construção. Sobre tal busca para superar dificuldades, Imbernón (2010, p. 65) destaca a colaboração como um elemento essencial, a partir do qual “[...] os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo”. A colaboração ganha espaço quando a atividade formativa vivida pelo grupo supõe

[...] um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

A formação que desenvolvemos baseou-se nestes três pressupostos citados anteriormente, que marcaram tanto a relação do grupo de professores, quanto a nossa, de formadores, com o processo formativo. Passamos agora para a descrição das etapas da formação.

Inicialmente, fizemos um planejamento geral para nos organizarmos em relação aos objetivos que almejávamos alcançar e também em relação ao calendário, uma vez que a formação na escola caracterizava-se, a nosso ver, a essência do trabalho que aqui apresentamos, sendo necessário tempo para realizá-las do início ao fim e analisá-la, considerando a questão norteadora e objetivos específicos. Importante esclarecermos que o planejamento não foi considerado por nós como metas a serem cumpridas, e sim como um

roteiro passível de ser alterado a qualquer momento, já que o contexto com o qual trabalhávamos era plural e variável.

E também prevíamos, e esperávamos, modificações, especialmente no tempo destinado a cada etapa e no seu conteúdo, pois o interesse, as dúvidas e as possíveis dificuldades do grupo com o qual trabalhávamos provocariam mudanças neste planejamento, evidenciando a participação deste no processo formativo. A importância desta participação, ilustrando uma participação colaborativa, é citada por Imbernón (2010).

Dessa forma, organizamos inicialmente a formação junto ao grupo de professores em três etapas, a primeira ocorreria em março de 2015, com apresentação pessoal breve, expectativas, esclarecimentos sobre o calendário e horário dos encontros, a forma como a formação aconteceria e aplicação do questionário para identificação das concepções dos professores sobre o desenvolvimento moral infantil. A segunda etapa da formação aconteceria de abril a dezembro, totalizando dezesseis encontros. Este momento da formação seria dedicado a discutir e analisar alguns aspectos da Pós Modernidade (BAUMAN, 2001) que interferem no nosso cotidiano, os principais aspectos das teorias de Piaget (1930/1996, 1932/1994) e Kohlberg (1992) sobre o desenvolvimento moral infantil e sobre como a escola, nas suas práticas mais cotidianas, poderia atuar para promover positivamente o desenvolvimento moral dos alunos, ou seja, buscando a autonomia.

Na terceira etapa, planejamos o encerramento da atividade formativa com aplicação do segundo questionário e da ficha de avaliação do participante, que consiste em um protocolo fornecido pela Unesp no qual o participante do curso de extensão avalia o curso segundo alguns critérios (Anexo B). Nesta última etapa também estava incluída a realização de entrevistas individuais com os participantes da formação, após o encerramento desta.

5.2 A constituição do grupo

O grupo com o qual realizamos a pesquisa, formado basicamente por professores, constituiu-se a partir da adesão à proposta do processo formativo que criamos e enviamos para a escola.

No primeiro encontro que tivemos com o grupo, ocorrido em março de 2015 na escola, após esta tomar conhecimento da proposta de formação continuada através da supervisora de ensino do município (que por sua vez entrou em contato com a equipe gestora da escola) e demonstrar interesse no plano de trabalho que a enviamos, todos os professores do período matutino e vespertino, totalizando vinte e seis docentes, e três gestoras (a diretora,

a vice-diretora e a coordenadora pedagógica), nos receberam para um encontro de breves apresentações e socialização de expectativas. Esclarecemos que convite para participarem da formação se estendia a todos os profissionais que ali trabalhavam, e que, de fato, era apenas um convite, pois não existia a obrigação ou pressão da participação de todos.

A conotação de obrigação na participação ou uma postura impositiva da nossa parte poderia acarretar a colegialidade artificial, como argumenta Hargreaves (1998). Segundo este autor, tal postura indica uma colaboração compulsiva e não voluntária entre os docentes, encaminhada para ser previsível, ao invés de imprevisível, nos resultados, não possibilitando a criatividade e a iniciativa dos docentes ao longo do processo.

Neste primeiro contato com o grupo, notamos opiniões e posicionamentos do senso comum em relação aos problemas enfrentados no cotidiano, e definidos por eles como ‘indisciplina’ e convivência desrespeitosa por parte dos alunos. Nesta primeira conversa, as situações de desrespeito às regras e às pessoas e o não comprometimentos dos alunos com as obrigações escolares foram apontados pelo grupo como reflexos de uma família que não educa suas crianças, além do fato dos alunos serem obrigados a irem para a escola, gerando situação de estresse para muitos deles, pois não queriam aprender e faziam baderna por não desejarem estar na escola. Deparamo-nos com uma espécie de saudosismo de um tempo que não havia obrigatoriedade das crianças irem para a escola, e esta instituição rapidamente excluía estes alunos. A obra de Patto (2008) mostra nuances deste processo.

Ao final deste primeiro contato, em que o grupo expôs suas principais queixas, dificuldades e alguns questionamentos, ficou acordado que retornaríamos para apresentarmos nosso plano de trabalho inicial, elaborado a partir deste diálogo e para aplicação do primeiro questionário, instrumento necessário para identificação das concepções dos participantes da formação sobre temas que seriam contemplados ao longo do processo formativo.

Ainda em março de 2015 retornamos à escola para uma conversa apenas com as gestoras da escola. Além de mais uma aproximação com a equipe gestora, buscamos conhecer a estrutura física, os horários e rotina de trabalho da instituição. Nesta oportunidade, realizamos uma entrevista semiestruturada com a diretora para conhecermos melhor a organização da escola e visualizarmos como a formação aconteceria em paralelo às demais atividades desenvolvidas entre a equipe gestora, os professores e os funcionários. Neste encontro, reiteramos a importância da construção de um grupo de trabalho coeso, pois neste contexto específico a formação continuada buscava o crescimento coletivo, e a equipe gestora configurava peça central nesta coesão e neste crescimento.

Em abril de 2015, retornamos à escola para conhecermos aqueles que aceitaram o convite para participarem da atividade formativa, além da aplicação do primeiro questionário e socialização do plano de trabalho inicial. Neste encontro, tomamos conhecimento por meio da equipe gestora da escola que duas professoras decidiram não participar da formação. Dessa forma, no início do processo o grupo estava formado por vinte e seis professores mais as três gestoras.

As inscrições dos participantes na formação, necessária para obtenção do certificado junto à Unesp de São José do Rio Preto, só foram disponibilizadas para estes no mês de maio de 2015. Consideramos que adiar o período das inscrições para após o início da formação na escola proporcionaria mais tempo para que os interessados refletissem sobre o real interesse em fazer parte do grupo e integrar o processo formativo. Acreditamos que este intervalo de tempo, entre nossas primeiras visitas à escola e a efetivação da inscrição dos participantes, era importante para que se estabelecesse uma atitude espontânea e manifestação voluntária de participação.

Apesar de nos apresentarmos à escola com o desejo de trabalhar um tema específico, o desenvolvimento moral infantil, em um contexto específico, a própria escola, sabendo das principais dificuldades enfrentadas por eles e dos questionamentos recorrentes, buscamos ao máximo não pressioná-los ou coagi-los a aderirem à formação, pois sabemos que a pressão externa, seja de pesquisadores, da equipe gestora ou de autoridades, não favorece o estabelecimento de um trabalho colaborativo com busca de soluções coletivas, como nos lembra Moreira (2003). O fato de duas professoras terem escolhido não participar da formação mostrou-nos que a mensagem que passamos no primeiro encontro foi compreendida.

5.3 A formação vivida: etapas da formação

Entendemos que a formação vivida na escola aconteceu diferentemente da formação que havíamos planejado, fato compreensível, pois trabalhávamos com um grupo plural que foi se reorganizando com o passar do tempo. Iniciamos a descrição do processo formativo vivido com a afirmação de Imbernón (2010, p. 9): “[...] O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança”.

Como apresentamos nas primeiras páginas desta tese, os objetivos específicos da pesquisa apresentada aqui sofreram modificações justamente pela diferença entre a formação

que foi inicialmente planejada e aquela que, de fato, aconteceu, especialmente no que diz respeito à agenda dos encontros, à participação da equipe gestora no processo e às expectativas do grupo sobre uma possível ‘receita’ fornecida por nós para a solução das situações difíceis vividas entre professores e alunos.

Sobre a agenda dos encontros, o planejamento inicial previa que a formação teria início em março de 2015, e o término seria em dezembro deste mesmo ano, totalizando aproximadamente vinte encontros de duas horas cada um. O acordo estabelecido entre nós e a equipe gestora da escola era que os encontros de formação aconteceriam em duas terças-feiras de cada mês, dessa forma, seguindo este planejamento, de março a julho o grupo se reuniria dez vezes, e de agosto a dezembro mais onze encontros. De fato, já esperávamos um pequeno desvio neste cronograma, por conta de imprevistos como reuniões, eventos e convocações.

A agenda combinada entre nós e a escola não foi possível, e até julho de 2015 tinham acontecido apenas seis encontros de formação. Encerramos 2015 com doze encontros. Entendemos que a escola tem um calendário de compromissos com a comunidade e com o município, que não pode ser cancelado ou ignorado, o que justifica as mudanças no cronograma da formação. Entendemos também que o que propusemos seria ‘algo a mais’ neste calendário, exigindo adaptação desta instituição para incorporá-la na sua rotina como uma atividade formativa dos profissionais da escola (equipe gestora, professores e funcionários), além disso, o processo formativo respeitou acontecimentos não previstos que marcaram o cotidiano da instituição.

Reiteramos que fizemos uso da observação para acompanharmos o grupo ao longo do processo formativo, e tal técnica pressupõe a observação de gestos, troca de olhares, participação nas discussões, registro das falas e das produções escritas dos integrantes do grupo. A observação é uma técnica de coleta de dados amplamente usada em pesquisas, e apresentamos no quarto capítulo suas principais características e os autores em que nos baseamos para realizá-la.

Sobre a participação da equipe gestora nos encontros da formação, entendemos, a partir da observação realizada, que foi uma participação pontual e esporádica. Das três gestoras, a coordenadora pedagógica esteve mais presente na atividade formativa do que a diretora e a vice-diretora da escola. Estas duas últimas estivessem presentes nos primeiros quinze minutos de alguns encontros, depois deixavam a sala, ao final voltavam e justificavam a ausência devido às solicitações para resolverem problemas e atender telefonemas. Desta forma, não estavam presentes nos momentos de estudo, discussão e realização de atividades em grupo.

Antes do processo formativo iniciar, esclarecemos sobre a importância da gestão da escola e demais funcionários juntarem-se para refletirem sobre como a escola atua e se faz presente, no desenvolvimento moral dos alunos. Ao longo da formação realizamos tentativas de integrá-la aos encontros e às discussões, essas tentativas eram diálogos ocorridos em horários diferentes ao da formação.

Notamos por meio das observações que o grupo de professores demonstrava maior liberdade para relatar fatos e fazer discussões sobre as situações ocorridas na escola. Fazendo uma analogia, era como se funcionários de uma empresa ficassem mais à vontade, gozando de maior liberdade, na ausência do chefe.

Em relação ao engajamento do grupo no processo formativo, a partir da observação notamos que o interesse, a curiosidade e a participação não foram os mesmos ao longo de toda a formação. Entendemos que a postura do grupo diante da formação variava, não se mantendo estável ao longo dos encontros. Constatamos diferença na participação do grupo nos primeiros encontros e quando iniciamos estudos conceituais sobre teorias do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg.

Além da complexidade de tais teorias, houve diversas iniciativas da nossa parte na desconstrução de concepções do senso comum, nas quais os professores se apoiavam. Esta tentativa de desconstrução do senso comum para pensar o desenvolvimento moral das crianças sofreu resistência em diversos momentos da formação e nos fez constatar certa expectativa dos professores sobre uma ‘receita’ rápida e infalível para eliminar os ‘problemas de comportamento dos alunos’, como eles definiram, e contornar a falta de participação das famílias na vida escolar dos alunos.

Entendemos, a partir da observação da interação do grupo, que o fato de estudar uma teoria para compreender uma determinada realidade, e posteriormente agir segundo esta teoria, era considerado pelo grupo de professores como algo difícil, demandando tempo e dedicação. Acreditamos que este embate dos professores com a parte teórica da formação, necessário e importante do ponto de vista da pesquisa, provocou certo desânimo em boa parte do grupo, com exceção de cinco professores. Estes cinco docentes mantiveram constante participação e interesse ao longo de todo o processo formativo.

A seguir, descrevemos em detalhes as etapas da formação vivida.

A formação desenvolvida na escola aconteceu em três etapas, como consta no quadro 4. Neste quadro também apresentamos a organização dos encontros com as atividades desenvolvidas.

Quadro 4 - Etapas e cronograma da formação

Ano	Etapa	Mês	Encontros	Atividades desenvolvidas	
2015	1 ^a	Março	1º	Apresentação do grupo e apresentação da formação	
		Abril	2º	Aplicação do primeiro questionário	
	2 ^a	Abril	3º	Conversa inicial sobre Pós Modernidade	
		Maio	4º	Discussão sobre a Pós Modernidade e relação família e escola	
		Junho	5º	Discussão sobre a Pós Modernidade e relação família e escola	
		Junho	6º	A teoria de Piaget	
		Julho	7º	A teoria de Piaget	
		Agosto	8º	A teoria de Piaget	
		Setembro	9º	A teoria de Kohlberg	
		Setembro	10º	A teoria de Kohlberg	
		Novembro	11º	As regras na escola	
		Novembro	12º	As regras na escola	
		Dezembro	13º	As regras na escola	
		2016	2 ^a	Fevereiro	14º
Março	15º			A relação entre indisciplina e regras	
Março	16º			Palestra com Diego Mahfouz Faria Lima.	
Abril	17º			Assembleias	
Abril	18º			Assembleias	
Maio	19º			Encerramento e avaliação da formação	
3 ^a	Maio			20º	Aplicação do segundo questionário
	Junho			*	Entrevistas

Fonte: a autora

* As entrevistas aconteceram ao longo do mês de junho.

Passamos agora ao detalhamento de cada etapa e das atividades desenvolvidas pelos professores. Para esta descrição, nos apoiamos na observação do grupo nos encontros que realizamos e no registro desta observação, além da interação nossa com alguns professores após o término dos encontros e trocas de *e-mails*. A observação é uma técnica legítima de levantamento de dados amplamente usada em pesquisas nas Ciências Sociais, como afirmam Gil (2008), Chizzotti (2010) e Minayo (2015).

Dissertamos brevemente sobre a observação no capítulo 4. Nos encontros do processo formativo, privilegiamos observar como o grupo portava-se, a apresentação de reações, relatos, comentários, queixas e dúvidas, a forma como o grupo se relacionava com as atividades propostas e, ainda, como os participantes da formação se relacionavam conosco, os formadores. Apoiamo-nos em Laville e Dionne (1999) ao nos integrarmos à situação observada.

5.3.1 Primeira etapa

Apesar da primeira etapa do processo formativo ter sido breve, com duração de aproximadamente um mês, a consideramos de suma importância para a formação em si e para a pesquisa, pois foi por meio deste contato inicial com a equipe gestora e professores que identificamos o que era considerado por eles como problemático e de difícil solução, indicando o “lugar” de onde deveríamos partir.

Nesta primeira etapa, verificamos através da observação do grupo e registro das falas que as principais queixas eram: indisciplina/falta de limites, não cumprimento de regras pelos alunos, desinteresse em aprender os conteúdos curriculares e ausência da família no cotidiano escolar. Identificamos maior frequência destes dois primeiros itens na fala do grupo, incluindo a fala dos membros da equipe gestora da escola.

Para um melhor entendimento de como ocorreu esta etapa, no quadro 5 apresentamos o tema do encontro e algumas falas dos participantes.

Quadro 5: Breve descrição do primeiro encontro de formação

Encontro	1º
Tema	Apresentação do grupo e da proposta de formação
Texto trabalhado	Nenhum
Comentários dos participantes	<p><i>Na hora da explicação eles não olham pra mim, conversam com o colega, olham revista, querem levantar, são indisciplinados. (Participante A)³.</i></p> <p><i>O que fazer com os alunos indisciplinados que atrapalham a aula, porque suspensão, convocação dos pais e recados não adianta mais. Nas salas da tarde é pior, não posso dar um sorriso, fazer uma brincadeira que já perco a sala. (Participante H).</i></p> <p><i>Os alunos não querem aprender, são apáticos. (Participante G).</i></p> <p><i>Eu passo tarefa ninguém faz, eu passo trabalho ninguém entrega, me chamam de chata na minha cara. (Participante T).</i></p> <p><i>To cansada de recolher celular na sala. (Participante D).</i></p> <p><i>Os alunos não obedecem, fazem o que querem, não respeitam a gente. (Participante L).</i></p> <p><i>Nem mando mais pra direção porque não adianta nada, eles ficam dez minutos, voltam e ficam rindo. (Participante O).</i></p>

³ Para apresentarmos as falas dos participantes da pesquisa sem indicarmos qualquer característica pessoal destes (sexo, idade), optamos por identificá-los no texto por meio das letras do alfabeto (de A a X).

	<p><i>Tem famílias que não sabem nem em qual série o filho está. Tem criança que chega marcada porque apanhou. (Participante M).</i></p> <p><i>No primeiro dia de aula eu falo as regras da escola com eles, eles só cumprem na primeira semana de aula. (Participante W).</i></p>
--	--

Fonte: a autora.

Destacamos nessas falas do quadro 5, afirmações que destacam quatro pontos, são eles: os alunos não querem aprender, ou seja, há uma postura de recusa diante daquilo que o professor tem para ensinar, não há obediência às regras e aos adultos (professores e gestão da escola), as regras da escola são comunicadas no início do ano letivo pelo professor e as famílias não sabem da vida escolar das crianças.

A diretora da escola expôs que, quando os alunos ‘dão problema’ a primeira tentativa de ‘resolver a questão’ deve partir do professor com uma conversa, se ‘o problema’ não for resolvido com esta conversa com o professor, este ‘encaminha’ o aluno para a sua sala, e a partir daí tem início uma segunda tentativa de orientar o aluno.

De acordo com a diretora, o regimento escolar, documento que reúne as normas da escola, prevê três tipos de punição, o primeiro é a advertência verbal, com o registro na lista de presença da sala naquele dia, o próximo tipo é para queixas recorrentes, em que os pais dos alunos são convocados para uma conversa com a diretora, e o terceiro tipo é para situações mais extremas, como violência e vandalismo, por exemplo, com suspensão do aluno da escola por um período que vai de um a três dias.

A diretora também citou a ausência dos pais dos alunos nas reuniões bimestrais que a escola realiza, ocasiões em que os professores falam das notas, faltas e desempenho dos alunos. E reiterou a dificuldade em lidar com o ‘público do período da tarde’, pois além dos alunos serem ‘mais difíceis’, os pais raramente atendem ao seu chamado.

Nesta primeira etapa, notamos um relativo desânimo dos docentes em relação à profissão, com demonstrações claras de frustração. Além disso, notamos que a equipe gestora da escola possuía um traço centralizador na sua forma de trabalhar, tanto com os alunos e suas famílias quanto com os docentes.

Após este primeiro encontro de socialização de opiniões e queixas, solicitamos que no segundo encontro o grupo respondesse ao primeiro questionário e detalhasse melhor como entendia os quatro pontos identificados por nós, a saber: a indisciplina, o não cumprimento de regras pelos alunos, o desinteresse em aprender e a ausência da família.

Além do questionário caracterizar um instrumento de coleta de dados para a pesquisa, foi possível estabelecer, a partir das respostas apresentadas nele, de onde a formação deveria partir, uma vez que a formação buscava abordar situações típicas daquele contexto. Esta iniciativa se insere na ideia da escola ser o *locus* da formação docente, pois “parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia” (CANDAUI, 1996, p. 145).

O grupo gastou aproximadamente uma hora e vinte minutos para responder o primeiro questionário. Houve pequenas reclamações sobre a extensão deste questionário, e o número de questões que ele apresentava não agradou alguns professores. O questionário também buscava algumas informações sobre o perfil profissional dos participantes, como tempo de carreira e área de formação inicial.

Quadro 6: Breve descrição do segundo encontro de formação

Encontro	2º
Tema	Aplicação do primeiro questionário
Texto trabalhado	Nenhum
Comentários dos participantes	<i>Chega essa hora e a gente já está tão cansada. Já estou no meu terceiro turno de trabalho. É cansativo responder essas questões.</i> (Participante R).

Fonte: a autora

A fala apresentada no quadro 6 é de uma professora afirmando que no início da noite todos já estavam cansados, iniciando o terceiro turno de trabalho, e que responder um caderno de questões naquele horário era cansativo. Neste momento, reiteramos que o questionário era importante, pois, de certa forma, indicaria o início da formação, mas que respondê-lo era uma opção e não uma obrigação. A equipe gestora não estava na sala no momento da aplicação do questionário.

Apresentamos os dados deste primeiro questionário nas páginas que seguem. No capítulo 4, afirmamos a importância deste tipo de instrumento para pesquisas na área das Ciências Sociais, suas vantagens e desvantagens. Ao tomamos contato com o instrumento de pesquisa respondido pelos docentes, fizemos uso da análise de conteúdo para analisarmos as respostas dadas pelos professores para as questões, e assim iniciarmos a construção das categorias de resposta.

5.3.1.1 Primeiro questionário: concepções antes da formação

Para atender a um dos objetivos da pesquisa, a identificação das concepções do grupo antes da formação, aplicamos o primeiro questionário antes de iniciarmos o processo formativo. Além deste instrumento, a participação dos professores ao longo dos encontros formativos foi importante para enriquecermos nossos dados. Nesse sentido, identificar as concepções do grupo sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento moral dos alunos nos indicaria como a escola, em especial o grupo de professores, entende essa questão.

A identificação das concepções do grupo só foi possível após a leitura exaustiva do material do qual dispúnhamos. Tal leitura nos possibilitou categorizar as respostas dos participantes da pesquisa, e esta categorização é necessária para identificar padrões e proporciona a descoberta de aspectos importantes dos dados analisados. A categorização de resposta é uma técnica de estudo e descrição de dados citada por Laville e Dione (1999) e Bogdan e Biklen (1994). Para uma melhor apresentação dos dados, criamos quadros nos quais mostram as questões, as categorias, o número de ocorrência da categoria e trechos das respostas, que podem ser tomados como exemplos.

Em relação ao papel da família no desenvolvimento moral das crianças, todos os integrantes do grupo a indicaram como a principal responsável pela formação moral destas. Os argumentos apresentados foram que a família é um modelo e ‘comporta-se’ como espelho para a criança, no sentido da criança reproduzir exatamente o que vê neste espelho, inclusive a palavra espelho foi citada por oito professores. Para outros, a importância da família está em, principalmente, apontar o que é certo e errado e ensinar regras de boa convivência. Estas categorias são apresentadas no quadro 7.

Esta ideia de uma infância receptora de regras de condutas, que reproduz exatamente o que vive, sendo tão somente aquilo que as famílias são, restando a ela o ‘papel de espelho’, ilustrando o ditado popular ‘filho de peixe, peixinho é’, indica uma concepção de criança como produto simples do meio, negando a capacidade criadora, de aprendizagem, e muitas vezes de superação, desta etapa da vida. As palavras dos participantes J e B, apresentadas no quadro que segue, ilustram esta ideia.

Quadro 7: Categorias de resposta sobre o papel da família – primeiro questionário

Questão: Qual o papel da família no desenvolvimento moral das crianças?		
Categorias de resposta	Exemplos	n*
A família é modelo e a criança comporta-se como espelho.	<i>A família é o espelho do aluno, o aluno irá refletir em sociedade a educação recebida em casa. Ela é a base da educação da criança. (Participante J).</i>	10

	<i>A família é a base, ou seja, o alicerce do desenvolvimento moral de uma criança. (Participante B).</i>	
Ensina o que é certo e errado e regras de boa convivência.	<i>Ensina com atitudes e ações o que é certo e o que é errado na vida social e também na vida pessoal. (Participante D).</i> <i>Criam as regras básicas de convivência tais como: respeito aos mais velhos, pontualidade, não apropriar-se de bens que não são seus. Servem como suporte para a construção do caráter do indivíduo. (Participante H)</i>	9

*: n corresponde ao número de ocorrência da categoria.

