

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**SANÇÃO EXPIATÓRIA *versus*  
SANÇÃO POR RECIPROCIDADE:  
estudo exploratório em dez classes  
de Educação Infantil****ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Áurea Maria de Oliveira.

SETEMBRO - 2010

**ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO**

**SANÇÃO EXPIATÓRIA *versus* SANÇÃO POR RECIPROCIDADE:  
estudo exploratório em dez classes de educação infantil**

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,  
Universidade Estadual Paulista, como  
parte das exigências para obtenção do  
título de Mestre.

**ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Áurea Maria de Oliveira**

RIO CLARO  
2010

372.218 Archangelo, Rosemeire Marques Ribeiro  
A669s        Sanção expiatória versus sanção por reciprocidade: estudo  
exploratório em dez classes de Educação Infantil / Rosemeire  
Marques Ribeiro Archangelo. - Rio Claro : [s.n.], 2010  
156 f. : il., gráfs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Educação pré-escolar. 2. Formação continuada -  
moralidade infantil. 3. Desenvolvimento moral. 4. Regras. 5.  
Castigo. 6. ECA. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: SANÇÃO EXPIATÓRIA *versus* SANÇÃO POR RECIPROCIDADE:  
estudo exploratório em dez classes de educação infantil**

AUTORA: ROSEMEIRE MARQUES RIBEIRO ARCHANGELO

ORIENTADORA: Profª Drª ÁUREA MARIA DE OLIVEIRA

Aprovada como parte das exigências para a obtenção do Título de MESTRE  
em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profª Drª ÁUREA MARIA DE OLIVEIRA

Departamento de Educação/ Instituto de Biociências de Rio Claro

Profª Drª ORLY ZUCATTO MANTOANI DE ASSIS

Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas

Profª Drª TELMA PILEGGI VINHA

Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas

Data da realização: 16 de agosto de 2010.

**Para  
Cristiano, Ana Beatriz, Isabelle e  
todas as crianças da escola pública que tem o direito  
de experienciar um ambiente pautado no  
respeito mútuo**

## **AGRADECIMENTOS**

**AGRADECER**, originado do radical 'grat' (qualidade daquele que está debaixo da graça). Essa é a minha função nesse espaço e nesse momento. Colocar debaixo da graça as pessoas que trilharam comigo esse caminho e fizeram parte da minha história. Mas, como agradecer todas as pessoas que estiveram presentes nos momentos difíceis e nos mágicos? Afirmo uma única página não seria suficiente para colocar debaixo da graça todas as pessoas que, de certa forma, colaboraram para que eu conseguisse finalizar esse trabalho.

### **AGRADEÇO,**

A solidariedade de meu companheiro e amigo, ANTONIO FLÁVIO, que possibilitou, por meio da assunção de vários papéis, a conclusão de meus estudos. Essa pessoa, durante dez anos, assumiu meu lugar de mãe para que eu pudesse ler, pesquisar, estudar, crescer. Muito obrigada meu AMOR. Ao apoio da minha família, principalmente, minha sogra NEUZA. Minha mãe MARIA DO CARMO, meu pai BENEDITO e minhas queridas irmãs: MARCIA por entender minhas ausências nas férias de julho e dezembro e a ROSELI por muitas vezes me substituir no fogão. As minhas noras, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinhos e todos que, de certa forma, contribuíram para e realização desse sonho. A compreensão de meus amados filhos, FLAVINHO e LUIS FERNANDO, sobre a importância, para nossas vidas, da continuidade de meus estudos e, dessa forma, colaboraram para que este se concretizasse.

Aos docentes participantes dessa pesquisa. Aqueles que sem a generosidade e colaboração não seria possível concluí-la. Aos responsáveis pela Secretária de Educação dos três municípios estudados pela colaboração. As diretoras MONICA, VALCECI e CHRISTINA por compreender a difícil tarefa de conciliar o estudo com o trabalho e organizar meus horários com muita competência para não prejudicar um e detrimento ao outro. E, as companheiras de trabalho que entenderam minha ansiedade, minhas ausências, meu silêncio e muitas vezes meu tagarelar.

As companheiras do GEPEM pela contribuição imprescindível, principalmente, ANA CAROLINA, CAROLINA, DAVID e FATIMA, especialmente a FÁTIMA, pois, os seus conhecimentos referentes à revisão do texto possibilitaram um melhor entendimento, concordância, coesão. Agradeço, ainda, as queridas amigas e companheiras de trabalho e estudo SILMARA BARROS, JULIANA POSSATO, VANESSA MAGRI pelo gesto de ouvir quando as angústias não cabiam mais em mim. E aos outros tantos amigos queridos, que entenderam a minha ausência durante esses anos de formação.

Aos professores que encontrei pelo caminho e que, de certa forma, colocaram suas marcas nesse trabalho, na medida em que os conhecimentos adquiridos com suas contribuições foram determinantes em minha formação. A banca examinadora desse trabalho: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ORLY Z. MANTOVANI DE ASSIS e PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA PILEGGI VINHA, cujas contribuições foram preciosas na conclusão da pesquisa. A paciência e generosidade da minha querida amiga, mestre, exemplo e orientadora PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> AUREA. Sem as suas orientações, não teria sido possível realizar esse sonho. E quanta paciência!

E finalmente AGRADEÇO a força superior que governa a minha vida com a  
proteção divina

Encarem as crianças com mais seriedade  
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade  
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a  
exploração, e a indiferença são sócios  
Quem devia lucrar só é prejudicado  
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados  
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio  
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...

(Gabriel o Pensador)



## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1. A TEMÁTICA DA PESQUISA .....	13
1.1. Contextualizando o objeto de estudo .....	13
1.1.1 Os documentos oficiais e os princípios educacionais .....	23
1.2. O problema de pesquisa e os objetivos do estudo.....	35
<b>O REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>46</b>
2.1 As regras e as sanções, segundo a perspectiva do desenvolvimento moral de Piaget. ....	50
2.2. Os níveis evolutivos da noção de justiça e as sanções .....	61
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>68</b>
3.1. Os Instrumentos .....	68
3.1.1. A Observação.....	69
3.1.1.1 O roteiro de observação .....	71
3.2. Questionário.....	72
3.3. A trajetória da pesquisa .....	73
3.3.1. O contato com a Secretaria Municipal de Educação, com as escolas e com os professores.....	73
3.3.2. Caracterização das escolas.....	74
3.3.3. Os sujeitos da pesquisa.....	78
3.3. Análise dos dados.....	79
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>83</b>
4.1. Apresentação dos dados da pesquisa.....	83
4.1.1. Caracterização dos docentes: formação inicial, continuada e experiência docente na faixa etária.....	83
4.1.2. Caracterização da sala de aula .....	86
4.1.2.1. A organização do espaço físico da sala de aula .....	87
4.1.2.2. As relações sociais, que permeiam o ambiente pedagógico .....	90
4.1.2.3. As regras de trabalho e de conduta.....	94
4.1.2.4. Sanção expiatória e sanção por reciprocidade .....	96
4.2. Discussão dos dados coletados .....	99

CATEGORIA A: O uso da sanção expiatória como consequência da compreensão equivocada dos conceitos e/ou dos procedimentos morais .....	101
CATEGORIA B: O uso da sanção expiatória como consequência da ausência de referencial teórico da moralidade infantil .....	119

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
-------------------------	------------

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	143
APÊNDICE B – Instrumento para coletas de dados questionário com questões fechadas e abertas.....	144
APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados: Roteiro pré-definido para observação direta.....	146
ANEXO A – Instrumento de coleta de dados: Município A.....	147
ANEXO B – Instrumento de coleta de dados: Município B .....	150
ANEXO C – Instrumento de coleta de dados: Município C .....	154

## RESUMO

A legislação, nacional, foi palco da normatização da punição durante séculos e, as pesquisas demonstraram que a ausência de subsídios teóricos sobre a temática faz com que o docente, na atualidade, pautar-se no senso comum e transfiram para a família e à legislação, a culpa pela lacuna em sua formação de base. Inúmeros casos de agressão dentro do ambiente escolar, publicados na mídia mostram que estamos vivendo um momento delicado o qual demanda mudanças radicais na concepção de educação e mesmo na organização da ação pedagógica. Nesse sentido, os cursos de formação continuada constituem-se enquanto um dos recursos para a melhoria da ação pedagógica trabalhando com os subsídios teóricos necessários à essa transformação. Iniciamos nossa pesquisa a partir da hipótese de que o docente, egresso de cursos de formação continuada sobre a temática da moralidade, no momento em que fosse necessário aplicar uma sanção esta seria por reciprocidade e não expiatória. Selecionamos três municípios, seis escolas e dez salas de aula, nas quais realizamos 200 horas de observação. Os dados demonstraram diferenças qualitativas nos ambientes estudados no que se refere a organização do espaço visando a operacionalização de uma ação pedagógica nos princípios da democracia, todavia, nos quesitos regras, cobrança das regras e sanção, os sujeitos dessa pesquisa recorreram ao uso da sanção expiatória em detrimento da sanção por reciprocidade. Esse estudo apontou para a necessidade de modificar dinâmica da formação continuada, que deve ser de alto nível, integrando teoria-prática no processo de ação, reflexão, inclusão de novos desafios, reflexão, ação. Com formações pontuais, locais, dentro do contexto das unidades escolares, envolvendo todos os profissionais.

**PALAVRAS CHAVE:** desenvolvimento moral, regras, sanção, formação continuada.

## ABSTRACT

The legislation, national stage was the normalization of punishment for centuries, and research has shown that the absence of theoretical support on the issue makes the teacher, in actuality, is guided by common sense and transfer to the family and the law the blame for the gap in their basic training. Many cases of aggression within the school environment, published in the media show that we are living a delicate moment which demand radical changes in the conception of education and even the organization of pedagogical action. In this sense, continuing education courses constitute themselves as a resource for improving the pedagogical action working with the theoretical support needed for this transformation. We began our search from the assumption that the teacher and egress of continuing education courses on the topic of morality, when it was necessary to impose a penalty for this would be reciprocal and not scapegoated. Selected three districts, six schools and ten classrooms, in which we conducted 200 hours of observation. The data showed qualitative differences in the study regarding the organization of space aimed at the operationalization of a pedagogical action the principles of democracy, however, questions the rules, billing rules and penalties, the subjects of this study resorted to the use of expiatory instead of punishment by reciprocity. This study pointed to the need to change the dynamics of continuing education, which should be high level, integrating theory and practice in the process of action, reflection, adding new challenges, reflection, action. With ad hoc formations, locations, within the context of school units, involving all professionals.

**KEY WORDS:** moral development, rules, punishment, continuing education.

Eu tô aqui Pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?  
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater  
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever  
A professora já tá de marcação porque sempre me pega  
Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas  
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo  
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo  
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude  
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"

(Gabriel o Pensador)

## INTRODUÇÃO

*Não dê beliscões ou reguadas, puxe o cabelo porque não deixa marcas.<sup>1</sup>*

### 1. A TEMÁTICA DA PESQUISA

#### 1.1. Contextualizando o objeto de estudo

Problemas relacionados à indisciplina dos alunos, aos conflitos de ordem interpessoais estão presentes nas conversas de professores entre uma aula e outra, nas reuniões de HTPC's, nos cursos de capacitação continuada e/ou de extensão, nas salas de aula da universidade quando o discente atua enquanto docente, ou quando o futuro educador vai a campo realizar atividades de observação e regência, quesito necessário para as disciplinas de Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura. Relatos sobre ofensa ou desacato na relação aluno-professor ou aluno-aluno, assim como a não obediência às regras combinadas são constantes na fala de muitos educadores (e de futuros educadores). Agressões físicas ao docente por parte do aluno são mais raras, mas não deixam de ser citada, vez ou outra, provocando ,naqueles que ouvem, sentimentos que revelam revolta, indignação, inconformismo.

---

<sup>1</sup> Instrução da diretora de uma escola pública a sua professora recém chegada, Apud in PEREIRA, 2000, p.10

Mesmo sendo um tema muito discutido em todo meio escolar, as soluções para o problema vêm, quase sempre, acompanhadas de um saudosismo da época “em que se podia expulsar o aluno da escola, dar suspensão, bater”! “Agora”, explicitam alguns, com certo desânimo, o que se faz é “chamar o pai/mãe para conversar, tirar o aluno da sala para conversar com a direção ou com a coordenação, encaminhar para profissionais especializados”, sendo possível perceber em suas falas um desconforto gerado pela situação não resolvida, ou até mesmo, um sentimento de impotência diante de uma atitude considerada indisciplinada. É como se o professor desconhecesse as orientações didáticas, propostas pelos documentos oficiais, sobre como agir diante de similar situação no cotidiano escolar. Podemos afirmar que o problema alcança dimensões maiores, pois desvela a ausência de um referencial teórico que subsidie a ação educativa no que tange às questões.

Em 2003, realizei uma pesquisa com sujeitos que frequentaram a escola pública nas décadas de 60, 70, 90 e início do século XXI, com o objetivo de identificar os tipos de castigos escolares existentes nesses diferentes períodos e foi possível constatar como a lembrança das punições ainda estava viva na memória dos participantes desse estudo (ARCHANGELO, 2003). Entre os relatos, merece destaque a fala de alguns entrevistados:

- a) Um dos participantes do estudo ao relatar a punição de um colega de classe por ter desobedecido ao professor, afirmou que o ato do docente de “*puxar a orelha*” como forma de castigo causou “o descolamento parcial” da orelha do discente. Esse mesmo depoente afirmou ser comum em sua época de escola o aluno

receber “*reguada*” na cabeça quando emitiam respostas erradas às perguntas sobre o conteúdo transmitido pelo professor;

- b)** Outro depoimento marcante foi o relato de um sujeito, que frequentou a escola rural no início da década de 70, sobre o castigo utilizado por uma docente cujos alunos eram filhos dos empregados da fazenda: a criança que desobedecia às regras existentes na sala de aula era obrigada a ajoelhar-se no milho!
- c)** Um estudante, que cursou o Ensino Fundamental II no período de 90 a 2003, relatou que diante de dificuldades, ocorridas na relação professor-aluno e/ou no interior da sala de aula, os docentes atiravam, nos alunos, giz de lousa e apagador. Na fala desse sujeito ficou evidente que, além da dor provocada, o constrangimento causado por essa ação, era humilhante: “*fico com vergonha*”. Continua seu depoimento, ressaltando que a não identificação do elemento infrator implicava na aplicação de uma punição coletiva.
- d)** Uma aluna do Ensino Fundamental I, quarta série, no ano da pesquisa, relatou o uso de castigos, tais como, colocar o aluno atrás da porta e/ou na frente da lousa. Interessante foi verificar explícito em sua fala que a reação do aluno punido era “*fazer chacota pelas costas da professora*”: mostrar a língua ou fazer careta, promovendo ainda mais o tumulto na sala. Na fala dessa aluna, essa ação não resolvia o problema, pois “*os alunos gostam de ficar lá em pé, ficam fazendo gracinha*”.



Os dados dessa pesquisa, realizada enquanto eu ainda estava no Curso de Licenciatura em Pedagogia, nos remete historicamente à defesa na utilização dos castigos corporais<sup>2</sup>, especialmente ao uso da palmatória, defesa essa pautada no argumento da maior eficácia para o disciplinamento que conduziria à “civilidade” (DALCIN, 2005). Esta autora investigou, em sua dissertação de mestrado, o uso dos castigos corporais no período de 1857 a 1882, nas escolas isoladas paranaenses e identificou a existência do castigo moral, além do corporal, assim como a prática de premiação dos alunos com melhor desempenho escolar. Essas três formas de educar (castigos físicos, castigos morais e as premiações) constituíram-se, segundo as palavras da pesquisadora, nos principais meios para disciplinar e punir e neste sentido, “o corpo dos alunos foi objeto de investimento e marcas que contribuíram para a sua formação e amoldamento” (idem, p. 119) durante o século XIX e boa parte do século XX.

Os castigos escolares<sup>3</sup>, segundo a perspectiva de Sá & Siqueira (2006), constituem-se no reflexo de uma sociedade escravocrata. O fim da escravidão, a chegada dos imigrantes em nosso país e a adoção dos compêndios didáticos na instituição escolar foram os elementos precursores da abolição dos castigos físicos e contribuíram para o refinamento da introdução das práticas modernas de educar. Ou seja, com o advento da “modernidade percebeu-se que o castigo mais eficiente seria aquele que atingisse não mais o

---

<sup>2</sup> O castigo corporal na escola foi introduzido no Brasil, no século XVI, pelos padres Jesuítas, com o objetivo de promover a obediência e o respeito à autoridade por meio de agressões física violentas tendo como uma das ferramentas de controle: a vara. (DEL PRIORE, apud ARCHANGELO, 2003).

<sup>3</sup> Os autores nos informam em nota de rodapé, que os castigos físicos utilizados pelo sistema lancasteriano, método na época, eram muito mais violentos que os utilizados na segunda metade do século retrasado, os quais se restringiam à palmatória, aos genuflexos sobre milhos e o ficar virados para a parede. O sistema lancasteriano utilizava alto grau de violência, quer pelos instrumentos, ou pela simbologia e teatralização.

físico da criança, mas sim, sua alma”. (idem, p. 10). Dessa forma, os bolos das palmatórias foram substituídos pela sutil e silenciosa intimidação, quer por meio dos olhares ou pelas representações: orelhas de burro, rabos, ficar em pé ou fora do expediente da aula, entre outros. Era a introdução dos castigos morais no interior das escolas com o mesmo objetivo dos castigos físicos: garantir a ordem.

Os pesquisadores supracitados realizaram um estudo sobre a abolição dos castigos corporais no interior das escolas de Mato Grosso, determinada pelo Regulamento da Instrução Pública do ano de 1872, o qual se consolidou com a aprovação da Emenda Constitucional de 15 de outubro de 1927, assinada por Francisco Campos, então Secretário do Interior em Minas Gerais. Os pais que não aceitaram a retirada do sofrimento físico escolar para educar seus filhos, os transferiram da escola pública para a particular, pois nestas, a família exigia que os docentes cumprissem com os rituais de punição. Afinal, estavam pagando para isso! Alguns mestres, por sua vez, comungavam com a idéia de que os castigos morais não eram suficientes para educar os alunos e organizaram um movimento em prol da manutenção dos castigos físicos, desde que autorizados pelos pais.

À revelia dos Regulamentos, novos mecanismos foram utilizados. Os professores, proibidos de utilizar os castigos para controlar a classe, recorreram ao auxílio dos assessores<sup>4</sup> (monitores de ensino), denominados como “decuriões”, que assumiam, entre outras atribuições, a incumbência de disciplinar os alunos utilizando-se das ferramentas necessárias, entre elas, a

---

<sup>4</sup> A implantação da monitoria fazia parte do método lancasteriano implementado pela Lei de 15 de outubro de 1827 por D. Pedro I com o intuito de alfabetizar o maior número de pessoas em um mesmo espaço, que requeria um número significativo de regentes mirins capacitados - os decuriões. (SÁ & SIQUEIRA, 2006)

palmatória. Em outras palavras, o adulto não podia, por força da Lei, aplicar castigos físicos, mas essa proibição não era extensiva aos “seus auxiliares” de sala.

Os educadores que se posicionaram favoráveis à utilização da sanção moral sofreram muitas críticas. Isso fica claro no depoimento de Egídio Ângelo Mamoré<sup>5</sup> (apud. SÁ & SIQUEIRA, 2006, p. 06), ao afirmar que

[...] abolido o castigo da palmatória, esforcei-me em estudar o meio de substituí-lo eficazmente pelos castigos morais, o que chegando a conseguir, tive a indiscrição de publicar um artigo alusivo no periódico Liberal (se bem me recordo, em um dos seus números do mês de maio de 1877), julgando que fosse acolhido com aplauso, mas qual não foi a minha surpresa vendo que assim havia eu erguido o patíbulo para meu suplício! Vime logo ultrajado pela imprensa, ridicularizado pelos apologistas da palmatória, e de esquina em esquina era eu objeto da mordaz censura, como bom bajulador do Inspetor Geral das Aulas, sem que nenhum dos meus gratuitos depressores se dignasse chegar ao menos às portas da minha escola para certificar-se da realidade. Tal era a incredulidade! Contudo, continuei por algum tempo a conservar-me brando e compassivo para com os meus alunos, e dando nesse mesmo ano três aprovados em exame final, fui elogiado pelo então Inspetor paroquial o Sr. Dormevil José dos Santos Malhado.

O castigo físico na escola, enquanto algo necessário para a aprendizagem do conteúdo escolar foi abordado por Luckesi (1999), cuja justificativa pautava-se na relação que se estabeleceu entre a não aprendizagem do aluno e o não cumprimento da norma de estudar. Ou seja: se

---

<sup>5</sup> Regente da 3ª escola pública de instrução primária, localizada na Paróquia da Sé, capital mato-grossense, o qual recebeu inúmeras críticas ao tentar cumprir com a normatização da abolição dos castigos físicos do ambiente escolar.

o aluno não aprendeu, foi porque não cumpriu com o seu dever de prestar atenção às aulas! Diante da falta cometida, tornava-se necessária a aplicação do castigo, visando à formação do moderno cidadão brasileiro. O pesquisador explicita que a gravidade do erro, segundo a óptica do professor, servia de medida para o tipo de castigo, o qual era legitimado pela família, que seria atribuído a fim de aprender a não errar mais. Para isso, recorriam à palmatória, aos grãos de milho ou feijão, a dor e a humilhação dos beliscões ou puxões de cabelo ou ainda ao martírio de permanecer em pé à frente da sala com os braços esticados e com o rosto virado para a lousa, ou as reguadas na cabeça, como apontado na pesquisa de Archangelo (2003).

Atualmente, continua o autor, houve uma modificação no conteúdo das sanções, mas a estrutura permanece. A violência física existente no interior da relação educador-educando foi substituída pela “violência simbólica” de Bourdieu (1975), como uma nova estratégia do professor para conseguir a aprendizagem e o controle da sala. É o castigo de roupagem nova, que não atinge mais o corpo físico, mas a personalidade dos alunos. Com o intuito de esclarecer sua argumentação, Luckesi (1999) cita, entre tantas existentes, a chamada oral, enquanto um instrumento de poder criando um ambiente de medo, tensão e ansiedade entre os alunos.

O fato é que, embora os castigos físicos estivessem proibidos, os professores, muitas vezes incentivados pelo próprio diretor, continuavam a aplicá-los (PEREIRA, 2000). As palmatórias e os beliscões foram substituídos por puxões de cabelos, com o intuito de continuar garantindo o silêncio e a imobilidade dos alunos. Isso fica claro na frase contida na dissertação de Pereira (2000, p.10) e dita pela diretora da escola ao orientar a professora

recém chegada: "Não dê beliscões ou reguadas, puxe o cabelo porque não deixa marcas". A autora ao desenvolver seu estudo teve por objetivos: identificar a concepção de disciplina, segundo o professor; investigar a história de vida do educador com o intuito de verificar se havia uma relação entre a sua história de vida (*habitus*) e a sua prática pedagógica com relação ao disciplinamento em sala de aula. O estudo foi realizado com duas professoras: uma que atuou, em toda a sua carreira, apenas em duas escolas públicas de Ensino Fundamental I, a outra que exerceu o magistério nas diferentes etapas da Educação Básica, tanto na escola pública quanto na particular. Os critérios para a seleção destes sujeitos foram: estar exercendo o magistério na época em que os dados foram coletados, possuir praticamente o mesmo tempo de serviço no magistério, a utilização de diferentes estratégias de ensino e a boa avaliação de seu trabalho pelos pais e pela comunidade escolar.

Os resultados do estudo apontam que, independente da história de vida dos sujeitos da pesquisa, o conceito de disciplina é definido como ordem, respeito, responsabilidade, organização e obediência. Um dado interessante que aparece na pesquisa supracitada é o fato dos sujeitos ficarem angustiados por não aplicarem os castigos que tanto os ajudavam até a década de 80. As professoras entrevistadas afirmaram que, com a chegada do ECA<sup>6</sup> (Estatuto da

---

<sup>6</sup> **Art. 3º.** A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

**Art. 17.** O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

**Art. 18.** É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

**Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

II - direito de ser respeitado por seus educadores

Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90) perdeu-se a autoridade do professor e conseqüentemente, o controle da sala pelos mesmos. Segundo o depoimento de um dos sujeitos do estudo, “sem ordem não há progresso, existem crianças que merecem castigos e precisam deles para cumprir o dever e aprender” (PERREIRA, 2000, p. 89). Chamou-nos a atenção o fato deste sujeito, em sua fala, fazer a apologia do castigo escolar e logo após admitir que, embora sentisse falta dos instrumentos de disciplinamento, tinha consciência de que os castigos resolviam os problemas por um curto espaço de tempo, argumentando que após a sanção a criança cometia novamente a mesma infração, sendo necessário castigá-la novamente, criando-se, dessa forma, um ciclo vicioso.

Ainda nessa pesquisa, fica claro que no lugar dos castigos físicos surgiram novas estratégias para conseguir o controle da sala: cadeirinha do pensamento, dever extra, realização cópias sem um objetivo pedagógico específico, suspensão de atividades prazerosas aos alunos, tais como o recreio, a aula de artes, ou as aulas de educação física. Diante destes resultados, a grande questão é: se os castigos continuaram a existir com a adoção de novas estratégias, de que tipo de castigo o sujeito da pesquisa sentia falta? Em sua tese de doutorado, Pereira (2003) deu continuidade ao tema de pesquisa dedicando-se à análise dos registros de três escolas públicas de Ensino Fundamental e uma do curso Normal, no Estado de Minas Gerais, com o objetivo de buscar o entendimento para os problemas disciplinares no período de 1900 a 2000. A autora afirma que, na década de 60/70/80, os castigos físicos ainda estavam presentes na escola com os mesmos objetivos do final do século XIX, inclusive na Educação Infantil, onde surgiram com maquiagem e roupagem nova, mas de forma vexatória e constrangedora: as

crianças eram obrigadas a sentar na “cadeirinha do pensamento” para refletir sobre seu malfeito.

A pesquisa de doutorado de Pappa (2004) teve como objeto de investigação a (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental, em uma escola pública na cidade de Maringá, Estado do Paraná. Coletou os dados usando a pesquisa etnográfica com o recurso da observação, questionário semi-estruturado, entrevista e análise documental. Concluiu que a angústia de não conseguir controlar a classe e o não saber o que fazer diante dos problemas de indisciplina na sala de aula também assola a Educação no século XXI, mas com um diferencial: os professores anseiam pela compreensão de como agir diante dos conflitos nas classes. Deparamo-nos, aqui, com a mesma informação contida na pesquisa de Pereira (2003): o ECA surge como o responsável pela perda da autoridade docente diante dos alunos. Nas palavras de Pappa (idem, p. 06)

Os resultados mostram que boa parte dos professores está sem saber o que fazer diante do atual quadro de indisciplina na sala de aula. Sentem-se subjugados, enfraquecidos, acuados por uma parte dos alunos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar. Embora declarem que a indisciplina não esteja necessariamente relacionada com o desempenho escolar dos alunos indisciplinados, entendem que esses interferem negativamente, tanto no trabalho do professor, quanto no aprendizado dos demais. A maioria acredita que a escola está vivendo uma crise de autoridade e os professores sentem-se subjugados, tentam entender melhor o que está ocorrendo e questionam quais os comportamentos, ou atitudes, que devem adotar diante do atual quadro, querem refletir sobre como pensar o novo e redimensionar as relações de poder.

Diante das alegações dos sujeitos das pesquisas sobre a relação entre a perda de autoridade docente e a aprovação dos documentos oficiais, sentimos a necessidade de recuperar os princípios existentes na legislação nacional referente à educação e a sanção: a Carta Constitucional de 1988, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90), a LDBN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito de compreender as justificativas apresentadas.

### **1.1.1 Os documentos oficiais e os princípios educacionais**

A Carta Constitucional de 1988, que serve de parâmetro para as demais legislações, em seu artigo 205 prevê o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania, o que significa segundo Oliveira (2005), que a finalidade da Educação é a formação da pessoa. Elucida o seu raciocínio ao buscar em Contreras (2002) a definição para o conceito de pessoa humana. De acordo com o autor esse conceito deve ser entendido como

[...] a tomada de consciência pelo sujeito de que ele está inserido em um conjunto maior de relações que vai além das organizações sociais, políticas ou religiosas e cujas ações devem estar de acordo com a prática da justiça,<sup>7</sup> da solidariedade, da fraternidade<sup>8</sup> e da generosidade<sup>9</sup> (CONTRERAS, 2002, apud OLIVEIRA, 2005, p. 266).

---

<sup>7</sup> “A justiça beneficia tanto quem é justo como quem é objeto de justiça [...]. Dito de outra forma, na justiça não é a particularidade de outrem que está em jogo, não é o desprendimento, mas sim a reciprocidade, vale dizer, o contrato. Assim, faz sentido alguém ao mesmo tempo sentir-se no dever de ser justo e no direito de exigir que o tratem justamente [...]. A justiça pertence a uma definição contratual de moral” (LA TAILLE, 2000, p.115-116).

<sup>8</sup> Fraternidade aqui entendida como a tomada de consciência de que pertencemos a uma única e mesma família, ou melhor, a um único e mesmo gênero, como afirma Comparato (2004, p.66).

<sup>9</sup> “[...] A pessoa generosa pode ser movida por um sentimento de dever: para ela é obrigatório conduzir-se com generosidade. Mas tal dever não é derivado de um direito alheio [...]. Vale dizer que a generosidade



A partir das explicações da autora, é possível deduzir que, preparar para a cidadania está muito além do simples ato de trabalhar com a informação sobre o conceito de direito ao sufrágio e a vida política. Significa

[...] informar e despertar a consciência sobre o valor da pessoa humana, suas características essenciais, sua necessidade de convivência e a obrigação de respeitar a dignidade de todos os seres humanos independentemente de sua condição social ou de atributos pessoais (DALLARI, 2004, p. 42).

