

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Laura Moreira Borelli

**ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA CULTURA E EDUCAÇÃO: O
PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
COMPORTAMENTOS PRÓ-ÉTICOS**

BAURU

2016

Laura Moreira Borelli

**ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA CULTURA E EDUCAÇÃO: O
PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
COMPORTAMENTOS PRÓ-ÉTICOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, área de concentração Aprendizagem e Ensino, sob orientação do Prof. Dr. Kester Carrara.

BAURU

2016

Borelli, Laura Moreira.

Análise comportamental da cultura e educação:
o papel do professor no ensino e aprendizagem de
comportamentos pró-éticos / Laura Moreira

Borelli, 2016

166 f.

Orientador: Kester Carrara

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1.Educação. 2.Comportamentos pró-éticos. 3.
Análise comportamental da cultura. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LAURA MOREIRA BORELLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 05 dias do mês de agosto do ano de 2016, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. KESTER CARRARA - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Professor Titular MELANIA MOROZ do(a) Departamento de Fundamentos da Educação/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação / PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO, Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LAURA MOREIRA BORELLI, intitulada **ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA CULTURA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE COMPORTAMENTOS PRÓ-ÉTICOS**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. KESTER CARRARA

Professor Titular MELANIA MOROZ

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Este trabalho foi apoiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – mediante a concessão de bolsa de mestrado, com período de vigência de abril de 2014 a março de 2016.

Aos professores inesquecíveis. Aos professores que não desistiram.

Aos professores que sonham e trabalham por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A formação de um mestre envolve outros tantos mestres, que se colocam presentes das mais variadas formas ao longo de uma caminhada de descobertas, escolhas, barreiras, surpresas, superação e muito aprendizado. É gratificante chegar ao fim deste ciclo e sentir que valeu a pena, e que não começou e nem acaba por aqui. O interesse por educação vem de cedo e as novas descobertas incitam a continuar pesquisando e buscando alternativas para alguns dos inúmeros desafios da área. E este é o momento de olhar para toda esta jornada, reconhecer e valorizar aqueles que contribuíram para esta realização e ajudaram-me a aprender tanto com esta vida.

Gratidão aos meus primeiros grandes mestres, minha mãe Stela e meu pai Roberto, por todo o apoio e incentivo constantes. Agradeço a minha mãe por ser uma grande referência enquanto profissional da educação, e mostrar com criatividade e alegria que mesmo nas condições mais adversas existem oportunidades de superação, aprendizado e crescimento. E a meu pai pelo exemplo de dedicação, foco e seriedade, pelas histórias e causos, por estimular a curiosidade e a cultura geral. Agradeço às minhas queridas irmãs Isabel e Ana por serem pessoas admiráveis, por estarem tão presentes na minha vida e me mostrarem quão grande pode ser o amor fraterno. Sinto-me privilegiada por estar nesta família e conviver com pessoas tão especiais. Haja coração para estes dois anos!

Agradeço imensamente ao meu orientador Kester, professor muito querido, por apresentar a dimensão cultural da análise do comportamento, por me aceitar como orientanda de mestrado, por ser um grande modelo de humildade e ética, pela paciência, parceria e amizade. Minha gratidão ao Prof. Jair Lopes e à Profa. Melania Moroz, que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca avaliadora deste trabalho, e ofereceram valiosas contribuições para seu desenvolvimento, assim como as professoras Alessandra Bolsoni-Silva

e Maria Helena Hunzinker. Agradeço a toda equipe da Secretaria da Pós-Graduação pela gentileza, apoio e atenção de sempre. E à CAPES por viabilizar a execução deste estudo.

Expresso minha gratidão também aos professores que participaram de forma muito próxima e ativa da minha formação acadêmica, em especial, novamente à Profa. Alessandra Bolsoni-Silva e a Profa. Lúcia Leite, minhas orientadoras de iniciações científicas durante a graduação na UNESP; ao Prof. Ricardo Gorayeb, com quem trabalhei durante o Treinamento Técnico em Pesquisa no HC da FMRP-USP; e à Profa. Vera Capellini, pelas contribuições neste trabalho e pela rica parceria em projeto de extensão e em congressos.

Gratidão ao mestre João Roberto de Araújo e a toda a equipe da Inteligência Relacional de Ribeirão Preto (SP), que me ensinaram sobre cultura de paz nas escolas, inspiraram-me a trabalhar com políticas públicas e proporcionaram grandes encontros e diálogos com professores de diferentes lugares do Brasil, o que ampliou muito minha visão sobre educação e minha vontade de levar um pouco do que vi de volta para a faculdade. Agradeço a estes professores e a todos àqueles educadores e gestores que viabilizaram esta pesquisa, participando ativamente. Recebam minha admiração e meu respeito.

Em cada uma das etapas da formação acadêmica e profissional, tive a honra de encontrar colegas e grandes amigos, que contribuíram muito, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho. Agradeço a minhas grandes amigas da graduação, Letícia, Dafne, Maria Carolina, Laiza, Viviane, Caroline, Luciana, Laís e Vanessa por se manterem presentes e por tantas conversas e momentos bons que compartilhamos até hoje. Agradeço a minha grande parceira de trabalho e de cafés, a querida Carla Camillo, e a todos os amigos do HC. Agradeço aos inesquecíveis amigos que conheci no contexto da Inteligência Relacional e levo comigo, comemorando cada reencontro sempre que possível, que são Vandrezza, Amanda, Cássia, Maria Tereza, Diogo, Carolina, Danilo, Victor, Diane, João, e em especial, agradeço às amadas amigas Karen e Dayana, e à Gabriela, presente da e na vida, pelo carinho e por toda

e cada ajuda. Agradeço à Fernanda e à Barbara, amigas queridas que estiveram muito presentes durante e após a graduação, e no retorno à faculdade para o mestrado.

Também expresso minha gratidão e meu carinho a todos que chegaram à minha vida durante o período do mestrado, parceiros de caminhada. Aos meus grandes amigos, alguns dos maiores presentes da UNESP, Tais, João Paulo, Angélica, Danielle, Ana Paula, Eder, Adelson, Laila, Cláudia e Priscila. Por todas as conversas produtivas e pelos encontros prazerosos, aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Delineamentos Culturais (GEPEDEC), em especial, ao Luiz, à Marileide, à Vivian, ao Heitor, à Taisa, ao Diego e à Aline pela valiosa contribuição neste trabalho. Aos amigos das JACs, as nossas Jornadas de Análise do Comportamento, Sarah, Lucas, Raphael, Victor e Letícia, por fazerem com que eu me sentisse em casa na UNESP organizando uma JAC depois de cinco anos distante, e me divertindo tanto.

Agradeço às pessoas que tornaram o período da pesquisa de mestrado muito mais prazeroso, começando pela Edna, a quem sou imensamente grata pelas transformações que ajudou a promover em minha vida. Gratidão a quem me ensinou o significado mais profundo desta palavra – aos amigos das danças circulares – em especial, Rosana, Bruna, Andreza, Yurica, Gil, Hendy, Vilma, Márcia, Marília e Lúcia. Aos amigos da “outra vida acadêmica”, que acompanharam tudo muito de perto e ajudaram-me a desenvolver força e resistência para enfrentar os desafios – Bruno, Rebeca, Gabriel, Vânia, Nataly e Rafaela. Aos amigos do Centro de Bauru e de Taquaritinga pelo tanto que aprendo com vocês todos, pela torcida e incentivo constantes, por me ajudarem a manter o foco e a persistência para seguir em frente a cada dia. Gratidão ao Mariano, surpresa boa da vida, por trazer alegria e muito mais.

Gratidão aos amigos e familiares que estão comigo há anos, e acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa – minhas amigas Rachel e Pamela pela amizade, parceria,

cumplicidade; Isabel Cristina pelo carinho e cuidado; minhas primas Patrícia e Carolina pelo companheirismo e amizade; meus tios Rita, Rubens, Sílvia e José, pelo exemplo e apoio.

Gratidão aos que incentivaram as primeiras ideias, aos que encorajaram os primeiros passos e aos que deram fôlego extra e alegria nos últimos momentos.

A todos vocês, meu respeito, meu carinho e minha gratidão.

BORELLI, Laura Moreira. **Análise Comportamental da Cultura e Educação: o papel do professor no ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

RESUMO

São frequentes as iniciativas para melhoria da educação em um cenário atual que urge por mudanças, quando é examinado a partir de dados que apontam deficiências em vários aspectos, dentre eles o próprio processo de ensino-aprendizagem. A crise na educação se estende a uma crise de valores diante da qual permanece necessária a participação, na busca de soluções, dos diversos grupos e instituições sociais, dentre eles a escola, considerada responsável, ao lado da família, pela formação de crianças e jovens em relação a valores éticos imprescindíveis para o exercício da cidadania. Nesse contexto, os objetivos deste estudo foram: 1) identificar, descrever e analisar as definições de ética e de comportamentos pró-éticos utilizadas por docentes no contexto escolar e as propostas de ensino destes comportamentos na escola; 2) identificar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos; 3) levantar necessidades e apontar alternativas de delineamentos para fortalecimento e consolidação do ensino de comportamentos pró-éticos relevantes para as pessoas das escolas participantes. Participaram 75 professores e 10 gestores de seis escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. Os professores responderam a um questionário e os gestores a uma entrevista, com o objetivo de identificar as características do contexto escolar importantes para um planejamento cultural. Os resultados demonstram que os professores procuram ensinar comportamentos pró-éticos com frequência diante de situações de problemas de comportamentos e ofensas, visando a mudança de

comportamento do aluno. Há pouca clareza sobre o que se espera do aluno nesta perspectiva, e o ensino acontece informalmente, sem orientações sistematizadas. As principais demandas para intervenção se referem aos problemas de comportamento dos alunos e à ausência da família na escola, e neste sentido, podem ser realizadas intervenções para fortalecer as práticas culturais relativas ao ensino de comportamentos pró-éticos aos alunos, com base em estratégias analítico-comportamentais, como por exemplo em formato de formação continuada aos professores.

Palavras-chave: comportamentos pró-éticos; educação; análise comportamental da cultura.

BORELLI, Laura Moreira. **Behavior Analysis of Culture and Education: the teacher's role in teaching and learning of pro-ethical behaviors**. 2016. 166 p. Dissertation (Master in Psychology of Development and Learning) - UNESP, School of Sciences, Bauru, 2016.

ABSTRACT

Efforts to improve Brazilian education are common in the current context that urges for changes when it is examined from data indicating deficiencies in various aspects, including the own teaching-learning process. The crisis in education extends to a crisis of values on which remains necessary to participate in the search for solutions, the various social groups and institutions, including the school, held responsible, next to the family, the education of children and youth in relation to ethical values indispensable for the exercise of citizenship. In this context, the objectives of this study were: 1) to identify, describe and analyze the definitions of ethics and pro-ethical behavior used by teachers in the school context and educational proposals of these behaviors at school; 2) identify the teacher's role in teaching-learning process of pro-ethical behavior; 3) raising needs and alternative solutions to designs for strengthening and consolidating the teaching of relevant pro-ethical behavior for people from participating schools. Participated 75 teachers and 10 managers from six public schools in a city in the interior of São Paulo. Teachers answered a questionnaire and managers to interview, in order to identify the important school context characteristics for cultural planning. The results show that teachers seek to teach pro-ethical behaviors often in situations of behavior and abuse problems, aiming to change student behavior. There is little clarity about what is expected of students in this perspective, and teaching happens informally, without systematic guidelines. The main demands identified for intervention refer to students' behavior problems and the absence of the family in school, and in this sense, interventions can

be made to strengthen the cultural practices related to the teaching pro-ethical behavior students, based on behavioral analytical strategies, such as format of continuing education for teachers.

Keywords: pro-ethical behavior; education; behavioral analysis of culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

EE ou E – Escola Estadual

EM ou M – Escola Municipal

EMAI - Educação Matemática para os Anos Iniciais

G – Gestor participante da pesquisa

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ONG – organização não-governamental

P – Professor participante da pesquisa

PIB – produto interno bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME – Programa Mais Educação

PNAIC – Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa.

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	O que os professores de cada escola participante dizem que ensinam.....	82
Figura 02 –	Benefícios do trabalho dos professores de cada escola.....	87
Figura 03 –	Subcategorias dos benefícios do trabalho dos professores agrupados em escolas estaduais (EE) e municipais (EM).....	88
Figura 04 –	Desafios do trabalho dos professores de cada escola.....	93
Figura 05 –	Objetivos do ensino de ética em curto e longo prazo na estimativa dos professores.....	111
Figura 06 –	Benefícios do ensino de ética para o aluno, para o professor e para a comunidade escolar, na opinião dos professores.....	113
Figura 07 –	Relação entre as categorias mais citadas pelos professores ao darem exemplos do ensino de comportamentos pró-éticos.....	120
Figura 08 –	Participação dos familiares na escola, conforme opinião dos professores das escolas.....	128
Figura 09 –	Papel da família no ensino de comportamentos pró-éticos.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Síntese da teoria de desenvolvimento moral em níveis e estágios de Kohlberg.....	49
Quadro 02 –	Exemplo da categorização da resposta de um professor.....	63
Quadro 03 –	Categorias, subcategorias e descrição conforme a resposta dos professores quando questionados o quem ensinam além dos conteúdos do currículo oficial.....	74
Quadro 04 –	Categorias e subcategorias de possíveis respostas à questão quais são os benefícios do trabalho.....	84
Quadro 05 –	Categorias e subcategorias de possíveis respostas à questão quais são os desafios do trabalho do professor.....	90
Quadro 06 –	Categorias e subcategorias do que os alunos mais e menos gostam de fazer citadas pelos professores.....	100
Quadro 07 –	Projetos de E1 relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos....	107
Quadro 08 –	Projetos de E3 relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos....	108
Quadro 09 –	Projetos de M3 relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos...	109
Quadro 10 –	Respostas e variáveis antecedentes e consequentes do comportamento do professor de ensinar comportamentos pró-éticos.....	117
Quadro 11 –	Comentários dos professores sobre o conteúdo da pesquisa.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Características das gestoras participantes.....	65
Tabela 02 –	Características dos professores participantes.....	66
Tabela 03 –	Projetos vigentes nas escolas, de acordo com seus gestores.....	71
Tabela 04 –	Especificação das subcategorias de comportamentos pró-éticos mencionados pelos professores de cada escola para o ensino dos alunos	83
Tabela 05 –	Subcategorias dos benefícios do trabalho do professor, citadas com maior frequência pelas escolas.....	89
Tabela 06 –	Subcategorias relatadas com maior frequência sobre os desafios do trabalho do professor.....	94
Tabela 07 –	Subcategorias mais citadas das demandas que justificariam o ensino de comportamentos pró-éticos na escola.....	95
Tabela 08 –	Categorias de resposta sobre o que os alunos mais gostam de fazer na escola, de acordo com opinião dos professores.....	101
Tabela 09 –	Categorias e subcategorias sobre o que os alunos mais gostam de fazer na escola, de acordo com opinião dos professores.....	102
Tabela 10 –	Categorias de resposta sobre o que os alunos menos gostam de fazer na escola, de acordo com opinião dos professores.....	103
Tabela 11 –	Subcategorias de respostas mais citadas pelos professores de cada escola para o que os alunos menos gostam de fazer na escola.....	104
Tabela 12 –	Conceito de ética para os professores de cada escola.....	105
Tabela 13 –	Temas dos exemplos e conceito de ética definidos pelos professores.....	121
Tabela 14 –	Como relatam que ensinam comportamentos pró-éticos e o que acontece depois.....	123
Tabela 15 –	Categorias de estratégias bem-sucedidas utilizadas pelos professores....	125
Tabela 16 –	Estratégias de ensino bem-sucedidas utilizadas pelos professores.....	126

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
1.1. Apresentação.....	20
1.2. Análise Comportamental da Cultura.....	21
1.3. Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação.....	25
1.4. A educação brasileira e a ética.....	33
1.5. Ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos.....	46
1.6. Planejamento cultural para ensinar comportamentos pró-éticos na escola.....	52
1.7. Objetivos.....	54
2. MÉTODO.....	55
2.1. Participantes.....	55
2.2. Aspectos éticos.....	56
2.3. Material.....	57
2.4. Procedimento de coleta de dados.....	58
2.5. Procedimento de análise de dados.....	61
3. RESULTADOS	65
3.1. Características dos participantes.....	65
3.2. Propostas de ensino.....	69
3.2.1. Organização do currículo.....	69
3.2.2. Projetos.....	71
3.2.3. O que os professores ensinam – construção de categorias.....	74
3.2.4. O que os professores ensinam.....	81
3.3. Benefícios do trabalho do professor.....	84
3.3.1. Benefícios – construção de categorias.....	84
3.3.2. Benefícios.....	87
3.4. Desafios do trabalho do professor.....	90
3.4.1. Desafios – construção de categorias.....	90
3.4.2. Desafios.....	93
3.4.3. Demandas para os professores.....	95
3.4.4. Demandas para os gestores.....	97

3.5	O que os alunos mais e menos gostam de fazer.....	100
3.5.1.	O que os alunos mais gostam de fazer.....	101
3.5.2.	O que os alunos menos gostam de fazer.....	103
3.6.	Ensino e aprendizagem de ética.....	105
3.6.1.	Conceito de ética.....	105
3.6.2.	Ensino de comportamentos pró-éticos.....	106
3.6.3.	Projetos das escolas relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos.....	107
3.6.4.	Resultados almejados pelos professores.....	111
3.6.5.	Benefícios de ensinar comportamentos pró-éticos.....	113
3.7.	Exemplos relatados pelos professores.....	116
3.7.1.	Definição de ética X o que ensinam.....	121
3.7.2.	Como ensina X consequências.....	122
3.8.	Estratégias de ensino bem-sucedidas.....	125
3.9.	Escola e família.....	127
3.9.1.	Participação das famílias na escola.....	128
3.9.2.	Papel da família no ensino de comportamentos pró-éticos....	129
3.10.	Comentários.....	130
4.	DISCUSSÃO.....	132
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	151
	ANEXOS.....	158
	ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
	ANEXO 2 - Roteiro de entrevista para gestores.....	159
	ANEXO 3 - Questionário para professores.....	160

1.1. Apresentação

A preocupação com os problemas sociais tem sido foco de um campo em expansão na Análise do Comportamento, em consonância com a proposta principal da Psicologia como um todo, que é atender as demandas da sociedade e promover saúde e qualidade de vida para cada um. Avanços dependem de alternativas eficientes para promover melhorias na vida das pessoas, seja individualmente ou organizadas em grupos sociais. O planejamento cultural e as estratégias de intervenções subsequentes são foco da Análise Comportamental da Cultura, para a promoção de transformações que podem trazer benefícios a toda uma comunidade.

Considerando a escala mais ampla, a ideia de um “mundo melhor” está constantemente associada a uma “educação melhor”, como se esta fosse uma mola propulsora para a transformação do mundo. Realmente existe um grande potencial de mudança nas políticas educacionais quando articuladas com outras políticas públicas em termos de saúde, habitação, emprego, por exemplo. Melhorar a educação tem sido uma proposta contínua e permanente na teoria, experimentação e prática das diversas áreas do conhecimento. Muitos avanços já foram alcançados, mas ainda há um longo caminho pela frente, haja vista a importância a ela atribuída com o atual slogan do governo federal, “Brasil, pátria educadora”. Tão relevantes quanto o novo lema são os problemas atuais da educação brasileira. Colocá-la enquanto prioridade é assumir um compromisso com os desafios, que não são poucos, com destaque à importância da formação ética para o exercício da cidadania.

A amplitude vasta e a diversidade de questões envolvidas no objetivo de “melhorar a educação” dificultam a análise minuciosa do tema, e, obviamente, não é esse o objetivo deste trabalho. De forma alternativa, pretende-se contribuir com um olhar analítico-comportamental da escola enquanto uma cultura composta de diferentes pessoas e sob influência de variáveis diversas. A ênfase é dada à necessidade de descrever o contexto escolar e as relações

inerentes a ele, como pré-requisito para a elaboração de planejamentos culturais. Questiona-se o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de comportamentos pró-éticos, considerando os anos iniciais do ensino fundamental de escolas do setor público.

Comportamentos pró-éticos são comportamentos envolvidos em interações sociais que incorporam valores éticos compatíveis com uma formação cidadã (BOLSONI-SILVA; VERDU; CARRARA; MELCHIORI; LEITE; CALAIS, 2013), ou seja, são comportamentos considerados socialmente habilitados que funcionam como pré-requisito para a instalação e consolidação de repertórios sociais típicos da cidadania, ao longo do processo de desenvolvimento humano (FERREIRA; CARRARA, 2009). Para este estudo, considerou-se ética e moral enquanto termos intercambiáveis, por descreverem princípios e regras que todos devem respeitar e cuja transgressão é punida, de acordo com Gomide (2012). Estes conceitos serão descritos ao longo deste trabalho, conforme a sequência de subtítulos: Análise Comportamental da Cultura; Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação; A educação brasileira e a ética; Ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos; e Planejamento cultural na escola para ensinar comportamentos pró-éticos.

1.2. Análise Comportamental da Cultura

Questões culturais são tratadas na análise do comportamento há décadas, e o interesse cresce de forma gradual e contínua. Um dos marcos iniciais para os estudos sobre delineamentos culturais foi a publicação do romance *Walden Two*, no qual Skinner (1948/1978) sugere que os próprios homens interessados na construção de um mundo melhor devem se voltar a isso, independentemente de ações políticas, por exemplo. E com a aplicação

dos princípios da “engenharia comportamental” poderiam resolver todos os problemas psicológicos da vida grupal (SKINNER, 1948/1978, p.15).

Em 1974, Holland abordava a necessidade de pensar no manejo de contingências para grupos maiores e para a sociedade como um todo, e também a relevância do conhecimento da Análise do Comportamento para a tomada de decisões. E houve um marco importante, a partir do qual aumentaram os estudos sobre planejamento cultural e passou-se a falar de uma Análise Comportamental da Cultura, que foi a publicação de *Metacontingências em Walden Two*, em 1986, por Sigrid Glenn.

A Análise Comportamental da Cultura destaca, além da necessidade de identificar e descrever as variáveis das quais o comportamento é função, a importância de identificar e descrever cuidadosamente uma “rede de relações que se estabelece entre classes de comportamentos dos indivíduos que compõem o grupo e produzem um efeito de compartilhamento social” (CARRARA; SOUZA; OLIVEIRA; ORTI; LOURENCETTI; LOPES, 2013, p.104). Relaciona-se com o conceito de **comportamento social**, que, para Skinner (1953/2003, p.325), é “o comportamento de duas ou mais pessoas, uma em relação à outra ou destas, em conjunto, em relação ao ambiente comum”. Assim, um comportamento sobreviverá – ou seja, será transmitido por gerações – em função de suas consequências no ambiente, tornando-se uma **prática cultural**. Por sua vez, as práticas culturais podem ser modificadas, passando por processos de seleção e variação. A **sobrevivência da cultura** acontece se suas práticas contribuem para a resolução de problemas de um grupo, em curto ou longo prazo.

O próprio conhecimento científico, na perspectiva analítico-comportamental, é considerado uma prática cultural quando se olha para as atividades dos pesquisadores. Principalmente porque deve “produzir consequências éticas e políticas que se traduzam em projetos que promovam um mundo melhor, mais igualitário e mais harmonioso com a

natureza e com os outros homens” (ABIB, 2001, apud LAURENTI, 2012, p. 374). Neste sentido, a ciência a favor da sociedade traz o futuro para o presente ao antecipar e demonstrar as consequências postergadas, e muitas vezes prejudiciais, das ações humanas no ambiente (LAURENTI, 2012). Se há indícios de uma exploração abusiva dos recursos naturais, por exemplo, é possível prever o esgotamento em um período de tempo, e a partir disso tomar providências para modificar comportamentos e evitar problemas maiores, promovendo um futuro melhor. Esta e outras consequências postergadas, como a superpopulação e a poluição, ameaçam a sobrevivência das culturas, ou o bem da cultura; e a ciência e a tecnologia podem defender o bem da cultura contribuindo com práticas culturais. De acordo com Abib:

Skinner (1971, 1989) atribuiu a função de defender a sobrevivência das culturas ao planejador de uma cultura (*the designer of a culture*), que pode exercer sua função em uma comunidade utópica - como em *Walden Two* (Skinner, 1948) -, nas instituições de uma sociedade - ou, na parlance de Skinner, nas agências de controle, como, por exemplo, o governo, a religião, a educação, a economia e a indústria -, ou ainda em um “quarto estado” (*fourth estate*, Skinner, 1989, p. 120), constituído pela mídia, por professores, cientistas e acadêmicos. Na verdade, Skinner (1989) revela uma simpatia por esse “quarto estado”, porque é ele que apresenta condições de viabilizar não só um controle mais efetivo dos controladores mas também formas menos institucionalizadas de controle, como as relações de controle pessoal face a face (p. 120) descritas em *Walden Two*. (ABIB, 2001, p.107)

As agências de controle têm papel fundamental no uso e administração da informação do conhecimento científico, ou seja, para defender o bem da cultura. Mas quando não levam em consideração os prejuízos futuros de suas práticas, as pessoas podem se organizar e se voltar contra estas agências, pois toda a sociedade é responsável pelas transformações das práticas culturais (SKINNER, 1989/2003).

A educação, enquanto agência de controle (SKINNER, 1953/2003), propõe o ensino de comportamentos que serão mantidos em longo prazo por consequências naturais. Porém, existem poucas consequências positivas contingentes à educação, e o controle predominante é exercido por meio da punição, o que gera subprodutos como o contracontrole. E mesmo quando se constata resultados que demonstram o insucesso do sistema educacional baseado na punição, o mesmo padrão se repete há décadas, talvez séculos ou milênios. É necessária

uma ampla e cuidadosa análise das contingências que verifique por que a educação anda tão mal em nosso país.

Em 1984, Skinner já questionava onde estava a principal falha. Somos inclinados a dizer que o problema está com os alunos que não aprendem, nos professores que não ensinam direito, em sua formação ineficiente ou no governo que não valoriza. Para Skinner, a falha não se encontrava nos alunos, porque eles simplesmente não eram ensinados da melhor forma. Tampouco estava nos educadores, que, por sua vez, não eram ensinados a ensinar com estratégias que favorecessem efetivamente a aprendizagem. Mas o problema ainda não estaria nas instituições que formam educadores, que não tinham uma teoria do comportamento que lidasse com o ensino de maneira efetiva. Estaria nos analistas do comportamento que não marcaram presença nas instituições? Mas como promover as estratégias analítico-comportamentais para ensino e aprendizagem em uma cultura que considera a abordagem como uma ameaça à liberdade e à dignidade? E é na imensidão de um contínuo processo que envolve diferentes culturas que residiria a falha da educação, que impediria a implementação de mudanças para um ensino e aprendizagem mais eficazes.

E voltamos ao começo, buscando os responsáveis por transformações na cultura. De acordo com Skinner (1984), os protagonistas dessa mudança seriam as pessoas que mais têm prejuízos com essa situação. Sendo assim, os educadores são excelentes candidatos, pois, ao buscarem compreender a ciência do comportamento, se habilitam para planejar o ensino com base não somente em consequências imediatas, mas naquelas a serem providas no futuro e que se constituem como essenciais para o desenvolvimento e sobrevivência da cultura (SKINNER, 1953/2003).

Propor mudanças culturais, fazê-las e aceitá-las, são parte do objeto de estudo da Análise do Comportamento (SKINNER, 1953), o que amplia o campo de atuação do psicólogo (ABIB, 2001). Na dimensão das práticas culturais já existem relatos de resultados

de pesquisa promissores, envolvendo questões de “sustentabilidade ambiental, segurança pública, prevenção em saúde, educação, trabalho em organizações, saneamento básico, conservação de energia elétrica e água” (CARRARA et al, 2013, p.100). Em uma breve revisão sobre planejamento cultural, encontram-se estudos de temas variados, como: práticas culturais nas famílias brasileiras como práticas educativas parentais aversivas e valorização ou desvalorização de membros da família (NAVES; VASCONCELOS, 2008); eficiência energética (CARRARA, 2009); Parâmetros Curriculares Nacionais e meio ambiente (ARMELIN, 2009); educação inclusiva (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011); sedentarismo infantil e educação física escolar (ORTI; CARRARA, 2012); controle de natalidade, qualidade de vida de animais domésticos, e violência sexual infantil (CASTRO; MELLO; BORTOLOTTI, 2012); processos legislativos da Lei de Execução Penal (CABRAL, 2014); Estatuto da Criança e do Adolescente e práticas jurídicas em processo de infração (PRUDÊNCIO, 2006); e mobilidade urbana (LOURENCETTI, 2015). Segue-se aprofundando o foco na Educação.

1.3.Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação

No contexto da Análise do Comportamento, a Educação tem especial importância, haja vista, inicialmente, a atenção dedicada a ela por Skinner em suas obras. Ao abordar a “escola do futuro” Skinner (1989/2003), relata que já publicara 25 artigos ou capítulos de livros sobre educação. Desde *Walden Two*, a novela utópica de Skinner (1948/1978), o sistema educacional fora descrito como parte do planejamento cultural, formando os indivíduos para a convivência em sociedade. Enquanto agência de controle, em *Ciência e Comportamento Humano* (SKINNER, 1953/2003, p.437), “a educação é o estabelecimento de

comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em algum tempo futuro”. Assim, são arranjos reforços com efeito de condicionamento, preparando o indivíduo para situações que ainda não aconteceram.

Em *Tecnologia do Ensino*, Skinner (1968/1972) reitera a Educação enquanto transmissão da cultura, que deve oferecer alternativas para que as pessoas resolvam seus problemas e para que continuem desenvolvendo essa capacidade. E já em *Questões recentes na Análise Comportamental* (1989/2003, p.118), expressa que “a história da educação tem sido a história de pequenos ajustamentos num sistema estabelecido”. Skinner aponta o “tamanho” como o maior problema da educação americana, pois quanto maior o número de alunos maior o problema enfrentado pelo professor. E, nesse contexto, os professores não ensinam bem e os alunos não aprendem, pois foram mal ensinados.

A Análise do Comportamento oferece inúmeras contribuições para a Educação, especialmente relacionadas ao método, trazendo benefícios à Pedagogia com as tecnologias de ensino criadas. Para isso, é fundamental a clareza e precisão na especificação dos objetivos (CARRARA, 2004), ou dos comportamentos-objetivos que são o foco do processo de ensino (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013). Para esta especificação é essencial considerar a relevância social e científica dos comportamentos a serem ensinados, para que atendam às necessidades sociais e produzam transformações no ambiente para sua melhoria.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), reitera-se a necessidade de clareza e objetividade:

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são. (BRASIL, 2013, p.113)

Para Skinner (1968/1978), ensino é o arranjo das contingências de reforçamento sob as quais os alunos aprendem. O uso do reforçamento positivo e da modelagem, a eliminação da punição como método de ensino e a ênfase na aprendizagem sem erro faziam parte da proposta skinneriana, com embasamento nos procedimentos estudados em laboratório.

A programação de ensino consiste fundamentalmente no planejamento de condições para se chegar a um resultado do ensino (no caso, a aprendizagem), que, por sua vez, envolvem condições para o desenvolvimento de comportamentos. Assim, uma das tarefas do psicólogo no contexto da educação é desenvolver comportamentos para capacitar outras pessoas a lidarem com processos comportamentais. (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013)

Programar condições de desenvolvimento implica considerar uma classe ampla de comportamentos envolvidos em processo de ensino-aprendizagem, que envolve: 1) descobrir o comportamento-objetivo; 2) planejar; 3) construir o método; 4) aplicar aos alunos; 5) aperfeiçoar o método; 6) comunicar para divulgar métodos de ensino eficazes que podem ser replicados e até aprimorados. Sistematizar o conhecimento já existente é uma etapa auxiliar na formação de profissionais. Na escola, a programação do ensino não tem sido muito difundida, talvez devido às dificuldades de estabelecer os objetivos, aos ganhos mais remotos que dificilmente afetam os administradores e à falsa ideia de que a instrução programada é útil apenas para habilidades motoras ou perceptivas. (KIENEN; KUBO; BOTOMÉ, 2013)

Para Bijou (2006), as contribuições da Análise do Comportamento à Educação vêm de uma pequena minoria de psicólogos, mas se constituem de sólidos princípios derivados da Análise Experimental do Comportamento; de um método para aplicação prática; da possibilidade de mudanças no comportamento individual que também são contempladas pelo método de pesquisa; e da filosofia de ciência que alerta para a relação e as mudanças nos eventos ambientais antecedentes e consequentes e nos eventos comportamentais. A consideração destes princípios poderia mudar o papel do professor, do estilo de pesquisa

educacional e processos de ensino, e o papel do psicólogo escolar. Haveria maior satisfação em ensinar, pois o professor veria o progresso concreto dos alunos, ou as variáveis que influenciaram para que não houvesse progresso e, conseqüentemente, este poderia ficar mais confiante e seguro de seu trabalho; possibilitaria uma base comum para discussão de todos que trabalham com os professores; reduziria o número de crianças que não estão alfabetizadas aos dez anos; e haveria uma comunidade escolar mais bem educada, com a administração dos avanços da ciência e da tecnologia com objetivos humanitários.

Com uma proposta semelhante, Henklain e Carmo (2013), afirmam que para enfrentar grandes desafios, tais como os problemas educacionais brasileiros, é essencial o diálogo entre perspectivas teórico-metodológicas diferentes. São listadas três categorias de contribuições da Análise do Comportamento à Educação: 1) contribuições provindas diretamente da filosofia behaviorista radical; 2) descrição e aplicação dos princípios do comportamento ao contexto educacional; e 3) propostas sistematizadas de ensino de base comportamental. Descrevem passo-a-passo aspectos relevantes a serem considerados no planejamento do ensino e reafirmam o objetivo fundamental da educação, de transmissão de cultura e seu papel essencial para o bem-estar do indivíduo e da coletividade, privilegiando valores que serão importantes para a convivência em grupo no futuro, mediante solidariedade em contraposição a individualismo.

O número de publicações em periódicos brasileiros na área da Educação com o referencial teórico da Análise do Comportamento aumentou nas últimas décadas, conforme aponta o estudo de revisão realizado por Nicolino e Zanotto (2011), cobrindo o período entre 1961 e 2006. Foram analisados 71 artigos, dos quais 54 abordavam a modalidade Educação Regular e 17 a Educação Especial. Dos artigos de Educação Regular, o tema predominante foi comportamentos acadêmicos (19 artigos), seguido pelos temas comportamento de ensino, linguagem e comportamento social. Mantendo a forte característica da investigação empírica

da Análise do Comportamento, o tipo de artigo mais comum é o relato de pesquisa (45 artigos), e destes, 30 se referem à pesquisa aplicada (18 estudos experimentais e 12 descritivos) e 15 à pesquisa básica (12 estudos experimentais e três descritivos). O local de realização da maior parte dos estudos foi a própria escola (30 relatos de pesquisa), e o agente de mudança principal foi o próprio pesquisador (46 estudos). Em relação aos níveis educacionais abordados nos relatos de pesquisa, 15 artigos se referiram à pré-escola, nove aos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) e 12 ao ensino superior, sendo que não foram encontrados estudos sobre os anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano), nem sobre o ensino médio. Conforme os autores, o maior investimento na pré-escola indica a preocupação dos analistas do comportamento de desenvolver pré-requisitos para aprendizagens mais complexas no futuro.

Um dos motivos para o crescimento da produção relacionada à Educação, com ênfase no ensino de comportamentos acadêmicos, para os autores, pode significar a existência de “problemas educacionais crônicos e de indicadores de baixa qualidade de ensino que estariam mobilizando analistas do comportamento a produzir conhecimento relevante que contribua para a solução desses problemas” (NICOLINO; ZANOTTO, 2011, p. 352). Possivelmente os pesquisadores estão sob controle dos problemas educacionais que persistem na realidade da educação brasileira e buscam alternativas coerentes e éticas para minimizá-los, seja por meio do controle de estímulos específicos ou procedimentos para aquisição de repertórios.

Os problemas educacionais crônicos são facilmente localizados. Passaram-se mais de 40 anos da publicação de Tecnologia de Ensino e a necessidade de reforma na educação se mantém, notando-se que as principais questões apontadas não foram ultrapassadas e poderiam ser feitas hoje mesmo, na realidade da educação brasileira. As contribuições da Análise do Comportamento ainda não foram amplamente disseminadas na escola e é raro ver uma proposta de Psicologia Escolar com o referencial da abordagem. Para Skinner (1984), a não

utilização de sua proposta se deve ao próprio modelo de homem e de aprendizagem adotados no contexto educacional. Utilizar uma tecnologia para intervir poderia soar como uma ameaça ao desenvolvimento e ao livre arbítrio das pessoas.

De acordo com Matheus (2010) a linguagem da Análise do Comportamento tem sido uma das barreiras para inserção no contexto educacional. Caberia aos analistas do comportamento o aprimoramento da comunicação e a demonstração da efetividade dos procedimentos para a escola como um todo, com interesses coerentes com os objetivos educacionais governamentais. Considerando a Educação do setor público, a agência de controle governamental exerce controle sobre a agência educacional, determinando quais variáveis poderá manipular.