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre o papel da escola, para metade dos participantes que respondeu o primeiro questionário, a responsabilidade desta instituição é complementar, reforçar, fortalecer a educação moral iniciada no contexto familiar, encontramos tal categoria de resposta em quatorze questionários. Outros sete professores apontaram que a escola tem como responsabilidade a escolarização dos alunos apenas, atuando na transmissão dos conhecimentos e conteúdos curriculares. A seguir, trechos das respostas dos participantes R e H representam estas duas categorias de resposta.

Quadro 8: Categorias de resposta sobre o papel da escola – primeiro questionário

Questão: Qual o papel da escola no desenvolvimento moral das crianças?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Complementar, reforçar, fortalecer a educação moral iniciada na família.	<i>Na escola, conseguimos dar continuidade (reforçar) a essas "regras" que eles aprendem em casa e na sociedade. (Participante R).</i>	14
Escolarização apenas, transmitindo conhecimentos e conteúdos curriculares.	<i>A escola deve desenvolver o papel de mera coadjuvante, no sentido de educar o discente. Pois seu papel é preparar o indivíduo com a concretização do aprendizado e do conhecimento. A escola tem a função de transmitir conhecimentos e não de educar no sentido comportamental do aluno. (Participante H).</i>	7

Fonte: dados da pesquisa.

Entendemos a partir destas duas categorias de resposta que o grupo possuía uma concepção restrita da capacidade formativa da escola em relação ao desenvolvimento moral dos alunos, atribuindo a esta instituição apenas um papel de ajuda, de colaboração, desconhecendo a responsabilidade e as possibilidades desta no trabalho com as questões morais. Na análise do primeiro questionário, é visível a ideia da boa convivência; a redução

do trabalho com questões morais ao ensino de regras de boa convivência é buscar, em certa medida, a homogeneização das ações por meio da heteronomia. O trecho apresentado a seguir, retirado do questionário respondido pelo participante E, apresenta a questão da boa convivência.

Reafirmar o papel do aluno perante a sociedade, mostrando-lhes o que devem/podem e não devem/podem fazer, deixando bem claro algumas regras que devem ser seguidas para uma boa convivência na sociedade. (Participante E).

Sobre o trabalho com regras no ambiente escolar, o grupo concorda que é parte da atividade educativa trabalhar regras com os alunos. Como justificativa, em quase metade das respostas aparece a expressão boa convivência/convívio harmonioso em sala de aula, e outra parte do grupo acredita que este trabalho deve ocorrer porque as famílias não colocam regras em casa. O trecho retirado do questionário do participante M, apresentado no quadro 9, ilustra novamente a ideia da boa convivência.

Quadro 9: Categorias de resposta sobre o trabalho com regras – primeiro questionário

Questão: Faz parte do trabalho do professor trabalhar com regras? Por quê?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Para uma boa convivência/convívio harmonioso.	<i>Para se ter um bom convívio no ambiente escolar precisamos criar regras, para que exista um limite entre certo e errado. (Participante M).</i>	11
Porque as famílias não colocam regras em casa.	<i>Refiro-me as regras de convivência escolar e até mesmo em suas vidas particulares. Pois, infelizmente as crianças não tem isso em suas casas, talvez por conta dos pais trabalharem o dia todo. (Participante I).</i>	10

Fonte: dados da pesquisa.

O grupo citou o ‘respeito ao próximo’ como a regra que mais trabalha com os alunos, porém, não detalhou como trabalha. Além do respeito, o horário, o barulho e o uso do banheiro também são regras que recebem atenção no cotidiano escolar. No primeiro questionário e em alguns encontros da formação, professores citaram o mapa da sala e a proibição do chiclete como regras que eles necessitam trabalhar, pois os alunos não as respeitam ‘automaticamente’. O mapa da sala é a determinação do lugar que cada aluno vai ocupar na sala, para o professor conseguir separar grupos que causam relativo tumulto e atrapalham as atividades e o chiclete é proibido, segundo eles, porque causa sujeira na escola.

Nas palavras dos participantes H e N, aparecem o uso do boné, a pontualidade e o apelo a punições em caso de descumprimento.

Quadro 10: Categorias de resposta sobre as regras mais trabalhadas – primeiro questionário

Questão: Cite as principais regras que os alunos não respeitam.		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Respeito ao próximo.	<i>Respeitar o próximo. (Participante R).</i> <i>Respeito ao próximo. Permanecer sentado. (Participante M)</i>	12
Mapa da sala, chicletes, pontualidade.	<i>Regra n. 1: sempre levantar a mão para responder ou indagar algo pertinente à aula. Regra n. 2: pedir autorização para sair ou se levantar do seu lugar no mapa da sala. Regra n. 3: uso do boné, celular, chupar chiclete, etc. (Participante H).</i> <i>Pontualidade, dispensa comentários, ao não cumpri-la, sanções adequadas. Comportamento adequado em sala de aula com limites pré-estabelecidos pelo professor e sanções adequadas ao não cumprimento. (Participante N).</i>	12

Fonte: dados da pesquisa.

Nos trechos apresentados no quadro 10, novamente encontramos apelo à punição para situações de desrespeitos às regras determinadas pelos professores. Entendemos que o respeito ao próximo citado por eles é, na verdade, o respeito à autoridade, o respeito unilateral citado por Piaget (1932/1994). E tanto no instrumento de pesquisa quanto ao longo da formação, nos deparamos com queixas dos professores de tal respeito não aparecer espontaneamente, dos alunos não demonstrarem este respeito como algo natural da relação professor e aluno.

Para praticamente todo o grupo, ou seja, para vinte professores, as situações de desrespeito às regras protagonizadas pelos alunos são explicadas como falhas na educação dada pela família, além do fato dos alunos desejarem chamar atenção. Assim, os participantes elegeram uma causa externa para explicar aquilo que enfrentam cotidianamente, como se o ‘fracasso’ da família interferisse na dificuldade da escola e do professor em trabalhar tais questões. No quadro 11, destacamos alguns trechos que ilustram esta ideia.

Quadro 11: Categorias de resposta sobre os motivos dos alunos não respeitarem regras – primeiro questionário

Questão: Por que alguns alunos não respeitam regras?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
A família não ensina.	<i>Acho que porque seus pais ou responsáveis não os ensinam. (Participante A).</i> <i>Porque os pais não dão regras em casa. (Participante H).</i>	20
Alunos gostam de chamar atenção.	<i>As vezes porque gostam de chamar atenção por serem carentes. (Participante G).</i> <i> Talvez por tentar de uma maneira diferente chamar a atenção para o que está ocorrendo seja com ele ou na vida dele. (Participante O).</i>	4

Fonte: dados da pesquisa.

Mais da metade do grupo afirmou que faz uso do diálogo com os alunos diante das situações de desrespeito das regras escolares, a ideia de conversar para resolver o problema foi encontrada em quatorze respostas. Terceirizar o problema para a equipe gestora da escola e usar punições ‘mais severas’, como suspensão do aluno, também foram estratégias citadas para lidar com os alunos considerados difíceis. No quadro 12, apresentamos trechos de respostas dos participantes T e Q que também citam envolver as famílias quando não conseguem lidar com tais questões.

Quadro 12: Categorias de resposta sobre intervenções com os alunos – primeiro questionário

Questão: O que fazer com os alunos que não respeitam regras?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Dialogar.	<i>Eu os chamo no particular e converso, buscando entender os motivos do aluno, a partir de, e dependendo da conversa, estabeleço com ele alguns combinados. (Participante J).</i>	15
Encaminhar o aluno para a equipe gestora.	<i>Conversar com o aluno (professor) em uma primeira instancia, encaminhar para grupo gestor em uma segunda instancia e trazer a família para escola em uma terceira instancia. (Participante T).</i>	4
Punir mais.	<i>Devem ser punidos de alguma forma (suspensão). Os pais devem ser comunicados imediatamente. (Participante Q).</i>	3

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à concepção de indisciplina, o grupo a associa a atitudes e comportamentos dos alunos que atrapalham o trabalho do professor, tais atitudes e comportamentos são definidos pela maioria dos professores como desrespeito as regras da escola. Dessa forma, a indisciplina nada mais é que o desrespeito às regras pelos alunos. E

como verificamos muitas queixas dos sujeitos sobre tais comportamentos, entendemos que, do ponto de vista deles, há muita indisciplina na escola, especialmente nos alunos que estudam no período vespertino. Retiramos das respostas apresentadas no primeiro questionário exemplos da definição de indisciplina (quadro 13).

Quadro 13: Categorias de resposta sobre concepções de indisciplina – primeiro questionário

Questão: Para você, o que é indisciplina?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Comportamentos que atrapalham o professor.	<i>Ações perturbadoras para o professor e colegas. (Participante H).</i> <i>É quando o aluno tenta desestruturar o bom andamento da aula, ou está sob o efeito de drogas. (Participante M).</i>	16
Não cumprimento de regras.	<i>É o não cumprimento das regras estabelecidas pela escola e pelo professor. (Participante K).</i> <i>Tudo que foge as regras impostas pela escola e pelos professores (Participante O).</i>	8

Fonte: dados da pesquisa.

Nestas falas apresentadas acima, especialmente do participante O, exemplificam a postura impositiva da escola e do professor diante das regras que organizam o cotidiano. Além disso, notamos que para o grupo que participou da formação, a indisciplina é algo provocado pelos alunos, que insistem em não cumprir as normas impostas.

5.3.2 Segunda etapa

A segunda etapa da formação compreende o processo formativo em si. A partir da análise inicial da primeira etapa, descrita no item 5.3.1 (página 88), iniciamos o terceiro encontro da formação provocando junto ao grupo uma primeira discussão sobre características gerais dos tempos atuais. No quadro 14, descrevemos brevemente este terceiro encontro.

Quadro 14: Breve descrição do terceiro encontro de formação

Encontro	3º
Tema	Conversa inicial sobre a Pós Modernidade
Texto trabalhado	BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 7-22.
Comentários dos participantes	<i>A falta de limite deles é um reflexo das famílias. (Participante H).</i>

	<p><i>Os pais não querem saber.</i> (Participante J).</p> <p><i>Todos os dias tem aluno que chega atrasado, morando aqui no bairro.</i> (Participante Q).</p>
--	---

Fonte: a autora

Fundamentamos nossa fala no texto de Bauman (2001), prefácio da obra *Modernidade Líquida*, que foi previamente enviado ao grupo por email. Em uma breve apresentação de *PowerPoint* que havíamos organizado, apresentamos e, ao mesmo tempo, problematizamos a forma como nos relacionamos com o tempo, com os espaços (reais e virtuais), com a economia e bens de consumo e com as pessoas nos nossos relacionamentos pessoais e profissionais na atualidade.

A participação do grupo foi muito boa durante todo o tempo, e surgiram outras questões como a informação *versus* o conhecimento, a valorização do ensino superior, a internet e as redes sociais, questões políticas como o investimento dos governos no ensino público e o envolvimento das famílias na vida das crianças. Notamos que este último ponto apareceu de forma importante nas respostas do primeiro questionário.

Encerramos o terceiro encontro com a sugestão de dois textos para o próximo encontro. Explicamos que os textos inicialmente seriam sugeridos por nós, no entanto, a qualquer momento os membros do grupo poderiam trazer textos para enriquecer a formação. Os textos da Nagel (2005) e Moraes (2004) foram apresentados ao grupo no formato impresso, e a coordenadora pedagógica da escola ficou responsável de tirar cópias para quem preferisse ler no papel. Também pedimos a colaboração de dois professores para nos ajudar na discussão dos textos e fazer comentários sobre eles.

No início do quarto encontro com o grupo, notamos que poucos leram os textos. O grupo participou da discussão de forma interessada, assim como no encontro anterior, e a relação família e escola foi o principal assunto discutido entre os professores, principalmente por indicar uma queixa, a exemplo das falas apresentadas no quadro 15. O discurso da ‘família ausente’ continuou unânime entre os integrantes do grupo, contudo, alguns apresentaram argumentos diferentes para qualificar a pouca ou nenhuma participação da família na rotina escolar das crianças. Para alguns professores, os pais dos alunos acreditam que as crianças já cresceram e não possuem mais o perfil do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, e por isso podem ficar mais ‘soltas’, sem acompanhamento ou supervisão. Registramos esta fala do participante M.

Quadro 15: Breve descrição do quarto encontro de formação

Encontro	4º
Tema	Discussão sobre a Pós Modernidade e relação família e escola.
Texto trabalhado	NAGEL, L. H. A educação dos alunos (ou filhos) da Pós Modernidade . Palestra. 2005. MORAES, J. M. Pós-modernidade: uma luz que para uns brilha e para outros ofusca no fim do túnel. Revista Veiga Mais , Edição: Otimismo, Ano 3, n. 5, 2004.
Comentários dos participantes	<i>A criança vem no ônibus da prefeitura e os pais não precisam trazer na escola, ai eles acham que não precisam vir.</i> (Participante M). <i>Os pais não participam das reuniões, não sabem o que acontece aqui</i> (Participante B).

Fonte: a autora

Também tivemos o relato de professores cujos pais nunca iam à escola quando estes eram alunos e os principais motivos eram a impossibilidade dos adultos ausentarem-se do trabalho, a comunicação falha da escola e as longas distâncias. E um professor apontou que, no caso dele, o fato da família não ir às reuniões escolares e os pais não acompanharem seus cadernos não o condenou ao fracasso escolar ou à pouca aprendizagem, já que ele conseguiu concluir os estudos, trabalhar e já na vida adulta matricular-se no ensino superior privado.

Neste encontro, apresentamos algumas imagens que retiramos do Google que eram representativas da discussão que vínhamos fazendo sobre a nossa relação com o consumo, uma vez que Moraes (2004) afirma que vivemos dias de busca de prazer imediato e satisfação particular. Observamos que o grupo interagiu mais analisando as imagens e relacionando-as com a discussão do que quando falávamos dos principais pontos dos textos. Além disso, notamos que os professores que ficaram responsáveis em nos ajudar com os textos não fizeram apontamentos, ficando em silêncio mesmo quando solicitamos alguns destaques.

No quinto encontro, finalizamos os principais pontos dos textos de Nagel (2005) e Moraes (2004). Discutir, ainda que de modo superficial, a relação da escola com a família não estava previsto para acontecer em três encontros, na verdade não estava no planejamento inicial que fizemos. Foi o interesse e a interação do grupo que levaram a esta discussão.

Uma professora citou a dedicação dos adultos em terem bens de consumo em detrimento do que ela chamou de ‘ser alguém’ com valores e princípios, e lembrou que as crianças também estão assim. Conversamos sobre uma reportagem publicada pelo Uol sobre o aluguel de aparelhos celulares da marca Apple (o link está no quadro 16) e outra reportagem sobre venda de órgãos para compra de eletrônicos foi citada por outro professor.

Quadro 16: Breve descrição do quinto encontro de formação

Encontro	5º
Tema	Discussão sobre a Pós Modernidade e relação família e escola.
Texto trabalhado	<p>NAGEL, L. H. A educação dos alunos (ou filhos) da Pós Modernidade. Palestra. 2005.</p> <p>MORAES, J. M. Pós-modernidade: uma luz que para uns brilha e para outros ofusca no fim do túnel. Revista Veiga Mais, Edição: Otimismo, Ano 3, n. 5, 2004.</p> <p>https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/10/17/jovens-pagam-ate-r-170-por-aluguel-de-iphone-para-ostentar-na-balada.htm</p>
Comentários dos participantes	<p><i>Vi uma reportagem de um homem que vendei um rim para conseguir comprar um eletrônico de marca. As coisas estão desse jeito. (Participante R).</i></p> <p><i>Se a gente foi comparar a valorização financeira e o reconhecimento de um jogador de futebol e de um cientista, de um professor, vamos entender muita coisa que acontece na Educação. (Participante S).</i></p> <p><i>Ninguém sonha em ser alguém, nossos alunos hoje só pensam em ter. (Participante C).</i></p>

Fonte: a autora

A discussão da questão ter *versus* ser foi bem recebida pelos docentes. Nossa tentativa foi de estabelecer uma relação entre a crescente valorização dos bens de consumo nos dias atuais em oposição a pouca valorização do conhecimento, da escola, do estudo, realidade que está presente tanto no mundo adulto quanto no mundo infantil.

Os nossos apontamentos foram no sentido de esclarecer que esta valorização do espetáculo, a necessidade de consumo, a fluidez dos laços estabelecidos entre as pessoas e a negação de compromissos duradouros são questões que estão presentes na vida de todos, inclusive nas nossas, e não só nas famílias dos alunos. Dialogamos sobre o fato da educação ser um compromisso a longo prazo, que necessita de tempo e dedicação, e a sociedade como um todo está evitando compromissos dessa natureza.

Encerramos este tópico com a seguinte questão ao grupo: estamos mais dispostos a gastar dinheiro para irmos a uma festa/evento ou para frequentarmos um curso ou adquirirmos livros? Ao final deste encontro apresentamos ao grupo o texto que seria a base para a próxima discussão, o prefácio escrito por La Taille (1994) para a edição brasileira do livro de Piaget (1932/1994).

Iniciamos o sexto encontro com o seguinte questionamento ao grupo: o que vocês conhecem de Jean Piaget? o que se lembram de tudo o que já ouviram falar dele? No quadro 17 apresentamos algumas respostas dos integrantes do grupo.

Quadro 17: Breve descrição do sexto encontro de formação

Encontro	6º
Tema	A teoria de Piaget
Texto trabalhado	LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. O juízo moral na criança . Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.
Comentários dos participantes	<p><i>As fases.</i> (Participante D).</p> <p><i>Ele fazia testes.</i> (Participante D).</p> <p><i>Aprendizagem do aluno.</i> (Participante P).</p> <p><i>Ele era contra Vygostky.</i> (Participante X).</p> <p><i>Aprendizagem em ciclos.</i> (Participante K).</p> <p><i>Começar ensinando o mais fácil.</i> (Participante A).</p> <p><i>A professora que passou isso era ruim.</i> (Participante F).</p> <p><i>Eu dormia na aula, não me lembro.</i> (Participante Q).</p> <p><i>Eu confundo Piaget com Vygostky.</i> (Participante K).</p>

Fonte: a autora

Relembramos com o grupo que a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento infantil era apresentada aos alunos nos cursos de licenciatura nas disciplinas que tratam da Psicologia da Educação e/ou Psicologia da Aprendizagem, e que os estágios do desenvolvimento cognitivo, iniciando no bebê e indo até o início da adolescência, geralmente eram os principais tópicos trabalhados quando este autor era abordado, no entanto, para compreender a grandiosidade e a profundidade da sua teoria era necessário tempo e estudo, pois os vários livros publicados por ele e colaboradores exigiam uma leitura atenta e minuciosa.

Continuamos esclarecendo que o desenvolvimento moral da criança também foi um aspecto do desenvolvimento infantil estudado por Piaget, e a relação entre desenvolvimento cognitivo infantil e o desenvolvimento moral é total. Neste sexto encontro, descobrimos que nenhum professor teve contato, leu, ou participou de aula ou palestra sobre o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana até aquele momento e ninguém conhecia o livro *O juízo moral na criança*, tampouco os conceitos apresentados nele.

Relembramos com o grupo, de forma mais expositiva, as principais ideias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, destacando características como a importância da ação na construção dos esquemas, a função simbólica, o egocentrismo, a centração e descentração, o realismo, a irreversibilidade, as operações e o pensamento hipotético-dedutivo. Construir

junto com o grupo a relação do desenvolvimento da inteligência com o desenvolvimento moral era indispensável para uma melhor compreensão deste último. Recomendamos a leitura da obra de Piaget e Inhelder (1982) e a obra de Flavell (1975) para aqueles que quisessem estudar mais sobre a teoria piagetiana.

Ao trabalharmos os principais conceitos da teoria piagetina, observamos que o grupo não os conhecia, sendo algo novo para muitos. Nos últimos minutos, iniciamos alguns apontamentos sobre o prefácio escrito por La Taille (1994), afirmando a importância deste estudo desenvolvido por Piaget (1932/1994) para a área da Educação. Reiteramos que a leitura dos textos era fundamental para a compreensão do conteúdo das discussões e do contexto que estávamos problematizando, ou seja, a escola e as práticas adotadas por ela.

No sétimo encontro, já no final do primeiro semestre de 2015, iniciamos com a ideia apresentada por La Taille (1994), da ação preceder a consciência, do mesmo modo do pensamento concreto preceder o pensamento abstrato. Em seguida, apresentamos os conceitos desenvolvidos por Piaget (1932/1994) como a relação da criança com as regras, a coerção e o realismo moral. Ao final, disponibilizamos via email o texto de Menin (2007), que reúne de forma clara e de fácil entendimento os conceitos desenvolvidos por Piaget.

Quadro 18: Breve descrição do sétimo encontro de formação

Encontro	7º
Tema	A teoria de Piaget
Texto trabalhado	LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. O juízo moral na criança . Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.
Comentários dos participantes	<i>Eu não sabia que o Piaget também falava sobre respeitar regras. (Participante G).</i>

Fonte: a autora

Neste sétimo encontro, o grupo novamente interagiu pouco, mesmo quando provocados sobre a relação dos adultos com as regras do cotidiano, já que existem regras que insistimos em não respeitar. Comentamos sobre o filme ‘O senhor das moscas’ (HOOK, 1990) para uma discussão no próximo encontro.

Ao final deste encontro, vimos a necessidade de repensar a formação, pois além da agenda de encontros ter acontecido em desacordo com o planejamento inicial, comprometendo a continuidade das discussões, o grupo não estava se mostrando interessado da forma que gostaríamos e a equipe gestora não estava participando do processo formativo, o que consideramos essencial para um bom trabalho com o grupo, pois as práticas morais

adotadas pela escola, planejadas ou não, não são de um ou outro docente, e sim de toda a instituição, por isso a importância da participação da diretora, da vice diretora e da coordenadora pedagógica.

Ao fazermos uma breve avaliação sobre o processo formativo no primeiro semestre de 2015, notamos a diminuição da participação dos professores no momento em que iniciamos o trabalho com a teoria de Piaget (1932/1994). Além disso, constatamos que os comportamentos dos alunos constantemente criticados por eles, como a falta de atenção, as conversas em momentos inadequados, o desinteresse, a pouca dedicação nos estudos e os atrasos, estavam sendo reproduzido pelo grupo durante a formação.

No oitavo encontro, trabalhamos os tipos de justiça e punições, a cooperação e as definições de heteronomia e autonomia. Ao final, nossa tentativa foi de construir uma relação entre os conceitos coação, justiça retributiva e heteronomia, e reciprocidade, cooperação, justiça distributiva e autonomia. Neste encontro, dedicamos a parte final para discutirmos uma reportagem que narrou o drama de uma criança que ficou presa do lado de fora de um ônibus que fazia transporte coletivo urbano no Rio de Janeiro e foi arrastada por este em um corredor expresso, pois o motorista negou-se a parar o veículo – levando a regra ao pé-da-letra de não poder parar fora do ponto de ônibus. O link da reportagem está no quadro 19.

Quadro 19: Breve descrição do oitavo encontro de formação

Encontro	8º
Tema	A teoria de Piaget
Texto trabalhado	MEMIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTROYA, A. O. D (org) Contribuições da Psicologia para a educação . Campinas: Mercado de Letras, 2007. http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-04-10/motorista-e-demitido-apos-menina-de-6-anos-ficar-pendurada-em-onibus-do-brt.html
Comentários dos participantes	<i>Esse motorista não soube o momento de quebrar a regra (Participante G).</i> <i>Eu sei que é estranho ter câmera na sala, mas ela ajuda a segurar a sala. (Participante L).</i> <i>Tem muita briga que a gente só entende como aconteceu porque tem as câmeras. (Participante D).</i> <i>A gente não pode esquecer que a câmera também filma a gente. (Participante L).</i>

Fonte: a autora

Em depoimento à polícia, o motorista afirmou que as regras da empresa determinavam que o veículo só poderia parar e abrir as portas nas estações ao longo do

corredor, não sendo permitido abrir as portas fora das estações. O ônibus percorreu aproximadamente dois quilômetros com a criança presa do lado de fora.