Alguns autores (COVRE, 1993; DALLARI, 2004; SOARES BENEVIDES, 2004) afirmam que a Carta Constitucional, ao prever o preparo para o exercício da cidadania, nos remete ao princípio da igualdade, da democracia e da liberdade. Esses princípios estão contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e permeiam a elaboração do texto constitucional na maioria dos países. Mas, não é suficiente para que se organize a estrutura de uma sociedade democrática. Isso fica claro quando Covre (1993) afirma que

Não devemos ser ingênuos e acreditar que a luta pela cidadania se restringe às leis, embora elas lhe sejam essenciais. As leis são instrumentos importantes para fazer valer nossos direitos, ainda que por meio de inúmeras pressões sociais. (p. 29)

Complementando os princípios constitucionais e a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989<sup>10</sup>, o Estatuto da Criança e do

---

traduz um respeito pelo próximo, mas este não é, no caso, um sujeito de direitos. Que a generosidade seja altruísta, não há dúvida: com ela age-se exclusivamente por amor ao próximo e o indivíduo generoso em nada beneficia-se materialmente de seu ato". (LA TAILLE, 2000, p.115-116)

<sup>10</sup> Tratado internacional, necessário depois de 41 anos da declaração dos Direitos Humanos de 1948 porque quando foi afirmada a declaração de 1948, os direitos humanos passaram a ser percebidos,

Adolescente (ECA), tão temida pelos educadores a partir do entendimento de que lhes retira a autoridade, substituiu o Código de Menores<sup>11</sup>. Foi promulgado a partir dos princípios contidos na Declaração dos Direitos Humanos<sup>12</sup> e também pelos princípios nascidos das discussões ocorridas em 1924 na Declaração de Genebra<sup>13</sup>, que apontava para a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial.

Segundo Souza (2002), havia uma grande preocupação internacional para a defesa dos direitos da criança desde o início do século XX, quando a extinta Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho promoveram as primeiras discussões a respeito dos direitos da criança. A organização Internacional do Trabalho, em 1919 e 1920, adotou três Convenções que tinham por objetivo abolir ou regular o trabalho infantil. Em 1921, a Liga das Nações estabeleceu um comitê especial com a finalidade de proteger a criança e de proibir o tráfico de crianças e mulheres. Toda a discussão suscitada na Declaração de Genebra dos Direitos das crianças culminou na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959.

---

concebidos e aplicados somente para os maiores de dezoito anos. (SÊDA, Convenção sobre os direitos das crianças. Disponível em: [www.redeandi.org.br](http://www.redeandi.org.br))

<sup>11</sup> De acordo com os dados obtidos no Projeto ECA – 18 anos, divulgado no site da RED Andi do Brasil, em 1924 no Brasil, um Tribunal de menores é criado com o intuito de estruturar juridicamente a base para o primeiro Código de Menores, que fora promulgado, primeiramente em 1927, conhecida como Código Mello Matos, e posteriormente em 1979. Um retrocesso se considerarmos a Declaração de Genebra de 1924 em que há a preocupação de proporcionar a criança uma proteção especial e por se apresentar com um caráter discriminatório, associando a pobreza à “delinqüência” mascarando as reais causas, entre outras, advindas da desigualdade social.

<sup>12</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos é, em grande parte, resposta da comunidade internacional à intolerância étnica e racial verificada no final dos anos 30 e ao longo dos anos 40, na Europa. O holocausto, os campos de concentração, a morte de milhares de seres humanos, a maior parte judeus – além de comunistas, homossexuais e todos aqueles que se opunham à marcha dos regimes autoritários europeus. (ADORNÓ, 2009)

<sup>13</sup> Essa Declaração não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos das crianças, por decorrência do próprio panorama histórico que se desenhava e do previsível insucesso das Ligas das Nações. (SOUZA, 2002)

A Declaração Universal dos Direitos da Criança é considerado o primeiro instrumento específico, surgido com real importância dentro da nova ordem internacional e formada por dez princípios básicos, onde se afirma, em síntese, o direito da criança: à proteção especial; às oportunidades e facilidades necessárias ao pleno desenvolvimento saudável e harmonioso; à utilização dos benefícios relativos à seguridade social, incluindo-se adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos, educação e proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração. (SOUZA. 2002).

Embora seja possível evidenciar a existência de uma preocupação internacional em assegurar os direitos de crianças e adolescentes, foi somente depois da Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 50, que os países passaram, mais detidamente, a debruçar-se sobre a situação dos menores. Graças à criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e de sua subsidiária específica para a criança – UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A Declaração dos Direitos da Criança<sup>14</sup>, promulgada em 1959, foi um marco histórico. Inaugurou uma nova forma de pensar a criança e o adolescente, dando-lhes um tratamento diferenciado e prioritário, considerando-os como seres humanos em desenvolvimento (ALMEIDA, 2005). Este documento reza em seu preâmbulo que, por meio da educação a criança estará:

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que muitos dos direitos e liberdades contidos na Declaração dos Direitos da Criança já faziam parte da Declaração Universal dos Direitos humanos, aprovada pela Assembléia Geral em 1948.

[...] plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. (Preâmbulo da convenção sobre os direitos da criança)<sup>15</sup>.

A Convenção é um instrumento de direito que estabelece normas, deveres e obrigações aos países que a ela aderirem e cujo teor sugere princípios pelos quais o povo deve guiar-se. Partindo desse princípio, o governo da Polônia, por ocasião do Ano Internacional da Criança e das comemorações pelos vinte anos da Declaração dos direitos humanos, em 1979 apresenta à comunidade Internacional uma proposta de Convenção Internacional sobre os direitos da criança e isto porque as deliberações oriundas de uma Convenção<sup>16</sup> conferem força de Lei Internacional, embora não admita o caráter de soberania aos direitos nacionais. De acordo com Souza (2002, p. 3), a

[...] amplitude de participação no tocante à sua elaboração, permitiu que o projeto de convenção resultante acabasse por ser o fruto de intenso trabalho internacional, envolvendo as mais diversas disciplinas científicas e, principalmente, compatibilizando sistemas jurídicos e culturais diversos, criando um texto normativo cujos parâmetros são flexíveis, adaptáveis às diferentes realidades dos Estados Partes e, por isso mesmo, sendo referência para as políticas legislativas desses últimos.

---

<sup>15</sup> Embora a Declaração de 1959 tivesse garantido a proteção das crianças e dos adolescentes, foi somente em 1988 com a promulgação da Constituição, que essa proteção vem se consagrar na legislação brasileira em seu art. 227 que vem embasar a promulgação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90.

<sup>16</sup> É importante destacar pautados em Souza (2002) que a Convenção surge como instrumento complementar da Declaração, não substituto, tomando os princípios de *jus cogens*, ou seja, normas decisivas gerais do direito Internacional, inalteráveis pela vontade das partes, dessa última como referência para o estabelecimento de compromissos e obrigações específicas que adquirem caráter coercitivo em relação aos Países que a ratificam.

Assim, dez anos depois, em 1989, as Nações Unidas constituíram um grupo de estudos com membros de uma organização não governamental para elaborar propostas para a Convenção. Esse grupo encaminha um texto para a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que depois de apreciado pelos membros do conselho foi aprovado por unanimidade<sup>17</sup>. Esse texto é considerado um tratado dos mais importantes na defesa dos direitos humanos e teve adesão de todos os países membros da ONU, com exceção dos Estados Unidos e da Somália. Nesse contexto de busca em defesa aos direitos infantis associado à grande participação popular, advinda dos movimentos sociais que representavam a sociedade civil, e ainda, com a participação de vários segmentos sociais envolvidos com a causa da infância, no Brasil ocorreram mudanças significativas na legislação de amparo à proteção infantil com a promulgação da Lei 8069/90 – ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Essas mudanças foram pautadas nos princípios dos Direitos das Crianças que estão contidos no artigo 227<sup>18</sup> da Carta Constitucional<sup>19</sup> e na Proteção Integral prevista na Declaração de 1959. O ECA, em seu artigo 18 normatiza a proibição da humilhação, da agressão verbal ou psíquica, e principalmente dos atos que culminam em agressão física ao

---

<sup>17</sup> Em 02 de setembro de 1990, como demonstração do alto interesse e apoio suscitado em todo o mundo, a Convenção sobre os Direitos da Criança entrou em vigor, relativamente aos primeiros vinte Estados, assumindo um caráter de lei internacional, com força vinculante entre os Estados que a ratificaram. (SOUZA, 2002)

<sup>18</sup> O artigo 227 da Constituição Federal foi fruto de uma emenda popular denominada "CRIANÇA, PRIORIDADE NACIONAL". Organizada pelas entidades: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Federação Nacional das sociedades Pestalozzi (FENASP), Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDDC) e Serviço Nacional Justiça e Não-Violência a emenda pretendia alertar para as grave situação da infância e da juventude brasileira além de criar condições de que a Constituição tivesse dispositivos que promovessem e defendessem os direitos das crianças e dos adolescentes. (SEGUNDO, 2003)

<sup>19</sup> A Assembléia Nacional Constituinte, composta por 559 congressistas, foi instalada, em 1º de fevereiro de 1987, presidida pelo deputado Ulysses Guimarães. Um grupo se reuniu para concretizar os direitos da

afirmar que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Para Soares (2004, p. 58-59), o princípio da dignidade do ser humano, contido nos documentos nacionais e internacionais dos direitos das crianças, não repousa apenas na racionalidade. Para explicitar sua argumentação, a autora traz como exemplo os objetivos do processo educativo, os quais buscam atingir não só a razão, mas também a emoção, isto é, parte do princípio de que o homem é um ser dotado de razão e sentimentos e exatamente por isso, é capaz de indignar-se! A dignidade enquanto princípio constitucional geral consiste na vedação à coisificação e instrumentalização do ser humano, o qual jamais deve ser tratado como objeto, mas sim, como sujeito de direitos (BRANDÃO, 2008). Em outras palavras, todos possuem o direito de estar em um ambiente escolar que respeite a sua integridade enquanto pessoa e durante seu processo de formação, a instituição deve propiciar diferentes oportunidades para que o educando possa vivenciar formas diferentes de resoluções de conflitos, contribuindo, assim, para uma educação que prima pela construção de princípios éticos, visando à organização de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional vem confirmando a Constituição e em seu texto reza ser finalidade na Educação Básica o desenvolvimento dos aspectos físicos, sociais, psicológicos e intelectuais do educando, objetivando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Os princípios que regem a

---

criança e dos adolescentes contidos na Declaração dos Direitos das Crianças originado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Carta Constitucional e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional apontam para um ideal de educação a formação de pessoas éticas capazes de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras, assim como discernir as diferenças qualitativas entre os seus valores individuais e os sociais, desenvolvendo, dessa forma, sua autonomia (OLIVEIRA, apud VINHA, 2006, p. 98). Inere-se, a partir da literatura mencionada, que o conceito de autonomia não se reduz a simples independência para executar as coisas por si mesmo (o que seria auto-suficiência), mas sim, no sentido da construção da capacidade de compreender a interdependência oriunda, por sua vez, da construção do conceito de cooperação, de inserção no coletivo. Essa concepção é clarificada nos artigos e incisos contidos na LDB, mais precisamente no artigo 3º inciso IV, o qual prevê o apreço à tolerância e o respeito à liberdade, no sentido de ter o direito à sua vida, à sua pessoa, ao seu corpo. Dessa forma, o respeito à liberdade está diretamente atrelado no princípio do apreço à tolerância, entendida aqui como “aceitar o diferente sem abandonar sua própria identidade, seja ela cultural ou pessoal” (FREIRE, 2004, p. 02), utilizando atitudes não violentas na defesa dos princípios entre os pares<sup>20</sup>, o que significa ter a sua liberdade, sem excluir o direito à liberdade do outro.

A busca pelo entendimento na História da Educação, para desvelar como os professores agiam em situações de indisciplina, ou conflitos nas relações interpessoais existentes nos ambientes escolares nos fez deparar com fatos, nos primórdios de nossa história escolar, de norte a sul de nosso país, sobre como os professores utilizavam-se dos castigos, fossem eles

---

<sup>20</sup> Freire (2004) utiliza o conceito tolerância positiva, ou seja, a posição das pessoas frente as injustiças, ou a violação dos princípios éticos, se colocando em “não, aceitar, não compactuar com idéias inadequadas, tomar atitude contra elas, mesmo que muitas pessoas chamem a isso de intolerância [...]” (p. 15). Diferente da ideia errada de que tolerância representa a passividade ou a permissividade.

físicos e/ou morais, como forma de controlar a classe e educá-los. O que pretendemos nesse momento é situar essas práticas a partir do contexto histórico vigente como ferramenta nos ambientes escolares para resolver os conflitos existentes nas salas de aula.

No método Lancaster, início do século XIX, as punições físicas eram severas, evoluindo para as menos agressivas, mas também, recheadas de violência: palmatória, genuflexos sobre milhos e feijões, puxões de cabelo e orelha, reguada entre tantas outras práticas expiatórias. No final do século XIX e início do XX, houve, conforme os apontamentos contidos em parágrafos anteriores, a extinção das agressões físicas e a normatização dos castigos morais. A substituição do castigo físico pelo castigo moral não significou ausência de violência e de autoritarismo na relação educador-educando porque o castigo moral possui como objetivo a humilhação pública do aluno (cadeirinha feia, orelha de burro, até as mais recentes, tais como, cadeirinha do pensamento, tapetinho da super Nany, entre outras).

Acostumados a utilizar, como recurso para a manutenção da ordem, os castigos físicos e morais, com a aprovação do ECA, da nova LDB e da implantação das novas diretrizes curriculares, os educadores, segundo dados de pesquisa (PEREIRA, 2000; 2003; PAPPA, 2004), viram-se destituídos de autoridade no interior da sala de aula e atribuíram ao ECA e à progressão continuada o título de grandes vilões do final do século XX e início do XXI, na medida em que acreditam que a promulgação desses documentos os engessam frente aos problemas disciplinares que se apresentam no interior da escola e da sala de aula. Mas, nos perguntamos: o que de fato fez o ECA; o que realmente ele retirou da escola? Ao ler o documento, constatamos que a



grande contribuição do ECA foi a retirada dos castigos físicos e morais da sala de aula, os quais eram utilizados em grande escala com o objetivo de conseguir a observância de preceitos e normas através do medo, ou pela humilhação. Será que seriam nessas ferramentas, utilizadas pelos professores para punir os alunos, que originava a autoridade aos professores?

Os princípios das legislações citadas nortearam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), elaborados por uma equipe pedagógica do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), organizando as diretrizes que perpassam os conteúdos escolares, afirmando que o objetivo da Educação Básica é formar para a cidadania, elegendo como princípios orientadores para a ação educativa<sup>21</sup>: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social. A Educação, segundo esse parâmetro, é entendida enquanto uma “fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável” (PCN, vol. 2. p. 59). Assim, os pressupostos elaborados por especialistas da Educação têm como objetivo, dentre outros, contribuir para que os educadores desenvolvam uma intervenção pedagógica articulada com os ideais de democracia e do efetivo exercício da cidadania. Entendendo democracia no sentido amplo, ou seja, a democracia enquanto a “sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais”. E a concepção de cidadania entendida, segundo os PCNs, como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. “[...] compreendendo a cidadania como participação social e política, assim como

---

<sup>21</sup> A inserção desses conceitos como princípios orientadores para a ação educativa objetivava uma sociedade mais justa e estável. Segundo Lima (2003) a proposta dos Parâmetros Curriculares salienta que a reforma curricular não é suficiente para se resolverem todos os problemas que afetam a qualidade

exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”. (PCN, vol. 8, p. 9; 19 - 20). Assim, o princípio da cidadania propicia o despertar da consciência sobre o valor da pessoa humana, no sentido de respeitar a dignidade do outro na convivência entre todas as pessoas, não somente nos direitos adquiridos. (DALLARI, 2004, p. 42).

Na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente nos Temas Transversais, há clareza de que o papel da escola é a organização de um ambiente no qual ocorra, além da educação intelectual, a educação moral. Essa afirmação pode ser encontrada na LDB quando normatiza que a educação básica tem a finalidade da Educação integral. Infere-se, a partir da leitura, que o educador, em sala de aula, deverá ocupar-se com a organização de um ambiente pedagógico que propicie a construção da autonomia cognitiva, social e moral do sujeito, por meio do planejamento de situações didáticas. Situações nas quais o educando possa construir um raciocínio mais elaborado, mais estruturado, ao mesmo tempo em que vivencia um ambiente cooperativo, onde as relações interpessoais devem estar pautadas no respeito, na justiça e na igualdade, ou seja, se valer dos procedimentos para a educação moral.

De acordo com os Temas Transversais (PCN, vol 8, p. 25), a “reflexão ética<sup>22</sup> traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição

---

de ensino e da aprendizagem na escola; é necessária, ainda, a melhoria das condições de trabalho, da formação docente e dos recursos pedagógicos. (p. 73)

<sup>22</sup> Vale apenas ressaltar que nesse documento ética é utilizada como sinônimo de moral.

e pelo costume.” E continua o raciocínio, explicitando que o trabalho educacional com a dimensão ética “abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais”.

Com base nos argumentos dos princípios contidos nos documentos oficiais, acreditamos que um modelo educacional voltado para a formação do cidadão crítico e autônomo não pode ser aquele que prioriza somente a ciência clássica em detrimento das necessidades sociais, pois assim sendo, estaria perpetuando uma sociedade pautada na desigualdade e nas injustiças sociais. (MORENO, 1997).

Várias pesquisas, Piaget (1994), Devrie & Zan (1998), Vinha (1997), Tognetta (2009), La Taille (1998), Araújo (2011), Oliveira, (2006), Puig (2004), evidenciam que é possível organizar, no espaço de sala de aula, um ambiente propício às vivências reais de interação social enquanto fator de desenvolvimento cognitivo, social e moral. Nesse sentido, ao abordarmos o conceito de moral estamos afirmando que o mundo social é organizado por meio da elaboração e do respeito às regras existentes na sociedade, as quais são transmitidas, e/ou construídas pelos membros na interação entre pares, pautadas nos princípios éticos universais.

Partimos, portanto, do pressuposto de que o educando “[...] tem que se adaptar às normas, leis, regras, hábitos, costumes e valores que a regem” (OLIVEIRA, 2006, p. 141). E nesse contexto, o ambiente escolar pode e deve organizar uma ação pedagógica com o objetivo de que o aluno participe da construção das regras sociais e morais entre pares, o que significa estar construindo a capacidade de raciocinar moralmente, ou seja, a capacidade de

distinguir entre seus valores individuais e os do grupo social ao qual pertence, coordenando a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, direitos, deveres, equidade e justiça. Esse pressuposto, por sua vez, está fundamentado nos trabalhos de Devrie & Zan (1998), Vinha (1997), Tognetta (2009), La Taille (1998), Araújo (2011), Oliveira, (2006), Puig (2004). Esclarecemos, também, que a Educação Moral é abordada nesses estudos mencionados anteriormente enquanto objeto do conhecimento a ser trabalhado dentro das unidades escolares, ou seja, o trabalho com as regras nas intervenções mediadas pelo docente, visando a construção de personalidades éticas, e exatamente por essa razão, consiste em procedimentos de Educação Moral.

## **1.2. O problema de pesquisa e os objetivos do estudo**

As angústias apresentadas pelos docentes, nos parágrafos anteriores, diante da indisciplina escolar e a crença de que o ECA retira de suas mãos a autoridade dos alunos, nos remete a analogia do mesmo comportamento de professores e pais do final do século XIX, quando questionaram os Regulamentos que aboliram a ferramenta de controle na escola: os castigos físicos. Se os educadores do século XIX, em sua maioria, perguntavam-se “como educar sem fazer uso do castigo físico?”, hoje as questões propostas são: como manter a disciplina na sala? Como manter a autoridade e o respeito se agora o ECA proíbe punir? E diante da “promoção automática” (esse é o entendimento de alguns educadores, em relação ao

conceito de progressão continuada), como os alunos podem aprender se não correm mais os riscos de serem punidos com a reprovação?

Estudos realizados nos últimos anos confirmam as angústias desses professores relatados no parágrafo acima. Entre eles, o estudo de Malta Campos (2003) constatou que 83% dos docentes que atuam na Educação Básica consideram que, para a resolução dos problemas referentes à disciplina dos discentes deveria ser inserida no ambiente escolar a utilização de medidas mais severas com punições mais rigorosas aos alunos indisciplinados. Defendendo inclusive o uso de expulsões, caso necessário. Outro estudo relevante é a pesquisa realizada pela UDEMO – (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), mapeando a violência escolar nas escolas do Estado de São Paulo. Na pesquisa realizada em 2001, ficou constatado que, entre as violências ocorridas com o maior índice, 90% dizem respeito às brigas internas envolvendo apenas alunos e 88% estão relacionadas ao desacato ou agressão verbal direcionados a professores por alunos ou responsáveis. Para minimizar o índice de violência, 69% das escolas pesquisadas inferiram que há a necessidade de contratar maior número de funcionários e inspetores, 66% optaram para maior participação da família, 63% preferem a contratação de psicólogos, 56% indicaram a implantação de projetos de conscientização e valorização da escola envolvendo pais/alunos/comunidade, 44% sugeriram a alteração do ECA – (Estatuto da Criança e do adolescente) e 22% defenderam o policiamento intensivo e permanente no ambiente escolar. Considerando que o maior índice de violência refere-se às agressões entre os próprios alunos, inferimos que, diante dos conflitos interpessoais, os profissionais da educação

acreditam que a sanção expiatória, a vigilância acirrada e as atitudes improvisadas pautam-se no senso comum e são necessárias para o “controle” do comportamento dos alunos. Em nenhum momento as escolas pesquisadas pela UDEMO propuseram o trabalho com as regras, as reflexões dos princípios que as regem, a organização do ambiente escolar visando à participação ativa do aluno, ou a discussão para a resolução dos problemas de agressões entre os alunos. Ficaram presos em eliminar o problema punindo de modo que expiem suas faltas para aprender.

Os estudos de Fante (2003) e Leme (2006) sobre o cotidiano escolar, realizados em escolas públicas e particulares, apontam que o professor passa a maior parte do tempo em que está na Instituição Educacional em situações de conflitos interpessoais<sup>23</sup>, ou seja, 47% dos professores dedicam entre 21% a 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos; o conflito entre os alunos é apontado por 85,5% dos diretores como um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento da escola e do convívio escolar; os alunos concordam com a afirmação de que os conflitos aumentaram nos últimos anos. (52,0% dos alunos da 6ª série e 46,9% da 8ª série confirmam esse aumento).

Além das pesquisas que apontam o crescimento da violência e dos conflitos entre os alunos nas instituições escolares, a desmotivação dos docentes com a profissão e a convicção dos professores que acreditam que a punição mais severa resolveria esses problemas, (UDEMO, 2001; TARDELI, 2003; MALTA CAMPOS; LEME, 2006). Os trabalhos de Vinha (2003), Vinha &

---

<sup>23</sup> De acordo com os slides de palestra ocorrida no dia 25 de junho de 2008 pela Profª Drª Telma Vinha com o tema: A Educação e a construção de personalidades morais.

Tognetta (2007) e Kamii & Devrie (1991) apontam que os professores estão inseguros e despreparados para intervir de forma mais construtiva diante do quadro de agressões entre alunos e da quebra das regras, seja de forma intencional ou não nas unidades escolares. Quando estão diante de ações didáticas exitosas, trazem para si o sucesso dos ensinamentos, mas quando há fracasso diante da intervenção pedagógica, culpam a criança como sendo imatura, ou mesmo terceirizam para a família o seu insucesso. Nessa busca por estudos sobre a temática, deparamos com três pesquisas que nos chamaram a atenção: Vinha (1997), Shimizu (1998) e Assis (2007).

Vinha (1997) teve como objeto de pesquisa a investigação sobre a relação entre capacitação teórica do educador e a transformação do fazer pedagógico docente na perspectiva do desenvolvimento moral de Piaget. A autora organizou um programa de formação continuada com duração de um ano, fundamentado na teoria construtivista piagetiana, dividido em módulos, num total de sessenta horas, abordando os seguintes tópicos: teoria psicológica do desenvolvimento da moralidade infantil, a relação professor-educando, os procedimentos para a educação moral. A participação do docente no curso de formação continuada (Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil e Ensino Fundamental) ministrados pelo PROEPRE<sup>24</sup> foi o critério estabelecido para a seleção dos participantes da pesquisa. Definido o critério, houve a seleção dos colaboradores em três grandes frentes: grupo experimental (alunos do curso de capacitação sobre a

---

<sup>24</sup> Esse critério foi estabelecido por conta do tempo necessário para a pesquisa ser realizada e o PROEPRE escolhido porque em seu conteúdo trabalha com a fundamentação teórica pré-requisito para o aprofundamento nos estudos dos professores.

temática da moralidade, ministrado pela pesquisadora, os quais participaram, enquanto sujeitos de pesquisa, de um processo de intervenção por meio de reuniões pedagógicas e observações em sala de aula); 02 grupos de controle, sendo que o primeiro grupo continha docentes participantes do curso de capacitação, mas que não foram sujeitos do processo de intervenção e o segundo grupo foi composto por educadores que participaram do processo de formação continuada do PROEPRE, mas que não eram participantes desse curso de capacitação sobre a teoria do desenvolvimento moral, em específico. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de pré e pós-teste, de um questionário e do processo de intervenção-formação. Tanto no pré quanto no pós-teste foram elaboradas histórias que continham situações do cotidiano pedagógico envolvendo conflitos interpessoais, com os quais os professores se deparam constantemente no seu dia-a-dia e construídas a partir das observações realizadas, anteriormente, pela pesquisadora. O questionário foi elaborado com o intuito de verificar o conhecimento do educador sobre o processo do desenvolvimento moral, visando estabelecer uma relação entre o nível de informação teórica e a sua relação com a práxis pedagógica. Esse instrumento foi aplicado antes do início do curso e do processo de intervenção.

O resultado desse estudo, sistematizado na forma de gráfico, comprovou que os participantes do grupo experimental e do primeiro grupo de controle apresentaram mudanças, consideradas pela pesquisadora, fundamentais na maneira de relacionar-se com seus alunos e, também, progrediram no desenvolvimento da autonomia moral, o que não ocorreu com os sujeitos do segundo grupo de controle.



O estudo de Shimizu (1998) caracterizou-se pela investigação sobre as teorias psicológicas que poderiam embasar algum tipo de educação moral no ambiente escolar e constatou que os docentes da rede pública de ensino não conheciam em profundidade as teorias psicológicas que os auxiliariam nas tomadas de decisões referentes à educação moral. Evidencia que grande parte dos professores acredita que a moralidade de seus alunos é oriunda de exemplos familiares e/ou de influências religiosas, ou seja, pouca importância foi dada à escola nessa formação: é como se houvesse a crença de que o trabalho com o processo de construção de valores morais é responsabilidade única da família e a escola não pode interferir nesse processo. A ausência de um referencial teórico que subsidie a ação educativa no que se refere aos conflitos interpessoais é um fato. É possível inferir, a partir dos dados dessa pesquisa, a ocorrência do excesso de preocupação com os conteúdos curriculares em sala de aula, em detrimento da formação ética e moral do educando.

Na pesquisa de Assis (2007), a autora a partir do problema de pesquisa: Qual a influência que o curso de extensão universitária PROEPRE – fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação Infantil (Edu 015) tem sobre a formação continuada dos professores? E entre os objetivos propostos verificou a influência da participação nos cursos do PROEPRE a partir dos resultados obtidos no teste situacional. Os sujeitos da pesquisa foram 141 docentes que atuavam nas redes municipais de educação de Campinas, Americana e Itapira, os quais participaram, em 2006, do Curso de Extensão Universitária “PROEPRE - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL”. Além desses colaboradores,

também foram sujeitos do estudo os professores que participaram da pesquisa de Cicone (1995), do qual participaram também da pesquisa de Vinha (1997).

A coleta de dados ocorreu via aplicação de dois instrumentos: um questionário sobre dados demográficos<sup>25</sup> e o teste situacional<sup>26</sup>, aplicado como pré e pós-teste. Após a coleta e análise dos dados, junto a esses colaboradores, Assis (2007) efetuou uma análise comparativa entre os resultados obtidos junto aos sujeitos participantes do processo de formação continuada em 2006. Depois, cruzou os dados com os resultados obtidos junto aos docentes do município que foram sujeitos da pesquisa de Cicone, que ocorreu em 1995, afirmando que, tanto no pré quanto no pós-teste, os participantes da pesquisa citada obtiveram um resultado significativamente melhor do que todos os participantes dos outros cursos. Assis (2007) justifica essa diferença qualitativa superior entre esses participantes devido ao trabalho supervisionado, às orientações da equipe da Secretaria da Educação, às trocas e às discussões que esses participantes realizam e pelo fato de ter sido implantado o Programa e não apenas realizados os cursos de formação continuada.