Matheus (2010) analisou a Política Nacional de Educação com base na proposta de Skinner para educação. Com base em 35 artigos de Skinner relacionados à temática e no documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007, identificou 15 temas para agrupamento de 28 objetivos de ensino. Dos 15 temas, em nove foram identificadas aproximações entre as propostas, que são: aprendizagem, objetivos, avaliação do aluno, frequência do aluno, ritmo de ensino, auxílio para profissionais, formação de profissionais, avaliação de profissionais e avaliação da política educacional. Destes, existem também divergências, por exemplo, a avaliação do ensino é desvinculada da avaliação do aluno, e o plano de salários está proposto como parte da avaliação de professores. Também há divergência em relação ao controle exercido pela comunidade em relação à educação. Sobre os temas planejamento de ensino, permanência do aluno na escola e combate à evasão, o Plano de Metas deixa em aberto, mas podem se encaixar nas propostas de Skinner. Inclusão e infraestrutura são aspectos coerentes com a proposta de Skinner.

Ao abordar o compromisso do professor com a aprendizagem do aluno, Pereira, Marinotti e Luna (2004) questionam os motivos pelos quais os educadores não têm sido

eficientes. Encontram uma tendência dos professores de atribuírem o fracasso do aluno a ele mesmo ou a fatores externos à escola, independentes de sua atuação, como:

(...) falta de interesse dos alunos ou dos pais, desintegração familiar, falta de saúde dos alunos, fato de o aluno trabalhar fora, falta de motivação e imaturidade dos alunos, condições socioeconômicas da família, falta de esforço do aluno, seu baixo nível intelectual. (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p. 14)

Com essa atitude, o professor ignora a possibilidade de que o próprio ensino talvez não seja reforçador e não percebe que as estratégias podem ser modificadas. Também não se considera as diferenças entre os estágios em que os alunos se encontram em relação ao domínio de conteúdos. Não é interessante avançar e ensinar algo novo e com maior dificuldade aos alunos, se não são todos que têm domínio de conteúdos que eventualmente são pré-requisitos básicos para o aprendizado. Os professores oferecem oportunidades iguais de ensino, sem considerar que as pessoas estão em patamares diferenciados (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). Seria necessário oferecer oportunidades diferenciadas para acessarem os mesmos direitos – na mesma lógica da educação inclusiva – respeitando cada um e oferecendo atividades compatíveis com o que já sabe. Considerar o estágio em que o aluno se encontra é essencial para a proposta do ensino individualizado da Análise do Comportamento.

As contribuições de Skinner não deveriam ser excluídas das discussões na grande área da Educação, pois estão direcionadas para a maior eficiência do ensino e para o avanço da sociedade como um todo. Para Vargas (2009) “ensinar” é uma das profissões mais críticas para a saúde da sociedade em longo prazo. De acordo com Moroz e Luna (2013), ao profissional do ensino é confiada a maior riqueza da sociedade, que são seus novos membros, que manterão a força de uma sociedade e viabilizarão sua sobrevivência. Ao educador é atribuída a responsabilidade de preparar os novos membros de uma sociedade, ensinando-lhes conhecimentos, habilidades e valores. Falhar no ensino é tornar o professor dispensável, o que é um grande risco para todos.

E o que controla o comportamento do professor? Para Pereira, Marinotti e Luna (2004), o comportamento do professor está sob controle das seguintes variáveis: instâncias superiores; julgamento de outros professores; o próprio plano de aula; comportamento disciplinar do aluno; qualidade da relação com os alunos; participação dos pais na escola; crenças sobre as famílias dos alunos; crenças sobre a responsabilidade pelo desempenho do aluno; exigências burocráticas; expectativas profissionais e formação profissional. São diferentes variáveis que atuam com mais ou menos intensidade, em curto ou longo prazo, envolvendo diversas pessoas, entrelaçadas na rede de relações da escola enquanto um segmento cultural.

Luna (2001) questiona por quê a crise da educação persiste, já que é tão explícita e existem esforços para modificar a situação, e neste sentido pergunta que parte da crise cabe à análise do comportamento. Afirma que a abordagem é presente, no entanto são poucos os profissionais, identificados como analistas do comportamento, atuando em relação aos problemas educacionais. E ampliando a compreensão sobre o contexto, o autor apresenta os seguintes fatores para discussão: 1) o início da análise do comportamento no Brasil, quando houve um impulso da pesquisa básica e pouca divulgação da atuação prática; 2) não foram consideradas questões essenciais para o sucesso da atuação, como, por exemplo, a adesão e o interesse dos professores na programação do ensino; 3) a comunicação não é fluida e divulga-se mal o que é feito para os não-analistas do comportamento; 4) há um distanciamento com a produção educacional de outras abordagens, como a piagetiana e a vigotskiana, amplamente disseminadas nas escolas; 5) o analista do comportamento está mal preparado para analisar o sistema educacional como um todo, e se continuar assim, continuará comunicando-se e publicando apenas para a comunidade de analistas do comportamento.

Vencer estas barreiras, na opinião de Luna (2001) envolve superar a reação adversa constatada em relação ao behaviorismo e trabalhar em parcerias com interlocutores –

professores, administradores e responsáveis pelas políticas educacionais. O autor indica linhas de ação para intervenções analítico-comportamentais no sistema educacional, que implicam atividades essenciais, como: 1) analisar macrocontingências para que se posicione ao lado dos formuladores de políticas educacionais; 2) preparar-se para identificar problemas que ameçam, no futuro ou no presente da sociedade; 3) produzir material educacional para se comunicar melhor; 4) preparar professores para usar este material; 5) dialogar com profissionais não-analistas do comportamento, por exemplo marcando presença em eventos com o tema da educação.

1.4.A educação brasileira e a ética

Em um exercício de olhar para a educação de forma ampla, conhecer as políticas educacionais e identificar demandas a serem atendidas com contribuições da Análise do Comportamento, pergunta-se: qual o objetivo da Educação? O que precisa melhorar? Quais são as prioridades?

Podemos buscar uma resposta para a primeira pergunta nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, que são principalmente: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução nº 4 de 13.07.2010 (BRASIL, 2009); o Plano Nacional de Educação – PNE 2011 – 2020 (BRASIL, 2011); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico – DCNEB (BRASIL, 2013), e a recente proposta da Base Nacional Comum (BRASIL, 2015). Listados já na Constituição Federal de 1988 estão os objetivos da educação, que são “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205, Seção I, Capítulo III da Constituição Federal, BRASIL, 1988, p.121).

Objetivo que pode ser compreendido como a possibilidade de aprender a se comportar adequadamente em relação aos outros e produzir seus bens de consumo para aproveitar o mundo (SKINNER, 1984).

Continuando a buscar respostas, para saber onde se pode chegar, é preciso inicialmente conhecer onde estamos. O exame da atual situação da educação brasileira pode começar pelo que se tem acesso em grande escala – a mídia. Os relatórios e estatísticas divulgados pela mídia reiteram a crise na educação que se expande em uma crise de valores. São preocupantes os níveis de analfabetismo, fracasso escolar e evasão (UNICEF, 2012; UNESCO, 2014), e o desempenho é insatisfatório nos indicadores gerais de qualidade da educação – no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que compara as escolas com elas mesmas com avaliações a cada dois anos; e no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que compara a educação brasileira com a educação de outros países (INEP, 2014). Iniciativas governamentais para melhoria da educação possivelmente não têm alcançado o sucesso almejado. É feito um investimento financeiro considerado alto em relação à porcentagem do PIB brasileiro comparado a médias internacionais. Porém, pelo PIB do Brasil ser relativamente baixo, o investimento por aluno é por volta de um terço do investimento dos outros países avaliados pela OECD (2014). Um dado alarmante é o desperdício de 56 bilhões de reais anuais destinados à educação, atribuído à gestão inadequada de recursos públicos (FIESP, 2010).

Também existem cursos de formação continuada de professores custeados pelo governo federal, porém menos de 10% dos docentes participam (UNESCO, 2014). Os professores do setor público não estão ausentes apenas nos cursos de formação, mas também em sua rotina de trabalho, pois existe um alto índice de absenteísmo e um grande número de licenças para tratamento de saúde. Os motivos estão relacionados ao crescimento da violência e da indisciplina em sala de aula (BRASIL, 2013). Em geral, observa-se a ineficácia do uso de

recursos financeiros e humanos, com consequências prejudiciais ao desempenho acadêmico e ao discernimento ético.

Os comportamentos violentos, a indisciplina ou desobediência e os problemas de comportamento em geral, interferem nas relações sociais na escola e, assim, podem trazer prejuízos diversos para os alunos, professores e famílias. As pessoas aprendem a comportar-se desta forma com alguma função e, possivelmente, os problemas mais graves poderiam ser evitados se houvesse uma intervenção quando os primeiros sinais de problemas aparecem. Por exemplo, o comportamento opositor nas crianças evolui para transtorno de conduta em adolescentes e depois para comportamento antissocial em jovens, sendo que todos estes comportamentos envolvem atos agressivos a pessoas e animais, que agravam-se ao longo do tempo (PESCE, 2009), o que reforça a importância de identificar e intervir precocemente e ampliar as abordagens preventivas.

Cia e Barham (2009) indicam correlações entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças, e mencionam outros estudos que confirmam correlações entre estas variáveis. Para as autoras:

(...) as crianças com melhor desenvolvimento socioemocional são mais confiantes, mais persistentes em suas atividades acadêmicas, têm menos medo de errar (e, por isso, não temem competições), relacionam-se melhor com outras pessoas (colegas, pais e professores) e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos (CIA; BARHAM, 2009, p. 52).

No mesmo sentido, Feitosa, Del Prette, Del Prette, Loureiro (2011) lembram que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em ambiente social, e certamente existe influência da qualidade das relações interpessoais com o desempenho acadêmico. Os autores fizeram um estudo avaliando o desempenho acadêmico, as habilidades sociais e os problemas de comportamento de 80 crianças de escolas públicas com média de oito anos, e os resultados apontaram que o desempenho acadêmico é mais positivamente influenciado pelas habilidades sociais do que prejudicado pelos problemas de comportamento.

Percebe-se que um repertório de comportamentos habilidosos pode ser favorável para um bom desempenho acadêmico e servir como um fator de proteção para o desenvolvimento. Assim, as intervenções para as dificuldades de aprendizagem poderiam focar tanto nas dificuldades acadêmicas quanto as interpessoais, que, de acordo com Marturano (2004 *apud* CIA; BARHAM, 2009) apresentam ganhos mais persistentes comparadas às intervenções focadas apenas em dificuldades acadêmicas.

Caldas e Hubner (2001) mostram, a partir de relatos de professores e alunos, que à medida que os alunos crescem apreciam menos o aprender. Ao longo dos anos, da pré-escola à 8ª série (atual 9º ano), os relatos de pessoas desinteressadas em aprender aumentam de zero a 80%. Em uma lista de palavras propostas para associação com o ambiente escolar, a palavra alegria é mais frequentemente relacionada à escola por alunos e professores das séries iniciais. Já na 4ª série, apenas os professores relacionam a palavra alegria à escola, como indicador de motivação. As autoras indicam que a ausência do relato de alegria pode estar relacionada à concepção de que um ensino com seriedade e válido só ocorre com ausência de humor, de diversão.

Brincar com os colegas, segundo Caldas e Hubner (2001), é considerado pelos professores desinteresse dos alunos em aprender, como se o ensino e a aprendizagem não combinassem com prazer e alegria, e o conhecimento não pudesse ser agradável e interessante. Um fator importante para motivação apontado pelos alunos, foi a relação destes com seus professores, e o mesmo não foi mencionado pelos professores – o que indica distanciamento e conflito entre eles, influenciando no desencantamento. O que poderia ser modificado com rearranjo das contingências de reforçamento:

Algo essencial da curiosidade natural e do desejo de aprender parece desaparecer das salas de aula, com o passar do tempo. Os professores precisam de auxílio, especialmente no planejamento de contingências que assegurem um ambiente positivo e agradável para a aprendizagem, resultando na manutenção do encantamento demonstrado pelos alunos das séries iniciais. (CALDAS; HUBNER, 2001, p. 79)

É necessário um olhar mais cuidadoso aos professores, a quem são atribuídas grandes responsabilidades. Especificamente os professores dos primeiros anos devem ter um conhecimento básico de questões sobre desenvolvimento infantil, teorias da aprendizagem, estratégias psicopedagógicas para o ensino de conteúdos curriculares a crianças com diferentes histórias de aprendizagem, e também habilidades educativas que promovam a interação e a socialização na sala de aula. Ainda é necessário que ensinem seus alunos para que tenham boas notas nas provas e bom desempenho nos indicadores de aprendizagem, o que, indiretamente, é uma forma de avaliação de seu desempenho profissional.

Tamanha a responsabilidade dos professores, que a eles tem sido confiado o “futuro da nação”, a “missão de educar”, e até mesmo o caráter de “sacerdócio” tem sido atribuído ao seu trabalho. Para Skinner (1953/2003, p. 489), “como em muitas outras profissões, os reforços fornecidos pelo grupo ético muitas vezes também são importantes: ensinar não é apenas um meio de ganhar a vida, é ‘algo digno de ser feito’”. Entretanto, independentemente de seu compromisso com causas humanitárias, o professor é, sobretudo, um profissional da área da Educação que ensina a seus alunos, no tempo presente, conteúdos que provavelmente serão importantes no futuro, arranjando contingências para instalar e manter repertórios que podem ter consequências naturais em longo prazo.

O futuro da nação envolve questões éticas. Profissionais altamente qualificados, inteligentes e criativos não são suficientes para garantir a sobrevivência, pois podem usar seu conhecimento e suas habilidades para a destruição. Existem tecnologias que podem ameaçar e destruir grandes populações de uma só vez, que foram criadas por pessoas muito competentes. A história mostra como eram inteligentes os grandes líderes de guerra, inventores e terroristas. É preciso ir além da preparação para o trabalho. É preciso oferecer condições para que as

crianças aprendam a respeitar o mundo em que vivem, as pessoas com quem vivem e que lutem para ter os seus direitos respeitados.

A ética profissional no ensino é investigada por Campbell (2008) em um estudo de revisão. Ao refletir sobre estes temas da natureza moral do ensino, o papel moral dos professores, a ética profissional de ensino, e os dilemas éticos no ensino, bem como as áreas associadas de educação moral e caráter, formação de professores, da justiça social e gestão educacional, expressa algumas de suas preocupações relacionadas à falta de consenso sobre a importância do tema na educação; a adesão da proposta nas instituições de formação de professores e sua expansão; a contribuição do estudo da ética para contexto escolar; e a relação entre o comportamento moral do aluno e a responsabilidade ética do professor. Todos estes aspectos são pontos de investigação em potencial.

O papel central do professor como um agente moral, com ética profissional é valorizado por Campbell (2013). Para a autora, a formação de professores atualmente tanto define a boa ética profissional quanto a negligência. É importante então cultivar características pessoais e a responsabilidade com uma série de disposições éticas e virtudes que são coerentes e benéficas ao contexto educacional, como um todo. Assim tanto os professores que formam professores e os professores enquanto alunos podem focar na ética da prática e na prática da ética, promovendo o seu próprio desenvolvimento de virtudes, a sabedoria e o conhecimento pessoal e profissional.

Na escola, a criança convive com seus pares e se expõe a situações diferentes do ambiente familiar, experimentando formas diferentes de socialização e convivência. A escola, de acordo com Bolsoni-Silva et al. (2013, p. 349), “constitui uma das primeiras e mais fundamentais instâncias onde se deveria aprender e apreender os conceitos essenciais de uma convivência respeitosa, cooperativa e construtiva, por certos valores éticos consagrados como dos mais básicos para uma formação cidadã”. Esses valores éticos implicam respeito aos

direitos humanos de si mesmo e do outro, e proporcionam uma vida social integrada e integradora.

Para Abib (2001), a formação nos valores éticos e políticos de crianças e jovens é também responsabilidade da escola. Baum (1999/2006, p.239) afirma que valores não são entidades mentais, e podem ser abordados enquanto comportamentos, mais especificamente “o que as pessoas fazem, e particularmente o que dizem (seu comportamento verbal) em relação ao bom e mau, ao certo e errado”. Além disso, pode-se investigar quais variáveis controlam o comportamento das pessoas de falarem sobre valores, por que fazem certas afirmações, e qual a função de seu comportamento.

Para Benevides (2000) a cidadania ativa e social envolve participação e não omissão ou indiferença em relação ao exercício do poder, enquanto uma forma de comportar-se para garantir que os direitos sejam respeitados, o que, por sua vez, implica assumir responsabilidade civil. Vai além do ponto de vista lógico, científico e formal e se apoia na liberdade e na igualdade, constituindo também uma cidadania democrática. A formação para a cidadania, segundo Benevides (2009), deve estar na escola, mas não enquanto educação moral e cívica, como ocorreu no período da ditadura militar, de 1969 a 1986. Não precisa ser segmentada em um currículo, mas pode ser trabalhada enquanto tema transversal, começando pela formação dos professores independente de sua área de ensino.

Os temas transversais são abordados em conjunto com os componentes curriculares como uma maneira de integrar áreas do conhecimento e temas contemporâneos que afetam a vida humana em qualquer escala em todas as disciplinas, das mais variadas formas. Abordar conhecimentos comuns do currículo na perspectiva multicultural é uma forma de dar visibilidade às minorias e uma oportunidade de eliminar discriminações e preconceitos, promovendo uma atitude ética, de respeito e empatia. Com esse objetivo, é previsto também

que o trabalho com temas transversais seja apoiado por órgãos executivos do sistema de ensino, em termos de formação e materiais para o trabalho docente (BRASIL, 2013).

Os objetivos da educação descritos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) já contemplam a formação para a cidadania, assim também ocorre nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB - BRASIL, 2013). Nas DCNEB, os profissionais da educação são corresponsáveis pelos processos de educar e cuidar articulando a escola com a família e a comunidade, com base em valores fundamentados em princípios éticos e estéticos, que regem “a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade” (BRASIL, 2013, p.18).

Entretanto, a formação ética é incentivada mais explicitamente para o Ensino Médio:

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2013, p.39)

Compreende-se que dizer que os princípios e valores são internalizados por meio da convivência familiar, social e escolar, significa que os comportamentos pró-éticos são aprendidos diante das situações de interação social, sem haver necessariamente um arranjo especial de contingências de reforçamento. Espera-se que o aluno de ensino fundamental esteja sensível às contingências e apresente tais comportamentos. A formação cidadã é abordada enquanto uma forma de fazer da educação um direito civil e político, pois assim é possível transcender as leis e defender os direitos humanos. A participação ativa na sociedade requer indivíduos informados, que “saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do

diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver” (BRASIL, 2013, p. 105). Nesta perspectiva, acessar o conhecimento possibilita a inserção na vida social, econômica e cultural do país. Aborda-se o direito à diferença, em uma perspectiva de educação inclusiva, multicultural e com qualidade social.

Os princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas são:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p.110)

Destacam-se nas DCNEB a importância de a escola estar atenta e sensível aos problemas das crianças e adolescentes em seu período de formação, como violência doméstica, abuso, exploração sexual, formas de trabalho, faltas de cuidado com a saúde. Daí a importância da articulação com outros serviços, como o Conselho Tutelar. Além de ser uma prática ética, afirma-se que problemas como o crescimento da violência e indisciplina dificultam a aprendizagem e o trabalho dos professores. (BRASIL, 2013)

Nota-se que a formação ética aparece implícita nos conteúdos curriculares nas DCNEB (BRASIL, 2013). Nesta concepção, o próprio acesso ao conhecimento, o diálogo e as interações em sala de aula bastariam para uma formação cidadã. Um exame mais acurado nas propostas das DCNEB poderia examinar com cuidado as contingências descritas nas orientações. De maneira geral, foca-se em endossar a importância da formação cidadã e há pouco ou nenhum espaço para orientações para promover mudanças de comportamento efetivas, seja pelos conteúdos do currículo oficial ou pelos temas transversais.

Em tese, as equipes das Secretarias de Educação dos estados e municípios têm autonomia para selecionar temas transversais de acordo com conveniência para sua rede de ensino. Há problematizações e instruções para que educadores trabalhem com os temas da ética, dos direitos humanos e da cidadania em todas as matérias, porém não há descrição sistematizada de como isso deve acontecer, ou seja, como ensinar comportamentos pró-éticos efetivamente.

O currículo do ensino fundamental nas escolas é organizado para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 135), e são componentes curriculares obrigatórios: “I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso”. Existem orientações gerais para o trabalho e as orientações específicas são estabelecidas pelo estado ou pelo município.

O currículo base para as escolas estaduais de São Paulo¹ foi desenvolvido em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e é constituído de orientações para o trabalho do professor no ensino de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos são o programa Ler e Escrever, o EMAI (Educação Matemática para os Anos Iniciais), Ciências da Natureza (abrange Ciências, Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (engloba Sociologia, Filosofia, Geografia e História), Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) e Matemática.

O currículo das escolas municipais, da cidade onde foi realizada a pesquisa, seguem o Plano Municipal de Educação², elaborado em 2012, para vigência até 2021, em parceria da Secretaria Municipal de Educação com pesquisadores, diretores, coordenadores e professores da rede de ensino, com metas educacionais e diretrizes coerentes com o Plano Nacional de

¹ Currículo do Estado de São Paulo disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>

² Currículo do município disponível em: http://hotsite.bauru.sp.gov.br/arquivos2/website_pme/arquivos/13.pdf

Educação. Propõe enquanto temas transversais: 1) educação e direitos humanos; 2) desigualdades, discriminações e diversidades; 3) educação, meio-ambiente, sustentabilidade e qualidade de vida; 4) medicalização; 5) orientação sexual; 6) educomunicação (mídia-educação); e 7) educação para o trânsito.

É interessante que exista um padrão? Ou o ensino de ética deve permanecer implícito, circundando os demais conteúdos e desenvolvido a partir de atributos como a sensibilidade e a sagacidade dos educadores? Para Menin (2002) a educação moral não precisa de listas, guias ou receitas, mas deve ser embasada no respeito mútuo e orientada por princípios fundamentais, como a justiça, a dignidade e a solidariedade. E é importante que sempre exista espaço para dúvidas, e a conversa sobre estas dúvidas é o método para educação moral.

Porém, observa-se que as referências que embasam o diálogo sobre ética e moral na escola vêm principalmente do senso comum, da história de vida do professor e de influências religiosas. É comum supor que a educação moral do aluno deva ser de inteira responsabilidade da família e a escola viria apenas complementar. Quando a responsabilidade recai sobre a escola, compreende-se que a família falhou em seu papel e mais uma atribuição é posta aos professores. A proposta de abordar a ética enquanto tema transversal vem valorizar o espaço da formação cidadã na escola, requerendo mais estudo e prática nesse sentido. Com um lugar delimitado, a educação para a cidadania deixa de ser um compromisso “a mais” dos professores e passa a ser parte do currículo. E, para Menin (2001), a formação de professores e de alunos deve acontecer na própria prática dentro da escola e não à parte. Assim, abordar o tema transversal da ética na escola seria ensinar o repertório de comportamentos pró-éticos no contexto em que serão úteis, tanto aos professores quanto aos alunos.

Rodrigues e Moroz (2008) realizaram um levantamento sobre a formação de professores no Brasil em teses e dissertações. Concluiu-se que há prioridade para a

abordagem de teorias da aprendizagem em detrimento às teorias de ensino, ou seja, os professores aprendem “o que” deve ser aprendido pelos alunos, em termos de nomes de conteúdos, mas não “como” ensinar comportamentos a eles. O mesmo que ocorre com conteúdos do currículo oficial, pode acontecer também com os temas transversais. Porém, é possível decompor, do próprio campo da ética, comportamentos ou classes de comportamentos que podem ser descritos e ensinados.

Todo e qualquer conteúdo tem implicações éticas, mas alguns são fundamentais para a sobrevivência das culturas. Se não houver uma atitude ética com a natureza, em longo prazo, não existirá mais natureza, o que representa uma espécie de autodestruição humana, já que também fazemos parte dessa natureza. Ao ensinarmos Biologia na escola, por exemplo, podemos ensinar também atitudes éticas relacionadas ao nosso ambiente físico, o respeito à natureza, a perceber que o que se faz tem consequências imediatas e/ou futuras, e que a ação individual é importante, mas insuficiente.

Para preservar a natureza, é importante que um grupo se mobilize em função de uma causa, e que cada um se comporte de forma coerente com ela. É possível usar a mesma lógica nas relações sociais, para comportamentos pró-éticos que precedem a prática da cidadania na vida adulta e podem ser aprendidos desde cedo, na família e também na escola, trazendo benefícios como a melhoria da convivência social, a diminuição de problemas de comportamento e, conseqüentemente, o aprimoramento da aprendizagem. Quando uma criança emite comportamentos de cooperação, de dizer a verdade, por exemplo, em benefício das pessoas de um grupo todo, existe menor probabilidade de emitir comportamentos incompatíveis com esse repertório no futuro, como o agir para conseguir benefícios para si em detrimento de outras pessoas e ser corrupto, por exemplo.

A preocupação com o futuro associada à formação para a cidadania também é colocada nas DCNEB:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (BRASIL, 2013, p. 19)

A escola não é só um ambiente de resolução de urgências, mas principalmente de promoção daquilo que é importante em longo prazo, ou seja, não se pode apenas “apagar incêndios”, mas é preciso evitar que eles ocorram, promover um ambiente seguro e saudável, favorável para o aprendizado de comportamentos pró-éticos e para o exercício da cidadania. Para isso, é necessário que os indivíduos que compõem um grupo se organizem, planejem e tenham ações articuladas e avaliadas periodicamente para atender a um mesmo objetivo, importante para eles mesmos e para a resolução de seus problemas.

Skinner (1989/2003, p. 131) enfatiza que:

Nós sabemos como construir escolas melhores. O que é necessário é convencer os que hoje são responsáveis por nossas escolas de que a estrutura das escolas atuais torna o bom ensino quase que impossível. A visão dos governos, das escolas de educação, dos administradores, dos professores e dos pais precisa mudar. Mudar nossas escolas será perturbador e momentaneamente dispendioso. A longo prazo, melhores escolas economizarão bilhões de dólares e farão com que o futuro do mundo seja muito mais brilhante. (grifo do autor)

A análise do comportamento conta com ferramentas importantes para construir escolas melhores. Entretanto, questiona-se: como analistas do comportamento, nós sabemos falar sobre como construir escolas melhores ou emitimos comportamentos para modificar a estrutura das escolas atuais? Skinner (1989/2003) aponta a necessidade de mudar visões para construir melhores escolas e consequentemente um futuro mais brilhante, porém qual é o alcance do analista do comportamento neste âmbito? Parece que há um longo caminho pela frente neste sentido. Um bom começo pode ser investir em formas de controle menos institucionalizadas, mantidas por contingências cerimoniais, e mais efetivas, as relações face a

face do quarto estado descrito por Abib (2001), composto de professores, cientistas e acadêmicos.

1.5. Ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos

A formação cidadã, enquanto responsabilidade também da escola, abrange dimensões filosóficas, educacionais e sociológicas, e a discussão e análise de seu conceito é complexa. Ao falar em ensinar **cidadania**, fala-se em ensinar comportamentos fundamentados no respeito aos direitos humanos em contexto social, ou seja: conhecer os direitos humanos, identificar as situações em que estão presentes, defender os próprios direitos e respeitar os direitos dos outros. Para isso, são necessários alguns pré-requisitos importantes, como os **comportamentos pró-sociais**, como comunicar-se, ter amizades, ser empático, cooperar, compartilhar, ajudar, entre outros, que promovem uma convivência em grupo mais pacífica e harmoniosa. De acordo com Bolsoni-Silva et al. (2013, p.349), quando comportamentos pró-sociais se associam a valores éticos, são chamados de **comportamentos pró-éticos**, ou repertórios pró-éticos, que “nuclearão aprendizagens mais complexas e prepararão a criança na direção de uma formação cidadã”. Para Ferreira e Carrara (2009, p.220),

O emprego das denominações “comportamentos pró-éticos” e “comportamentos pró-sociais” remete, diretamente, à noção de comportamentos socialmente habilitados compatíveis com a instalação e consolidação complexa da cidadania em diversos momentos do processo de desenvolvimento humano. Mais especificamente, embora também sejam comportamentos - na mesma dimensão que todos os demais envolvidos nos repertórios sociais típicos da cidadania - funcionam como uma espécie de pré-requisitos para a consolidação desta. (FERREIRA; CARRARA, 2009, p.220)

Ferreira e Carrara (2009) e Bolsoni-Silva et al (2013) abordam os comportamentos pró-éticos como pré-requisitos ao exercício e consolidação da cidadania. Ou seja, as pessoas

aprendem a se comportar de forma ética, gradual e progressivamente conforme as demandas que encontram ao longo de sua vida, e neste contexto, aprender um comportamento pró-ético é pré-requisito para aprender um comportamento ético.

Considerando o sistema ético skinneriano (DITTRICH; ABIB, 2004), o **comportamento ético** é definido por sua relação com três tipos de bens éticos (ou consequências do comportamento), que por sua vez estão relacionados com os três níveis de seleção do comportamento por consequências: 1) os bens pessoais, relacionados à filogênese (evolução das espécies); 2) bens dos outros, ligados à ontogênese (evolução de uma sociedade específica) e; 3) bens das culturas ligados à própria dimensão cultural (evolução das culturas):

Bens pessoais são reforçadores positivos em relação ao comportamento que a pessoa produz (...). *Bens dos outros* são aqueles que, ainda que produzidos por certo indivíduo, resultam em reforçamento positivo para o comportamento das outras pessoas que não o indivíduo. Também estaremos agindo eticamente, nesse caso, ao remover reforçadores negativos em relação ao comportamento dos outros. *Bens das culturas* são todas as consequências de práticas culturais que contribuem para a sobrevivência da cultura que promove tais práticas. (DITTRICH; ABIB, 2004, p.427, grifo dos autores)

A definição de comportamento ético, por sua vez, remete à definição de outro conceito bastante difundido que também envolve consequências do comportamento para o indivíduo, para outra pessoa e para pessoas de um grupo ou uma comunidade. É a definição de violência, que segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 1996) é o “uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. O conceito de comportamento ético é incompatível ao conceito de violência. Para Cabanas (1996 apud MENIN, 2002), a questão central da ética é: “o que nos obriga a ser bons?”; e, a partir desse questionamento, buscam-se critérios para definir o que é bom, correto ou moralmente certo, e encontram-se os valores morais embasados em posições filosóficas ou ideológicas variadas.

O processo natural da evolução seria a seleção do que é ético e a extinção do que é antiético. Porém, o que é bom/ satisfatório/ prazeroso num dado momento e para um determinado indivíduo, pode não ser em outro momento, e por isso uma estabilidade na definição do que é ético ou não parece inalcançável. Assim, cabe, enquanto uma prescrição do sistema ético skinneriano, a preocupação com a sobrevivência das culturas e valores secundários como saúde, segurança, produtividade, educação, criatividade, entre outros.

Nesta pesquisa, assumimos a definição da linguagem comum que coloca **ética e moral** enquanto sinônimos, pois são termos relativamente intercambiáveis, concordando com Campbell (2008) e Gomide (2012). Ética e moral podem ser definidas enquanto “um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, punida” (GOMIDE, 2012, p.22), e o **comportamento moral** seria então um comportamento operante estabelecido e mantido especialmente por comunidades sociais. Seu ensino é necessário para que:

(...) **o ser humano se aprimore a ponto de preservar a própria espécie, a cultura e as gerações futuras.** A diminuição da violência social, da destruição do meio ambiente e das culturas de cada povo somente poderão ser evitadas pelo ensinamento e o uso de valores que se contrapõem aos atos de destruição provocados pelo egoísmo e imediatismo vigentes. (GOMIDE, 2012, p. 34, grifo da autora)

E assim o desenvolvimento do comportamento moral, para Gomide (2012) ocorre por meio do processo de modelagem de papéis sociais e ensino de regras. É importante considerar que, conforme Haydu, Gomide e Seegmueller (2012, p.66):

(...) para ser considerado como um comportamento moral, as escolhas que os indivíduos fazem não devem ser feitas sob coerção. As contingências sociais devem levantar, portanto, ao desenvolvimento do comportamento de obedecer às normas sociais, mas também devem estabelecer autocontrole e práticas que regulam o conflito entre as consequências imediatas e as atrasadas, e entre as consequências para o indivíduo e aquelas para o grupo. (HAYDU, GOMIDE; SEEGMUELLER, 2012, p.66)

Trazendo contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, L. Kohlberg (1927-1987) desenvolveu uma teoria a respeito do desenvolvimento moral do indivíduo semelhante ao

modelo de J. Piaget (1896-1980). Piaget propõe três períodos de desenvolvimento da justiça: “1) justiça heterônoma (justiça da obediência) – sete a oito anos; 2) Igualitarismo progressivo – oito a onze anos; 3) justiça autônoma – acima dos 11 anos” (PADILHA; SPRÉA, 2012, p.138). Para Kohlberg (1992) o desenvolvimento moral também ocorreria em níveis e estágios, conforme sintetizado no Quadro 01. Os estágios seriam classificados pelas contingências que mantêm o comportamento dos indivíduos, e pelas consequências para o próprio indivíduo e para as pessoas de seu grupo social. Supõe-se que quanto maior o estágio, mais consequências vantajosas existem para as pessoas do grupo social. (KOHLBERG, 1992; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

Quadro 01 – Síntese da teoria de desenvolvimento moral em níveis e estágios de Kohlberg.

NÍVEIS	ESTÁGIOS
Nível 1: pré-convencional Julgamento do certo e o errado por interesses próprios, e obediência às regras sociais por medo de castigo.	Estágio 1 Moralidade heterônoma, prevalece o medo da punição.
	Estágio 2 Individualismo e raciocínio moral egocêntrico.
Nível 2: convencional Ciência e respeito às regras ditadas por pessoas ou instituições de autoridade, e as expectativas do que é socialmente aceito que o indivíduo faça em determinado contexto são conhecidas.	Estágio 3 Estágio do “bom menino”. Ações de acordo com crenças de expectativas das pessoas, e existe uma primeira consciência da sobreposição dos interesses coletivos sobre os individuais.
	Estágio 4 Concordância sobre a cooperação de todos para a manutenção da organização social.
Nível 3: pós-convencional Valorização não apenas de regras sociais, mas de princípios morais e éticos de reciprocidade e igualdade.	Estágio 5 Valorizam-se o contrato social e os direitos individuais.
	Estágio 6 Valorizam-se princípios éticos universais

Para Kohlberg (1992) a maturidade é atingida quando a pessoa é capaz de discriminar que a justiça é mais ampla que as leis, e existem leis moralmente erradas que devem ser modificadas, sendo assim capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado (PADILHA E SPRÉA, 2012).

Até o Estágio 3 proposto por Kohlberg (1992), o comportamento das pessoas parece estar sob controle de contingências cerimoniais, ou seja, a obediência sob controle de regras

impostas por autoridades e por instituições. A partir do Estágio 4 as contingências que controlam o comportamento já estão mais claras para quem se comporta, o que indica que o comportamento de obedecer precede o de respeitar. A saber,

Na releitura de Glenn (1986; 1988) e Todorov e Moreira (2004) as contingências *cerimoniais* são aquelas onde as relações entre eventos antecedentes, comportamentos e eventos consequentes não são explicitadas com clareza, em função de que “historicamente” as instituições responsáveis pelo controle do comportamento de pessoas em grupo, em vários segmentos, passaram a ser automaticamente obedecidas em função das regras que detêm. Em contrapartida, as contingências *tecnológicas* são aquelas nas quais os eventos que antecedem ou seguem os comportamentos são claramente explicitadas e sinalizam as condições sob as quais cada comportamento é requerido. (CARRARA et al, 2013, p. 115)

Estas importantes contribuições de Kohlberg embasaram a elaboração de instrumentos de avaliação de juízo e competência moral, que mensuram tanto a opinião de indivíduos sobre dilemas morais, como a argumentação a favor ou contra uma atitude em uma situação problema, descritos por Bataglia, Morais e Lepre (2010).

Entende-se que o ensino de comportamentos pró-sociais se inicia na infância, antes mesmo de ingressar na escola, e é um processo contínuo. A família é o principal ambiente no qual a criança se desenvolve, e desde cedo seu comportamento é modelado pelos pais e/ou cuidadores, que atuam como comunidade verbal. Ao chegar à escola, percebe que algumas regras mudam e outras se mantêm, encontram seus pares e têm figuras de autoridade para obedecer e respeitar. A criança em idade escolar se expõe a situações diferentes e obtém reforçadores, principalmente sociais e, comparada às crianças do ensino infantil, consegue compreender e se expressar melhor pela fala, e assim descrever situações, fazer pedidos, expressar satisfação ou insatisfação de forma mais refinada. Os professores dos anos iniciais são, em sua maioria, polivalentes (desenvolvem todas as matérias do currículo, exceto Educação Física, Artes e Língua estrangeira), e passam a maior parte do tempo com os alunos, tornando-se referência e criando um vínculo favorável para a aprendizagem.