Usamos esta reportagem para discutirmos o que é a heteronomia e a autonomia em termos práticos, ou seja, quando respeitamos determinada regra porque alguém disse ou ordenou, ou respeitamos porque entendemos, após uma reflexão, que ela contribui para uma melhor convivência entre as pessoas e organização do ambiente.

De certa forma, o grupo ficou perplexo com o conteúdo da reportagem. Aproveitamos a atenção de todos para questionarmos o uso de câmeras de filmagem nas salas de aula, uma vez que os profissionais da educação geralmente colocam os alunos na seguinte situação: as regras da escola estão prontas e são comunicadas aos alunos na primeira semana de aula, as câmeras de filmagem nas salas de aula são usadas para vigiar os estudantes para que estes respeitem as regras, os alunos que desrespeitam as regras, geralmente os mais velhos, são rotulados de difíceis, sem limites e indisciplinados e esta classificação estende-se também às famílias deles, e a escola acaba por culpabilizar as famílias das crianças quando estas apresentam um comportamento opositivo e questionador em relação as regras da escola.

Ao final da discussão, alguns professores concordaram com a análise que fizemos e outros discordaram, argumentando que as câmeras ajudavam a ‘segurar’ a sala de aula e os alunos não eram vítimas, principalmente os que estudavam no período vespertino. Além disso, o trabalho deles também era observado através da câmera, pois caso determinada sala se mostrasse agitada e em desordem, eles também eram questionados pela equipe gestora da escola.

Iniciamos o nono encontro apresentando Lawrence Kohlberg como um intelectual que baseou-se na teoria de Piaget (1932/1994) para criar a sua própria teoria sobre o desenvolvimento moral. Apresentamos os três níveis de desenvolvimento moral definidos por Kohlberg (1992), o pré convencional, o convencional e o pós convencional, e os dilemas morais como estratégia adotada por ele para identificar em qual nível o sujeito encontra-se. Reunimos os professores em grupos pequenos (foto 1) e pedimos que discutissem o dilema de Heinz.

Quadro 20: Breve descrição do nono encontro de formação

Encontro	9º
Tema	A teoria de Kohlberg
Texto trabalhado	MEMIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTROYA, A. O. D (org) Contribuições da Psicologia para a educação . Campinas: Mercado de Letras, 2007.

	https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_762625&feature=iv&hd=1&src_vid=YxJ07klMhr0&v=5czp9S4u26M
Comentários dos participantes	<p><i>Pela família a gente faz qualquer coisa.</i> (Participante H).</p> <p><i>É muito difícil pensar nessa situação. Ainda bem que não é real. Eu não sei o que eu faria.</i> (Participante A).</p> <p>Se a gente começar a roubar e saquear, estamos na barbárie. (Participante S).</p> <p>Temos que pensar o que Deus quer da gente. Na igreja podemos pensar juntos. (Participante L).</p>

Fonte: a autora

Os professores ficaram divididos entre Heinz roubar ou não roubar o medicamento para salvar a vida da sua esposa. Uns argumentaram que para salvar um membro familiar fariam qualquer coisa, outros chamaram a atenção para o fato da sociedade caminhar para a barbárie se todos roubássemos para salvar vidas, e ainda houve pessoas que recorreram à religião para refletirem sobre este conflito.

Após os grupos exporem suas opiniões sobre o conteúdo do dilema, assistimos uma animação, cujo link está no quadro 20, que abordava os desfechos para o dilema associados aos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg. Ao final do encontro, recomendamos a leitura do texto de Vinha (2000), especificamente da página 99 à 110, para uma melhor compreensão dos estágios de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg e da relação destes estágios com o desenvolvimento cognitivo.

Foto 1 - Atividade em pequenos grupos.



Iniciamos o décimo encontro abordando o nível convencional do desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1992), em especial os temas: a conduta que agrada/bom menino, o respeito pela autoridade e a manutenção da ordem social estabelecida. Questionamos o tempo que a escola dedica para os adultos discutirem sobre a manutenção da ordem/disciplina e o tempo destinado às questões relacionadas a aprendizagem dos alunos.

Quadro 21: Breve descrição do décimo encontro de formação

Encontro	10º
Tema	A teoria de Kohlberg
Texto trabalhado	VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil : uma visão construtivista. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, FAPESP, 2000, p. 99-110.
Comentários dos participantes	<i>A teoria é uma coisa, a prática é outra.</i> (Participante P). <i>Os alunos destroem a escola em meia hora.</i> (Participante R). <i>Se com a gente em cima, eles já aprontam.</i> (Participante C).

Fonte: a autora

Apresentamos brevemente os agrupamentos kibutz, citados por Kohlberg como exemplo de uma atmosfera coletiva e de educação comunitária possível, e questionamos o grupo a possibilidade de existir uma escola sem uma figura centralizadora das decisões, da resolução dos problemas e dos planos futuros da instituição. Todos os docentes do grupo foram resistentes em aceitar a ideia da escola ou da sala de aula sem um adulto como centralizador de todo o processo. Afirmações como as que aparecem no quadro 21, foram feitas nesse momento de refletir sobre um ambiente com menos coerção e vigilância e mais protagonismo das crianças.

Neste décimo encontro apresentamos os principais elementos das duas teorias que privilegiamos neste processo formativo, a de Piaget e a de Kohlberg. Considerando que para, praticamente, todo o grupo tais teorias estavam sendo apresentadas naquele momento, não foi possível um aprofundamento.

Por várias vezes, após o encerramento dos encontros, alguns professores comentavam que todas as teorias que foram-lhes apresentadas na formação inicial não tinham aplicabilidade, ou seja, não ‘serviram para nada no cotidiano da escola’, e que a realidade, o mundo prático era que alunos com treze anos de idade não sabiam escrever, já houve situações de ameaças recebidas de alunos e de seus familiares, o sistema de progressão continuada arruinou a escola pública e que eles já pensaram em mudar de profissão. A resistência do grupo em aceitar as descobertas de Piaget e Kohlberg como algo possível dentro da escola era evidente.

No décimo primeiro encontro, descrito brevemente no quadro 22, dedicamos espaço para discussões sobre as regras e a forma de abordá-las, já que a análise do primeiro instrumento evidenciou que o grupo reforçava a heteronomia dos alunos ao fornecer regras prontas na primeira semana de aula e exigia seu cumprimento ao longo do ano, fato que não acontecia e revoltava os profissionais que trabalhavam na escola.

Quadro 22: Breve descrição do décimo primeiro encontro de formação

Encontro	11º
Tema	As regras na escola
Texto trabalhado	TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
Comentários dos participantes	<i>A regra que eu mais burlo é os prazos do trabalho. Eu vou deixando e a data passa. (Participante H).</i> <i>É por isso que eu falo, se os alunos não respeitam as regras na escola não vão respeitar nenhuma regra lá fora. (Participante G).</i> <i>Eu ainda acho que os pais não colocam regras em casa. (Participante</i>

	M).
--	-----

Fonte: a autora

Comentamos brevemente sobre a importância do texto de Vinha (2000) e Tognetta e Vinha (2007), pois estas autoras realizaram pesquisas sobre o trabalho com regras em algumas escolas e chegaram a algumas conclusões importantes. Trechos destas obras foram disponibilizados para o grupo por email, pois embasariam as próximas discussões.

Realizamos uma discussão em pequenos grupos sobre regras que conscientemente não respeitamos no dia a dia e os motivos que apresentamos para tal postura. Socializamos sobre o tema e as regras mais citadas pelo grupo foram: usar o celular na direção de automóveis, pouco uso do cinto de segurança, descumprimento de prazos e não atendimento a algumas obrigações no trabalho.

Foto 2 – Atividades em pequenos grupos.



Discutimos sobre o quanto valorizamos as regras e o quanto nos mobilizamos para cumpri-las, apesar de conhecermos a importância delas em nossas vidas, como o uso do cinto de segurança por exemplo. Além disso, esclarecemos com o grupo a dificuldade de cumprirmos regras quando não participamos da elaboração das mesmas, e tal dificuldade não é exclusiva dos adultos. Relembramos os três tipos de regras considerados por Piaget: regra motora, regra coercitiva e regra coletiva. Ao final discutimos sobre a dificuldade de trabalharmos com o coletivo, considerando os diferentes pontos de vista dos envolvidos.

No décimo segundo encontro, entregamos para o grupo de professores, em folhas impressas, as regras problematizadas por Tognetta e Vinha (2007): o uso do boné, o exemplo do pirulito, sobre as folhas de caderno e o exemplo do banheiro. Discutimos com o grupo cada uma destas regras, refletindo sobre a importância para a aprendizagem dos alunos e para a organização do ambiente escolar. Neste encontro, foi possível discutir as duas primeiras regras, a do boné e do pirulito. Apresentamos alguns comentários no quadro 23.

Quadro 23: Breve descrição do décimo segundo encontro de formação

Encontro	12º
Tema	As regras na escola
Texto trabalhado	TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
Comentários dos participantes	<i>Quando tem boné vira bagunça. Eles ficam jogando o boné na sala. (Participante S).</i> <i>Um colega meu disse que numa escola pegaram cigarro de maconha dentro do boné de um aluno. É por essas e outras que nenhuma escola deixa. (Participante F).</i> <i>A escola ficava muito suja, eles grudavam chiclete nas mesas, no chão, até no teto do banheiro. (Participante L).</i>

Fonte: a autora

Os professores tentaram justificar a proibição do uso do boné na escola alegando que os alunos faziam brincadeiras com este acessório, gerando tumulto, além da possibilidade de levarem droga para a escola. Esclarecemos que proibir o uso do boné, considerando a possibilidade do aluno levar substâncias ilícitas para a escola, era um equívoco, pois há como transportar tais substâncias dentro de mochilas, estojos e bolsas pequenas, objetos estes que não eram de uso proibido, além disso, proibir o uso do acessório não ensinaria as crianças a usá-lo da melhor forma, sem confusões e tumulto.

E sobre a proibição do pirulito, lembramos ao grupo que sabíamos da regra do chiclete, regra muito citada pelos professores ao apontarem aquelas que os alunos não respeitavam. Quando questionados sobre o objetivo da regra do chiclete na escola, os professores afirmaram que os alunos sujavam as mesas, parede e o chão com os chicletes. Confrontamos novamente sobre o princípio moral desta regra, essência que deve ser buscada em qualquer regra importante para a escola, o grupo calou-se e não soube responder. Relembramos o fato de que proibir o uso de determinada coisa para coibir o mau uso desta mesma coisa não é a melhor estratégia, pois proibindo não conseguimos ensinar e orientar sobre a melhor forma de usá-la.

No décimo terceiro encontro, discutimos a regra do uso do banheiro e as punições arbitrárias, a exemplo do uso das folhas de caderno no texto de Tognetta e Vinha (2007). O grupo mostrou-se totalmente favorável ao controle dos alunos para uso do banheiro, alegando que alunos fora da sala causam tumulto, o inspetor não consegue acompanhá-los e já houve situações conflituosas dentro do banheiro envolvendo os alunos. Apresentamos algumas falas no quadro 24.

Quadro 24: Breve descrição do décimo terceiro encontro de formação

Encontro	13º
Tema	As regras na escola
Texto trabalhado	TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
Comentários dos participantes	<i>Se os alunos puderem sair toda hora a sala vira um caos, vira confusão, eles voltam do intervalo pedindo pra ir ao banheiro.</i> (Participante R). <i>Só tem um inspetor no corredor e é muito aluno.</i> (Participante O). <i>Já tivemos problema dentro do banheiro.</i> (Participante D). <i>Não tem como a escola não controlar as crianças.</i> (Participante T).

Fonte: a autora

Neste dia, discutimos mais detalhadamente sobre o controle que exercemos, ou tentamos exercer sobre os alunos, e o controle da saída para o banheiro é um exemplo clássico. O controle para o bom comportamento dos alunos e para a boa convivência escolar materializa-se nas ações mais cotidianas do professor, estendendo-se para as ações da escola enquanto instituição, que trabalha com o coletivo de uma comunidade.

Problematizamos o controle do conteúdo trabalhado nas disciplinas, com as aulas prontas e avaliações fechadas típicas do material apostilado, o controle do tempo com os prazos pré-estabelecidos para concluir etapas, o controle minucioso do espaço, inclusive com o uso de câmeras de filmagem, mapas de sala para determinar os lugares que os alunos ocupam dentro da sala de aula, o uso controlado de espaços como quadra de esportes e biblioteca, e até mesmo de corredores e do pátio. Apesar de concordar com nossos apontamentos, o grupo sentiu-se incomodado com a nossa sugestão de diminuição do controle do professor e maior protagonismo das crianças.

Apresentamos o exemplo da escola Maria Peregrina, localizada na cidade de São José do Rio Preto/SP. Nesta escola, o ensino é organizado em núcleos de interesse dos alunos, que são os condutores da maioria das atividades realizadas, ocupando papéis de liderança em

diversos projetos e iniciativas, sempre com a supervisão dos tutores dos projetos. Também citamos o exemplo da escola municipal Amorim Lima, localizada na capital paulista, com o objetivo de afirmar que existe uma maneira diferente da escola relaciona-se com os alunos e com a comunidade, fugindo do controle do corpo, do espaço e do desenvolvimento infantil. Destacamos que a escola Amorim Lima é pública.

Encerramos os encontros do ano de 2015 fazendo uma avaliação das dificuldades que havíamos encontrado ao longo do ano, e reiteramos o compromisso de concluirmos a formação respeitando a carga horária proposta, sendo necessário, para isso, mais encontros em 2016. Propondo as seguintes questões ao grupo: qual a parcela de responsabilidade das famílias dos alunos nas dificuldades que nós, profissionais da educação, encontramos ao trabalhar com eles? responsabilizar as famílias pelas dificuldades da escola e aguardar que estas coloquem regras aos alunos é o melhor que a escola pode fazer em relação ao desenvolvimento moral destes? as regras pelas quais brigamos e exigimos respeito diariamente, são regras que favorecem a reflexão e a tomada de consciência dos alunos, ou são regras pensadas apenas para o controle do comportamento e do ambiente, buscando a boa convivência?

Iniciamos o décimo quarto encontro da formação em fevereiro de 2016 retomando brevemente a trajetória do grupo em 2015 e discutindo sobre o fato de uma escola pública da região ter conseguido reverter a rotina de vandalismo, violência e evasão dos alunos com o trabalho diferenciado de gestão do diretor Diego Mahfouz Faria Lima, educador premiado pela Fundação Victor Civita. O link do vídeo está no quadro 25.

Quadro 25: Breve descrição do décimo quarto encontro de formação

Encontro	14º
Tema	Retomada dos encontros de 2015 e indisciplina
Vídeo trabalhado	https://www.youtube.com/watch?v=eda9xvqEEak
Comentários dos participantes	<p><i>A heterogeneidade de certa forma atrapalha, é muito difícil, numa mesma sala tem aluno que não sabe que dia é hoje, e um ou outro que sabe o conteúdo. Veja, se até o totó da rua, que é o cachorro que fica aqui pelo bairro, entrar e sai daqui a hora que quer, então quer dizer que...</i> (Participante R).</p> <p><i>A escola não pode fazer tudo. Está difícil assim trabalhar porque tudo agora é assistencialista.</i> (Participante M).</p>

Fonte: a autora

Discutimos o fato das escolas públicas de todo o país terem dificuldades semelhantes à da escola municipal Darcy Ribeiro, que conseguiu superar questões graves dando voz aos

alunos e dialogando com a comunidade da qual fazia parte. Conversamos com o grupo sobre a possibilidade de uma palestra do diretor Diego, para ele esclarecer-nos sobre as ações que tiveram efeitos positivos nos dois anos que antecederam o reconhecimento nacional da escola e do prêmio atribuído a ele como Educador nota 10.

Retomamos brevemente aquilo que trabalhamos no ano de 2015, ou seja, pontos importantes da teoria de Piaget (1932/1994) como autonomia, heteronomia, coação, cooperação, respeito unilateral e respeito mútuo; da teoria de Kohlberg (1992) com os níveis de desenvolvimento moral, as regras escolares e sua relação com o desenvolvimento moral dos alunos.

Os professores trouxeram à tona o tema de indisciplina, pois estavam iniciando o ano letivo e o assunto era recorrente nas reuniões de planejamento e HTPC. Considerando que no primeiro instrumento de pesquisa, aplicado no início da formação, os professores atribuíram as causas da indisciplina às ‘famílias desestruturadas’ das crianças, pois na concepção deles os pais não davam limites aos filhos, usamos a exemplo da escola citada anteriormente, apresentando o fato de toda a equipe escolar ter buscado iniciativas diferentes para problemas antigos, não ficando na dependência das famílias dos alunos mudarem hábitos e conceitos.

Alguns professores posicionaram-se argumentando que sem as famílias a escola não pode realizar grandes ações, e que esta última já vinha fazendo, de forma geral, ações assistencialistas, provocando relativa comodidade nos núcleos familiares.

No décimo quinto encontro com o grupo, apresentado sucintamente no quadro 26, fizemos a relação da indisciplina com as regras coercitivas que a escola apresentava aos alunos, e analisamos o fato das crianças mais velhas serem as mais indisciplinadas. De forma geral, as crianças mais novas, do sexto e sétimo ano, apresentavam o respeito unilateral desejado pelos professores, pois existia o medo e seguiam as regras ao pé da letra. Com as crianças mais velhas, o medo da autoridade já estava enfraquecido e o respeito baseado no medo não existia mais. A relação que procuramos estabelecer é que a boa convivência desejada pelo grupo, ou seja, a obediência às regras e o respeito pelo adulto não sustentava-se com o passar do tempo.

Quadro 26: Breve descrição do décimo quinto encontro de formação

Encontro	15º
Tema	A relação entre indisciplina e regras
Texto trabalhado	Nenhum
Comentários dos participantes	<i>A gente vê muita diferença das crianças que chegam aqui, as mais novas e os que estão no final, concluindo o ensino fundamental. As mais novas respeitam mais os professores, a direção, não tem esse</i>

	<i>enfrentamento.</i> (Participante G).
--	---

Fonte: a autora

No décimo sexto encontro tivemos a presença do diretor Diego Mahfouz Faria Lima, profissional premiado pela Fundação Victor Civita por transformar a escola municipal Darcy Ribeiro. Ele nos apresentou a situação da escola na ocasião da sua chegada e as ações empreendidas para mudar a forma como os alunos relacionavam-se com a instituição e com os funcionários. Segundo ele, cinco fatores foram essenciais para as conquistas alcançadas: o resgate do sentimento de pertencimento dos alunos ao espaço escolar, a participação dos alunos na construção das novas regras da instituição, mediação de conflitos como estratégia para solucionar problemas de relacionamentos interpessoais, abandonando punições arbitrárias, e aproximação da escola com a comunidade e famílias dos alunos.

Foto 3 – Palestra do Diego Mahfouz Faria Lima.



Além destas cinco iniciativas, e de outras de recuperação da estrutura física da escola, o diretor Diego apresentou para o grupo os diversos projetos desenvolvidos pelos docentes em paralelo ao trabalho de sala de aula, como oficinas de Astronomia, música clássica e Literatura. Ao final, os professores fizeram alguns questionamentos, como os apresentamos no quadro 27.

Quadro 27: Breve descrição do décimo sexto encontro de formação

Encontro	16º
Tema	Palestra do diretor Diego Mahfouz Faria Lima
Texto trabalhado	Nenhum
Comentários dos participantes	<p><i>A secretaria de educação te ajudou de alguma forma?</i></p> <p><i>Aqui temos muita dificuldade com as famílias, elas não colaboram, não aparecem nas reuniões. Como você fez para as famílias participarem das coisas, dos eventos da escola?</i></p> <p><i>Todos os professores trabalharam com a mediação?</i></p>

Fonte: a autora

No décimo sétimo encontro, discutimos pontos importantes da fala do diretor Diego e sobre a realização de assembleias em escolas. Após assistirmos um vídeo (link no quadro 28) em que alunos e pais falavam sobre a realização de assembleias, uma atividade em pequenos grupos foi realizada. Um trecho do texto de Araújo e Araújo (2002) foi entregue para os professores para que lessem e discutissem possíveis pautas para os três tipos de assembleias citados pelo autor.

Quadro 28: Breve descrição do décimo sétimo encontro de formação

Encontro	17º
Tema	Conteúdo da palestra e discussão sobre assembleias
Texto trabalhado	<p>https://www.youtube.com/watch?v=dUQ80t0JhzE</p> <p>ARAÚJO, U. F; ARAÚJO, V. A. A. Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental. In: 25ª reunião nacional da Anped, 2002, Caxambú. Anais... 2002.</p>
Comentários dos participantes	<p><i>Na cidade corre a fofoca de que ele só conseguiu melhorar a escola porque fez acordo com os traficantes do bairro. (Participante G).</i></p> <p><i>Ouvi dizer que os professores pediram remoção de lá porque ele queria mudar tudo. (Participante L).</i></p>

Fonte: a autora

No décimo oitavo encontro, os professores socializaram suas ideias sobre os tipos de assembleia proposto por Araújo e Araújo (2002), notamos que os professores tinham dificuldades em falar sobre a assembleia docente, um dos tipos de assembleia presente no texto, pois havia desentendimentos entre os professores sobre a compra de uma máquina de café para a sala dos professores, a divisão de responsabilidade em eventos como festa junina, comemoração cívica e feira de ciências, e a organização das salas de aula. Uma professora nos solicitou não participar da atividade em grupo, pois não sentia-se a vontade para falar sobre assembleia de professores.

Quadro 29: Breve descrição do décimo oitavo encontro de formação

Encontro	18º
Tema	Assembleias
Texto trabalhado	ARAÚJO, U. F; ARAÚJO, V. A. A. Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental. In: 25ª reunião nacional da Anped, 2002, Caxambú. Anais... 2002.
Comentários dos participantes	<i>Eu já fiz assembleias com os alunos e deu muito certo, só que em outra escola. (Participante B).</i> <i>A ideia é boa mas sempre vai ter a turma do contra, aqui é assim, é difícil um acordo. (Participante G).</i>

Fonte: a autora

Neste décimo oitavo encontro, relacionamos os temas regras, indisciplina e assembleia com o objetivo de esclarecer que as assembleias problematizam as normas da escola, dão voz aos alunos para que estes apresentem seus posicionamentos, e possibilitam que estes participem das decisões daquele ambiente, aumentando as chances de respeitarem os acordos mútuos.

Citamos que, tradicionalmente, os professores foram habituados a tomar decisões pelos alunos, determinando todos os tipos de avaliações, os conteúdos dos eventos promovidos pela escola, as músicas que cada turma dança ou canta, os programas realizados fora da escola e inclusive o lugar que cada aluno ocupa na sala, impedindo que os alunos fizessem contratos, acordo e assumissem responsabilidades no ambiente escolar, e que estava mais do que claro o fracasso deste modelo de trabalho.

No décimo nono encontro finalizamos a formação. Destacamos pontos positivos e negativos e fizemos uma autocrítica do processo, apontando nossas conquistas e falhas enquanto formadores. Abrimos espaço para que o grupo fizesse o mesmo, quase todos os integrantes destacam a importância das discussões e dos temas trabalhados, apontando para a construção de um ‘olhar diferenciado’ para o aluno, como mostra os comentários do quadro 30. Ao final, aplicamos um protocolo de avaliação fornecido pelo Unesp. Neste protocolo, de preenchimento anônimo, os participantes avaliaram cinco itens da formação oferecida, a saber: os objetivos do curso, os conteúdos trabalhados, os recursos materiais, a didática dos ministrantes e avaliação geral. Além disso, os participantes puderam escrever críticas e sugestões. Os resultados desta avaliação são apresentados no 5.8.