---

<sup>25</sup> Questionário contendo dados pessoais como: faixa etária do participante, tempo de experiência na Educação Infantil e formação profissional. (ASSIS, 2007, p. 166)

<sup>26</sup> O teste situacional continha perguntas referentes a situações e problemas cotidianos comumente vivenciados pelos educadores. Faziam parte do referido instrumento 30 questões envolvendo situações relacionadas a aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Ao ler a questão, o participante deveria responder a três proposições diferentes, que expunha como um professor agiu diante daquela situação. Em cada uma delas se apresentavam quatro alternativas: concordo muito (CM), concordo (C), discordo muito (DM), e discordo (D). O objetivo era analisar as ideias desses educadores diante das formulações propostas. Cada questão compreendia um valor que iria de 0 a 3 pontos de forma que a nota máxima atingiria 90 pontos. Em cada alternativa assinalada corretamente, o sujeito recebia 1 ponto. Porém, caso a resposta tivesse caminhado na direção correta, ele receberia 0,5 ponto. Exemplo: se a resposta correta fosse concordo muito (CM) e a resposta assinalada fosse concordo (C), o participante obtinha 0,5 ponto. Mas, se diante da mesma situação, ele respondesse discordo muito (DM) ou discordo (D), não obtinha pontuação. (idem, p. 166-167)

O que nos causou um desassossego no trabalho de Vinha (1997) foram os resultados do pré e do pós-teste, na categoria referente às sanções, onde, no gráfico apresentado, é possível perceber que não houve uma diferença significativa entre o grupo experimental e o grupo de controle. Ao tabular os dados sobre a sanção por reciprocidade, tanto no pré quanto no pós-teste, não houve nenhuma resposta considerada *certa*, embora tenha ocorrido um aumento considerável nas respostas consideradas como *meio certa*, o que significou uma diminuição, também considerável, das respostas avaliadas como *erradas*, no grupo experimental. Diante desses dados, a pesquisadora evidencia que os sujeitos do grupo experimental sabem responder que a sanção a ser utilizada para favorecer a construção da autonomia moral é a por reciprocidade, mas no momento de aplicá-la, no plano do julgamento tem dificuldade em reconhecê-la. Nas palavras da autora

A sanção por reciprocidade era compreendida como uma forma de “vingança regulamentada”, isto é, “o pagar na mesma moeda” (corresponder àquilo que é feito da mesma maneira; retribuir o bem com o bem e o mal com o mal. Apesar de dar a entender que sabiam do que se tratavam, os professores apresentavam dificuldades em definir os conceitos de moral autônoma e heterônoma, e o de reciprocidade (relacionavam-na apenas com a coordenação de pontos de vista, esquecendo que a reciprocidade se refere à mútua coordenação das diferentes perspectivas e das ações). (VINHA, 1997, p. 941)

Assis (2007), ao submeter o mesmo instrumento, teste situacional, utilizado por Vinha<sup>27</sup> (idem) aos docentes que foram sujeitos de um curso de

---

<sup>27</sup> Na pesquisa de Vinha o teste situacional focou nas questões do desenvolvimento moral, enquanto que na de Assis, houve a abordagem nos vários aspectos do desenvolvimento infantil, mas em nossa análise focamos, nas duas pesquisas, o desenvolvimento da categoria sanção, que em ambas as pesquisas tiveram resultados muito próximos com relação a comparação do pré e pós teste.

formação teórica obteve os mesmos resultados, ou seja, há um aprimoramento na forma de julgar as ações dos professores hipoteticamente no pós-teste. E, ainda, ao comparar os resultados obtidos no quesito sanção, entre os sujeitos participantes do curso de extensão, realizado em 2006 e os docentes sujeitos de uma ação continuada de formação do educador, em um município que passou pela implantação de um Programa de Educação Infantil, por meio de um Projeto de Formação Continuada<sup>28</sup>, evidencia a não existência de uma diferença significativa nos dados referente à forma como o educador emite sua resposta a respeito de como agiria diante das questões relacionadas à indisciplina, brigas, etc. Salientamos que na análise realizada por nós na comparação dos dados dos gráficos da categoria sanção, obtidos no estudo de Vinha e de Assis, por meio de situações hipotéticas, evidenciam que a capacitação teórica do docente é necessária, mas não suficiente para que o docente estruture, no seu cotidiano, as sanções por reciprocidade, visando à evolução da heteronomia para a autonomia. Assis (2007, p. 211) afirma nas considerações finais de sua pesquisa que somente a verificação no plano do julgamento não é suficiente e que é preciso coletar informações sobre a prática pedagógica utilizada por esses professores em suas salas de aula.

Concordamos com as inferências pedagógicas das autoras supracitadas e a partir de suas contribuições, formulamos a nossa questão de pesquisa: **no momento em que a sanção se torna necessária, existe uma diferença qualitativa na ação do docente que participou de um curso de formação continuada sobre o desenvolvimento moral da criança?**

---

<sup>28</sup> No Projeto de implantação de um Programa de Formação aos professores, além das aulas do curso, os educadores têm um acompanhamento sistemático da Secretaria Municipal de Educação na hora de transpor para suas classes os conteúdos estudados. (ASSIS, 2007. p. 212)

Os objetivos que nortearam o desenrolar desse estudo foram:

**a)** Verificar, a partir da observação do trabalho pedagógico, junto aos docentes dos municípios que participaram e que não participaram de um programa de formação específica sobre o processo do desenvolvimento moral:

I. Como as regras de trabalho e de conduta são abordadas no ambiente de sala de aula;

II. Quando a sanção se torna necessária qual é o tipo de sanção que o docente faz uso, com frequência.

**b)** Discutir se a variável participação de um grupo de formação específica sobre o desenvolvimento moral implica em uma evolução qualitativa na forma de trabalhar com as regras e de utilizar a sanção, em sala de aula.

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos  
Desse jeito até história fica chato

(Gabriel o Pensador)

## O REFERENCIAL TEÓRICO

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

(PIAGET, 1994, p. 82)

As pesquisas mencionadas, no capítulo anterior, demonstram a necessidade e a importância de um referencial teórico que subsidie o trabalho pedagógico com a questão das regras, normas e limites visando à formação de um sujeito autônomo moral e intelectualmente. Os estudos recentes sobre a moralidade infantil, os inúmeros desabafos dos professores e dos pais nos apontam indícios de que no espaço escolar é necessário pensar a organização do ensino e do ambiente educacional enquanto um local propício à formação intelectual e ética do educando. Isso porque o ambiente escolar é riquíssimo em situações rotineiras que possibilitam, ao educador, operacionalizar a ação pedagógica objetivando a construção da autonomia moral, social, intelectual.

Torna-se necessário esclarecer que ao enfatizarmos a importância do ambiente escolar no processo de construção da autonomia moral do educando, não significa que defendemos e/ou compactuamos com a ideia da destituição da responsabilidade familiar no trabalho com o processo de formação moral. Afirmamos, sim, que a instituição escolar, mais precisamente, o espaço de sala de aula, se constitui em um recinto no qual a diversidade, a

pluralidade, assim como a singularidade e as histórias de vida de cada ator constituem-se em meios para a elaboração, a compreensão e a vivência da regra moral enquanto algo que regulamenta as interações interpessoais.

Naturalmente que estamos cientes que, ao organizar a ação pedagógica com o processo de construção da regra, o educador deverá estar preparado para o momento em que se deparar com o não cumprimento das normas e regras que regem as interações sociais. No cotidiano escolar, esse comportamento ocorre, principalmente, por conta das características do desenvolvimento infantil, e saber como proceder diante do ato infracionário implica na tomada de consciência, pelo profissional da educação, de que ele deve conhecer como ocorre o processo de construção da moralidade infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu volume dedicado à ética e aos Temas Transversais, “sugere” o trabalho com a sanção por reciprocidade como procedimento para o restabelecimento do equilíbrio diante da quebra das regras. De acordo com esse documento, as “[...] sanções mais justas, que mais promovem aprendizagem e desenvolvimento moral, são as chamadas sanções por reciprocidade”: elas guardam alguma relação com a ação repreensível do aluno (PCN, vol. 8, p, 84). E com o intuito de clarificar esse conceito questiona “[...] como punir as pessoas que picham paredes e monumentos? Colocando-as na prisão ou obrigando-as a limpar o que fizeram e até outras pichações?”. E continua sua argumentação, esclarecendo que a “[...] segunda solução é a melhor: assim as pessoas tomam consciência das dimensões e consequências de seus atos. E reparam o que fizeram, restabelecendo o equilíbrio”. (idem). De acordo com os documentos oficiais do MEC, a sanção deve ser



[...] justa, punindo os culpados e não os inocentes (como não optar por castigar uma classe toda simplesmente porque não se conhece o autor de algum delito); devem ser proporcionais aos delitos (como não optar por sanções severas demais apenas para que sirvam de exemplo). (PCN, vol. 8, p, 84).

Nesse sentido, as pesquisas de Piaget (1932/1994) muito contribuíram para essa reflexão e nos parágrafos seguintes poderemos conferir como as crianças constroem as regras e a noção de justiça, ambas necessárias para o desenvolvimento moral infantil.

Após a 1ª. Guerra Mundial (1914-1918) inicia-se um grande movimento pedagógico em torno de uma Educação para a Paz, voltada para a valorização do indivíduo, para as relações sociais e para a construção de um novo paradigma teórico. É o movimento da renovação pedagógica proposta no I Congresso Internacional de Educação, realizado em 1921, em Calais, França e que culminou com a constituição da Liga Internacional da Educação Nova em colaboração com 20 países, reunindo os pedagogos de maior prestígio do campo internacional em prol de uma Educação que visasse o respeito à pessoa humana, a construção da solidariedade e da fraternidade, sentimentos opostos à guerra e a violência (JARES, 2002). De acordo com o autor, o intuito de promover uma educação voltada para a paz possibilitou a inclusão no currículo dos chamados temas transversais, no qual se inseriu o trabalho com a Ética, com a finalidade de inserir “[...] atividades que levem o aluno a pensar sobre a sua conduta e a de outros a partir de princípios éticos” (PCN, vol. 8, p. 49), visando à formação de personalidades éticas.

Diante dessa nova possibilidade, a grande questão que propomos é: o fazer pedagógico garante a formação de pessoas que contemplem esse

ideal? Durante palestras ministradas por nós, quando perguntamos aos professores que tipo de pessoas querem formar, é unânime o desejo de contribuírem na formação de pessoas justas, que respeitem o outro, fraternas, solidárias, cidadãs, ou seja, todos os educadores anseiam pela formação dessas personalidades éticas contempladas nos documentos oficiais. Entretanto, ao refletir sobre as falas dos educadores e os resultados das pesquisas acadêmicas evidenciando situações escolares nas quais os conflitos entre pares e entre educando – educador são constantes, torna-se necessário ponderar sobre qual o conceito de moral que deve subsidiar a prática pedagógica visando à formação do sujeito ético. La Taille (2002), apoiado em Taylor, defende a tese de que “as noções de Eu, de identidade, de personalidade são indissociáveis da moral” (p. 38), ou seja, nos constituímos enquanto pessoa nas relações com o outro e nesse sentido, o trabalho com a Educação Moral no ambiente escolar torna-se positivo, na medida em que possibilita a construção de sua própria identidade pautada nos valores éticos universais. Desse modo, os problemas existentes no cotidiano da sala de aula passam a ser resolvidos por meio das discussões em grupo, colocando o aluno na perspectiva do outro e verificando outros modos de pensar de agir, de raciocinar. Construindo e exercitando o diálogo e conseqüentemente diminuindo a indisciplina tão apontada ultimamente. (TOGNETTA & LA TAILLE, 2008).

## **2.1 As regras e as sanções, segundo a perspectiva do desenvolvimento moral de Piaget.**

A moral para Piaget (1994) é concebida como um sistema de regras que normatiza a vida em sociedade e torna-se necessário, segundo o pesquisador, compreender como o sujeito constrói o respeito por essas regras. O autor, ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento moral, parte das ideias defendidas por Durkheim, que embora tenha se destacado enquanto um grande adversário dos castigos corporais, aplicados naturalmente em sua época, considerava-os necessários e, por essa razão, apesar de repudiar o castigo físico defendia a ideia de que a dor provocada pelos castigos deveria ser moral. O tipo de Educação defendido por Durkheim está voltado para a obtenção de uma silenciosa obediência por parte das crianças ou dos alunos, perpetuando a heteronomia, o conformismo. Piaget diverge de Durkheim, pois compreende a dor moral como sanção expiatória e afirma que na visão das crianças “a sanção que parece mais justa no estágio da cooperação é a que deriva da ideia de reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 274), continua seu raciocínio esclarecendo que, nas sanções por reciprocidade, a “autoridade não emana da revelação adulta, mas bem e unicamente do respeito mútuo autônomo” (idem).

De acordo com a teoria piagetiana, o objetivo amplo da Educação é o de “desenvolver a autonomia da criança, que é, indissociavelmente, social, moral e intelectual”. (PIAGET, 1948, apud KAMII, 2006, p. 33). Em sua concepção de Educação, formar para a Liberdade exige como condição necessária a organização de uma ação pedagógica que priorize o desenvolvimento do “pensamento, da razão e da própria lógica” (PIAGET, 2002, p. 241). Ressalta, ainda, que o conceito de liberdade que surge por meio

da “cooperação não é anomia ou anarquia: ela é autonomia; isto é a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e à constituição da qual ele colabora com sua personalidade” e com o desenvolvimento humano. (idem, 240). No que se refere ao desenvolvimento humano, Piaget (2007, p. 29) enfatiza que este está subordinado a dois grupos de fatores:

Os **fatores da hereditariedade** e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os **fatores de transmissão ou de interação sociais**, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento na constituição dos comportamentos e da vida mental. (grifo nosso)

Com o intuito de desvelar os fatores de transmissão ou de interações sociais, o pesquisador investigou como a criança apreende as regras morais que lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, as quais recebem já elaboradas e antecipadas, sem considerar suas necessidades e seu interesse, impostas de uma só vez pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Dentro desse contexto, o autor genebrino realiza uma pesquisa recorrendo ao jogo de bolinhas de gude, a partir do qual faz uma analogia com as instituições sociais e identificando três tipos de regras: motora, coercitiva e racional.

O primeiro estágio está relacionado com a **regra motora**, oriunda da inteligência motora, pré-verbal e pode ser confundida com o hábito por causa de sua regularidade e ritualização, cujas características estão presentes, teoricamente, no desenvolvimento da criança pertencente à faixa etária de 0 a 4 anos, aproximadamente. Apresenta como característica principal a presença de ações puramente pautadas no aspecto motor e individual, isto é, há a

ausência de regras propriamente ditas e a função da manipulação dos objetos é a satisfação de seus próprios desejos e de seus “hábitos motores”. A sucção pode ser compreendida no âmbito do hábito motor nos primeiros meses de vida e a ritualização desse hábito vai estabelecendo esquemas cada vez mais aprimorados, prevalecendo o jogo individual. O autor ressalta que nesse estágio não se pode afirmar que há a presença de regras coletivas e sim a presença das ações motoras, onde a criança, a partir dessas ações, procura entendê-las em sua natureza e acomodá-las a essa realidade a seus esquemas motores. (PIAGET, 1994, p. 36). Ao observar a ação da criança na posse de bolinhas de gude, constatou que antes de entender as regras de como se joga, ela manipula e se satisfaz com os desejos de descoberta, como por exemplo, o que a bolinha faz: rola? Pula? Brilha? Se atirar, qual a reação? É mole, dura? Tem cheiro? É fria ou quente? Passados esses primeiros momentos de descobertas e exploração, a criança utiliza esse objeto para satisfação dos desejos do ato de brincar, pois inicia o processo de simbolização (rituais que a criança explora e representa, por exemplo, fingir que dorme, ou a transformação simbólica das bolinhas em ovinhos). Superadas as descobertas da experimentação e a manipulação do objeto, o que permanece são as regularidades percebidas nas ações que se repetem com a brincadeira e é essa regularidade que propicia a criança experimentar as ritualizações e com isso as esquematizações. Piaget (1994) indica que a diversão causada pela exploração do objeto e a ritualização que advém desses momentos são praticamente o indício do aparecimento dos mesmos rituais existentes nas regras dos jogos. Ele acredita que esses rituais, conjuntamente com o símbolo individual, são condições necessárias para o desenvolvimento

das regras, apesar de não ser condição suficiente. O fato é que a regularidade apresentada nesses momentos de jogos simbólicos pelas crianças na fase motora, quando da manipulação do objeto, é o que há de comum com as regras coletivas. Ou seja, no início, a regra ainda não é coercitiva, mas desde muito cedo, “tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor a noção da regularidade” (PIAGET, 1994, p. 51). E é essa regularidade a característica principal do desenvolvimento infantil. Nessa faixa etária, todas as ações denotam a observação da presença da regularidade. Para o autor, até mesmo a visualização dos acontecimentos físicos rotineiros, como a alternância do dia e a noite, faz com elas percebam as regularidades no ambiente em que vivem. Outras fontes também os conduzem para a percepção da existência da regularidade, como a pressão de certas regras sociais que visam à segurança (não atravessar a rua sozinha, não colocar a mão no fogão quente, etc) ou regras de certas obrigações essenciais como os rituais existentes no dia-a-dia, referentes à hora de se alimentar, do banho, de dormir.

Essa pressão do círculo social faz surgir o sentimento de obrigação a partir da aceitação, por parte da criança, das imposições de pessoas pelas quais sente respeito, demonstrando uma obediência passiva à ordem ou a regra estabelecida por parte de uma autoridade, sem que haja qualquer tipo de questionamento, de reflexão ou posicionamento do sujeito frente ao seu interlocutor. Em outras palavras, é da obediência às regras impostas pelos adultos e da imitação dessas que ocorre a superação da regra motora rumo à regra coercitiva, ou seja, a superação da anomia rumo a heteronomia, pois a criança entra no mundo da moralidade pela heteronomia e não pela autonomia.

O segundo estágio da prática da regra é evidenciado pelo egocentrismo, característica que, segundo o autor, é pré-social na medida em que marca uma transição entre o individual e o social, ou seja, é o marco no processo de socialização, junto com o aparecimento da linguagem, da coação adulta e da imitação, iniciado quando a criança percebe a existência das regras vindas do exterior, isto é, quando as recebe e as imita.

O egocentrismo para Piaget (1994) é caracterizado pelo fato de a criança estar centrada em si mesma, não possuir a reversibilidade de pensamento, ou seja, não consegue colocar-se no ponto de vista do outro, por isso, cada criança joga por si mesma, embora esteja jogando com outra e acreditando que todas podem ganhar, pois não percebe que existem normas que estão acima de suas vontades e devem ser cumpridas no jogo social. Nesse sentido, o egocentrismo precisa ser superado para que a criança construa a sua autonomia, por meio da cooperação e conseqüentemente, a superação do respeito unilateral para o respeito mútuo. A superação do egocentrismo por si só não garante a construção da autonomia, mas pode ser o primeiro passo em direção a ela. Por isso, é necessário propiciar a descentração do pensamento, olhar na perspectiva do outro, vivenciando a reciprocidade e favorecendo o desenvolvimento moral, pois:

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

Esclarece que, por mais estritamente combinado que esteja o egocentrismo com o respeito unilateral, essa mistura da coação e

subjetividade, que caracteriza o estágio de dois a sete anos, é menos social que a cooperação. Observando a criança brincar durante o jogo de bolinhas, o autor descobre que, embora haja a imitação, a criança não se preocupa em jogar de acordo com a regra imitada. Sabe que existe, mas não a compreende e apenas imita o mais velho ou o mais informado, mas, “mesmo imitando o que observa e acreditando de boa-fé jogar como cada um, a criança inicialmente só pensa utilizar para si própria suas novas aquisições. Joga individualmente com uma matéria social: isso é egocentrismo” (idem, p. 40). Nesse estágio, também a comunicação entre as crianças pauta-se pelas pseudoconversas, com raros momentos de conversas reais e diálogo propriamente dito. Esse “monólogo coletivo” tem como características falar para si próprio e mesmo assim se sentir em comunicação com o outro.

Durante o estágio da **regra coercitiva**, identificou a consciência da obrigação/obediência (final estágio egocêntrico e da metade inicial da cooperação). A regra aqui é entendida enquanto sagrada, inatingível e originada dos adultos. Os pequenos não aceitam suas modificações e caso isso aconteça, a criança considera que ocorreu uma transgressão, mesmo com o consentimento dos demais. O início desse estágio da consciência é caracterizado a partir da presença da imitação e do contato verbal com os parceiros jogadores, que despertam a vontade de seguir as regras exteriores. A postura de não querer modificar as regras é decorrente da imitação e do egocentrismo infantil, cuja característica é a deformação do entendimento do raciocínio, impedindo que o indivíduo reflita a partir da perspectiva do pensamento do outro. Mas, ao se deparar com uma regra nova, a criança acredita que ela já existia e essa é a razão pela qual não apresenta um



comportamento de resistência ao novo. “No seu íntimo”, a criança mantém “um respeito místico pela regra: as regras são eternas, devidas à autoridade paterna, aos administradores da cidade e mesmo ao Deus Todo-poderoso.” (PIAGET, 1994, p. 57). O respeito místico às regras é o indício de um pensamento gerido pela coação adulta ou das crianças mais velhas e a imitação dos maiores na prática das regras proporciona à criança a impressão de obediência a uma lei imutável, semelhante à obediência aos adultos. Embora as crianças sigam as regras dos maiores, não há a cooperação na ação e sim o respeito místico às normas, à participação coletiva. Para Piaget (idem) a cooperação só existe entre os iguais e o respeito a essas regras surge da coação do mais velho com os mais novos, permitido por causa do pensamento egocêntrico em que a criança se encontra. Para o autor, o nascimento da percepção na criança da existência de regras e o respeito a elas ocorrendo de forma unilateral, ainda são necessários para o desenvolvimento da moralidade infantil, mas o procedimento da intervenção do adulto e da forma de educar necessita possibilitar a superação do respeito unilateral, isto é, da moral da obediência para o respeito mútuo, pois caso contrário “conduziria ao mais rigoroso conformismo social”. (PIAGET, 2002, p. 242)

O terceiro estágio da prática das regras, chamado por Piaget de cooperação nascente, tem como critério para identificação do seu surgimento o momento em que a criança modifica a compreensão do conceito de ganhar. Nesse estágio, ganhar não significa jogar para si próprio, mas conseguir mais bolinhas que seus colegas, seus adversários, observando as regras comuns (referindo-se ao jogo escolhido por Piaget). É o momento em que Piaget considerou ser o jogo verdadeiramente social. A necessidade de unificação das

regras também é característica marcante, ou seja, descobrir regras fixas e comuns a todos os jogadores, embora na coleta de dados o autor tenha encontrado informações contrárias de como se joga nas entrevistas realizadas com as crianças, o interesse é pelo conhecimento das regras, mas não pela legislação das mesmas, que só ocorre durante o quarto estágio.

O quarto estágio é caracterizado pelo prazer na codificação das regras. As crianças passam a maior parte do tempo elaborando-as minuciosamente na discussão de como será o jogo, e quais as sanções a serem aplicadas em caso de infração a elas. Além das regras agora serem de conhecimento de todos os membros do grupo, que as aceitam e uma vez elaboradas em conjunto, devem ser respeitadas rigorosamente. Piaget assemelha a complexidade nas variedades das regras de um jogo, no caso bolinhas, ao trabalho com as regras ortográficas e afirma que as crianças memorizam essas regras, a do jogo, porque apresentam interesse: “é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse” (PIAGET, 1994, p. 49), ou seja, a capacidade de memorizar regras tão complexas advém do prazer em codificá-las.

A consciência da regra, no que diz respeito ao entendimento a elas, apresenta características da metade final do estágio da cooperação e todo o estágio da codificação da regra. Agora, as regras do jogo não são mais consideradas como lei exterior, sagrada, intocável, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado da livre decisão e digna de respeito, pois já pode ser reciprocamente consentida. O pesquisador identificou três características marcantes no início desse estágio: primeiro, há a aceitação de modificações das regras, com o consentimento de todos; em segundo lugar, há a superação

de que as leis são eternas e transmitidas de geração a geração e, finalmente, como terceira característica, a criança compreende que pode modificar as regras, que não são imutáveis, não são divinas, não são os adultos que as criaram e sim as próprias crianças de forma progressiva e autônoma. Há a compreensão da razão da existência da lei e embora a tradição pressione a construção das regras, a criança nesse estágio sabe distinguir o que é tradição das regras criadas pela necessidade de não trapacear no jogo. A tradição coage, pressiona, mas não impede a cooperação, a discussão, a reflexão e a construção de novas regras. Nas palavras do pesquisador, “desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (PIAGET, 1994, p. 67).

A **Regra racional e o respeito mútuo** originam-se conforme a cooperação substitui a coação, possibilitando à criança dissociar seu eu do pensamento do outro. Por isso, quanto mais a criança cresce, mais se liberta do prestígio que sente para com os mais velhos, mais discute de igual para igual e mais oportunidades tem de se opor sobre qualquer outro, conseguindo além de compreender o outro, se fazer compreendido. O autor atribui ao surgimento da cooperação, a modificação da personalidade, definida “não como o eu inconsciente do egocentrismo, ou o eu anárquico do egoísmo em geral”, mas sim, “[...] o eu que se situa e se submete, para fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva”. (PIAGET, 1994, p. 82). Continua sua argumentação e esclarece que “sendo a cooperação fonte de personalidade, na mesma ocasião as regras deixam de ser exteriores tornando-se fatores e produtos da personalidade, num processo circular do

desenvolvimento mental” (idem, p.83), ou seja, é a superação da heteronomia e a construção da autonomia. Em outras palavras, a grande diferença entre a coação/respeito unilateral e a cooperação/ respeito mútuo encontra-se no fato de que na coação/ respeito unilateral há a imposição de regras já elaboradas para serem obedecidas, enquanto que na cooperação/ respeito mútuo há a construção das regras morais a partir da necessidade do grupo a qual ela se destina a partir do consenso do grupo. É na compreensão de como a criança joga e como compreende as regras do jogo que veremos claramente essa afirmação.

As explanações sobre os estágios da prática e da consciência da regra foram organizadas no quadro a seguir para melhor visualização das idades teoricamente estipuladas e para melhor entendimento das ações das crianças, a qual o educador é responsável durante a educação. A compreensão das características desses estágios subsidia o entendimento das ações das crianças no dia-a-dia, no que diz respeito à construção das regras, à infração das mesmas e a não obediência a elas.

#### **QUADRO 1 - ESTÁGIOS DA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA E DA CONSCIÊNCIA DA REGRA**

<b>NÍVEL DE CONSCIÊNCIA DA REGRA</b>	<b>ESTÁGIO EVOLUTIVO DA PRÁTICA DA REGRA</b>
Consciência da regularidade (abrange todo o estágio motor e individual (1º. estágio) mais a metade inicial do egocentrismo (2º. estágio)	Motor e individual (de 0 a 2 anos)
	Egocêntrico (de 3 a 4 anos)
Consciência da obrigação/obediência	Egocêntrico (de 5 a 6 anos)
	Cooperação (de 7 a 9 anos)
Consciência da regra	Cooperação (de 10 a 11/12 anos)
	Codificação das regras (a partir dos 12 anos)

A compreensão da prática e da consciência da regra torna-se fundamental na medida em que a criança necessita cada vez mais de estruturas complexas de raciocínio, o que possibilita descentralizar o pensamento e compreender as normas enquanto um regulador necessário à vida em sociedade. Diante das características apresentadas anteriormente sobre os estágios da prática e da consciência da regra, observamos que, para Piaget (1994):

Não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência. Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais elevada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras mais refinadas: portanto, não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão. (p. 75).

Infere-se, a partir dessa afirmação, que os estágios do desenvolvimento não são rígidos quanto a sua evolução, pois a pessoa pode estar em um estágio na prática da regra e em outro menos aprimorado na consciência delas. O que fica claro é a existência de três fases de juízo moral que são sucessivas e universais, ou seja, há a passagem hierárquica por elas independentemente da sociedade e da classe social: a anomia que podemos dizer ser a pré-moralidade (de 0 a 2 anos), pois o indivíduo não compreende as

regras sociais existentes, ou seja, há a ausência de regras; a heteronomia (de 3 a 11 anos), onde o indivíduo reconhece a existência das regras, que elas vem do seu exterior e a obediência á elas ocorre pela autoridade e não propriamente pela regra; a autonomia moral (a partir dos 12 anos), que tem como característica o auto-governo, a compreensão da necessidade da regra e a cooperação. Essas idades são flexíveis e dependentes das relações estabelecidas no meio ao qual a criança vive.

## **2.2. Os níveis evolutivos da noção de justiça e as sanções**<sup>29</sup>

O conceito de justiça, considerado por Piaget (1994, p. 156) como a mais racional das concepções morais, necessita, para se desenvolver, de duas formas de condutas, a saber: do respeito mútuo e da solidariedade e para entender esse conceito deve-se compreender como a criança concebe o que é justo ou injusto. Para isso, o pesquisador atrelou o estudo sobre a concepção de justiça com a concepção de sanção por meio do julgamento de dilemas hipotéticos. Identificou três grandes níveis evolutivos de justiça: Imanente, Retributiva e Distributiva.

Inicialmente, a criança com mais de dois anos concebe a justiça como imanente, isto é, diante da ocorrência da infração à regra, acredita e aceita como justo o castigo automático provenientes dos objetos, da natureza ou de Deus, pois “acha inteiramente natural a ligação entre a falta cometida e o

---

<sup>29</sup> O vocábulo sanção provém do latim *santio*, *sanctionis*, de *sancire* (estabelecer por lei) e possui etimologicamente, dois significados distintos. De acordo com Amora (2002), o primeiro vincula-se ao processo legislativo, sendo ato de competência exclusiva do Chefe do Estado na aprovação de uma Lei. Já no segundo significado representa a consequência positiva ou negativa para ato praticado por um indivíduo onde recebe recompensa ou pena. Sancionar, então, pode ser compreendida como aprovar ou desaprovar.

fenômeno físico servindo de sanção” (PIAGET, 1994, p. 197). Por isso, uma ponte que se quebra depois da criança roubar uma maçã, uma faca que corta o dedo após a desobediência ao adulto que o proibiu de utilizá-la para apontar o lápis ou a queda de uma cadeira depois de um adulto dizer que não poderia comer o doce que estava em cima do armário, são considerados pela criança como formas de punição por parte dos objetos, ou recursos naturais (natureza). A origem da justiça imanente é entendida como consequência da coação adulta associado ao egocentrismo infantil e a sua superação se torna possível por meio do desenvolvimento cognitivo atrelado às experiências morais.