E por que não intervir com famílias? A família e a escola são ambientes interdependentes, uma vez que o que ocorre em casa afeta o que ocorre na escola e vice-versa. Existem diversos estudos que relacionam pais/cuidadores e filhos na dimensão social e ético-moral, seja no âmbito das práticas educativas, das habilidades sociais educativas parentais, dos problemas de comportamento, habilidades sociais, competência social, comportamentos pró-sociais e pró-éticos. Estudos muito relevantes com práticas de avaliação e intervenção muito bem embasadas e eficientes. Entretanto, quando se deseja estudar cultura, pode-se alcançar uma adesão e uma amplitude maior trabalhando em escolas. Estudos mostram que quanto maior a frequência de problemas de comportamento dos filhos, menor a adesão dos pais nos programas de intervenção (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; BARBOSA; PAIVA; COSTA; SANTOS, 2010). Em relação à amplitude, considerando que cada professor leciona para cerca de 25 alunos ou mais, ao atuar com um grupo de dez professores, pode-se alcançar 250 alunos, 250 famílias diferentes. Quando o analista do comportamento estabelece um bom vínculo com as pessoas da escola e tem abertura para coletar informações e trabalhar, pode contribuir com o papel da escola como ponto de referência da comunidade que inclui as famílias, como um ambiente de aprendizagem que não se restringe aos alunos, agregando pessoas e promovendo mudanças em conjunto. É preciso aproveitar as políticas educacionais já existentes a favor da formação cidadã e as demandas que urgem por mudanças, inclusive os problemas considerados crônicos, para propor possibilidades de intervenção e mudança, comunicando-se de forma efetiva e divulgando os resultados.

1.6. Planejamento cultural para ensinar comportamentos pró-éticos na escola

A dimensão ético-moral da Educação, especialmente do ensino, é um campo robusto e atraente, com relevância inquestionável para a sociedade. Sabe-se que a educação tem um forte compromisso ético que, por sua vez, é fundamental para a melhoria da própria educação e para a sobrevivência das culturas. Atribui-se ao professor um papel fundamental na promoção de comportamentos pró-sociais e pró-éticos dos alunos. É importante considerar que

(...) falar em educação significa falar em um verdadeiro sistema que contempla em uma ponta, as relações imediatas que se estabelecem entre professor-aluno e aluno-aluno dentro de uma sala de aula, e, na outra, o quadro político-econômico que, em última análise, responde pela formulação de políticas públicas, com suas prioridades. (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004, p.11)

A Análise Comportamental da Cultura tem muito a contribuir nesse âmbito, a princípio, em relação à identificação e descrição das práticas educativas, com um exame abrangente do ambiente social interno à instituição escolar e deste com o ambiente sociocultural. Considerando a contingência como instrumento de análise, é possível propor uma análise de contingências, cuja relevância está no fato de assegurar a

(...) possibilidade de se identificar os elementos envolvidos numa dada situação, constatar se existe relação de dependência entre tais elementos e avaliar qual o padrão dessas relações de dependência. Em decorrência disso, torna-se viável uma programação de contingências precisa, concreta e plausível. (CARRARA, 2008, p. 45)

Então, é possível identificar demandas da comunidade escolar e estruturar delineamentos culturais que possam atendê-las, no âmbito de políticas públicas.

Como aponta Skinner (1953/2003), as mudanças culturais podem tanto acontecer de forma natural quanto de forma planejada. Antes de uma mudança cultural, é necessária uma descrição das contingências que regem a sociedade atual (HOLLAND, 1974, 1978). Se uma sociedade igualitária for desejável, é preciso adaptar o ambiente de maneira compatível com o

objetivo, e promover comportamentos de cooperação entre as pessoas de um grupo. A generalidade e flexibilidade da Análise do Comportamento permitem que se acorde, em prática colaborativa, com as pessoas que compõem uma cultura o que é considerado ético e o que é importante manter, mudar ou acrescentar à vida diária (DITTRICH; ABIB, 2004). É importante lembrar que as práticas que sobrevivem têm sempre um caráter dinâmico e adaptativo (CARRARA et al, 2013).

De acordo com Skinner (1968/1972):

Há questões que precisam ser respondidas no início do estudo de qualquer novo organismo. Que comportamento deve ser estabelecido? Quais os reforçadores que estão à disposição? Com que respostas é possível contar para iniciar um programa de aproximações sucessivas, que levará à forma final do comportamento? Como podem ser esquematizados com mais eficiência os reforços para manter o comportamento fortalecido? Todas estas questões são relevantes quando se considera o problema da criança nos primeiros anos da escola. (SKINNER, 1968/1972, p. 18)

Estas questões permanecem sem respostas claras. A importância do planejamento do ensino é reforçada ao buscar responder as duas questões: 1) quais reforçadores estão disponíveis na escola e 2) como fazer com que estes sejam postos numa relação contingente com o comportamento desejado (SKINNER, 1968/1972). Neste sentido, existem algumas estratégias que facilitam o planejamento cultural, desde a própria análise funcional – como uma forma de estudar as interações entre as pessoas de um grupo e as variáveis ambientais e consequentes que atuam –, até ferramentas mais específicas, como é o caso do Guia Orientador de Delineamentos Culturais em Análise do Comportamento (CARRARA et al., 2013)

O Guia Orientador de Delineamentos Culturais em Análise do Comportamento (CARRARA et al., 2013) pode ser utilizado como uma ferramenta para a identificação e descrição de práticas culturais para a elaboração de delineamentos culturais, e é fundamentado em ampla literatura no campo da Análise Comportamental da Cultura, sendo constituído por um *checklist*, um fluxograma e questões gerais. A proposta do Guia é a descrição de

características fundamentais, de dimensões e natureza variadas, que precedem a análise e o planejamento de intervenções em práticas culturais, como: contingências que mantêm práticas culturais existentes; reforçadores disponíveis (naturais e/ou arbitrários, e em curto e longo prazo); características da população envolvida; características das demandas de intervenção; considerações éticas; apoios e possibilidades concretas de aplicação; etc. Essas características permitem identificar essencialmente “como” e “para que” pode ser elaborado determinado planejamento cultural.

1.7. Objetivos

No contexto já descrito, situam-se os seguintes objetivos de pesquisa: 1) identificar, descrever e analisar as definições de ética e de comportamentos pró-éticos utilizadas por docentes no contexto escolar e as propostas de ensino destes comportamentos na escola, a partir do relato de professores e de gestores de escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo; 2) na realidade educacional estudada, identificar o papel do professor na aprendizagem de comportamentos pró-éticos; 3) levantar necessidades e apontar alternativas de delineamentos para fortalecimento e consolidação do ensino de comportamentos pró-éticos relevantes para as pessoas das escolas participantes.

2. MÉTODO

Conhecer as práticas culturais vigentes nas escolas, relativas aos comportamentos pró-éticos, é essencial para identificar demandas de intervenção e descrever os recursos existentes para implantar mudanças. Para isso, optou-se por um estudo de levantamento, baseado na coleta de dados nas escolas. De acordo com Cozby (2009), o método de levantamento vai além de uma “fotografia” do comportamento das pessoas no momento atual; mais que isso, metaforicamente, é uma espécie de “filmagem sonorizada” do que acontece. Trata-se de “...um meio importante de pesquisadores estudarem relações entre variáveis e mudança de atitudes e comportamentos no decorrer do tempo” (COZBY, 2009, p. 144). Descrever um ambiente a partir dos relatos das pessoas que o constituem pode ser uma forma de ampliar a compreensão sobre esse contexto e subsidiar pesquisas posteriores no campo do delineamento cultural na área da educação.

2.1. Participantes

Participaram do estudo diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano, faixa etária dos alunos de seis a dez anos) de seis escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo, sendo três escolas estaduais e três municipais. Dentro do conjunto de escolas estaduais, foram listadas todas que contêm os anos iniciais do ensino fundamental, e a seleção foi feita conforme a disponibilidade dos participantes. O mesmo aconteceu com as escolas municipais. O único critério de exclusão foi a localização, pois, para contemplar possíveis influências da cultura local, as escolas não poderiam se localizar no mesmo bairro ou em bairros vizinhos.

Optou-se pelos anos iniciais por ser uma fase crucial no desenvolvimento moral das crianças, e por terem um professor principal que leciona a maior parte das matérias e passa a maior parte do período letivo com as crianças. Acredita-se que o professor e os gestores, por estarem imersos no contexto da escola, em contato direto com crianças e, às vezes, com seus familiares, conhecedores dos desafios e demandas a serem enfrentadas, são pessoas que podem atuar como agentes de transformação no planejamento cultural, e promover benefícios para eles mesmos, para os outros e para a cultura.

Os seis primeiros diretores contatados de cada escola, aceitaram participar da pesquisa, e poderiam convidar outras pessoas da equipe técnica para responder a uma entrevista. Participaram então dez gestores, ou seja, membros da equipe técnico-pedagógica, sendo uma diretora, quatro vice-diretoras e cinco coordenadoras pedagógicas, todas mulheres, cinco de escolas estaduais e cinco de municipais. Também participaram voluntariamente 75 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 73 mulheres e dois homens, 27 professores de escolas estaduais e 48 de escolas municipais. A diferença entre o número de participantes das escolas estaduais e municipais corresponde ao número de salas de aula e de alunos atendidos em cada escola: as escolas estaduais somam 35 salas de aula e atendem cerca de 850 alunos, as municipais têm 56 salas de aula e atendem mais de 1500 alunos. As informações sobre os participantes serão detalhadas na seção de Resultados.

2.2. Aspectos éticos

As escolas estaduais foram contatadas diretamente, por conta de sua autonomia para a participação em pesquisas. As escolas municipais foram convidadas a participar mediante autorização da Secretaria de Educação do Município. Com o aceite, foi encaminhado um ofício à Secretaria para viabilizar a participação na pesquisa. Com autorização de todas as

escolas e da Secretária de Educação, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado (Plataforma Brasil, CAAE 47138215.2.0000.5398, Parecer nº1.185.006).

Foram tomados os cuidados necessários para assegurar o sigilo e confidencialidade dos participantes em possíveis publicações ou apresentações do trabalho em contextos acadêmicos e científicos, e não houve quaisquer ônus para a participação na pesquisa. Cientes do projeto, de seus objetivos e dos procedimentos, com as dúvidas esclarecidas e com o direito de desistência garantido, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), de acordo com a Resolução CNS nº 466/12.

Os participantes estavam cientes de que os dados seriam analisados coletivamente e que haveria devolutiva na escola com os resultados parciais no mesmo ano letivo da coleta de dados, e depois receberiam os resultados finais por e-mail.

2.3. Material

Utilizou-se um Roteiro de Entrevista para os gestores das escolas e um Questionário para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ambos com o objetivo de identificar e caracterizar os relatos sobre as práticas culturais relacionadas ao ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos na escola. Os instrumentos foram elaborados a partir do Guia Orientador de Delineamentos Culturais em Análise do Comportamento (CARRARA et al., 2013), de forma a responder as questões lá colocadas, pré-requisitos para planejamento cultural.

O Roteiro de Entrevista para gestores (Anexo 2) é composto por seis questões: as três primeiras têm o intuito de identificar o que é proposto para o ensino na escola, formais e

informais; a quarta e a quinta referem-se respectivamente à existência ou não de iniciativas direta ou indiretamente relacionadas ao ensino de comportamentos pró-éticos, e ambas têm subitens para caracterizar as práticas culturais existentes ou possivelmente necessárias; e a sexta questão é uma solicitação de documentos de ementas ou projetos formais de eventuais programas ou iniciativas para o ensino de algum conteúdo transversal específico existentes na escola, para complementar as informações dadas na entrevista.

O Questionário para professores (Anexo 3) está dividido em três partes: a Parte 1 solicita informações mais gerais descritivas do contexto escolar e introduz a questão do ensino de ética; a Parte 2 propõe o detalhamento do ensino (2A) ou não ensino (2B) de ética, valores morais e comportamentos pró-éticos na escola; e a Parte 3 encerra o questionário com a proposta de compartilhamento de estratégias utilizadas pelos professores que foram bem-sucedidas, ideias para o ensino de ética, mencionando também a opinião dos professores sobre o papel das famílias neste contexto.

Esta divisão em três partes e a ordem atual das questões foi estabelecida após a realização de um projeto piloto, com dez professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola estadual. Observou-se a necessidade de aproximar o conceito geral de ética da prática profissional e da fragmentação do questionário que estava extenso, comprometendo a qualidade das respostas, o que gerou alterações no procedimento de coleta de dados.

2.4. Procedimento de coleta de dados

O projeto foi apresentado aos diretores das escolas por contato telefônico e presencial, e, cientes dos objetivos e procedimentos de coleta e análise de dados, autorizaram

formalmente sua realização. Em seguida, foi encaminhado e aprovado pela Secretaria de Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados foram coletados em seis encontros, um em cada escola participante, e cada encontro foi dividido em dois momentos: o primeiro momento com um ou mais profissionais da equipe técnico-pedagógica e o segundo com professores. No primeiro momento, realizou-se uma entrevista com a diretora, vice-diretora e/ou coordenadora pedagógica da escola, em sua própria sala, com base no Roteiro de Entrevista. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a gravação das entrevistas em áudio, que em seguida foram transcritas. O foco foi obter informações da organização da escola como um todo, por um olhar mais amplo, de gestão, em relação aos repertórios propostos para o ensino, e, em específico, sobre comportamentos pró-éticos.

O segundo momento de cada encontro aconteceu com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental reunidos, em uma das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) que são realizadas semanalmente como parte da rotina de trabalho da escola. Os principais objetivos foram descrever as variáveis do contexto da escola envolvidas no ensino ou não de ética ou comportamentos pró-éticos na escola, conforme propõe o Questionário. A ATPC acontece nas escolas no fim da tarde ou à noite, após um dia de trabalho dos professores, e é um momento de encontro com colegas, conversa, troca experiências, entrega de registros de atividades à coordenação e planejamento de conteúdos, estratégias e projetos. A partir da observação da situação e do projeto piloto, a coleta de dados foi proposta de forma leve e descontraída, mantendo a característica da troca de experiências e de diálogo. Para isso, após breve apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, os participantes foram convidados a realizar uma dinâmica de integração, interagindo com as outras pessoas, movimentando o corpo, e mantendo atenção à sua respiração. A dinâmica inicial só não foi realizada em uma escola, por conta de reorganização do tempo disponível que os professores dispunham para a

ATPC, e justamente nesta escola, houve menor adesão de professores (50% dos professores aceitaram participar), e menor detalhamento das questões ao longo do diálogo.

Em seguida, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Questionário, conforme as “Instruções aos participantes” escritas, para padronização. Os participantes preencheram a Parte 1 do Questionário, em cerca de 20 minutos. No projeto piloto observou-se a necessidade de relacionar o conceito de ética com sua expressão no dia-a-dia da escola, saindo das referências filosóficas e descrevendo contingências, por isso, após o preenchimento da primeira parte, foi solicitado que os professores que se sentissem a vontade compartilhassem a resposta da questão 6, sobre o conceito de ética. A pesquisadora mediou o diálogo, procurando não interferir ou induzir respostas, para que os participantes pudessem descrever com clareza e de forma mais objetiva o que consideram como comportamentos pró-éticos. Em seguida, os participantes recebiam orientações para a Parte 2 do questionário. Se o participante respondesse na última questão da Parte 1 que “sim”, confirmando que ensina ética, valores ético-morais ou comportamentos pró-éticos, receberia a Parte 2A; se dissesse que “não”, receberia a Parte 2B. A pesquisadora entregou a cada participante, mesa a mesa a versão solicitada. Como os professores foram unânimes ao afirmar que ensinam comportamentos pró-éticos, todos responderam a Parte 2A. Concluindo a Parte 2, recebiam instruções para a Parte 3. Após o término do preenchimento do questionário, eram esclarecidas eventuais dúvidas, feitos agradecimentos pela participação e realizada uma dinâmica de encerramento semelhante à primeira. Após cerca de seis meses da coleta, ao final do ano letivo, houve um novo contato com a equipe técnica da escola, e foram realizadas as devolutivas com os resultados parciais da pesquisa.

2.5.Procedimento de análise de dados

As informações provindas das entrevistas e dos questionários foram agrupadas em blocos temáticos, conforme apresentadas na seção Resultados, e as respostas de cada questão dos questionários foram organizadas em tabelas, agrupadas e categorizadas para análise.

Um trabalho concomitante à análise de dados foi a construção de categorias descritivas, sistematizando os relatos dos professores em comportamentos operantes. As questões abertas permitiam múltiplas respostas, de acordo com o repertório de cada professor, e, para buscar regularidades, foi feito o exercício de “traduzir” as expressões usadas na linguagem comum para descrições funcionais, e unir termos semelhantes que, no dado contexto, indicam uma mesma classe de respostas. Na literatura não foram encontradas categorias de comportamentos pró-éticos, então foram utilizados como referências estudos que abordam comportamentos morais (Gomide, 2012), e também comportamentos sociais, pró-sociais, problemas de comportamento e habilidades sociais.

Procurou-se estabelecer categorias mutuamente excludentes e que permitissem a replicação da caracterização de forma mais próxima possível. Para este alinhamento, foi feito um teste de intersubjetividade, com pesquisadores colaboradores que tiveram acesso às respostas dos professores e as categorias e subcategorias pré-estabelecidas. Foi solicitado que para cada resposta marcassem a categoria que melhor correspondia. A partir de um teste inicial foram feitos ajustes, e novos testes, até existir maior porcentagem de correspondência entre as classificações dos pesquisadores. As categorias e subcategorias aqui apresentadas contêm textos descritivos que serão apresentados junto aos Resultados.

Unindo as três partes do Questionário, houve a categorização das respostas de 19 questões, e para todas estas, o professor poderia escrever mais de uma resposta. Por exemplo, ao perguntar “Além dos conteúdos previstos no currículo oficial da escola, o que você ensina

aos seus alunos?” (questão 2 da Parte 1), um participante (E1P01) responde “Valores, comportamentos e curiosidades ora trazidas do mundo social”. Está mesma resposta se insere em três categorias diferentes, e por isso, o número total de respostas categorizadas é sempre igual ou superior ao número de participantes.

Houve questões em que foram discriminadas subcategorias, considerando o detalhamento de cada resposta. Neste caso, é possível que uma mesma resposta de um professor a uma questão esteja em duas subcategorias diferentes, que estão na mesma categoria mais ampla. E então duas formas diferentes de análise são apresentadas: nas questões nas quais se julgou relevante expor as subcategorias, estas diferenças foram consideradas; nas questões analisadas de modo mais geral, considerou-se apenas uma resposta por categoria para cada professor. Para elucidar vejamos a resposta de outro participante (E1P13) para a mesma questão do exemplo anterior, na qual ele diz que ensina aos alunos “Hábitos saudáveis no estilo de vida; o repúdio à violência; não discriminar o próximo (por quaisquer motivos); o respeito ao próximo; o senso de cidadania; a importância da disciplina e organização para a convivência em grupos; noção de bons modos”. Cada citação da resposta foi classificada em uma subcategoria, e depois se considerou uma única resposta por subcategoria e em seguida, uma única resposta por categoria, como mostra o Quadro 02. Ao diminuir a quantidade de citações, considerando apenas uma resposta por subcategoria ou categoria, é feita apenas uma síntese, considerando que o professor relata comportamentos de uma mesma classe de respostas.

Quadro 02 – Exemplo da categorização da resposta de um professor.

CATEGORIAS	Comportamentos pró-éticos				Vida diária e autonomia	Boas maneiras
SUBCATEGORIAS RESPOSTA DE P13	Comportamento pró-ético em geral	Respeito	Obediência	Zelo		
Hábitos saudáveis no estilo de vida					X	
Repúdio à violência		X				
Não discriminar o próximo		X				
Respeito ao próximo		X				
Senso de cidadania	X					
Importância da disciplina			X			
Organização para a convivência em grupos				X		
Noção de bons modos						X
TOTAL	1	3	1	1	1	1
Considerando apenas uma resposta por subcategoria	1	1	1	1	1	1
Considerando apenas uma resposta por categoria	1				1	1

Após a categorização das respostas individuais, foi feito o agrupamento das respostas dos professores de uma mesma escola, e depois dos professores das escolas públicas e municipais. O mesmo foi feito com a primeira questão da Parte 2 do questionário, em que os professores descrevem seu comportamento de ensinar o que eles consideram comportamentos pró-éticos.

Para proteger a identidade dos participantes e suas escolas, atribuiu-se letras e números para cada participante. O grupo das três escolas estaduais participantes é representado pela sigla EE, e das escolas municipais pela sigla EM. Da mesma forma, as escolas estaduais participantes estão como E1, E2 e E3, e as municipais, M1, M2 e M3. A letra G é utilizada para se referir a gestores (ou membros da equipe técnico-pedagógica das

escolas) e a letra P ao professor participante. Assim, quando se coloca E1G1, refere-se a uma das gestoras (G1) da escola estadual 1 (E1) que respondeu à entrevista, e M1P10, por exemplo, remete a professora 10 (P10), da escola municipal 1 (M1).

Cada escola, enquanto uma organização, tem sua própria cultura, com influências de variáveis diversas, da localização, dos programas que existem, das características da equipe técnica e dos professores. O próprio currículo das escolas municipais e estaduais tem uma base diferente. Buscou-se regularidades e identificação da função dos comportamentos, porém, para não perder as especificidades de cada escola, preferiu-se realizar esta análise mais detalhada, apontando quais são as demandas identificadas que interferem no bom funcionamento na escola, relevantes para a comunidade escolar, e quais soluções poderiam ser postas, considerando os recursos e o contexto de cada uma. A base para este apontamento vem principalmente do Guia Orientador de Delineamentos Culturais em Análise do Comportamento (CARRARA et al., 2013), que oferece uma linha contínua de questões a serem levantadas antes de um planejamento cultural. Mesmo assim, a diversidade de informações oferecidas pelos gestores e professores permite análises ainda mais profundas, que poderão ser melhor exploradas em publicações futuras.

A partir dos resultados provenientes dos relatos dos professores e gestores, descreve-se a realidade da educação nestas escolas no momento atual e o que pode ser considerado uma “educação melhor”. Mundo melhor e educação melhor são conceitos um tanto amplos, que envolvem uma dimensão ética inquestionável e uma série de comportamentos articulados entre pessoas diferentes. Compreender o que as pessoas fazem, quais consequências mantêm as práticas atuais, o que já tentaram fazer de diferente, o que deu certo e o que deu errado, quais foram os impedimentos, quais são os reforçadores disponíveis, em curto e longo prazo, naturais e arbitrários, estão envolvidos na proposta de uma análise cuidadosa do contexto escolar atual.

3. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados em dez blocos, unindo as informações obtidas na entrevista com a equipe técnico-pedagógica das escolas e nas respostas dadas em questionário respondido pelos professores.

3.1. Características dos participantes

Quando estudamos cultura – ou, de modo concreto, as práticas culturais de uma comunidade – é importante identificar quem são as pessoas e quais são as características do contexto onde estão inseridas. A seleção da amostra começou pelas escolas, depois foram selecionados membros da equipe técnico-pedagógica e então, posteriormente, houve a adesão dos professores, nos encontros de ATPC em cada uma das escolas.

Da equipe técnico-pedagógica participaram uma diretora, quatro vice-diretoras e cinco coordenadoras pedagógicas, todas mulheres, com idade média de 43 anos, média de tempo de exercício na função de seis anos e de tempo de carreira educacional de 15 anos. Na Tabela 01 estão descritas as características das gestoras das escolas estaduais (EE) e municipais (EM).

Tabela 01 – Características das gestoras participantes.

Características das gestoras		EE		EM		TOTAL	
		N	%	n	%	n	%
Função na escola	Diretora	1	20,0%	0	0,0%	1	10,0%
	Vice-diretora	1	20,0%	3	60,0%	4	40,0%
	Coordenadora	3	60,0%	2	40,0%	5	50,0%
Média de idade		45,8		41,0		43,4	
Faixa etária	31 a 40	1	20,0%	1	20,0%	2	20,0%
	41 a 50	3	60,0%	4	80,0%	7	70,0%
	51 a 60	1	20,0%	0	0,0%	1	10,0%
Tempo de exercício na função		7,0		4,8		5,9	

Características das gestoras		EE		EM		TOTAL	
		N	%	n	%	n	%
Tempo de carreira educacional		16,4		14,8		15,6	
Escolaridade	Pós-graduação completa	5	100,0%	5	100,0%	10	100,0%
Curso de formação	Pedagogia	4	80,0%	5	100,0%	9	90,0%
	Letras	1	20,0%	0	0,0%	1	10,0%
Segunda formação	Psicologia	2	40,0%	0	0,0%	2	20,0%
	Matemática	2	40,0%	0	0,0%	2	20,0%

Como é possível observar, todas têm pós-graduação completa (especialização *lato sensu*), nove são formadas em Pedagogia e uma em Letras, e quatro gestoras têm uma segunda formação, duas em Matemática e duas em Psicologia. Cinco gestoras são de escolas estaduais (duas da E1, uma da E2, duas da E3) e cinco de escolas municipais (uma de M1, duas de M2 e duas de M3).

Das escolas estaduais participaram 27 professores (15 da E1, oito da E2; quatro da E3) e 48 das escolas municipais (16 da M1, 17 da M2, 15 da M3). Predominaram os professores das escolas municipais, que foram 64% da amostra contra 36% das escolas estaduais, de forma proporcional ao número total de professores e alunos das escolas estaduais e municipais. As escolas estaduais participantes contam com um total de 48 professores e 876 alunos, e as escolas municipais contam com 90 professores e 1514 alunos. O tempo de funcionamento das escolas varia de 8 a 26 anos, sendo que as escolas estaduais reúnem uma média de tempo de 20 anos, contrastados com a média de 11 anos das escolas municipais.

As características dos professores participantes estão descritas na Tabela 02, agrupados em escolas estaduais (EE) e municipais (EM), e no total de participantes.

Tabela 02 – Características dos professores participantes.

Características dos professores		EE		EM		TOTAL	
		N	%	n	%	n	%
Sexo	Feminino	26	96,3%	47	97,9%	73	97,3%
	Masculino	1	3,7%	1	2,1%	2	2,7%
Faixa etária	21 a 30	3	11,1%	4	8,3%	7	9,3%

Características dos professores		EE		EM		TOTAL	
		N	%	n	%	n	%
	31 a 40	7	25,9%	19	39,6%	26	34,7%
	41 a 50	11	40,7%	18	37,5%	29	38,7%
	51 a 60	4	14,8%	6	12,5%	10	13,3%
	Acima de 61	1	3,7%	1	2,1%	2	2,7%
	Indefinido	1	3,7%	0	0,0%	1	1,3%
Média de idade		42,69		42,13		42,32	
Tempo de experiência como professor	Até 10 anos	11	40,7%	13	27,1%	24	32,0%
	11 a 20 anos	6	22,2%	23	47,9%	29	38,7%
	21 a 30 anos	9	33,3%	12	25,0%	21	28,0%
	Acima de 31 anos	1	3,7%	0	0,0%	1	1,3%
Tempo médio de experiência		14,88		15,65		15,52	
Escolaridade	Ens. Técnico completo	1	3,7%	0	0,0%	1	1,3%
	Ens. Superior completo	18	66,7%	7	14,6%	25	33,3%
	Pós-graduação completa	8	29,6%	39	81,3%	47	62,7%
	Pós-graduação incompleta	0	0,0%	2	4,2%	2	2,7%

Nota-se que se trata de uma amostra de professores predominantemente feminina, com apenas dois homens, um de uma escola estadual e outro de uma escola municipal. A maior parte dos professores tem entre 31 e 50 anos, e, considerando as diferenças por escola, percebe-se que a E3 se diferencia por ter 50% dos professores com idade de 21 a 30 anos, e consequentemente são os professores que tem menos tempo de experiência – 75% dos professores da E3 têm menos de dez anos de experiência. Metade dos professores participantes da E2 tem até dez anos de experiência, e metade tem de 21 a 30 anos. Das outras escolas, a faixa de tempo de experiência mencionada com mais frequência foi de 11 a 20 anos.

Quando à escolaridade, 70 professores são formados em Pedagogia, dois em Educação Artística, um em Educação Física, um em Ciências Físicas e Biológicas, e um cursou Magistério. Além de Pedagogia, 14 professores citaram uma segunda formação, sendo cinco de escolas estaduais e nove de escolas municipais, nos cursos de Letras, Psicologia, História, Matemática, Fonoaudiologia e Jornalismo. As áreas de pós-graduação referidas foram

Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Alfabetização, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Pedagogia Empresarial, Gestão escolar, e Documentação do Ensino Superior.

Na amostra, há 62 professores polivalentes, ou seja, que ensinam todas as matérias e podem dar aula para 1º a 5º ano do ensino fundamental (alunos de seis a dez anos, aproximadamente), também chamados de professores multidisciplinares, dos anos iniciais do ensino fundamental, ou ainda PEB I (professor de educação básica I, até 4ª série, atual 5º ano). Também há cinco professores de sala de recursos, dois professores de Arte, um professor de Educação Física, três professores de sala de apoio pedagógico ou reforço, um professor substituto e um professor mediador.

Dos 75 professores, 13 relataram de forma geral que dão aula para 1º a 5º ano, sem especificar a turma para qual leciona atualmente; dez professores não têm sala específica, pois são professores de recursos, de sala de apoio, substituto ou mediador; e três são professores especialistas de Arte e Educação Física, que lecionam para diferentes faixas etárias. Dos 49 professores que especificaram, 14 dão aula para o 1º ano, oito para o 2º, dez para o 3º, 11 para o 4º ano e dez para o 5º ano, sendo que quatro professores citaram duas turmas cada. Dos professores das escolas estaduais, 25,9% lecionam para o 4º ano e 20,8% dos professores das escolas municipais lecionam para o primeiro ano.

Em relação ao número de turmas, 42 professores lecionam para uma turma (maioria dos professores das escolas estaduais e municipais) e 21 para duas turmas. Dois professores lecionam para cinco turmas (um professor polivalente e um professor de Educação Física), dois professores de Arte lecionam para 22 e 26 turmas, um professor substituto tem 30 turmas, e sete professores não especificaram. Dos 75 professores, 11 afirmaram ter outro trabalho formal além deste.

3.2.Propostas de ensino

Qual é a proposta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental das escolas avaliadas? Para responder a esta questão, apresentaremos as informações sobre a organização do currículo segundo o relato das gestoras, os projetos vigentes em cada escola, e as respostas dos professores para a questão “Além dos conteúdos previstos no currículo oficial da escola, o que você ensina aos seus alunos?”.

3.2.1. Organização do currículo

Todas as escolas seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (BRASIL, 2013), entretanto, há uma diferença na organização do currículo das escolas estaduais e municipais, como já abordado. As gestoras das escolas das escolas estaduais relatam que o currículo tem como base dois amplos programas, o Ler e Escrever, para os conteúdos referentes à Língua Portuguesa, e EMAI (Educação Matemática). Até o terceiro ano Ciências da Natureza e Ciências Humanas estão inseridas em Língua Portuguesa. Além destes, existem Arte e Educação Física com professores especialistas. A partir do quarto ano são acrescentadas História, Geografia e Ciências, que então são avaliadas separadamente. Informática não está inserida no currículo, mas pode ser trabalhada como uma ferramenta.

De acordo com as gestoras, o Ler e Escrever foi implantado nas escolas em 2010, e foi ampliado em 2014, pois, de acordo com a gestora da E2, têm se observado muitos resultados positivos. É constituído por projetos, sequências didáticas e atividades permanentes, com vários eixos, e o foco é em produção de texto, com a abordagem de um gênero textual para cada ano.

O **primeiro aninho** vai trabalhar as brincadeiras tradicionais, eles trabalham muito regra da brincadeira, eles trabalham também o projeto do índio; o **segundo aninho** já vai trabalhar um projeto de cantigas populares, as parlendas, depois já começa um pouquinho com escrita de contos, (...); o **terceiro ano** retoma o projeto de contos com um pouco mais de complexidade, ele tem também alguns projetos de leitura. Então assim, cada projeto é voltado para um objetivo, (...) em um projeto você vai encontrar bastantes atividades voltadas para oralidade, leitura e escrita, mas o foco dele ali é a produção de texto, ou o foco voltado para leitura. Os **quartos anos** também vão trabalhar bastantes voltados para fábulas, vão trabalhar muito o gênero narrativo; o **quinto ano** já entra argumentação, vai trabalhar bastante notícia, vai trabalhar carta de leitor, então está voltado mais para a questão argumentativa. E a gente trabalha bastante leitura compartilhada, de textos jornalísticos, voltados para criticidade mesmo, fazer pensar sobre, sobre atualidade, o que vem acontecendo, então o currículo do quinto ano é mais voltado nesse sentido. E2G1

O currículo das escolas municipais é considerado recente, e foi construído a partir necessidade de ter um documento único que norteasse o trabalho de todas as 17 Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade, para que se ofereça um padrão, estabelecendo uma linha de base comum para a transição para os anos finais do ensino fundamental, ou mesmo para as crianças que mudam de escola, que não teriam conteúdos desfalcados. Conforme uma das gestoras da M2:

Então o aluno frequentava um bimestre nesta escola e se ele fosse transferido para outra, não havia uma organização deste conteúdo. Então se ele fosse transferido novamente, talvez ele veria só o mesmo conteúdo dentro de uma mesma disciplina, porque não existia um documento oficial (...) Hoje a gente tem ele aí pronto, e foi assim de uma forma bem democrática, que ele foi construído. Ele está passando por reformulações, alterações, diante das necessidades que vão aparecendo. Mas assim, foi um documento muito valioso e que a gente vê a qualidade do trabalho, em abordar conteúdos que a gente não achava tão necessário. M2G1

Para a construção do currículo foram realizados encontros com a participação dos diretores, coordenadores e professores. Sua construção foi iniciada em 2011, foi entregue em junho de 2013, implantado na escola em 2014, e passou pelas primeiras reformulações em 2015, devido aos conteúdos muito extensos e as dificuldades relatadas pelos professores de aprofundar os eixos. É composto por Português, Matemática, Educação Física, Arte, Ciências, História, Geografia e Inglês. As disciplinas que têm avaliações periódicas, com conceito, são Português Matemática e Educação Física. Existe também o Ensino Religioso, que de acordo com uma das gestoras da EM2, entra junto com as disciplinas básicas, de forma mais geral. A

escola tem a opção de trabalhar com materiais de apoio ou com livro didático a sua escolha, desde que o currículo continue sendo referência e o livro como uma ferramenta.

3.2.2. Projetos

Todas as escolas trabalham com projetos adicionais, seja para trabalhar conteúdos do currículo oficial, conteúdos transversais, ou para atender demandas da comunidade. As gestoras das seis escolas que participaram da pesquisa mencionaram, ao todo, 58 projetos. Agrupou-se em temas, conforme a Tabela 03, a seguir.

Tabela 03 – Projetos vigentes nas escolas, de acordo com seus gestores.

Temas	Projetos	EE	EM	Total
Valores e socialização	Valores; "Descobrimos minha identidade"; Bem viver (com ong); Professor mediador; Socialização e música; Contra violência; Bullying; Campanha do agasalho.	17,2%	3,4%	20,7%
Português e Matemática	Leitura diária; Projeto Monteiro Lobato; Mochila literária; Sarau de poemas; Teatro dos leitores; Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Jornada de Matemática; Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA); Projetos amplos de português e de matemática.	8,6%	8,6%	17,2%
Saúde	Dengue; Alimentação saudável; Higiene; Prevenir acidentes; Campanha de vacinação;	10,3%	5,2%	15,5%
Música, artes, esportes	Programa Mais Educação; Aulas de violão; Música; Projeto África (Ed. Física); Projeto basquete.	1,7%	8,6%	10,3%
Meio ambiente	Horta Educativa; Água; Projeto meio-ambiente.	6,9%	1,7%	8,6%
Para famílias	Oficinas de artesanato com pais; Projeto de Orientação a pais; Reuniões temáticas com pais; Escola da família.	3,4%	5,2%	8,6%
Contra drogas	Projeto contra drogas; Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).	5,2%	1,7%	6,9%
Educação inclusiva	Projeto de educação inclusiva; Alfabetização para alunos com NEE	0,0%	3,4%	3,4%
Formação continuada	Escola do Governo; Formação continuada da rede municipal de ensino.	0,0%	3,4%	3,4%
Informática	Recursos multimeios - inclusão digital.	0,0%	1,7%	1,7%
Outros	Grêmios estudantis; Projeto Bauru.	1,7%	1,7%	3,4%
Total		55,2%	44,8%	100,0%

Alguns projetos são mais comuns nas escolas, como o projeto de combate à dengue, que tem em cinco de seis escolas; projetos sobre valores, que está em quatro escolas; e o PROERD, que está em três escolas. Mas é possível que um mesmo projeto seja executado de forma diferente em cada escola, embora tenha os mesmos objetivos gerais, como é o caso dos projetos de combate à dengue. Por ser um grande problema de saúde pública, as Secretarias de Educação solicitam a campanha nas escolas, e cada uma adapta o projeto ao seu contexto. As parcerias parecem relevantes na implantação e manutenção dos projetos, seja com Secretarias – de Educação, Saúde, Bem-Estar Social, Segurança Pública –, ou com organizações não governamentais (ONGS) e universidades. Três escolas mencionaram parcerias importantes com universidades – E1, M2, M3 –, que desenvolvem em conjunto projetos de valores, música e socialização, leitura, orientação para pais, alfabetização para alunos com necessidades educacionais especiais.

As especificidades das escolas ficaram bastante evidentes ao observar seus projetos. E1 aparece como uma escola aberta a parcerias tanto no âmbito do ensino de comportamentos pró-éticos quanto no de acadêmicos; E2 têm seus projetos de iniciativa própria focados em conteúdos acadêmicos e E3 desenvolve projetos ora em parcerias ora por iniciativa própria, buscando atender a comunidade de forma mais ampla. As gestoras de E3 relataram que, apesar de estar num bairro considerado perigoso devido à violência e a questão das drogas, a escola é muito aberta e respeitada pela comunidade. O bairro não tem opções de lazer, e as pessoas vão para a escola no fim do dia jogar bola na quadra de esportes, e aos fins de semana tem diferentes atividades da Escola da Família.