Quadro 30: Breve descrição do décimo nono encontro de formação

Encontro	19º
Tema	Encerramento da formação
Texto trabalhado	Nenhum
Comentários dos participantes	<p><i>Com a vinda de vocês aqui a gente conheceu um outro olhar das coisas que acontecem na escola. (Participante R).</i></p> <p><i>Foi muito válido todas as aulas, tem muita coisa que a gente não sabe, a gente tenta trabalhar bem, fazer nosso trabalho da melhor forma, só que o professor hoje não é ninguém e é muito difícil trabalhar com muitas turmas diferentes, cada turma tem muitos problemas. (Participante F).</i></p> <p><i>Vocês nos trouxeram a visão da teoria, que é o melhor, que é o ideal, nem sempre a gente consegue, é realmente difícil colocar algumas coisas em prática, mas eu gostei muito. (Participante M).</i></p>

Fonte: a autora

5.3.2.1 A interação dos membros do grupo ao longo da formação

Descrevemos nos itens 5.2 e 5.3 sobre a constituição do grupo e sobre o processo formativo vivido de março de 2015 a maio de 2016. Aqui, descreveremos como o grupo participou deste processo e como seus membros interagiam.

Na primeira etapa da formação, momento em que nos aproximamos do grupo, nos inteiramos das suas queixas e dificuldades e aplicamos o primeiro questionário. Neste início, notamos interesse dos professores em apresentar suas opiniões, expor situações vivenciadas na sala de aula e debater questionamentos nascidos das dificuldades em trabalhar com temas como o respeito, os valores morais, as regras, punições e a relação família-escola.

Com o passar do tempo, já na segunda etapa da formação, notamos que a participação do grupo não estava satisfatória, por vezes verificamos uma postura apática dos professores especialmente nos encontros em que tratávamos da teoria de Piaget (1932/1994). Após finalizarmos os aspectos teóricos de Piaget e Kohlberg, verificamos que o comportamento apático do grupo diminuiu e a participação nas discussões e atividades realizadas nos encontros melhorou qualitativamente. Nos encontros realizados em 2016, o grupo demonstrou interesse e os professores estavam mais acessíveis.

Ao longo da formação, identificamos três perfis de participantes que compuseram o grupo, o primeiro perfil é do participante que se mostrou interessado e participou de forma satisfatória durante o processo, o segundo é do sujeito que se mostrou desinteressado e participou pouco ao longo de toda a formação e o terceiro perfil é daquele participante que teve momentos de boa interação, participação e interesse e outros momentos de pouca

interação, participação e interesse. No sentido figurado, este último tipo encontra-se no meio termo dos dois primeiros, separando-os. Identificamos apenas cinco participantes com o primeiro perfil, no segundo perfil classificamos doze participantes, ou seja, metade do grupo, e no terceiro perfil nove.

Um ponto que destacamos é a dificuldade em fazer com que o grupo lesse os textos que sugerimos e produzissem algo escrito. Como não dispúnhamos de verba para imprimir todos os textos e disponibilizá-los na forma de uma apostila encadernada, sempre encaminhávamos os textos por email para que cada participante imprimisse em casa ou na própria escola, ou fizesse a leitura em arquivo eletrônico se preferisse. Além disso, disponibilizávamos também via email as apresentações em *PowerPoint* que preparávamos. Em alguns encontros, levamos materiais impressos para a realização de atividades em pequenos grupos.

A leitura dos textos que sugerimos foi algo difícil de conseguir com o grupo. Por meio da observação que fizemos dos sujeitos ao longo da formação e dos questionamentos direcionados a eles, verificamos que a leitura de um texto ou até mesmo de um livro, era uma prática associada à realização de uma avaliação ou prova. A leitura para tomar conhecimento do que havia sido produzido sobre determinado tema, acompanhar as discussões propostas e melhorar argumentos foi uma prática adotada somente pelos docentes que participaram e interagiram de forma satisfatória ao longo da formação, ou seja, apenas cinco sujeitos.

A interação dos professores entre si ao longo da formação é algo que também consideramos importante. Nos encontros, fomos constatando uma divisão dos sujeitos em dois grupos, um formado por aqueles que trabalhavam no período matutino e outro com os que trabalhavam no período vespertino. Tal divisão nos foi confirmada com as entrevistas que realizamos após a formação.

Desde o início do trabalho, tínhamos conhecimento de que os alunos e as turmas do período vespertino eram considerados, pelos professores, mais difíceis de lidar e apresentavam um comportamento mais indisciplinado, se comparadas com as turmas do período matutino, mesmo o período vespertino possuindo número menor de alunos por turma, com cerca de vinte por sala.

Tanto a equipe gestora da escola quanto os professores nos informaram que as crianças matriculadas no período vespertino vinham de famílias cujos pais não preocupavam-se com a educação dos filhos, e deixando-os mais ‘soltos’. Tal constatação dos profissionais da escola vinha do seguinte fato: apesar das famílias dos alunos saberem, por meio de conversas informais na comunidade, que o período matutino era ‘melhor’ do que o vespertino,

estas não dormiam nas filas para matricular os filhos no período matutino, tal como faziam as famílias daqueles alunos que já estavam neste período.

A partir deste fato, a conclusão que a equipe gestora e os professores chegaram é que os alunos matriculados no período vespertino vem de famílias que não ‘madrugam’ na fila da matrícula, logo, não importam-se com a trajetória educacional dos filhos. O sacrifício dos pais de dormir uma noite do lado de fora da escola para garantir a vaga para o filho no período da manhã era o principal critério usado pelos docentes e pela equipe gestora para classificar a família, a criança, o período, as turmas.

Além dos alunos que estudam no período vespertino serem classificados como ruins, difíceis e indisciplinados, e seus familiares serem considerados desinteressados, os professores que trabalham neste período também tinham um rótulo. Para os professores do período matutino, os colegas que trabalham no período vespertino são tão problemáticos quanto seus alunos. E os professores do período vespertino consideram o grupo que leciona no período matutino presunçoso e pedante. Há rivalidade.

A diferença dos pontos de vista dos professores de ambos os períodos ficou bem clara durante o processo de formação. A não integração dos professores na sala onde a formação acontecia, as reações deles no momento em que determinado colega falava ao grupo, o constrangimento ao realizar atividades em pequenos grupos com colegas do período oposto e a fala de alguns integrantes indicavam que a cooperação, prática debatida por nós como essencial para a conquista da autonomia moral, não era algo desejado pelo grupo, tampouco vivenciado.

E como o professor desenvolve cooperação junto aos seus alunos se este tipo de relação não faz parte de sua vivência na vida profissional? E como iniciar intervenções planejadas nas situações de conflitos nascidas entre os alunos, se não há reflexão sobre os conflitos que ele vivencia? Nas entrevistas realizadas após a conclusão da formação, os professores com os quais conversamos afirmaram que não havia iniciativas da equipe gestora da escola para diminuir, ou eliminar, esta diferenciação entre os períodos, e conseqüentemente entre os professores. Aliás, por vezes, esta equipe agravava a relação de rivalidade entre os professores. As afirmações dos sujeitos W e S exemplificam esta dificuldade de relacionamento.

Em 2014, era a quarta vez que ela me chamava [...], porque eu tinha escrito não sei o que no Facebook e outro professor contou pra ela [...] ‘me disseram que você quis dizer tal coisa’, [...] ‘nós exigimos que você exclua tal publicação do Facebook, porque pode dar a entender pra administração que você tá falando da escola’. (Participante W).

Ela assiste na câmara e vai em algumas salas, só que eu percebo que alguns professores que ela vai são aqueles que ela não tem um bom relacionamento, que ela não tem proximidade [...].(Participante S).

Em relação à postura da equipe gestora, um dos sujeitos nos esclareceu na entrevista que o tratamento despendido aos professores era diferente, e todos tinham conhecimento desta diferença. O ‘clima’ de vigia na escola era constante e, muitas vezes, reforçado pelas câmeras de filmagem, uma vez que tal equipe assistia às aulas e acompanhava em detalhes somente o trabalho dos professores dos quais duvidava da capacidade e/ou não simpatizava muito.

Desse modo, entre os professores desta escola existia a consciência de que naquele contexto não existia igualdade de tratamento, uns eram beneficiados em determinadas situações, outros eram prejudicados em outras, o trabalho desenvolvido em algumas turmas era mais elogiados do que em outras turmas, as crianças (e suas famílias) eram valorizadas dependendo do período em que estudavam. A fala do participante W exemplifica isso.

E eu acho que a dificuldade, [...] porque a maioria, inclusive a tarde, que são professores que tem dois cargos, milhões de cursos de graduação, pós graduação, eles se sentem um pouco no pedestal, falta de humildade eu acho um pouco. Então eu sinto, eu senti esses dois polos de manhã e a tarde. De manhã é mais light, o pessoal é mais tranquilo, a tarde o pessoal é super nervoso, mal humorado, de mal com a vida, que vem de outra escola, que fez milhões de cursos, que não tem muita humildade, então eu acho que isso acabou também né, refletindo um pouquinho. [...] é uma rivalidade, entendeu? (Participante W).

5.3.3 Terceira etapa

No vigésimo encontro aplicamos o segundo questionário, com as mesmas questões que constavam no primeiro, que foi aplicado antes da formação. Esta segunda aplicação teve como objetivo identificar possíveis mudanças nas concepções dos professores após participarem do processo formativo. Além disso, nesta etapa ocorreu a realização de entrevistas semi estruturadas com quatro sujeitos de pesquisa. Esta etapa aconteceu no mês de maio de 2016 e marcou o encerramento da formação, iniciada com o grupo em março de 2015.

Quadro 10: Breve descrição do vigésimo encontro de formação

Encontro	20º
Tema	Encerramento da formação
Texto trabalhado	Nenhum
Comentários dos participantes	<p><i>A gente queria parabenizar a iniciativa de vocês de se disponibilizarem para estarem com a gente todo esse tempo. A gente tem muita dificuldade de conseguir palestrantes ou mesmo formadores que não cobram ou cobram pouco, porque a escola não tem dinheiro para pagar a visita. Foi muito bom. (Participante R).</i></p> <p><i>A gente gostou muito e seria bom se tivesse continuação. (Participante L).</i></p> <p><i>Foi muito interessante o espaço pra gente falar do nosso dia a dia, dos nossos problemas, porque a gente nota que muitas vezes não temos para quem contar. (Participante P).</i></p>

Fonte: a autora

Concluimos a descrição da formação vivida na escola com o grupo de professores, nas três etapas que a compreendem. A seguir, apresentamos as concepções do grupo após a formação, e uma avaliação da formação continuada do ponto de vista dos participantes, considerando os objetivos específicos da pesquisa.

5.3.3.1 Segundo questionário: concepções após a formação

Ao final do processo formativo, mais exatamente no vigésimo e último encontro, aplicamos o segundo questionário, instrumento de pesquisa com as mesmas questões respondidas no primeiro e com outras duas questões sobre a formação. Com o segundo questionário, buscamos verificar se as respostas dadas pelos sujeitos às questões propostas sofreram modificações, indicando possíveis mudanças de pontos de vista. Nos parágrafos que seguem, apresentamos as concepções dos professores após a realização da formação.

O grupo continuou considerando a família como a principal responsável pela formação moral das crianças e adolescentes, inclusive a figura do espelho foi novamente citada, no entanto, houve diminuição considerável da categoria de resposta ‘ensino de regras de boa convivência’, ao ponto desta ser substituída pela categoria ‘ensino de regras, limites e valores’, além disso, notamos maior frequência no uso da palavra valores. No quadro 31, apresentamos as categorias de resposta encontradas nesta questão e o número de ocorrências.

Quadro 31: Categorias de resposta sobre o papel da família – segundo questionário

Questão: Qual o papel da família no desenvolvimento moral das crianças?		
Categorias de resposta	Exemplos	n*
A família é modelo e a criança comporta-se como espelho.	<i>Fundamental: a criança nada mais é do que o reflexo dos pais. (Participante P).</i>	9
Ensino de regras, limites e valores.	<i>A escola deve mostrar na teoria e na prática diária os valores a ser buscados e atingidos pela criança e o adolescente. Sendo assim, a escola trabalha como interlocutora entre a moral e a ética na formação moral do aprendiz. (Participante D).</i> <i>A família é a base para o desenvolvimento moral, onde a criança aprende o que é respeito, regras e convivência. (Participante F).</i>	13

*: n corresponde ao número de ocorrência da categoria.

Fonte: dados da pesquisa.

Apenas o participante K citou a palavra autonomia, palavra esta que não apareceu nenhuma vez no primeiro questionário.

Papel essencial, deve favorecer o desenvolvimento moral através de ações e condutas que exemplifiquem respeito por si próprio e pelo próximo. A criança e o adolescente necessita de limites para o desenvolvimento moral que voltem-se para o diálogo, a autonomia e a compreensão do que é certo e errado. (Participante K).

Consideramos positivo o surgimento da categoria de resposta ‘ensino de regras, limites e valores’, pois um dos pontos que a formação problematizou foi o que o grupo entendia por boa convivência. Por boa convivência, o sujeito pode referir-se a um ambiente silencioso, a ausência de conflitos e questionamentos, a obediência de regras ou ao estabelecimento do diálogo para a superação de desavenças e dificuldades. O que a escola considera boa convivência relaciona-se diretamente com aquilo que ela faz para alcançá-la.

A comparação das categorias encontradas no primeiro questionário (quadro 7) com as do segundo (quadro 31), nos possibilita verificar que os sujeitos continuaram considerando a família como a principal instância de formação moral da criança, e apresentaram uma ideia mais elaborada sobre o que a família pode fazer em relação aos valores morais, por exemplo. Notamos este detalhe. O discurso de que os pais são os responsáveis por educar moralmente e, por vezes, não estão cumprindo esta tarefa ainda permaneceu, porém, encontramos com mais frequência a ideia dos limites e do desenvolvimento da noção de responsabilidade.

Sobre o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, ao término da formação treze sujeitos apresentaram respostas que classificamos na categoria

‘conviver/integrar-se na sociedade’ e nove sujeitos citaram o ‘reforço da formação iniciada em casa’, categoria de resposta encontrada também no primeiro questionário. No quadro 32, apresentamos as categorias e os exemplos.

Quadro 32: Categorias de resposta sobre o papel da escola – segundo questionário

Questão: Qual o papel da escola no desenvolvimento moral das crianças?		
Categorias de resposta	Exemplos	n*
Complementar/reforçar o que foi iniciado em casa.	<i>Uma continuação e caminhando junto com a família. (Participante A).</i> <i>O papel da escola é continuar, auxiliar nesse desenvolvimento iniciado em casa. O problema é quando as ideias e os comportamentos - da família e da escola - são divergentes, pois isso gera o conflito. (Participante G).</i>	9
Conviver/integrar-se na sociedade.	<i>De ajudar o aluno a ambientalizar-se e integrar-se na sociedade, com isto, tendo contato com outros alunos e pessoas, assim, formando sua moral no convívio social. (Participante R).</i>	13

*: n corresponde ao número de ocorrência da categoria.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao compararmos a categorização das respostas encontradas nos questionários, apresentadas no quadro 8 e 32, destacamos que a categoria ‘escolarização apenas, transmitindo conhecimentos e conteúdos curriculares’, que ilustrava a negação do grupo à ideia da escola ter alguma responsabilidade na educação moral dos alunos, não foi encontrada no segundo questionário. E após o processo formativo, este referido instrumento evidenciou uma nova categoria, que relaciona a educação moral desenvolvida pela escola com a ‘integração dos alunos em sociedade’.

Além do surgimento desta nova ideia, temos também o aparecimento de termos como mediação, assembleia, prática de valores, ética e respeito nos discursos dos sujeitos. E assim como aconteceu na análise sobre o papel da família, tais termos não foram encontrados nas respostas dadas pelos participantes no primeiro instrumento. Tomamos como exemplo as palavras dos participantes W e S.

Atitudes e práticas pedagógicas voltadas para a mediação, a realização de assembleias, "contratos" pedagógicos nos quais os alunos participem da elaboração das regras. (Participante W).

[...] A escola trabalha como interlocutora entre a moral e a ética na formação moral do aprendiz. (Participante S).

Entendemos, a partir das palavras do participante S, que há uma tentativa do sujeito de trabalhar com os conceitos ética e moral e relacioná-los com a escola. Além disso, verificamos que alguns sujeitos expuseram no segundo questionário o fato da escola, muitas vezes, não conseguir dar continuidade à educação moral iniciada pela família, pois há famílias que, de fato, ausentam-se neste aspecto, não sendo possível, dessa forma, a escola continuar algo que não teve início. Os trechos retirados dos questionários dos participantes L, C e N ilustram esta constatação.

[...] É na família que entramos em contato primeiramente com valores. Na escola isso é só ajustado, porém, em alguns casos é na escola que o aluno entra em contato com valores e com uma moral. (Participante L).

Dar continuidade ao que a família já iniciou e, se isto não ocorreu, nortear essa criança para que possa conviver em sociedade. (Participante C).

A escola vem para dar continuidade em alguns aspectos que as crianças já trazem de casa e, quando não trazem, cabe a nós equipe escolar auxiliá-los neste desenvolvimento. (Participante N).

Ao longo da formação, problematizamos junto ao grupo esta ideia da continuidade de algo que a família iniciou, uma vez que, para ser possível dar continuidade a alguma coisa, é necessário saber o que já foi feito e como foi feito, para então refletirmos se a continuidade é válida ou não. Nossos argumentos basearam-se em informações dadas pelos próprios membros do grupo, de que as famílias não compareciam as reuniões organizadas pela escola e quase não existia comunicação entre a escola e a família. E diante desta distância, como saber o que a família fez ou tem feito em relação à educação moral das crianças? Se existe a crença de que a escola deve continuar alguma coisa, esta continuação deve partir de onde?

Além disso, fizemos outras reflexões sobre essa possível dependência da escola em relação à educação moral dada pela família: se o papel da escola é dar continuidade ao que a família começou, o que fazer se a família não compactua com a formação de valores morais, por exemplo? e se houver crianças que não recebem esta educação, como a escola vai dar continuidade em algo que supostamente não existe? Estas questões são necessárias para a escola repensar os posicionamentos adotados e os discursos que apresenta.

Em relação ao trabalho com regras na escola, os membros do grupo mantiveram o posicionamento de que deve existir tal iniciativa por parte dos professores. E as justificativas

resumem-se basicamente em: os alunos necessitam ‘aprender a conviver/integrar-se na sociedade’, ‘as regras são limite’, o professor busca ‘boa convivência/convívio harmonioso’ em sala de aula. Essas três categorias de respostas, que aparecem no quadro 33, estão próximas da ideia de que a boa convivência, ou seja, a sala de aula sem conflitos, composta por alunos que sabem comportar-se, é algo muito valorizado pelos professores.

Quadro 33: Categorias de resposta sobre o trabalho com regras – segundo questionário

Questão: Faz parte do trabalho do professor trabalhar com regras? Por quê?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
As famílias não colocam regras em casa.	<i>Pois muitas vezes os alunos vem sem regras nenhuma de casa e, o trabalho do professor é essencial neste momento. (Participante I).</i>	3
Boa convivência/convívio harmonioso em sala de aula.	<i>A postura tanto no ambiente escolar ou do lar dos alunos, faz com que tenhamos o dever de impor os limites aceitáveis para um bom relacionamento disciplinar na escola. (Participante C).</i>	5
Conviver/integrar-se na sociedade.	<i>Pois tem regras específicas do ambiente escolar e também para prepará-los para a vida em sociedade, que é cheia de regras (regras de convivência). (Participante H).</i>	15

Fonte: dados da pesquisa.

Comparando as categorias de resposta encontradas no primeiro e no segundo questionário (quadro 9 e 33 respectivamente), verificamos que as categorias ‘boa convivência/convívio harmonioso em sala de aula’ e ‘as famílias não colocam regras em casa’ mantiveram-se, porém com menor número de ocorrência. E no segundo questionário surgiu uma terceira categoria de resposta, que se relaciona com a ideia das regras serem importantes para o aluno ‘conviver/integrar-se na sociedade’.

Destacamos o fato desta última categoria de resposta ter mais ocorrências (15) do que as outras categorias (3 e 5), e de corroborar com os dados encontrados a respeito do papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos apresentados anteriormente no quadro 32.

Após o processo formativo, os sujeitos citaram, ainda que timidamente, a possibilidade dos alunos participarem da elaboração das regras, e da importância de existir um momento para a discussão das mesmas. Nos vinte e quatro questionários analisados, encontramos tal posicionamento em apenas quatro deles.

Apesar deste número ser pequeno, consideramos positivo o fato de alguns participantes apresentarem esta ideia, uma vez que, ao responderem o primeiro questionário

isto não aconteceu, prevalecendo a crença de que as regras elaboradas pela escola deveriam ser apenas ‘absorvidas’ pelos alunos. Apresentamos alguns trechos retirados das respostas dos participantes B e E que citam a participação dos alunos.

Porque o professor integra o cotidiano escolar, convive com seus alunos, deve respeitá-los e ser um facilitador do desenvolvimento moral dos educandos. Para isso, deve promover a participação dos alunos na elaboração de regras que os envolvem. (Participante B).

Tudo na vida gira e funciona sob regras, então porque não aplicá-las na escola e de comum acordo com os alunos. (Participante E).

Novamente, o grupo citou o ‘respeito’ como a regra que mais necessita ser trabalhada. E além do respeito, o silêncio e o lugar ocupado pelos alunos na sala configuram regras que exigem atenção dos participantes da formação, como apresentado no quadro 34. Considerando as palavras do participante J, entendemos que o controle do corpo do aluno (estar sentado ou de pé, dentro ou fora da sala de aula) é uma prática institucionalmente organizada na escola.

Quadro 34: Categorias de resposta sobre as regras mais trabalhadas – segundo questionário

Questão: Cite as principais regras que os alunos não respeitam.		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Respeito ao próximo	<i>Não respeitam o professor como professor, não respeitam os colegas (ofensas, bullying). (Participante A).</i> <i>Respeitar o próximo, o mais importante. (Participante P).</i>	14
Mapa da sala, silêncio	<i>Esperar o professor sentado em seu lugar (sempre deixo um tempo no final da aula para descanso), entregar as atividades no prazo correto, ido ao banheiro [...]. (Participante J).</i> <i>Aqui não vejo grandes problemas, pois tenho um bom diálogo com o grupo, mas o que alguns momentos sai do equilíbrio é a fala. (Participante K).</i>	10

Fonte: dados da pesquisa.

Se compararmos as categorias encontradas no primeiro questionário (quadro 10) com as categorias encontradas no segundo (quadro 34), entendemos que o respeito (ao próximo, ao professor, ao adulto) ainda é uma questão que necessita ser discutida e pensada em conjunto,

pois diferentes concepções de respeito dão origem a diferentes vivências e expectativas deste sentimento.

E a polaridade das regras morais *versus* regras convencionais, ou seja, de um lado as regras que organizam as relações entre as pessoas e possuem conteúdos morais e de outro as regras de cunho prático que organizam rotinas e protocolos de trabalho, foi encontrada na análise das respostas dos participantes.

Quando questionados sobre possíveis explicações sobre o não respeito dos alunos à alguma regra, os membros do grupo apontaram, principalmente, a falta de regras no ambiente familiar, categoria encontrada em onze questionários, a necessidade de alguns alunos chamarem a atenção e o fato das regras escolares serem impostas. Esta última categoria de resposta, encontrada em oito questionários, não apareceu nas análises do primeiro instrumento. No quadro 35, apresentamos as categorias de resposta encontradas na análise do segundo questionário.

Quadro 35: Categorias de resposta sobre os motivos dos alunos não respeitarem regras – segundo questionário

Questão: Por que alguns alunos não respeitam regras?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
A família não ensina.	<i>Acredito que por não terem muito contato com elas em suas casas, com as pessoas da qual convive [...]. (Participante B).</i> <i>Falta de regras e organização em casa, pais ausentes na educação dos filhos. (Participante P).</i>	11
Imposição das regras pela escola.	<i>Porque as regras não foram feitas coletivamente, foram impostas. (Participante C).</i> <i>Pelo simples motivo de serem impostas sem votação ou sem diálogo com os mesmos. (Participante D).</i>	8
Alunos gostam de chamar atenção.	<i>Eles precisam chamar a atenção. (Participante W).</i>	4

Fonte: dados da pesquisa.

Ao fazermos o comparativo, constatamos que, de acordo com o quadro 11, a principal categoria encontrada no primeiro questionário foi ‘falhas na educação dada pela família’, e que no segundo instrumento tal categoria (quadro 35) teve o número de ocorrências diminuído praticamente pela metade. Outro fato, o surgimento de uma categoria que cita a imposição de regras pela escola, demonstra que os sujeitos da pesquisa ficaram atentos a alguns pontos tralhados com o grupo ao longo da formação.