Na justiça retributiva, o pesquisador encontrou dois tipos de sanção: expiatória e por reciprocidade. A sanção expiatória é caracterizada por ser arbitrária e não possuir ligação entre o conteúdo do ato cometido com sua natureza. Usualmente esse tipo de sanção é utilizado na educação autoritária, pautada no respeito unilateral e que tem como consequência a manutenção da heteronomia. Para ficar mais claro, citaremos alguns exemplos: tirar da criança o que ela gosta por ter batido no irmãozinho, deixar a criança sem recreio por ter desobedecido ao professor, ficar sem assistir televisão por ter quebrado um copo, punir fisicamente por ter riscado a parede da sala que está com pintura nova, e assim por diante. Em seus estudos, o autor chegou à conclusão de que, quanto menor a criança, mais considera como justa a sanção expiatória e no decorrer do desenvolvimento da noção de justiça “a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta” (PIAGET, 1994, p. 200), evoluindo para a sanção por reciprocidade, o que significa uma evolução qualitativa da justiça retributiva, a qual, por sua vez, deverá evoluir para a noção da justiça

distributiva, que não necessita da sanção vinda do exterior, pois ela emana do próprio sujeito que se autogoverna.

A sanção por reciprocidade, por sua vez, é necessária para promover a superação da heteronomia rumo à autonomia moral e podemos inferir que elas devem fazer parte da educação das crianças. Piaget (1994, p. 159) identificou que, para as crianças, “entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição [...]”, que colocam o “culpado” para lidar com as consequências dos seus atos. Exemplificaremos algumas sanções desse tipo no cotidiano da educação da criança: pedir para a criança limpar a parede que riscou; retirar os cacos de um copo que quebrou; restituir um objeto que danificou; solicitar o afastamento temporário de uma atividade na qual não está participando e, conseqüentemente impedindo a participação dos demais, etc. A sanção por reciprocidade, nesse sentido, possibilita o evoluir na direção da moral autônoma, que é construída na e pela relação social embasada na igualdade e no respeito mútuo. O autor (1994, p.162-164) pontuou seis categorias de sanção por reciprocidade, apresentadas em ordem decrescente de severidade: exclusão momentânea ou definitiva do grupo social; consequência direta ou material do ato; privar o culpado de alguma coisa de que abusa; fazer à criança exatamente o que ela fez; restituição, ou seja, pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado; a simples repreensão.

Isso posto, inferimos que, em suas pesquisas, Piaget (1994) afirma a necessidade da sanção por reciprocidade para que a criança possa perceber a ruptura do elo social diante da quebra de determinada regra do grupo, ou seja, a reciprocidade tem o papel de restabelecer o equilíbrio. Isso fica claro, ao explicitar que



Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; [...] basta por funcionar a reciprocidade. (idem, p. 162)

Na justiça distributiva, a sanção externa já não é mais necessária porque o sujeito compreende a necessidade da norma e as razões de sua existência. A compreensão dos princípios que regem as Leis e quando julgada inconveniente ou injusta, sugere-se a discussão da regra, refletindo sobre os princípios a elas subjacentes e modificando-a, se necessário, em prol do bem comum. É a construção do conceito de igualdade enquanto direito e a construção da equidade enquanto respeito às diferenças individuais evoluídas para a generosidade, solidariedade e fraternidade. Segundo o autor, a igualdade cresce com a solidariedade e é a construção do conceito de igualdade que propicia ao sujeito as condições adequadas para que compreenda a relação de conflito, considerando a intenção do outro ao infringir ou quebrar uma regra estabelecida entre os pares.

O conceito de igualdade, entretanto, implica em níveis evolutivos da Justiça Distributiva: ausência de justiça distributiva; justiça enquanto direito; equidade. No primeiro nível, observa-se na criança a ausência de conflitos com a autoridade, pois a justiça é igual à Lei, considerando, assim, justa a ordem recebida e mesmo a punição que a ela é atribuída. No segundo estágio, há a distinção entre o que é justo e o que é imposto de forma autoritária, mas mesmo assim, opta pela obediência por respeito à autoridade, ou seja, embora a criança diferencie justiça de obediência, acredita que a obediência deve prevalecer sobre o direito. No terceiro estágio, a criança coloca a justiça acima

da submissão; a igualdade é comparada ao direito; diferencia justiça de obediência; afirma que o direito deve prevalecer sobre a obediência passiva. Ocorre aqui a construção do conceito de equidade, definida pelo autor como o entendimento de que a igualdade não é homogênea, pois há de se considerar não só a intenção do ato, como também, as particularidades de cada um.

Na sua pesquisa sobre a evolução da noção de justiça pela criança, Piaget (1994) conclui que, embora a construção da noção de justiça evolua na e pela relação entre pares, a intervenção do adulto é necessária para que ela se constitua, embora não seja suficiente. A contribuição das pesquisas realizadas pelo autor sobre o desenvolvimento moral infantil versa no sentido de nos ajudar a pensar sobre as ações dos professores pautados na reciprocidade. Entretanto, pontua o autor que, no processo educativo, por mais que possibilitemos a liberdade aos pequenos, não deixamos de impor certas obrigações, as quais regem as normas de convivência social. (PIAGET, 1994). Isso significa que desde o nascimento o indivíduo é submetido a uma grande variedade de regras morais e sociais transmitidas pela família e pela escola por intermédio da imposição de uma rotina na qual existem normas a serem respeitadas. O respeito e a obediência a essas normas, entretanto, não devem ser pautadas na aplicação de punições (físicas, morais) e muito menos nas premiações, tão utilizadas pelos professores no século XIX e meados do século XX, pois reforçam a heteronomia, impedindo que ocorra a evolução de estruturas de raciocínios mais elaboradas, as quais são responsáveis pela construção da autonomia. A utilização da sanção por reciprocidade, por sua vez, implica na relação entre o ato infracionário e a sanção, que embora

coercitiva, propicie a tomada de consciência e a compreensão sobre a ruptura do elo social.

Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam.  
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)  
Íííh... Sujô (Hein?) O inspetor!  
(Acabou a farrá, já pra sala do coordenador!)  
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar  
E me disseram que a escola era meu segundo lar  
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente  
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!  
Então eu vou passar de ano  
Não tenho outra saída  
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida

(Gabriel o Pensador)

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.  
(Bernadete Angelina Gatti, 2002)

Buscar caminhos para desvelar a inquietação que surge no decorrer da investigação científica nos coloca frente ao conhecimento científico e na busca pelo melhor método que servirá de bússola para conhecer a realidade e buscar a verdade a respeito do problema de pesquisa. (GATTI, 2002). Dessa forma, o trabalho científico se torna um processo criativo que oferece a oportunidade de produção do saber, sua explicação e o desvelo dos fatos sob a ótica de uma teoria que permitirá sua aceitação, reformulação ou a rejeição. Portanto, investigar significa indagar, questionar, duvidar, errar, buscar, examinar, perseguir alguma resposta, transformando-se em um processo organizado, sistematizado, reflexivo, crítico, controlado, que permita a interpretação de fatos, de fenômenos, de relações, de leis, de entendimento dos conceitos, valores e julgamentos. (MATIAS-PEREIRA, 2003).

### 3.1. Os Instrumentos

Considerando a questão norteadora da pesquisa, que pretende verificar se existe uma diferença qualitativa na ação do docente que foi sujeito de um curso de formação continuada sobre o desenvolvimento moral da

criança no momento em que a sanção se torna necessária, selecionamos a observação e o questionário como instrumentos de coleta de dados.

### **3.1.1. A Observação**

Entendemos que essa técnica de coleta de dados possui desvantagens (D'Ascensão 2001) e destacamos algumas, tais como: o fato da presença do observador na sala de aula provocar inibição nos observados, o tempo da observação se restringir à duração das atividades, ou então, os vários acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo, mas a atenção do pesquisador se ater a um deles apenas por conta do registro a ser realizado.

Enfim, entre as desvantagens que podem ter influenciado na coleta para a análise dos dados, julgamos que as vantagens predominaram e por isso acreditamos que essa técnica foi a melhor para alcançarmos os objetivos propostos no início da pesquisa.

Durante o processo de observação, assumimos postura discreta, de maneira que não interferisse no trabalho dos professores e alunos. O registro da observação foi o mais claro possível, utilizando o diário de campo, contextualizando os fatos e as sequências de ações. Esse instrumento para coleta de dados tornou-se vantajoso na medida em que: permitiu a verificação pessoal e o respectivo registro que influenciavam as relações interpessoais, possibilitou um estudo *in locu* a partir do comportamento dos atores do processo, não interrompeu o trabalho do professor e alunos, ao final da observação, permitiu a comparação e validação das informações obtidas no outro instrumento de coleta, o questionário, complementando-o.

Para verificar como as regras de trabalho e de conduta são abordadas no ambiente de sala de aula e, sendo necessária, que tipo de sanção o docente utiliza com maior frequência, foram realizadas, no total, 10 sessões de observação direta em cada uma das 10 salas, ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2009, totalizando 100 sessões. Cada sessão contou com a duração média de 2h00, totalizando 20 horas em cada sala ou 200 horas ao todo<sup>30</sup>. Durante as sessões de observação, procuramos alternar os horários visando acompanhar os diversos momentos da vida escolar nos momentos em que os alunos estivessem acompanhados dos professores responsáveis pela sala. E para discutir se a variável participação de um grupo de formação específica sobre o desenvolvimento moral implica em uma evolução qualitativa na forma de trabalhar com as regras e de utilizar a sanção, procuramos observar as diferenças no ambiente de cada sala.

Considerando a importância de registrar as situações observadas, o diário de campo nos permitiu anotar todos os comportamentos e situações ocorridas, com o objetivo de obter um retrato fiel daquilo que se observou. Foram registradas neste diário, a reconstrução de diálogos, a descrição dos

---

<sup>30</sup> As observações da escola do município C, escola C1, participantes PC1A e PC1B foram finalizadas com sessenta por cento das observações realizadas, isso porque as categorias começaram a se repetir a partir da segunda sessão, diante da redundância apresentada pelo ambiente tomamos a iniciativa de continuar a coleta de dados até sessenta por cento do tempo programado com o objetivo de verificar se o comportamento seria mantido. Diante da constatação de que se tratava de um ambiente coercitivo com probabilidade mínima de acontecer uma mudança, finalizamos na sexta sessão. Essa suspensão pautou-se na pesquisa de mestrado de Araújo (1993) que tinha por objetivo investigar a relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e o ambiente escolar vivenciado por crianças da pré-escola. No município C, na escola C2 também contamos com outras constatações inusitadas. Primeiro as categorias começaram a se repetir, pois a docente sempre alternava com filmes os momentos em que a pesquisadora estava na sala, mesmo alternando dias e horários para realizar as sessões. Diante dessa repetição das ações optamos por finalizar as observações após 40 % das sessões realizadas.

locais onde as situações ocorriam, as características de cada sujeito e também nossas reflexões e sensações.

### **3.1.1.1 O roteiro de observação**

Mantovani de Assis (1976), em sua pesquisa de doutorado, elaborou instrumento para coleta de dados, posteriormente adaptado por Luckjanenko (1995) em seu trabalho de mestrado. Esse instrumento também foi utilizado por outros autores como, por exemplo, Paulino (2002) que o adaptou para que pudessem ser comparadas duas salas de aula nas relações entre pares e com a professora. Vinha (2003) utilizou o mesmo instrumento de Paulino (2002) com o objetivo de caracterizar os ambientes sócios morais. (Apêndice C)

Com o intuito de identificar o tipo de relação interpessoal predominante na sala de aula, utilizamos uma adaptação da ficha de descrição do ambiente utilizado por Luckjanenko. Aproveitamos algumas categorias utilizadas pela pesquisadora no instrumento, mas sem realizar uma média das ocorrências na sala ou qualquer pontuação. Acreditamos que no espaço de sala de aula, os tipos de relações que se estabelecem contribuem ou não com desenvolvimento moral, contudo, não acreditamos que este seja o único. O ambiente escolar é subjetivo, sofre mudanças com a nossa presença, podendo ocasionar modificações, ou não, na forma de agir dos professores. Temos também que considerar as histórias de vida de todos os sujeitos e por isso essas categorias serviram para direcionar o olhar durante as observações, tentando descrever os acontecimentos, contextualizando-os, pois uma ação sempre acontece contextualizada e cheia de sentidos.



### 3.2. Questionário

Elaborou-se um questionário dividido em três blocos, contendo 16 questões que abordam a caracterização do docente, sua formação e sua concepção de educação moral. Utilizaremos apenas 08 delas que se referem aos dados demográficos, ou seja, a caracterização do docente e sua formação. O instrumento continha, ainda, a seguinte orientação: *“Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha, será mantido em sigilo absoluto. O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma”*. Os demais dados desse instrumento serão arquivados para posteriores publicações e/ou continuidade da pesquisa.

Com o objetivo de não induzir de forma alguma as respostas dos sujeitos, ofereceram-se também folhas pautadas para que pudessem expressar-se com mais serenidade. Torna-se necessário esclarecer que a intervenção do pesquisador ocorreu somente para o esclarecimento de dúvidas quanto à organização e forma, nunca sobre o conceito. Em todas as escolas, elegemos o período com a ausência de alunos para que o professor tivesse maior tranquilidade para o preenchimento.

### **3.3. A trajetória da pesquisa**

#### **3.3.1. O contato com a Secretaria Municipal de Educação, com as escolas e com os professores**

Nos três municípios contatamos a Secretaria da Educação para solicitar a participação nesse presente estudo e após os esclarecimentos iniciais sobre o trabalho a ser desenvolvido, prontamente se interessaram pela participação no projeto de pesquisa. No Município A e no Município C, as escolas e os professores foram escolhidos pelos representantes da Secretaria da Educação a partir dos critérios estabelecidos e no Município B, a escolha ficou por conta do pesquisador. Com esse objetivo, selecionar os participantes do Município B, entramos em contato com os coordenadores que estavam participando de um curso de formação continuada com a temática da moralidade infantil e fizemos o convite a todos os presentes. Das trinta e oito escolas que participavam do curso, quatro coordenadores manifestaram interesse. Selecionamos duas escolas, de forma aleatória e após essa etapa, efetuamos o contato com os docentes.

Colaboraram três professoras no Município A (PA1A; PA1B; PA2A), em duas instituições diferentes (Escola A1 e Escola A2). Uma delas atua no Jardim I, atendendo crianças nascidas no ano de 2005 e que completaram ou irão completar quatro anos e as outras duas que trabalham no Infantil III, atendendo crianças nascidas em 2003 que completaram ou irão completar seis anos no ano de 2009. As salas mantêm uma média de vinte e dois alunos divididos entre meninas e meninos.

Participaram do estudo, no Município B, duas escolas (Escola B1 e Escola B2) e quatro professores (PB1A, PB1B, PB2A, PB2B), sendo dois atuando no Pré II e dois no Pré III. O Pré II atende crianças nascidas em 2004

e Pré III, aquelas nascidas no ano de 2003. Na escola B2 foi realizada uma reunião, em conjunto com a Professora Coordenadora, com as duas participantes: PB2A e PB2B, que após esclarecerem todas as dúvidas, aceitaram colaborar com o estudo. Na escola B1, a apresentação da pesquisa foi individual, seguindo o mesmo procedimento anterior, ou seja, apresentação do projeto de pesquisa, esclarecimento de dúvidas. Os quatro professores indicados inicialmente tiveram interesse e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No município C, a seleção das escolas participantes foi indicação da diretora pedagógica, a qual agendou<sup>31</sup> uma reunião com as duas pessoas responsáveis pelas prováveis instituições participantes (prováveis porque a participação da escola foi condicionada, por nós, ao aceite do educador em fazer parte do grupo de sujeitos da pesquisa). As duas escolas (Escola C1 e Escola C2) aceitaram o convite e quatro docentes (PC1A e PC1B; PC2A e PC2B) concordaram em atuar como colaboradores na coleta de dados.

### **3.3.2. Caracterização das escolas**

Participaram desse estudo seis escolas localizadas em três municípios diferentes e tivemos como colaboradores 11<sup>32</sup> docentes que atuam junto à faixa etária de 04 a 06 anos, mas que ao final do estudo contava com 10 participantes, pelo fato da desistência de um dos docentes. As escolas selecionadas pertencem à rede Municipal de Ensino e os três municípios

---

<sup>31</sup> O município estava com aulas suspensas devido à gripe causada pelo vírus H1N1 e somente após o retorno dos professores foi possível agendar uma reunião na qual houve a apresentação do projeto, o esclarecimento de dúvidas, a concordância dos sujeitos em colaborar com o estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>32</sup> (\*) Ao finalizar 40% das observações na sala da PC2B, ela desistiu de participar da pesquisa e por essa razão as anotações referentes ao sujeito serão descartadas desde o início, no processo de análise.

situam-se na mesma região geográfica. Optamos por não efetuar a caracterização da Escola com o intuito de garantir o sigilo sobre as instituições e os docentes que colaboraram com a execução desse trabalho de pesquisa. Por essa razão, as Escolas serão definidas de acordo com as letras A, B, C, sendo respectivamente: Município A – Escola A1 e A2; Município B – Escola B1 e B2; Município C – Escola C1 e C2, seguindo a identificação dos docentes, a mesma estratégia (PA = professor do município A; PB = professor do município B; PC = professor do município C).

No Município A, as escolas utilizam como metodologia de trabalho as orientações contidas no PROEPRE<sup>33</sup>, embora o programa tenha se iniciado no município em 1991, somente foi implantado pela Lei municipal nº 2119 de 21 de setembro de 1994. Os profissionais da educação desse município foram sujeitos do grupo de controle da pesquisa da pesquisa de Vinha (1997) e da de Assis (2007) e por intermédio da Coordenadora da Educação Infantil chegamos aos docentes que seriam convidados para o trabalho científico apresentado. Cabe ressaltar que no primeiro momento convidamos os docentes que fizeram parte do grupo experimental da pesquisa de Vinha, mas como eles não aceitaram estendemos o convite para o grupo de controle que

---

<sup>33</sup> Originou-se dos dados da pesquisa para a tese de doutorado “Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica no comportamento da criança” da Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, realizada nos anos de 1974 e 1975, em escolas da cidade de Campinas. No primeiro momento esse programa foi realizado na Cidade de Campinas em parceria com a UNICAMP e posteriormente com o sucesso do projeto na Educação das crianças desse município e em parceria com o MEC foi elaborado um Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar - aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do PROEPRE. Entre os anos de 1975 à 2006, este projeto alcançou âmbito nacional por meio da parceria, intermediado pela COEPRE (Coordenadoria de Educação Pré-Escolar). O PROEPRE foi implantado no município em 1991 e, segundo Mantovani de Assis (1984) a metodologia utilizada nesse programa fundamenta-se na psicologia genética de Jean Piaget, chamada também de “metodologia piagetiana” a qual oportuniza as crianças a alternância do trabalho em grupo e o individual. Essa autora pautada nesse autor considera que ambos os momentos são indispensáveis para o “desenvolvimento psicossocial da criança”. (idem, p. 48). Podemos resumir essa organização em quatro atividades principais de acordo a autora (2004 p. 19-22): **Atividades coletivas; Individuais; Diversificadas; Independentes.**

continha os docentes que realizaram o curso de formação continuada, já que na sua pesquisa ela utilizou dois grupos de controle, os que realizavam o curso de formação continuada, mas que não passou por orientação e supervisão da pesquisadora e o grupo que apenas havia realizado o curso do PROEPRE e não participou da formação continuada com a pesquisadora. No arquivo da Secretaria estão armazenados todos os dados sobre os cursos anteriores e quais os participantes, o que facilitou a seleção. O primeiro contato com as escolas realizou-se por intermédio dessa profissional. Das escolas contatadas, apenas três profissionais aceitaram colaborar com nossa investigação. A Coordenadora prontamente nos mostrou o trajeto para as escolas e nos levou para o primeiro encontro com a diretora, coordenadora e professores.

No Município B a Secretaria Municipal de Educação atende a dois níveis da Educação Básica: Educação Infantil<sup>34</sup> e Ensino Fundamental<sup>35</sup>. Com a promulgação da Lei 11.114/2005, que alterou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito para nove anos, houve necessidade de discussões<sup>36</sup> acerca do currículo necessário para atender ao Ensino Fundamental de nove anos. Entre os princípios que norteiam o trabalho, defende a educação de

---

<sup>34</sup> Etapa 1 (de 0 a 3 anos) atendida nas creches e Etapa 2 (de 4 a 6 anos) atendidas nas escolas de Educação Infantil.

<sup>35</sup> Fundamental I de 8 anos, (de 2ª a 4ª série, em vias de extinção); Fundamental I de nove anos (implantado em 2008 o 1º ano, que será progressivamente acrescida de mais um ano até completar o 5º ano); Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) atendidos no Ensino regular e, também, na Educação de Jovens e adultos (termos I, II, III, IV).

<sup>36</sup> Tomou-se como referência para essa discussão o conceito de currículo embasado nas teorias críticas e pós-críticas, que subsidiaram a reflexão não só do modelo curricular a ser implantado na Rede Municipal, mas também sobre aspectos importantes a serem considerados na formação continuada dos educadores que integram essa Rede. Esse estudo originou o documento Reorientação Curricular da Rede Municipal, elaborado por uma comissão composta por profissionais da educação, no qual a formação continuada é compreendida em sua perspectiva ética - política. Ou seja, os cursos e/ou as atividades de capacitação em serviço devem atender às exigências da relação teoria - prática pedagógica, à luz de um referencial teórico. Consideram que os educadores são sujeitos da ação pedagógica e que a escola é o espaço primeiro para essa ação. Propõe um trabalho pautado na gestão participativa visando à busca de uma escola de qualidade.

qualidade para todos, gestão democrática e participativa nos processos educacionais e o fortalecimento do trabalho coletivo. Seguindo os princípios contidos no ideal de educação desse município, foram realizados, em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, vários Cursos de Extensão Universitária. A partir do ano de 2006, até 2009, foram oferecidos seis cursos de extensão para os profissionais da educação sobre o processo do desenvolvimento moral, conforme os dados contidos na tabela a seguir:

**QUADRO III: CURSO DE EXTENSÃO COM A TEMÁTICA**

<b>ANO</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA (CURSO)</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>C/ H</b>
2006	Desenvolvimento Moral: Teoria e Prática Pedagógica	DOCENTES E COORDENADORES	60h
	As etapas do Desenvolvimento Moral na Criança Pré-Escolar	DOCENTES E COORDENADORES	60 h
2007	Literatura infantil e desenvolvimento moral	DOCENTES	32 h
	Educação Moral: a utilização de filmes infantis enquanto recurso pedagógico para o trabalho com o processo de construção da moralidade	DOCENTES	32 h
2008	O trabalho com a evolução da noção de justiça enquanto meio para a construção da autonomia: um estudo com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	COORDENADORES	120h
2009	Procedimentos de Educação Moral: um trabalho com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental I	COORDENADORES	120h

O Município C possui como metodologia de ensino o Sistema apostilado implantado, inicialmente, em 2007 para o Ensino Fundamental II de quinta a oitava série. No ano de 2008, o Sistema apostilado foi estendido às seguintes etapas de Ensino: Educação Infantil I e Ensino Fundamental I. Entre os cursos de formação continuada não há o investimento naqueles que oferecem o estudo sobre o desenvolvimento moral infantil. O município segue o Sistema de Ensino do Estado e por isso, na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, os alunos que frequentam o primeiro ano são os alunos nascidos em 2003. Elas foram transferidas do prédio da Educação

Infantil para a escola que atende o Ensino Fundamental e seguem a rotina dessa escola, mesmo tendo 05 anos: *“Ficamos com dó de deixar os alunos na pré-escola. Eles não vão ter identidade. São do Primeiro ano e estão na escolinha!”* afirmou a responsável pela escola na primeira visita realizada para a apresentação da pesquisa.

### **3.3.3. Os sujeitos da pesquisa**

A seleção dos docentes também obedeceu a alguns critérios previamente selecionados: deveriam atender a crianças de quatro, cinco ou seis anos, regularmente matriculadas em escolas municipais de Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental I <sup>37</sup>. A idade dos alunos foi selecionada por estar dentro da faixa etária mencionado por Piaget (1994) em sua pesquisa com a temática do desenvolvimento moral infantil. Segundo esse autor, nessa faixa etária as crianças apresentam características da regra coercitiva e do respeito unilateral. Na ação das regras, apresentam o estágio do egocentrismo e na consciência da regras, ou seja, como as entende apresentam características de obrigação e obediência. Para esse autor, essas características propiciam que a criança use da imitação das regras do ambiente em que convive com os mais velhos ou os mais informados, contribuindo com a construção da autonomia moral, cooperação e consequentemente, a superação do respeito unilateral para o respeito mútuo, da sanção expiatória para a por reciprocidade. Enfim, para a nossa pesquisa, a escolha da faixa

---

<sup>37</sup> A inserção de docentes que atuam no Ensino Fundamental I justifica-se pelo fato de que as crianças regularmente matriculadas no Primeiro Ano têm exatamente a mesma idade dos alunos dos Municípios A e B que estão matriculados no Pré III da Educação Infantil; em outras palavras, os alunos matriculados no Primeiro Ano do Ensino Fundamental irão completar seis anos durante o ano letivo de 2009.

etária em que se encontravam os alunos na sala de aula era imprescindível para a análise dos dados.

#### QUADRO II: MUNICÍPIO, ESCOLAS PARTICIPANTES e COLABORADORES

MUNICÍPIO	ESCOLAS	COLABORADORES
A	A1	PA1A (professor 1 da escola 1 município A) PA1B (professor 2 da escola 1 do município A)
	A2	PA2A (professor 1 da escola 2 do município A)
B	B1	PB1A (professor 1 da escola 1 do município B) PB1B (professor 2 da escola 1 município B)
	B2	PB2A (professor 1 da escola 2 do município B) PB2B (professor 2 da escola 2 município B)
C	C1	PC1A (professor 1 da escola 1 do município C) PC1B (professor 2 da escola 1 município C)
	C2	PC2A (professor 1 da escola 2 do município C) PC2B* (professor 2 da escola 2 município C)
03	06	11

### 3.3. Análise dos dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a análise de conteúdos como recurso para a análise dos dados. De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo pode ser uma análise de significados (análise temática) e de significantes (análise dos procedimentos); quer dizer, pode ser entendida como uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática, com indicadores quantitativos ou não do conteúdo manifesto das comunicações, permite a inferência de conhecimentos relativos a recepção destas mensagens e tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.

Entre as técnicas existentes na análise do conteúdo, utilizaremos a análise categorial que consiste em classificar os diferentes elementos “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial”. (p.32). Segundo Bardin (2004), para elaborar as categorias de análises será necessária a divisão do texto em unidades, segundo reagrupamentos analógicos. O que se realizará com as transcrições das observações feitas em campo. Por isso, o registro das observações foi



fundamental para que pudéssemos realizar a análise categorial de significados. Para chegar as duas categorias de análise, no primeiro momento, agrupamos o registro das transcrições em subcategorias relacionados a relações interpessoais entre professor e aluno estabelecidas em salas de aula. Esse processo nos subsidiou na análise final que possibilitou a conclusão desse estudo e isso, após exaustiva análise, comparação, agrupamentos, levando em consideração o contexto os quais as mesma se deram.

A intenção desse tipo de análise não reside na simples descrição dos conteúdos, mas na interpretação dos indícios cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos, utilizando a inferência, isto é, deduzindo de maneira lógica os conhecimentos sobre o emissor da mensagem. Em outras palavras, procuraremos conhecer, com a análise de conteúdo, aquilo que está por detrás das palavras que serão objeto de análise, buscando outras realidades por meio do que foi falado ou escrito.

Para a análise das questões do questionário, agrupamos os dados por municípios e os sistematizamos em gráficos e tabelas de forma quantitativa, mas os analisamos qualitativamente a partir do cruzamento dos dados das variáveis formação inicial, continuada com a temática da moralidade infantil, tempo de experiência na faixa etária e as observações coletadas *in locu*. Todo material, após a categorização, foi analisado à luz do referencial teórico piagetiano.

O trabalho final contemplou a análise das observações realizadas em salas de aulas das instituições escolares pertencentes aos três municípios (A, B, C) o que nos permitiu:

- a) Cruzar os dados coletados por meio da observação e do questionário junto aos docentes colaboradores pertencentes às escolas participantes do mesmo município;

- b) Confrontá-los com dados obtidos junto aos docentes colaboradores pertencentes às escolas participantes dos outros municípios;
- c) Discutir as semelhanças e diferenças nas ações com o intuito de identificar como era realizado o trabalho com as regras e com o tipo da sanção utilizada pelo docente quando ela fosse necessária.

E sei que o estudo é uma coisa boa  
O problema é que sem motivação a gente enjoa  
O sistema bota um monte de abobrinha no programa  
Mas pra aprender a ser um ingnorante (...)  
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama  
(Ah, deixa eu dormir)  
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre  
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste

(Gabriel o Pensador)

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista que a hipótese que norteou a realização dessa pesquisa se constituiu na afirmação de que o docente oriundo de cursos específicos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil no momento em que a sanção, em sala de aula se torna necessária, faz uso da sanção por reciprocidade, nesse capítulo, optamos por agrupar a apresentação e a discussão dos dados a partir dos itens elencados nos objetivos desse estudo. Ou seja, os dados serão apresentados de acordo com os subitens contidos no primeiro objetivo desse trabalho<sup>38</sup> e para o segundo objetivo<sup>39</sup>, reservamos a discussão dos resultados. Entretanto, antes de pontuarmos e agruparmos os resultados das observações julgamos relevante tecer um texto sobre a caracterização dos docentes e das respectivas salas de aula dos municípios integrantes dessa pesquisa.