As escolas municipais têm a maior parte de seus projetos voltados para os conteúdos curriculares, e o atendimento da comunidade, em M2 e M3, fica por conta do Programa Mais Educação (PME) do Ministério da Educação, que ocorre no contraturno. As gestoras de M2 relataram que já tiveram projetos com diferentes temas e, atualmente, sentiram a necessidade

de algo mais amplo, que pudesse contemplar todos os outros. As crianças de M2 que não frequentam o PME, vão a pelo menos um de outros três projetos sociais que existem no bairro. Na escola existe uma iniciativa diferente com os pais de realizar uma reunião temática bimestral, para aumentar seu envolvimento e deixá-los mais próximos da escola, que tem sido bem-sucedida.

As escolas têm bastante autonomia para implantar e manter projetos, independentemente de serem estaduais ou municipais. Considerar os projetos de diferentes temáticas vigentes é compreender a que demanda a escola responde, ou seja, o que oferecem como atividades extracurriculares para atender às necessidades dos alunos, professores e da comunidade. Assim é possível identificar variáveis essenciais para a elaboração de um planejamento cultural, tais como a forma na qual os projetos são executados, as iniciativas que foram bem sucedidas ou não, a abertura a trabalhos em parcerias, o que pode melhorar, entre outras. É este contexto no qual o professor desempenha seu papel no ensino de comportamentos pró-éticos, e tem limites e possibilidades.

Conhecer a organização do currículo e os projetos existentes nas escolas para ensino de conteúdos transversais é importante para compreender o sistema educacional a partir das informações das pessoas que estão inseridas nele, diminuindo as distâncias apontadas por Luna (2001) entre a Análise do Comportamento e a escola. Ouvir as gestoras e conhecer os repertórios curriculares e extracurriculares e a forma como o ensino é executado, é uma forma de realizar esta aproximação. No mesmo sentido, estudos que analisem as contingências envolvidas nas políticas educacionais seriam bastante relevantes e subsidiariam uma análise mais acurada e a possibilidade de contribuir na formulação destas políticas.

3.2.3. O que os professores ensinam – construção de categorias

A partir das respostas dos professores participantes a questão 2 da Parte 1 do Questionário, foram estabelecidas categorias e subcategorias de respostas, descritas no Quadro 03.

Quadro 03 – Categorias, subcategorias e descrição conforme a resposta dos professores participantes quando questionados o que ensinam além dos conteúdos do currículo oficial.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO (Conforme relato dos professores)
COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS	PRÓ-SOCIAIS GERAIS	<i>Convivência, comportamento social, bons relacionamentos, cooperação e trabalho em grupo, habilidades sociais e competência social (alcançar objetivos), resolver conflitos e comunicar-se.</i>
	BOAS MANEIRAS	<i>Educação informal (ser pessoas educadas); comportar-se de forma socialmente adequada.</i>
COMPORTAMENTOS PRÓ-ÉTICOS	PRÓ-ÉTICOS GERAIS	<i>Ética, valores, comportamentos pró-éticos, cidadania, fazer o bem, paz e não-violência.</i>
	RESPEITO	<i>Respeito em geral, às pessoas, aos seus pertences e ao seu espaço, às diferenças e à natureza.</i>
	OBEDIÊNCIA	<i>Combinados, regras, limites, respeito a regras e leis, disciplina.</i>
	JUSTIÇA	<i>Direitos e deveres, certo e errado, julgamento crítico.</i>
	RESPONSABILIDADE	<i>Responder pelos atos, ter comprometimento, ser bom aluno.</i>
	ZELO	<i>Ter cuidado e organização.</i>
	AMIZADE	<i>Amizade, amor, afetividade.</i>
	GENEROSIDADE	<i>Ajudar o outro, gentileza, tolerância.</i>
	EMPATIA	<i>Colocar-se no lugar do outro, não fazer ao outro o que não gostaria que lhe fizessem.</i>
	HONESTIDADE	<i>Ser honesto, verdadeiro, cumprir a palavra, não mentir.</i>
VIDA DIÁRIA E AUTONOMIA		<i>Autonomia, saúde, hábitos saudáveis, higiene, alimentação, postura, autocuidado.</i>
REPERTÓRIOS TRANSVERSAIS		<i>Atualidades, fatos ocorridos, curiosidades, conhecimentos gerais, temas transversais, datas comemorativas, jogos, músicas, histórias.</i>
ENSINO RELIGIOSO		<i>Ensinos bíblicos, amar a Deus.</i>
AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)		<i>Atendimento educacional especializado para crianças com necessidades educacionais especiais.</i>
OUTROS		<i>Respostas que não se encaixam nas outras categorias: Pensar no dia-a-dia, novo modelo familiar, valorizar o ser, valorizar o próprio eu.</i>

Comportamentos essenciais para a convivência em grupo são comportamentos pró-sociais (BOLSONI-SILVA et al., 2013), que englobam os comportamentos pró-sociais gerais, os chamados de “boas maneiras” e os comportamentos pró-éticos. Pela ocorrência de respostas, foram separados didaticamente os comportamentos pró-éticos dos pró-sociais, que por sua vez, envolve as subcategorias “comportamentos pró-sociais gerais” e “boas maneiras”. Comportamentos pró-sociais gerais contemplam os relatos de professores do ensino de convivência, ter boas relações com as pessoas, ter habilidades sociais (que envolve habilidades de comunicação, expressão de sentimentos e opiniões, assertividade, entre outras), ter competência social (alcançar seus objetivos, ter eficiência) e resolver problemas.

Quando perguntamos aos professores “Além dos conteúdos previstos no currículo oficial da escola, o que você ensina aos seus alunos?”, muitos disseram que ensinam comportamento ou educação. Estes termos são bastante amplos e dão margem a diferentes interpretações. Na linguagem comum utiliza-se com frequência as expressões “ela é uma criança educada” ou “ela se comporta direito neste contexto”, que significa que a criança omite operantes que produzem reforçadores para ela ou para outra pessoa em situações sociais, o que é incompatível com apresentar problemas de comportamento que dificultam as interações e trazem prejuízos para a criança ou para outras pessoas. Assim, a subcategoria Boas maneiras refere-se ao ensino de “comportamento”, “bom comportamento” e “educação”, educação informal, bons modos, bons costumes, ser um exemplo de pessoa, ou seja, comportar-se de forma considerada adequada socialmente.

Comportamentos sociais que incorporam valores éticos e relacionam-se à formação cidadã são chamados de comportamentos pró-éticos (BOLSONI-SILVA et al., 2013). As subcategorias foram organizadas conforme o relato dos professores e as referências da literatura. Comportamentos pró-éticos gerais referem-se ao relato do ensino de ética e comportamentos pró-éticos de maneira mais abrangente, assim como de valores éticos e

morais, fazer o bem, paz e não-violência. Valores éticos e morais estão em uma mesma categoria, pois, por hora, assumimos os termos ética e moral como sinônimos (CAMPBELL, 2008; GOMIDE, 2012), generalizando assim para valores e comportamentos morais e éticos. Fazer o bem, paz e não-violência também estão inseridas nesta subcategoria mais geral devido a incompatibilidade do comportamentos pró-éticos com a apresentação de comportamentos considerados violentos ou antissociais.

Respeito é uma subcategoria com comportamentos relatados pelos professores com frequência, seja respeitar as pessoas, colegas, professores e funcionários da escola, respeitar os objetos das outras pessoas, o espaço do outro, o trabalho do outro, respeitar as diferenças entre as pessoas e respeitar a natureza. Respeitar é um comportamento de ampla decomposição, que envolve pré-requisitos complexos como aceitar, compreender, não julgar, e também obedecer. Quando os professores relatam que ensinam regras, muito possivelmente não falam só sobre o conteúdo das regras, mas sobre seu respeito. A boa convivência envolve respeito às pessoas, que por sua vez envolve o respeito a regras de convivência. Antes de aprender a respeitar, aprendemos a obedecer. Respeitar regras, seguir instruções, aderir a tratamentos, envolvem o comportamento de obedecer. Este comportamento tem relação com comportamento verbal de mando e com controle por regras, e é considerado “base para o desenvolvimento do comportamento moral e para a prevenção do comportamento antissocial” (HAYDU, GOMIDE, SEEGMUELLER, 2012, p.53).

A subcategoria Obediência é composta por relatos dos professores sobre o ensino de regras, regras de convivência, “combinados” (ou seja, aquilo que é combinado, acordado, entre o professor e os alunos sobre o funcionamento das aulas, sejam regras ou consequências para determinados comportamentos), limites, disciplina e mesmo o respeito a regras e leis, pois obedecer é pré-requisito para o aprendizado do respeito e da boa convivência. Tal comportamento não precisa ser estabelecido por contingências coercitivas, pois pode gerar

subprodutos indesejados como fuga, esquivar e o contracontrole. É importante que a criança aprenda não só a obedecer, mas a avaliar e a discriminar o que deve ou não ser obedecido, o que vai de acordo com os valores éticos e pode trazer benefícios para ele sem trazer prejuízos para os outros e vice-versa. E assim poderá fazer suas escolhas com base na ética. A avaliação, a discriminação e a escolha requerem habilidades que vão além da obediência, como a assertividade e autocontrole. (HAYDU, GOMIDE; SEEGMUELLER, 2012).

A subcategoria Justiça foi estabelecida para o relato do ensino de direitos e deveres, certo e errado e julgamento crítico. A justiça remete ao sentido da partilha e da igualdade, e, por isto, é considerada a mais importante das virtudes morais (PADILHA; SPRÉA, 2012), essencial para a formação cidadã. Padilha e Spréa (2012, p. 136) esclarecem que o indivíduo aprende a ser justo, e “o valor do conceito de justiça para a sociedade remete à sobrevivência e ao desenvolvimento dos grupos culturais”. Piaget propõe estágios para o desenvolvimento da justiça na criança, e com base nestes estágios, Kohlberg (1992) propõe os níveis de julgamento moral, explicitando que se atinge a maturidade quando se diferencia justiça de lei, pois podem ser moralmente erradas e devem ser transcendidas e modificadas. Assim como os direitos humanos transcendem a lei, e equilibram o poder, tratando-se de uma forma de contracontrole dos governados.

Ser justo, portanto, envolve aprender a seguir regras e estar sensível às contingências para discernir quando não seguir uma regra: “o indivíduo pode aprender a ser justo avaliando as particularidades de cada situação, sem seguir regras rígidas, evitando cometer injustiças decorrentes da falta de avaliação das contingências”. (PADILHA; SPRÉA, 2012, p.144). Formar cidadãos conscientes envolve ensiná-los a discriminar que condições controlam o seu comportamento – seus direitos, as regras e leis, e o que é considerado certo e errado socialmente. Esta consciência, que embasa o autocontrole, é um fenômeno social (SIDMAN,

1995, apud PADILHA E SPREA, 2012), e tem sido relacionada com mais frequência à punição do que para reforçar o comportamento de alguém.

Responsabilidade é a subcategoria que envolve os relatos dos professores sobre ensinar a responder pelos atos, ter comprometimento, cooperar, ser bom aluno. A responsabilidade envolve quase sempre contingências coercitivas amenas e autocontrole, pois a pessoa precisa monitorar o próprio comportamento para evitar os problemas decorrentes de não responder pelos seus atos, não ter comprometimento, não cooperar e não ser um bom aluno. Se não for um bom aluno – o que envolve uma série de outros comportamentos como prestar atenção nas aulas, responder às perguntas feitas, fazer tarefas de casa – haverá consequências aversivas, como notas baixas, reprovação, decepção de pais ou professores. As mesmas classes de comportamentos poderiam ser estabelecidas por contingências reforçadoras positivas, neste caso não seria responsabilidade e sim satisfação (GUILHARDI, 2002, p.21). A responsabilidade também é indiretamente proporcional aos problemas de comportamento nas crianças, como brigar e bater. Em estudos nos quais as crianças avaliaram suas próprias habilidades, indicaram um repertório de responsabilidade abaixo da média (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015, CIA; BARHAM, 2009), ou seja, não se responsabilizam, ou se responsabilizam pouco pelos seus fracassos e sucessos. Aponta-se para a importância de melhorar o desempenho em comportamentos que demonstrem compromisso com as tarefas e as pessoas.

Relacionada à subcategoria Responsabilidade, a subcategoria Zelo abrange os relatos dos professores que ensinam a ter cuidado e organização. Está relacionada à preocupação com as outras pessoas e o cuidado para não as prejudicar. Essencial enquanto comportamento pró-ético, pois faz com que a criança fique atenta aos efeitos do seu comportamento no ambiente, e por isso, além da responsabilidade, relaciona-se também com a empatia, a generosidade e a amizade.

A subcategoria Amizade relaciona-se aos relatos de amizade, amor e afetividade. Estabelecer e fortalecer vínculos com outras pessoas favorece a ampliação do repertório de comportamentos pró-sociais, principalmente a cooperação e a resolução de problemas, como também dá acesso a reforços positivos, pois a outra pessoa pode ser fonte importante de estimulação e a sensação de pertença a um grupo é por si reforçadora (SKINNER, 1994). Para Engelmman e Prust (2012, p. 84), a amizade “possibilita aprendizagem sobre si mesmo e sobre o mundo, fornecendo oportunidades para se exercitarem certos padrões comportamentais que serão úteis nos relacionamentos futuros”, como o comportamento generoso, solidário e empático.

A subcategoria Generosidade contempla os relatos de ajudar o outro, solidariedade, gentileza e tolerância. Relaciona-se com o altruísmo e é o oposto do egoísmo. O comportamento generoso é um operante que envolve vantagens para toda a espécie (há estudos sobre uma base biológica do altruísmo devido a sua universalidade), e para as pessoas de uma cultura. Além disso, o comportamento generoso é mantido por reforçadores sociais e reforçadores por seguimento de regras sociais e autorregras. Envolve o autocontrole, pois implica em escolher comportar-se de forma a trazer benefícios também para o outro, abdicando de um reforço imediato, de uma satisfação pessoal. (DEL PRETTE, 2012).

Colocar-se no lugar do outro e a “regra de ouro” (faça aos outros o que gostaria que fosse feito a você), são compreendidas na subcategoria Empatia. Para Rocha (2012, p. 70), a empatia é “uma classe de respostas cuja principal função está relacionada à manutenção da relação entre os indivíduos com base na compreensão e expressão de sentimentos”, além disso, envolve a discriminação da situação dos outros e experimentar sentimentos envolvidos nas situações que percebe. Pode ser aprendida, modificada e aprimorada ao longo da vida. É imprescindível para o comportamento moral, pois se relaciona com a cooperação, com relações mais saudáveis e com sucesso em empreendimentos.

Ensinar a ser honesto, cumprir a palavra, ser verdadeiro, não mentir estão na subcategoria Honestidade, que é um dos valores mais apreciados nas relações sociais (FORMIGA, 2006 apud ENGELMANN, VIEIRA, SICURO, 2012). Seu conceito vai além de não mentir e dizer a verdade, e envolve integridade, honradez, dignidade, em consonância com normas morais válidas socialmente. O comportamento honesto pode ser mantido por reforçadores positivos sociais, seja a admiração da comunidade, a aprovação social e a obtenção de confiança; e pelo reforço por seguimento de regras/ expectativas da sociedade. (ENGELMANN, VIEIRA, SICURO, 2012, p. 120).

Saindo das subcategorias que compõem a categoria dos comportamentos pró-éticos, a categoria Vida Diária e Autonomia contempla os relatos dos professores sobre ensino de questões relativas à saúde, hábitos saudáveis, higiene, alimentação, postura, autocuidado, importantes para o cuidado com o próprio corpo e essenciais para o desenvolvimento físico e da autonomia da criança, para que seja independente nas atividades básicas. A categoria Repertórios Transversais, contempla os relatos dos professores sobre o ensino de atualidades, discussão de fatos ocorridos, curiosidades, conhecimentos gerais, temas transversais em geral, datas comemorativas, jogos, músicas e histórias. Estão nesta categoria, pois podem ser ensinados juntos a qualquer outro conhecimento dentro do currículo, por exemplo ao ensinar um jogo sobre matemática, uma atualidade relacionada à história e uma curiosidade ligada à biologia.

A categoria Ensino Religioso está de uma forma ou de outra, presente no relato de professores de todas as escolas. Engloba relatos de ensino de ensinamentos bíblicos e amar a Deus. Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico:

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2013, p. 135),

Os professores que citam a religião em seus discursos reforçam seu caráter ético-moral para controlar o comportamento, lembrando das virtudes a serem seguidas de exemplos e das consequências dos comportamentos desejados ou não, principalmente a punição. Assim como a educação, a religião é uma agência de controle que busca estabelecer comportamentos essenciais para a boa convivência e a sobrevivência, como a caridade, a benevolência, a humildade, a honestidade, o amor ao próximo, que são contrários ao egoísmo e ao orgulho, e requerem autocontrole.

A categoria AEE (Atendimento Educacional Especializado) refere-se à atividade específica regulamentada pelo governo e desenvolvida pelos educadores para complementar ou suplementar a formação de alunos com necessidades educacionais especiais. Em coerência com a política da educação inclusiva, no AEE se disponibilizam serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para promover a aprendizagem do aluno e sua plena participação na sociedade (BRASIL, 2009).

E na categoria Outros estão respostas que não se encaixam nas outras categorias, como “pensar no dia-a-dia”, “novo modelo familiar”, “valorizar o ser”, “valorizar o próprio eu”. Recorda-se que as respostas eram abertas e os professores não seguiram nenhum roteiro prévio, ou tiveram opções, o que permitia uma ampla variedade de respostas, inclusive respostas com diferentes possibilidades de compreensão e difícil categorização.

3.2.4. *O que os professores ensinam*

Com base nas categorias e subcategorias descritas, dos 75 professores, 70 (93,3%) mencionaram algum comportamento pró-ético quando questionados sobre o que ensinam aos seus alunos além dos conteúdos do currículo oficial. A segunda categoria mais citada foi de comportamentos pró-sociais (74,7%), seguida pela categoria de comportamentos de vida

diária (29,3%). Agrupando as escolas estaduais (EE) e municipais (EM), percebe-se que as diferenças estão nos relatos sobre ensino de comportamentos de vida diária (14,8% dos relatos dos professores das EE e 37,5% das EM). Não houve relatos sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nas EE, e o ensino religioso é mais citado nas EM. Na Figura 01, observa-se a porcentagem de relatos por escola de cada categoria.

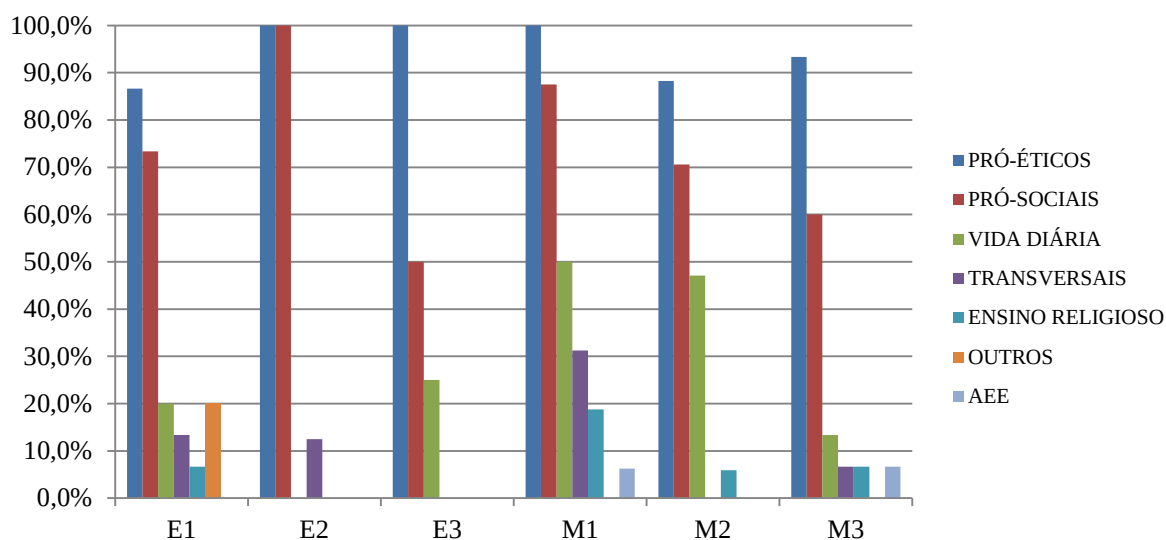


Figura 01 – O que os professores de cada escola participante dizem que ensinam.

Nota-se que a maior parte dos relatos dos professores de todas as escolas se refere ao ensino de comportamentos pró-éticos e pró-sociais. Nas escolas M1 e M2 há mais relatos de comportamentos de vida diária e autonomia (50% e 47,1%, respectivamente) que envolvem questões como higiene, alimentação, postura, hábitos saudáveis, por exemplo. Em relação aos comportamentos pró-sociais também houve uma diferença entre as escolas, com um menor relato dos professores de E3 e M3 (50% e 60%).

Ainda assim, é possível perceber uma correspondência entre a organização dos grandes temas dos projetos vigentes nas escolas e das categorias. Os projetos que aparecem com mais frequência nas escolas são relacionados a valores e socialização, e as categorias mais citadas foram comportamentos pró-éticos e pró-sociais. Em segundo lugar estão os projetos relacionados a português e matemática, que correspondem a conteúdos do currículo

oficial, “saúde” aparece em terceiro lugar, também há coerência tanto com comportamentos pró-sociais (que envolve a subcategoria boas maneiras) quanto com atividades de vida diária e autonomia.

Na Tabela 04 está a especificação dos comportamentos pró-éticos, conforme as subcategorias descritas. Os números são referentes à porcentagem de professores de cada escola que mencionou a subcategoria; por exemplo, na segunda coluna, referente à E1 (escola estadual 1), dos 15 professores participantes da E1 sete citaram comportamentos pró-éticos gerais, por isso, 46,7%.

Tabela 04 – Especificação das subcategorias de comportamentos pró-éticos mencionados pelos professores de cada escola para o ensino dos alunos.

Subcategorias de comportamentos pró-éticos	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
PRÓ-ÉTICOS GERAIS	46,7%	50,0%	50,0%	75,0%	41,2%	46,7%	48,1%	54,2%	52,0%
RESPEITO	46,7%	25,0%	100,0%	62,5%	52,9%	60,0%	48,1%	58,3%	54,7%
OBEDIÊNCIA	33,3%	37,5%	0,0%	25,0%	11,8%	40,0%	29,6%	25,0%	26,7%
AMIZADE	20,0%	0,0%	0,0%	6,3%	11,8%	13,3%	11,1%	10,4%	10,7%
GENEROSIDADE	6,7%	0,0%	25,0%	12,5%	0,0%	20,0%	7,4%	10,4%	9,3%
ZELO	13,3%	0,0%	0,0%	0,0%	17,6%	13,3%	7,4%	10,4%	9,3%
JUSTIÇA	0,0%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	11,1%	6,3%	8,0%
RESPONSABILIDADE	0,0%	12,5%	25,0%	12,5%	0,0%	6,7%	7,4%	6,3%	6,7%
EMPATIA	6,7%	0,0%	0,0%	6,3%	5,9%	0,0%	3,7%	4,2%	4,0%
HONESTIDADE	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	6,7%	0,0%	6,3%	4,0%

A subcategoria comportamentos pró-éticos gerais foi a mais citada em três escolas (E1, E2 e M1), e ficou em segundo lugar nas outras três (E3, M2 e M3) as mesmas nas quais a subcategoria respeito foi a mais citada (E3, M2 e M3). Além da categoria comportamentos pró-éticos gerais, respeito e obediência foram as subcategorias mais citadas.

3.3. Benefícios do trabalho do professor

3.3.1. Benefícios – construção de categorias

Quando os professores relatam os maiores benefícios de seu trabalho, descrevem basicamente consequências de seu comportamento. Mas não citaram apenas benefícios para eles próprios. Então, a categorização de respostas foi orientada inicialmente a identificar “para quem” era o maior benefício citado. As categorias estabelecidas são: 1) Benefício aos alunos, 2) Benefícios aos professores, 3) Benefícios à cultura e outros. Esta divisão relaciona-se com a definição de comportamento ético de Dittrich e Abib (2004). Notou-se que perguntar sobre os benefícios do trabalho é perguntar sobre o comportamento ético do professor, pois descrevem consequências de seu comportamento relacionadas a promover reforçadores ou eliminar condições aversivas para os alunos ou para pessoas de um grupo em grande amplitude, para uma cultura, ou para si mesmo. As categorias e subcategorias definidas estão descritas no Quadro 04, com a descrição embasada no relato dos professores.

Quadro 04 – Categorias e subcategorias de possíveis respostas à questão sobre os benefícios do trabalho do professor.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO DA SUBCATEGORIA
BENEFÍCIOS AOS ALUNOS	Perceber resultados nos alunos	<i>Observação do aprendizado ou mudança de comportamento do aluno</i>
	Contribuir para o desenvolvimento do aluno	<i>Contribuições para formação, desenvolvimento e/ou para vida do aluno</i>
	Contribuir para o futuro do aluno	<i>Preparar o aluno para o futuro, em relação a trabalho e profissões</i>
	Contribuir para melhor convivência dos alunos	<i>Boa convivência entre os alunos, mais respeito e ambiente agradável</i>
BENEFÍCIOS AO PROFESSOR	Prazer em ensinar	<i>Prazer em poder ensinar, transmitir ensinamentos, lapidar seres humanos</i>
	Trabalhar com o que gosta	<i>Prazer em trabalhar com o que gosta; gostar da profissão</i>
	Realização	<i>Realização/ Gratificação/ Satisfação profissional ou pessoal</i>
	Contato com alunos	<i>Contato com crianças, trabalhar com o ser humano</i>

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO DA SUBCATEGORIA
	Afetividade	<i>Troca de afetividade</i>
	Troca de experiências	<i>Troca de experiências, ensinar e aprender, lições de vida</i>
	Dever cumprido	<i>Sensação de dever cumprido, comprometimento e dedicação</i>
	Atingir objetivos	<i>Atingir objetivos como professor</i>
	Estabilidade ou salário	<i>Estabilidade ou salário</i>
	Reconhecimento do trabalho	<i>Reconhecimento do trabalho</i>
BENEFÍCIOS À CULTURA	Contribuir para a sociedade	<i>Contribuição para sociedade</i>
	Contribuir para a construção do conhecimento	<i>Construção do conhecimento, construir coisas boas</i>
	Contribuir para o futuro de todos	<i>Futuro melhor e promissor para todos, mudança da realidade atual</i>
	Contribuir para a educação no país	<i>Contribuir para educação no país</i>
BENEFÍCIO AOS ALUNOS E À CULTURA	Formar cidadãos	<i>Formação de cidadãos, críticos e transformadores, atuantes no meio social</i>
OUTROS	Doar-se	<i>Doar-se</i>
	Destacar a importância dos estudos e da leitura na vida	<i>Incentivar à leitura e a importância do estudo para nossas vidas.</i>
	Promover inclusão escolar	<i>A participação do aluno especial no contexto geral da escola.</i>

Uma observação importante é que consideramos os benefícios que o professor explicitou. Mesmo que algumas questões estivessem implícitas, preferiu-se não ir além com interpretações. Por exemplo, ao relatar que o benefício de seu trabalho é contribuir para a construção do conhecimento, com benefícios à cultura, o professor possivelmente tem ganhos pessoais como sentir-se importante, reconhecido e valorizado. Porém apenas organizamos o que foi realmente escrito pelos professores, como aparece no Quadro 04.

A categoria Benefícios aos alunos, evolve as subcategorias: perceber resultados nos alunos; contribuir para o desenvolvimento do aluno; contribuir para o futuro do aluno (trabalho e profissões); e contribuir para melhor convivência dos alunos. Todas estas são formas de promover que o aluno acesse reforçadores. As diferenças entre contribuir para o desenvolvimento do aluno e contribuir para seu futuro podem parecer sutis. Preferiu-se manter duas categorias, pois quando se fala contribuir para o futuro do aluno, implica em ensinar hoje comportamentos que serão relevantes no futuro; enquanto contribuir para seu

desenvolvimento, para sua vida, traz contribuições imediatas seja para seu desenvolvimento cognitivo, físico ou social.

É importante também ressaltar que alguns professores disseram contribuir para o futuro do aluno e outros disseram contribuir para o futuro – no último caso, é uma contribuição geral, que entra na categoria benefícios à cultura. Sempre que há especificação, ela é considerada, como na subcategoria “contribuir para o futuro do aluno”, e para “melhor convivência dos alunos”, que por sua vez também contempla os relatos de habilidades sociais que são importantes para a convivência.

Já na categoria Benefícios ao professor estão contempladas as subcategorias: prazer em ensinar; trabalhar com o que gosta; realização (pessoal ou profissional); contato com aluno; afetividade; troca de experiências; dever cumprido ; atingir objetivos; estabilidade ou salário; e reconhecimento do trabalho. Prazer em ensinar se diferencia de trabalhar com o que gosta, pois o último é mais abrangente, enquanto ensinar é uma parte do trabalho do professor. “O que gosta” pode descrever muitas coisas – o professor pode gostar de crianças, pode gostar de alfabetizar, de palavras, de matemática e não somente de ensinar. Também há relatos dos professores mencionam o processo ensino-aprendizagem ora juntos ora separados. Quando aparecem reunidos por vezes os professores relataram que “aprendem ensinando”, o que é considerado na categoria “troca de experiências”, e não em “prazer em ensinar”, ou “gostar de ensinar”, por exemplo.

Um relato é inserido na subcategoria realização (pessoal ou profissional) quando o núcleo da resposta é este, seja a gratificação, seja a realização. Quando relacionam motivos de ser gratificante ou de se sentirem realizados, os motivos são o foco. Dois exemplos são a resposta do participante E2P03, que diz “Quando os alunos aprendem todo o conteúdo previsto. Isso é muito gratificante”; e do participante E2P06 que responde “A gratificação de ensinar, de ver os alunos progredindo e se tornando pessoas melhores”. Nos dois casos a

gratificação aparece como secundária, porque existem relatos dos motivos pelos quais se sentem gratificadas.

Benefícios à cultura é o nome da categoria constituída das subcategorias: contribuir para a sociedade; contribuir para a construção do conhecimento ; contribuir para o futuro de todos; e contribuir para a educação no país. A categoria Benefício aos alunos e à cultura veio da necessidade de uma categoria mais abrangente para o relato (subcategoria) da formação de cidadãos, que traz benefícios tanto aos alunos quanto à cultura. E, por último, a categoria Outros, contempla os relatos que não se encaixaram nas categorias anteriores, por não ficar claro qual é o benefício e para quem é direcionado, que são: Doar-se; Destacar a importância dos estudos e da leitura na vida; Promover inclusão escolar; A participação do aluno especial no contexto geral da escola.

3.3.2. Benefícios

Dos 75 professores, 42 (56%) disseram que os maiores benefícios estão diretamente relacionados aos alunos, 39 (52%) apontaram ganhos para eles mesmos e nove (12%) benefícios para a cultura, conforme a categorização estabelecida para suas respostas. Houve algumas diferenças entre as escolas, conforme a Figura 02.

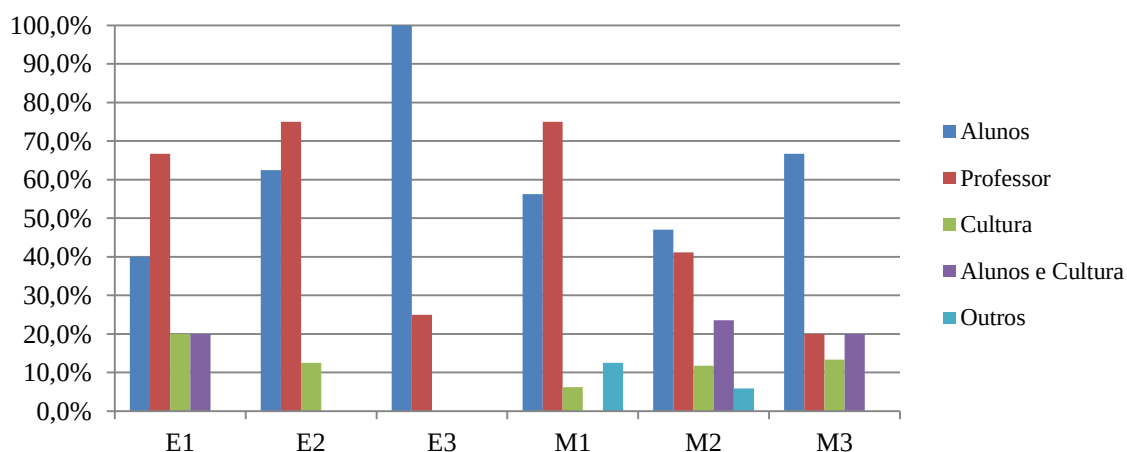


Figura 02 – Benefícios do trabalho dos professores de cada escola.

Nos relatos dos professores das escolas E1, E2 e M1 prevaleceram o benefício ao professor, enquanto nas escolas E3, M2 e M3 predominaram os relatos de benefícios aos alunos. A formação de cidadãos, benefícios tanto aos alunos quanto à cultura, foi citada nas escolas E1, M2 e M3.

Ao analisar as subcategorias percebemos semelhanças na porcentagem de relatos dos professores, considerando-os agrupados em escolas estaduais (EE) e municipais (EM) agrupadas, conforme a Figura 03.

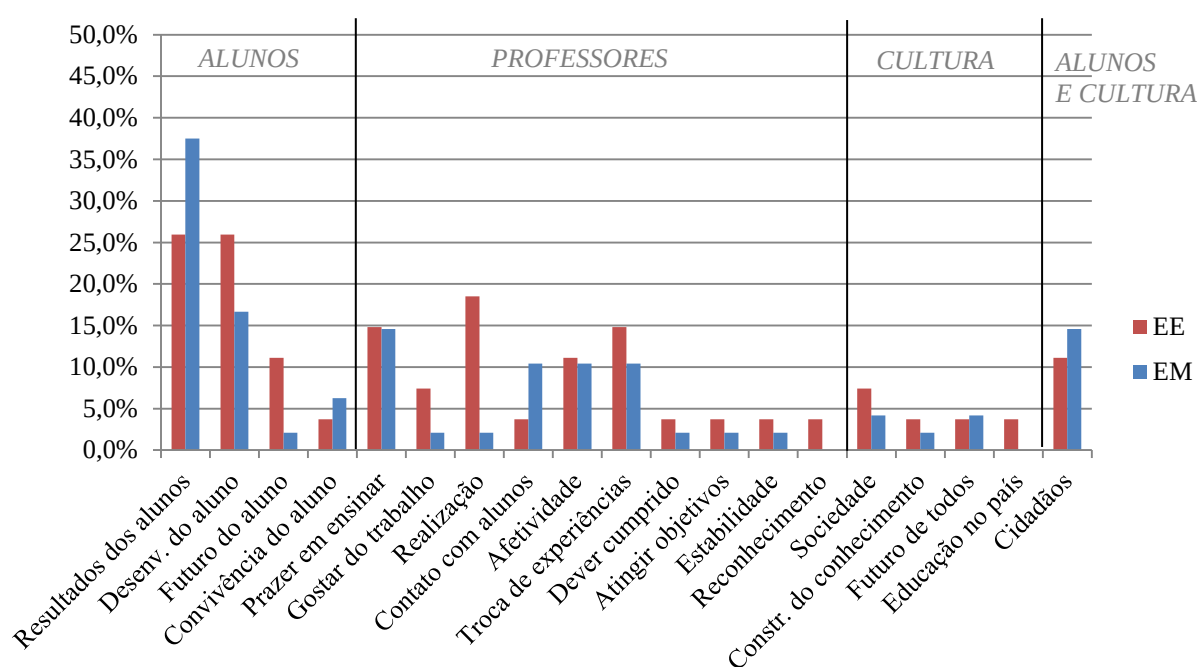


Figura 03 – Subcategorias dos benefícios do trabalho dos professores agrupados em escolas estaduais (EE) e municipais (EM).

Os traços verticais demarcam as categorias, que aparecem nomeadas na área do gráfico, na Figura 03. As principais diferenças percebidas foram na categoria dos benefícios aos alunos e benefícios aos professores. Na primeira, os professores das escolas estaduais (EE) relataram com mais frequência “resultados dos alunos” (25,9%) e “contribuição para o desenvolvimento do aluno” (25,9%), enquanto as escolas municipais (EM) tiveram a maior parte dos relatos concentrado apenas em “resultados dos alunos” (37,5%). Na categoria dos

benefícios aos professores, tanto os professores das EE como das EM colocam as subcategorias “Prazer em ensinar” e “Troca de Experiências” entre as mais citadas, que são: pelos professores das EE “Realização” (18,5%), “Prazer em ensinar” (14,8%) e “Troca de Experiências” (14,8%); e pelos professores e das EM são: “Prazer em ensinar” (14,6%), “Contato com alunos” (10,4%), “Afetividade” (10,4%) e “Troca de experiências” (10,4%).

As três categorias citadas com mais frequência em cada escola foram destacadas e se reúnem na Tabela 05.