No entanto, as palavras dos participantes B e P que aparecem no quadro 35 demonstram que, de certa forma, a ideia da família ser responsável, em certa medida, por alguns fatos ocorridos na escola ainda está presente. Tal como aconteceu nas análises antes da formação.

Em relação às intervenções possíveis de serem realizadas quando acontece desrespeito às regras pelos alunos, verificamos que as categorias de resposta encontradas no segundo questionário foram as mesmas encontradas no primeiro, com exceção de uma. A categoria ‘punir mais’, que no primeiro questionário teve três ocorrências, não apareceu no segundo instrumento. Nas categorias encontradas nas duas análises, encontramos diferenças no número de ocorrências. O diálogo com o aluno ainda configura a principal postura dos sujeitos, com dezessete ocorrências, e encaminhar o aluno para a gestão da escola resolver o problema foi citado por quatro participantes. Estes números estão no quadro 36.

Quadro 36: Categorias de resposta sobre intervenções com os alunos – segundo questionário

Questão: O que fazer com os alunos que não respeitam regras?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Dialogar.	<i>Conversar com o aluno e fazê-lo entender. (Participante E).</i> <i>O aconselhamento e a orientação seria o início. (Participante O).</i>	17
Encaminhar o aluno para a equipe gestora.	<i>[...] Quando nada surte efeito, infelizmente tenho que recorrer a direção, que muitas vezes também não consegue nada. (Participante W).</i> <i>Tem um caderno de chamada na sala de aula e atrás dele você coloca a data que ocorreu e o nome do aluno que em certo dia não obedeceu a regra. No final da aula a diretora vista tendo ciência do ocorrido, e na reunião de pais é mostrado para o responsável. (Participante V).</i>	4

Fonte: dados da pesquisa.

Nos dois questionários e ao longo da formação, o grupo citou de forma significativa o diálogo como estratégia para trabalhar questões problemáticas em sala de aula. No entanto, muitas vezes o diálogo configura-se como uma conversa na qual o professor fala e o aluno escuta. Esta ‘chamada de atenção’ está próximo ao que Piaget (1930/1996) citou em relação aos procedimentos verbais de educação moral.

A fala que apresentamos a seguir são exemplos de avanços conquistados, mas não com todos os membros do grupo. As palavras do sujeito S mostram um aspecto que a

formação trabalhou, que é o abandono da ideia de conseguir o respeito dos alunos através do medo da punição, considerando que há câmeras espalhadas por toda a escola registrando os detalhes da conduta de cada aluno, de cada turma.

Tento mostrar aos alunos a importância do sentimento "respeito", não pelo medo, por medo da punição ou castigo, mas sim que eles percebam, que esse sentimento é vital para o bom desenvolvimento da convivência escolar. (Participante S).

Reconhecemos que os avanços não foram com todos os membros do grupo, como demonstra o trecho retirado do questionário do participante V e apresentado no quadro 36, em que a prática adotada pela instituição de registrar ‘o feito’ do aluno na lista de chamada e posteriormente mostrar aos familiares é algo suficientemente bom.

Em relação à concepção do grupo sobre a indisciplina, no segundo questionário encontramos duas categorias de resposta. Com onze ocorrências, temos que indisciplina são os comportamentos dos alunos que atrapalham o professor, e também temos indisciplina definida como falta de respeito, com nove ocorrências como aparece no quadro 37.

Quadro 37: Categorias de resposta sobre concepções de indisciplina – segundo questionário

Questão: Para você, o que é indisciplina?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Comportamentos que atrapalham o professor.	<p><i>No período da manhã não vejo tantos problemas, quando há é porque tem droga no meio, já no período da tarde são difíceis. Então a indisciplina é a falta de equilíbrio do grupo, falantes, quando não fazem as atividades, agredem um ao outro com palavras de baixo calão. (Participante K).</i></p> <p><i>No momento em que o professor chega para passar seu conteúdo, o aluno começa a agredir colega, tumultuando com palavrões e empurra empurra, até o professor conseguir colocar todas na ordem, é complicado. Eles conseguem mudar o foco previsto. (Participante S).</i></p>	13
Falta de respeito.	<p><i>Desrespeito aos colegas e a equipe escolar [...]. (Participante I).</i></p> <p><i>É o desrespeito com os professores e entre os próprios alunos. (Participante D).</i></p>	11

Fonte: dados da pesquisa.

As falas dos participantes K e S representam a ideia mais comum e generalizada de indisciplina escolar. As noções de respeito e desrespeito, problematizadas no processo formativo, apareceram nas palavras dos participantes I e D, em a ideia de indisciplina também alcança a relação entre os alunos, não ficando restrita a relação do aluno com o professor. Ao compararmos as respostas dadas no primeiro questionário com as do segundo, verificamos que apesar da ideia do aluno atrapalhar o professor ainda continuar forte, o respeito passou a ser algo que apareceu na fala dos professores.

5.4 A formação do ponto de vista dos participantes

Um dos objetivos específicos da pesquisa era verificar se a formação desenvolvida foi significativa, do ponto de vista dos participantes. Para analisarmos como os participantes da pesquisa avaliaram a formação, usamos dados de duas questões presentes no segundo questionário, e que não constavam no primeiro instrumento, dados da entrevista semiestruturada realizada com quatro sujeitos após a conclusão da formação e o protocolo de avaliação de curso fornecido pela Unesp. Começamos por esse último.

5.4.1 O protocolo de avaliação fornecido pela Unesp

Ao final da formação oferecida aos participantes da pesquisa, a Unesp solicita que estes respondam anonimamente a uma ficha de avaliação de curso. Esta ficha caracteriza-se por ser um protocolo em que os respondentes avaliam cinco itens do curso que participaram, em uma escala que vai de ruim a ótimo. Os itens avaliados são: objetivo do curso, conteúdo programático, recursos materiais, didática dos ministrantes e avaliação geral.

Tal instrumento foi aplicado junto aos participantes da pesquisa no décimo nono encontro da formação, marcando o encerramento desta. Na tabela 2, apresentamos os índices correspondentes a esta avaliação.

Tabela 2 - Protocolo de avaliação do curso.

Itens avaliados	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Objetivos	0	0	17	7
Conteúdo	0	1	19	4
Materiais	0	3	18	3
Didática	0	0	14	10
Avaliação geral	0	0	18	6

Fonte: dados da pesquisa.

Para análise destes números, usamos o cálculo simples de porcentagem, pois os dados são essencialmente numéricos. Destacamos que, de forma geral, a formação foi bem avaliada pelos sujeitos, que concentraram a avaliação dos cinco itens na classificação ‘bom’ e ‘ótimo’. Em relação aos objetivos, aproximadamente 70% dos sujeitos, ou seja, dezessete deles, avaliaram a formação como ‘boa’ e 30% como ‘ótima’. Sobre o conteúdo, apenas um sujeito o considerou ‘regular’, outros dezenove (79%) avaliaram como ‘bom’. Em relação à nossa didática ao conduzir o processo formativo, aproximadamente 58% a classificaram como ‘boa’ e 42% com ‘ótima’. A avaliação geral indicou que 75% dos sujeitos consideraram a formação ‘boa’ e 25% ‘ótima’. O item que mais recebeu classificação ‘regular’ foi o de materiais, com três ocorrências, representando aproximadamente 12% do grupo, outros 75% classificaram este item como ‘bom’.

Apesar dos números anteriormente apresentados indicarem que a formação desenvolvidas com os professores teve uma avaliação positiva, sabemos das limitações deste tipo de avaliação e da possibilidade de encontrarmos desvios, caso o número de sujeitos fosse maior e se uma análise estatística fosse realizada.

O espaço destinado a críticas e sugestões foi usado por treze professores. Consideramos sugestões a indicação de seis participantes para a realização de mais formações como a que foi realizada, com mais tempo, ou seja, carga horária e maior aprofundamento dos temas. E consideramos críticas os apontamentos de sete participantes, cinco citaram ‘mais prática’, ou seja, que levássemos mais atividades práticas para eles desenvolverem em sala de aula com os alunos, um participante citou maior uso de tecnologia por nós formadores e outro participante sugeriu mais dinâmicas em grupo durante os encontros.

No item a seguir, tratamos de duas questões que compuseram o segundo questionário aplicado junto aos participantes da formação, e que ajudam a compor um quadro avaliativo.

5.4.2 Breve avaliação no segundo questionário

No vigésimo, e último, encontro da formação, os participantes da pesquisa responderam o segundo questionário, atividade anteriormente descrita no item 5.3.3.1 (página 119). Este instrumento apresentou duas questões que buscaram saber se a formação realizada influenciou em algum aspecto na prática de cada um, e se era possível adotar alguma das

estratégias apresentadas. Entendemos as limitações que um questionário apresenta, ainda mais quando se busca levantar informações que se relacionam de alguma forma com a prática do professor.

Todos os vinte e quatro participantes afirmaram, no segundo questionário, que o processo formativo influenciou na conquista de um novo olhar para a relação interpessoal com o aluno, para o comportamento do aluno e para a relação entre teoria e prática. No quadro 38, apresentamos estas categorias de resposta e o número de ocorrência das mesmas.

Quadro 38 - Categorias de resposta sobre influências da formação – segundo questionário

Questão: A sua participação no curso influenciou em algum aspecto na sua prática docente? Se sim, em qual aspecto?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Relação interpessoal com o aluno.	<i>No meu relacionamento com os alunos e como "impor" alguns limites, ou seja, acordos com o grupo. (Participante K).</i>	11
Comportamento do aluno.	<i>Nós professores temos a prática, mas muitas vezes falta a teoria, com relação ao comportamento dos alunos (indisciplina). Conhecer um pouco da psicologia do ser humano foi de grande valia. (Participante R).</i>	5
Relação entre teoria e prática.	<i>No sentido de repensar a relação entre a prática e a teoria, valorizando o desenvolvimento moral em etapas. Entender e repensar em como esse processo se dá. (Participante F).</i>	3

Fonte: dados da pesquisa.

Entendemos que os participantes reconheceram que a formação tratou de temas importantes e atuais que compõem o cenário da escola, e que ao longo dos encontros de formação foram trabalhados aspectos de teorias muitas vezes pouco abordadas nos cursos de graduação e pós-graduação da área educacional. Em relação especificamente à questão das regras, verificamos que a imposição como forma de apresentá-las aos alunos ainda permanece, como cita o participante K (quadro 38). Já as palavras do participante F indicam que a proposta que fizemos, de repensar algumas ideias e práticas usualmente adotadas, foi entendida pelo grupo.

Em relação à possibilidade dos participantes adotarem alguma estratégia de trabalho discutida ao longo da formação, as regras e o tratamento diferenciado dado à sua construção foi um ponto citado e que está relacionado com muitas discussões feitas pelo grupo ao longo do processo formativo. Além disso, pensar sobre o comportamento dos alunos e refletir sobre como lidar da melhor forma também foi um ponto importante nesta questão. No quadro 39, trazemos as palavras dos participantes para exemplificar estas categorias.

Quadro 39 - Categorias de resposta sobre influências da formação – segundo questionário

Questão: Das teorias e estratégias apresentadas no curso, você considera possível usá-las no seu cotidiano? Por quê?		
Categorias de resposta	Exemplos	n
Trabalho com regras	<i>A discussão sobre regras me fez pensar pois nunca tinha parado para analisar qual o fundamento, o objetivo daquela regra que foi imposta ao aluno. Eu mesma nunca mostrei aos meus alunos o porquê das regras. (Participante A).</i>	11
Lidar com o comportamento dos alunos	<i>Coloca o docente a planejar melhor suas atitudes e intervenções em relação ao comportamento dos alunos (Participante B).</i>	10

Fonte: dados da pesquisa.

5.4.3 Entrevista

E para completar o corpo de dados que aqui apresentamos, ao final do processo formativo realizamos uma entrevista semi estruturada com quatro participantes de pesquisa, três do sexo feminino e um do sexo masculino. Estes participantes podem ser classificados no primeiro perfil, descrito no item 5.3.2.1 (página 115), uma vez que demonstraram interesse pela formação durante todo o processo.

Cada entrevista durou aproximadamente uma hora, o diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados foi gravado e posteriormente transcrito, cada transcrição deu origem a um arquivo de aproximadamente dez páginas. Aqueles que participaram da entrevista tinham conhecimento de que as falas seriam gravadas.

Ao final do processo formativo, questionamos os participantes entrevistados se a formação contemplou a problemática deles, considerando o que esperavam da formação e se esta alcançou suas expectativas, e como avaliavam a formação. A seguir, apresentamos trechos das falas transcritas dos participantes F, K, S e W.

[minha expectativa era] *De mudança de atitude e de visão, por exemplo, entender onde está o cerne dos problemas, pra depois agir contra esse cerne [...]. [a formação superou esta expectativa?] Sim, [...] algumas coisas que a gente fazia sem saber, gerava algum problema na sala e a gente mudou a conduta depois das aulas, depois das orientações, mudou sim. [...] A gente tava pensando no desenvolvimento moral delas, de como a gente pode agir, e uma das professoras até falou assim: pô, eu descobri que eu posso trabalhar de um outro jeito, e ganhar um outro resultado, então foi sim, foi válido[...]. (Participante F sic).*

A gente não tinha muita expectativa. [...] eu sei que é um estudo que elas vão fazer e nós vamos ser as cobaias, né, nós seremos as cobaias observadas por elas, porque elas tão fazendo um curso, pra pesquisas delas pro doutorado e quis trabalhar com a gente, pra poder levantar umas teorias, embasado no que vocês tavam querendo, [...] E tudo o que foi falado, desde a moralidade... porque as vezes a gente olha algumas atitudes das crianças e não tinha essa teoria de compreensão do por quê ele agia daquela maneira, por que faz isso, pra que faz aquilo, né? E aí, com as informações que vocês trouxeram, a gente consegue olhar... [...] então eu acho que abriu um pouco mais algumas coisas, na questão moral mesmo, de atitude, de perguntar “por que você tá fazendo isso?”. [Então você considerou válida a formação?] Bastante! Acrescentou bastante. (Participante K).

Eu lembro que eu tava meio apreensiva, porque tinha ocorrido problemas de atribuição, ninguém sabe o critério que se utiliza para se atribuir aulas aqui, [...]. Eu lembro que alguém falou do curso [...] que vocês estavam fazendo uma pesquisa e [...] eu fiquei com aquela visão “vão me usar de cobaia”, bem assim mesmo, muito preconceituosa. Não sei, assim, talvez pelo jeito que foi colocado também, não sei, eu não me lembro pra te dizer como foi colocado, [...] e aí vocês ainda deram aquele questionário [...], [...] fui me identificando com algumas falas, comportamento de vocês e seu próprio jeito de conduzir a discussão, eu fui gostando, porque é uma visão que a gente não tem, [...] eu tinha que teoria assim, era Piaget, essa parte mais voltada pro desenvolvimento estrutural, estrutura mental, intelectual, digamos assim né, não o moral [...]. (Participante S).

Eu fiquei bastante curiosa [...], no começo não sabia o que vocês iam falar [...], na mediação eu achei interessante, a mediação eu tive bastante sucesso [...]. (Participante W).

As falas dos participantes K e S indicam que a formação teve a conotação de usar a escola e os professores como ‘cobaias’ para testar teorias. Acreditamos que tal mensagem foi construída antes de visitarmos a escola pela primeira vez, no momento em que aguardávamos algum posicionamento da instituição em relação à realização da formação.

Entendemos que a realização de pesquisas dentro da escola de educação básica, da sala de aula ou com os professores está tão distante do cotidiano das instituições de ensino que o mal entendido relatado anteriormente evidencia tal distanciamento. Além disso, a relação quase inexistente entre a educação básica com o ensino superior no que se refere à realização de pesquisas e projetos de parceria e/ou colaboração dificulta a concretização das poucas iniciativas existentes.

Os entrevistados afirmaram que, apesar da pouca ou nenhuma expectativa em relação à formação, o processo foi válido, de forma que passaram a olhar ‘com outros olhos’, ou seja, com um olhar diferenciado a questão moral, as relações interpessoais. Verificamos que o processo formativo proporcionou ao grupo conhecer a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, com seus principais conceitos, e relacioná-la, de forma geral, com questões vivenciadas na escola. Nos trechos apresentados a seguir, os participantes F, S e W comentam

o fato de que não conheciam, ou conheciam de forma superficial, a teoria que a formação abordou.

Sim, mas superficialmente. Por que superficial?! porque depende da faculdade e o meu período de faculdade foi muito superficial, afinal de contas eu não fiz pedagogia, [...] então só pincela quase nunca se fala sobre isso, [...] e agora no curso que foi realmente explicado, contextualizado, porque a gente passa a nem vê. (Participante F)

[...] o que eu tinha que teoria assim, era Piaget essa parte mais voltada pro desenvolvimento [...] intelectual, [...] não o moral [...], questão de assembleia, eu estudei na faculdade, mas eu nunca tive coragem de usar, porque eu não me sentia assim, com recursos teóricos suficientes. Aí, diante do curso, me ajudou nesse aspecto, de criar, assim, uma segurança de fazer, porque isso eu acho importante pro professor, você tem que ter segurança no seu discurso pra ver o que você vai fazer. (Participante S).

Não, não tive. (Participante W).

Na entrevista, solicitamos aos participantes que falassem também sobre algum ponto trabalhado na formação que ficou bem esclarecido e marcado para eles. Eles citaram a autonomia, heteronomia, cumprimento de regras, mediação e assembleia.

Autonomia. Sobre eles serem doutores ou os tutores das próprias regras e não tratarem como uma boiada, com heteronomia, como uma boiada um atrás do outro sem saber o que tá acontecendo. Nós temos uma aluna que a gente acabou identificando que ela é autônoma, e é a pior aluna da escola, ela é autônoma! [...] Ela não é entendida por ninguém, [...] porque ela é extremamente autônoma [...], por isso que ela gera o caos! entre aspas, porque gera o caos, porque ela não anda igual boiada ela diz a regra é tal. Aí por exemplo, há uma regra da escola que é respeitar um ao outro, respeitar o professor, respeitar o aluno, não xingar, não gritar, as regras básicas, aí veio um professor e gritou com ela, essa menina ficou louca. Porque ela disse assim 'como? se a regra é pra todos não vale pra mim? só vale quando eu faço! vocês estão errados'. Ela [...] disse 'eu quero que vocês advertam o professor, porque se eu fizesse isso eu seria advertida, eu seria punida e vocês fizeram uma coisa errada' [...] eu bem legal! (Participante F).

Acho que reflexão, diálogo, parceria, e o cumprimento de regras, que se faz necessário, porque muitas regras são colocadas, pensando na questão de incivilidade, de indisciplinas [...], [...] Eu acho que a escola mudaria pelo menos uns 80%, se pelo menos metade dos professores tivesse entendido o recado que vocês foram levar pra gente. (Participante K).

A importância da autonomia, assim, isso foi uma coisa que me chamou muito a atenção. E uma coisa que me chamou muito a atenção foi uma fala que aconteceu assim, que a gente chegou à conclusão que tudo se leva pro lado do respeito [...], na minha postura de sala de aula. E a conclusão que eu cheguei naquele momento é que respeito envolve

sensibilidade e que muitas pessoas tem um contexto que não consegue ser sensível, a experiência de vida, tudo o que vive, a gente vê cada coisa na escola, cada história de vida, cada família. Como essa pessoa vai ter sensibilidade para respeitar e se respeitar, sabe? [...] Eu lembro que nesse dia eu saí arrasada do curso, eu falei 'nossa, gente, que difícil, porque como a gente quer cobrar isso?'. E as coisas vão muito no automático. [...] É e assim, enquanto cidadão e a questão moral, que foi o foco do curso é meio que isso, a gente quer que ele chegue moralmente pronto, com a plena noção do que é certo e errado e a gente só vai dizer uma vez pra ele, assim, o sistema como um todo. Eu, particularmente, não concordo com isso, mas eu sinto que o pensamento é muito esse, principalmente aqui. (Participante S).

Das regras, que tem que ser combinadas, tem que ser uma troca, se não tá dando certo, porque que não deu certo, voltar, reconversar, [...] que não vai funcionar até o final do ano, que eu vou ter que reformular esses nossos combinados, rever, entendeu? Eu não vou fazer um contrato e vai ficar fixo o meu contrato até dezembro, porque a turma vai mudar. Na mediação, eu achei que me ajudou [...] Aquele vídeo me ajudou. [...] Da assembleia, eu gostei, entendeu? [...] Então era isso, assim, eu colhi muita coisa pra mim, eu acho que de tudo a gente pode tirar alguma coisa de bom, então eu peguei as coisas boas pra mim, do curso, entendeu? a mediação foi uma coisa que me ajudou, a ampliar o meu olhar, entendeu? (Participante W).

Sobre a metodologia adotada, a formação recebeu elogios. Somente um dos participantes entrevistados comentou que sentiu falta de mais teoria. Acreditamos que o calendário espaçado em que o processo formativo ocorreu, comprometeu a coesão do conteúdo abordado ao longo dos meses em que trabalhamos com o grupo.

Esse é o melhor formato, porque estavam todos na sua décima segunda hora de trabalho, vocês fizeram da forma mais correta, se fosse na forma de leitura não daria certo, vou ser sincero, mas essa forma foi melhor; aulas explicando o que está acontecendo, mostrando, revelando, os slides, trazendo atenção, trazendo gente de fora. Aquelas aulas sobre, esqueci o nome do autor, que você fazia as charadas, não é charadas! Como chamava? [Kohlberg?] Kohlberg! Aquelas suposições... que foi legal pra caramba. e a partir do curso a gente começou a entender o quê, como ela pensa, como ela age, como ela forma, como a gente pode conquistá-los de outra forma, pra mim foi muito bom isso! (Participante F).

A gente aprende muito mais discutindo, argumentando e ouvindo, porque quando eu leio, eu tenho a minha interpretação, eu, comigo, ali, com o meu conhecimento. Quando a gente tá em grupo, quando você propõe a discutir, é uma troca, um entendeu uma coisa, outro entendeu outra, aí, meio que se complementa. Foi bacana, assim, talvez se tivesse levado mais gente, outras pessoas. (Participante K).

Ah, eu achei legal e você sabe que isso refletiu muito positivo ali no grupo [...] Então, assim, pra mim eu acho muito interessante. (Participante S).

Eu achei que foi legal os convidados, mas eu achei que devia ter mais coisas, assim, expositiva, faltou mais teoria. (Participante W).

Os dados apresentados anteriormente, que caracterizaram as concepções identificadas antes e após o processo formativo, a interação dos sujeitos nos vinte encontros e a avaliação da atividade como um todo, nos possibilitam dialogar com autores que já debruçaram-se sobre a temática do desenvolvimento moral e a formação de professores. No próximo capítulo, faremos tal aproximação.

6 DISCUSSÃO

Nas páginas que seguem, relacionamos os dados que foram apresentados no capítulo 5 com os pressupostos teóricos presentes nos capítulos anteriores. Dessa forma, no primeiro item desenvolveremos algumas ideias sobre as concepções dos participantes da formação, no item 6.2 apresentaremos algumas críticas à formação em si, pois entendemos que este processo, assim como outros dessa natureza, é passível de alguns equívocos e finalizaremos o capítulo repensando a formação continuada com um processo formativo válido e importante.

6.1 As concepções dos participantes da formação

Conhecer o ponto de vista dos participantes da pesquisa nos ajuda a saber como estes pensam as questões que foram colocadas ao longo da formação desenvolvida na escola. Estar ciente sobre o que determinado grupo pensa sobre alguns fatos é o primeiro passo para compreender, em certa medida, como ele se coloca e se posiciona diante destes. Como os participantes da formação relacionam o papel da família e o da escola no desenvolvimento moral dos alunos e o trabalho com as regras, seja pelos professores individualmente ou pela instituição, foram comentadas no capítulo anterior.

Verificamos que o grupo considera a família a principal instituição responsável pela educação moral das crianças e jovens, de acordo com as categorias de resposta apresentadas no quadro 7 e no quadro 31, encontradas nas análises do primeiro e do segundo questionário respectivamente. E que a escola pode dar sua contribuição, contribuição esta considerada importante pelos membros do grupo, porém não essencial como a da família, segundo eles.