### 4.1. Apresentação dos dados da pesquisa

#### 4.1.1. Caracterização dos docentes: formação inicial, continuada e experiência docente na faixa etária

---

<sup>38</sup>Verificar, a partir da observação do trabalho pedagógico junto aos docentes que participaram e que não participaram de um programa de formação específico sobre o processo do desenvolvimento moral:

a1) como as regras de trabalho e de conduta são abordadas no ambiente de sala de aula;  
a2) quando a sanção se torna necessária, qual é o tipo de sanção que o docente faz uso com frequência.

<sup>39</sup> Discutir se a variável participação de um grupo de formação específica sobre o desenvolvimento moral implica em uma evolução qualitativa na forma de trabalhar com as regras e no uso da sanção em sala de aula.

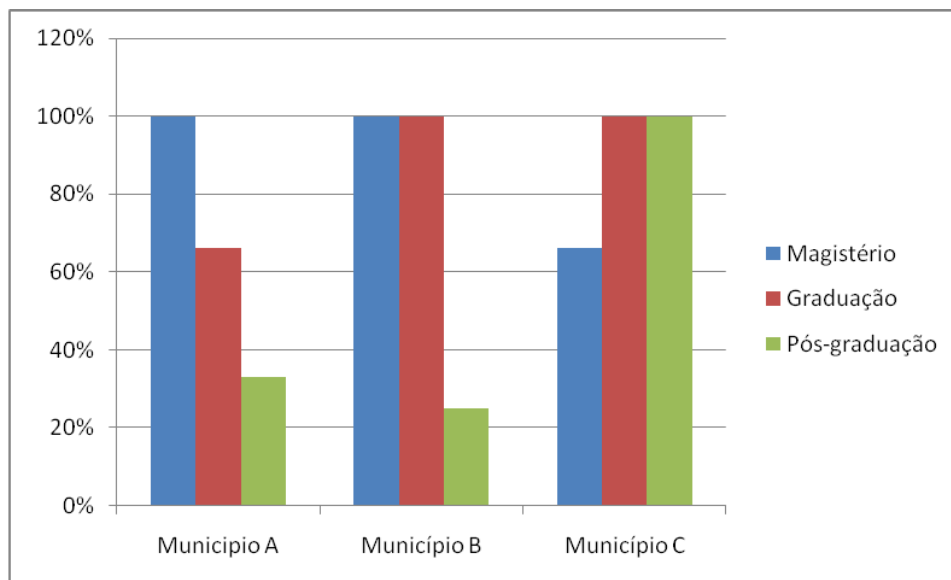
Identificamos, via questionário, que 90% dos sujeitos da pesquisa possuem o diploma do Curso Normal Nível Médio (Magistério). O Curso de Graduação foi concluído por todos os docentes localizados nos Municípios B e C, sendo que no Município A, apenas 66% possuem o diploma de graduação em Pedagogia<sup>40</sup>. No que se refere ao Curso de Pós-Graduação, temos: 33% no Município A; 25% no Município B; 100% no Município C. (Figura 1). Diante desses dados, é possível afirmar que os docentes do Município C possuem o melhor índice em sua formação acadêmica. Ao comparamos os dados dos três municípios, constatamos que 90% dos colaboradores desse estudo possuem mais de cinco anos de exercício profissional junto à faixa etária de 02 a 05 anos. (Quadro IV). Dos três, constatamos que apenas no Município A houve o investimento na formação continuada dos professores, com a temática atendendo 100% dos participantes desse estudo, enquanto que no Município B houve apenas 25% e no C isso não ocorreu. (Figura 2). Os dados apresentados nos subsidiam a afirmar que, na variável formação continuada sobre o desenvolvimento moral, os docentes do Município A, teoricamente, demonstraram estar mais qualificados para oferecer intervenções pedagógicas cooperativas em sala de aula para a construção da autonomia moral. Com o intuito de possibilitar ao leitor melhor visualização dos dados, organizamos o quadro e os gráficos que apresentamos a seguir.

---

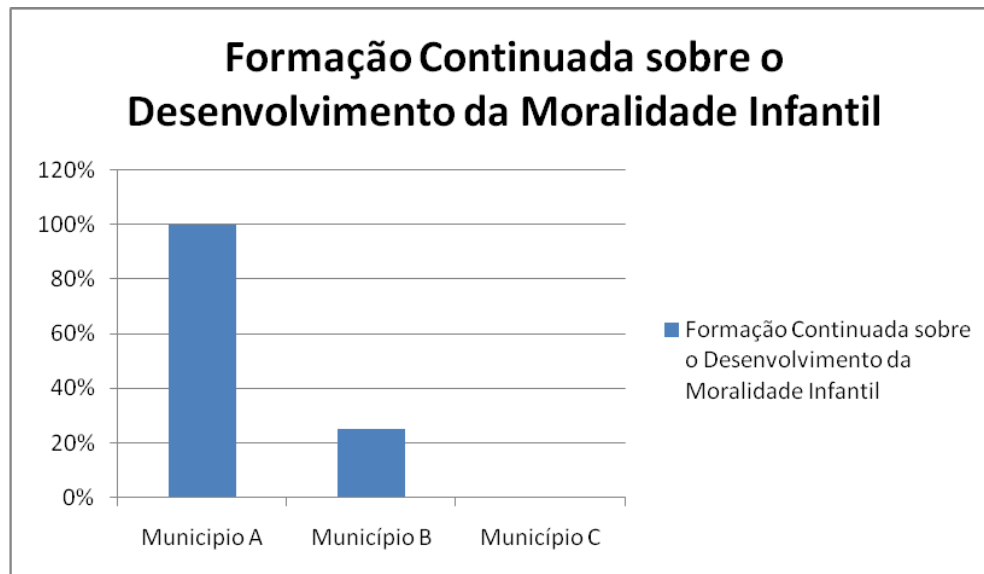
<sup>40</sup>No município A e C, além do diploma em Pedagogia, 33% dos docentes possuem diploma de Graduação em Educação Artística (Município A) e Educação Física (Município C).

**QUADRO IV: RESUMO REFERENTE AOS COLABORADORES, FORMAÇÃO, TEMPO DE SERVIÇO JUNTO A FAIXA ETÁRIA**

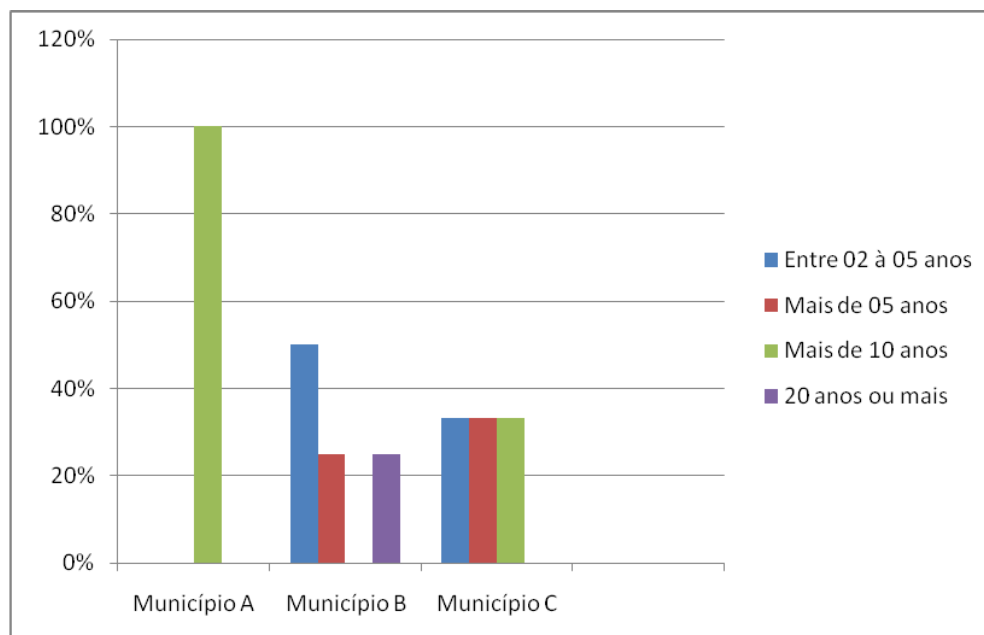
SUJEITO	FORMAÇÃO EDUCACIONAL				EXPERIÊNCIA	
	Magistério	Graduação	Pós-Graduação	Formação continuada com a temática	Na faixa etária	Magistério
PA1A	Sim	Não realizou	Não realizou	PROEPRE e todos oferecidos pela SME	Mais de 10 anos (19 anos)	19 anos
PA1B	Sim	Pedagogia	Não realizou	PROEPRE e todos oferecidos pela SME	Mais de 10 anos (18 anos)	18 anos
PA2A	Sim	Pedagogia e Ed. Artística	Alfabetização	PROEPRE e todos oferecidos pela SME Encontros do PROEPRE	Mais de 10 anos (17 anos)	18 anos
PB1A	Sim	Filosofia	Não realizou	Não participou	Entre 02 e 5 anos (5 anos)	05 anos
PB1B	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia	Não participou	20 anos ou mais (20 anos)	20 anos
PB2A	Sim	Pedagogia	Não realizou	Curso de Extensão Universitária	Entre 02 e 5 anos (04 anos)	08 anos
PB2B	Sim	Pedagogia	Gestão Escolar (cursando)	Não participou	Mais de 05 anos (07 anos)	07 anos
PC1A	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia	Não participou	Mais de 10 anos (16 anos)	16 anos
PC1B	Sim	Pedagogia e Ed. Física	Psicopedagogia	Não participou	Entre 02 e 5 anos (03 anos)	30 anos
PC2A	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	Não participou	Mais de 05 anos (07 anos)	11 anos



**Figura 1- FORMAÇÃO DOS DOCENTES NOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS**



**Figura 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL**



**Figura 3- TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FAIXA ETÁRIA NO ANO LETIVO DA PESQUISA**

#### 4.1.2. Caracterização da sala de aula

Olhar o interior de uma sala de aula nos leva a desvendar quais os tipos de relações que se estabelecem nesse espaço a partir da disposição física dos mobiliários, da organização dos materiais didáticos da relação

professor/ aluno. Em outras palavras, a maneira da organização, em sua dimensão física, possibilita identificar a concepção de educação, ensino e aprendizagem que perpassa a ação docente, ou seja, nos leva a compreensão de que o ambiente “é um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física [...] contém tudo e [...] é contido por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida”. (FORNEIRO, 2006, p. 233). Dependendo das relações estabelecidas nesse espaço a criança aprenderá de que modo o mundo das pessoas é “seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercitivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório” (DEVRIES & ZAN, p. 51). Nesse sentido, o ambiente diz respeito a “toda rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança [...] e essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. (IDEM, p. 17).

Optamos por organizar esse item da seguinte forma: a organização do espaço físico da sala de aula do município; as relações sociais, que permeiam o ambiente pedagógico; as regras de trabalho e de conduta e, as sanções.

#### **4.1.2.1. A organização do espaço físico da sala de aula**

##### **A) MUNICÍPIO A**

A organização do espaço físico das salas desse município pode ser descrita da seguinte forma: mesa da professora (raramente utilizado por ela); sete conjuntos de mesa acomodando 28 crianças, confortavelmente. A forma como as cadeiras estão dispostas no espaço favorece para que os alunos rotineiramente sentem-se em roda ou em forma de U, promovendo interação e



o diálogo entre eles. Em certos momentos, foram observados alunos trabalhando sozinhos, mas por escolha deles, pois em nenhum momento houve solicitação da professora. Os ambientes observados no Município A, a partir da organização do espaço físico, revelam uma situação favorável ao desenvolvimento infantil, na medida em que possibilita a interação social entre as crianças e professores, sendo propício para o trabalho com princípios democráticos. Essa organização do espaço possibilitava, de forma geral, o movimento e a ação ativa dos alunos na organização do ambiente de acordo com a rotina do dia e as atividades propostas. Em ambas as escolas, os materiais estão expostos em prateleiras acondicionados em caixas plásticas devidamente etiquetadas, o que facilita o manuseio pelos alunos e professores, entretanto, na escola A2, embora toda a organização do espaço propiciasse as crianças um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia em relação ao adulto, a quantidade excessiva de material didático, ainda que acondicionados em potes ou caixas devidamente etiquetadas, dificulta o acesso e o manuseio dos mesmos.

## **B) MUNICÍPIO B**

As quatro salas possuem o mobiliário novo e padronizado: são mesas coloridas que se encaixam entre si, podendo ser organizadas de várias maneiras, mas cotidianamente estão em fileira, uma carteira atrás da outra. As salas são amplas, possuem mesa do professor e armários. As salas possuem o alfabeto acima da lousa, sem acesso dos alunos. A decoração é distinta e ao gosto do professor. Os armários existentes permanecem trancados nas duas escolas estudadas. Há pequenas diferenças na organização do espaço físico entre elas. A existente é com relação aos recursos pedagógicos utilizados

pelos docentes, ou seja, a escola B2 possui estante com livros infantis, prateleiras que armazenam sucatas, varais que acomodam atividades dos alunos e textos de músicas infantis, suporte para o calendário, números, regras da sala e o cartaz do tempo. A maior diferença entre elas é quanto a iluminação. Apenas uma das salas é ventilada, clara e agradável e está localizada na escola B1; as demais são escuras. As salas da escola B2 possuem pintura de um barrado azul cobalto, o que as deixam com um aspecto pesado e sombrio. Em ambas as escolas, os alunos não apresentam autonomia com relação ao adulto. Necessitam da permissão para tudo, inclusive para identificar qual o momento certo de iniciar a atividade ou ir ao banheiro e tomar água, apesar da existência de suporte de água no interior das salas.

### **C) MUNICÍPIO C**

As salas de aula da Escola C1 foram adaptadas para receber os alunos da Educação Infantil no prédio do Ensino Fundamental. São salas com construção nova, pequenas e com pouca ventilação. Os alunos, nas duas escolas, ficam agrupados em dupla; há dois armários, um para cada período, para que as professoras guardem os materiais pessoais e os de uso coletivo da sala e estão sempre trancados. Na frente das salas da escola C1 há um alfabeto confeccionado com EVA muito próximo ao teto, impedindo que as crianças interajam com eles. Em uma das salas havia um expositor com livros infantis atrás da mesa da professora, fator que impedia o acesso das crianças ao material. Na Escola C2, a sala é ampla, bem arejada, ventilada e as carteiras também ficam dispostas em duplas; há baús coloridos que armazenam brinquedos de encaixes, que são disponibilizados aos alunos após

a conclusão das “lições” na apostila. Há prateleiras fixas cobertas com uma cortina de pano e que acomodam poucos materiais didáticos. Na classe há também dois fichários com o nome dos alunos, mas dispostos fora do alcance dos mesmos. Nas duas unidades escolares, as crianças não tinham autorização para andar na sala, escolher as atividades e/ou interagir com os colegas.

#### QUADRO V: ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

MUNICÍPIO	SALAS	ESPAÇO FÍSICO
<b>A</b>	PA1A PA1B PA2A	Permite com que haja participação ativa dos alunos na organização da rotina, interação entre pares e o diálogo.
<b>B</b>	PB1A PB1B PB2A PB2B	Não permite a interação e participação na organização da rotina
<b>C</b>	PC1A PC1B PC2A	Não permite a interação e participação na organização da rotina

#### 4.1.2.2. As relações sociais, que permeiam o ambiente pedagógico

Evidenciado a importância do ambiente no processo do desenvolvimento moral, cognitivo e social da criança, torna-se necessário apontar para a existência de dois tipos: autocrático e democrático. Segundo nossa leitura sobre as relações de coação e cooperação na perspectiva de Piaget, a vivência de relações inseridas em um espaço cooperativo possibilita a superação da heteronomia rumo à autonomia moral, enquanto que as relações vivenciadas em meio ao autoritarismo e a coerção perpetuarão o egocentrismo e contribuirão para a permanência do sujeito na moral da heteronomia. Dessa forma, para atender ao propósito dessa pesquisa optamos por utilizar as

definições de ambiente democrático e autocrático descrito no texto de Vinha (2003) e no qual esclarece que, no primeiro não há imposição de objetivos ao grupo, ou seja, a determinação do programa é realizada por todos os integrantes, sendo de responsabilidade do docente liderar e não comandar. Situação contrária ao que ocorre no ambiente autocrático onde há a centralização em um único membro e as relações de respeito é unilateral (LEWIN, 1939 apud VINHA, 2003). Ressalta ainda que, ao definir o espaço da sala como democrático não se está afirmando que a democracia está presente em todos os momentos do cotidiano escolar, pois se tratando de crianças, elas não apresentam todas as condições cognitivas para tomadas de decisões. Ou seja, mesmo em um ambiente cooperativo, muitas vezes torna-se necessário fazer uso de sanções no momento em que ocorre a infração intencional ou não das regras de trabalho e de conduta. Nesse sentido, ao definirmos uma sala como democrática estamos querendo dizer que nesses ambientes observamos a vivência de relações mais democráticas e cooperativas, possibilitando o desenvolvimento da justiça, cidadania, igualdade, direito, responsabilidade. O ambiente autocrático, por sua vez, caracteriza-se por ser altamente coercitivo, visando à manutenção da ordem pela ordem, da disciplina, do respeito e da obediência às regras autoritárias de trabalho e de conduta, do respeito à autoridade. Nesse ambiente, a organização do espaço também se torna um grande aliado no sentido de impedir a interação entre pares, visando à conservação da submissão ao adulto, pois é ele quem sabe o que é bom para a criança e a ela cabe apenas obedecer.

A vivência de ambientes nos quais estejam presentes relações sociais democráticas, as quais são, por sua vez, pautadas na cooperação, no

respeito mútuo e na reciprocidade estabelecidas entre crianças e adultos, proporciona a libertação do egocentrismo e da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos. Afirmamos, “só a relação entre indivíduos iguais, ou que se considerem, de direito, como tais, pode auxiliar a criança a superar o seu egocentrismo” e construir a autonomia, ao contrário, “a coerção espiritual, qualquer que seja, encerra o indivíduo em seu eu, obtendo dele uma adesão às opiniões e usos exteriores à sua personalidade”. (PIAGET, 1930/2002, p. 170). E o resultado dessa coerção é o de transformar as crianças em adultos submissos, acríticos, heterônomos, que não respeitam os outros, não conseguem ver que as regras sociais são importantes para o convívio, ou demonstram atitudes de permissividade em suas ações. De outro modo, quando submetidas a um ambiente cooperativo e democrático, no qual há trocas sociais por reciprocidade e são respeitadas pelos adultos, tendem a participar ativamente das tomadas de decisões, pois há ausência de sanções expiatórias e recompensas, e conseqüentemente apresentam níveis de moralidade mais autônomos do que as que não vivem nesse ambiente. (ARAÚJO, 2001).

Em nossas observações constatamos que os três ambientes analisados possuem características de ambientes autocráticos. Os Municípios, B e C apresentam maior índice de situações em que o professor aponta, dirige, mostra o erro, não possibilita o debate e nem a construção do conceito de democracia. Conseqüentemente, a educação presente é a autoritária, com pequenas oscilações insignificantes entre as salas, que favorece a manutenção da heteronomia e da moral da obediência, comparado ao Município A. (Quadro VI). Há uma diferença significativa no modo de organizar o espaço e a maneira

como é preparada e planejada a ação docente no Município A, comparado aos outros dois. Nesse, há situações propícias para a criança vivenciar um ambiente democrático. Entretanto, identificamos duas características de um ambiente autocrático. Salientamos aqui que a organização do espaço é necessária, mas não suficiente para propiciar um ambiente sócio-moral, pois o processo educativo é mais do que atividades, materiais e organização de classes; é também o cultivo do ambiente sócio-moral no qual há o respeito pelo outro, desenvolvendo aspectos tanto intelectual como moral em um ambiente cooperativo (DE VRIES & ZAN ,2002). (Quadro VI).

#### QUADRO VI: AMBIENTE AUTOGRÁTICO

OBSERVAÇÃO <i>IN LOCU</i>	Munic A	Munic B	Munic C
A) O professor não solicita a participação dos alunos no início da aula com as escolhas e organização dos materiais, da disposição dos móveis, discutindo o que irão fazer e as atividades que serão realizadas.		X	X
B) No planejamento das atividades não considera as sugestões ou os interesses dos alunos e planejadas de acordo com a realidade, suas necessidades.		X	X
C) Não há desafios nas atividades propostas. O docente não instiga a participação dos alunos.		X	X
D) As atividades são desenvolvidas ao mesmo tempo pelos alunos. As crianças não participam da escolha das atividades.		X	X
E) O uso de material concreto se restringe a premio depois de realizar as atividades no papel.		X	X
F) A disposição física da sala não facilita participação democrática dos alunos e professor.		X	X
G) Raramente são oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos;		X	X
H) No horário da merenda os alunos não se servem sozinhos.	X <sup>41</sup>	X	X
I) Na entrada e saída dos alunos as crianças se dispõem em filas		X	X
J) Os alunos pedem permissão para irem ao banheiro	X <sup>42</sup>	X	X
K) As atividades propostas promovem o individualismo.		X	X
L) O professor é o centro das atenções, comanda tudo, centraliza todas as decisões, traz a atividade pronta		X	X
M) Dá respostas prontas. Instrui, ensina, conduz, não deixa pensar. Dá tudo pronto, explica tudo passo a passo. Não questiona o aluno e não aproveita as contribuições que o aluno dá.		X	X

<sup>41</sup> Com exceção da escola A2.

<sup>42</sup> Com exceção da escola A2.

**QUADRO VII: AMBIENTE COM PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS**

<b>OBSEVAÇÃO <i>IN LOCU</i></b>	<b>Munic A</b>	<b>Munic B</b>	<b>Munic C</b>
<b>A)</b> O professor solicita a participação dos alunos no início da aula com as escolhas e organização dos materiais, da disposição dos móveis, discutindo o que irão fazer e as atividades que serão realizadas.	<b>X</b>		
<b>B)</b> No planejamento das atividades considera-se as sugestões ou os interesses dos alunos e planejadas de acordo com a realidade, suas necessidades.	<b>X</b>		
<b>C)</b> As atividades são desenvolvidas em tempos diferentes considerando as necessidades dos alunos. As crianças participam da escolha das atividades.	<b>X</b>		
<b>D)</b> A disposição física da sala facilita participação democrática e a interação dos alunos e professor.	<b>X</b>		
<b>E)</b> Há propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos;	<b>X</b>		
<b>F)</b> No horário da merenda os alunos se servem sozinhos.			
<b>G)</b> Na entrada e saída dos alunos as crianças não se dispõem em filas	<b>X</b>		
<b>H)</b> Os alunos não pedem permissão para irem ao banheiro			
<b>I)</b> As regras são construídas na medida da necessidade e junto com o grupo			
J) Há situações que permite o aluno experimentar	<b>X</b>		
K) O professor é o mediador no processo ensino/aprendizagem que está centrado no aluno.			
L) Quando necessário o docente utiliza a reciprocidade			
M) As relações estão pautadas no respeito mútuo			
N) A linguagem do professor é descritiva, sem apresentar juízo de valor			
O) Possibilita o diálogo e a argumentação do aluno.			
P) As atividades atraem os interesses, a experimentação e a cooperação entre as crianças.	<b>X</b>		
Q) O professor coopera com as crianças respeitando seu raciocínio, estimulando de modo a facilitar o processo construtivo			
R) O professor encoraja a cooperação entre as crianças	<b>X</b>		
S) Proporciona momentos em que a criança expresse seus sentimentos. O professor deixa o aluno falar, contar e se expressar de diversas maneiras os seus sentimentos			

**4.1.2.3. As regras de trabalho e de conduta**

Apesar de muito pequenas, as crianças são capazes de aprender as regras morais, tais como, “o respeito pela propriedade, orientações para não machucar os outros e para ajudar vítimas de agressão.” (DE VRIES & ZAN, 1998, p. 48). Nesse sentido, o trabalho com as regras na Educação Infantil tem como objetivo mais amplo o de envolver as crianças na tomada de decisões, contribuindo para uma atmosfera de respeito mútuo, permitindo-lhes as oportunidades reais para vivenciar a construção do senso de responsabilidade grupal. Ao proporcionar às crianças a participação da construção das regras no

ambiente escolar propicia-se um espaço adequado para que se responsabilizem, enquanto grupo, por uma decisão tomada após discussão e consenso, sentindo-se co-responsável e naturalmente, exercitando a autonomia. Torna-se necessário elucidar que não são todas as regras e normas que possibilitam a participação da criança em sua discussão e, isso significa que apenas os “combinados”, ou seja, as regras negociáveis, as que dizem respeito sobre a organização do trabalho são passíveis de serem ponderados com o grupo. (VINHA,1997).

Compreender o processo de construção das regras significa tomar consciência de que existe um processo evolutivo da anomia para a heteronomia e da heteronomia para a autonomia moral. A sua não compreensão transforma-se, muitas vezes, em mecanismos de dominação. Compreendido isso, se torna importante destacar que as crianças, por características próprias do desenvolvimento, mesmo tendo uma participação ativa nos “combinados” irão cometer transgressões, infrações e no momento em que ocorrê-las, o educador deverá tomar uma atitude no sentido de validar o que foi acordado com o grupo.

Nos três municípios estudados não presenciamos a construção das regras, exceto em uma única sessão no Município A. No início das observações, a maioria das regras já tinha sido elaborada e não podemos afirmar se em conjunto ou não com o grupo, mas da forma como era cobrada e lembrada pelos docentes dos três municípios, nos leva a inferir que a possibilidade de imposição e não a construção era a maior ocorrência, inclusive das regras que dizem respeito aos combinados, mesmo no município que participou de formação com a temática para o desenvolvimento moral.



Constatamos que a diferença nas ações dos docentes nessa categoria destaca-se no Município A, onde as regras são de conhecimento dos alunos e lembradas no decorrer do dia para se obter a cooperação destes, muito embora tenhamos constatado, também, que em diversos momentos elas são lembradas para haver a obediência ao docente.

Como há diferenças, entre os docentes dos municípios, a serem consideradas na análise e discussão dos dados, optou-se por apresentar o trabalho com as regras em um quadro, por municípios, mas com as exceções descritas nas notas de rodapé.

#### **QUADRO VIII: QUADROS DE RESUMO DO TRABALHO COM AS REGRAS SOCIAIS E MORAIS**

<b>OBSERVAÇÃO <i>IN LOCU</i></b>	<b>MUNIC. A</b>	<b>MUNIC. B</b>	<b>MUNIC. C</b>
A) Existem regras básicas de convivência, explícitas e conhecidas por todos da sala.	X		
B) As regras são estabelecidas no início das aulas pelo professor.			
C) As regras são estabelecidas de acordo com os acontecimentos pelo grupo.			
D) As regras são lembradas pelo docente durante o dia visando a cooperação.	X		
E) As regras são lembradas pelo docente durante o dia visando a obediência ao docente.	X	X <sup>43</sup>	X
F) As regras valem para todos: adultos e crianças.			
G) As regras estão registradas e expostas na sala de aula.	X <sup>44</sup>	X <sup>45</sup>	
H) As regras são impostas pelo docente visando a manutenção da ordem.	X	X <sup>46</sup>	X
I) As regras estão implícitas e de conhecimento apenas do docente.		X	X

#### **4.1.2.4. Sanção expiatória e sanção por reciprocidade**

Os conflitos são inevitáveis nas relações interpessoais no interior de uma sala de aula. Em uma escola em que as relações sociais são pautadas no respeito unilateral, concebem-se os conflitos interpessoais como negativos e assim, são evitados a qualquer preço, pois há a crença de que prejudicam o

<sup>43</sup> Com exceção do docente PB1B.

<sup>44</sup> Apenas na sala do docente PA2A.

<sup>45</sup> Apenas nas salas dos docentes da escola B2.

desenvolvimento infantil. Isso ficou claro no resgate da trajetória dos castigos físicos e morais no contexto escolar ao longo da história apresentado no capítulo 1. De acordo com Vinha (1997), os conflitos são necessários para que ocorra o desenvolvimento e em suas pesquisas menciona dois tipos de conflitos: intra-individual; interindividual. Nesse estudo, partimos do princípio de que a organização dos espaços, a participação ativa das crianças na rotina escolar e a interação entre pares são intensas e por essa razão propiciará mais situações de conflitos interpessoais. Vale ressaltar que crianças pequenas possuem sentimentos tal qual o adulto, com a diferença de não controlar os impulsos e nas inúmeras vivências no ambiente escolar, tendo o docente como mediador, aprende a controlá-los na medida em que são chamados a refletir sobre as consequências de seus atos. Nesse sentido, a postura do docente faz toda a diferença e a maneira como intervém, interfere de modo positivo ou negativo no processo de construção da autonomia infantil, propiciando o desenvolvimento ou não. Essa inferência didática pedagógico do docente nessas situações é abordada por vários estudiosos (DEVRIES & ZAN, 1998; VINHA, 2006; LA TAILLE, 1996; KAMII, 2006). Eles afirmam que tanto a punição quanto a recompensa impedem que a criança desenvolva a autonomia moral. Para Piaget (1994) a intervenção do adulto em situações em que seja necessário tomar uma atitude deverá estar pautada na reciprocidade. Em suas pesquisas, também ficou claro que quanto menor a criança, mais a sanção expiatória é considerada justa. O fato de a criança aceitar como justa esse tipo de ação adulta não significa que por meio delas, a expiação, deverá estar pautada a educação dos pequenos. Vimos no segundo capítulo que a construção da sanção está atrelada a construção do conceito de justiça e,

---

<sup>46</sup> Com exceção do docente PB2A. Esse docente mantém um ambiente permissivo.

embora na idade das crianças, dos quais foram sujeitos nesse estudo, o mais justo seja a expiação, as ações pautadas na reciprocidade propiciam vivências em que a criança possa construir a regularidade e formas diferentes de resolver os conflitos dos quais irão experimentar durante seu desenvolvimento e a construção da moralidade. Piaget (1994) elencou seis exemplos de sanções por reciprocidade (ver capítulo 2), contudo, o uso desse tipo de sanção não significa que está ocorrendo um descaso em relação à infração cometida, assim como não se está afirmando que seu uso não causa dor ou sofrimento. Kamii (2006), ao citar esse autor genebrino, esclarece que:

A sanção por reciprocidade realmente contém um elemento de sofrimento. Contudo, [...] este sofrimento não é infligido para a finalidade de sofrimento, mas é simplesmente um resultado inevitável da quebra do vínculo da solidariedade, o objetivo da consequência é comunicar que aquele que errou perturbou um relacionamento interpessoal. (PIAGET, apud KAMII, 2006, p. 199).