Tabela 05 – Subcategorias dos benefícios do trabalho do professor, citadas com maior frequência pelas escolas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	E1	E2	E3	M1	M2	M3	TOTAL
BENEFÍCIOS AOS ALUNOS	Perceber resultados nos alunos	6,7%	37,5%	75,0%	43,8%	23,5%	46,7%	33,3%
	Contribuir para o desenvolvimento do aluno	20,0%	37,5%	25,0%	18,8%	17,6%	13,3%	20,0%
BENEFÍCIOS AO PROFESSOR	Prazer em ensinar	6,7%	25,0%	25,0%	18,8%	17,6%	6,7%	14,7%
	Realização	20,0%	25,0%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	8,0%
	Contato com alunos	6,7%	0,0%	0,0%	25,0%	5,9%	0,0%	8,0%
	Afetividade	20,0%	0,0%	0,0%	31,3%	0,0%	0,0%	10,7%
	Troca de experiências	20,0%	12,5%	0,0%	25,0%	5,9%	0,0%	12,0%
BENEFÍCIO AOS ALUNOS E À CULTURA	Formar cidadãos	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	23,5%	20,0%	13,3%

A subcategoria citada com mais frequência em cinco das seis escolas é “perceber resultados nos alunos”, que é a consequência direta do comportamento de ensinar dos professores. Neste caso, refere-se aos resultados e mudanças de comportamento bem-sucedidas, desejadas, que são os melhores efeitos do trabalho do professor. E de todas as outras subcategorias desta categoria, “perceber resultados nos alunos” é a mais próxima do professor, pois, nas outras subcategorias – contribuir para o desenvolvimento do aluno, para

seu futuro e para melhor convivência – o resultado é muito distante, e muitas vezes não é observado pelo educador. O benefício relatado pelo professor nas outras subcategorias é então a possibilidade de contribuir para o futuro, o desenvolvimento e a convivência, a eminência destes fenômenos tão amplos. Perceber resultados nos alunos é o benefício relatado nesta categoria que é uma variável importante de controle e manutenção do comportamento do professor.

3.4.Desafios do trabalho do professor

3.4.1. Desafios – construção de categorias

O relato dos desafios do trabalho do professor é importante para compreender os problemas a serem resolvidos na escola e as demandas a serem atendidas. Os desafios e problemas parecem mais evidentes que os próprios benefícios do trabalho porque interferem no rendimento, no desempenho e no bom funcionamento da escola e trazem prejuízos ao professor, conforme relatado por eles.

Assim como os benefícios os problemas também estão relacionados a alguém ou algo, como foram organizadas as categorias colocadas no Quadro 05.

Quadro 05 – Categorias e subcategorias de possíveis respostas à questão quais são os desafios do trabalho do professor.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
Relacionados às famílias	Ausência na vida escolar	<i>Falta de apoio, interesse, participação, comprometimento e respeito, resistência à mudança, resistência a questões relativas a inclusão</i>
	Problemas internos da	<i>Carência familiar, problemas em casa, famílias</i>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
	família	"desestruturadas"
Relacionados aos alunos	Problemas de comportamento	<i>Problemas de comportamento em geral, falta de respeito, indisciplina, falta de responsabilidade, de zelo e amizade</i>
	Problemas relacionados à atenção e ao interesse	<i>Dificuldades de atenção, de aprendizagem, falta de interesse, agitação, frequência</i>
	Problemas diversos	<i>Diferenças entre os alunos, falta de perspectiva e de condições psicológicas dos alunos.</i>
Relacionados ao governo/ administração da educação	Recursos materiais	<i>Falta de material, baixa qualidade do material, falta de estrutura, falta de recursos atrativos</i>
	Organização do sistema educacional	<i>Progressão continuada, número de alunos excessivo nas salas, falta de professores substitutos, carga horária das aulas</i>
	Investimento e compromisso do governo	<i>Salário, falta de compromisso e investimento financeiro do governo</i>
	Formação continuada de professores	<i>Formação continuada de professores</i>
Relacionados à sociedade (geral)	Falta de reconhecimento e valorização	<i>Descaso com a categoria, falta de valorização e reconhecimento, falta de direitos</i>
Relacionados às escolas	Falta de parceria escola e família	<i>Falta de parceria escola e família</i>
	Dificuldades entre a equipe escolar	<i>Problemas de relacionamentos na equipe, intolerância da gestão</i>
	Questões relativas à inclusão	<i>Falta de compreensão da equipe, dificuldades de articulação com instituição de apoio</i>
Relacionados ao professor	Falta de condições psicológicas dos professores	<i>Falta de ânimo e motivação</i>
Outros	OUTROS	<i>Falcatruas entre as escolas, injustiça social, drogas</i>

A categoria de desafios “relacionados às famílias” abrange as subcategorias “ausência na vida escolar” e “problemas internos da família”. A “ausência na vida escolar” aparece por relatos de falta de interesse, falta de comprometimento, falta de apoio da família – ou seja, independente do motivo, a família não se envolve nas atividades acadêmicas do filho. A ausência dos pais aparece até mesmo neste relato: “Os pais, eles acham que nós professores é que devemos educar os alunos” (E1P10), pois esta opinião do professor indica que os próprios pais não educam seus filhos. Muitos professores conhecem a realidade dos alunos, suas histórias de vida e suas famílias e estão cientes dos problemas familiares, outros pressupõe a existência destas dificuldades observando o comportamento do aluno. E quando os

professores dizem que a família é desestruturada ou que o aluno é carente, referem-se à categoria “problemas internos da família”.

Já a categoria dos desafios “relacionados aos alunos” envolve as subcategorias “problemas de comportamento”; “problemas relacionados à atenção e ao interesse” e “problemas diversos”. Na categoria que descreve os desafios “relacionados ao governo/administração da educação” estão as subcategorias “recursos materiais”, “organização do sistema educacional”, “investimento e compromisso do governo”; “formação continuada de professores”.

Os desafios “relacionados à sociedade em geral” se referem à “falta de reconhecimento e valorização”. Com este nome provavelmente estão outros desafios, pois o que seria para o professor ser valorizado ou reconhecido? Pode ser reconhecimento em forma de salários melhores, de maior comprometimento dos alunos ou envolvimento das famílias, mais respeito entre a equipe escolar, entre outros. Assim, a categoria “relacionados à sociedade em geral” apenas reflete a amplitude da questão, que se relaciona com diferentes variáveis, inclusive ao próprio professor, que por sua história de aprendizagem tem expectativas de ser reconhecido ou valorizado de uma forma particular.

A categoria de desafios “relacionados às escolas” contempla as subcategorias “falta de parceria escola e família”, “dificuldades entre a equipe escolar” e “questões relativas à inclusão”. As dificuldades em relação à participação da família são apontadas tanto aqui, quanto nos desafios “relacionados às famílias”. Entretanto, quando o professor inclui em seu relato a escola, mostrando que a instituição deve investir esforços para promover esta parceria, o problema é também da escola. Esta perspectiva coloca o problema com maiores chances de ser minimizado, pois identificando que as pessoas da escola podem tomar iniciativas para promover esta parceria não se depende apenas da boa vontade dos familiares

em participar. Se falta interesse e envolvimento da família, pode-se tornar a escola mais interessante e envolvente.

Citadas com menor frequência, a categoria de desafios “relacionados ao professor” envolve a “falta de condições psicológicas dos professores”. E a categoria “outros” estão relatos que não se encaixaram nas categorias descritas anteriormente, como falcatrúas entre as escolas, injustiça social e drogas.

3.4.2. Desafios

Dos 75 professores, 47 (62,7%) relataram problemas relacionados às famílias e 42 (56%) relacionados aos alunos. Os professores das escolas estaduais (EE) citaram com maior frequência os desafios relacionados aos alunos e das escolas municipais (EM) às famílias. Na Figura 04 está a porcentagem de relatos por escola em cada categoria.

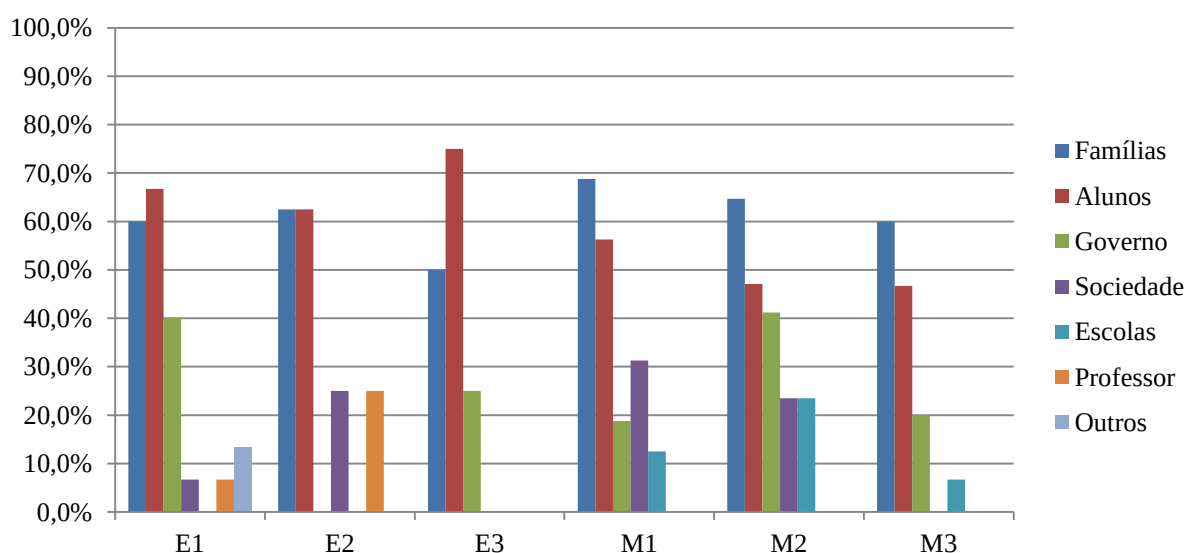


Figura 04 – Desafios do trabalho dos professores de cada escola.

Os desafios relacionados às famílias foram citados com mais frequência nas escolas M1 (68,8%), M2 (64,7%) e M3 (60%), ficando em segundo lugar para as escolas E1 (60%) e

E3 (50%). Na escola E2 houve a mesma quantidade de relatos de problemas relacionados às famílias e aos alunos (62,5%). Os relatos de problemas relacionados aos alunos foram mais frequentes nas escolas E1 (66,7%) e E3 (75%), e ficaram em segundo lugar nas escolas M1 (56,3%), M2 (47,1%) e M3 (46,7%).

Relatos de problemas relacionados ao governo apareceram em cinco das seis escolas (exceto E2), e relacionados à sociedade em geral, que são as queixas de desvalorização e falta de reconhecimento, apareceram em quatro escolas – E1(6,7%), E2 (25%), M1 (31,3%) e M2 (23,5%). Houve relatos de problemas relacionados às escolas, apenas nas escolas municipais, e relacionados ao professor apenas em escolas estaduais.

As subcategorias que obtiveram maior porcentagem de relatos em cada escola foram destacadas na Tabela 06, a seguir.

Tabela 06 – Subcategorias relatadas com maior frequência sobre os desafios do trabalho do professor.

Categoria	Subcategoria	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
Famílias	Ausência na vida escolar	53,3%	50,0%	25,0%	68,8%	64,7%	53,3%	48,1%	62,5%	57,3%
Alunos	Problemas de comportamento	46,7%	25,0%	50,0%	50,0%	35,3%	40,0%	40,7%	41,7%	41,3%
	Problemas de atenção e interesse	33,3%	25,0%	25,0%	6,3%	17,6%	20,0%	29,6%	14,6%	20,0%
Governo	Recursos materiais	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	13,3%	18,5%	6,3%	10,7%
	Investimento e compromisso do governo	20,0%	0,0%	25,0%	6,3%	17,6%	6,7%	14,8%	10,4%	12,0%
Sociedade (geral)	Falta de reconhecimento e valorização	6,7%	25,0%	0,0%	31,3%	23,5%	0,0%	11,1%	18,8%	16,0%
Professor	Falta de condições psicológicas dos professores	6,7%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	4,0%

As duas subcategorias citadas pela maior parte dos professores de todas as escolas foram “ausência (da família) na vida escolar” e “problemas de comportamento”. A subcategoria “problemas de comportamento” se refere principalmente à desobediência (24% dos professores, maioria das escolas municipais) e à falta de respeito (16%, maioria das escolas estaduais). Também foram citados, com baixa frequência, problemas de comportamento no geral, a falta de amizade, de responsabilidade e de zelo. Os “problemas relacionados à atenção e ao interesse” são na maior parte falta de interesse (13,3%, mais citado nas escolas estaduais), e com menor frequência, dificuldades de aprendizagem, agitação, dificuldades de atenção, frequências às aulas.

3.4.3. Demandas para os professores

Além da questão referente aos desafios do trabalho, perguntou-se aos professores na questão 4 da Parte 2 do questionário, quais são as demandas para o ensino de comportamentos pró-éticos na escola. Mais da metade dos professores (58,7%) apontaram demandas relacionadas diretamente aos alunos e 34,7% se referiram às famílias. Na Tabela 07, estão descritas as categorias e subcategorias que foram mais citadas pelos professores das escolas.

Tabela 07 – Subcategorias mais citadas das demandas que justificariam o ensino de comportamentos pró-éticos na escola.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
ALUNOS	Falta de respeito	33,3%	0,0%	0,0%	43,8%	23,5%	20,0%	17,9%	29,8%	25,3%
	Conflitos	26,7%	12,5%	25,0%	25,0%	5,9%	6,7%	21,4%	12,8%	16,0%
	Indisciplina	13,3%	0,0%	0,0%	18,8%	11,8%	20,0%	7,1%	17,0%	13,3%
	Violência	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	23,5%	20,0%	0,0%	17,0%	10,7%
FAMÍLIA	Família	26,7%	37,5%	0,0%	31,3%	41,2%	46,7%	25,0%	40,4%	34,7%

As demandas relacionadas aos alunos citadas com maior frequência foram a falta de respeito, conflitos (agressividade, brigas e discussões), indisciplina (conversas na sala de aula) e violência (maus tratos com as pessoas, animais e meio-ambiente). Com menor frequência, houve relatos de problemas de comportamento em geral, falta de cuidado com o ambiente, problemas de convivência e relacionamento, questões relacionadas à diversidade e à inclusão, a necessidade de trabalhar valores e a consciência política. Houve alta frequência de relatos de demandas relacionadas às famílias, que são desafios trazidos de casa, a falta de comprometimento, a violência familiar, e a necessidade de reunião com os pais.

As demandas relacionadas à escola, apontadas em 5,3% dos relatos, foram conflitos entre a equipe da escola, o registro de reuniões e reuniões bimestrais. Houve relatos de demandas relacionadas à comunidade (5,3%), de forma bem geral relacionados às dificuldades da comunidade descrita como carente ou complicada. Os problemas sociais, como as drogas, a pobreza e o trabalho infantil foram mencionados em 4% dos relatos.

Dos 75 professores, 64 (85,3%) responderam que existem ideias para atender estas demandas, como trabalho com famílias (16% ou 12 professores, sendo cinco da escola M2 e quatro da M3) e intervenções com conversas (14,7%, citadas em todas as escolas). Além destas, os professores de E1 deram exemplos de ideias relacionadas ao trabalho com famílias, dinâmicas e jogos, e sobre temas como valorização do aluno e inteligência emocional; os professores de E2 mencionaram reuniões e palestras e elogios para os alunos; e os professores de E3 relataram intervenções com conversas. Os professores de M1 relataram o maior envolvimento da escola com a família e comunidade, temas como valores, convivência, diferentes culturas, estratégias como regras e combinados, resolver problemas e formas de expressão; as ideias dos professores de M2 foram relacionadas ao maior envolvimento da escola com comunidade e família, uso de filmes, histórias e desenhos para ensinar; e os

professores de M3 relataram o uso de dinâmicas e jogos para trabalhar a convivência, filmes, reuniões e palestras, e recreio dirigido com brincadeiras.

Para 55 professores (73,3%) as ideias são colocadas em prática. Alguns dos professores que disseram que não são praticadas justificaram a resposta, e apareceram os seguintes motivos: “ultrapassam os limites escolares” (ideias relacionadas ao trabalho com famílias); “não há "espaço" ou treinamento para tal” (sobre o trabalho com inteligência emocional); “alguns temas ainda são tabus para determinadas faixas etárias, mesmo sendo uma realidade atual” (violência, preconceito social e sexual, depredação do patrimônio público); indisponibilidade dos gestores (ideias sobre oferecer cursos sobre ética na escola).

3.4.4. *Demandas para os gestores*

Os gestores entrevistados foram unânimes ao dizer que as demandas para o ensino de comportamentos pró-éticos na escola são as brigas e agressões que ocorrem com alta frequência e também questões relativas às famílias e à comunidade. No relato dos gestores, as brigas entre as crianças já fazem parte do cotidiano da escola, e, de certa forma, estão acostumados a lidar com situações deste tipo. Preocupam-se com a ocorrência frequente de agressões verbais (xingamentos, palavrões, *bullying*) e físicas (batem, empurram, seguram o pescoço, etc).

Além da questão dos valores, as gestoras da E1 mencionaram a importância da atenção àqueles alunos apáticos, que não se relacionam com as pessoas, que podem ter problemas graves. Falaram da dificuldade de lidar com questões que acontecem fora da escola, mas se manifestam lá, como violência sexual, negligência, abandono. Deram o exemplo do caso de três alunos que são ao mesmo tempo irmãos (por parte de pai) e tios e sobrinhos (por parte de mães), e foram retirados de casa por viverem em condições insalubres, com sujeira e falta de

alimentação. As gestoras das escolas E2 e E3 relataram que a dificuldade são as brigas do dia-a-dia. Na E2 a gestora diz que são brigas de criança, mas existe agressão e violência. Conta sobre uma sala específica que tem crianças com mais comportamentos agressivos, e que é comum ter duas ou três crianças por sala, que são mais inquietas, agitadas, das quais é difícil prender a atenção, e acabam atrapalhando. Na E3, as ocorrências de briga são muito frequentes, com predominância das agressões verbais (*bullying*, xingamento, ofensas ao colega, à família do colega), mas é raro envolver algum problema mais sério ou agressão física (chute, pegar no pescoço).

Para a gestora participante da M1, as demandas que justificariam o ensino de comportamentos pró-éticos são, em sua maioria, relacionadas aos problemas de comportamento dos alunos, como a agressividade, a intolerância, a falta de cumprimento das regras (obediência), o discernimento do momento falar e de estudar, e a ausência da criança na escola. Também são questões importantes a comunicação com a família e as relações de trabalho entre a equipe escolar, que é muito boa, mas sempre tem algo para melhorar, como afirmou a gestora. Contou que tudo acontece muito rápido, as crianças batem nos colegas por motivos pequenos (“pegou meu lápis”, “me bateu primeiro”) e que quando percebem questões pequenas tomaram uma dimensão grande, envolvendo os pais da criança. Direta ou indiretamente, existem consequências para professor, que têm que lidar com a situação. De acordo com a gestora:

(...) isso acaba trazendo ao professor uma culpa, ele carrega uma culpa. Porque ele fala “Meu Deus, eu tenho que ensinar e eu não estou dando conta”. Mas por outro lado, se tem essa emergência, ele também não pode fazer vista grossa, porque e aí? Vai ser cobrado dele: “o que você fez diante disso, diante da briga ou do aluno que não cumpriu a regra?”. Então acaba tendo esta culpa que a gente carrega, porque o que você precisa fazer de fato, é prejudicado. Não tem como ignorar o fato e dizer “não, estou dando minha aula”, e a turma... não, ele tem que acalmar e isso demanda um tempo. Em quatro horas de aula, aí você já tira lá o tempo que ele tem que acalmar, ou então... aqui não tem, são todas comprometidas, mas falar que deu, deu a aula, e todo mundo fervendo, é impossível. Não tem como. E tem o horário do intervalo, tem as aulas específicas de um professor, que também são garantidas, e a parte dele acaba sendo prejudicada. (M1G1)

A velocidade dos acontecimentos também está no relato das gestoras da escola M2. Disseram que as crianças querem resolver tudo por si mesmo e não pedem ajuda dos adultos. Conforme a gestora M2G1, “a violência é entre eles, que é muito grande... Aqui é assim: ‘olho por olho, dente por dente’”, o que exige muita atenção dos professores. M2G2 aponta a dificuldade do senso de justiça das crianças, no discernimento do que é bom e mau. Contou que as crianças estão muito próximas a questões de droga e tráfico, e polícia não é algo bom para eles, pois sentem medo, se assustam. Conforme M2G2:

E a gente tenta, na medida do possível, até onde a gente pode ir – porque tem situações e determinados assuntos que se coloca em risco até o professor e a escola – mas mostrar que a polícia está aí para ajudar, pessoas que trabalham para proteger a sociedade, para resolver, então, este tipo de coisa ainda, a gente percebe situações em que fica assustada. Até um problema que nós tivemos aqui na favela, que eles viam polícia e falavam “credo, se esconde, tem polícia”. Então tinha professor que falava “Mas por que que você está se escondendo da polícia?”, “Ah, porque eles bateram no Fulano, porque vieram com gás de pimenta, tal”. Então eles veem a polícia chegando como algo para bater, para judiar, para terminar com alguma coisa. Eles veem a polícia como negativo. E a gente tenta mostrar que não é isso. Que a polícia vem para terminar com algum problema que tá acontecendo, trazer um pouco de legalidade para aquela situação, tal. Mas é muito difícil mudar a concepção deles. Porque o que eles vivem, a rotina deles é muito contrária ao que a gente fala. O que a gente tem como certo, para eles lá é o que causa o errado. A polícia vem para prender. Prender para nós é uma coisa boa, vai tirar um bandido de circulação. Para eles está prendendo o pai. Então até onde isso é bom, né? Então é complicado.” (M2G2)

Na escola M3, as gestoras apontam como maior demanda as famílias que não participam, não incentivam, deixam o filho ir sozinho na escola e não estão presentes na vida das crianças. Com os anos, a violência diminuiu e as questões relacionadas à agressividade e à violência melhoraram muito, e estas melhorias são atribuídas ao projeto de leitura diária com histórias que abordam valores morais. Ainda há ocorrências de agressão e desrespeito aos professores, que percebem, em parte, como um pedido de ajuda, uma forma de chamar a atenção para algo difícil que a criança está vivendo. Disseram que têm muitos pais valorizam e agradecem os cuidados que os filhos recebem na escola, como ligações sempre que necessário, as atividades no contraturno que a escola oferece, em contrapartida, “tem alguns casos que a gente não pode, por exemplo, chamar a mãe, e falar dessa maneira. Porque a gente

sabe que se a gente falar assim “seu filho, tá acontecendo isso, isso e isso”, ele vai chegar em casa e vai apanhar. Aí vai piorar mais ainda que aqui”(M3G1).

3.5.O que os alunos mais e menos gostam de fazer

Na questão 5 da Parte 1 do Questionário, os professores contaram sobre o que os alunos mais gostam e menos gostam de fazer na escola, e as respostas foram categorizadas conforme o Quadro 06.

Quadro 06 – Categorias e subcategorias do que os alunos mais e menos gostam de fazer citadas pelos professores.

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS (conforme relatos dos professores)
Mais gostam de fazer	Atividades lúdicas	Brincar, dia do brinquedo; atividades lúdicas / recreativas / dinâmicas; jogos/ jogar.
	Aulas diversas	Aulas Matemática; Ciências; Educação Física; Arte; aulas em geral.
	Aprender	Aprender, estudar, fazer tarefa, copiar atividade da lousa, aulas em geral; aprender coisas novas, realizar atividades diferentes; aprender de forma diferente (atividades "disfarçadas" de brincadeiras).
	Leitura	Leitura (atividade de/ momento de), parlendas; ler; ouvir leituras e histórias.
	Atividades diversas	Atividades artísticas (projetos, recorte e colagem); atividades com movimento (correr, dançar, jogar futebol); atividades com música (ouvir música e cantar); atividades com computador, internet e/ou sala de vídeo; atividades que chamam a atenção (adivinhações, desafios e problemas)
	Atividades extra-sala	Recreio / intervalo / brincar no recreio; parque; atividade extra-sala.
	Comer	Merenda/ Comer.
	Interagir	Conversar / falar; interagir com amigos; trabalhar em duplas ou grupos; interagir com o professor; ser o ajudante do dia; brigar.
	Outros	Tudo; receber elogios; ser respeitado.
Menos gostam de fazer	Escrever	Escrever com autonomia/ escrita espontânea; escrever muito, atividades de registro, no caderno; copiar da lousa ou do material.
	Ficar muito tempo parados	Sentados, parados; em silêncio; na sala de aula, estudando; na escola.
	Estudar	Estudar fazer tarefas, atividades; prestar atenção, concentrar-se; pensar / "são preguiçosos".
	Atividades individuais e teóricas	Atividades extensas sem interatividade; aulas teóricas / expositivas.
	Respeitar ou ter responsabilidade	Ter responsabilidade; respeitar regras, esperar.
	Avaliação	Fazer avaliação / Provas
	Aulas	Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Educação Física
	Ler	Ler / treinar leitura

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS (conforme relatos dos professores)
	Brigar	Brigar
	Ir embora para casa	Ir embora para casa

3.5.1. O que os alunos mais gostam de fazer

As respostas foram bastante variadas em relação ao que os alunos mais gostam de fazer entre os professores das diferentes escolas, como se observa na Tabela 08.

Tabela 08 – Categorias de resposta sobre o que os alunos mais gostam de fazer na escola, de acordo com opinião dos professores.

ATIVIDADES	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
Atividades lúdicas	20,0%	50,0%	25,0%	75,0%	52,9%	66,7%	29,6%	64,6%	52,0%
Aulas diversas	53,3%	37,5%	50,0%	43,8%	41,2%	33,3%	48,1%	39,6%	42,7%
Leitura	33,3%	50,0%	0,0%	43,8%	17,6%	26,7%	33,3%	29,2%	30,7%
Atividades diversas	26,7%	37,5%	25,0%	6,3%	47,1%	26,7%	29,6%	27,1%	28,0%
Atividades extra-sala	13,3%	12,5%	0,0%	25,0%	35,3%	26,7%	11,1%	29,2%	22,7%
Interagir	33,3%	37,5%	0,0%	25,0%	11,8%	26,7%	29,6%	20,8%	24,0%
Aprender	20,0%	25,0%	50,0%	31,3%	0,0%	20,0%	25,9%	16,7%	20,0%
Comer	13,3%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	7,4%	4,2%	5,3%
Outros	20,0%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	14,8%	0,0%	5,3%

Atividades lúdicas, ou seja, brincar, jogar, participar de dinâmicas, foi a categoria citada pela maioria dos professores das escolas municipais – M1 (75% dos relatos dos professores), M2 (52,9%), M3 (66,7%). Mais da metade dos relatos dos professores de E1 (53,3%) se encaixaram na categoria “aulas diversas”; houve 50% dos relatos dos professores de E2 referentes à categoria “atividades lúdicas” e 50% à “leitura”; e 50% dos relatos dos professores de E3 para “aulas diversas” e 50% para “aprender”.

Na Tabela 09 estão especificadas as categorias e subcategorias mais citadas pelos professores de cada escola.

Tabela 09 – Categorias e subcategorias sobre o que os alunos mais gostam de fazer na escola, de acordo com opinião dos professores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
Atividades lúdicas	Brincar, dia do brinquedo	20,0%	37,5%	25,0%	62,5%	41,2%	33,3%	25,9%	45,8%	38,7%
	Atividades lúdicas / recreativas / dinâmicas	0,0%	0,0%	0,0%	6,3%	5,9%	26,7%	0,0%	12,5%	8,0%
	Jogos/ Jogar	0,0%	12,5%	0,0%	31,3%	11,8%	20,0%	3,7%	20,8%	14,7%
Aulas diversas	Aula de Educação Física	46,7%	37,5%	50,0%	37,5%	41,2%	26,7%	44,4%	35,4%	38,7%
	Leitura, parlendas	13,3%	37,5%	0,0%	31,3%	11,8%	20,0%	18,5%	20,8%	20,0%
	Aula de Artes	6,7%	25,0%	50,0%	6,3%	11,8%	13,3%	18,5%	10,4%	13,3%
	Aula de Matemática	6,7%	0,0%	25,0%	12,5%	17,6%	20,0%	7,4%	16,7%	13,3%
	Atividades com movimento (correr, dançar, jogar futebol)	20,0%	25,0%	0,0%	6,3%	0,0%	6,7%	18,5%	4,2%	9,3%
	Atividades com computador, internet e/ou sala de vídeo	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	29,4%	6,7%	3,7%	12,5%	9,3%
Atividades extra-sala	Recreio / Intervalo / Brincar no recreio	13,3%	12,5%	0,0%	0,0%	23,5%	13,3%	11,1%	12,5%	12,0%
	Parque	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	17,6%	13,3%	0,0%	18,8%	12,0%
Interagir	Conversar / Falar	20,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	18,5%	4,2%	9,3%

Na opinião dos professores de todas as escolas, as aulas de Educação Física é uma das atividades favoritas das crianças, assim como brincar. Os professores das escolas municipais citam com mais frequência as subcategorias brincar, atividades lúdicas, jogar e atividades lúdicas como recreio e parque. Atividades no parque não foram citadas pelas escolas estaduais, o que remete a como está organizada organização a estrutura física das escolas. Os prédios das escolas municipais participantes é muito parecido, pois seguem um padrão de estrutura, e em todas elas há um espaço aberto bastante amplo, com brinquedos ao ar livre para crianças de seis a dez anos. Já as três escolas estaduais não têm parque e os espaços comuns principais são o pátio e a quadra de esportes. A subcategoria “aulas de Educação Física” é a mais citada pelos professores das escolas estaduais agrupados. Pergunta-se: qual seria relevância da organização do espaço físico para as interações sociais, principalmente nos

momentos de intervalo e de lazer? E como isto interfere no desenvolvimento de comportamentos pró-éticos?

Leitura, aula de Arte e de Matemática também foram mencionados pelos professores como atividades preferidas dos alunos, o que reforçam os relatos dos gestores sobre as mudanças positivas na organização do currículo, tanto nas escolas estaduais quanto municipais, com o trabalho com diferentes gêneros de textos e uma matemática mais dinâmica e interativa.

3.5.2. O que os alunos menos gostam de fazer

Atividades mais estáticas, dentro da sala de aula, silenciosas estão entre o que os alunos menos gostam de fazer na opinião dos professores, conforme se observa na Tabela 10.

Tabela 10 – Categorias de resposta sobre o que os alunos menos gostam de fazer na escola, de acordo com opinião dos professores.

CATEGORIAS	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
Escrever	46,7%	12,5%	0,0%	25,0%	35,3%	26,7%	29,6%	29,2%	29,3%
Ficar muito tempo parados em silêncio	0,0%	12,5%	75,0%	31,3%	29,4%	26,7%	14,8%	29,2%	24,0%
Estudar	20,0%	37,5%	0,0%	12,5%	47,1%	13,3%	22,2%	25,0%	24,0%
Realizar atividades individuais e/ou teóricas	6,7%	12,5%	0,0%	12,5%	5,9%	33,3%	7,4%	16,7%	13,3%
Respeitar, ter responsabilidade	6,7%	12,5%	50,0%	6,3%	11,8%	6,7%	14,8%	8,3%	10,7%
Fazer avaliação	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	11,8%	6,7%	7,4%	6,3%	6,7%
Ter aulas	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	5,9%	13,3%	3,7%	6,3%	5,3%
Ler	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	6,7%	3,7%	4,2%	4,0%
Brigar	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	0,0%	1,3%
Ir embora para casa	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%	0,0%	1,3%
Outros	46,7%	12,5%	25,0%	18,8%	0,0%	13,3%	33,3%	10,4%	18,7%

A maior parte dos professores de E1 dizem que os alunos não gostam de escrever (46,7%); já de E2 e M2 relatam que não gostam de estudar (37,5% e 47,1%); de E3 e M1

expressam que os alunos não gostam de ficar muito tempo parados, em silêncio, dentro da sala de aula ou da escola; e a maior concentração de relatos de M3 diz respeito a realizar atividades individuais ou teóricas. Houve respostas que não respondem diretamente à pergunta, e abordam situações que as crianças não gostam, e não necessariamente o que eles não gostam de fazer, que foram agrupadas na categoria “outros”, que são: repreensão / professor chama atenção; cobranças quanto à aprendizagem/ atividades pedidas / respeito; quando alunos desrespeitam, atrapalham; não ser ouvidos; quando não tem aula; quando professor de educação física falta; quando professor de artes falta; quando amigos faltam; e gritos. Na Tabela 11 estão as categorias e subcategorias citadas com maior frequência pelos professores de cada escola.

Tabela 11 – Subcategorias de respostas mais citadas pelos professores de cada escola para o que os alunos menos gostam de fazer na escola.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
Escrever	Escrever com autonomia	33,3%	12,5%	0,0%	6,3%	0,0%	6,7%	22,2%	4,2%	10,7%
	Escrever muito no caderno	6,7%	0,0%	0,0%	6,3%	23,5%	6,7%	3,7%	12,5%	9,3%
	Copiar da lousa ou do material	13,3%	0,0%	0,0%	12,5%	11,8%	13,3%	7,4%	12,5%	10,7%
Ficar muito tempo parados, em silêncio	Sentados, parados	0,0%	0,0%	25,0%	12,5%	23,5%	0,0%	3,7%	12,5%	9,3%
	Em silêncio	0,0%	12,5%	0,0%	6,3%	5,9%	0,0%	3,7%	4,2%	4,0%
	Na sala de aula, estudando	0,0%	12,5%	25,0%	18,8%	5,9%	26,7%	7,4%	16,7%	13,3%
Estudar	Estudar	6,7%	37,5%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	14,8%	2,1%	6,7%
	Fazer tarefas, atividades	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	23,5%	6,7%	0,0%	10,4%	6,7%
	Prestar atenção, concentrar-se	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	17,6%	0,0%	0,0%	10,4%	6,7%
Realizar atividades individuais e/ou teóricas	Atividades extensas sem interatividade	0,0%	12,5%	0,0%	12,5%	5,9%	20,0%	3,7%	12,5%	9,3%
Respeitar ou ter responsabilidade	Respeitar regras, esperar	6,7%	0,0%	50,0%	6,3%	5,9%	6,7%	11,1%	6,3%	8,0%
Fazer avaliação	Fazer avaliação / Provas	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	11,8%	6,7%	7,4%	6,3%	6,7%

As respostas sobre o que os alunos menos gostam de fazer são diversas, mas bastante distribuídas nas subcategorias. Os professores da E1 citam com mais frequência a escrita espontânea, os professores da E2 o estudar em geral, e da E3 citam o respeito à regras e a realização de avaliações. Os professores da M1 relatam que os alunos não gostam de ficar muito tempo dentro da sala estudando, assim como os professores de M3. E os professores de M2 ressaltam que os alunos não gostam de escrever muito no caderno, ficar muito tempo sentados ou parados e na sala de aula estudando.

3.6. Ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos

3.6.1. Conceito de ética

Ao final da primeira parte do Questionário, perguntou-se aos professores o que é ética na opinião de cada um. A maior parte (68%) respondeu que ética envolve respeito. Esta resposta também foi a mais citada em cinco das seis escolas. Os resultados por escola estão na Tabela 12.

Tabela 12 – Conceito de ética para os professores de cada escola.

CONCEITO	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM	TOTAL
Respeito	40,0%	75,0%	75,0%	81,3%	58,8%	86,7%	55,6%	75,0%	68,0%
Valores / caráter / cidadania	46,7%	50,0%	0,0%	25,0%	35,3%	46,7%	40,7%	35,4%	37,3%
Comportar-se de forma considerada socialmente adequada / Educação	26,7%	12,5%	25,0%	25,0%	23,5%	6,7%	22,2%	18,8%	20,0%
Boa convivência	13,3%	37,5%	25,0%	12,5%	11,8%	20,0%	22,2%	14,6%	17,3%
Direitos e deveres	6,7%	12,5%	75,0%	6,3%	11,8%	20,0%	18,5%	12,5%	14,7%
Outros	0,0%	25,0%	0,0%	6,3%	0,0%	6,7%	7,4%	4,2%	5,3%

Ética significa respeito para a maior parte dos professores de todas as escolas. Mesmo na E1, foi a segunda resposta mais citada, com 46,7% dos relatos dos professores. Ética também pode significar valores, que envolvem relatos de regras de convivência para ser uma pessoa melhor; ser honesto, ser verdadeiro, ser obediente, compreensão, evitar julgamentos, companheirismo, valorizar o outro, amar o próximo, fazer aos outros aquilo que gostaria que lhe fizessem (regra de ouro, empatia), caráter e cidadania em geral. Comportar-se de forma considerada socialmente adequada também foi uma definição colocada para ética, com relatos de postura ou comportamento ou conduta corretos, coerentes, adequados, ter educação (civildade), ter noção de certo e errado e fazer o que é certo. A boa convivência é contemplada nos relatos sobre a definição de ética, no sentido de saber conviver, viver dignamente, sabedoria em lidar com o próximo, facilitar convívio, trazer benefícios aos outros, dar o que tem de melhor. O conceito de ética está relacionado com direitos e deveres para os professores, no sentido de conhecê-los e respeitá-los, e ao saber que seu direito ou a sua liberdade termina quando começa a do outro.