Reali e Tancredi (2002, p. 80) realizam uma pesquisa em uma escola pública sobre a relação família-escola e descobriram que

as famílias [...] não eram percebidas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns e modos de atuação específicos mas de alguma forma compartilhados. Antes, eram responsabilizadas por um certo modo de agir das crianças, especialmente por seus comportamentos, que nem sempre estavam dentro dos padrões considerados desejáveis.

E diante dos dados levantados por meio de entrevistas com professores e integrantes das famílias dos alunos as autoras afirmam: “[...] o que os professores pensam sobre os alunos

e seus familiares influencia no modo como conduzem as atividades em sala de aula e na maneira como se relacionam com os alunos” (REALI, TANCREDI, 2002, p. 82).

Souza e Arruda (2017, p. 73) apresentam resultados de uma investigação sobre a educação em valores segundo pais e professores, e seus dados corroboram com os nossos: “Ao serem indagados sobre quem teria o papel de promover e aplicar a educação que leve em conta os princípios morais, os professores afirmam que tanto a família quanto a escola são responsáveis, mas que a família ocupa uma função primordial, sendo a escola uma instituição complementar, que auxilia a família no processo de ensino-aprendizagem”.

De acordo com La Taille (1996, p. 158), Piaget defende a importância da socialização da criança na escola, especialmente porque na escola “há possibilidades de genuína cooperação”, enquanto que na família há vivência de coerção. Vejamos:

Na verdade, Piaget pouco se preocupou diretamente com as diferenças entre a família e a escola. Ele admite, como Kant, que a educação começa na família e que deve continuar na escola. Vale dizer, discorda da ideia de que o papel formador da personalidade da criança seja apenas atribuído a família, enquanto a escola se limitaria a ensinar diversos conteúdos aos alunos [...]. [...] Piaget não se contenta com uma simples oposição entre família e escola: dependendo de suas opções pedagógicas no que concerne à formação moral, a escola pode em nada acrescentar ao trabalho da família. E isto acontecerá se ela, a escola, simplesmente reproduzir a hierarquia de papéis presentes na família. (LA TAILLE, 1996, p. 158).

Além disso, em relação à essa temática os participantes da formação possuem uma concepção de infância como ‘espelho’, que reproduz os comportamentos apresentados pelo pai e pela mãe, ou por quem desempenha este papel. Deste modo, compreendemos que quando existe uma visão de infância como algo que ‘recebe’ ensinamentos morais para depois ‘reproduzir’ o que recebeu, tal visão interfere na forma como os participantes do processo formativo entendem o papel da escola nesse processo de educação moral.

Em relação ao papel da escola, o grupo considera importantes as contribuições desta instituição no desenvolvimento moral dos alunos, mas com um alcance menor do que a família e sempre buscando a boa convivência. Tal afirmação pode ser comprovada com os quadros 8 e 32, que tratam das concepções dos participantes sobre a relação escola e desenvolvimento moral. Os dados também apontam para a ideia da continuidade, de forma que a responsabilidade da instituição educativa é de dar prosseguimento a algo que as famílias já vêm fazendo.

Novamente, os dados apresentados Souza e Arruda (2017, p. 74) corroboram com as concepções que identificamos com o grupo de professores da formação. Na pesquisa destes

autores, os professores entrevistados por eles também consideram a escola um espaço de continuidade. Vejamos.

Para os educadores, a escola serve de apoio pedagógico, ajudando a família na formação ética dos alunos. Todavia, essas crianças, segundo os professores, precisam chegar à escola “preparadas pelos seus pais” e a escola apenas “dá continuidade”. Esse tipo de posicionamento, de algum modo, indica que a escola se insere na vida do aluno apenas como uma instituição responsável pela aplicação objetiva do conteúdo escolar, abrindo mão, de certa maneira, de se constituir também como um espaço que pode participar da formação moral de seus alunos, não apenas preservando ou complementando os valores da família [...].

Sobre a aplicação do conteúdo, citada anteriormente, Piaget (1984, p. 34) citou o papel da escola para além do ensino destes. A seguir, apresentamos as palavras dele.

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual.

E a importância da escola, na formação moral inclusive, é algo expressivo para ele:

[...] do ponto de vista das obrigações da sociedade para com a criança, [...] a educação não é uma simples contribuição, que se viria acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social [...]. (PIAGET, 1984, p. 35).

Ao apresentar o ponto de vista de Piaget, La Taille (1996, p. 159) relembra a heteronomia, nascida a partir das relações de coerção, cujo ambiente familiar é o exemplo clássico, “entenda-se coação não como despotismo dos pais, mas como decorrência da assimetria inerente à estrutura familiar”; e a autonomia, possível a partir do respeito mútuo, da vivência de relações sociais entre iguais e da cooperação. Para ele, “se a escola limitar-se a reproduzir a referida assimetria”, natural da organização familiar, na qual uns mandam e outros obedecem, “tornar-se-á um obstáculo para o alcance da autonomia”. Nesse sentido,

[...] Pelo fato de a escola ser uma instituição pública e de receber alunos de vários lugares, ela é um lugar mais apropriado que a família para promover situações de cooperação. Daí a importância dada à complementação da formação moral dos alunos pela escola, mas não por qualquer uma, apenas aquela organizada de forma democrática. Piaget chega à mesma defesa da escola, mas por vias bem diferentes. Não se trata de a escola aperfeiçoar o modelo familiar baseado na autoridade adulta; trata-se, justamente, de abandoná-lo por outro baseado na cooperação entre crianças. (LA TAILLE, 1996, p. 159).

Identificar esse modo de pensar dos professores, em que a escola tem uma atuação relativamente restrita, segundo eles, nas questões morais, esclarece em certa medida essa resistência que muitos têm em considerar a escola como um espaço de reflexão, de discussão e de vivência de questões ligadas a moralidade, como já propunha os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento oficial da legislação educacional brasileira publicado no final dos anos 1990.

Em relação ao trabalho com regras na escola, mais exatamente sobre o professor trabalhar com regras com os alunos, cujas categorias foram apresentadas nos quadros 9 (primeiro questionário) e 33 (segundo questionário), os professores consideram que faz parte das atribuições deles abordar as regras, mas o fazem porque acreditam que as famílias falham neste quesito, não colocando regras em casa para as crianças, além disso, a boa convivência dentro da sala de aula é outra justificativa.

Estes dados se relacionam com o que foi apresentado até o momento, sobre a família ter a principal responsabilidade na educação moral dos alunos e a escola ocupar um lugar secundário neste cenário, apenas de complementação. Não sairemos em defesa das falhas das famílias, pois é sabido que muitas falham e se eximem da responsabilidade de ensinar noções básicas aos mais novos, mas destacamos que o trabalho com regras na escola se insere em um contexto de promover um espaço rico de outras aprendizagens, além daquelas relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Sobre isso, nos apoiamos novamente em Souza e Arruda (2017, p. 76):

Muitos indivíduos aprenderam conceitos e valores fora do ambiente familiar, nas relações estabelecidas com uma variedade de meios sociais formativos. Assim, o desafio de todos os profissionais que estão comprometidos com a construção de uma educação envolvida com valores éticos é o de perceber que, embora a família seja um dos espaços de formação, a escola também se configura como um lugar de imprimir conceitos morais que possam redefinir o sentido de vida dos alunos.

Ao apresentarem os dados de uma pesquisa realizada com professores e alunos, Tognetta e colaboradores (2010) apontam que, para 62,28% dos professores investigados a ausência da família na transmissão de limites e regras, ou problemas advindos das relações familiares, são os responsáveis por problemas vividos pelos professores na sala de aula.

Sobre a boa convivência, categoria de resposta citada anteriormente e encontrada na análise dos dois questionários, Tognetta e colaboradores (2010) encontraram na sua pesquisa que 57,97% dos professores citaram dificuldade em lidar com a desobediência dos alunos e a falta de limites dos mesmos, demandando intervenções nesse sentido. E afirmam: “Infelizmente, essas informações reforçam a ideia de que o grande objetivo da maioria das escolas é formar alunos que sejam ‘bem comportados’, passivos e obedientes [...]” (TOGNETTA et al., 2010, p. 46).

Cortella e La Taille (2005, p. 11), ao dialogarem sobre as constantes queixas que se tem na atualidade sobre ausência de normas e leis e exemplificadas com comentários do tipo “essa juventude está perdida” e “o mundo está perdido”, apontam que os problemas de conduta que fazem os adultos (e os professores) ensejarem por uma boa convivência relacionam-se com uma crise ética vivida nos tempos atuais, e desta tal crise “[...] resulta que uma parte do mundo adulto considere que as crianças e os jovens não se comportam de maneira, digamos, ‘compatível’ com aquilo que se desejaria – que, alias, seria uma calma impossível [...]”. Ainda sobre esta crise, os autores complementam:

Então, justamente, o grande perigo é este: tratar uma questão que é muito grave, muito profunda – e muito bonita, paradoxalmente, porque toca em velhas e grandiosas questões filosóficas –, de uma maneira normativa, com regras: Como faço para meu filho ficar quieto?; Como faço para haver mais respeito? etc. Insisto sempre nisso: vocês querem educação moral? Bom, primeiro é preciso organizar a escola para isso e não ficar apenas se lamuriando, sem programas educativos [...]. (CORTELLA, LA TAILLE, 2005, P. 11-12).

O surgimento de uma nova categoria de resposta no segundo questionário, a respeito do trabalho com regras pelo professor, citada na página anterior, que é ‘conviver/integrar-se na sociedade’, com quinze ocorrências (quadro 33), indica um avanço em relação às categorias do primeiro questionário. É indiscutível a importância da escola para que as novas gerações aprendam a viver em sociedade, buscando uma boa forma de resolver os desafios que não parar de surgir, especialmente no campo da moral. Neste aspecto, apoiamos-nos em autores já citados neste trabalho, Piaget (1984; 1930/1996) e Kohlberg (1992) defendem a escola como um contexto importante para a formação de sujeitos autônomos, aptos à

cooperação. Puig (1998, p. 243) a define como “um espaço social onde se simula a vida e se ensina a vivê-la”. E Delval (2007, p. 17) afirma: “[...] A escola tem a função insubstituível de ser um lugar para aprender a pensar de uma maneira crítica, para refletir sobre os problemas sociais e para adquirir as normas que regem as relações com as pessoas”. Ponto isso, indispensável a escola tratar da convivência sustentada por princípios morais para que a vida em sociedade seja possível.

Em relação as regras mais trabalhadas pelos participantes da formação, cujas categorias de resposta foram apresentadas nos quadros 10 e 34, correspondentes ao primeiro e segundo questionário respectivamente, temos regras morais e regras convencionais. A regra moral é o respeito ao próximo, e as regras convencionais são aquelas que organizam a rotina na sala de aula, como o lugar ocupado pelos alunos (mapa da sala), pontualidade e silêncio. De acordo com as nossas observações ao longo do processo formativo, o respeito ao próximo se insere no contexto da boa convivência citada anteriormente, e possui características do respeito unilateral citado por Piaget (1930/1996; 1932/1994).

O respeito unilateral é aquele que marca a desigualdade nas relações interpessoais, pois acontece em uma ‘única via’, da criança para o adulto, do aluno para o professor, do aluno para a diretora da escola, do filho para o pai. Esta desigualdade, reforçada pela coação, impede que as pessoas se vejam como iguais e se relacionem de forma cooperativa. O autoritarismo do professor, que por vezes é valorizado pelos profissionais da educação e que atualmente está abalado perante os alunos, as famílias e a sociedade, que pode ser simplificado na ideia de que ele manda e os alunos obedecem, não é um caminho que possibilitará uma convivência pautada no respeito mútuo. Nas palavras de Piaget (1984, p. 71), a autonomia não se concretiza em um contexto de autoridade.

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão.

As regras, sejam elas morais ou convencionais, são um ponto importante a se considerar quando a discussão aponta para a forma de construí-las e abordá-las. Para os professores participantes da formação, os fatores que explicam o desrespeito dos alunos às regras da escola são: a família não ensinar regras e é uma forma dos alunos chamarem atenção

(categorias de resposta apresentadas nos quadros 11 e 35). No primeiro questionário, esta ‘falha’ da família foi citada por vinte participantes, enquanto que no segundo apareceu em onze deles. No segundo questionário surgiu uma categoria nova de resposta, que é a ‘imposição de regras pela escola’ como um motivo que poderia explicar o fato de algumas regras serem desrespeitadas pelos alunos.

Sobre a categoria de resposta ‘a família não ensina regras’, novamente lembramos das palavras de Reali e Tancredi (2002, p. 80) ao citarem que as famílias “eram responsabilizadas por um certo modo de agir das crianças, especialmente por seus comportamentos, que nem sempre estavam dentro dos padrões considerados desejáveis”, fato que pode ser notado nos nossos dados também. Ou seja, para uma parcela considerável dos participantes da formação, os comportamentos de desrespeito dos alunos da escola possuem principalmente uma causa externa, que é a família.

E sobre a categoria que cita a imposição de regras pela escola, apesar do pouco número de professores terem apresentado-a em suas respostas, consideramos esse avanço importante. Entendemos que, inspirado nos escritos de Piaget (1932/1994), impor as regras não garante que estas serão respeitadas, de forma que as regras verdadeiramente respeitadas pelas crianças são aquelas revistas e reformuladas, em um contexto de igualdade entre os membros do grupo. De acordo com De Vries e Zan (1998, p. 137) envolver os alunos na tomada de decisões e estabelecimento de regras na escola é importante e essencial para “reduzir a heteronomia e promover a autonomia”. Estas autoras citam três objetivos mais específicos de envolvimento das crianças no contexto das regras: “[...] (1) promover o sentimento de necessidade de regras e de justiça, (2) promover o sentimento de propriedade das regras, procedimento e decisões da classe e (3) promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo relaciona-se na sala de aula” (p. 138).

Tanto em relação à regras morais como em relação as regras convencionais, a imposição, o ensino da regra pronta, que muitas vezes é desprovida de sentido, não é suficiente para motivar e convencer os alunos a segui-la. Apesar destes concordarem que as regras são importantes e necessárias, muitos não as adotam em seu comportamento, pois, justamente, estão exteriores à consciência deles, como se as regras fossem ‘da escola’ e ‘do professor’. Nesse sentido, nos apoiamos em Piaget (1932/1994, p. 58):

No tocando as regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de

qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade.

Importante lembrar que no décimo quinto encontro da formação, descrito brevemente no item 5.3.2 e quadro 26 (página 111), o diretor de escola Diego Mahfouz Faria Lima citou como uma das mudanças implementadas por ele na escola Darcy Ribeiro foi a participação dos alunos na construção das novas regras da instituição, como forma de provocar o sentimento de pertencimento à escola, em um contexto no qual todos são responsáveis por refletir e decidir os acontecimentos ali vividos. E na visão dele, do diretor, envolver os alunos na elaboração das regras foi essencial para a conquista de uma nova postura dos mesmos.

E as intervenções mais citadas pelos docentes quando das situações de desrespeito às regras pelos alunos foram: dialogar, encaminhar o aluno para a equipe gestora e necessidade de punir mais (categorias de resposta do primeiro questionário, no quadro 12) e dialogar e encaminhar o aluno para a equipe gestora (categoria de resposta do segundo questionário, quadro 36). Não encontramos diferenças significativas no número de ocorrência das categorias.

Como afirma Piaget (1930/1996, p. 15), “do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência”. Ou seja, é relativamente comum a ideia de que apenas falar à criança basta para que aprenda as ações morais, a popular ‘lição de moral’ ainda é um método por meio do qual muitos adultos acreditam educar os mais novos nos preceitos morais.

Piaget (1930/1996, p. 16) defende falar de moral como forma de abordar experiências vividas pelas crianças, para contextualizá-la e elaborá-las, fazendo-as objeto de reflexão: “[...] Para tocar no âmago da alma infantil, um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência vivida [...]”.

Dessa forma, o diálogo citado pelos participantes da formação, e que configura uma categoria de resposta importante, ganha uma conotação mais elaborada se, por exemplo, for realizado nos moldes de uma assembleia de classe, na qual todos tem oportunidade de discutir, apresentar argumentos e propor encaminhamentos para as questões discutidas. Quando planejada, a assembleia não abre espaço para lições de moral e diálogos fictícios, daqueles em que só o professor fala e os alunos escutam. Dialogar, ou seja, “trocar opiniões, comentários, etc, alternando papéis de falante e ouvinte” (HOUAISS, VILLAR, 2009, p. 248) é uma prática bem vinda para a construção de um ambiente escolar cooperativo.

A outra categoria de resposta encontrada no primeiro e no segundo questionário, que é encaminhar os alunos que não respeitam as regras para a equipe gestora ‘dar um jeito’ na situação, também apareceu na pesquisa de Tognetta et al. (2010). Na pesquisa destas autoras, na situação descrita acima, apenas 7,94% dos entrevistados relataram fazer encaminhamento a direção da escola, a principal intervenção citada por eles foi buscar a correção de comportamentos inadequados ‘ensinando a moral’, com índice de 58,72%. Ramos e colaboradores (2011, p. 308) citam que, em um trabalho desenvolvido com alunos, professores e equipe técnica de uma escola, eram comuns estes encaminhamentos nas classes consideradas ‘difíceis’, com alta incidência de indisciplina: “Há ainda uma constante ação dos educadores que não colabora para a superação do problema: costumam “terceirizá-los” aos pais e mesmo à equipe técnica da escola, como se de fato o problema não lhes pertencesse”.

Entendemos que a complexidade da sala de aula é algo que ultrapassa a relação professor-aluno e os problemas que cotidianamente os professores enfrentam não são fáceis e rápidos de serem solucionados, e o desrespeito às regras da escola é algo que necessita ser refletivo e estudado, inclusive para que o tempo vivido pelo aluno e pelo professor na escola seja melhor aproveitado. Apontamos como necessário o envolvimento da equipe gestora nas questões que envolvem alunos e professores, no entanto, tal envolvimento deve ser fundamentado, refletido e permeado de sentido. Apenas terceirizar a questão, usando a expressão de Ramos et al. (2011), dificilmente possibilita a superação da mesma.

As regras, o respeito, o diálogo, a boa convivência são aspectos que, de certa maneira, estão presentes nas concepções que os participantes da formação têm sobre indisciplina, cujas categorias foram apresentadas nos quadros 13 e 37. Nesse sentido, temos que indisciplina é principalmente os comportamentos que atrapalham o professor, categoria de resposta que mais apareceu nos dois questionários, além de estar relacionada ao não cumprimento de regras pelos alunos e falta de respeito dos mesmos.

Trevisol, Viecelli e Balestrin (2011, p. 93), apoiadas em autores como Piaget (1932/1994; 1984), La Taille (1996; 2006), Araújo (1996) e outros, apresentam uma definição de indisciplina que nos ajuda a compreender as concepções dos professores citadas anteriormente:

Evidenciamos, na compreensão desses autores, o consenso de que a indisciplina se refere, principalmente, aos comportamentos e/ou às manifestações que os alunos apresentam no contexto da escola, na sala de aula e em outros espaços, perturbando o trabalho que o professor pretende realizar, dificultando o encaminhamento das atividades escolares, bem como implica no processo de ensino e de aprendizagem [...].

Essencial a este debate é não reduzi-lo a uma análise simplista. A complexidade da temática exige um olhar mais compreensivo e completo, pois o que se entende por indisciplina relaciona-se, também, com o significado de disciplina.

A dificuldade da escola como um todo em entender e atuar nas questões de indisciplina evidenciam a importância da formação dos profissionais da educação, seja em contextos de formação inicial ou continuada. Em se tratando do trabalho do professor em compreender melhor a indisciplina da sala de aula, Tognetta e Vinha (2007, p. 124) sugerem:

[...] O professor precisa refletir se os indícios de indisciplina não são decorrentes de uma práxis inerte, de uma atitude autoritária ou permissiva, ou, ainda, se não estão relacionados à ausência de uma boa dinâmica na classe (alunos muito tempo sentados, esperando). [...] É necessário que se procure compreender os motivos reais da indisciplina e que seja feita uma revisão imparcial e profunda da questão; do contrário, a atuação se dará apenas sobre as consequências do problema e não sobre sua causa principal.

Trevisol, Viecelli e Balestrin (2011, p. 97) apresentam três fatores que implicam nos comportamentos considerados indisciplinados dos alunos, e que fogem da perspectiva de procurar causas somente no educando, são eles: os profissionais que atuam com o aluno na sala de aula, a escola enquanto instituição e a família. Sobre os profissionais, as autoras afirmam que a postura do professor, “quando se omite a exercer seu papel de educador, inclusive de mediador do processo de construção da disciplina dos alunos” e quando “apresentam-se desmotivados, desinteressados pelo processo educativo”, influencia no rendimento da sala de aula.

A instituição educativa também pode, em certo sentido, apresenta-se como indisciplinada se falhar na organização, exposição e acompanhamento das regras, além disso, o esclarecimento sobre os princípios que as fundamentam é essencial. E a família, que por vezes “também assume o ‘lugar de indisciplinada’ quando se exime de uma de suas grandes funções sociais que é oportunizar a construção da base moral, das regras e limites, permitindo que seus filhos possam viver e relaciona-se com os outros sociais em diferentes ambientes [...]” (Trevisol, Viecelli e Balestrin, 2011, p. 99).

Por fim, identificar as concepções dos professores sobre determinados temas é abordar aquilo que eles acreditam, com as bases que sustentam suas ações, e estas últimas não se modificam se não mexemos, antes, com as concepções. Neste contexto, o conhecimento sobre as necessidades formativas dos professores de uma determinada escola, sobre as

principais dificuldades enfrentadas no dia a dia com os alunos, dos conflitos oriundos da relação família-escola e sobre os aspectos da trajetória profissional dos profissionais, compõem um quadro importante para o planejamento e implementação de atividades formativas que atendam a demandas da escola.

6.2 Repensando a formação vivida

Após apresentarmos os dados desse estudo e discutido as concepções dos participantes da formação, achamos importante olharmos de forma crítica e repensarmos o processo formativo como um todo. Tal postura é importante, pois sabemos que falhas, equívocos compõem o processo investigativo, e examiná-las é necessário.

Dessa forma, nos perguntamos: o que podia ser melhor na primeira etapa da formação?

De forma geral, consideramos que a primeira etapa da formação, anteriormente descrita no item 5.3.1 (página 88) foi satisfatória, nos fornecendo parte importante dos dados aqui apresentados. Destacamos um ponto que deve ser considerado nas nossas reflexões, que é a dinâmica de aplicar determinado instrumento de pesquisa, no nosso caso o primeiro questionário, e os participantes responderem o mesmo.

Ao tomarem contato com o questionário, uma participante da pesquisa queixou-se publicamente da extensão deste, alegando que naquele horário ela e os demais colegas estavam iniciando o terceiro turno de trabalho do dia e já estavam cansados. A colocação da participante é legítima e ilustra a realidade de boa parte dos docentes da educação básica. Retomando a literatura sobre métodos e técnicas de pesquisa, encontramos Gil (2008, p. 122) que cita uma das vantagens de fazer uso do questionário: “permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente”.

De fato, nós não demos outras oportunidades aos participantes de responderem o primeiro questionário sem ser na primeira etapa da pesquisa, uma vez que, para identificarmos possíveis diferenças nas concepções dos professores antes e após a formação, era indispensável que o primeiro questionário fosse respondido pelo grupo antes da formação iniciar. E se flexibilizássemos o local e o momento, ou seja, se permitíssemos que o instrumento fosse respondido em outro horário e em outro local, correríamos o risco de não conseguirmos recolher todos os instrumentos.

O número de questões que apresentamos no instrumento e o fato das questões serem, na sua maioria, dissertativas é um ponto que necessitamos refletir e rever, em respeito às pessoas que convidamos a respondê-las. Entendemos que, dependendo do público a ser investigado e dos objetivos da investigação, os *surveys* tornam-se uma opção válida e confiável para o pesquisador e para os respondentes.