Muitas vezes a reciprocidade causa muito mais sofrimento do que a expiação, principalmente entre as crianças maiores, como Piaget (1994) demonstrou em sua pesquisa, pois promove a tomada de consciência do erro cometido. Nos três municípios estudados não nos foi possível identificar o uso de sanção por reciprocidade, mas é necessário ressaltar que um docente do Município A apresentou ações próximo a reciprocidade, cometendo equívocos na linguagem utilizada.

**QUADRO IX: SANÇÃO EXPIATÓRIA E POR RECIPROCIDADE**

<b>OBSERVAÇÃO <i>IN LOCU</i></b>	<b>Munic. A</b>	<b>Munic. B</b>	<b>Munic. C</b>
A)Faz uso de punições, sanções expiatórias que não tem relação lógica com o ato;	<b>X<sup>47</sup></b>	<b>X</b>	<b>X</b>
B)Faz uso de recompensas, permite com que o aluno brinque somente se tiver obedecido às ordens, quietinho. Manipula valores externos de modo que os alunos dependam de seu julgamento		<b>X</b>	<b>X</b>
C)Grita, aumenta o tom de voz para mostrar firmeza, para conseguir o controle da sala e da situação, principalmente em momentos de conflitos entre os alunos ou quebra de regra		<b>X</b>	<b>X</b>
D)Manda, ordena, dirige, exige silêncio, ordena atenção, dirige autoritariamente as tarefas, obriga o aluno a agir de determinada maneira. Dirige o comportamento e a matéria	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
E)A linguagem é descritiva. Descreve o que vê sem emitir juízo de valor.	<b>X<sup>48</sup></b>		
F)A linguagem é valorativa.	<b>X<sup>49</sup></b>	<b>X</b>	<b>X</b>
G)Coloca o aluno em situação vexatória, humilhando-o na frente das outras crianças.	<b>X<sup>50</sup></b>	<b>X<sup>51</sup></b>	<b>X</b>
H)Adverte, ameaça, chama a atenção, repreende	<b>X<sup>52</sup></b>	<b>X</b>	<b>X</b>
I)Conversa particularmente entre agressor e agredido. O docente não expõe os alunos diante dos demais, não humilha, retira o aluno da situação de conflito e instiga e problematiza sobre o comportamento, favorecendo a descentração.	<b>X</b>		
J)Quando necessário utiliza a sanção por reciprocidade. Sanções que estão diretamente relacionadas com o ocorrido, possibilitando aos alunos construir regra interna			

**4.2. DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS**

Ao concluirmos a apresentação dos dados coletados durante a pesquisa, fomos surpreendidos com o resultado revelado. As variáveis, formação inicial, formação continuada com ênfase no processo do desenvolvimento moral, e tempo de serviço superior a cinco anos, na faixa etária pré-escolar, parece não ter influência significativas no que se refere ao trabalho com as regras e na maneira como o docente utiliza a sanção em sala

<sup>47</sup> Com exceção do docente PA1A.

<sup>48</sup> Embora os docentes desse município tenham apresentado situações em que utilizavam a sanção expiatória, também, presenciemos muitas situações em que utilizavam a linguagem descritiva.

<sup>49</sup> Com exceção do docente PA1A.

<sup>50</sup> Com exceção do docente PA1A.

<sup>51</sup> Com exceção dos docentes PB1B. O docente PB2A não coloca o aluno em situação humilhante, mas suas ações são *laissez-faire*.

<sup>52</sup> Com exceção do docente PA1A.

de aula. Os docentes com melhores índices de formação (Município C) foram os que mais apresentaram dificuldade na tarefa educativa, nos permitindo inferir que os conhecimentos adquiridos na formação de base, embora necessários, não são suficientes para propiciar subsídios que possibilitem ao educador organizar, na sala de aula, as oportunidades essenciais para que o educando evolua qualitativamente, da heteronomia para a autonomia. Não houve diferença qualitativa referente ao tempo de atuação no magistério. Tanto o docente com mais experiência quanto aquele com menos experiência apresentaram dificuldade na tarefa educativa. Os dois docentes que demonstraram pautar as relações professor/aluno no respeito mútuo possuíam o mesmo tempo de exercício no magistério público e comparado aos que pautaram as relações no respeito unilateral o tempo de magistério não foi o diferencial.

Durante o período que estivemos observando o espaço pedagógico nas escolas participantes desse estudo, localizadas no Município A, foi possível constatar a organização de um ambiente propício ao desenvolvimento infantil (organização do ambiente escolar, planejamento do diário, disposição dos materiais didático-pedagógicos e dos móveis e, ainda, a efetiva participação dos alunos nesse processo no ambiente de sala de aula), o que sem dúvida não encontramos no Município B e C. Entretanto, na relação professor – aluno, no momento de trabalhar com as regras e com as sanções, não foi possível identificar uma diferença qualitativa com relação aos demais sujeitos da pesquisa. Com o intuito de clarificar, ao leitor, essas nossas observações, nós optamos por organizar a análise dos dados em duas grandes categorias: O uso da sanção expiatória como consequência da compreensão equivocada dos

conceitos e/ou dos procedimentos morais; O uso da sanção expiatória como consequência da ausência de referencial teórico da moralidade infantil.

**CATEGORIA A: O uso da sanção expiatória como consequência da compreensão equivocada dos conceitos e/ou dos procedimentos morais**

Os resultados descritos nos Quadros V, VI, VII, VIII e IX demonstram, aparentemente, que os docentes participantes de curso de formação continuada sobre a temática da moralidade infantil, exceto PA1A, no momento de utilizar a sanção, valeram-se da humilhação e da ameaça. Eis alguns protocolos que elucidam essas ações:

**PROTÓCOLO 01:**

A criança A diz à professora que a criança B fez “xixi” na parede externa da sala de aula. A criança B chora! A docente retoma a situação questionando se alguém, além da criança A, presenciou o ocorrido. Ninguém, além da criança A, se manifesta! Entretanto, o questionamento suscitou, no grupo, reminiscências sobre algumas experiências vivenciadas por familiares que tiveram esse comportamento. A professora questiona: *é correto fazer isso?* E, logo após, afirma: *se algum parente fez isso é porque ninguém ensinou para ela que isso é errado!* E continua: *“Aqui na escola não pode fazer xixi em outro lugar que não seja o banheiro. Complementa sua afirmação, questionando: “Já pensou se todas as pessoas resolvessem fazer xixi e cocô na rua, como ficaria?”* As crianças conversam todas ao mesmo tempo e riem (algumas dizendo que já fizeram xixi na árvore). A professora intervém: *“Árvore não precisa de xixi e sim de água.”* Nesse momento, a criança B chega com um balde pequeno cheio de água. A professora e a criança dirigem-se até o local em que o fato ocorreu e diz: *“Depois que faz xixi, tem que dar descarga. Vamos, dê a descarga!”* *“Tem descarga?”* O aluno balança a cabeça, negativamente e permanece calado. Nesse momento, a docente pergunta: *o que você pode fazer para resolver isso?* A criança pega o balde com água e joga, limpando a parede e o chão, mas continua afirmando que não foi dele a autoria e sim da outra criança que o delatou. Como ninguém mais presenciou o fato, a professora encerra o assunto.

Percebe-se, claramente, que o sujeito da pesquisa procura discutir, com o grupo, o fato ocorrido com a clara intenção de propiciar uma reflexão sobre comportamentos adequados e inadequados. É nítido, na sua forma de falar, que busca utilizar uma linguagem descritiva, entretanto, durante sua fala é possível identificar os equívocos. No momento da sanção por reciprocidade (reparar a ação), é visível que a criança já compreendeu a relação entre o ato e

sua reparação (ela vai sozinha buscar o balde com água, com o intuito de limpar o local, mesmo afirmando que não foi sua a autoria do ato), entretanto, o que deveria ser uma sanção por reciprocidade transforma-se em sanção expiatória! Ao dizer para a criança: “*vamos, dê a descarga!*” Estamos diante de uma situação de humilhação (o que não é perceptível à docente), na qual a criança submete-se passivamente a autoridade do educador. Outro dado que merece ser ressaltado refere-se à ação do educador em levar, para a discussão com o grupo, um fato que apenas uma criança disse ter presenciado. Ao fazer isso, a educadora expõe o aluno diante do grupo, colocando-o em uma situação constrangedora que poderá prejudicar a construção de si. (LA TAILLE, 2009). Nem todas as ações da criança devem ser discutidas com o grupo e, embora, saibamos que a intenção subjacente a esse ato era reafirmar o comportamento social adequado, o que ocorreu aqui foi tão somente “uma lição de moral”, o que em nada contribui para o desenvolvimento da criança. Outro fato que exemplifica uma situação de humilhação está transcrita no protocolo abaixo:

**PROCOLO 02:**

Enquanto a professora contava uma história, um aluno levanta-se, atrapalhando a continuação dessa atividade. A docente olha para a criança e diz: “Vou pedir para você ler para mim!” Imediatamente, o discente retorna ao seu lugar!

Fica clara a relação de poder, ou seja, a criança não sabe ler (situação que reflete a posição inferior que o aluno se encontra diante do educador) e esse fato é manipulado pela docente, embora não possamos afirmar categoricamente que seja intencional.

**PROCOLO 03:**

Ao se organizarem para ir ao parque, a docente relembra as regras: “Se eu vir jogando areia ou balançando alto, retirarei do parque! E, quem estiver correndo, colocarei sentado! Saem, finalmente, para o parque e algumas crianças correm em direção aos brinquedos. A intervenção da educadora é imediata: pode parar! GA, MA, AND, vou por sentado se continuar correndo!”

A antecipação da sanção a partir das afirmações da docente: “Se eu vir jogando areia ou balançando alto, eu retirarei do parque! E, quem estiver correndo colocarei sentado!” evidenciam, claramente, a sua preocupação em proteger os educandos das situações de risco. O objetivo está correto, a maneira de operacionalizá-lo esta equivocada. Ao agir assim, deixou de discutir os motivos pelos quais essas ações devem ser evitadas no parque, visando à compreensão, pela criança, da necessidade da regra e, naturalmente, a obediência à mesma. Do modo como a educadora fez, a criança não compreende a importância da regra e mais, associa-a ao querer, ao poder, a autoridade do adulto (e, na verdade, foi exatamente isso que ocorreu!). Ora, a criança irá transgredir essas regras em algum momento de sua atividade no parque e a educadora irá aplicar a sanção que ela acredita ser por reciprocidade, mas, na realidade, é expiatória.

**PROTÓCOLO 04:**

Uma das crianças desliza pelo chão da sala enquanto a professora dá as orientações para a próxima atividade do dia, que, imediatamente intervém: “DO, se você não parar, vou colocar você sentado.” O educando, diante da afirmativa da educadora, ruboriza a face, aquietando-se.

Comprendemos e percebemos que a atitude da docente visava lembrar a criança que para compreender a atividade proposta é necessário ouvir, prestar atenção. Entretanto, a forma como verbaliza, deixa claro que a criança ficará de castigo em um local separado do grupo e a mudança do comportamento se restringe ao medo e a vergonha de ser retirado, sem compreensão. Ao mesmo tempo em que a imposição ameaça, constrange e humilha a criança perante os demais, não favorece a construção positiva de si. O educador precisa compreender que os sentimentos se constituem enquanto fatores essenciais no processo de construção de si e ao relacionar-se com a



criança, querendo ou não, essa interação provoca inúmeros sentimentos no infante que, ao vivenciar as energias dessa relação, estará se constituindo como ser, pois “não há como controlar os comportamentos: é a “energia” que alimenta a ação; é por essa energia que se constrói um respeito por si” e conseqüentemente o respeito pelo outro. (TOGNETTA, 2009, p. 69). De acordo com La Taille (2004), a criança está, a partir de muito pequena, atenta à imagem que os outros fazem delas e devido a isso está, desde muito cedo, sensível à humilhação e à vergonha. A exposição, a humilhação, a face ruborizada mostra exatamente a progressiva construção de si mesmo e do auto-respeito a partir do olhar do outro.

#### **PROTOCOLO 05:**

Um aluno foi retirado do grupo e colocado sozinho do outro lado da sala porque não estava conseguindo deixar os demais trabalharem; a docente se dirige a ele e pergunta: “Está pronto pra voltar?” Ele faz sinal afirmativo com a cabeça. A professora completa: “Se continuar como estava, volta para cá de novo.”

A ação da docente em retirar a criança da situação da qual ela não permitia aos outros alunos pensar, atrapalhando o trabalho dos demais, está correta. A exclusão do grupo é uma sanção por reciprocidade que objetiva restabelecer o equilíbrio da situação (PIAGET, 1994). Entretanto, essa ação requer que a intervenção possibilite a reflexão visando a construção do senso moral; colocar-se na perspectiva do outro; repensar as ações e decidir como poderia fazer diferente. Ocorre, porém, que a linguagem, a forma de interpelar a criança deixa claro ao aluno quem é que manda, quem é o detentor do poder no ambiente, pois finaliza ameaçando retorná-lo à mesma situação se continuar com o comportamento apresentado. Dessa forma, o que deveria ser uma sanção por reciprocidade, apresenta-se sob a forma de expiação e, conseqüentemente, não contribui para que a criança evolua moralmente.

No que se refere aos procedimentos para o trabalho pedagógico com o desenvolvimento moral, tivemos a oportunidade de presenciar três recursos interessantes: o texto da literatura infantil; a auto-avaliação e/ou avaliação do dia; a roda do silêncio. Primeiro, iremos descrever o trabalho com a literatura presenciado pela pesquisadora, descrevendo-o em dois protocolos seguintes: 06 e 06A:

### **PROTOCOLO 06:**

Durante a leitura da fábula “a Cigarra e a Formiga”, a docente procura desencadear uma reflexão com o grupo sobre as ações das personagens: - “Quem acha que a cigarra deve entrar?” Alguns alunos levantam as mãos. “Quem acha que a cigarra não deve entrar?” Outras crianças levantam as mãos. Nesse instante, ela indaga: - “Por que ela não deve entrar?” “Porque ela não ajudou.” Afirma uma criança. A professora intervém: “- Mas, essa formiga era generosa e deixou a cigarra entrar.” E, prossegue com a leitura do texto. Após a atividade de leitura foi possível perceber o objetivo do educador ao selecionar essa fábula em específico. No momento da roda, a professora introduz a discussão sobre os conceitos: OBRIGAÇÃO E DIVERSÃO. “O que é obrigação?” Ela mesma responde: trabalhar, ajudar as pessoas. “Aqui na escola qual é a obrigação de vocês?” Algumas crianças se manifestam, mas a professora continua e responde: prestar atenção à aula, passar em todos os cantinhos, respeitar as pessoas, vir à escola, guardar os brinquedos. “Em casa, qual é a obrigação de vocês?” Cuidar dos brinquedos, respeitarem o irmãozinho, ajudar a mamãe, arrumar o quarto, catar a bagunça, etc... Foi respondendo com a participação de algumas crianças. Continua: “O que é diversão na escola?” Parque, brincadeiras, música, dirigida, etc... A professora enfatiza: “primeiro é a obrigação depois a diversão”. E continua fazendo analogias do que é se divertir em casa, enfatizando sempre que, primeiro, obrigação e depois, a diversão.

Em outra situação presenciada, a docente utiliza o texto de uma história<sup>53</sup> contada em dias anteriores e não presenciado pela pesquisadora, para cobrar a regra dos alunos sobre o comportamento na sala de aula sem um adulto supervisionando.

### **PROTOCOLO 6A**

Ao finalizar a escolha dos cantinhos que seriam trabalhados no dia, a docente vai até a sala de materiais pedagógicos buscar um dos jogos escolhido pelos alunos. As crianças ficam sozinhas na sala, sem a supervisão de um adulto e nesse momento alguns se levantam e se dirigem até a porta, (tumulto, eles nem ligam para a minha presença) e outros cobrando a regra do colega que está em pé, gritam: “Vermelho! Vermelho!” Referindo-se à cor que terão na avaliação do dia. Uma garotinha apaga a luz esperando que os alunos se acalmem, mas o tumulto continua. Alguns correm e outros gritam para que os colegas se acalmem, pois a professora pode chegar a qualquer momento. A docente chega com os jogos, vê a situação, os alunos

<sup>53</sup>O título da história era: “Tem gente olhando” do autor Simão de Miranda

imediatamente se sentam e fazem silêncio; ela retoma o enredo da história lida anteriormente: “Lembram da história? (Tem gente Olhando) e faz comparações da atitude das crianças com a dos personagens do livro, que precisavam de um adulto olhando para bem se comportar e pergunta: “É necessário ter um adulto por perto para fazerem coisas certas?”

No protocolo acima, temos duas situações. A primeira diz respeito à utilização de histórias infantis para o trabalho com a Educação Moral e o segundo, à utilização dessas histórias para cobrar a regra na sala de aula.

A Literatura Infantil, ao ser utilizada enquanto recurso metodológico no processo de construção da moralidade infantil, deve ser concebida, pelo docente, como elemento desencadeador da reflexão moral. (OLIVEIRA, 1994). Ao oferecer aos discentes situações hipotéticas que os permitam discutir, refletir e questionar a conduta dos personagens oportuniza a eles julgarem as ações das mesmas, e a criar situações para tentar solucionar os conflitos existentes, sem necessidade da recompensa e medo da punição. O trabalho dessa docente, no modo como foi organizado, não contribui com as vivências importantes para o processo de construção dos próprios valores das crianças, mas se reduz ao moralismo na medida em que as reflexões não possibilitam exercitar a consciência crítica, capaz de fazer compreender e coordenar as várias concepções de valores existentes na sociedade. Os conceitos foram postos; não houve a possibilidade de reflexão ou construção. À criança, simplesmente, coube a reprodução da verdade absoluta trazida pela docente. No segundo protocolo, a retomada de situações da Literatura Infantil como ‘lição de moral’, que não se diferencia do primeiro, mas complementa-o na medida em que não oferece aos discentes oportunidades de refletir, julgar, coordenar diferentes perspectivas sobre o enredo, mas doutrinando. Consideramos que a docente acredita que, por meio de lição de moral, a criança pequena aprende os valores e, além disso, a fixação das regras

sociais, apenas verbalizando e não as vivenciando. Ações estas contrárias àquelas demonstradas nas pesquisas de Piaget (1994), pois “aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros”, ou seja, especialmente nas relações entre pares, ou adulto/criança é possível construir conceitos tão complexos, porque “[...] não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem correte de ações, nem justiça em nosso julgamento [...]”. No ambiente de sala de aula é que a criança tem mais um espaço para experimentar o agir moral e “[...] só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo”. (MENIN, 1996, p. 62).

O segundo procedimento observado por nós no ambiente de sala de aula da escola A1 e A2 se refere à utilização da auto-avaliação. Na segunda escola, esse comportamento ficou evidenciado inclusive na fala dos alunos em várias situações presenciadas na sala de aula. Para essa discussão, trouxemos dois exemplos, um da escola A1 e outro da escola A2, retirados do cotidiano abaixo descrito:

#### **PROTOCOLO 07:**

ESCOLA A1: Durante a atividade coletiva hora da história, a docente cobra a regra: ouvir a história em silêncio. Durante a leitura, alguns alunos riem do enredo e conversam com os colegas ao lado. Depois de algumas intervenções orais, solicitando aos alunos para que ficassem quietos, a professora levantou-se, foi até o cartão da rotina que mencionava avaliação do dia, pegou um cartão vermelho e um lápis e imediatamente a sala ficou em silêncio. Disse em tom alterado que a presença da estagiária na sala não impediria que ela pegasse o cartão e explicou que a necessidade do mesmo era porque no dia anterior “*ocorreram alguns fatos*”. Dirigiu-se aos alunos e disse “*é para mostrar quem tem educação.*”

ESCOLA A2: a atividade da chamada é o ponto central do dia; esse momento é muito divertido e as crianças interagem intensamente. Nesse dia, enquanto a docente organiza a entrega das frutas para iniciar a chamada, as crianças conversam eufóricas. A professora, então, dirige-se a uma delas e diz: “GE, para de conversar, senão você vai tirar amarelo” (nesse momento, a professora utiliza as cores dos cartões usados na avaliação do dia. Amarelo quer dizer que a criança não cumpriu com todas as regras da sala no dia).

Nesses trechos podemos realizar diversas análises diferentes que vão da relação de poder até a concepção de sujeito apresentado pelos docentes, mas nesse momento iremos nos ater à utilização da auto-avaliação como procedimento de cobrança à obediência à regra e manipulação do discente. A avaliação era organizada de maneira que as crianças pudessem escolher qual cor ‘mereciam ganhar’ de acordo com os acontecimentos do dia<sup>54</sup>. Podemos inferir, a partir dos relatos acima, que há equívocos do educador referente ao uso dessa estratégia como procedimentos para a educação moral: o objetivo desse recurso é dar subsídios à criança na reconstrução dos acontecimentos vivenciados no dia, evocando as ações realizadas, os sentimentos experimentados e como foi o comportamento durante as diversas atividades vividas, estimulando a representação e promovendo a reflexão da criança diante do que se fez, julgando seus próprios atos. (MANTOVANI DE ASSIS, 2007, p. 26). Contradizendo o objetivo real da proposta, a avaliação do dia nessas escolas transformou-se em um instrumento de coação, com o único objetivo de conseguir com que os alunos cumprissem as tarefas diárias. Mesmo que às vezes utilizasse a sutileza na linguagem, “*Quanta coisa feia em TA. Amanhã quero ver um verde bem bonito*”, a avaliação era objeto de repressão com diversas situações que promoviam humilhação. Como nas falas transcritas do cotidiano: *Vamos conversar na hora da avaliação! Que pena, né!*; “*Você lembrou-se disso ontem na avaliação?*” “*Você merecia o verde?*” “*Você não acha que tem que trocar sua cor?*”, Referindo-se à cor que o aluno deu a si no dia anterior: “*Que cor*

---

<sup>54</sup> Na escola A2 esse comportamento era menos velado e corriqueiro na rotina, enquanto na escola A1 presenciamos apenas uma única vez a docente utilizar o recurso das cores da avaliação do dia para ameaçar e solicitar a obediência as regras da sala.

*você merece?”; “Tem gente que vai mudar de cor!”; “É melhor tirar um amarelo verdadeiro do que um verde mentiroso!”* Além das ameaças, manipulação e humilhação proporcionadas aos alunos com o modo equivocado de utilizar a avaliação do dia, uma das docentes também fazia uso desse procedimento para delatar aos pais o comportamento obtido pelo filho durante o dia, pois a cor merecida pela criança era anotada em uma caderneta e enviada para casa para o conhecimento dos responsáveis. Uma maneira sutil de terceirização do problema em sala de aula, que não colabora para a construção do raciocínio, cooperação, autonomia moral, mas sim para a permanência na heteronomia. Tratava-se de um horário tenso, pois os alunos eram delatados pelos outros sobre seu comportamento pela cor que deveriam escolher. Isso mostra que, embora os professores tivessem acesso a procedimentos para a educação moral, por meio da formação continuada com a temática, ainda mantinham uma prática arraigada na escola tradicional. A delação, em uma das salas, era uma estratégia de disciplinamento e incentivada no cotidiano, como poderemos observar no próximo protocolo.

#### **PROTOCOLO 08:**

Após o término de uma atividade, a professora precisou ausentar-se e pediu para uma aluna ficar na frente da sala para fazer a roda do silêncio. As crianças questionam se a roda do silêncio é o jogo ou vão escrever o nome de quem vai ‘tirar amarelo’. A docente então afirma que devem escrever o nome de quem vai tirar amarelo.

A roda do silêncio é um tipo de jogo coletivo. É necessário um jogador que deverá ficar em frente à lousa, o qual deverá desenhar um círculo e escrever o nome de outra criança, escolhida por ele, para ser o próximo a jogar, escrevendo o nome de outra pessoa e assim sucessivamente. A regra básica se limita a fazer silêncio e ficar imóvel para ser o próximo escolhido e continuar o jogo. Nesse protocolo, ficou claro para nós que a docente utiliza uma variação desse jogo para conseguir o ‘bom comportamento’ dos alunos.

Portanto, ela solicita aos alunos que escrevam dentro do círculo o nome dos alunos que não fizessem silêncio em sua ausência, incentivando a delação. Interessante ressaltar que durante as observações, a docente demonstrou não gostar de aluno que denunciasse o colega: *“Essa classe está precisando tomar cuidado com a boquinha!”* *“Tem criança fofocando!”* *“Não fale o que você não tem certeza!”*.

Aqui, se torna necessário esclarecer que, ao relatar ao educador a transgressão de uma regra por um colega, a criança pequena não está delatando, mas sim, fazendo cumprir a determinação do adulto pelo simples fato de ser egocêntrica e de conceber a regra enquanto sagrada. A ação da docente em solicitar a marcação de nomes de alunos que conversam, essa sim, é uma forma de ensinar a delação. Embora a regra de não delatar não estivesse registrada no cartaz na sala, ela era cobrada pela docente. E ao se deparar com a ‘ordem’ do docente para que delatem os colegas durante a sua ausência, os alunos a cumprem, pois a consideram justa, mesmo contradizendo a cobrança anterior, segunda a qual a docente não quer que eles ‘delatem’ os colegas; afinal a própria docente utiliza desse recurso, mesmo que não se de conta disso.

Podemos inferir, a partir das discussões anteriores, que a sanção expiatória estava presente na cobrança das regras surgidas na rotina diária desses docentes. As ameaças, na maioria das vezes, visavam introduzir a sanção por reciprocidade, como a exclusão do grupo, mas que do modo como eram inseridas não contribuíam para o desenvolvimento infantil e sim, colocavam os alunos em situação de humilhação, interferindo na construção da identidade dos pequenos. (Protocolo 01, 02, 03, 04 e 05).

A maneira como as normas eram cobradas nos dão indícios da inexistência de um trabalho sistematizado com as regras, ou de um trabalho equivocado, o que implicava em não favorecer a construção do raciocínio moral fundamental para o desenvolvimento da moralidade infantil. O respeito às normas pelas crianças não era explorado para que elas sentissem o desejo de segui-las porque as consideravam justas e necessárias, mesmo que contrariando uma vontade individual e sentindo a responsabilidade de respeitá-la. Vale ressaltar que esse grupo se apresentou qualitativa e quantitativamente superior na cobrança das regras visando à cooperação, mas no momento de utilizar a sanção, quando uma regra era desrespeitada, ainda se valiam de subterfúgios inapropriados para o desenvolvimento moral infantil, como a humilhação e a ameaça para que os alunos obedecessem ou respeitassem as regras.

Na contramão das discussões, encontramos no Município B um docente que realizou 30 horas de curso com a temática da moralidade infantil e, no entanto, também comete equívocos sobre os procedimentos para a Educação Moral, pois deixa de realizar intervenções quando essas se fazem necessárias, talvez para não humilhar, ou colocar o aluno em situação vexatória, mas que também não promove o desenvolvimento moral dos alunos. Para discutirmos e analisar as intervenções dessa docente descrevemos abaixo algumas situações ocorridas na sala de aula.

**PROTOCOLO 09:**

Dois alunos simulam uma luta, batendo, de leve, os punhos um no outro. A professora chama o nome de um deles e eles param. Alguns alunos uivam. A professora chama a atenção de um menino, pedindo que faça o desenho. Um dos garotos que lutava, agora joga o estojo para cima. Ela o chama; chama de novo, sempre sem se alterar. Ele para. Há bastante conversa enquanto a professora atende individualmente os alunos. O menino recomeça a jogar o estojo para o alto. Ela chama o aluno novamente, sem alterar a voz. Além dele não parar, um colega começa a fazer o mesmo. A professora pede, “por favor,” vamos colocar o estojo na mesa. Para tentar



resolver o problema, ela diz que eles podem pegar algo na estante para ler. Eles obedecem, pegam o material – gibis e revistas – e sentam-se nas carteiras para ler. Há muita conversa e muitos andam pela sala. Um aluno pede para ir ao banheiro. A professora termina o atendimento aos alunos e organiza a roda para brincarem com lego, na frente da sala. Dois alunos correm, pois um deles pegou o estojo do outro. Um terceiro aluno arranca o estojo das mãos do menino e entrega ao dono. A professora pergunta por que um dos meninos está gritando e ele, imediatamente, para.

**PROCOLO 09A:**

Um aluno esconde o apontador do colega; a docente questiona onde ele o colocou. A criança, por sua vez joga-se no chão da sala, resvala em outra criança que se desequilibra e bate a cabeça na cadeira. A professora não diz nada. Em seguida, dois meninos lutam no meio da sala e um chuta o outro. Novamente, a professora não se manifesta.