3.6.2. *Ensino de ética ou comportamentos pró-éticos*

Questionados sobre o ensino de ética ou de comportamentos pró-éticos, a resposta foi unânime: todos os professores responderam que sim, que ensinam ética ou comportamentos pró-éticos para seus alunos. Para esta afirmação, solicitou-se que consideraram sua definição de ética e a definição dada na própria questão de comportamentos pró-éticos enquanto comportamentos envolvidos em interações sociais relacionados à prática de valores éticos e ao exercício da cidadania. A formação cidadã é parte dos objetivos da educação, e é assumida pelos professores como parte de seu trabalho.

3.6.3. Projetos das escolas relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos

Na entrevista, perguntou-se às gestoras se existe algum programa dirigido, direta ou indiretamente, ao ensino de ética ou de comportamentos pró-éticos aos alunos, e gestoras de três escolas responderam que sim, e de outras três escolas responderam que não. Na opinião das gestoras participantes da pesquisa, existem programas voltados ao ensino direto ou indireto de comportamentos pró-éticos nas escolas E1, E3 e M3, e não existem de forma explícita nas escolas E2, M1 e M2.

A seguir, nos Quadros 07, 08 e 09, estão informações dos projetos relativos ao ensino de comportamentos pró-éticos (objetivos, parcerias estabelecidas, funcionamento, resultados e projeções) de acordo com a opinião das gestoras.

Quadro 07 – Projetos de E1 relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos.

TEMA	INFORMAÇÕES DOS PROJETOS DA E1
Valores	○ Objetivo: Trabalhar valores e desenvolvimento. ○ Parceria: Universidade. Professora da Universidade já estagiou na escola, abrindo espaço para futuras parcerias. ○ Período: Uma vez por semana, durante o ano, no turno. ○ Envolvidos: Turma do 3º ano da escola, do período da tarde. ○ Características: Alunos do primeiro ano de Psicologia acompanham uma turma como parte de uma disciplina da Universidade. A escolha da sala foi devido à maior ocorrência de problemas de comportamento. Levantam demandas e planejam e aplicam intervenção, e como é um projeto novo ainda não apresentou resultados.
Socialização e música	○ Objetivo: Desenvolver socialização a partir da música. ○ Parceria: Universidade – PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) vinculado à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ○ Período: Uma vez por semana, durante o ano, no turno. ○ Envolvidos: Turma de 3º ano do período da manhã. ○ Características: Alunos de Pedagogia acompanham as aulas com o professor e tem um momento para trabalhar diretamente com os alunos, com música e socialização. Está há um ano na escola, e a maior contribuição apontada é o suporte às professoras.
Horta Educativa	○ Objetivos: Interação entre as crianças, educação ambiental, alimentação saudável, desenvolver responsabilidade e cuidado. ○ Parceria: Secretaria do Bem-estar social de São Paulo, Fundo Social de Solidariedade. ○ Período: Uma vez por semana, durante o ano, no turno. ○ Envolvidos: Turmas do 1º e 2º ano (das quais as professoras demonstraram interesse em

	participar). ○ Características: Diretora, gerente e agente de organização da escola participaram de capacitação e receberam apostila de capacitação e material a ser distribuído aos alunos. O funcionário responsável organiza cronograma para levar turmas para acompanhar e manusear. Houve dificuldades para montar a estrutura física da horta, que ficou por conta da escola. Os primeiros resultados foram positivos, fizeram um relatório com fotos de todo o processo, as crianças levam os pais para ver a horta e levam mudas para plantar.
PROERD	○ Objetivo: Prevenção do uso de drogas. ○ Parceria: Secretaria de Segurança Pública. ○ Período: Uma vez por semana, em período do ano, no turno. ○ Envolvidos: turmas de 5º ano ○ Características: É um programa estadual, no qual policiais militares específicos têm encontros com as crianças na sala de aula, e falam sobre drogas utilizando imagens, vídeos e canções. Gestoras não observam resultados porque crianças se mudam de escola ao concluírem o 5º ano e importante porque as crianças gostam do programa, e convivem com o problema da droga.

Quadro 08 – Projetos de E3 relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos.

TEMA	INFORMAÇÕES DOS PROJETOS DA E3
Valores	○ Objetivo: Dialogar sobre valores como respeito e amor ao próximo. ○ Parceria: Com uma pessoa da Igreja. ○ Período: Uma vez por semana, em período do ano, no turno. ○ Envolvidos: Todos os alunos de 1º a 5º ano. ○ Características: Uma representante de uma Igreja da comunidade fala de ética, valores, respeito e amor ao próximo. Ela dialoga com todos os alunos, sala por sala, e não fala sobre uma religião específica.
Professor mediador	○ Objetivo: Atender e mediar conflitos dos alunos. ○ Parceria: Secretaria de Educação. É um professor contratado com esta função. ○ Período: Todos os dias, o ano todo. ○ Envolvidos: Todos os alunos. ○ Características: Quando há algum problema o professor solicita o mediador, que já resolve na hora do ato, como medida emergencial. Se não resolver são tomadas outras medidas, como conversar com os pais. Na opinião das gestoras é um dos melhores projetos da Secretaria de Educação, pois conseguem visualizar resultados. Diminuiu a violência e os alunos criaram um vínculo com a pessoa, que é um bom profissional. Por meio das conversas, os alunos aprendem a descrever as situações de problemas, e muitos já solicitam a ajuda do mediador antes de um conflito acontecer.
Bullying	○ Objetivo: Promover o respeito e combater o bullying na escola. ○ Parceria: Entre os professores do 5º ano – iniciativa da escola. ○ Período: De quinze em quinze dias, durante o ano, no turno. ○ Envolvidos: Alunos do quinto ano ○ Características: Realizam uma aula específica com textos, vídeos de palestras ou histórias, e depois dialogam sobre o material apresentado e sobre respeito. É um projeto novo, e ainda não apresentou resultados.
Escola da família	○ Objetivo: Promover um espaço de convivência pacífica para as pessoas da comunidade; promover oficinas, atividades de lazer, culturais e religiosas. ○ Parceria: Governo estadual. ○ Período: Fins de semana, durante o ano letivo. ○ Envolvidos: Comunidade escolar. ○ Características: Escola promove atividades diversas aos fins de semana, acolhendo as propostas da comunidade, de grupos religiosos à discussão de temas diversos. Também é um espaço para aprender a respeitar a diversidade de pessoas e opiniões, e a própria escola e suas regras. Dentro da Escola da família, existe o APE – Ações Preventivas na Escola, no qual são trabalhados temas como bullying, DSTs, com cartazes, palestras, divulgação e com algumas participações de profissionais especialistas, para toda a comunidade.

As gestoras da escola M3 disseram que todos os projetos desenvolvidos na escola se relacionam ao ensino de comportamentos pró-éticos, que são: Dengue; Prevenir acidentes (domésticos, no trânsito, no percurso, escola, casa); Aulas de violão; Música - constroem e tocam instrumentos musicais; Projeto basquete; Programa Mais Educação; Valores; "Descobrimo minha identidade"; Leitura diária; Mochila literária; Projeto meio-ambiente; PROERD; Oficinas de artesanato com pais; Projeto de Orientação a pais; Alfabetização para alunos com NEE; Projeto Bauru; Recursos multimeios - inclusão digital. Exemplificaram com informações de dois projetos: Valores e Meio ambiente, descritos no Quadro 09.

Quadro 09 – Projetos de M3 relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos.

TEMA	INFORMAÇÕES DOS PROJETOS DA M3
Resgatando valores	○ Objetivo: Promover valores e combater a violência. ○ Parceria: Iniciativa da escola. ○ Período: Todos os dias, o ano todo, no início do período. ○ Envolvidos: Todos os alunos. ○ Características: A coordenadora pedagógica ou a vice-diretora fazem a abertura do período iniciando o diálogo sobre valores, sobre cuidado com os outros, e aproveitam algo que aconteceu no dia para fazer uma reflexão com as crianças, valorizando ou incentivando alguma atitude. Depois, cada professor continua com cada turma, com diálogos, histórias infantis clássicas, de forma lúdica, abordam comportamentos pró-éticos como respeito, justiça, zelo e empatia. Dura entre 20 e 30 minutos, todos os dias, e está há cerca de oito anos na escola, e na opinião das gestoras, os resultados são evidentes: diminuiu a violência, o vandalismo, a destruição do patrimônio da escola, recebem elogios de como as crianças são bem-educadas e respeitadas.
Projeto meio-ambiente	○ Objetivo: Promover cuidado com o meio-ambiente, responsabilidade dos alunos. ○ Parceria: Iniciativa da Escola. ○ Período: Ano todo, de acordo com os projetos. ○ Envolvidos: Todos os alunos. ○ Características: É um projeto bem amplo que aborda conteúdos transversais. Envolve a questão da água, dia da árvore, preservação, lixo, etc, e mais importante, o comportamento das pessoas em relação ao seu ambiente. Alunos recebem temas, trabalham com eles e depois apresentam para alunos menores. No projeto sobre o lixo, fizeram um “documentário” filmando uma caminhada que fizeram com o professor perto da escola, e ficaram impressionados com a quantidade de lixo.

As outras escolas que não mencionam projetos relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos abordam o tema de formas indiretas. Na E2, a gestora relata que o tema da ética está implícito nos objetivos de outros projetos que estão no currículo, principalmente em ciências, história e geografia. Um deles envolve educação ambiental e

língua portuguesa para os quintos anos, no qual os alunos conhecem espaços pela internet e depois fazem uma visita ao jardim botânico da cidade. Em outro projeto, carta de leitor, que faz parte do currículo de Língua Portuguesa, trabalham a expressão de opiniões, a criticidade, argumentação.

A gestora da M2 relatou que o tema “ética” permeia discussões com os professores nas ATPCs, por lidarem com pessoas, com crianças, e perceberem alguns problemas que apontam para necessidade de atuar de forma mais sistematizada neste sentido. Estão planejando formas de atuar, e abrindo espaço para profissionais e parcerias com universidades. Uma iniciativa tomada nesta direção é o projeto de educação inclusiva que estão planejando para implantar na escola, que envolve o respeito às pessoas e às diferenças. Na escola já houve diferentes projetos inclusive sobre ética, mas trabalharam por anos neste formato e perceberam um esgotamento. Atualmente trabalham com dois grandes projetos mais globais, de português e matemática nos quais a ética está inserida. Por exemplo, em português, mencionaram a hora de leitura compartilhada, e em matemática, ao ensinar os comportamentos de esperar a vez, saber perder no jogo, respeitar o outro e a regras.

As gestoras de M2 contaram sobre uma iniciativa que envolve comportamentos pró-éticos e aumentou muito a participação dos pais na escola: trabalham com reuniões temáticas bimestrais. Alguns dos temas trabalhados foram afetividade, higiene, violência e trabalho infantil, e cada professor trabalha com os pais de seus alunos com textos informativos, mensagens, dinâmicas, realizam sorteios, e fazem a divulgação com antecedência, convites e lembretes de várias formas. Sempre com o objetivo de aproximá-los da escola, e, de acordo com as gestoras:

(...) que eles (os pais) vejam a escola como um ambiente de troca, né. Não é só vir aqui, trazer o aluno, deixar e vir buscar no final. É um trabalho conjunto escola e família, para que o aluno se desenvolva da melhor forma possível. E em muitos casos a gente percebe essa participação maior da família. Tem muitos problemas, tem situações sérias que não atingimos, que provavelmente poucos conseguiremos atingir. Mas, o que a gente conseguir melhorar já é um avanço. Se de 100 casos, se a gente conseguir atingir 10, já são 10 casos a menos de problemas. (M2G1)

É então, é o que a gente sempre conversa em reunião e eu explico isso aos professores – a gente não forma só o aluno, a gente forma o pai. A gente não pode pensar “eu tenho que ensinar o aluno e acabou”. Não, eu tenho que ensinar muitas vezes o pai também. Porque esse pai não teve oportunidade, esse pai desconhece, muitas vezes, o que o filho está aprendendo. (M1G2)

3.6.4. Resultados almejados pelos professores

Se os professores afirmam que ensinam comportamentos pró-éticos, têm objetivos a alcançarem, resultados almejados com este processo. Perguntou-se quais são estes objetivos em curto e longo prazo, e os professores responderam que a mudança de comportamento dos alunos é um dos principais objetivos em curto e longo prazo, conforme ostra a Figura 05.

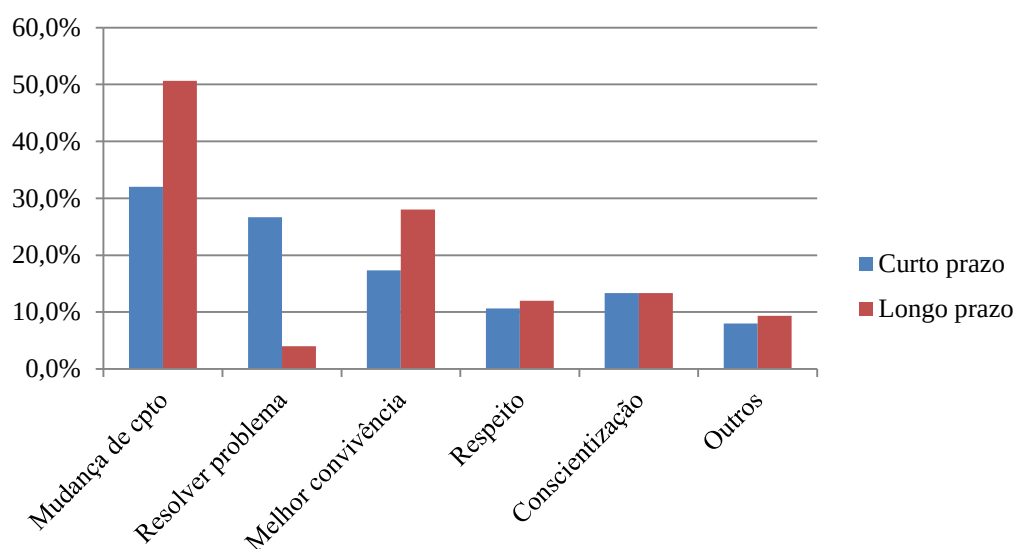


Figura 05 – Objetivos do ensino de ética em curto e longo prazo na estimativa dos professores.

A “mudança de comportamento” almejada com mais frequência em longo prazo (50,7%), se refere aos relatos de que esperam que os alunos aprendam, que se comportem de forma considerada socialmente mais adequada, que se acalmem, que aceitem as diferenças e pensem antes de agir. “Resolver os problemas” imediatos e diminuir conflitos também são

resultados almejados principalmente em curto prazo (26,7%). Em longo prazo é almejada uma “melhor convivência” na escola e na sociedade e a prática da cidadania (28%). Respeito e conscientização – ouvir, refletir e compreender os ensinamentos – são resultados almejados em curto e longo prazo pelos professores, em proporção semelhante (respeito: curto prazo 10,7%, em longo prazo 12%; conscientização: em curto e longo prazo 13,3%). A categoria “Outros” e refere ao relato genérico de que resultados almejados virão com o tempo (curto prazo 8% e longo prazo 9,3%).

Considerando as diferenças entre as escolas, a mudança de comportamento é citada com mais frequência nos relatos dos professores de cinco escolas em curto prazo (E2, E3, M1, M2 e M3) e de cinco escolas em longo prazo (E1, E2, M1, M2 e M3). Resolver o problema foi citado com mais frequência em quatro escolas em curto prazo (E1, E2, E3 e M3), e a melhor convivência foi citada como resultado almejado com mais frequência em curto prazo pelos professores das escolas E1, E3 e M3, e em longo prazo pelos professores das escolas E1 e E3.

3.6.5. *Benefícios de ensinar comportamentos pró-éticos*

Se os professores relatam que ensinam comportamentos pró-éticos, provavelmente há consequências que mantêm estas práticas. Na opinião dos professores, algumas consequências positivas são a mudança de comportamento do aluno, a melhoria da convivência e a possibilidade de contribuir para um mundo melhor, como se observa na Figura 06.

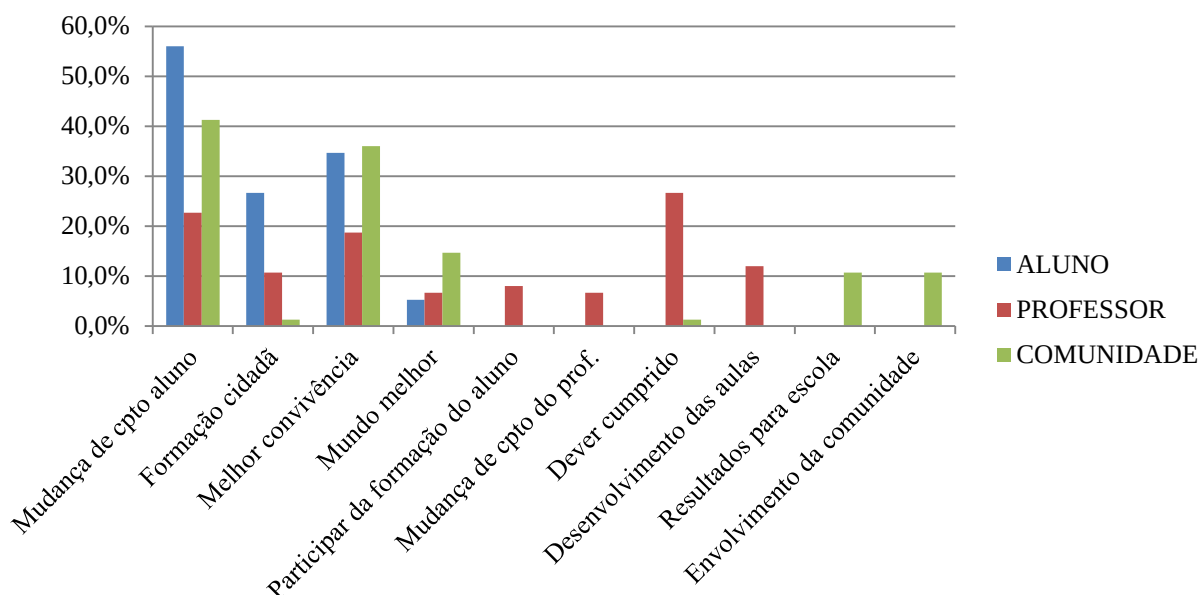


Figura 06 – Benefícios do ensino de ética para o aluno, para o professor e para a comunidade escolar, na opinião dos professores.

Os benefícios do ensino de comportamentos pró-éticos para os alunos citados com maior frequência foram: mudança de comportamento, melhor convivência e formação cidadã. O mais citado pelos professores das escolas E1 (60%), E3 (50%), M1 (43,8%), M2 (58,8%), M3 (73,3%) foi a mudança de comportamento, e pelos professores da escola E2 foi a melhor convivência (50%). Os benefícios para os próprios professores citados com mais frequência foram a satisfação pessoal e a sensação do dever cumprido (E1 com 26,7% e M2 com 47,1% dos relatos), perceber mudanças no comportamento dos alunos (E2 com 50% e M3 com 46,7%) e a melhor convivência (E3 com 50% e M1 com 25%). E para a comunidade escolar também foi a mudança de comportamento pelos professores das escolas E1 (66,7%), M2 (47,1%) e M3 (60%), a melhor convivência nas escolas E2 (37,5%), E3 (50%) e M1 (56,35%), e o envolvimento de comunidade e pais na escola E2 (37,5%).

Na opinião das gestoras das escolas que têm iniciativas voltadas para o ensino de comportamentos pró-éticos (E1, E3 e M3) os benefícios são usufruídos por todos. Os alunos

gostam mais da escola, se sentem acolhidos (E1), criam vínculo com o professor, têm uma boa formação para que exerçam a cidadania e sejam respeitados (E3), desenvolvem autonomia, ao aprender a resolver problemas do dia-a-dia com os modelos dados na escola, melhorando a convivência (M3). Relatam que as famílias também percebem as mudanças (E1), e muitas vezes, são pessoas simples, humildes, que passaram por muitas dificuldades e ficam satisfeitas por possibilitar uma boa formação aos filhos (E3). Dizem que os professores têm a oportunidade de se desenvolverem, mesmo sendo um trabalho a mais, que se mantêm pelos resultados observados informalmente que trazem satisfação e alegria (E1). Satisfação que aumenta em longo prazo ao encontrar um ex-aluno bem-sucedido (E3), como exemplificou E3G1:

Eu realmente não ensinei só português e matemática. Não foi só isso. Junto disso tem o benefício de você trabalhar a questão da formação ética, é para isso, para que ele cresça e seja. Porque a gente pode perder algumas crianças nesse caminho, até filhos nossos às vezes a gente perde, mesmo a gente sendo correto, sabe? Mesmo tentando passar por uma boa educação pode acontecer, tem famílias que não conseguiram, que às vezes perderam algum filho. A gente pode perder alunos. Mas a quantidade que a gente ganha...é maior. (E3G1)

Ensinar comportamentos pró-éticos também é muito importante para a manutenção da escola, para que não seja depredada, vandalizada e sim bem utilizada e respeitada (E3). Todos saem ganhando ao considerar que, ao ensinar estes comportamentos na escola, estão contribuindo com a construção de um mundo melhor, de um futuro melhor, com a possibilidade de ter menos corrupção e melhores governantes (M3).

Projetos que visassem o ensino de comportamentos pró-éticos seriam úteis para a escolas E2, M1 e M2 no sentido de promover uma melhor convivência e mais respeito. Seria benéfico ao oferecer aos alunos mais possibilidades de aprender e ter sua individualidade respeitada (M1), e promover uma melhor convivência ensinando comportamentos que parecem óbvios, mas que as crianças não apresentam, como dizer por favor, obrigada,

desculpe e com licença (E2). Para as famílias poderia ser relevante para fortalecer parcerias e criar vínculos (M1). Conforme M1G1:

Esse atendimento com as famílias é muito constante aqui na escola. Porque a princípio a gente sente assim que há uma desconfiança em relação à educação como um todo. A sensação que dá é que a escola hoje não tem aquela credibilidade que tinha antes. Então às vezes quando os pais vêm, eles já vêm... “Olha!”... já armados, assim, de argumentos. Então a gente procura tranquilizar, conversar, dizer que a gente quer o melhor para o filho dele, que a gente se preocupa com a aprendizagem, o que juntos podemos fazer? Porque se não tiver esse vínculo, escola e família, vai ser muito prejudicado o ensino dessa criança. A gente acredita muito em estabelecer uma parceria com as famílias. É um trabalho assim, são muitas famílias, mas é um trabalho que a gente acredita. A gente acredita que o diálogo, a comunicação, a orientação, isso é muito importante. (M1G1)

Com o ensino de comportamentos pró-éticos, os professores poderiam trabalhar com mais segurança e tranquilidade, produzir mais e ter espaço para serem criativos (M1), explorando aspectos que às vezes passam despercebidos no conteúdo proposto (E2). As gestoras das escolas E2 e M2 afirmam que seria interessante nortear e sistematizar o conteúdo, pois o professor teria a oportunidade de refletir sobre suas próprias atitudes e promover uma convivência melhor, como aborda M2G2:

Olha, eu sempre falo que, como a gente estava até conversando, a rotina é estressante. Tem professores aqui que a gente percebe que tem dois, três trabalhos. Então sai de uma escola e vai para outra, tudo isso é uma situação de estresse. E as vezes durante o dia, ele está naquele ritmo de trabalho e ele nem se dá conta das atitudes que tem feito ou deixado de fazer. Então eu acho que seria de grande valia! De um ganho grande aos professores. Aí a gente fala “ah, mas tem curso de formação”, mas nem todo professor tá disponível para este curso. “Ah, para o aluno, mas eu trabalho dentro dos conteúdos”, como a gente conversou. Mas talvez não seja suficiente e o aluno não se sinta tão atingido. Então eu acho que seria necessário ter uma reflexão voltada para o ensino da ética, acho que muita coisa poderia ser evitada inclusive. Algumas discussões que a gente percebe aqui entre professor, entre funcionário, você percebe assim e fala “Nossa, mas por causa disso?... É tão simples... (...) Como coordenadora você precisa tirar aquele clima desagradável, aquela coisa pesada, para uma coisa mais leve, para que o trabalho também consiga fluir e seja de qualidade. Então a gente percebe isso. Que seria muito importante, tanto para aluno, como para professor, para funcionário, para todo tipo. Mas algo assim, dentro da escola. Não assim, um curso de formação, (...). Eu acho que deveria ser assim, dentro do currículo mesmo, como era. A gente sabe que existia isso. Talvez a forma como era abordada não era adequada, mas eu acho que deveria acontecer sim. (M2G2)

3.7.Exemplos relatados pelos professores

Todos os professores afirmaram que ensinam comportamentos pró-éticos na escola, e deram sua opinião sobre o conceito de ética, que foi colocada em um diálogo com seus colegas de trabalho, nos encontros de coleta de dados. Na Parte 2 do Questionário, foram solicitados a dar exemplos de situações em que acontece o ensino de comportamentos pró-éticos, escrevendo: 1) o que acontece antes do ensino; 2) o que ensinam; 3) como ensinam; 4) e o que acontece depois. Ao descreverem seu comportamento de ensinar comportamentos pró-éticos, estão identificando as variáveis ambientais antecedentes e consequentes que fazem parte de uma contingência.

Houve 74 descrições de contingências que envolvem comportamentos de ensinar comportamentos pró-éticos e suas variáveis antecedentes e consequentes, e um professor não respondeu a questão. A descrição foi induzida pelo próprio formato da questão na Parte 2 do Questionário, a fim de promover uma melhor identificação dos eventos ambientais e comportamentais pelos professores, e facilitar a análise de dados.

A primeira análise aconteceu no sentido de organizar as informações e reescrevê-las com o núcleo de cada resposta, para que fosse possível categorizá-las. Assim, cada campo foi analisado separadamente, categorizado e depois algumas informações foram cruzadas. A síntese destas informações está no Quadro 10, e a frente de cada categoria (negrito) e subcategoria está o número de professores que a citou. Destaca-se que um professor poderia citar mais de uma resposta; por isso, as somas são superiores ao número total de participantes.

Quadro 10 – Respostas e variáveis antecedentes e consequentes do comportamento do professor de ensinar comportamentos pró-éticos.

A. O QUE ACONTECE ANTES?		B1. O QUE ENSINA?		B2. COMO ENSINA?		C. O QUE ACONTECE DEPOIS?	
Situações de interação positiva	13	Pró-sociais	17	Conversa	53	Mudança de comportamento dos alunos	55
Em todos os momentos	8	Compreender e dialogar	10	Promove reflexão através de recursos variados	17	Boa convivência	15
Momentos oportunos de interação positiva	4	Pró-sociais gerais	5	Oferece exemplos de situações do dia-a-dia	11	Mudança de comportamento (geral)	12
Aluno foi gentil	1	Boas maneiras	2	Estabelece ou relembra regras/ combinados	9	Desculpam-se	12
Situações de problema	72	Comportamentos pró-éticos	67	Aponta o "errado"	9	Resultados satisfatórios (geral)	10
Conflitos	28	Respeito	25	Levanta alternativas para resolver problema	8	Organizam-se e cooperam	9
Ofensas	13	Justiça	24	Aconselha (regras)	7	Sala e escola limpa	6
Sala suja/ Necessidade de conservá-la limpa	7	Zelo	10	Solicita pedido de desculpas	6	Devolvem objetos perdidos	3
Aluno pega o que é do outro	6	Obediência	8	Oferece modelo	5	Acalmam-se	2
Desrespeito às regras da escola	6	Generosidade	6	Oferece consequências para os comportamentos	5	Respeitam regras	1
Acusações	3	Responsabilidade	5	Aponta o "certo"	4	Resultados insatisfatórios ou parciais	19
Aluno agressivo	3	Amizade	4	Solicita reparação do erro	4	Resultados em longo prazo	5
Momentos oportunos de situações de problema	2	Empatia	4	Ensinaamentos religiosos	4	Resultados apenas imediatos	5
Esquece material, não faz a tarefa	2	Honestidade	4	Convoca família	1	Estão aprendendo, tentam praticar	5
Aluno desperdiça alimento	1	Pró-éticos gerais	3	Mantêm boa relação sempre	1	Ora se atinge, ora não	2
Aluno diz que soltou pipa com cerol	1	Ensino religioso	1			Outros	6

As situações antecedentes estão descritas em “O que acontece antes” (A), e seriam as condições sob as quais o professor se comporta, sejam demandas favoráveis para o ensino ou impostas. As demandas favoráveis para o ensino são situações de interação positiva (a

primeira categoria listada no Quadro 10, no item A), quando não existe um problema para ser resolvido, mas mesmo assim o professor aborda comportamentos pró-éticos, de forma educativa ou preventiva. As demandas impostas seriam as situações de problema (segunda categoria listada) que, de certa forma, dependem de uma atitude do professor para serem resolvidas ou remediadas.

As situações de problemas foram citadas por 72 professores, com destaque à subcategoria “conflitos” com 28 relatos e “ofensas” com 13 relatos. Ou seja, na maioria das vezes, os professores ensinam comportamentos pró-éticos diante a situações de problemas, onde há divergências de opiniões e algum tipo de desrespeito.

Também foram organizados em categorias e subcategorias os relatos sobre o que os professores ensinam (B1), que são: comportamentos pró-sociais, comportamentos pró-éticos e ensino religioso. Houve 67 relatos de ensino de comportamentos pró-éticos, com destaque ao respeito e à justiça. Justiça envolve conhecer e discriminar o certo e o errado, e também perceber e não se comportar de forma inadequada (brigar, bater, agredir, discutir, etc).

Conversar de forma geral, sem especificar como isso acontece, foi a estratégia de ensino (como ensina) mais citada pelos professores (53 relatos), em seguida, promover reflexão com recursos variados (17 professores), como filmes, livros e histórias. As consequências são divididas em duas categorias: mudança de comportamento dos alunos (60) e resultados insatisfatórios ou parciais (20 relatos). Muitos professores citaram mais de um item, como nas respostas das outras questões, e dos que relataram resultados insatisfatórios, 13 citaram apenas resultados insatisfatórios e sete citaram também consequências bem-sucedidas que envolvem a mudança de comportamento dos alunos. As subcategorias mais citadas foram a boa convivência (15), a mudança de comportamento (12) e o pedido de desculpas (12).

Dentro da categoria “mudança de comportamento dos alunos”, a subcategoria relatada com mais frequência é a “boa convivência”, o que normalmente é observada em longo prazo, sendo uma consequência distal do comportamento do professor, fraca para exercer controle sobre ele. Também há a subcategoria “desculpam-se”, que não significa necessariamente que os alunos aprenderam o que o professor ensinou, podem estar apenas obedecendo ao professor quando solicita “peça desculpas”. Porém, é importante para começar a aprender a discriminar o que é considerado certo e errado nas interações sociais saudáveis, e está relacionado a classe de comportamentos pró-éticos de justiça. Quando os professores mencionam “resultados satisfatórios”, eles não especificam as medidas utilizadas, o que consideram satisfatório, para que situação. Quando os professores relatam que as crianças se unem, se organizam sozinhas, cooperam, resolvem problemas em grupo, referiam-se a subcategoria “organizam-se e cooperam”. Nas escolas é muito comum o relato de situações em que uma criança pegar objeto de outra e não quer devolver. A consequência “devolvem objetos perdidos” está ligada a esta situação, e a estratégia para ensino é “levanta alternativas para resolver problemas”, uma forma de ampliar o repertório das crianças de enfrentamento de problemas.

Após analisar cada componente da contingência individualmente, de forma geral e por escola, foi feito o cruzamento de dados da seguinte forma (seguido por um exemplo): 1) O que acontece antes e o que ensina (A X B1): quantos dos professores que responderam que diante a situações de conflitos ensinam respeito; 2) O que ensina e como ensina (B1 X B2): quantos dos professores que relataram ensinar respeito ensinam por meio de conversa; 3) Como ensina e o que acontece depois (B2 X C): quantos professores que ensinam por meio da conversa responderam que existe mudança de comportamento como consequência.

No diagrama da Figura 07, a seguir, está o cruzamento de dados com algumas das categorias e subcategorias que foram relatadas com maior frequência.

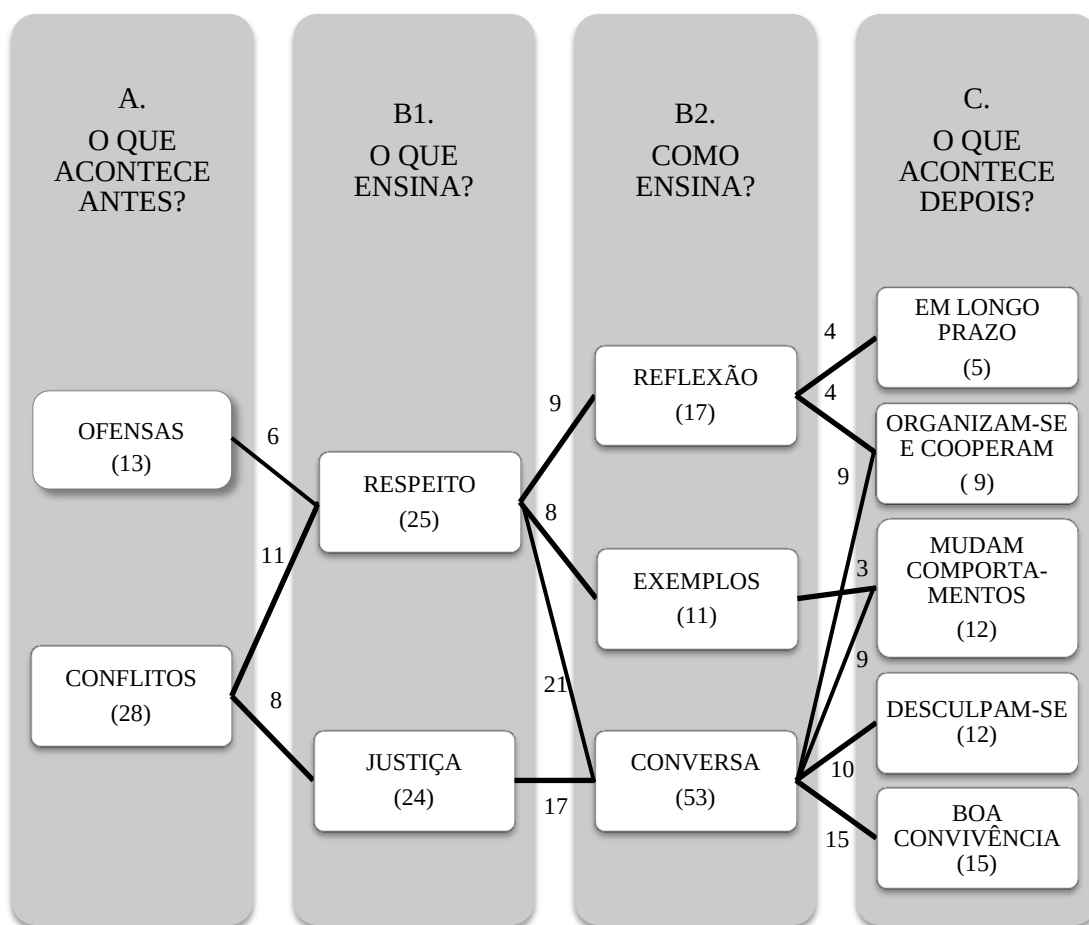


Figura 07 – Relação entre as categorias mais citadas pelos professores ao darem exemplos do ensino de comportamentos pró-éticos.

As situações antecedentes mais frequentes são “conflitos” (28 relatos) e “ofensas” (13 relatos). Dos professores que listaram “ofensas” como situação antecedente, seis ensinam “respeito”, e dos que citaram “conflitos”, 11 relataram ensinar “respeito” e oito “justiça”. Reunindo todos os professores que relataram ensinar “respeito” (25), nove ensinam promovendo “reflexão” sobre as atitudes com a turma, oito ensinam por meio de “exemplos” e 21 através da “conversa”. Dos 17 que ensinam por “reflexão”, quatro relataram resultados apenas em longo prazo e quatro disseram que crianças “organizam-se e cooperam”, ficam atentas ao próprio comportamento e ao comportamento dos colegas e não apresentam mais comportamento inadequado. Três dos 11 professores que relatam ensinar com uso de

“exemplos” relatam consequências de “mudança de comportamento”. E dos 53 relatos de ensino por meio da conversa, as consequências obtidas com maior frequência são: “boa convivência” (15), desculpam-se (10), mudança de comportamento (9); “organizam-se e cooperam” (9).

Os campos (A, B1, B2 e C) analisados um a um nos mostram respostas e classes de respostas dos professores para ensinar um comportamento pró-social ou pró-ético aos alunos, que é parte de um processo de ensino e aprendizagem maior. Este processo é fluxo contínuo e não se restringe a emissão de um comportamento do professor em uma situação específica, mas requer consistência, coerência, sensibilidade para perceber os resultados, flexibilidade para modificar o procedimento caso não seja bem-sucedido, e clareza nos objetivos. A análise dos aspectos principais de cada campo é feita na sequência.

3.7.1. *Definição de ética X O que ensinam*

Na Parte 1 do Questionário perguntou-se qual é o conceito de ética na opinião dos professores, e nesta questão foi solicitado um exemplo do ensino de comportamentos pró-éticos, perguntando novamente “o que ensinam”. Na Tabela 13 as respostas das duas questões foram cruzadas. Nas linhas estão os temas dos exemplos dados pelos professores, nas colunas está o conceito de ética, conforme delimitado na questão 6 da Parte 1 do Questionário, e na intersecção das linhas e colunas está o número de professores que respondeu as duas coisas. Um mesmo professor pode ter colocado mais de um conceito para ética ou mais de um item sobre o que ensina, por isso, a soma é sempre igual ou maior que 74.