Refletir sobre a melhor maneira de se conseguir os dados de uma investigação não é tarefa fácil para o pesquisador, exigindo conhecimento, experiência e esclarecimento sobre como ‘fazer pesquisa’, nesse sentido, nos apoiamos em Laville e Dione (1999, p. 191) que afirmam: “Nenhum instrumento é perfeito: aliás, temos insistido nas qualidades como nas falhas e limites daqueles que consideramos. Mas um pesquisador decide sempre usar mais de um instrumento e aproveitar assim as vantagens de cada um, minimizando alguns de seus inconvenientes”. Posto isso, nas páginas que seguem, examinaremos a segunda etapa do curso.

A segunda etapa da formação foi a mais longa das três e compreendeu o desenvolvimento do processo formativo, como já citamos brevemente nos quadros de número 14 a 30, no item 5.3.2 (página 96). A respeito desta etapa, discutiremos aspectos como a postura de equipe gestora, a participação dos membros do grupo ao longo da formação e a limitações do curso.

Entendemos, a partir da observação que fizemos, que a equipe gestora da escola participou esporadicamente do processo formativo. E considerando que, ao planejarmos a formação para esta escola, e para este grupo de participantes em especial, contávamos com a participação dos responsáveis pela gestão da instituição no processo formativo, uma vez que a temática do desenvolvimento moral traz a luz questões delicadas e que mexem com algumas visões pré-estabelecidas no contexto educacional, como noções de limites, valores morais e punições.

A presença dos responsáveis pela gestão da escola seria importante para pensarmos juntos aspectos teóricos e práticos, caso a escola decidisse adotar, em suas práticas cotidianas, procedimentos de educação moral. De Vries e Zan (1998), Vinha (2000), Araújo e Araújo (2002) e Tognetta e Vinha (2011) investigaram e publicaram suas considerações sobre o desafio de assumir, no dia a dia da escola, uma nova forma de olhar para o trabalho com as questões que envolvem moralidade, e deixaram claro para o leitor que tal processo apresenta dificuldades, e que por isso o envolvimento de todos os profissionais da escola é importante.

Nossas tentativas de reverter essa participação esporádica da equipe gestora foram basicamente conversas, especialmente com a diretora, nas quais expúnhamos a importância da

sua participação, até para haver contra argumentação da instituição e enriquecer o debate de um tema que não fica restrito à sala de aula, ao contrário.

O princípio da gestão democrática, que essencialmente nasce de uma escola democrática, explicado por autores de relevância como, por exemplo, Paro (1998, 2011) e Libâneo (2009), e presente na legislação brasileira (BRASIL, 1996), é inspirador para a relação da direção e coordenação da escola com os professores, os alunos, os funcionários e a comunidade. Além disso, é peça chave para identificar em quais áreas o corpo docente da instituição necessita de formação no seu contexto de trabalho. A seguir, as palavras de Lück (2009, p. 71) ilustram esta ideia.

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais do que tomar decisões [...], ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

Enquanto formadores do curso e pesquisadores, nossas expectativas quanto a participação da gestão foram, de certa forma, frustradas. Porém, ao longo do processo, refletimos sobre este fato e compreendemos que esta participação, que anteriormente classificamos como esporádica, configurou um dado de pesquisa que logo se incorporou aos outros dados que estávamos reunindo, e colaborou para caracterizarmos de forma mais precisa o processo formativo que analisamos aqui.

Em relação à participação dos membros do grupo na segunda fase da formação, a postura de não leitura dos materiais recomendados, o comportamento apático observado em alguns encontros e, em outros, a reprodução do comportamento dos alunos (que inclusive foi objeto de queixa pelos professores em diferentes momentos) nos motivou a repensarmos o planejamento feito para o processo formativo.

Diante disso, entendemos que o grupo de professores possui uma trajetória de formação, tanto inicial quanto continuada, como nos esclarece Nóvoa (1992; 1995; 1997) e Imbernón (2010), Moreira (2003), tanto que 70,83% deles já cursaram algum curso de pós-graduação, ou seja, concluíram o curso de licenciatura e continuaram estudando. Questionamos-nos se esta postura do grupo, citada anteriormente, é fruto de processos formativos já vivenciados ou ainda de outras experiências educacionais vividas por seus membros. Importante ressaltar que a escola onde a formação aconteceu tem adotado, há

aproximadamente cinco anos, um sistema apostilado de planejamento de aula, material didático (para alunos e professores) e atividades formativas, estas em sua maioria *on line*.

De fato, a trajetória de formação e as experiências educacionais vividas pelo profissional da área da educação imprimem nele um modo particular de encarar seu contexto de trabalho, suas atribuições enquanto docente de determinada disciplina e as demais atividades que são próprias da sua área de atuação (NÓVOA, 1995; 1997; TARDIF, 2000), como participar de processos formativos como o que foi descrito nas páginas anteriores.

Considerando a temática abordada pela formação, sabemos que não é comum os cursos de formação inicial para professores contemplarem no rol de disciplinas alguma que trate do desenvolvimento moral infantil ou do trabalho com noções morais e éticas com crianças e adolescentes. Os cursos de licenciatura tradicionalmente privilegiam disciplinas, discussões e atividades formativas que contemplem os conteúdos formais a serem trabalhados na educação básica como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Química, Física, Ciências e Educação Física. (LONGO, 2008; RAZERA, NARDI, 2011).

Apensar de ser um documento oficial relativamente antigo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) colocaram de forma esclarecedora e objetiva a importância da escola, enquanto instituição, abordar transversalmente valores morais, por exemplo. E em publicação recente, uma coleção de livros destinada aos profissionais da educação sobre valores na escola traz sugestões de trabalho com o valor justiça (MENIN, BATAGLIA, 2017), respeito (TOGNETTA, MARTINEZ, DAUD, 2017), solidariedade (MARTINS et al., 2017) e convivência democrática (VINHA et al., 2017).

Também nos propomos a refletir se, em certa medida, essa interação dos participantes ao longo da segunda etapa da formação, que entendemos estar próxima da forma como os alunos da escola se relacionam com os professores, retratam as incivildades vivenciadas na sala de aula, permeado a relação professor-aluno, citada por Tognetta e Vinha (2011).

Além disso, a dificuldade de todo o grupo, incluindo as formadoras, de superar o ambiente coercitivo que estava posto e suas características mais sutis, como, por exemplo, o encontro ser conduzido sempre pela formadora, o comportamento equivocado dos professores em ficarem separados fisicamente dentro da sala em dois grupos menores (professores do período da manhã e professores do período da tarde), o receio de serem delatados para a equipe gestora nos comentários que faziam ou nas questões que apresentavam, interferiram na interação do grupo com o processo formativo.

A superação de um ambiente coercitivo, cujas relações sociais são marcadas pela coerção, para a inauguração de um contexto cooperativo é uma construção que exige tempo, conhecimento e tentativas de novas práticas. E como pressuposto básico para tal superação, indicamos o estabelecimento de relações pessoais alicerçadas na cooperação e no respeito mútuo. Tomamos a definição de cooperação de De Vries e Zan (1998, p. 57): “cooperação é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais”; e a definição de práticas cooperativas de Alencar e Müller (2017, p. 29): “são ações de várias pessoas que buscam alcançar uma finalidade comum, na qual a contribuição de cada um é necessária para se chegar ao resultado final”.

Entendemos que ao longo do curso de formação não conseguimos concretizar, no contexto do grupo todo, ou seja, os professores e as formadoras, práticas cooperativas, tomando como base a definição de Alencar e Müller (2017). E constatamos que o grupo, ao iniciar a formação, já apresentava cisões, conflitos não resolvidos e indícios de competição entre ‘os professores da manhã’ e ‘os professores da tarde’.

Em relação às limitações do curso, que citamos brevemente no primeiro parágrafo deste item, é necessário levarmos em consideração algumas características da formação desenvolvida, como a carga horária, a dinâmica de condução dos encontros pelas formadoras e a ausência de um momento reservado à aplicabilidade prática.

As quarenta horas presenciais do curso, e mais exatamente as trinta e duas horas de discussão de textos, conceitos e realização de atividades em grupo (do terceiro ao décimo oitavo encontro) foram insuficientes para que o grupo se relacionasse de forma cooperativa e buscasse implementar práticas menos coercitivas entre eles e até mesmo com os alunos. A ausência de cooperação fica evidente em situações de dificuldade de se ter uma conversa sobre um assunto de interesse do grupo, como a viabilidade de uma máquina de café na sala dos professores (situação descrita no décimo oitavo encontro), tal fato denota que a comunicação é algo que necessita ser melhorado entre as pessoas, especialmente entre professores que convivem quase diariamente.

Destacamos também a dinâmica de condução dos encontros como fator limitador da formação. Inicialmente, tentamos construir uma dinâmica na qual os professores participassem também da condução das discussões, como descrevemos no terceiro e quarto encontro, no entanto, não tivemos sucesso nessa iniciativa. Dessa forma, ao longo da segunda etapa da formação, a condução dos encontros ficou a cargo das formadoras. Observamos também que o fato de termos usado do recurso da aula expositiva em alguns encontros

deixava o grupo relativamente confortável na posição de ‘recedor’ de conceitos e informações, e esta nossa falha não possibilitou uma ruptura com o modelo pedagógico vivido pelos professores no dia a dia da escola.

A ausência de um momento reservado para a aplicabilidade daquilo que a formação tratava, ou ao menos alguns momentos para que o grupo experimentasse uma atividade diferenciada com os alunos, como assembleias, por exemplo, também foi uma falha que identificamos e que, somadas as outras, configuram limitações do processo formativo descrito aqui.

É sabido que o ideal para uma formação continuada dos profissionais da educação é que esta ‘contamine’ a prática, o fazer. Processos formativos que apenas estimulem e incentivem o profissional em práticas diferenciadas não possibilitam, na maioria das vezes, transformações concretas na ação deste, no agir do profissional. Tal fato ocorre pelas dificuldades que naturalmente existem em tomar contato com uma nova teoria e seus conceitos e também porque o contexto de trabalho em que o profissional da educação se encontra, especialmente o professor, é demasiado complexo, pela natureza do trabalho pedagógico permeado de grandes responsabilidades e conflitos.

E esta falha o curso de formação também apresentou, não reservando tempo e espaço para a concretização de ações, pelos participantes, que se relacionassem com a educação moral vivida na escola. Agora, indicaremos algumas críticas à terceira etapa do curso.

Na terceira etapa da formação aplicamos o segundo questionário com os participantes da formação e realizamos a entrevista com alguns deles. Nesta etapa, não houve críticas ao instrumento, como aconteceu na primeira, mas entendemos que o questionário estava extenso, conforme citamos brevemente no 5.3.2, e isto deve ser repensado.

Outro ponto que nos propomos a refletir é sobre o pequeno número de participantes que aceitaram realizar a entrevista. Dos vinte e quatro professores, apenas quatro aceitaram o convite. Constatamos que, ao tomarem ciência de que o diálogo seria gravado e posteriormente transcrito, muitos professores sentiram-se a vontade para agradecer o convite e recusa-lo, mesmo com nossas garantias de anonimato.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados amplamente usada em pesquisas científicas, pois permite ao pesquisador abordar, de maneira mais aprofundada, em temas e questões de seu interesse, considerando os objetivos do estudo. Relembrando Laville e Dionne (1999, p. 190):

[...] a coleta de testemunhos, abordagem própria das ciências humanas, exige que o pesquisador dirija-se a pessoas que querem responder as perguntas, que tem a competência para fazê-lo e que o fazem com honestidade. O recurso ao testemunho permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também suas representações, crenças, valores, sentimentos, opiniões...

O fato de vinte professores não terem participado da entrevista demonstra que conseguimos informá-los de que o nosso convite era apenas um convite, desprovido de qualquer obrigação. Por outro lado, o receio do gravador pode indicar, em certa medida, receio de que outras pessoas, externas à investigação, tomem contato com os assuntos conversados. O medo da coerção, da reprovação e do mau uso de uma conversa gravada explica, ainda que superficialmente, a baixa adesão a este momento da pesquisa.

6.3 A formação e suas características

Considerando que o processo formativo descrito neste trabalho constitui uma formação continuada para profissionais da educação, ao falarmos de formação continuada, estamos também falando, em certa medida, da relação entre esta e a formação inicial. Moreira (2003) faz algumas considerações sobre esta relação: formação inicial e continuada:

[...] certas instituições não estão preparando o futuro professor para trabalhar nas escolas. Em outras palavras há uma desarticulação entre a formação inicial e a natureza das atividades que o professor como profissional da educação desempenha nas escolas. [...] a formação inicial deve aproximar-se o mais possível da situação real da escola e da sala de aula. Deve estabelecer um vínculo entre a formação inicial e continuada tendo como base a multiplicidade e a pluralidade das realidades que constituem a escola e as dificuldades que muitos professores enfrentam para lidar com as diversas situações do dia-a-dia. (MOREIRA, 2003, p. 124).

Em linhas gerais, os cursos de licenciatura, de acordo com os autores citados ao longo deste texto (IMBERNÓN, 2010; CANDAU, 1996; NÓVOA, 1995, 1997; TARDIF, 2000; GATTI, 2003) não tem cumprido seu papel essencial de inserir o futuro profissional da área da Educação na realidade das escolas de educação básica, e a explicação mais recorrente para este fato é a ligação, difícil de ser rompida, com a racionalidade técnica e instrumental “decorrente de uma cultura profissional marcada pela valorização do conhecimento teórico e por atividades que excluem a reflexão sobre a prática, a tensão saudável entre a colaboração e

a autonomia e a pesquisa da própria prática do professor como formas de desenvolvimento profissional” (MOREIRA, 2003, p. 125).

Longe de diminuir a importância do conhecimento científico na formação dos professores, ao contrário, os autores citados anteriormente reiteram a importância deste, mas alertam que a experiência, o fazer pedagógico e a vivência da prática docente é importante para a conquista da *expertise* e desenvolvimento profissional do professor. Dito de outro modo, os conhecimentos historicamente acumulados sobre a área da educação são necessários, mas não suficientes.

E a formação continuada configura-se, além de tudo, uma oportunidade “de assegurar que professores que hoje estão trabalhando nas nossas escolas de adaptem às demandas e às exigências impostas sobre eles” (MOREIRA, 2003, p. 124), considerando que é na escola, como *locus*, que momentos institucionalizados de estudo e reflexões devem acontecer e abordando questões de interesse e de necessidade dos agentes envolvidos no processo educativo.

Tomando o processo formativo desenvolvido por nós junto à escola e aos participantes da formação, consideramos que elegemos e respeitamos a instituição como o *locus* de formação do grupo, pois além dos encontros terem acontecido na escola e em dias e horários escolhidos por ela, a temática abordada ao longo dos encontros fazia parte da demanda do grupo. Nesse sentido, a primeira etapa da formação, em que fizemos os primeiros contatos com a escola e socializamos as expectativas em relação ao trabalho (descrita no item 5.3.1 página 88) e os primeiros encontros da segunda fase (descritos no item 5.3.2 página 96) em que os participantes narravam e discutiam aspectos das relações familiares nos dias atuais, evidenciam que o contexto de trabalho do grupo foi um elemento privilegiado no processo.

Em relação aos saberes docentes, conceituados por Tardif (2000) e brevemente citados no item 3.4 (página 59), a nosso ver foram contemplados quando buscamos entender como os participantes consideravam as responsabilidades da família e da escola no ensino da moral, quais regras trabalhavam com os alunos e quais intervenções faziam quando estas não eram respeitadas. No entanto, entendemos que a segunda fase da formação contemplou mais aspectos teóricos, principalmente Piaget (1930/1996; 1932/1994) e Kohlberg (1992) do que a comunhão entre teoria e prática e valorização desta última, como recomenda Nóvoa (1995, 1997), Candau, (1996), Tardif (2000) e Costa (2004). Desse modo, consideramos que o processo formativo poderia ter dado mais atenção aos saberes docentes e privilegamos mais vivências prática e reflexões sobre tais experiências.

Já finalizando esta discussão, consideramos que o grande desafio da formação vivida e desenvolvida com os participantes foi mudar, ainda que inicialmente, o movimento do pensamento do professor. Se antes a responsabilidade era essencialmente da família, e nela recaía praticamente toda a culpa, por assim dizer, dos problemas decorrentes do desrespeito às regras, da convivência difícil, da falta de limites e de respeito mútuo, a formação buscou trazer esse pensamento para dentro da escola, instigando os docentes pensarem sobre o que era possível fazer, em relação as questões morais, mesmo sem o apoio e intervenção da família.

E considerando a definição de formação continuada de Imbernón (2010, p. 115), apresentada no item 3.5 (página 62), que é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”, temos que, ao menos em partes, nos adequamos a ela. Em partes porque não trabalhamos com os aspectos do comportamento e das atitudes dos professores, mas agimos no plano da informação, dos conhecimentos e da compreensão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos nosso trabalho, achamos importante retomarmos os objetivos que estabelecemos e que foram apresentados na introdução do nosso texto. Considerando que a nossa questão de pesquisa indagava sobre um curso de formação continuada para profissionais da Educação possibilitar mudanças de concepções, conceitos, sobre o desenvolvimento moral dos alunos, e nossos objetivos eram principalmente realizar a formação e identificar estas possíveis mudanças nos discursos destes profissionais, diante dos dados, encontramos algumas respostas neste cenário.

Antes de falarmos dos resultados, retomamos brevemente a teoria que adotamos para orientar nossos estudos e nossas análises. O referencial teórico que encontramos em Piaget (1984; 1930/1996; 1932/1994), e que inspirou estudiosos do mundo todo, e alguns dos quais citamos aqui como Kohlberg (1992), Kamii (1986), Lind (2007) é, por assim dizer, sólido e coerente para continuar fundamentando pesquisas científicas e todo um modo de pensar o desenvolvimento humano. Em relação ao desenvolvimento moral, diversas pesquisas já foram concretizadas pelo mundo a partir do livro ‘O juízo moral na criança’, publicado em 1932. Mais de oitenta anos depois, a obra continua nos oferecendo balizas conceituais, como nos lembra La Taille (1994) no prefácio da edição brasileira.

Além de inspirar pesquisadores, os escritos de Piaget, Kohlberg, Kamii (1986), também embasam profissionais da área da Educação na concretização de objetivos que envolvem a autonomia, seja intelectual, seja moral dos estudantes. A seguir, apresentamos um trecho de Delval (2007, p. 75-76) que trata de autonomia:

Consideramos que um indivíduo autônomo é aquele que consegue ter presente em suas representações não somente seus próprios interesses e desejos, mas também os dos outros, aquele que é capaz de ver a realidade por diferentes pontos de vistas, de distanciar-se de sua própria perspectiva para examinar, valorizar, aceitar ou recusar as dos outros, porém, sempre com fundamento. Para tanto, o indivíduo autônomo não pode se constituir num sistema fechado, mas sim num sistema aberto, capaz de interagir com um outro sistema no qual está inserido, o sistema social, por que o leva em conta, o valoriza e o julga.

Pensando nesse exercício, de distanciar-se da própria perspectiva para levar em consideração a perspectiva do outro e, dessa forma, relacionar-se com o sistema social, acreditamos que a escola é um lugar privilegiado para a experimentação e aprendizado do mesmo. E, nesse sentido, o ambiente ou atmosfera proporcionado pela instituição, é um dos

elementos essenciais neste processo, como nos lembra o próprio Delval (2007), Menin (1996), Araújo (1996), De Vries e Zan (1998), Vinha (2000) e Vinha (2003).

Os dados apresentados nesse trabalho, oriundos de um estudo de caso sobre a realização de um curso de formação continuada em uma escola pública do interior paulista e sobre as concepções dos participantes a respeito de temas abordados nesta mesma formação, indicam que a cooperação, conceito chave e indissociável do conceito de autonomia, é essencial para a conquista de novas formas das pessoas relacionarem-se. E no contexto escolar, a abordagem dada às questões relacionadas a moralidade, e a tantas outras, deve privilegiar a sua vivência.

Em relação ao papel da família no desenvolvimento moral das crianças e jovens, os participantes da formação consideravam que esta instituição era a única e principal responsável por ensinar as premissas morais, aqui não houve mudança de concepções. Já em relação ao papel da escola, inicialmente tínhamos uma negação deste, de forma que, se a família era a única responsável por este trabalho, a escola tinha pouco alcance e quase nada podia fazer. Após a formação, identificamos uma concepção que considera a escola como um lugar de continuidade, ou seja, a escola pode continuar alguma coisa que foi iniciada pela família, dessa forma. Aqui, nos questionamos: é possível continuar algo se a família, por exemplo, imersa em contexto conservador como o da atualidade, ensina e reproduz valores e ensinamentos que não são morais, que são mais destrutivos do que construtivos?

Sobre o trabalho com regras, os participantes da formação consideram que faz parte da alçada do professor abordar a temática das regras com os alunos e justificam tal posicionamento indicando falhas na educação dada pela família, que se ausentam dessa responsabilidade, e a boa convivência também aparece como justificativa. Após a formação, estas concepções se mantiveram, porém, uma outra surgiu, que é a necessidade do aluno integrar-se na sociedade. Essa integração nos remete ao “sistema social” citado anteriormente por Delval (2007). Sobre a boa convivência, ou seja, a convivência sem brigas, tumulto e desentendimentos, nos questionamos: ela de fato existiu em algum momento da história do ensino? extrapolando para outros cenários como família, religião, política, temos bons exemplos para nos inspirar?. Acreditamos que Kohlberg, ao tratar da comunidade justa, pode ser nosso melhor exemplo.

As regras mais trabalhadas pelos professores que participaram da formação são o respeito ao próximo e mapa da sala, silêncio. Em linhas gerais, tanto antes quanto após a formação foram citadas regras morais e regras convencionais. Em relação à regra do respeito ao próximo, a mais citada tanto no primeiro quanto no segundo questionário, entendemos que

tal respeito possui características do respeito unilateral citado por Piaget e relaciona-se com a boa convivência citada anteriormente. Esse respeito unilateral também está presente nas regras convencionais citadas pelos participantes da formação, como o mapa da sala e o silêncio da turma, e é vivenciado em um contexto de coação, no qual o elemento autoridade/poder do adulto sobre a criança exerce influência considerável, cenário típico do realismo moral.

O desrespeito dos alunos às regras é explicado pelos participantes por meio de duas concepções, falha da família e necessidade do aluno chamar atenção, isto antes da formação. Após o processo formativo, além destas duas concepções, que permaneceram no discurso dos professores, surgiu uma terceira concepção, que é a imposição de regras pela escola. Aqui, novamente a formação indicou uma pequena mudança.

Apontar falhas da família como responsáveis por um fato ocorrido na escola é um dado coerente, por assim dizer, com as concepções dos participantes apresentadas anteriormente ao longo do texto. O dado novo, e que por nós é considerado positivo, é alguns participantes reconhecerem que a imposição de todas as regras aos alunos e a exigência de respeito unilateral dos mesmos relaciona-se com algumas situações de recusa ou desrespeito a estas mesmas regras. Nesse sentido, a formação esclareceu, ainda que para alguns participantes, que a escola pode e deve repensar a relação escola-regras-alunos. Aqui, a proposição de Delval (2007) sobre a interação do indivíduo com sistema social também é válida.

As intervenções dos participantes do curso de formação docentes nas situações de desrespeito às regras pelos alunos foram principalmente dialogar, encaminhar o aluno para a equipe gestora e necessidade de punir mais (concepções antes da formação), e dialogar e encaminhar o aluno para a equipe gestora (após a formação). No item 6.1 problematizamos essa ‘terceirização’ para a direção da escola e o que os professores entendiam por diálogo, pois a ‘lição de moral’ ou educar apenas pelo discurso não é condição suficiente para conseguir transformações significativas com os alunos. E lembrando a definição de diálogo, temos troca de opiniões, com alternância de papéis de falante e ouvinte.

E as concepções de indisciplina se relacionam, de certa forma, com a questão das regras e da boa convivência. Para o grupo, indisciplina é principalmente os comportamentos que atrapalham o professor, além de estar relacionada ao não cumprimento de regras pelos alunos e falta de respeito dos mesmos. Sem dúvida, a indisciplina é um fenômeno complexo e multifacetado, que exige um exame detalhado, por parte dos profissionais da escola, sobre seus diversos aspectos e estratégias de intervenção. A teoria do desenvolvimento moral pode,

mas não só ela, auxiliar nesta compreensão e proporcionar um ponto de partida para gestores e professores.