**PROCOLO 09B:**

Durante a atividade na sala de aula, as crianças levantam-se das carteiras e interrompem a explicação realizada pela professora. Nesse momento, dois alunos saem correndo da sala. (Isso acontece com frequência). Os mesmos alunos voltam correndo e continuam a andar pela sala. Um menino se levanta e vai à carteira do colega e o agride com tapas, ameaçando-o com uma tesoura, sem motivo aparente. A professora repreende-o, sem qualquer outra ação.

Ao contrário das outras salas, que apresentaram situações de humilhação e ameaças para conseguir a 'obediência' dos alunos, nessa, a docente ignora as situações que necessitam de sua intervenção, principalmente nos casos de agressão física, que são corriqueiros nesse ambiente. Essa docente apresentou ações qualitativamente válidas na cobrança das regras visando à cooperação, mas não dispunha de um trabalho sistemático com a construção das regras e mostrou, durante as observações, inúmeras confusões no processo de ensino e aprendizagem, pois na maioria das vezes, as intervenções eram paliativas, ou então, não havia nenhuma intervenção diante de situações onde era necessário. As crianças, por serem heterônomas, necessitam de regras vindas de seus educadores e da construção destas regras com o grupo. O professor não pode ser negligente ao ponto de abandonar as crianças quando permite ações de desrespeito para com os colegas. Nessa faixa etária, as crianças não só precisam de limites,

como pedem para que eles sejam colocados, pois até o início do estágio operatório concreto a criança apresenta dificuldades “para organizar seu comportamento, sua rotina, suas emoções”. (VINHA, 2007, p. 251). Por isso, existe a necessidade de colocar limites nos pequenos, no sentido positivo, ou seja, aqueles que situam as crianças em suas relações sociais, auxiliando-as na tomada de consciência, de qual é a sua posição no meio escolar e na sociedade. (LA TAILLE, 1994). Para essas crianças não foram oportunizadas situações de discussão e reflexão dos problemas de ordem interpessoal e com isso, o ambiente se mostrava permissivo e tão negativo quanto aqueles que se pautam na humilhação ou ameaças, pois tanto um quanto o outro impede o crescimento das crianças, impossibilitando com que elas construam as estruturas de raciocínio moral necessários para o desenvolvimento moral autônomo. (OLIVEIRA, 2009). O comportamento apresentado pelas crianças demonstrava que elas agiam com a ausência de regras, ou seja, apresentavam características da anomia. Podemos inferir que a ausência de limites e a postura da docente diante de situações, muitas vezes angustiantes, não permitiam que os alunos evoluíssem para a moral heterônoma e conseqüentemente para a autônoma. Isso posto, consideramos que a intervenção do docente, de modo a colocar os alunos em situações de reversibilidade de pensamento, ou seja, vivências em que os pequenos se coloquem no lugar do outro ou relatem seus sentimentos são imprescindíveis para a construção do raciocínio moral e a intervenção docente diante de quebra de regras ou conflitos é fundamental, pois somente acontecerá o desenvolvimento dos sentimentos que, ao lado da razão, presidam o despertar do senso moral, se as primeiras noções morais construídas “penetrarem a

personalidade, se os planos moral e ético se articularem, se for construída, portanto, uma personalidade ética”. (LA TAILLE, 2009, 133). Nesse sentido Tognetta (2009) infere sobre a necessidade de se levar em conta a dimensão da afetividade para que se amplie o universo de questões que correspondem à formação de uma personalidade ética, ou seja, ‘o que devo fazer’ seria somado a outra questão: ‘que vida eu quero ter?’ (p. 87). Desse modo, a intervenção docente levando em consideração a dimensão afetiva, faz com que as crianças, ainda que pequenas, vivenciem situações que as coloque na perspectiva do outro, possibilitando compreender e se comover com os sentimentos do outro e dessa maneira construir uma boa imagem de si capazes de se indignar, se comover, ou seja, a construção de personalidades éticas.

Podemos inferir que, ou o docente apresentava características de autoritarismo, ou então de *laissez-faire*, como foram as ações da docente que participou de apenas 30 horas da formação continuada com a temática (PB2A), mas que se torna tão autoritário quanto, pois o conceito autoritário aqui empregado indica que as ações docentes dificultava que os alunos se desenvolvessem, por isso, o ambiente *laissez-faire* também é um ambiente autoritário, pois não subsidia situações em que o aluno estruture o pensamento no raciocínio moral na medida em que não vivenciam a reversibilidade de pensamento nas relações interpessoais. A organização pedagógica no Município A, estava propícia para o nascimento e fortalecimento dos sentimentos presentes no despertar moral diante das situações de conflitos, mas a dimensão intelectual da ação moral ficou prejudicada com as relações professor/aluno estabelecidas no ambiente de sala de aula na medida em que

as ameaças e a humilhação das crianças eram os recursos utilizados, com frequência, para obter a obediência as regras ou a autoridade. Já nas ações do docente PB2A, manter um ambiente permissivo contradizia o objetivo da educação, que é o de favorecer o desenvolvimento, pois mesmo não utilizando como recurso para a obediência do aluno as ameaças ou humilhação, o 'não tomar nenhuma atitude' prejudicava o desenvolvimento infantil com marcas profundas na construção de sua identidade tanto quanto um ambiente coercitivo.

Encontramos, nesse grupo de docentes, um que se destacou perante os outros com relação às relações professor/aluno, não se valendo das ameaças e mesmo de humilhações para que os pequenos cooperassem com as regras da sala (PA1A). Esteve inclusive muito próximo do trabalho com a sanção por reciprocidade, equivocando-se na linguagem utilizada. A maioria das suas ações visava à cooperação das crianças, principalmente na cobrança das regras. No protocolo seguinte poderemos discutir a diferença apresentada por essa docente no cotidiano escolar, comparado com as demais que também participaram de formação continuada com a temática da moralidade infantil:

**PROCOLO 10:**

PA, uma aluna recém chegada a essa classe, joga areia na colega com a qual brinca. A professora imediatamente vai até ela e pergunta o que havia acontecido. Professora: "O que aconteceu PA?" Aluna: "Foi sem querer." Professora: "Não pode jogar areia nas pessoas! Pede desculpas pra ela e a ajude a se limpar!" Reforça a regra e pede para a garotinha pedir desculpas. Em seguida, são incentivadas a irem, as duas, até a pia para lavar o rosto sujo de areia. Uma funcionária da escola acompanha as duas a pedido da professora, enquanto ela fica com os demais alunos da classe.

**PROCOLO 10A:**

Ao saírem da sala para tomar leite, a professora lembra às crianças que devem andar (não correr). Uma criança corre e imediatamente a professora intervém: "O que nós combinamos?" e repete a regra: ir sem a LA e andando. Uma criança novamente começa correr e imediatamente a professora reage: "Como nós combinamos CA?" Aluno: "ir devagar". E continua o trajeto caminhando junto com os demais.

**PROCOLO 10B:**

No cantinho dos animais, uma criança joga todos eles no chão e enquanto outras

crianças recolhem os brinquedos para guardar, ela continua jogando. A professora intervém com linguagem descritiva, solicitando para que guardem, apontando e mostrando os animais no chão. O aluno sai do cantinho para pegar outro jogo. A professora o pega pelas mãos e mostra que ainda não guardou os animais e é necessário fazê-lo. Ele retorna ao cantinho e além de não guardar os animais, continua jogando-os no chão. A professora o pega pelas mãos tranquilamente e o coloca sentado na cadeira, dizendo: “Você não está sabendo brincar. Senta, quando você conseguir brincar, você volta.” A criança fica sentada. A professora, após algum tempo, o chama e pergunta o que ele resolveu e ele responde que não resolveu nada. “Você não quer brincar?” “Sim”. “Então, pra brincar, não pode jogar os materiais no chão.” A criança então retorna, pega outro jogo, senta e brinca sem complicações.

Nesses três protocolos é possível perceber que essa docente utiliza a linguagem descritiva, embora em algumas vezes não a faça corretamente, como no exemplo de solicitar que uma criança peça desculpa a outra por ter jogado areia na colega. É muito comum nas relações escolares e diante de uma agressão, a criança dizer que foi sem querer ou mesmo pedir desculpas para ficar livre do castigo, e muitas vezes essa maneira de agir é incentivada pelo docente. Desse modo, não intencionalmente, o educador passa a mensagem que, jogar areia pode, contanto que peça desculpas depois, mas podemos inferir que a atitude da docente em solicitar à criança que ajude a outra a se limpar esteve próximo da sanção por reciprocidade, com a reparação do erro. Compreendemos que ela poderia ter iniciado uma discussão com as duas alunas, colocando a garota que jogou a areia na perspectiva da outra, e para isso, solicitar que a criança verbalizasse a colega o que sentiu ao ser agredida com a areia, mas diante dessa descrição inferimos que comparado as demais docentes desse município, a intervenção é qualitativamente mais positiva que as demais, pois em nenhum momento ela ameaçou tirar a criança do tanque de areia, pelo contrário, incentivou a menina para que reparasse seu erro, levando a colega e ajudando-a a se limpar sob a supervisão de um adulto.

Outra intervenção que nos chamou a atenção foi a cobrança da regra com relação a caminhar pela escola. A docente compreende que nessa faixa etária as regras devem ser positivas e cobradas imediatamente diante da infração a elas, pois as crianças apresentam características do realismo moral. (VINHA, 2007). Enquanto em uma das salas a docente se vale da cobrança da regra junto com a sanção, quando diz para a criança parar de correr, ou caso contrário, ficará sentado no parque, (protocolo 03), nessa, o aluno é chamado a cooperar e compreende a informação, caminhando o restante do trajeto. No início das observações esse era um dos problemas que se repetiam, mas no final do semestre, ficou evidente que as crianças entenderam o porquê da regra e colaboravam e quando se esqueciam, a docente apenas os lembrava utilizando a linguagem descritiva.

Em muitos momentos, na rotina escolar, o docente terá que tomar uma atitude perante as ações das crianças para impedir um comportamento indesejável e em uma dessas situações temos o exemplo da criança que jogava os animais em um dos cantinhos de atividade. A educadora solicitou, utilizando a linguagem descritiva, que ele recolhesse os animais caídos no chão, mas ao invés disso, o aluno continuou jogando os brinquedos. A ação da docente foi coerente, retirando a criança da situação, colocando-a sentada em outro local e solicitando que retornasse quando julgasse estar preparada, pois para permanecer no espaço seria necessário não jogar os animais no chão. Essa maneira de agir suscita a reciprocidade e faz com que a criança perceba que a regra é válida, vivenciando a sua regularidade. Para Piaget (1994), esse tipo de sanção, por reciprocidade, tem como característica possuir um mínimo de coerção e apresenta uma relação lógica com o ato, por isso, como a criança

não conseguia brincar no espaço, teve de sair, mas com a indicação de voltar caso não repetisse o ato indevido. Essa ação não possui a intenção de expiar o débito ou ser dolorosa, mas sim, educar, mostrar que ocorreu a ruptura do elo de solidariedade. (VINHA, 2007). Essa ação da docente mostrou-se contrária às atitudes das demais docentes que ameaçavam, ou colocavam as crianças em situação humilhante, utilizando a sanção expiatória que não tem o objetivo de educar, mas o de fazer a criança sofrer com o seu erro, acreditando que assim, não errarão mais.

Diante das diferenças existentes entre essas docentes, muitas questões foram suscitadas e o que nos intriga é por que essa docente agia de maneira diferenciada? Em sua formação de base cursou apenas o normal nível médio (magistério) e participou de formação continuada para a moralidade infantil. A variável, tempo de serviço na faixa etária, não foi o diferencial, pois essas docentes possuíam mais de quinze anos de experiência nessa etapa de ensino. Comparando-a com PA2A, que entre os docentes desse grupo foi o que mais participou de cursos com a temática, mas o que mais demonstrou equívocos no trabalho com regras e quantitativamente o maior índice na aplicação da sanção expiatória, confirmamos que a variável formação docente de base e a continuada com a temática não são suficientes para agir de modo diferenciado no cotidiano nas relações interpessoais, na construção da regras e na utilização da sanção por reciprocidade. E por isso, muitas questões suscitaram dúvidas: por que essa docente, apesar de sua formação ser qualitativamente inferior de PA2A, pauta as relações no ambiente de sala de aula no respeito mútuo? O que faz com que ela aja diferente, já que a variável formação continuada com a temática não foi o diferencial?

### **CATEGORIA B: O uso da sanção expiatória como consequência da ausência de referencial teórico da moralidade infantil**

Para iniciar a discussão nessa categoria de análise, optamos por indicar ao leitor quais os sujeitos e não os municípios que fazem parte desse grupo: PB1A, PB2B (Município B); PC1A, PC1B, PC2A (Município C).

Os resultados descritos nos Quadros V, VI, VII, VIII e IX demonstram que, aparentemente, esses educadores não possuem conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil. A observação nos possibilitou constatar que a forma como era realizada a organização da ação pedagógica, incluindo as atividades, a organização do espaço, a falta de participação dos alunos, a centralização no docente, nos permite inferir que a concepção de educação está pautada nos princípios de uma pedagogia tradicional e também nos dá indícios que há confusão de interpretação do estágio do desenvolvimento em que a criança se encontrava.

A análise dos dados no quadro VI e VII referente às relações interpessoais vivenciadas no ambiente de sala de aula, indica, claramente, que todos os professores desse grupo organizam o ambiente pedagógico de maneira coercitiva, controladora e imprópria para a construção do conhecimento e para o trabalho com a sanção por reciprocidade. Embora tenhamos identificado diferenças na ação docente, desse grupo, torna-se necessário enfatizar que essas não foram significativas. Em alguns momentos constatamos a intenção do educador em organizar um trabalho diferenciado, entretanto, os alunos, por não estarem habituados a vivenciar um ambiente democrático, não conseguiam controlar sua euforia, o que causou certo desconforto no educador e para manter a ordem, retirava a atividade proposta, substituindo-a por outra mais tradicional, demonstrando a necessidade da



professora estar no controle. Os docentes até utilizam jogos e brincadeiras na rotina diária (Quadro VI), mas como prêmio por terem terminado a tarefa da apostila, ou conseguido o tão almejado silêncio. No caso do Município C, esse comportamento era agravado pela antecipação da escolarização, já que os alunos frequentavam o Ensino Fundamental de 09 anos, transformando, desse modo, o brincar em ferramentas de controle dos alunos e não como proposta de trabalho pedagógico.

Constatamos que a forma de organização das atividades e do ambiente para a realização dessas estava pautada na exposição do conteúdo e esse como um fim em si mesmo, o que não contribuía para o aluno aprender a pensar ou mesmo favorecer o desenvolvimento das estruturas da inteligência. Piaget (2000) faz uma crítica a essa forma de educar. Para ele, a educação tradicional serve apenas de “ginástica intelectual” e para depositar no aluno conhecimentos que serão esquecidos ao longo dos anos. O autor afirma que:

Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar, de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica. (PIAGET, 2000, p. 32)

E considera que:

o direito à educação, não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta. (idem, p. 53)

Nesse sentido, concordamos com o autor e inferimos que as aulas nesses municípios estavam pautadas nos princípios da escola tradicional e não propiciavam o desenvolvimento pleno do qual todo aluno tem direito, na medida em que o relacionamento com o saber está ligado somente ao professor,

espécie de soberano absoluto e detentor da verdade intelectual e moral. Cria-se, assim, um ambiente onde os alunos são individualizados, isto é, não há a colaboração entre as crianças e nem mesmo a comunicação direta, pois são proibidos de conversar, trocar ideias e pontos de vista e desse modo, os pequenos não se sentem integrantes no espaço escolar e sim meros coadjuvantes. Do contrário, se pensarmos em uma escola ativa que demanda a cooperação, a vivência em uma comunidade, alternâncias de trabalho individual e em grupo, alicerçados na vida coletiva, que possibilita o desenvolvimento não só dos aspectos intelectuais, mais o da personalidade, que são indissociáveis.

O controle dos alunos, em todas as salas desse grupo, era intenso, inclusive para dispô-los em fila na entrada e saída das aulas e no trânsito dentro da própria unidade, na locomoção de um ambiente a outro. Em quatro das sete salas analisadas, os alunos quando chegavam, formavam filas no pátio e aguardavam a chegada do professor para entrar. Os alunos das outras duas escolas (B2 e C2) entravam diretamente nas salas e eram recebidos pelos professores, mas ao saírem para o refeitório, sala de vídeo, biblioteca ou ao voltar do refeitório para a sala, organizavam-se em filas por gênero. Entendemos que o fato em si de formar fila não significa, necessariamente, que as ações são coercitivas, pois mesmo em espaços cooperativos às vezes torna-se necessário fazer uso dessa dinâmica, principalmente quando se coloca em risco a segurança dos alunos, mas não era essa a realidade nessas escolas; a fila pretendia manter a ordem, a disciplina (exemplo do Município C: a docente chega até o local onde os alunos estão organizados em fila e questiona - "Isso daqui não é uma fila" e as crianças se arrumaram).

O Quadro VIII apresentou como resultado a falta de um trabalho sistematizado com as regras, tão importantes nessa faixa etária. Evidenciou que os docentes impunham muitas das regras existentes nas salas desses municípios e que as utilizavam para impor a sua maneira de agir e proceder e para conseguir o controle e a disciplina dos alunos, aplicando-as como ferramentas de coação. Dentre elas, destacamos algumas: crianças de cinco anos sentadas o tempo todo e caladas durante a realização das atividades ou ao término delas, a tarefa executada exatamente como o professor solicitou, fila por separação de gênero e/ou seguindo uma ordem militar, em silêncio, mulheres primeiro, homens depois, o aluno esperar o docente dizer qual é a próxima atividade; as tarefas realizadas em silêncio; os materiais utilizados apenas com autorização (esses materiais ficam trancados dentro do armário da sala), a determinação impositiva do lugar onde os alunos deveriam se sentar, obedecendo à ordem por tamanho ou a vontade do professor; delação dos companheiros da sala quanto ao comportamento não adequado para o ambiente (anotando em papel ou verbalizando à professora). Constatamos nessas ações que era função do docente ordenar, apontar, manter o silêncio. Era ele quem deveria: permitir quais atividades deveriam ser feitas; indicar a hora de pegar os materiais para realizar os exercícios (lápiz de lição e borracha); evitar que os conflitos entre os alunos ocorressem ou resolvê-los de forma áspera e autoritária; encaminhar para a diretoria em caso de desobediência (esse comportamento foi evidenciado na escola C1), etc. Não se percebeu, em nenhum momento, a preocupação em fazer com que a criança participasse dos combinados (a melhor hora de realizar uma atividade, como caminhar pela escola, de que forma resolver o problema do silêncio na hora do

estudo, etc). E o fato da necessidade docente em controlar cada detalhe, administrar o comportamento, nos indica que concebem a aprendizagem enquanto sinônimo de controle, pois impor as regras aos pequenos pela coação, sem que esses participem de sua elaboração e entendam sua necessidade faz com que a obediência a elas paute-se no medo da punição, caso não as cumpram.

Trabalhar com a construção das regras pedagogicamente diz respeito aos acordos elaborados pelos integrantes do grupo e possíveis de serem iniciadas desde a Educação Infantil. Vinha (2002) afirma que esses acordos não são rígidos ou antecipados, nem privilegiam alguns em detrimento de outros e são, sim, flexíveis e adequadas às necessidades do grupo. Piaget (apud MACEDO, 1999) considera que o trabalho com as regras deva ter como características básicas a construção no coletivo e a sua regularidade. Para Tognetta & Vinha (2007), o bem estar do grupo precisa ser discutido e negociado quando necessário. Dá como exemplo os conflitos mal resolvidos ou a insatisfação resultante de determinados comportamentos, que têm como recurso para a solução a hora da roda ou da avaliação do dia com as crianças menores e as assembleias para as crianças maiores. Colocando-se os alunos no papel central e não como mero coadjuvante, a criança se sente pertencendo ao grupo.

A norma criada pela classe torna-se parte dessa e questionar os pequenos como poderiam não se esquecer dos combinados, anotar e expor em local onde as crianças possam buscá-las facilmente, são estratégias que ajudam a criança a se auto-regular. Durante as observações, identificamos que as normas das salas eram registradas em uma das salas desse grupo, mas

quando resgatadas, eram ferramentas de controle. O objetivo de manter as regras expostas nas salas permite que o docente demonstre que a autoridade no ambiente não vem do professor, mas das próprias crianças, que podem regular os seus comportamentos. (DE VRIES & ZAN, 1998). Mas ao contrário, elas serviam como disciplinamento e controle do grupo.

Pela própria característica do desenvolvimento infantil, as crianças tendem a desobedecer às regras construídas pelo grupo e quando essas não foram objeto de reflexão, a tendência de infringi-las é muito maior. (VINHA, 2007). Nessas salas, não podemos dizer que havia a quebra da regra propriamente dita, porque as crianças muitas vezes não tinham conhecimento de quais eram elas, e quando possuíam esse conhecimento, cumpriam a risca pelo medo das ameaças e da humilhação do qual eram expostos. A incidência de utilizar a humilhação e a ameaça nos docentes dessa categoria era muito evidente, demonstrando o desconhecimento do modo de agir diante de situações que requerem a intervenção docente.

Ao expor os alunos à humilhação, as docentes contribuem para não permitir que essas crianças construam a imagem positiva de si mesmas. Os juízos alheios com relação ao que somos têm grande peso e formarão a primeira camada da imagem que a criança terá de si. (LA TAILLE, 1996). Os olhares terão influência tanto na escolha e na valorização de si, ou seja, a construção da própria personalidade. Ao permitir e oportunizar que a criança construa a autonomia moral possibilita, também, que os olhares alheios percam o valor totalitário, propiciando que a criança julgue esses olhares. A humilhação promove o sentimento de vergonha perante o olhar alheio e faz com que a criança permaneça no estágio da heteronomia.

O tipo de moral predominante nesses ambientes está caracterizado pela moral da obediência, quando prevalece o respeito unilateral presentes na educação autoritária. De acordo com Turiel (s/d apud DE LA TAILLE, 1998, p. 95), na educação autoritária as regras são impostas e acompanhadas pelo respeito à autoridade e pelo medo de punição. Esse tipo de educação pauta-se pelo verbalismo e parte do princípio de que obedecer e pensar são atitudes contraditórias e em caso de desobediência às imposições das regras, as crianças devem ser punidas severamente com sanções expiatórias, ou seja, aquelas que visam causar algum tipo de dor, ou mesmo ameaças: *“Vocês não estão conversando? Agora vamos ler!”*<sup>55</sup> *“Se você não sentar direito o pau vai comer”*<sup>56</sup>, etc. Turiel (idem) considerou esse tipo de postura moral na educação das crianças como clássica e argumenta que foi justamente contra esse modelo educacional que muitos educadores e filhos se rebelaram. Nas palavras de La Taille (1998), ensinar princípios éticos pautados no verbalismo, por mais didáticos que sejam, está fadado ao fracasso. Não adianta querer explicar a justiça se a criança não vivencia um ambiente justo, não adianta explicar o porquê dos limites se esses são válidos apenas para as crianças. Por isso, a vivência dos valores está atrelada à imitação que a criança irá fazer desse ambiente educacional, quer na família ou na escola, pois como ela está construindo o conceito de justiça, achará injusto que as regras e os valores que está aprendendo sejam válidos somente para ela.

---

<sup>55</sup> Fala da docente PC1A

<sup>56</sup> Fala da docente PC1B.

Comparando os cinco docentes desse grupo, observamos que há diferenças em suas ações: duas se mostram mais coercitivas e autoritárias com relação à cobrança da obediência que as demais, abusando de situações em que a humilhação e as ameaças se faziam presentes. (PB2B, PC1B). Outra, (PC1A) apresenta uma linguagem mais sutil, com menos incidência da humilhação e ameaças aos pequenos, mas que não deixa de ser autoritária na medida em que instrui, ordena, dirige, moraliza, utiliza sanção expiatória, além da comunicação que impõem aos alunos a obediência cega ou pelo medo. Para obter o controle da sala, essa docente usava com frequência o recurso da retirada de afeto: *“Se você não fizer isso, a professora vai ficar triste.”* (PC1A). A educação por ameaça de retirada do amor caracteriza-se pelo uso de estratégias que mostram à criança o quanto ela é egoísta e pouco amorosa ao desobedecer a uma ordem. As táticas dessa educação consistem em demonstrar o quanto a criança entristece os pais ou professores quando é desobediente. As normas são impostas e obedecidas pelo medo de magoar o outro ou pelo medo da perda do afeto. Em caso de desobediência às regras e normas, os educadores se valem de castigos no estilo da educação autoritária, retirando o que a criança mais gosta, privando-lhe, por exemplo, do brincar. (TURIEL, s/d, apud DE LA TAILLE, 1998).

Foi possível também encontrar a instabilidade de um dos docentes referente à relação adulto/criança, pois diante de situações do cotidiano, ora o docente se apresentava coercitivo, impondo, humilhando, ameaçando, ora não tomava nenhuma decisão, deixando o ambiente *laissez-faire*. (PB1A). Essa maneira de agir causa desconforto nas crianças, interferindo no equilíbrio emocional, pois nunca sabem de que modo agir, como proceder, pois não

vivenciavam a regularidade. (PIAGET, 1994). Diferente das demais salas, uma das docentes falava muito pouco e os alunos obedeciam pelo olhar, ou pelas ações que ela realizava. Um desses exemplos foi observado quando os alunos chegavam à sala de vídeo e imediatamente sentavam-se no chão, em forma de fila indiana, durante uma hora e meia com movimentos sutis quase paralisadas, enquanto a docente se fazia presente. Um simples deslocamento da professora até a porta era seguido pelos alunos, que imediatamente formavam fila sem falar, apenas se posicionando junto à professora. (PC2A). Embora não tenha explicitado o seu comportamento devido às mudanças na rotina nos dias de observação, deixou indícios de que educar significa obedecer a ordens. A maneira como trabalham as regras nas salas de aulas e intervêm em momentos onde é necessário que o docente aja, deixam vestígios do desconhecimento de uma teoria que subsidie o trabalho pedagógico. Em nenhum momento das observações, os docentes trouxeram os alunos para discutir os problemas ocorridos no cotidiano; simplesmente verbalizavam o que não podia ser feito em nome da obediência ao adulto. Ficou claro que essas docentes trazem ranços da educação tradicional e acreditam realmente que dessa forma se educa: impondo, ameaçando, humilhando. Diante desse cenário, os mais prejudicados são os alunos, que com apenas cinco anos de idade já vivenciam um ambiente hostil. São colocados no mundo adulto antes da hora, pois deles são cobrados comportamentos impossíveis de se realizar. Enquanto seus músculos pedem movimento e vida, as características do ambiente no qual estão inseridos amputam parte da existência, que ficará mutilada dali por diante.



Durante o processo de análise dos dados, deparamo-nos com PB1B, que em suas ações didáticas demonstrou não ter conhecimento de um referencial teórico desenvolvimentista para subsidiar a prática, mas que, nas relações interpessoais, apresentou diferença qualitativa em relação aos docentes com as mesmas características. Embora a maneira de organização de sala de aula apresente todas as características de um ambiente autocrático, em nenhum momento, durante a observação, identificamos situações de humilhação e/ou ameaças e, ainda, foi possível presenciar momentos muito significativos relacionados ao cumprimento da regra objetivando a cooperação, como no exemplo a seguir: *Antes de começar a roda, a professora relembra as regras. PB1B: “Vamos lembrar as regras da roda de conversa, quando um fala o outro escuta, um tem que ter respeito com o outro, falar um de cada vez e levantar a mão pra falar”*. Embora entendamos que a linguagem da docente esteja equivocada, a situação e as relações estabelecidas entre professor/aluno era qualitativamente mais positiva das demais docentes que não realizaram curso com a temática da moralidade infantil.

Considerando que esse sujeito não possui curso de formação específico sobre o desenvolvimento moral, algumas inquietações se fazem presente: O que fez esse docente apresentar ações diferentes? Porque, embora não tivesse participado de um curso com a temática da moralidade infantil, agisse diferentemente dos demais? Se lhe fosse oportunizado participar de uma formação continuada para o desenvolvimento moral, conhecer os procedimentos morais, ela organizaria a ação pedagógica diferente?

Luckjanenko (1995) identificou em sua pesquisa de mestrado que o desenvolvimento moral do professor influencia no modo de propiciar, em sua sala de aula, o trabalho cooperativo. Não podemos afirmar que esse docente apresentava o desenvolvimento moral mais aprimorado que os demais com a mesma característica, mas suas intervenções no momento da quebra de regras pelos alunos no cotidiano e a linguagem apresentada nessas intervenções nos dão indícios de que esse educador, embora não conhecesse a teoria do desenvolvimento moral, agia de modo mais positivo, mostrando simpatia com os pequenos. Vale ressaltar que o conceito simpatia aqui se refere à capacidade de ser afetado pelos sentimentos de outras pessoas, ou seja, o sentimento presente no despertar do senso moral. (LA TAILLE, 2009). Diferente das demais com as mesmas características, essa docente, embora não organizasse o espaço físico para a educação ativa, demonstrava preocupação em manter a relação adulto/criança pautada no respeito mútuo.

No entanto, isso não foi possível de ser verificado na maioria das salas por nós observadas. Portanto, o resultado apresentado nos permite confirmar que esse grupo apresentou o predomínio no uso de sanção expiatória<sup>57</sup>, ausência de conhecimento sobre os estágios evolutivos do desenvolvimento infantil e desconhecimento sobre a importância do trabalho com regras e normas de trabalho e de conduta, enquanto algo necessário para o equilíbrio das relações interpessoais.