Tabela 13 – Temas dos exemplos e conceito de ética definidos pelos professores.

O QUE ENSINAM (EXEMPLOS)		CONCEITO DE ÉTICA					
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Respeito	Valores	Direitos e deveres	“Comportar-se”	Boa convivência	Outros
Comportamentos pró-sociais	Pró-sociais gerais	2	2	1	1	1	0
	Boas maneiras	1	1	0	2	0	0
	Compreender e dialogar	6	6	2	4	1	0
Comportamentos pró-éticos	Pró-éticos gerais	1	1	0	1	0	1
	Respeito	17	7	3	4	4	0
	Obediência	7	1	0	1	2	0
	Justiça	14	12	3	4	5	1
	Responsabilidade	4	0	1	1	0	1
	Zelo	9	3	0	2	2	1
	Amizade	3	3	1	0	0	1
	Generosidade	4	3	1	0	2	0
	Empatia	3	2	0	1	0	0
	Honestidade	2	1	1	1	0	0
Ensino religioso		1	1	0	0	0	1

Dos 51 professores que disseram que ética envolve a definição de respeito, 17 deram exemplos do ensino do respeito e 14 exemplificaram como ensinam justiça. Da mesma forma, os professores que relataram que ética está relacionada aos valores (28), deram mais exemplos relacionados à justiça (12). E os que falaram sobre direitos e deveres na definição de ética (11) deram apenas dois exemplos relacionados à justiça.

3.7.2. Como ensina X consequências

A relação entre como os professores relatam que ensinam e as consequências obtidas está na Tabela 14.

Tabela 14 – Como relatam que ensinam comportamentos pró-éticos e o que acontece depois.

COMO ENSINAM (B2)	O QUE ACONTECE DEPOIS (C)				Total de professores que citaram estratégia de ensino (B2)
	Mudança de comportamento dos alunos		Resultados insatisfatórios ou parciais		
	n	%	N	%	
Conversa	40	75,5%	15	28,3%	53
Promove reflexão através de recursos variados	11	64,7%	6	35,3%	17
Oferece exemplos de situações do dia-a-dia	8	72,7%	3	27,3%	11
Estabelece ou relembra regras/ combinados	8	88,9%	3	33,3%	9
Aponta o "errado"	4	44,4%	4	44,4%	9
Levanta alternativas para resolver problema	7	87,5%	1	12,5%	8
Aconselha (regras)	7	100,0%	2	28,6%	7
Solicita pedido de desculpas	5	83,3%	1	16,7%	6
Oferece modelo	3	60,0%	1	20,0%	5
Oferece consequências para os comportamentos	5	100,0%	1	20,0%	5
Aponta o "certo"	3	75,0%	0	0,0%	4
Solicita reparação do erro	3	75,0%	2	50,0%	4
Ensinamentos religiosos	4	100,0%	2	50,0%	4
Convoca família	1	100,0%	0	0,0%	1
Mantêm boa relação sempre	1	100,0%	0	0,0%	1

A categoria “mudanças de comportamento do aluno” do item C, “o que acontece depois” envolve consequências desejadas, com relatos de: boa convivência; mudança de comportamento (geral); desculpam-se; resultados satisfatórios (geral); organizam-se e cooperam; sala e escola limpa; devolvem objetos perdidos; acalmam-se; e respeitam regras. Já a categoria “Resultados insatisfatórios ou parciais” envolvem relatos de resultados em longo prazo; resultados apenas imediatos; “estão aprendendo, tentam praticar”; “ora se atinge resultados, ora não”.

Conforme observado na Tabela 14, 53 professores disseram que ensinam por meio da “conversa” (B2). Destes, 40 (75,5%) obtiveram como consequência (C) a mudança de comportamento dos alunos, e 15 (28,3%) resultados insatisfatórios ou parciais. O professor poderia apontar mais de uma consequência para cada estratégia, ou seja, poderiam citar tanto

resultados satisfatórios quanto insatisfatórios, por exemplo, ao dizer que ocorrem mudanças e melhoria na convivência mas somente a longo prazo.

A maior parte das estratégias de ensino listadas em B2 envolve a conversa entre o professor e o aluno, como promover reflexão, oferecer exemplos, estabelecer regras, etc.. Quando o professor apenas disse que para ensinar algo (descrito em B1 no Quadro 10), ele conversa com os alunos – sem especificar como isso acontece, o que ele fala, como fala – a conversa em si foi tratada como uma categoria específica.

Todas as categorias de B2 – com exceção de “aponta o certo”, “convoca família” e “mantêm boa relação sempre” – têm menções de resultados insatisfatórios ou parciais. Parece que as estratégias de ensino não são inteiramente eficientes para a aprendizagem, ou mesmo que os professores reconhecem seus comportamentos como parte do processo ensino-aprendizagem que ocorre em longo prazo, entendendo que as consequências não são imediatas. Entretanto, seria interessante que os professores pudessem observar consequências imediatas ou proximais de seu comportamento para que sejam reforçados de maneira contígua. Nesta linha, diferentes estratégias demonstraram resultados em longo prazo, como: conversa (4); promove reflexão através de recursos variados (4); oferece exemplos de situações do dia-a-dia (1); estabelece ou relembra regras/ combinados (2); aponta o "errado" (1); consequências para o comportamento (1); e ensinamentos religiosos (1).

Mas algumas das mesmas estratégias na opinião de outros professores mostram resultados apenas imediatos: conversa (5); promove reflexão através de recursos variados (1); oferece exemplos de situações do dia-a-dia (2); aponta o "errado" (2); aconselha (1); e ensinamentos religiosos (1).

3.8.Estratégias de ensino bem-sucedidas

Para identificar as reservas comportamentais dos professores e valorizar o que já fazem e obtêm consequências reforçadoras, foi solicitado na questão 1 da Parte 3 do questionário que descrevessem na quais são as estratégias de ensino bem-sucedidas que utilizam. As mais citadas foram a conversa (25,3%) de forma geral, sem especificação, ensinar comportamentos pró-sociais e pró-éticos (21,3%) e estratégias de ensino diversas (18,7%) utilizando trabalho em grupo, ensinar de forma lúdica, teatro, música etc. Na Tabela 15 estão as categorias e a porcentagem de relatos nos quais foram mencionadas em cada escola.

Tabela 15 – Categorias de estratégias bem-sucedidas utilizadas pelos professores.

CATEGORIAS	E1	E2	E3	M1	M2	M3	EE	EM
Conversa	20,0%	25,0%	25,0%	18,8%	35,3%	26,7%	22,2%	27,1%
Comportamentos pró-sociais e pró-éticos	6,7%	25,0%	25,0%	37,5%	23,5%	13,3%	14,8%	25,0%
Estratégias de ensino	20,0%	12,5%	25,0%	12,5%	23,5%	20,0%	18,5%	18,8%
Leitura e histórias	26,7%	12,5%	0,0%	6,3%	23,5%	20,0%	18,5%	16,7%
Combinados e regras de convivência	13,3%	12,5%	0,0%	50,0%	5,9%	6,7%	11,1%	20,8%
Conversa para resolver conflitos	6,7%	12,5%	50,0%	12,5%	5,9%	13,3%	14,8%	10,4%
Oferecer consequências para comportamentos adequados	6,7%	12,5%	0,0%	12,5%	17,6%	13,3%	7,4%	14,6%
Temas diversos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	13,3%	0,0%	8,3%
Contato com familiares	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	4,2%

A categoria “conversa”, que pode ser individual ou coletiva e sobre assuntos diversos, foi a mais citada pelos professores das escolas E2 (25%), M2 (35,3%) e M3 (35,3%). Os professores de E1 citaram com mais frequência a categoria “leitura e histórias” (26,7%) e a subcategoria “roda de leitura” (20%) que envolve a hora da leitura, contar e ouvir histórias, parlendas. A categoria “conversa para resolver conflitos” foi citada com mais frequência pelos

professores de E3 (50%), que envolve conversar para resolver problemas, falar sobre o certo e o errado e fazer assembleia. Os professores da escola M1 mencionaram com maior frequência a categoria “combinados e regras” (50%), e a subcategoria “regras estabelecidas previamente” (25%). Na Tabela 16 estão todas as categorias e subcategoria e a frequência em que foram citadas pelos professores, na qual se observa a variedade de estratégias utilizadas consideradas bem-sucedidas.

Tabela 16 – Estratégias de ensino bem-sucedidas utilizadas pelos professores.

Categorias	Subcategorias	TOTAL
Leitura e histórias	Roda de leitura, hora de leitura, contar e ouvir histórias, parlendas	9,3%
	Histórias bíblicas	1,3%
	Leituras para refletir sobre convivência, sobre valores	8,0%
Conversa	Diálogo, conversa individual ou coletiva, sobre assuntos diversos	25,3%
Conversa para resolver conflitos	Conversar para resolver conflitos, sobre certo e errado, fazer assembleia	12,0%
Combinados e regras de convivência	Estabelecer em conjunto regras de convivência / combinados	9,3%
	Regras de convivência e combinados estabelecidos previamente. <i>Ex.: primeiro meninas na fila, não jogar lixo no chão, arrumar sala antes de sair</i>	6,7%
	Ler ou relembrar os combinados/ sempre que necessário	2,7%
Oferecer consequências para comportamentos adequados	Elogiar e agradecer	1,3%
	Recompensa para a prática do bem/ Premiação para bom comportamento. <i>Ex.: Avaliação com rostinhos, recompensa para rostinhos felizes</i>	5,3%
	Perde um direito quando não cumpre dever.	2,7%
	Convivência "forçada" para resolver conflitos, incentivando cooperação.	1,3%
	Lidar com naturalidade brincadeiras e piadinhas, perguntar se tem conhecimento da palavra dita e procurar no dicionário junto com o aluno.	1,3%
Estratégias de ensino diversas	Trabalho em grupo. <i>Ex.: Pesquisar lugares de lazer da cidade, p. ex.</i>	2,7%
	Ensinar de forma lúdica. <i>Ex.: Mudar voz, fazer imitações</i>	1,3%
	Música, vídeos, dinâmicas, vivências dramatização	12,0%
	Notícias/ atualidades para conectar com conteúdo.	1,3%
	Autoavaliação semanal ou diária	2,7%
Comportamentos pró-sociais e pró-éticos	Incentivo ao respeito	2,7%
	Deixar de fazer orações no início da aula para respeito das crenças de cada um.	1,3%
	Afeto, amizade professor-aluno e aluno-aluno, incentivo ao compartilhamento. <i>Ex.: Promover boas relações, não apelidar o colega, explicando sobre identidade.</i>	9,3%
	Autoestima	1,3%
	Ensinar empatia e regra de ouro "não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a você"	5,3%
	Dar exemplos de convivência	1,3%
	Direitos e deveres	4,0%
Temas diversos	Projeto Escola Limpa / Alunos recolhem lixo espalhado pela escola	2,7%
	Sobre colocar fogo nas folhas do quintal	1,3%

Categorias	Subcategorias	TOTAL
	Higiene pessoal, como se sentar e se portar no refeitório	1,3%
Contato com familiares	Conversa com responsáveis	1,3%
	Reuniões temáticas com pais. <i>Ex. de temas: paz, higiene, trabalho infantil</i>	1,3%

Nota-se a variabilidade de estratégias utilizadas pelos professores que podem ser utilizadas para o ensino de diferentes repertórios de comportamentos. Novamente aparecem os comportamentos pró-éticos e pró-sociais, desta vez enquanto estratégia bem-sucedida, que estão relacionadas ao bom desenvolvimento das aulas.

3.9. Escola e família

Quando se fala sobre a formação cidadã, ética, comportamentos pró-éticos, comportamentos morais e valores, é difícil não envolver a família. A participação ou não das famílias já esteve presente nas respostas dos professores em relação aos desafios de seu trabalho, e permeia a discussão do ensinar X educar. Na linguagem popular, muitas vezes defendida pelos professores, é difundido que os professores ensinam e os pais educam. Os professores se queixam que os pais não educam e “sobra” para eles, e que ensinam “educação” porque a criança não traz de casa. Ensinar, neste contexto seria promover o aprendizado dos conteúdos acadêmicos do currículo tradicional, como português e matemática; e educar seria promover boas maneiras, comportamentos considerados socialmente adequados.

A discussão sobre famílias apareceu intensamente na realização do projeto piloto, com professores de sexto a nono ano. E a partir deste acontecimento, julgou-se relevante incluir a questão 3 da Parte 3 do Questionário, na qual pergunta-se sobre a opinião dos professores sobre a participação da família na escola e seu papel no ensino de comportamentos pró-éticos.

3.9.1. Participação das famílias na escola

Os professores relataram que a participação da família dos alunos na escola é parcial (45,3%) e mínima (36%). Alguns responderam mais de uma resposta, justificando que os pais de seus alunos participam, mas na escola, como um todo, não participam, ou que participam os pais dos alunos que menos precisam. Na Figura 08 está detalhada a opinião dos professores sobre a participação das famílias, conforme as escolas.

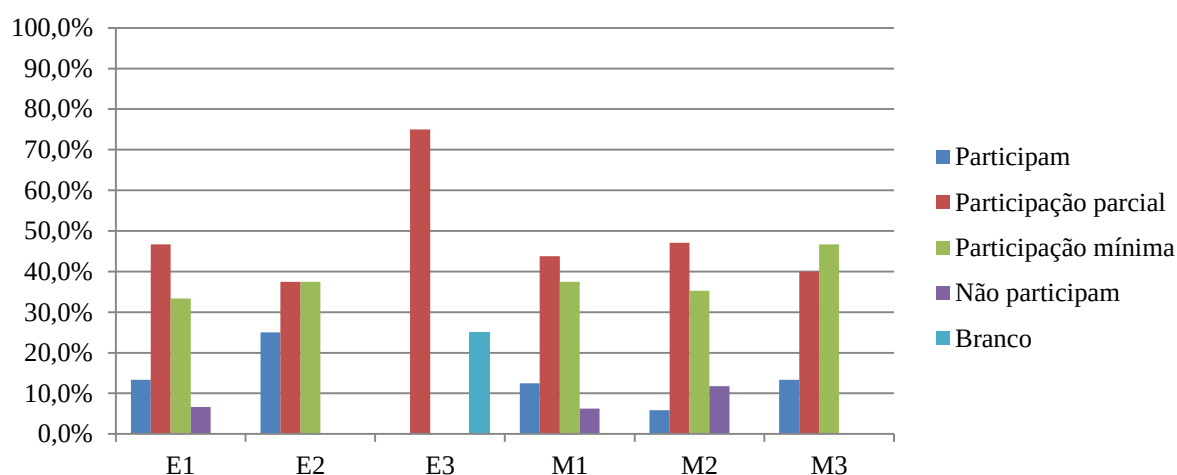


Figura 08 – Participação dos familiares na escola, conforme opinião dos professores das escolas.

Percebe-se uma participação um pouco maior (participam e participação parcial) nas escolas estaduais. Das escolas, apenas os professores de M3 relatam participação mínima com mais frequência (46,7%), enquanto a mesma porcentagem de professores de E2 apontam participação mínima e parcial (37,5%). E em todas as outras quatro escolas a maior parte dos professores aponta a participação parcial dos pais: E1 (46,7%), E3 (75%), M1 (43,8%), M2 (47,1%).

Nas entrevistas, os gestores mencionaram sua relação com as famílias. Em algumas situações relatam que os pais já vêm armados, e existe um embate, como se a escola sempre cobrasse mais dos pais do que pudessem dar e vice-versa.

3.9.2. *Papel da família no ensino de comportamentos pró-éticos*

A maior parte dos professores (66,7%) relatou que o papel da família é fundamental, (e também primordial, essencial, muito importante). Outras respostas relacionadas ao papel da família no ensino de comportamentos pró-éticos foram: ensinar valores (28% dos relatos dos professores), base de tudo (24%), ser modelo (17,3%), o papel da família é insuficiente (16%), deveria existir uma parceria escola e família (9,3%). Na Figura 09 estão as respostas a esta questão, e a porcentagem de professores de cada escola.

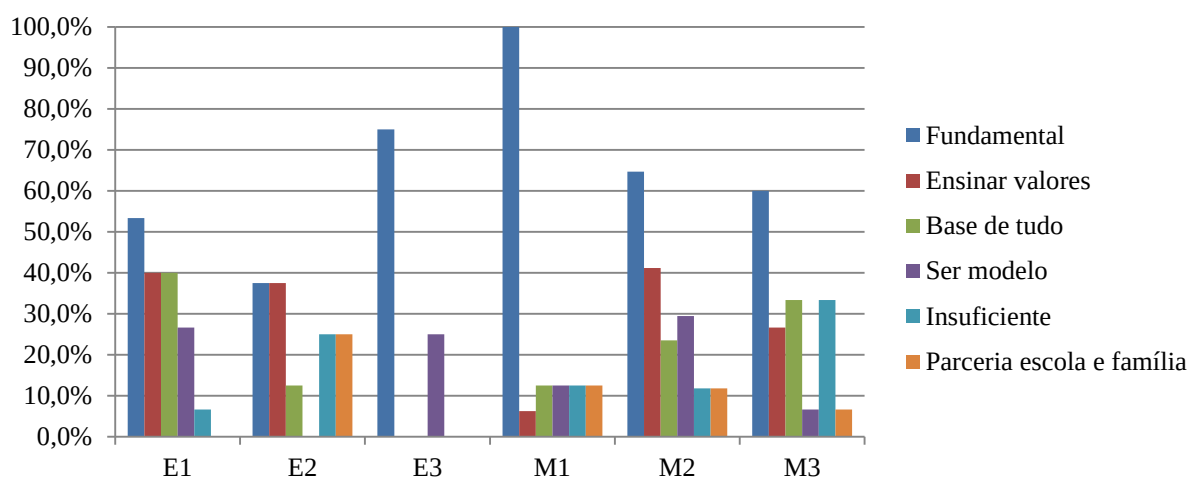


Figura 09 – Papel da família no ensino de comportamentos pró-éticos.

Apenas na escola E2 que a mesma porcentagem de professores relata o papel da família como fundamental e enquanto ensinar valores (37,5%), em todas as outras é destacado o papel fundamental, primordial, essencial ou muito importante, como citado pelos professores. Ensinar valores considera relatos como ensinar valores básicos; formação de

valores; ser uma boa pessoa; formação de caráter; ensinar respeito e organização; e ensinar para um futuro melhor. Foi a segunda categoria mais citada nos relatos dos professores das escolas E1 (40%) e M2 (41,2%).

A família enquanto a base de tudo é uma categoria que sintetiza relatos como: é um todo; "educação vem de berço"; estrutura; começa em casa; família é o primeiro grupo social; é a base da educação. Foi citada por 40% dos professores de E1, 23,5% de M2 e 33,3% de M3. No mesmo sentido vem a categoria ser modelo ou exemplo, citada por 25% dos professores de E3 e 29,4% dos professores de M2. Insuficiente é a avaliação do papel das famílias no ensino de comportamentos pró-éticos dos professores das escolas E1 (6,7%), E2 (25%), M1 (12,5%), M2 (11,8%) e M3 (33,3%), com relatos como: a família não está colocando seu papel em prática; há descaso e falta de comprometimento; e poucas famílias ensinam valores.

Por último, a categoria que enfatiza o trabalho conjunto com escola para formação de bom cidadão foi mencionada por professores de quatro escolas, sendo três municipais: E2 (25%), M1 (12,5%), M2 (11,8%) e M3 (6,7%).

3.10. Comentários

Encerrando o questionário, a questão 4 da Parte 3 oferecia um espaço aos professores para que deixassem observações, comentários e sugestões, e 33 professores (44%) de cinco escolas (exceto E3) o fizeram. Foram comentários sobre o conteúdo da pesquisa, sobre sua participação e sugestões. Os comentários sobre o conteúdo da pesquisa foram relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos, aos obstáculos encontrados, aos alunos, às famílias, como demonstra o Quadro 11.

Quadro 11 – Comentários dos professores sobre o conteúdo da pesquisa.

TEMA	COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES
Sobre o ensino de ética	“A partir do momento em que conseguimos realizar um trabalho efetivo com bons resultados, a aprendizagem dos conteúdos formais é garantida”. E1P01 “Deveria se voltar a ter educação moral e cívica”. M1P07 “O ensino de ética e cidadania são fundamentais se fizerem presentes na escola. Pois só conhecimento sem estes três pilares que ser humano formaremos”? M2P10 “Acredito piamente que o temor de Deus é o princípio para tudo e quando se tem o mundo ficaria melhor”. M3P14
Obstáculos	“Ah! Eu gostaria de poder fazer tantas coisas. Mas não dá tempo e nem todos acreditam. Amo minha profissão”! E1P04 “Muito de ética é falado, mas as nossas crianças não escutam. Isto a começar pelos políticos, a sugestão é ensinar aos alunos ser críticos, ser éticos, mas construtivos em criticar”. E1P14 “Difícil valores serem colocados quando muitos não acreditam e não vivenciam”. M2P06
Sobre os alunos	“Muitos vêm para a escola pela comida. Afinal o interesse em aprender é mínimo”. E1P07 “Muitas vezes nos surpreendemos, pois os alunos são muito melhores”. E1P15
Sobre as famílias	“A família deveria vir para escola, não somente criticar, mas também elogiar muitas situações que não são ensinadas em seus lares”. E2P01 “Nas escolas deveriam se abrir (projetos que envolvessem mais as famílias) e um maior conhecimento e aproximação com os alunos.” E2P08 “Com relação às famílias - exatamente dos alunos que mais apresentam problemas são as mais omissas”. M3P10 “Enquanto a família ignorar a importância da escola na vida de seus filhos, nós enquanto educadores, não conseguiremos avançar significativamente neste processo”. M3P13

Os professores sugerem: palestras e oficinas sobre ética (E1P08, E2P06, E2P07, M3P07); que sejam feitas sugestões de atividades sobre ética para o ensino fundamental (M2P15); a ensinar as crianças a serem críticas (E1P14); e a trabalhar a importância da ética com famílias e comunidade (M3P11).

Sobre a participação de cada um na pesquisa, cinco professores disseram que foi bom participar, rever a prática, refletir e agradeceram (E1P12, E2P05, M1P10, M3P06, M3P07) e dois comentaram sobre a relevância do tema (M1P09, M1P13). Outros dois professores solicitaram retorno (M1P15, M2P04), e dois relataram que esperam que o retorno da pesquisa possa auxiliá-los em sua prática profissional (E2P02, M2P02), um comentou que as perguntas do questionário foram um pouco repetitivas (M2P12), um relatou que espera ter contribuído (E2P03).

4. DISCUSSÃO

Ao questionar qual é o papel do professor no ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos, optou-se por um exame amplo e abrangente do contexto de seis escolas, três municipais e três estaduais, a partir do relato de dez gestores e 75 professores, com entrevistas e questionários. Ao analisar os resultados encontraram-se respostas sobre o papel do professor, surgiram novas questões que podem direcionar estudos posteriores, e foram percebidas algumas limitações em relação ao método utilizado, que serão discutidas a seguir.

A **amostra de professores e gestores**, descrita no item 3.1 dos Resultados, é composta por gestores e professores em sua maioria experientes e academicamente qualificados (68% dos professores têm 11 ou mais anos de experiência e 62,7% tem pós-graduação completa). De 75 professores, 62 são professores polivalentes, e a amostra é bem distribuída de acordo com os anos escolares, possibilitando uma boa representatividade das diferentes faixas etárias contempladas.

A **organização do currículo** (3.2.1) é diferente nas escolas estaduais e municipais. Enquanto nas estaduais se trabalha com dois amplos programas – Ler e Escrever e EMAI –, nas municipais existe um documento único, elaborado e implantado recentemente para unificar o currículo das escolas mantendo a liberdade na forma de execução das propostas de ensino.

Além das atividades do currículo oficial, as gestoras participantes contaram sobre as atividades extracurriculares vigentes nas escolas organizadas em **projetos** (3.2.2). Ao todo foram mencionados 58 projetos que variam entre os temas valores e socialização, português e matemática, saúde, entre outros. E1, M2 e M3 desenvolvem projetos relacionados aos conteúdos acadêmicos e também a valores e socialização. E2 e M1 relataram mais projetos

relacionados aos conteúdos acadêmicos, e a formação cidadã estaria implícita. E3 desenvolvem mais projetos voltados à comunidade escolar, de forma mais ampla. Destaca-se o projeto desenvolvido por M2 para aproximar os pais da escola, que são reuniões temáticas bimestrais. A iniciativa tem sido bem-sucedida e a participação dos pais aumentou. Esta proposta vem atender a uma demanda das quais os professores e de todas as escolas se queixam, e poderia ser compartilhada e replicada.

Para a organização das respostas sobre **o que os professores ensinam** (3.2.3 e 3.2.4), foram construídas categorias e subcategorias com base nos relatos e nas referências da literatura. Estas foram testadas e refinadas a partir de um teste de confiabilidade – no qual mais de um avaliador classificou as respostas dos professores em categorias pré-estabelecidas.

Mais de 90% dos professores disseram que além dos conteúdos do currículo oficial ensinam comportamentos pró-éticos, e mais de 70% relataram comportamentos pró-sociais. Para Skinner (1968/1972) a educação, em sua função de transmissão da cultura, deve oferecer alternativas para que as pessoas resolvam seus problemas e para que continuem desenvolvendo essa capacidade. Ensinar comportamentos pró-éticos e pró-sociais também é uma forma de ensinar as crianças a resolver problemas do cotidiano, estabelecerem vínculos e ter uma boa convivência. De fato, estes são comportamentos que, conforme apontam Kienen, Kubo e Botomé (2013) atenderão às necessidades sociais e produzirão transformações no ambiente para sua melhoria.

Comportamentos pró-éticos gerais (relatos mais abrangentes, como valores éticos e morais, fazer o bem, paz e não violência), respeito e obediência foram as subcategorias mais citadas, o que vai de encontro com os problemas mais comuns e preocupantes na escola, a violência e a indisciplina (BRASIL, 2013).

A alta frequência de relatos de comportamentos pró-éticos em uma questão mais ampla indica duas possibilidades. A primeira é de que os professores estavam sob controle do

tema da pesquisa, respondendo a um discurso pré-concebido da educação para a cidadania, para o desenvolvimento de valores. A segunda, que não é descartada pela primeira, é que os comportamentos pró-éticos dos alunos são realmente relevantes para os professores em sua rotina escolar, e quando se tira o foco dos conteúdos curriculares sua importância se destaca. Além de contemplarem a formação cidadã, um dos objetivos propostos nos documentos que norteiam a educação (BRASIL, 1988, 2013), apresentar comportamentos pró-éticos, como obedecer, respeitar e ter responsabilidade, é favorável também para o desempenho acadêmico. E se há relato deste ensino, possivelmente existem demandas que o justifica, que podem ser problemas e conflitos que interferem no bom andamento das atividades do dia-a-dia. Ou seja, ensina-se a obedecer porque as crianças não obedecem, ensina-se a fazer amigos porque existem muitas discussões entre amigos, e assim por diante.

Sobre os **benefícios** de seu trabalho (3.3), mais da metade dos professores participantes (56%) citaram os benefícios aos alunos, principalmente em relação aos resultados (aprendizagem) e a contribuição com o desenvolvimento do aluno.

A subcategoria “formar cidadãos” e a categoria “benefícios à cultura”, relatadas com menor frequência expressam consequências futuras e dependentes de muitas outras variáveis para se concretizarem de fato. Não são as mais lembradas pelos professores e possivelmente não são fortes o suficiente para controlarem o comportamento do professor de trabalhar todos os dias. Por outro lado, consequências muito imediatas são o “contato com os alunos”, a “afetividade”, a “troca de experiências”, que expressam o contato social, interações positivas agradáveis aos professores que podem tornar o trabalho mais prazeroso. Isto provavelmente também acontece quando os professores relatam “prazer em ensinar”, seja ao planejar contingências de reforçamento para que o aluno aprenda, seja ao perceber que o aluno aprendeu de fato. E “realização pessoal” se relaciona com a história de vida da pessoa ou mesmo com regras aprendidas que colocam o conjunto de comportamentos de envolvidos no

“ser professor” como importante, por exemplo, quando relata que desde criança queria ser professor, ou que sempre sonhou com isso, ou porque considera uma profissão com grande relevância social e deseja contribuir para a humanidade.

Estes motivos são muito relevantes, mas seriam suficientes para manter alguém em uma profissão? Possivelmente há outros ganhos relacionados a estes ou não que exercem controle sob o comportamento do professor. Porém esta análise deve ser cuidadosa, pois não foi este o objeto de investigação: perguntou-se sobre os benefícios do trabalho e não o que controla o comportamento. Ao relatar os benefícios de seu trabalho, o professor dá pistas sobre o que considera importante e de situações que lhe são agradáveis ou prazerosas, consequências que podem fortalecer seu comportamento. Mas agradável é diferente de fortalecedor, sentir prazer não necessariamente é sentir-se inclinado a se comportar da mesma forma – ocorrem em momentos diferentes e são sentidos de formas diferentes (SKINNER, 1987). A partir do que os professores consideram benéfico pode-se levantar possíveis variáveis que atuam no controle e manutenção de seu comportamento, o que poderia ser verificado com uma investigação mais elaborada e uma análise mais aprofundada.

Os **desafios** do trabalho (3.4.1 e 3.4.2) citados pela maioria dos professores foram referentes às famílias e aos alunos. A maior parte dos professores das escolas municipais citou desafios relacionados às famílias, e nas escolas estaduais relacionados aos alunos. Com exceção de E3, em todas as outras escolas mais da metade dos professores mencionou a ausência da família na vida escolar das crianças. E a grande maioria dos professores falou sobre os problemas de comportamento dos alunos (problemas de comportamento em geral, falta de respeito, indisciplina, falta de responsabilidade, de zelo e amizade).

Ao abordarem especificamente o **papel da família** no ensino de comportamentos pró-éticos (3.9), os professores participantes relatam o quanto a participação dos pais e cuidadores é fundamental, e ainda assim, está abaixo da expectativa. A pergunta que fica é: o que

mudaria se a família fosse presente na vida escolar da criança? Haveria um melhor desempenho do aluno, menos problemas de comportamento, o professor se sentira mais seguro em poder contar com o familiar no processo de educação da criança? Uma investigação futura pode ser direcionada neste rumo. De qualquer forma, a ausência da família parece estar relacionada a outros problemas, como os levantados nessas hipóteses iniciais.

Estas informações vão ao encontro ao que foi apontado por Pereira, Marinotti e Luna (2004), no sentido de atribuírem problemas – no caso a não eficiência da educação, o fracasso dos alunos e deles mesmo – a fatores externos à escola, como a falta de interesse, a existência dos problemas na família, falta de motivação dos alunos, falta de esforço, baixo nível intelectual. Por sua vez, o comportamento do professor pode estar sob controle destes fatores, como afirmam também Pereira, Marinotti e Luna (2004), ao levantarem como variáveis que controlam o comportamento do professor o comportamento disciplinar do aluno; qualidade da relação com os alunos; participação dos pais na escola; crenças sobre as famílias dos alunos; entre outros. E por estarem longe do alcance do professor, é como se não pudessem fazer nada a respeito, diante a um problema considerado crônico da educação (NICOLINO; ZANOTTO, 2011).

Não é de se estranhar encontrar professores que dizem que já desistiram, que nada do que fazem adianta, relatando conformidade, desânimo e descrédito, características que podem estar associadas ao desamparo aprendido, pois, existe uma situação aversiva incontrolável, sem possibilidades eminentes de enfrentamento, fuga ou esquiva. O desamparo aprendido depende muito da história de aprendizagem de cada pessoa sob reforçamento negativo diante experiência de eventos aversivos incontroláveis (HUNZINKER, 1997).

Neste contexto, mais estudos podem ser conduzidos relacionados à saúde do professor. Não impressiona o grande número de licenças para tratamento de saúde e o alto índice de absenteísmo (BRASIL, 2013), que pode ter função de fuga/esquiva da situação escolar que

pode ter se tornado aversiva. Promover práticas educativas positivas, ampliando o repertório do professor para resolver problemas, possa ser importante não só para o melhor desempenho do aluno, mas também para promover saúde e evitar ou reduzir ansiedade, estresse e depressão.

A **demanda existente para o ensino de comportamentos pró-éticos** (3.4.3 e 3.4.4), segundo a maior parte dos professores está relacionada ao comportamento dos alunos – a falta de respeito, conflitos e indisciplina –, e para um terço dos professores relaciona-se às famílias. As gestoras reiteram as brigas e agressões e apontam demandas relativas à ausência ou problemas das famílias e ao perigo da comunidade.

Como coloca Skinner (1948/1978) os próprios homens interessados na construção de um mundo melhor devem se voltar a isso, independentemente de ações políticas. Perceber na escola o que se pode mudar, e planejar ações para a mudança é assumir o controle e contribuir para a construção de um mundo melhor. No entanto, é preciso reconhecer que a responsabilidade não é apenas dos professores. E há décadas os mesmos desafios e queixas se repetem, reforçando que são necessárias alternativas inovadoras para transformar os problemas crônicos da educação. Se um dos papéis fundamentais da educação é o bem-estar do indivíduo e da coletividade, conforme Henklain e Carmo (2013), é importante reforçar os comportamentos importantes para a convivência em grupo, grupo este que inclui o professor. Com parcerias adequadas, o professor pode se sentir menos sobrecarregado e mais motivado a promover mudanças mais efetivas, porque haverá maior consistência. Intervenções com pais e diretamente com alunos mostram-se propostas relevantes na mudança cultural (Bolsoni-Silva et al., 2010). Como posto por Pesce (2009), é interessante promover práticas de prevenção e intervir quando os primeiros sinais de problemas de comportamento aparecem, pois a tendência é ficarem cada vez mais graves.

Os professores também elencaram o que os alunos **mais e menos gostam de fazer** (3.5). As respostas mais citadas para o que **mais gostam** (3.5.1) de fazer foram: atividades lúdicas (brincar, atividades recreativas, jogos), aulas diversas (Educação Física) e leitura. Os professores das escolas municipais citaram mais atividades lúdicas e das escolas estaduais citaram Educação Física, o que remeteu à disposição da estrutura física da escola. As escolas municipais têm parque externo e características mais infantis nas cores das paredes, nos cartazes colados, enquanto as escolas estaduais não tem área externa com equipamentos de diversão. De forma geral, brincadeiras dirigidas ou não, e o movimento fora da sala de aula são algumas das atividades preferidas das crianças de acordo com seus professores.

As atividades que os alunos **menos gostam** de fazer (3.5.2) citadas com maior frequência pelos professores foram: escrever (com autonomia, escrever muito no caderno, copiar da lousa), ficar muito tempo parados em silêncio na sala de aula, estudar (fazer tarefas, atividades, prestar atenção), realizar atividades individuais e/ou teóricas (extensas, sem interatividade).

O que os alunos menos gostam de fazer, de acordo com a opinião dos professores, converge com os desafios enfrentados pelo professor em relação aos problemas de comportamento e de atenção e interesse (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; BRASIL, 2013). As atividades listadas por eles são, normalmente, as atividades que as crianças passam fazendo a maior parte do tempo na rotina escolar – ficar sentados, dentro da sala de aula, escrevendo, copiando, sob controle de regras de disciplina, sob a necessidade de serem avaliados, etc. Em contraposto, o que mais gostam são atividades que tem com menos frequência – como tempo para brincar e aulas de Educação Física – o que pode atuar como operação estabelecadora. A condição de privação destas atividades pode aumentar seu valor reforçador. O que ressalta mais ainda o grande benefício que é as crianças gostarem dos momentos de leitura e das aulas de matemática, como relatado em algumas escolas, pois são

aulas que têm com grande frequência e se forem prazerosas os alunos se envolverão mais nas atividades, haverá melhor aproveitamento e provavelmente menores taxas de problemas de comportamento, desatenção ou desinteresse.

Vale a pena destacar que os professores relatam que as crianças mais gostam de aprender coisas novas, e menos gostam de escrever, ficar paradas e estudar, o que remete à reflexão: é preciso escrever, ficar paradas e estudar para aprender coisas novas? Seria possível aprender de outra forma? Sabe-se que aprender coisas novas, ou seja novos repertórios de comportamentos, é naturalmente reforçador, pela consequência imediata no ambiente, e pode acontecer dissociado de escrever, ficar parado e estudar. Escrever e estudar são repertórios importantes a serem desenvolvidos para as crianças que podem dar acesso a novos reforçadores, inclusive, aprender coisas novas. O fato de aparecerem como atividades que as crianças menos gostam pode ser um indício da necessidade de modificar as contingências de reforçamento para que estes processos não sejam tão aversivos. Ficar sentados e em silêncio são comportamentos importantes para o aluno em sua vida acadêmica e darão acesso a novos reforçadores. Então é importante que estes comportamentos também sejam ensinados aos alunos.

Para Skinner (1953/2003) são poucas consequências positivas contingentes à educação, e o controle predominante é exercido por meio da punição. Ou seja, quando solicitadas, as crianças escrevem com autonomia, ficam paradas e em silêncio, estudam, prestam atenção, etc., para não enfrentarem as consequências de não fazer estas atividades. O sistema educacional baseado na punição gera contracontrole, como a indisciplina e o desinteresse. Para Caldas e Hubner (2001) o encantamento com o aprender se perde ao longo dos anos e o desinteresse aumenta a medida que diminuem o prazer e alegria, assim, para promover um ambiente agradável para aprendizagem é interessante investir na promoção de boas relações e manter as atividades que são prazerosas para as crianças.