Sobre processo formativo, planejado e concretizado como uma atividade de formação continuada desenvolvida na escola, ele foi composto por três etapas e durou aproximadamente dezesseis meses, com início em fevereiro de 2015. Na primeira etapa, o contato e a parceria com a escola foram estabelecidos e aconteceu a primeira aplicação de um questionário composto por questões dissertativas. Por meio desta técnica de levantamento de dados, identificamos as concepções iniciais dos vinte e quatro participantes do curso sobre alguns temas que a formação abordaria.

A segunda fase da formação, que aconteceu de abril de 2015 a fevereiro de 2016, compreendeu a realização do curso em si e teve dezessete encontros. Nestes encontros, que aconteciam na própria escola em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTP), foram trabalhados temas, conceitos e discussões sobre o desenvolvimento moral infantil na perspectiva piagetiana. Na terceira etapa, após o encerramento da formação, um segundo questionário foi aplicado com o objetivo de verificar se, após o processo formativo, houve mudanças nos discursos e concepções dos participantes. Além disso, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com quatro integrantes do grupo.

Importante retomar que o processo formativo foi iniciado e, após alguns encontros, foi repensado junto ao grupo, e novas questões apresentaram-se a nós que desempenhávamos os papéis de pesquisadores e formadores, tal acontecimento foi descrito na introdução desse trabalho. Este movimento de ação-reflexão-ação, dentro de uma pesquisa, indica flexibilidade e abertura, características que são exemplares de estudos qualitativos. Ao tratarem de metodologias e métodos, Corbin & Strauss (2008, p. 21) citam a necessidade do pesquisador usar cuidadosamente procedimentos e técnicas, além deste ter consciência de todo o processo em curso, e destacam também algumas características do líder da investigação: “capacidade de retroceder e analisar criticamente as situações, capacidade de pensar abstratamente, capacidade de ser flexível e aberto a críticas construtivas, sensibilidade às palavras e às ações dos informantes, um sentido de absorção e devoção ao processo de trabalho”.

A ausência da gestão ao longo do processo formativo é algo que deve ser considerado em um contexto mais amplo, pois a participação da direção da escola em discussões sobre desenvolvimento moral, autonomia, cooperação, conflitos e indisciplina é indispensável, inclusive para futuras mobilizações de mudança no projeto político pedagógico da escola, envolvimento das famílias e apoio aos docentes e funcionários. No entanto, é de conhecimento de todos a realidade burocrática na qual se encontra esses profissionais, como

nos esclarece Libâneo (2004; 2009). O envolvimento em questões burocráticas e de ordem administrativa exige tempo e dedicação dos profissionais que fazem a gestão da escola, e muitas vezes compromete a presença e o envolvimento necessários à outras questões do cotidiano da escola.

E por fim, não poderíamos concluir nossas ideias sem destacar a importância das pesquisas desenvolvidas dentro das escolas. O conhecimento construído a partir do contato, da investigação, das conversas, das discussões e das observações, seja dos alunos, dos docentes, da gestão, das rotinas da instituição e da sua relação com a comunidade é fundamental para esclarecermos ainda mais este lugar para o qual enviamos nossas crianças e adolescentes diariamente para viverem um tempo considerável de vossas vidas, e no qual os profissionais que ali atual formam-se diariamente a partir dos desafios e dificuldades, constituindo saberes e práticas.

Concretizar uma pesquisa e uma formação dentro da escola pública nos impõe uma reflexão que é entendermos e aceitarmos as ‘surpresas’ inerentes a esses processos. Realizar uma pesquisa já conhecendo o corpo de dados e os resultados não provoca crescimento tanto para o pesquisador, tanto para a área de estudo na qual ele se insere. Tal crescimento, acreditamos nós, acontece a partir do novo, do imprevisível, do fato de trabalharmos com dados e dificuldades que não contava-nos inicialmente, e que, nesse sentido, nos faz descobrirmos novos sentidos para o que pensamos e fazemos.

8 REFERÊNCIAS

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério Brasil de classificação socioeconômica**, 2014. Disponível em www.abep.org

ALENCAR, H. M.; MÜLLER, A. Educação moral: procedimentos possíveis no contexto escolar. In: DANI, L. S. C.; FREITAS, L. B. L. (org). **Reflexões sobre educação moral**. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 13-38.

ANDRADE, R. C. Kant: a liberdade, o indivíduo e a república. In: WEFFORT, F. C. (org) **Os clássicos da política** – 2º volume. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004, p. 49-71.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 39-50.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

ARAÚJO, E. S.; CAMARGO, R. M.; TAVARES, S. C. A. Formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 2002, Goiânia. **Anais...2002**.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral. In: MACEDO, L. (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 105-135.

ARAÚJO, U. F; ARAÚJO, V. A. A. Assembléias escolares: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental. In: 25ª reunião nacional da Anped, 2002, Caxambú. **Anais... 2002**.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

AZEVEDO, N. R. **Atmosfera moral da escola: a promoção do desenvolvimento ético**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidencia de pesquisa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 10, n. 1, p. 151-170, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011.

BATAGLIA, P. U. R. A avaliação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 83-91, 2010.

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (org) **Psicologia e Educação: temas e pesquisas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 135-146.

BATAGLIA, P. U. R.; GUALTIERI-KAPPANN, M. M. S.; BERNARDO, J. F. A teoria do duplo aspecto da moralidade: a proposta de Georg Lind. In: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 79-100.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BLATT, M.; KOLHBERG, L. The effect of classroom discussion programs upon children's level of moral development. **Journal of Moral Education**, n.4, 1975.

BOCCATO, V. R. C; FERREIRA, E. M. Estudo comparativo entre o grupo focal e o protocolo verbal em grupo no aprimoramento de vocabulário controlado em Fisioterapia: uma proposta metodológica qualitativa-cognitiva. **InCID Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 47-68, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 5 dez. 2016.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-662, 2011.

CARNEIRO, L. F. G. Fundamentos filosóficos da moral e da educação moral enquanto contribuições para a formação de professores - aproximações preliminares. In: VI EDUCERE – Congresso de Educação da PUCPR, 2006, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006, p. 1702-1711.

CARVALHO, J. C. B.; ALMEIDA, S. F. C. Desenvolvimento moral no ensino médio: concepção de professores e autonomia dos alunos. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 65, p. 187-199, 2011.

CAYGILL, H. **Dicionário Kant**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COBIN, J. M.; STRAUSS, A. L. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2008.

COELHO, J. G; BROES, M. C; LEMES, S. S. (org) **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papyrus, 2005.

COSTA, F. A. B. S. **Representações de si de professores do ensino fundamental: um estudo sobre a virtude do amor**. 2008, 136p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, v. 3, 2004.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ, L. A. N. **As implicações do curso de formação continuada sobre consumo de álcool: uma proposta de intervenção breve aplicada por professores**. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

CRUZ, L. A. N.; MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. **Meus alunos estão bebendo! E agora?** Um guia teórico prático para educadores sobre intervenção breve para reduzir o consumo de álcool entre estudantes. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

CUNHA, D. A. O discurso sócio-moral de professoras de pré-escola. In: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000, Caxambu. **Anais...**2000.

CUZIN, M. I. **As relações interpessoais à luz do psicodrama**. 2008. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011.

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

DELVAL, J. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DIAS, A. A. Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. **Psicologia: Reflexão e crítica**. v. 18, n. 3, p. 370-380, 2005.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: COELHO, J. G; BROES, M. C; LEMES, S. S. (org) **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação**: metodologia de pesquisa científica e educacional. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 111-121.

DURKHEIM, E. **L'éducation morale**. Paris: Quadrige/PUF, 1992. [1. ed. de 1925]

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, 2006.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução: Maria Helena Souza Patto. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.

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

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GALLEGO, A. B. **Docência e moralidade**: implicações na relação com o aluno adolescente. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 59-81.

GARCIA, J. Entre os muros da escola: indisciplina e formação de professores. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Curitiba. **Anais...2009**.

GATTI B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 57-69, 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 119, p. 191-204, 2003.

GEORGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 79-108.

GONÇALVES, M. A. S. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 635-658, 2005.

GRIGOLI, J. A. G. et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HOOK, H. **O senhor das moscas**. 1990.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 4. ed. Campinas: Papirus, 1986, p. 103-124.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). KANT, I. **Textos seletos. Edição bilíngue**. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. 2. ed. Editorial Desclée De Brouwer, Biblioteca de Psicología, 1992.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.

LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 137-178.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG 1999.

LEITE, F. T. **10 Lições sobre Kant**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. [Coleção Docência em Formação].

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LIND, G. **La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática**. México: Trillas, 2007.

LONGO, M. M. **Entre a permissão e a repressão: a formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética**. 2008, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. A. **Moralidade na adolescência em situação escolar**: desenvolvimento e julgamento moral. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2015.

MACEDO, L. (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MALLMANN, E. M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45 n. 155, p.76-98, 2015.

MARTINS, R. A. Concepções sobre Regras Morais e Convencionais em Crianças de Pré-Escola e do Primeiro Grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 203-211, 1995. Disponível em <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/issue/view/46> Acesso em: 31 de julho de 2016.

MARTINS, R. A. Piaget e a construção do conhecimento social. In: GRANVILLE, M. A. (org) **Tópicos de educação**. São José do Rio Preto: Rio-Pretense, 2003, p. 141-154.

MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.) **Crise de valores ou valores em crise?** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 185-198.

MARTINS, R. A. et al. **Quando ajudar é preciso! o valor da solidariedade**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

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. 37-101.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MEMIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTROYA, A. O. D (org) **Contribuições da Psicologia para a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MEMIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, J. M. Pós-modernidade: uma luz que para uns brilha e para outros ofusca no fim do túnel. **Revista Veiga Mais**, Edição: Otimismo, Ano 3, n. 5, 2004.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações**, Brasil, v. 10, n. 1, p. 123-133, 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacao/article/view/1646/1054>>. Acesso em: 15 agosto de 2016.

NAGEL, L. H. **A educação dos alunos (ou filhos) da Pós Modernidade**. Palestra. 2005.

NASCIMENTO M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NÓVOA, A. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Prefácio a segunda edição. In: NÓVOA A. (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 7-12.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998. [Série Educação em Ação].

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PASSALACQUA, F. G. M.; INFORSATO, E. C. Formação continuada, necessidades formativas e competências: pensando o bom professor. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...**2014.

PÉREZ-GÓMEZ A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivete Braga. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 1984. [Originalmente publicado em 1948].

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. [Originalmente publicado em 1932].

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-35. [Originalmente publicado em 1930].

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. [Originalmente publicado em 1954 com o título *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*].

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: Difel Difusão Editorial, 1982.

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

RAAB, Y. S.; DIAS, C. S. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? **Educ. Teoria Prática [online]**, v. 25, n. 49, p. 357-373, 2015.

RAMOS, A. M. et al., As classes difíceis e suas crises: uma proposta de diagnóstico e intervenção. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 305-330.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. Considerações sobre o tema formação moral nas licenciaturas em ciências. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2001. Campinas. **Anais...2011**.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org).

Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. 1. ed. São Carlos: EdUSCAR, 2002, p. 73-98.

SANTOS, L. G.; MAIA, E. M. O. Indisciplina e formação de professores. In: XXXIII Reunião Nacional da Anped, 2010. Caxambu. **Anais...**, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEEWIND, J. B. Autonomia, obrigação e virtude: uma visão geral da filosofia moral em Kant. In: GUYER, P. **Kant.** Tradução Cassiano Terra Rodrigues. Aparecida: Ideias & Letras, 2009, p. 369-407.

SILVA, A. C; SANTOS, S. M. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio: aval. pol. públ. educ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 269-252, 2013.

SILVA, I. A. **Consumo de bebidas alcoólicas por estudantes do ensino médio e característica do grupo de pares.** 2010. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SILVA, I. A. et al. Considerações sobre a agressividade infantil. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano XVII, n. 21, p. 66-82, 2015.

SILVA, I. A. **O uso de álcool e outras drogas por adolescentes e jovens adultos:** alguns apontamentos. 2007. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

SMARJASSI, C.; LOURENÇO, R. S. S. L. A ética e a formação continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de didática e prática de ensino. 2014, Fortaleza. **Anais...**, 2014. p. 456-466.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, L. L.; ARRUDA, E. Escola e família na educação em valores: alguns (des)encontros. In: DANI, L. S. C.; FREITAS, L. B. L. (org). **Reflexões sobre educação moral**. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 59-88.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 58, p. 629-653, 2014.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. O auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 729-755, 2008.

TANAKA, O. Y; MELO, C. **Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: EDUSP, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOGNETTA, L. R. P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas microviolências. In: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. R. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 43-82.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. et al. **Um panorama da violência** ...e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras, 2010. [Série Desconstruindo a violência na escola: os seus, os meus e os nossos bagunceiros].

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org) **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; MARTINEZ, J. M. A.; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto! o valor do respeito**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, D.; BALESTRIN, C. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 89-131.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. 1997. 1104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, FAPESP, 2000.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. **Ícone**, Uberlândia, v. 11, n.1, p. 69-94, 2005.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. 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: um desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 159-197.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 01, p. 45-55, 2006. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/53> Acesso em: 31 de julho de 2016.

VINHA, T. P. et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

WEISS, R. A teoria moral de Émile Durkheim. **Anais do XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 29 de maio a 30 de junho de 2007, GT28: Teoria Sociológica, p. 1-31. Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=158&Itemid=171 Acesso em: 12 de agosto de 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Primeiro questionário

**Curso de Difusão de Conhecimento
Implicações de um curso sobre a moralidade infantil na prática docente**

1. Perfil

Nome:
Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Idade:
Formação/ nível superior:
Possui Pós Graduação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em andamento Qual?
Na escola você trabalha como: <input type="checkbox"/> Professor - Disciplina: _____ <input type="checkbox"/> Gestor <input type="checkbox"/> Outra função Possui outro trabalho fora da escola ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, especifique:
Tempo de carreira:
Religião:

2. Nível socioeconômico

Marque com um X

No domicílio possui	Quantidade				
	Não possui	1	2	3	4 ou +
Itens					
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel (Considere aparelhos portáteis e acoplados a computadores)					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando que lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de:	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio
Considerando a rua do seu domicílio:	
1	Asfaltada/pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

1	Analfabeto / Fundamental I incompleto
2	Fundamental I completo / Fundamental II incompleto
3	Fundamental completo/Médio incompleto
4	Médio completo/Superior incompleto
5	Superior completo

3. Responda as questões a seguir, de acordo com a **sua opinião**:

1. O que é moral?
2. Qual o papel da família no desenvolvimento moral da criança e do adolescente?
3. Qual o papel da escola no desenvolvimento moral da criança e do adolescente?
4. Faz parte do trabalho do professor trabalhar regras com os alunos?

() Sim () Não

Por quê?

Se você respondeu sim, dê exemplo de alguma(s) regra(s) descrevendo a forma como as trabalharia na escola.

5. Por que alguns alunos não respeitam regras?
6. O que fazer com os alunos que não respeitam regras?
7. Cite as principais regras que os alunos não respeitam
8. Dê exemplo(s) de regra(s) que você considera importante para o desenvolvimento moral dos alunos.
9. Dê exemplo(s) de regra(s) que você considera importante para o bom andamento da escola.
10. Em uma reunião realizada com os professores desta escola no dia 10/3, a indisciplina dos alunos foi citada como algo que precisa ser mudado.

Para você, o que é indisciplina?

Qual (quais) a(s) causa(s) da indisciplina?

Em quais situações a indisciplina dos alunos aparece?

Como você lida com a indisciplina dos alunos?

11. Em uma reunião realizada com os professores desta escola no dia 10/3, a falta de interesse em aprender os conteúdos das disciplinas foi citada como uma característica das turmas de uma forma geral.

Como você percebe esse desinteresse dos alunos?

Por que os alunos estão desinteressados em aprender os conteúdos das disciplinas?

12. Escreva sobre seus planos profissionais futuros.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Implicações de um curso sobre a moralidade infantil na prática docente” e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são conhecer, a partir da aplicação de questionários, realização de entrevista e observações, as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o trabalho com regras na escola, a indisciplina dos alunos, e o papel desempenhado pela escola no desenvolvimento moral dos estudantes. Participar desta pesquisa é uma opção, e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar como sujeito de pesquisa, gostaríamos que soubessem que:

A coleta de dados será realizada com a aplicação de um questionário no início do curso de difusão do conhecimento, cujo título é ‘Teorias da moralidade voltadas para a prática docente’ e ao final do mesmo; com realização de entrevista e também por meio de observações dos encontros do curso, garantindo o anonimato dos participantes (identidade preservada) inclusive na divulgação dos resultados para fins científicos, como revista e congressos.

Eu, _____
 declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura: _____ Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone 17-3221.2317 falar com Izabella Alvarenga Silva (pesquisadora) ou Raul Aragão Martins (orientador), ou por meio dos emails izabella.silva@gmail.com e raul@ibilce.unesp.br.

Izabella Alvarenga Silva

Izabella Alvarenga Silva
 Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C - Segundo questionário

Curso de Difusão de Conhecimento Implicações de um curso sobre a moralidade infantil na prática docente

Responda as questões a seguir, de acordo com a **sua opinião**:

1. A sua participação no curso influenciou em algum aspecto da sua prática docente?

sim Não

Se você respondeu sim, em quais aspectos?

2. Das teorias e estratégias apresentadas no curso, você considera possível usá-las no seu cotidiano como professor?

Sim Não

Por quê?

3. O que é moral?

4. Qual o papel da família no desenvolvimento moral da criança e do adolescente?

5. Qual o papel da escola no desenvolvimento moral da criança e do adolescente?

6. Faz parte do trabalho do professor trabalhar regras com os alunos?

Sim Não

Por quê?

Se você respondeu sim, dê exemplo de alguma(s) regra(s) descrevendo a forma como as trabalharia na escola.

7. Por que alguns alunos não respeitam regras?

8. O que fazer com os alunos que não respeitam regras?

9. Cite as principais regras que os alunos não respeitam

10. Dê exemplo(s) de regra(s) que você considera importante para o desenvolvimento moral dos alunos.

11. Dê exemplo(s) de regra(s) que você considera importante para o bom andamento da escola.

12. Em uma reunião realizada com os professores desta escola no dia 10/3/15, a indisciplina dos alunos foi citada como algo que precisa ser mudado.

Para você, o que é indisciplina?

Qual (quais) a(s) causa(s) da indisciplina?

Em quais situações a indisciplina dos alunos aparece?

Como você lida com a indisciplina dos alunos?

13. Em uma reunião realizada com os professores desta escola no dia 10/3/15, a falta de interesse em aprender os conteúdos das disciplinas foi citada como uma característica das turmas de uma forma geral.

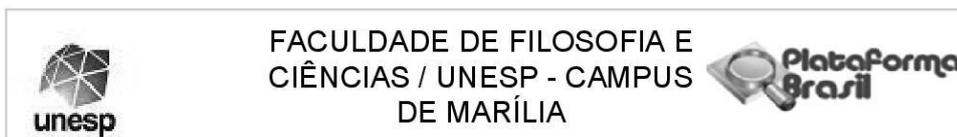
Como você percebe esse desinteresse dos alunos?

Por que os alunos estão desinteressados em aprender os conteúdos das disciplinas?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista

1. No início da formação sua expectativa eraVocê considera que esse objetivo foi alcançado?
2. Você acha possível usar alguma coisa da formação na prática da sala de aula? Por quê?
3. Você considera que a formação trouxe contribuições para o seu fazer? Quais?
4. No que a formação contribuiu para o seu fazer em sala de aula?
5. O que você achou da metodologia da formação?
6. Para você, ficou claro o que é autonomia e heteronomia?
7. A formação mudou a maneira como você enxerga os alunos?
- 8 A formação mudou a maneira de você olhar para sua própria atuação?
9. A formação possibilitou enxergar a importância da escola na formação moral dos alunos? Explique.
10. Você gostaria que o grupo mantivesse um contato para o compartilhamento de experiências? Por quê?

ANEXO A - Parecer do comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Implicações de um curso sobre a moralidade infantil na prática docente

Pesquisador: Izabella Alvarenga Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38224914.6.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 983.537

Data da Relatoria: 25/11/2014

Apresentação do Projeto:

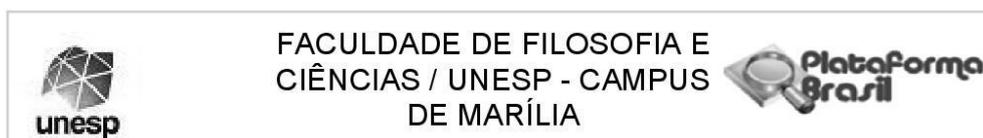
O objetivo desta pesquisa é avaliar a competência moral e concepções iniciais dos professores participantes de um curso de extensão universitária, especialmente quanto ao trabalho com questões morais na escola, resolução de conflitos e agressividade dos alunos. Para isso será aplicado um questionário com questões dissertativas e o teste MJT, usado para avaliar a competência moral dos participantes, tal teste verificará o desempenho do grupo. A coleta de dados acontecerá ao longo do curso que será oferecido pela Unesp de São José do Rio Preto. Os resultados das análises indicarão a eficácia desta modalidade de curso na formação dos docentes e possíveis implicações na prática pedagógica destes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é avaliar a competência moral e os efeitos do Curso de Difusão de Conhecimento "Teorias da moralidade voltadas para a prática docente" na formação continuada dos professores inscritos.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) avaliar se o curso de

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1302 **E-mail:** sta@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 983.537

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A literatura da área não relata riscos para os participantes para as atividades previstas, ou seja, participar de curso; responder questionário e responder entrevista semiestruturada. No caso de algum dos participantes demonstrar algum tipo de sofrimento psíquico em função de sua participação ele será encaminhado para serviço especializado de atendimento.

Benefícios:

Espera-se que o conhecimento construído com a pesquisa mostre como preparar melhor o professor para a atuação deles na formação sociomoral de seus alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de temática relevante para o contexto educacional. Apresenta objeto de investigação, objetivos e metodologia bem delineados. A literatura também é consistente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os documentos solicitados pelo CEP.

Recomendações:

não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

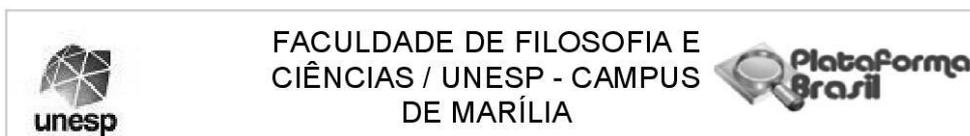
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1302 **E-mail:** sta@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 983.537

MARILIA, 12 de Março de 2015

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **Fax:** (14)3402-1302 **E-mail:** sta@marilia.unesp.br

ANEXO B - Protocolo de avaliação de curso da Unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Câmpus de São José do Rio Preto

FICHA DE AVALIAÇÃO PELO PARTICIPANTE

Curso: () Temático () Difusão de conhecimento () Aperfeiçoamento

Título: _____

Coordenador: _____

Período de realização: _____

1. Objetivo do curso	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
	[]	[]	[]	[]
2. Conteúdo programático	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
	[]	[]	[]	[]
3. Recursos materiais	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
	[]	[]	[]	[]
4. Didática do(s) ministrante(s)	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
	[]	[]	[]	[]
5. Avaliação geral	RUIM	REGULAR	BOM	ÓTIMO
	[]	[]	[]	[]
SUGESTÕES E CRÍTICAS:				

Compilação dos dados:

O Coordenador deverá compilar os dados da avaliação realizada e inserir em forma de texto no relatório final do curso.

Ex: Objetivo do curso ___% ruim, ___% regular, ___% bom, ___% ótimo;

Conteúdo Programático ___% ruim, ___% regular, ___% bom, ___% ótimo;

Recursos materiais ___% ruim, ___% regular, ___% bom, ___% ótimo;

Didática do(s) ministrante(s) ___% ruim, ___% regular, ___% bom, ___% ótimo;

Avaliação geral ___% ruim, ___% regular, ___% bom, ___% ótimo;

Sugestões e críticas: _____.