---

<sup>57</sup> A PB1B não apresentou sanção expiatória, mas apresentou ausência de conhecimento sobre os estágios evolutivos do desenvolvimento infantil e a importância do trabalho com regras e normas de trabalho e de conduta, enquanto algo necessário para o equilíbrio das relações interpessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo desse estudo colocamos as angústias vivenciadas por essa pesquisadora referentes a uma temática tão atual e que remonta aos séculos passados: como agir diante da ruptura das regras de trabalho e de conduta, em sala de aula, visando a evolução de um nível moral menos evoluído para um mais complexo e elaborado?

A retrospectiva histórica sobre a normatização do castigo escolar possibilita-nos compreender a elaboração da legislação atual sobre as sanções por reciprocidade e a abolição da humilhação e dos castigos físicos na instituição escolar. Por outro lado, a ausência de subsídios teóricos a respeito da temática e sobre o desenvolvimento da moralidade faz com que o docente, na atualidade, permaneça nas concepções oriundas do senso comum, as quais, por sua vez, impedem que o educador avance qualitativamente no processo de intervenção pedagógica visando a resolução de conflitos a partir de uma perspectiva teórica. A dificuldade do educador em avançar para além das concepções do senso comum implica, diretamente, no seu posicionamento de transferir para a família e/ou à legislação a responsabilidade pelas ações das crianças no ambiente escolar. Inúmeros casos de agressão dentro da Instituição escolar, publicados na mídia, entre aluno/aluno, professor/aluno e até familiares e educadores mostram que estamos vivendo um momento delicado e que demanda mudanças radicais na concepção de educação e

mesmo na organização da ação pedagógica. Nesse sentido, os cursos de formação continuada voltados para as etapas evolutivas do desenvolvimento moral da criança e do adolescente constituem-se enquanto alternativas para subsidiar teoricamente os docentes, almejando que, a partir desse conhecimento, os docentes possam atuar como agentes de transformação no interior da sala de aula, possibilitando, ao educando, um ambiente propício à construção da autonomia moral. Por essa razão, ou seja, por acreditar nessa afirmação, a hipótese que norteou todo o desenrolar desse estudo foi que o docente participante de cursos sobre a temática da moralidade infantil agiria de maneira diferenciada quando estivesse diante de situações nas quais fosse necessário aplicar uma sanção.

Com o intuito de desvelar se o docente que participou de formação continuada com a temática operacionaliza os procedimentos da Educação Moral no ambiente de sala de aula, escolhemos a observação in locu e procuramos demonstrar as diferenças existentes entre os professores que participaram dos cursos de formação com a temática e aqueles que não participaram. Para nossa surpresa, a hipótese inicial não se confirmou, pois tanto o docente que participou de formação sobre a temática da moralidade infantil, quanto aquele que não participou, não apresentaram diferenças qualitativas na organização de um trabalho sistematizado com as regras sociais e morais e, também, quando foi necessário utilizar a sanção no processo educativo, valeram-se, assim como os demais, da sanção expiatória.

Porém, torna-se necessário ressaltar que houve diferença qualitativa nas ações didáticas dos docentes do Município A, em relação aos outros sujeitos participantes do estudo. Os educadores do Município A organizam a

ação pedagógica e o espaço físico oportunizando aos alunos a vivência de um ambiente democrático. Entretanto, embora organizassem o espaço de sala de aula com o intuito de trabalhar com a construção da autonomia cognitiva, social e moral, utilizavam os procedimentos morais de forma equivocada e, no que se refere às sanções, estas se apresentaram um pouco mais disfarçadas, porém, próximas, pensando na expiação, das presenciadas em outras salas dos outros dois Municípios participantes da pesquisa. Dentre as intervenções possíveis, a sanção por reciprocidade, muitas vezes pretendida pelo docente diante da quebra das regras morais ou sociais, mostrou-se equivocada e pelo modo como o docente agia, era transformada em sanção expiatória, demonstrando que só a formação, da maneira como está organizada, não é suficiente para uma mudança de postura do educador. Por isso, muitas vezes aquele que participou de curso de formação com a temática também ameaçava e humilhava para obtenção da obediência às regras, ou então não tomava nenhuma atitude, como foi constatado nas ações de um dos docentes.

No transcorrer da análise, deparamo-nos com uma nova surpresa que coloca em cheque, novamente, a hipótese inicial desse estudo: um educador do Município B, embora não organizasse o espaço físico propício para o oferecimento de ambiente democrático, apresentou, na sua interação com a criança, a mesma postura do educador PA1A nas relações estabelecidas com os educandos, priorizando o respeito mútuo. Na busca por uma resposta que viesse a clarificar essa ação diferenciada do docente, pensamos que, talvez, a variável tempo de serviço pudesse vir a ser um fator relevante, mas, novamente, constatamos que ambas tinham o mesmo tempo de exercício no magistério: mais de 15 anos! Mas, se a formação continuada e

o tempo de serviço não se constituem enquanto diferenciais relevantes, o que faz com que um professor pautar suas ações no respeito mútuo? Nesse estudo não conseguimos obter essa resposta, pois os dados analisados não foram suficientes para chegarmos a uma conclusão plausível referente à ação das duas docentes. Julgamos que o resultado desse estudo nos dá indícios que, talvez, haja uma diferença qualitativa no nível do desenvolvimento moral da educadora. Falamos em indícios porque o nosso objetivo não foi estudar o nível do desenvolvimento moral em que o docente se encontra, mas, diante da ação do sujeito PB1B, talvez, essa possa ser uma explicação viável, porém, faltam-nos dados para essa afirmação.

Temos consciência de que a variável participação em formação continuada esbarra em “querer” mudar a prática durante o período de desenvolvimento do curso e pode provocar influência no desempenho dos “alunos professores”. Entendemos que um curso de fundamentos teóricos e de prática pedagógica não consegue “obrigar” os professores a modificar suas concepções. É necessário que os educadores se sintam afetados e apresentem inquietudes diante das reflexões propostas na teoria para, conseqüentemente, modificar a prática pedagógica. Vale ressaltar que o sentir-se “afetado” e os estímulos do meio exercem papéis indispensáveis no processo de construção de conhecimento do próprio professor. Por isso, a formação continuada, assim como a aprendizagem das crianças que devem ser contextualizadas e significativas, não pode ser diferente, pois deveria partir desse pressuposto para a formação do adulto. A assimilação de um conhecimento novo ocorre de acordo com os instrumentos intelectuais que esse educador já detém e não por pura internalização de novas informações. O

conhecimento é transformado e uma vez incorporado, integrar-se-á às estruturas da inteligência e aos recursos que o educador já detém, relacionando esses novos conhecimentos aos outros que já possui, reconstruindo, estabelecendo novas relações e significações permitidas pelo seu desenvolvimento lógico.

Assim como para os pequenos, os cursos de formação continuada necessitam promover conflitos cognitivos e sócio-afetivos para desencadear o processo de equilíbrio, que desafiem o participante para que ele reflita sobre a sua ação pedagógica, promovendo tomada de consciência, estabelecendo relações e conseqüentemente, a construção do conhecimento. O fato dos professores do município A apresentarem diferença qualitativa na organização do espaço demonstra essa afirmação, ou seja, as informações recebidas nos cursos dos quais participaram os ajudaram a modificar essa maneira de organizar, mas não possibilitou a tomada de consciência para uma mudança real no fazer pedagógico, pois só a mudança das carteiras e a participação na organização da rotina do dia ou propor atividades diferenciadas não são suficientes para que o aluno, realmente, vivencie um ambiente democrático.

O presente trabalho trouxe a contribuição de repensarmos não só a formação de base quanto a continuada, pois o docente também está em processo de construção de seu conhecimento e somente poderá vir a modificar a sua prática educacional se, nesses espaços de formação, houver a integração teoria-prática no processo de ação, reflexão, inclusão de desafios, reflexão, ação. E ao falarmos em integração teoria-prática, estamos nos referindo às formações pontuais, locais, dentro do contexto das unidades escolares, envolvendo todos os sujeitos da unidade. Julgamos importante

ressaltar que muitos professores decidem participar de um curso de formação continuada tendo por objetivo, apenas, adquirir o certificado e essa ação, segundo nossa perspectiva, poderia diminuir a participação de docentes em formação continuada, cujo interesse é tão somente o desejo de ter a progressão na carreira e conseqüentemente, o recebimento de um prêmio: a pecúnia, o que nos dá indícios do desenvolvimento moral do próprio docente. Se continuarmos a fechar os olhos para essa realidade, iremos continuar investindo em formação de professores sem que haja nenhuma mudança significativa no cenário pedagógico.

A inclusão de uma disciplina obrigatória sobre o processo do desenvolvimento moral nos cursos de formação inicial também poderia vir a ser discutido pelas autoridades educacionais, embora saibamos que, assim como a formação continuada, ela se faz necessário, mas não se constitui como suficiente para a transformação da ação pedagógica.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. **Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloadsdown079.pdf> - acessado em 02-05-2009 – 11h58

ALMEIDA, Carlos Alberto de Lima de. **No meio do caminho tinha uma pedra: a disciplina escolar e sua relação com a política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil**. Dissertação (Mestrado em política Social). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade federal Fluminense, Niterói, RJ. 2005.

\_\_\_\_\_. **A política de proteção integral da criança e do adolescente e sua relação com a educação escolar no Brasil**. Disponível em: [www.linfadireta.com.br/livro/parte2/artigos.php?id\\_artigo=6](http://www.linfadireta.com.br/livro/parte2/artigos.php?id_artigo=6). Acessado em: 03/05/2009 às 11h45.

AMORA, Antonio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 12ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

ARAUJO, Ulisses F. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1993. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. **O ambiente cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo**. Rev. Online Bibl. Profº Joel Martins, Campinas Sp, v.2, n.2, p. 1-12, fev. 2001. Disponível em: [www.fae.unicamp.br](http://www.fae.unicamp.br). Acessado em 02/05/2009 às 18h59.

\_\_\_\_\_. Respeito e autoridade na escola. In. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1999.

ARCHANGELO. Rosemeire Marques Ribeiro. **A pedagogia da dor física e moral: a história dos castigos escolares a partir da colonização brasileira**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2003. (documentário produzido na disciplina de História da Educação I sob orientação – Profº Drº Jorge Luis Mialhe).

ASSIS, Maria Luiza Fava Lopes Camargo de. **A influência do Curso de extensão PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas para Educação Infantil na Formação de Professores**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007. Dissertação de Mestrado.

AZANHA, José Mario Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. **A escola entre a agonia moral e a renovação ética**. In. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, outubro/2001 – pág. 258 – 277.

BRANDÃO, Lucas Trombetta. **Dignidade da pessoa humana: um princípio fundamental**. Disponível em:

[www.escola.agu.gov.br/revista/2008/ano\\_VIII\\_junho\\_2008/dignidade%20a%20pessoa%20humana-trombeta.pdf](http://www.escola.agu.gov.br/revista/2008/ano_VIII_junho_2008/dignidade%20a%20pessoa%20humana-trombeta.pdf). Acessado em 10/04/2009 às 23h03.

**BRASIL**. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: temas transversais - ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMARGO, Dair Aily Franco de. **A didática nos cursos de formação de professores – um enfoque piagetiano**. In. Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 05, nº 09. ANDE. P. 43 – 46, 1985.

CANO, Débora Staub; SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes. **O método de observação na Psicologia: considerações sobre a produção científica**. Interação em Psicologia, Curitiba, jul./ dez. 2007, (11)2, p. 199-210.

CICONE, Vilma Inez Vila Barros. **Implantação do programa de educação pré-escolar (PROEPRE): Mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional Construtivista – Estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1995.

COMPARATO, Fábio Konder. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, José Sergio (org). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

**CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança: Velhos desafios sob novas perspectivas**. Disponível em: <http://www.redeandibrasil.org.br/eca/em-pauta/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-velhos-desafios-sob-novas-perspectivas/view> - Acesso: 03/05/2009 - 11h39.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 2ª ed. São Paulo: 1993. Coleção Primeiros Passos.

DALCIN T. B. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In. CARVALHO, José Sergio (org). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DE VRIE, Retha; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_ **Criando um ambiente construtivista numa classe**. In: PROEPRE: fundamentos teóricos da Educação Infantil II. Org. Orly Zucatto Mantovani de Assis, Múcio Camargo de Assis. 4ª edição. Campinas, SP; Graf. FE; R Vieira, 2002. p. 240-244.

DIAS, Claudia; FERNANDES, Denise. **Pesquisa e método científicos**. Disponível em: [www.geocites.com/claudiaad/pesquisacientifica.pdf](http://www.geocites.com/claudiaad/pesquisacientifica.pdf). Acessado em: 20/06/2009 às 11h52.

D'ASCENÇÃO, Luiz Carlos M. **Organização Sistemas e Métodos**: análise, redesenho e informatização de processos administrativos. São Paulo: Editora Atlas, 2001

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: Estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. **Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, aprovado em 11/11/2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados) . Acessado em 02/04/2010 às 12h31.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. in: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Reimpressão 2006.

FREIRE, Nádia Maria Badue. **Educação para Paz**: um estudo psicogenético sobre a tolerância. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002. Série pesquisa em Educação v. 1.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um relato de pesquisa. In. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, nº 02. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível na URL [www.unb.br/ip/pdf/02Sugestoes.pdf](http://www.unb.br/ip/pdf/02Sugestoes.pdf). Acessado em 2004.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Trad. Fátima Murad – 2ª Ed. Ver. e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAMII, Constance. **A autonomia como finalidade da Educação**: implicações da teoria de Piaget. In: A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 34ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

KOHLBERG, Laurence; POWER, Clark F.; HIGGINS Ann. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Trad. Antonio Bonanno. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1997.

LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vergonha, a ferida moral**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para um estudo psicológico das virtudes morais**. In. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 02, p. 109-121, jul/dez, 2000.

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

LEME, Maria Isabel da Silva. **Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência**. In: Psicologia Educacional: questões contemporâneas. Org. MALUF, Maria Regina. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 163-187.

\_\_\_\_\_. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré escola**. Dissertação de mestrado em educação. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2003.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. **Um estudo entre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Lino de. O lugar dos erros nas Leis ou nas Regras. In. **Cinco estudos de educação moral**. (org) Lino de Macedo. 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MALTA CAMPOS, M. **A qualidade da Educação sob olhar dos professores**. São Paulo: FSM/OEA, 2008.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas Lógicas elementares na criança**. Tese de doutorado. UNICAMP, 1976.

\_\_\_\_\_, **A Pré-Escola Brasileira: Uma nova metodologia de Educação Pré-Escolar**. 3ª Ed. Coord: Paulo Natanael Pereira de Souza. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984. Série Cadernos de Educação.

\_\_\_\_\_, Mucio Camargo **PROEPRE: Fundamentos Teóricos as Educação Infantil.** (org). 2ª Ed. Campinas, SP: Graf. FE; R Vieira, 2002.

\_\_\_\_\_, ASSIS, Mucio Camargo. **PROEPRE: Prática pedagógica.** 3ª Ed. Campinas, SP: GraF. FE; LPG, 2004.

MATIAS-PEREIRA, José. **Metodologia de Pesquisa:** reflexões sobre a importância do projeto de Pesquisa Científica. Brasília: PPGA/UNB, 2003.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de et al. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Valores na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1 p. 91 – 100, jan./jun. 2002.

MORENO, Montserrat. **Temas Transversais em educação:** base para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1977.

NEVES, Fatima Maria . **O método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império brasileiro.** In: 30ª Reunião da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião da ANPED. Caxambu : Editora da ANPED, 2007. v. 1. p. 1-10.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Literatura infantil e desenvolvimento moral:** A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1994.

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA:** a perspectiva piagetiana sobre o processo de construção de valores sociais e morais. In, **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE:** realizado em Águas de Lindóia de 24 a 28 de outubro de 2005. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 265-271.

\_\_\_\_\_. **Educação Moral e Educação para a Cidadania.** In. Educação Teoria e Prática – v. 15, n. 27, jul. – dez. – 2006, p. 139-152. Disponível em: <http://cecenca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/700/608>. Acessado em 22/05/2010 às 14h12.

\_\_\_\_\_. **Limites: qual sua importância para o desenvolvimento infantil?** Palestra proferida em reuniões de pais na E.M. Benjamim Ferreira. Rio Claro-SP, em 30 de junho de 2009.

PAPPA. J. S. **A (IN) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: Marília, 2004.

PAULINO, Luciene Regina. **A construção da solidariedade em ambientes escolares.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

PEREIRA, M.J.M. **Disciplina-disciplinamento**: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Disciplina e castigo na escola**. Dissertação de Mestrado. PUC/MG. 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**; tradução Elzon Lenardon. 3ª edição. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **A vida social da criança**. In: PROEPRE: fundamentos teóricos da Educação Infantil II. Org. Orly Zucatto Mantovani de Assis, Múcio Camargo de Assis. 4ª edição. Campinas, SP; Graf. FE; R Vieira, 2002. p. 240-244. Artigo proveniente de "L'Ecole Liberatrice, 4 octobre 1930, 2º année, nº 9"

\_\_\_\_\_. **A Educação da Liberdade**. In: PROEPRE: fundamentos teóricos da Educação Infantil II. Org. Orly Zucatto Mantovani de Assis, Múcio Camargo de Assis. 4ª edição. Campinas, SP; Graf. FE; R Vieira, 2002. p. 240-244. (Conferência apresentada no 28º Congresso Suíço dos Professores em 08 de julho de 1944 em Berna).

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria Olympio Editora, 2007.

SA, Nicanor. Palhares; SIQUEIRA, E. M. **Modernidade e castigos escolares**: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Nascimento. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v. 1, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. **Desvendando um projeto educacional no Império (o caso de Mato Grosso)**. Revista de Educação Pública, Cuiabá - MT, v. 08, n. 14, p. 128-144, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002 (Coleção: Questões da nossa época; v. 42).

SEGUNDO, Rinaldo. **Notas sobre o direito da criança**, Jus Navigandi, Teresina, ano7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3626>. Acesso em: 03/05/2009.

SHIMIAZU A.M. **As representações sociais de moral de professoras das quatro primeiras séries do ensino do 1º grau**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho": Marília: 1998.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. In. CARVALHO, José Sergio (org). **Educação, Cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Sérgio Augusto G. Pereira de. **A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança: direitos humanos a proteger**

**em um mundo em guerra.** Jus Navigandi, Teresina, ano 6, n. 53, jan. 2002. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2568>. Acesso em: 03/05/2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas, Sp: Mercado das Letras, 2007. (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar)

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves. **A formação de personalidades éticas: Representações de si e moral.** In: Psicologia: Teoria e pesquisa. 2008, vol. 24 n. 2, PP 181-188.

TURIEL, Elliot. Domínios y categorías em el desarrollo cognitivo y social. In: **El mundo social em la mente infantil.** Madrid: Alianza Editorial, 1989.

UDEM - Sindicato de Especialistas de Educação do Magisterio Oficial do Estado de São Paulo. **Violência nas escolas: incidências, causas, consequências e sugestões.** Disponível em: [www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf](http://www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf). Acessado em: 24/04/2010 às 17h03.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a elaboração de regras na escola.** In: PROEPRE: fundamentos teóricos da Educação Infantil. 4ª Ed. Org. Orly Zucatto Mantovani de Assis, Mucio Camargo de Assis. Campinas, SP: Graf. FE; R Vieira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. 3ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

## APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96 – Elaborado em 14.02.2005, alterado em 22.03.2006)

Por meio deste termo, convido-o a fazer parte desta pesquisa que tem como objetivo investigar se a formação continuada com o tema específico sobre o processo de desenvolvimento moral contribui com a superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar frente os conflitos interpessoais. Para tanto, será necessário que você aceite fornecer algumas informações sobre a instituição na qual obteve o seu diploma de graduação, o tempo que atua no magistério, qual o seu conceito de regra, de indisciplina e de castigo. Depois disso serão realizado 12 sessões de observação em sua sala de aula com 2 horas cada.

A sua identidade, assim como o local em que trabalha, será mantido em sigilo, entretanto, as informações coletadas, após análise, serão tornadas públicas em revistas especializadas e em eventos científicos. A participação nesta pesquisa não lhe trará complicações legais, assim como não implicará nenhum ônus financeiro e você poderá, a qualquer momento da pesquisa solicitar esclarecimentos e até mesmo desistir de continuar participando da mesma, sem nenhum tipo de dano material e/ou moral. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Eu..... fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa. Foi-me explicado que os dados obtidos, após análise, serão de domínio público e que a minha identidade e o local em que trabalho será mantido em total sigilo. Estou ciente de que minha participação neste projeto é na condição de voluntário, o que significa que não terei direito a nenhum tipo de ressarcimento financeiro sobre os direitos autorais que, porventura, possam resultar da publicação dos dados fornecidos por mim. Estou ciente, também, de que estou livre para recusar a participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento; tenho direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa. Certifico que li o termo de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar como voluntário (a), no projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ fone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

**Título do Projeto:** AUTORIDADE, (IN) DISCIPLINA, RESPEITO E SANÇÕES: REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS QUESTÕES DO COTIDIANO PEDAGÓGICO, À LUZ DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET

Rio Claro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.



## APÊNDICE B – Instrumento para coletas de dados questionário com questões fechadas e abertas

1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado ( ) doutorado ( )

(\*) Graduação: ( ) Pedagogia ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos ( ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

2) É importante que você responda as questões abaixo:

a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( ) sim ( ) não. Quais?  
\_\_\_\_\_ ( ) Não

b) Você recebe e/ou recebeu orientação da SME, da Escola, da Coordenação sobre a organização do trabalho pedagógico com o desenvolvimento da moralidade infantil? ( ) sim ( ) não

c) Tem conhecimento sobre a existência desses cursos na rede em que trabalha? ( ) sim ( ) não

d) Trabalhar com desenvolvimento moral das crianças, em sua opinião, é responsabilidade: ( ) da escola ( ) da família ( ) ambas

Justifique:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Lembre-se: seu nome, assim como o nome de sua escola e de seu município não será divulgado. Tudo isso para que você responda com sinceridade, as questões abaixo

a) O objetivo da educação é trabalhar com a construção da autonomia do aluno. O que você pensa sobre isso?

b) Cite alguns exemplos de como você trabalha com a construção da autonomia do aluno, em sala de aula.

c) Qual a sua maior dificuldade em desenvolver o trabalho com a autonomia?

d) Qual a dificuldade que você encontra para trabalhar com regras, normas e limites, em sala de aula?

- e) O que você pensa sobre os castigos e as sanções? Elas são ou não necessárias para o desenvolvimento infantil?
- f) Descreva como é o trabalho com as regras na sua sala de aula e explique como você procede quando um aluno quebra a regra.
- g) Escreva no mínimo três (e no máximo cinco) características de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento moral.

**IMPORTANTE**

Este espaço está reservado para Você colocar suas impressões sobre a (in)disciplina, a atuação da escola, as sanções (punições) escolares, etc. Enfim, Você pode e deve utilizar esse espaço para expressar sua opinião e/ou pontuar algo que julga importante e que não foi inserido nas questões propostas nesse questionário.

## APÊNDICE C – Instrumento de coleta de dados: Roteiro pré-definido para observação direta

Aspectos observados	Caracterização do ambiente
<b>Quanto ao trabalho com a construção das regras</b>	Há regras e são impostas pelo professor
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso do grupo
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.
	São estabelecidos de acordo com as exigências dos acontecimentos
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.
<b>Quanto às relações professor/ aluno.</b>  <b>Focando as ações do professor</b>	Centraliza todas as decisões?
	Faz uso de punições, sanções?
	Como sanciona a criança, em que momento e por quê?
	Faz uso de recompensas?
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia?
	Qual a entonação da voz em momentos de interferência em situações de conflitos ou de quebra da regra?
	Ordena, dirige as ações dos alunos?
	Faz ameaças?
	Atribui elogios valorativos?
	Atribui elogios apreciativos?
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos?
	Considera as idéias de todos?
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades?
	Dá respostas prontas?
	Aconselha, moraliza?
Conversa particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito?	
<b>Quanto as atividades</b>	Como se dá a organização da rotina do dia
	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos
	As atividades são propostas com desafios
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.
	Há uso de material concreto e próximo da realidade do aluno
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos
	São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o parque e horário para o lanche
	No horário da merenda, as crianças servem-se sozinhas.
	Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas.
	Os alunos solicitam permissão para saírem ao banheiro
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia
As atividades propostas favorecem a cooperação	

## ANEXO A – Instrumento de coleta de dados: Questionário aberto do Município A

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSU Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: ( ) Pedagogia ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( **X** ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos ( **X** ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

**2) É importante que você responda as questões abaixo:**

- a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( **X** ) sim . Quais? **CURSO OFERECIDO PELA SME – PROEPRE E VARIOS OUTROS COM A TEMÁTICA OFERECIDO PELA SME**  
( ) Não

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> Completo	<input type="checkbox"/> Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: (  ) Pedagogia ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação: **NÃO REALIZOU**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos ( ) 5 anos (  ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos (  ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

**2) É importante que você responda as questões abaixo:**

- a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? (  ) sim . Quais? **CURSO OFERECIDO PELA SME – PROEPRE E MORALIDADE INFANTIL**

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: (  ) Pedagogia (  ) outra. Qual? **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**  
 Pós-graduação: **EM ALFABETIZAÇÃO**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos ( ) 5 anos (  ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos  
 mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

**2) É importante que você responda as questões abaixo:**

- a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? (  ) sim. Quais? **CURSO DO PROEPRE (240H) COM A PROFª ORLY; CURSO COM A TELMA P. VINHA, COM A LUCIENE TOGNETTA, CONGRESSOS EM ÁGUAS DE LINDÓIA ONDE ASSISTI VÁRIAS PALESTRAS COM IVES DE LA TAILE.**

## ANEXO B – Instrumento de coleta de dados: Questionário aberto do Município B

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> Completo	<input type="checkbox"/> Cursando	<input type="checkbox"/> LATO-SENSU	<input type="checkbox"/> STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: ( ) Pedagogia (  ) outra. Qual? **FILOSOFIA**  
Pós-graduação: **NÃO CURSOU**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos (  ) 5 anos ( ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? (  ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos  
( ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

2) É importante que você responda as questões abaixo:

a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( ) sim . Quais? (  ) não

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1)Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: (  ) Pedagogia ( ) outra. Qual?

Pós-graduação: **PSICOPEDAGOGIA**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos ( ) 5 anos (  ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos  
( ) mais de 10 anos (  ) 20 anos ou mais

**2)É importante que você responda as questões abaixo:**

a)Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( ) sim . Quais? (  ) não



### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> Completo	<input type="checkbox"/> Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( <input type="checkbox"/> ) doutorado( <input type="checkbox"/> )

(\*) Graduação: (  ) Pedagogia (  ) outra. Qual?

Pós-graduação: **NÃO CURSOU**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: (  ) 4 anos (  ) 5 anos (  ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? (  ) menos de 2 anos (  ) mais de 5 anos  
(  ) mais de 10 anos (  ) 20 anos ou mais

**2) É importante que você responda as questões abaixo:**

a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? (  ) sim . Quais? (  ) não

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1)Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> Completo	<input type="checkbox"/> Cursando	<input checked="" type="checkbox"/> LATO-SENSU	<input type="checkbox"/> STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: (  ) Pedagogia ( ) outra. Qual?

Pós-graduação: **GESTÃO ESCOLAR (CURSANDO)**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos ( ) 5 anos (  ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos (  ) mais de 5 anos  
( ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

**2)É importante que você responda as questões abaixo:**

a)Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( ) sim . Quais? (  ) não

## ANEXO C – Instrumento de coleta de dados: Questionário aberto do Município C

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação: (  ) Pedagogia ( ) outra. Qual?

Pós-graduação: **PISICOPEDAGOGIA**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos ( ) 5 anos (  ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos ( ) mais de 5 anos (  ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

2) É importante que você responda as questões abaixo:

a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( ) sim . Quais? (  ) não

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1) Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação:  Pedagogia      (  ) outra. Qual? **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Pós-graduação: **PSICOPEDAGOGIA**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha: ( ) 4 anos      ( ) 5 anos       6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária?  menos de 2 anos      ( ) mais de 5 anos  
( ) mais de 10 anos      ( ) 20 anos ou mais

**2) É importante que você responda as questões abaixo:**

a) Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil?      ( ) sim . Quais?  não

### ESCLARECIMENTOS E ORIENTAÇÕES

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre regras, normas, (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta é extremamente importante para nós porque a partir dela será possível redesenhar as pesquisas sobre a temática da (in)disciplina em sala de aula. A sua resposta sincera e pontual em muito contribuirá para a busca de respostas que nos possibilite entender e atuar sobre o fenômeno. As respostas são individuais e seu nome, assim como o nome de sua escola e do município em que trabalha será mantido em sigilo absoluto.

O questionário deve ser respondido individualmente, com letra de forma.

**1)Indique, no quadro abaixo, a sua formação acadêmica, o nível de ensino em que atua e o tempo de magistério**

MAGISTÉRIO		SUPERIOR(*)		PÓS GRADUAÇÃO	
SIM	NÃO	Completo	Cursando	LATO-SENSU	STRICTU-SENSO Mestrado( ) doutorado( )

(\*) Graduação:  Pedagogia ( ) outra. Qual?

Pós-graduação: **PSICOPEDAGOGIA**

Qual a idade média dos alunos que você trabalha:  4 anos  5 anos ( ) 6 anos

Há quanto tempo leciona com essa faixa etária? ( ) menos de 2 anos  mais de 5 anos  
( ) mais de 10 anos ( ) 20 anos ou mais

**2)É importante que você responda as questões abaixo:**

a)Você já participou de formação em serviço ou curso de extensão sobre o desenvolvimento moral infantil? ( ) sim . Quais?  não