A maioria dos professores disse que o **conceito de ética** (3.6.1) envolve respeito, valores, caráter e cidadania. E todos os professores disseram que **ensinam comportamentos pró-éticos** (3.6.2), enquanto repertório de comportamentos. Em todas as escolas as gestoras afirmam que o tema “ética” é abordado, de forma explícita – como nas escolas E1, E3 e M3, que têm **projetos relacionados ao ensino de comportamentos pró-éticos nas escolas** (3.6.3) – ou de forma implícita, como nas escolas E2, M1 e M2. O **objetivo dos professores ao ensinar comportamentos pró-éticos** (3.6.4) é a mudança de comportamento, em curto e longo prazo.

Na opinião dos educadores, como **benefícios do ensino de comportamentos pró-éticos** (3.6.5), tanto para os alunos, quanto para o professor e para a comunidade, está a mudança de comportamento do aluno e a melhor convivência. Para o professor também é benéfica ter a sensação de dever cumprido. As gestoras enfatizam a melhoria da convivência com o ensino de comportamentos pró-éticos, pois os alunos se sentem respeitados e valorizados, e respeitam a escola e os professores que ficam muito satisfeitos.

No discurso dos gestores e professores nota-se preocupação com o futuro e com o desenvolvimento do aluno. Ficam felizes quando encontram um ex-aluno bem sucedido, e acreditam estar contribuindo com a família da criança em sua educação, o que influencia em sua motivação. Assim como afirmam Pereira, Marinotti e Luna (2004), as crenças sobre as famílias dos alunos e as crenças sobre a responsabilidade pelo desempenho do aluno parecem ser variáveis importantes no controle de seu comportamento.

Induzidos pelo questionário, os professores deram diferentes **exemplos do ensino de comportamentos pró-éticos** (3.7) descrevendo os eventos ambientais antecedentes e consequentes e comportamentais. Foi solicitado que descrevessem “o que ensinam” e “como ensinam”. E observou-se que a estratégia mais citada no “como ensinam” (B2) foi conversar, de forma ampla. E o que o professor faz quando diz que conversa diante situações de

problema? Possivelmente ele pune, pois assim diminuiria a probabilidade de recorrência do comportamento indicativo de problema. Conversar com os alunos para resolver problemas é algo que os professores relatam fazer com frequência, e, em parte, obtém mudanças de comportamento e boa convivência. E uma das limitações deste estudo é a falta de informações sobre como esta conversa acontece, seja pela opção do relato escrito que não permite a observação da situação real, seja pelo possível repertório restrito dos professores de descrever próprio comportamento de conversar.

Conversar em geral, promover reflexão com recursos (histórias, livros, filmes e brincadeiras), oferecer exemplos são práticas educativas importantes relacionadas à manutenção de um bom relacionamento. Seria importante verificar qual é o contexto mais amplo destas situações de conversa, e como elas ocorrem, uma vez que as contingências estão entrelaçadas, e é insuficiente buscar compreender um comportamento do professor isoladamente. É possível que parte dos professores só converse com os alunos diante a conflitos, ofensas e problemas de comportamento – as categorias que aparecem com mais frequência nas situações antecedentes (Quadro 10). Se os professores oferecerem atenção e cuidado somente nas situações de conflito, os problemas de comportamento se tornam bastante funcionais aos alunos. E as estratégias de ensino são ineficazes quando a frequência do comportamento-problema não diminui.

O controle do comportamento por regras está presente nas categorias de estabelecer regras e combinados, aconselhar, solicitar pedido de desculpas e ensinamentos religiosos. Os professores colocam as regras que são importantes para o convívio em grupo, e os alunos precisam obedecer e respeitar. Alguns exemplos de regras que descrevem contingências relatadas pelos professores são: “violência gera violência” (se você se comportar de forma violenta, então é mais provável que se comportem de forma violenta em relação a você); “coloque-se no lugar do outro” (se você analisar as variáveis ambientais sob as quais uma

pessoa se comporta, poderá compreender o que controla seu comportamento e como ele está se sentindo nesta situação); “precisamos amar o próximo” (se todos amarmos a outra pessoa, o mundo poderá ser melhor); “se erramos devemos pedir desculpas”; “não devemos pegar o que não é nosso”. As consequências são na maioria satisfatórias, talvez porque haja uma instrução mais clara do que a criança deve fazer, assim como nas categorias oferece modelo e aponta o que é “certo” a se fazer. No outro extremo, apontar o “errado” não ensina à criança o que ela deve fazer, só o que não deve, então ela pode apresentar outros problemas de comportamentos funcionalmente equivalentes.

Quando o professor levanta alternativas para resolver problema, ele também ensina as crianças a resolverem problemas, mostrando os caminhos que podem ser feitos para isso, ampliando o repertório das crianças e facilitando que analisem as consequências de seus comportamentos antes de fazer uma escolha – pensem antes de agir – mesmo quando o professor não estiver presente, ou quando estiver em um ambiente que não tem regras claras estabelecidas.

Solicitar reparação do erro permite que a criança perceba o erro e tenha oportunidade de se redimir, vivenciando a consequência de seu comportamento e aprendendo a resolver problemas. Assim como oferecer consequências para os comportamentos. Se o professor discrimina a função dos comportamentos dos alunos e tem habilidades para oferecer consequências que aumentem a frequência dos comportamentos desejados e diminua dos indesejados pode ter bastante eficácia no processo de ensino-aprendizagem, desde que as consequências tenham eficácia reforçada. É importante que o professor desenvolva esta competência e sensibilidade aos efeitos de seu comportamento no ambiente. Manter uma boa relação sempre atuaria como reforço diferencial para os problemas de comportamento, fortalecendo o vínculo e possibilitando atenção às crianças e bons modelos de interação em situações diversas. Desta forma, estaria em consonância com a proposta de Skinner para

educação (1968/1978), na qual sugere o uso do reforçamento positivo e da modelagem, a eliminação da punição como método de ensino e a ênfase na aprendizagem sem erro.

Os professores relataram diversas **estratégias de ensino bem-sucedidas** (3.8), incluindo novamente o comportamento de conversar, sem especificação, e o ensino de comportamentos pró-éticos e pró-sociais, que influenciam o bom andamento das aulas. Neste item, os professores listaram comportamentos que, em sua opinião, são vantajosos, e podem ser emitidos em outros contextos. É essencial para a elaboração do planejamento cultural, conhecer o que as pessoas de um grupo valorizam e o que já tentaram e deu certo, que seriam práticas elegíveis para substituir práticas vigentes e produzir consequências (CARRARA et al, 2013)

Considerar ética como um tema transversal (BRASIL, 2013) com interfaces com conteúdos curriculares, e falar sobre ética e cidadania, pode não ser suficiente para que o aluno aprenda comportamentos pró-éticos. Comportamentos podem ser ensinados por arranjo de contingências – desde o comportamento de se sentar e permanecer na cadeira por tempo suficiente para prestar atenção na aula, até obedecer regras e respeitar as pessoas.

No mesmo sentido do estudo de revisão realizado por Campbell (2008), os resultados desta pesquisa também apontaram para a falta de consenso sobre a contribuição do estudo da ética para contexto escolar e a relação entre o comportamento moral do aluno e a responsabilidade ética do professor. Em sentido oposto, nesta pesquisa ficou evidente o consenso sobre a importância do tema na educação. Os professores e gestores valorizam e apontam propostas de ensino em suas escolas e comportamentos para ensinar, mesmo não relatando com clareza o que entendem por ética ou como este ensino acontece.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos: 1) identificar, descrever e analisar as definições de ética e de comportamentos pró-éticos utilizadas por docentes no contexto escolar e as propostas de ensino destes comportamentos na escola; 2) identificar o papel do professor na aprendizagem de comportamentos pró-éticos; 3) levantar necessidades e apontar alternativas de delineamentos para fortalecimento e consolidação do ensino de comportamentos pró-éticos relevantes para as pessoas das escolas participantes. Foi possível perceber que o ensino de comportamentos pró-éticos acontece com muita frequência no cotidiano dos professores, sendo considerado e compreendido pelos docentes como sinônimo de ensinar comportamentos necessários para a convivência respeitosa e harmônica em grupo seja enquanto contingência cerimonial ou tecnológica. É destacada a importância de aprender a obedecer para depois aprender a respeitar, comportamentos que vão ao encontro de dois grandes problemas mais frequentes nas escolas: a indisciplina e a violência.

O controle por regras é importante para instalar comportamentos que não têm consequências naturais explícitas em curto prazo, daí a importância de que o professor tenha repertório para planejar as contingências de ensino, a iniciar por ter clareza sobre os comportamentos-objetivos – o que não foi observado no discurso dos professores. Houve uma grande variedade de respostas quando deram exemplos do dia-a-dia do que consideram o ensino de ética, e a maior parte foi pouco descritiva. Por um lado, ética, respeito e valores constituem termos bastante usuais no contexto da educação, por outro lado, é raro que os profissionais parem para refletir sobre o que um aluno faz quando se comporta de forma ética e respeitosa. Estamos mais sensíveis a notar o contrário, ou seja, centrar nossa atenção nos problemas de comportamento e apontar o que não deve ser feito, embora ensinar o aluno a discriminar entre o certo e o errado para dados contextos e situações faça parte do processo

educacional. Parece necessário que os alunos também tenham clareza do que se espera que eles façam e que o professor sinalize e ajude a ampliar repertórios que viabilizem ao estudante conseguir o que necessita sem desrespeitar a si mesmo, outra pessoa ou grupos sociais com os quais interage.

Para esta pesquisa considerou-se os anos iniciais do ensino fundamental, devido às tarefas desta etapa de desenvolvimento bastante propícia para discussão do desenvolvimento moral. Entretanto, a metodologia utilizada e os conhecimentos da análise do comportamento podem ser aplicados também nos outros ciclos, como feito no projeto piloto, quando o questionário foi aplicado com dez professores dos anos finais do ensino fundamental. Pela discussão realizada na ocasião, as questões foram pertinentes para levantar problemáticas do dia-a-dia da escola, e organizar informações para buscar alternativas de mudança e melhoria. Novos estudos podem ser feitos com anos finais do ensino fundamental para investigar a manutenção ou variação das demandas e estratégias de ensino.

Compreende-se que os professores investem esforços em ensinar comportamentos pró-éticos, o que acontece, na maior parte das vezes, informalmente, diante situações de conflito e ofensas. Ou seja, para ensinar, os professores relatam que conversam com os alunos, promovem reflexão com recursos variados (histórias, livros e dinâmicas), dão exemplos de situações de dia-a-dia, e relembram regras, principalmente. Seria interessante averiguar se o professor conversa e oferece atenção aos alunos também em outras situações incompatíveis com problemas e conflitos. Pois é possível que a função dos problemas de comportamento dos alunos seja obter atenção do professor ou dos outros alunos. E se o professor oferecer atenção somente nestas situações ele pode reforçar os problemas de comportamento dos alunos, e não punir. Daí a importância do reforço diferencial e de ensinar comportamentos pró-éticos também de forma preventiva, em situações de interação positiva.

Ao relatarem como ensinam comportamentos pró-éticos, os professores descreveram habilidades educativas fundamentais: conversam, colocam limites, expressam opiniões e sentimentos, oferecem modelo, levantam alternativas para resolver problemas, e auxiliam o aluno a discriminar o certo e o errado. São todos comportamentos importantes quando emitidos em situações apropriadas e quando alcançam as consequências desejadas. Comportar-se de forma assertiva e habilidosa requer sensibilidade a estas variáveis, o que envolve observar as consequências de seu comportamento e, conseqüentemente, as contingências entrelaçadas, e também avaliar e adaptar as estratégias conforme as consequências.

Se conversar diante de uma situação de ofensa na sala de aula não obtiver os resultados desejados, pode-se analisar como ocorreu esta conversa, o que o professor fez, quais foram as consequências e o que poderia fazer de diferente em uma próxima situação semelhante à primeira. O professor pode também olhar para a situação antecedente e ampliar sua compreensão sobre o conflito e a história dos alunos envolvidos para entender qual era a função de seus comportamentos. E com isso, poderá planejar o ensino de forma gradual e sistematizada, observar as consequências de seu comportamento de ensinar.

Os professores relatam que a principal consequência de ensinar comportamentos pró-éticos é a mudança dos comportamentos dos alunos, ou seja, é observar que os alunos aprenderam, o que ocorre de forma intermitente, ora em curto, ora em longo prazo. E é justamente observar os resultados do seu trabalho no aluno que é citado como um dos maiores benefícios do trabalho do professor. Assim, haveria ainda mais benefícios se o professor observasse as mudanças de comportamento dos alunos decorrentes do seu trabalho com maior frequência.

Percebe-se claramente algumas práticas culturais que já existem na escola e podem ser fortalecidas para o ensino mais eficiente de comportamentos pró-éticos. Os professores

conversam muito com os alunos, se comportam a fim de promover uma interação positiva utilizando estratégias diversas, como leitura e brincadeiras, identificam problemas e ensinam comportamentos pró-éticos para solucioná-los e promover mudanças de comportamento e uma melhor convivência, além de demonstrarem preocupação com aumentar a participação das famílias nas escolas.

Para fortalecer as práticas atuais existem alternativas disponíveis na escola citadas como estratégias bem-sucedidas de ensino, como o diálogo e as atividades lúdicas. Com base na descrição do que os alunos mais gostam de fazer, pode-se realizar uma avaliação de preferência de reforçadores e planejar novas práticas. É preciso tornar o ensino mais reforçador, pois, de acordo com os professores, os alunos passam a maior parte do tempo fazendo aquilo que não gostam, que é escrever com autonomia, ficar muito tempo parados, em silêncio, dentro da sala de aula. Não significa que o professor não deve propor estas atividades, mas sim que deve arranjar as contingências para que sejam menos aversivas, e para que os alunos aprendam a ficar sentados em silêncio, e conseqüentemente tenham acesso a outros reforçadores, como a leitura e aprender “coisas” novas.

Sobre a preocupação dos professores com a participação insuficiente da família na escola, retoma-se: o que mudaria se as famílias participassem mais? Conforme o relato dos professores, as crianças poderiam ter menos problemas de comportamento, mais disciplina, boas maneiras e envolvimento nas atividades escolares, se houvesse uma parceria escola e família mais efetiva, tanto para se responsabilizar pela “boa educação” das crianças quanto para manter consistência nas práticas educativas positivas.

Para intervir nos problemas de comportamento e para ampliar a parceria entre a escola e a família parece viável, a partir do cenário descrito, implantar mudanças tecnicamente específicas no procedimento de consequenciar comportamentos que proporcionem maior efetividade funcional. Os professores despenderão menos esforços ao terem clareza nos

comportamentos-objetivos, poderão planejar um procedimento para atingi-los, e assim, podem ser reforçados naturalmente a cada vez que houver uma mudança de comportamento dos alunos relacionada ao objetivo final.

Percebe-se que a maior adesão dos professores e dos gestores ocorre quando não são necessárias mudanças muito bruscas em sua rotina escolar. Assim, inserir uma aula para os alunos que envolvesse o trabalho com comportamentos pró-éticos, a princípio, seria inviável. Mas seria possível articular intervenções com os professores, para que sejam instrumentalizados gradualmente, e que consigam perceber os resultados a cada etapa concluída. O trabalho do analista do comportamento na escola se destaca também por esta possibilidade ampla de atingir um público que não recebeu diretamente intervenção. Ao realizar uma intervenção com professores em formato de formação continuada, por exemplo, os professores podem se comportar de forma diferente na sala de aula, de maneira que seus comportamentos servirão como variáveis ambientais antecedentes e/ou consequentes para os comportamentos dos alunos. É provável que, com isso, os alunos também se comportem de forma alternativa para obter reforçadores, e generalizar estímulos mais adaptativos para o ambiente externo à sala de aula, inclusive a família. Trabalha-se com professores e atingem-se alunos e famílias.

A opção pelo relato verbal e escrito como procedimento de coleta de dados trouxe algumas limitações, principalmente pela falta de informações mais detalhadas em alguns campos, e pelas possíveis diferenças práticas entre o dizer que faz e o fazer. Com uma amostra de 75 professores, os dados provenientes dos questionários precisaram ser organizados em categorias e analisados, com o risco de ignorar particularidades no relato de cada professor, ou de cada escola. A abrangência deste estudo mostra-se relevante para oferecer uma visão ampla sobre a educação em um município, observar as regularidades nos relatos dos professores de diferentes escolas, localizações e contextos. Porém, também seria

interessante fazer um exame vertical de apenas uma das escolas, e a partir daí identificar o papel do professor no ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos. Novas pesquisas podem ser conduzidas nesta direção e também, avançando um pouco mais, no sentido de considerar a caracterização aqui realizada para subsidiar intervenções em escolas, fazendo as devidas atualizações e adequações ao contexto específico de cada uma. Pode-se investigar as diferenças do que é considerado agradável e reforçador, tanto para os professores quanto para os alunos. Também pode ser relevante verificar as consequências de promover comportamentos pró-éticos para a saúde dos professores, como estresse, ansiedade e depressão, por exemplo, e para os problemas considerados crônicos na educação.

Em síntese, pode-se apontar alguns papéis exercidos pelo professor no ensino e aprendizagem de comportamentos pró-éticos: 1) ensinar comportamentos pró-éticos para resolver problemas do cotidiano; 2) ensinar comportamentos pró-éticos em situações de interação positiva, reforçando diferencialmente, de forma preventiva; 3) observar as consequências do próprio comportamento nos alunos com maior frequência para avaliar a eficácia e perceber os benefícios de seu trabalho; 4) tornar o ensino mais agradável e prazeroso, para que os alunos não passem a maior parte do tempo na escola fazendo o que não gostam; e 5) promover mudanças técnicas nos procedimentos de ensino para obter maior efetividade funcional.

Uma educação melhor, algo tão grandioso a ser conquistado, talvez não precise de reformas estrondosas em curto prazo, de mudanças bruscas na rotina dos professores ou de obrigatoriedade de maior participação dos pais na escola. A boa convivência e a efetividade do ensino pode ser promovida com mudanças sutis nos comportamentos de todos os dias, de forma disciplinada, adequadamente conseqüenciadas e consistentes, promovendo aos poucos melhores relações, que abrirão espaços para a formação de vínculos e parcerias, as quais,

necessariamente consistindo em redes de relações, se amplificam e geram o efeito de compartilhamento social desejado.

REFERÊNCIAS

ABIB, J. A. D. Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n.1, p. 107-117, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5211.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

ARMELIN, R. G. **PCN no contexto da Análise Comportamental da Cultura: descrições e prescrições sugeridas no tema transversal de meio ambiente** 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=274> – Acesso em 30 de junho de 2016

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. In: **Estudos de Psicologia**, v. 15, n.1, Janeiro-Abril, p.25-32, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004 - Acesso em 30 de junho de 2016.

BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo**. Porto Alegre: Artmed, 1999/2006.

BENEVIDES, M. V. **O que é formação para a cidadania**. Entrevista realizada por Silvio Caccia Bava, diretor da ABONG, janeiro de 2000. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/victoria.htm> - Acesso em 30 de junho de 2016.

BIJOU, S. O que a Psicologia tem a oferecer à Educação – Agora! In: **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v.2, n.2, p. 287-296, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/818/1152> - Acesso em 30 de junho de 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; BARBOSA, C. G.; PAIVA, M. M.; COSTA, N. L.; SANTOS, L. C.. Práticas parentais e repertório infantil: caracterização da demanda por atendimento e predição de abandono. In: **Aletheia**, v.32, p.121-133, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000200010&lng=pt&tlng=pt - Acesso em 30 de junho de 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; VERDU, A. C. M. A.; CARRARA, K.; MELCHIORI, L. E.; LEITE, L. P.; CALAIS, S. L. Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. In: **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-04> - Acesso em 30 de junho de 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de educação** – proposta. Brasília: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 - Acesso em 30 de junho de 2016

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm - Acesso em 30 de junho de 2016

BRASIL. **Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm - Acesso em 30 de junho de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – proposta inicial**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 - Acesso em 30 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4/2009**. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em 30 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4/2010**. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf - Acesso em 30 de junho de 2016.

CABRAL, M. D. C. Carneiro. **Contingências e metacontingências envolvidas no processo legislativo da Lei 12.433, de 29 de junho de 2011**. 2014, 76 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/18607> - Acesso em 30 de junho de 2016.

CALDAS, R. F. L.; HUBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, v.3, n.2, p.71-82, 2001. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091> - Acesso em 30 de junho de 2016.

CAMPBELL, E. Review of the Literature: The Ethics of Teaching as a Moral Profession. In: **Curriculum Inquiry**, v.28, n.4, p. 357-385, 2008. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x/abstract> - Acesso em 30 de junho de 2016.

CAMPBELL, E. The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: living the good life as a professional practitioner. In: **Educational Theory**, v.63, n.4, p. 413-430, 2013. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12031/abstract> - Acesso em 30 de junho de 2016.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (organizador) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CARRARA, K. Entre a utopia e o cotidiano: uma análise de estratégias viáveis nos delineamentos culturais. In: **Revista Psicolog**, v.1, n.1, p.42-54, 2008. Disponível em: <http://www.psicolog.com.br/revistapsicolog/artigos.html> - Acesso em 30 de junho de 2016.

CARRARA, K. **Mudança comportamental e educação para eficiência energética**. 2009. Disponível em: http://www2.feg.unesp.br/Home/Pesquisa23/inovee/convenioecv291-2009/trabalhoii/pesquisa_2.pdf - Acesso em 30 de junho de 2016.

CARRARA, K.; SOUZA, V. B.; OLIVEIRA, D. R.; ORTI, N. P.; LOURENCETTI, L. A.; LOPES, F. R. Desenvolvimento de guia e fluxograma como suporte para delineamentos culturais. In: **Acta Comportamentalia**, v.21, n.1, pp. 99-119, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000100007 - Acesso em 30 de junho de 2016.

CASTRO, M. S. L. B.; MELLO, E. L.; BORTOLOTTI, R. Metacontingência como ferramenta de análise. In: **Comportamento em foco**, v.1, n.1, P. 113, 2012. Disponível em: <http://www.thiagodealmeida.com.br/site/files/pdf/cfocov1.pdf#page=113> - Acesso em 30 de junho de 2016.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. In: **Estudos de psicologia**, v. 26, n.1, p. 45-55, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEL PRETTE, G. Generosidade. In: GOMIDE, P. I. C. G. (Org.) **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

DITTRICH, A.; ABIB, J. A. D. O Sistema Ético Skinneriano e Consequências para a Prática dos Analistas do Comportamento. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n.3, pp.427-433, 2004.

ENGELMANN, A. S.; PRUST, L. W. Amizade In: GOMIDE, P. I. C. G. (Org.) **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

ENGELMANN, A. S.; VIEIRA, L. A.; SICURO, C. G. Honestidade In: GOMIDE, P. I. C. G. (Org.) **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; LOUREIRO, S. R. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 442 – 455, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v11n2/v11n2a05.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

FERREIRA, M. F. F.; CARRARA, K. Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos de estudantes. In: **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 219 – 229, 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=3249&dd99=view&dd98=pb> - Acesso em 03 de setembro de 2016.

FIESP. **Relatório Educação: gastos públicos e propostas de melhoria**. 2010. Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/relatorio-educacao-gastos-publicos-e-propostas-de-melhoria/> - Acesso em 30 de junho de 2016.

GOMIDE, P. I. C. G. **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

GUILHARDI, H. J. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Em: BRANDÃO, M. Z. S.; CONTE, F. C. S.; MEZZAROBIA, S. M. B. (Org.) **Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor**. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, 2002. Disponível em: http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf - Acesso em 30 de junho de 2016.

GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Psicologia da Educação** [online], São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 69-87. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a05.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016..

HAYDU, V. B.; GOMIDE, P. I. C.; SEEGLMUELLER, V. Obediência. In: GOMIDE, P. I. C. G. (Org.) **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da Análise do Comportamento à educação: um convite ao diálogo. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200016&script=sci_abstract&tlng=pt - Acesso em 30 de junho de 2016.

HOLLAND, J. G. Behaviorism: part of the problem or part of the solution? In: **Journal of Behavior Analysis**, 11,1, p.163-174, 1978. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311279/pdf/jaba00108-0165.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

HOLLAND, J. G. Serviran los principios conductuales para los revolucionarios? In: Keller, F. S., Ribes, E. I. **Modificación de conducta: aplicaciones a la educación**. México: Trillas, p.265-281, 1974.

HUNZIKER, M.H.L. Um olhar crítico sobre o estudo do desamparo aprendido. **Estudos de Psicologia**, 14, 17-26, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v14n3/02.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

INEP. **Ideb indica melhora no ensino fundamental**. 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?p_r_p_564233524_urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental&redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f - Acesso em 30 de junho de 2016.

KIENEN, N.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. In: **Acta Comportamentalia**, v. 21, n. 4, p. 481 – 494, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000400006 - Acesso em 30 de junho de 2016.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LAURENTI, C. O Lugar da Análise do Comportamento no Debate Científico Contemporâneo. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, pp. 367-376, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a12v28n3.pdf> - Acesso em 30 de junho de 2016.

LOURENCETTI, L. A. **Descrição e Análise de Contingências Presentes em legislações Referentes à Mobilidade Urbana**. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/132491> - Acesso em 30 de junho de 2016.

LUNA, S. V. A crise da educação e o Behaviorismo. Que parte nos cabe nela? Temos soluções a oferecer? In K. Carrara (Org.), **Educação, Universidade e Pesquisa**. III Simpósio em Filosofia e Ciência: Paradigmas do Conhecimento no Final do Milênio (p. 143-155). São Paulo: FAPESP/ Unesp-Marília-Publicações, 2001.

MATHEUS, N. M. **Uma análise da política nacional de educação segundo as propostas de Skinner**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, PUC-SP. 127p., 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16889> - Acesso em 30 de junho de 2016.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. Em: **Educação e Pesquisa**. V. 28, n. 1. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006> - Acesso em 30 de junho.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. Professor – o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/ comportamental. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 2013, n.36, p.115-121. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011 - Acesso em 30 de junho.

NAVES, A. R. C. X.; VASCONCELOS, L. A. O Estudo Da Família: Contingências E Metacontingências. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, 2008, vol. 4, no.1, 13-25. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/841/1199> - Acesso em 30 de junho.

NICOLINO, V. F.; ZANOTTO, M. L. B. Trabalhos de Análise do Comportamento na área de Educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. In: **Acta Comportamentalia**, 2011, v. 19, n. 3, p. 343-358. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000300006 - Acesso em 30 de junho.

OECD, **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**, OECD Publishing, 2014. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en - Acesso em 30 de junho.

O-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P. ; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 321-330, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00321.pdf> - Acesso em 30 de junho.

ORTI, N. P.; CARRARA, K. Educação física escolar e sedentarismo infantil: uma análise comportamental. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 64 (3): 35-56, 2012 Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114652/ISSN18095267-2012-64-03-01-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - Acesso em 30 de junho.

PADILHA, M. G. S.; SPRÉA, M. B. Justiça In: GOMIDE, P. I. C. G. (Org.) **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (organizadoras). **Análise do Comportamento para Educação: Contribuições Recentes**. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, 2004, p.11-32.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000200019 - Acesso em 30 de junho.

PRUDÊNCIO, M. R. A. **Leis e metacontingências: análise do controle do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre práticas jurídicas em processo de infração de adolescentes no Distrito Federal**. 2006. ix, 61 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9229> - Acesso em 30 de junho.

ROCHA, G. V. M. Empatia In: GOMIDE, P. I. C. G. (Org.) **Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. Curitiba: Juruá, 2012.

RODRIGUES, M. E.; MOROZ, M. Formação de professores e Análise do Comportamento – a produção da pós-graduação nas áreas de Psicologia e Educação. In: **Acta Comportamental**. Vol. 16, Núm. 3, pp. 347-378, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18119/17240> - Acesso em 30 de junho.

SKINNER, B. F. (1987), What is Wrong with Daily Life in the Western World? in: SKINNER, B. F. **Upon Further Reflection**. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, p.15-31. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1986-24282-001> - Acesso em 30 de junho.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/2003.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas (SP): Papirus, 1989/2003.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EDART e Editora da Universidade de São Paulo, 1968/1972.

SKINNER, B. F. **Walden II: uma sociedade do futuro**. São Paulo: EPU, 1948/1978

SKINNER, B. F. The Shame of American Education. In: **American Psychologist** v. 39, n. 9, p. 947-954, 1984. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/Skinner1984.pdf> - Acesso em 30 de junho.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos – Ensinar e Aprender: Alcançar qualidade para todos.** 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all> - Acesso em 30 de junho.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância.** - Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_24118.htm - Acesso em 30 de junho.

VARGAS, J. S. **Behavior analysis for effective teaching.** New York: Routledge; 2009

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. **Violence: a public health priority.** Geneva: WHO; 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2). Disponível em: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf - Acesso em 30 de junho.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) educador(a),

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa de mestrado “Análise Comportamental da Cultura e Educação: o papel do educador como mediador da aprendizagem de comportamentos pró-éticos”, realizada pela pesquisadora Laura Moreira Borelli sob orientação do Prof. Dr. Kester Carrara, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru – SP.

A realização da pesquisa, autorizada previamente por esta escola, tem por objetivo identificar e descrever qual a proposta em curso para o ensino de conteúdos transversais, relativos à dimensão ético-moral, nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Aceitando participar, contribuirá para a ampliação do conhecimento científico na área e para a elaboração de intervenções para o aprimoramento da educação e promoção do ensino de ética.

Sua participação é voluntária e acontecerá no sentido de responder a breves entrevistas e questionários sobre sua prática profissional, com a identidade preservada e cumprindo as normas éticas de sigilo e confidencialidade. Não haverá ônus ou custos em participar dessa pesquisa, e o direito de desistir a qualquer momento é assegurado (conforme Resolução CNS nº 466/12 e Art. 9º Código de Ética Profissional do Psicólogo). Caso aceite participar, por favor, preencha a autorização abaixo.

Em caso de dúvidas contate a pesquisadora responsável Laura Moreira Borelli, pessoalmente, pelo telefone (XX) XXXXX XXXX, ou pelo e-mail lauraborelli1@gmail.com.

Bauru, ____ de _____ de _____

Eu, _____,

RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima, estou ciente de seus objetivos, procedimentos e dos meus direitos assegurados pelas normas éticas de pesquisa.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO 2 - Roteiro de entrevista para gestores

Informações ao pesquisador: Este roteiro visa identificar e caracterizar as práticas culturais existentes na escola, especificamente em relação ao ensino de ética e de comportamentos pró-éticos. As questões foram estruturadas a partir dos objetivos da pesquisa e do Guia Orientador de Delineamentos Culturais em Análise do Comportamento (CARRARA et al., 2013), que constam à direita na tabela, apenas para orientação do pesquisador.

Questões	Objetivos
1. Quais são os conteúdos que compõem o currículo oficial dos anos iniciais do ensino fundamental?	Identificar práticas culturais existentes relacionadas ao ensino de conteúdos transversais.
2. O que mais é ensinado na escola que não compõe o currículo oficial? Conteúdos transversais? Projetos adicionais?	
3. Existe algum programa vigente na escola para ensino de conteúdos transversais? Seja público, privado, ou de iniciativa da própria escola? Qual(is)? Por favor, comente brevemente cada um deles.	
4. Considerando comportamentos pró-éticos como aqueles envolvidos em interações sociais relacionados à prática de valores éticos e ao exercício da cidadania, existe algum programa dirigido, direta ou indiretamente, ao ensino de ética ou de comportamentos pró-éticos aos alunos?	Identificar práticas culturais existentes relacionadas ao ensino de ética ou de comportamentos pró-éticos.
a. Qual?	
b. Qual o objetivo principal desse programa?	
c. Como funciona? Frequência, tecnologias de ensino utilizadas, pessoas envolvidas, material pedagógico, forma de avaliação, etc.	Identificar as consequências que mantêm as práticas culturais atuais
d. Quais são os resultados (conquistados ou almejados) do ensino de ética, para alunos, professores e comunidade escolar?	
e. Como esses resultados influenciam na manutenção ou não do programa na escola?	
f. O programa veio atender a alguma demanda específica? Qual?	Analisar os aspectos da história comportamental que parecem ter sido importantes na instalação e consolidação dessas práticas
g. É um programa bem sucedido? Por quê? O que influenciou para ser bem sucedido ou não?	
h. Continuará na escola? Por quê?	
i. Existem alternativas conhecidas que poderiam substituir o atual programa e obter os mesmos ou melhores resultados, que não são praticadas? E qual o motivo da não implantação dessa alternativa?	Verificar outras práticas elegíveis para instalação em substituição à prática vigente e que produziriam consequências

Questões	Objetivos
5. Caso não exista nenhum programa relacionado ao ensino de ética. Na sua opinião, ensinar ética na escola traria benefícios (reforçadores)... (se sim, quais? Se não, por que?) a. Para os alunos? b. Para os professores? c. Para a comunidade escolar? d. Para as famílias? e. Em curto prazo? f. Em longo prazo?	equivalentes. Verificar eventos reforçadores de curto ou longo prazo, e os que são passíveis de aplicação e disponíveis para modelagem e consolidação dos comportamentos.
6. Considerando a finalidade da pesquisa e respeitando as normas éticas de sigilo e confidencialidade, é possível o acesso à cópia de algum documento que contenha mais detalhes dos conteúdos extras ao currículo tradicional?	Refinar informações.

ANEXO 3 - Questionário para professores

Instruções aos participantes: Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o ensino de ética na escola, e tem como objetivo identificar conceitos de ética e estratégias de ensino utilizadas. É composto por três partes, seu preenchimento é voluntário e as questões que seguem não possuem uma resposta verdadeira ou falsa, certa ou errada. Você não será identificado pelo nome e as respostas serão analisadas coletivamente, respeitando as normas éticas de sigilo e confidencialidade. Fique à vontade para compartilhar sua opinião e suas práticas no espaço destinado a cada questão. Se necessário utilize o verso da folha, e se houver dúvidas, procure a pesquisadora presente. Depois do preenchimento do questionário você poderá dialogar com os outros professores sobre os temas das questões.

PARTE 1

1. Por favor, preencha os dados abaixo:

Idade: _____	Sexo: _____
Escolaridade:	
() Ensino técnico	→ () completo ou () incompleto
() Ensino superior	→ () completo ou () incompleto
() Pós-graduação	→ () completo ou () incompleto
Qual é seu curso de formação? _____	
Você é professor(a) de que matéria? _____	
Para qual(is) ano(s) você dá aula? _____	
Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____	
Considerando esta, e outra possível escola, para quantas turmas leciona? _____	
Além deste, tem algum outro trabalho formal? _____	

2. Além dos conteúdos previstos no currículo oficial da escola, o que você ensina aos seus alunos?

3. Em sua opinião, quais são os maiores benefícios do seu trabalho?

4. E quais são os maiores problemas enfrentados?

5. O que seus alunos mais gostam de fazer na escola? E o que menos gostam?

a. Mais gostam:

b. Menos gostam:

6. O que é ética em sua opinião?

7. Considerando **comportamentos pró-éticos** como aqueles envolvidos em **interações sociais** relacionados à prática de **valores éticos** e ao exercício da **cidadania**, você ensina ética ou valores ético-morais ou, ainda, comportamentos pró-éticos para seus alunos?

() SIM → Então responda a PARTE 2A do Questionário

() NÃO → Então responda a PARTE 2B do Questionário

PARTE 2A

Se você respondeu “SIM”, e você ensina ética, valores ético-morais ou comportamentos pró-éticos para seus alunos...

1. Conte um exemplo do seu dia-a-dia em que você ensina ética, seguindo as orientações do quadro abaixo:

A. O QUE ACONTECE ANTES	A1. Em que situação ocorre o ensino de ética?	
B. O QUE VOCÊ FAZ	B1. O que você ensina?	
	B2. Como ensina?	
C. O QUE ACONTECE DEPOIS	C1. Quais os resultados alcançados?	

2. Ao ensinar ética, quais são os resultados almejados?

- a. Imediatamente (curto prazo):

- b. Após um tempo (longo prazo):

3. Quais são os benefícios de ensinar ética?

a. Para os alunos?

b. Para você?

c. Para a comunidade escolar?

4. Existem outras demandas na escola (desafios e problemas) que justificam o ensino de ética?

a. Quais?

b. Existem ideias para atender essas demandas?

c. São praticadas? Por que?

PARTE 2B

Se você respondeu “NÃO”, e você **não** ensina ética, valores ético-morais ou comportamentos pró-éticos para seus alunos...

1. Você observa alguma demanda (desafios e problemas) que justificaria o ensino de ética ou de comportamentos pró-éticos? Qual?

2. Existe algum impedimento para o ensino de ética ou de comportamentos pró-éticos? Qual?

3. Acredita que haveria algum benefício? Se sim, qual? Se não, por que?

- a. Para os alunos?

- b. Para você?

- c. Para a comunidade escolar?

- d. Em curto prazo?

- e. Em longo prazo?

PARTE 3

1. Compartilhe uma estratégia de ensino que você utilizou (ou utiliza) e teve bons resultados.

2. Existe alguma ideia para o ensino de ética que não é colocada em prática? Se sim qual? E por que não é colocada em prática?

3. Sobre as famílias de seus alunos:

- a. Como é a participação das famílias dos alunos na escola?

- b. Em sua opinião, qual o papel da família no ensino de ética?

4. Escreva aqui suas observações, comentários ou sugestões.

Obrigada pela participação!