UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CLAUDIELE CARLA MARQUES DA SILVA

RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE SOCIOMORAL, DESEMPENHO ESCOLAR E PERSPECTIVA SOCIAL EM JULGAMENTO MORAL: ANÁLISES EM ESCOLAS PÚBLICAS

PRESIDENTE PRUDENTE
2017

CLAUDIELE CARLA MARQUES DA SILVA

RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE SOCIOMORAL, DESEMPENHO ESCOLAR E PERSPECTIVA SOCIAL EM JULGAMENTO MORAL: ANÁLISES EM ESCOLAS PÚBLICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria Suzana De Stefano Menin.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores

PRESIDENTE PRUDENTE
2017

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Silva, Claudiele Carla Marques da
S579r Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral : análises em escolas públicas / Claudiele Carla Marques da Silva. – 2017
221 f. : il.

Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017
Inclui bibliografia

1. Ambiente sociomoral. 2. Perspectiva social em julgamentos morais. 3. Desempenho escolar. I. Menin, Maria Suzana de Stefano. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE SOCIOMORAL, DESEMPENHO ESCOLAR E PERSPECTIVA SOCIAL EM JULGAMENTO MORAL

AUTORA: CLAUDIELE CARLA MARQUES CHRISTOFARO
ORIENTADORA: MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

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

Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Profa. Dra. TELMA PILEGGI VINHA
Departamento de Psicologia Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ALOYSEO BZUNECK
Departamento de Educação / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 08 de junho de 2017

DEDICATÓRIA

Às crianças e jovens de escolas públicas de todo o país, que muitas vezes têm seu direito à qualidade da educação negligenciada e são excluídas “na própria escola”.

Aos que vivenciam sua escolaridade em ambientes marcados pela coerção e pelo medo.

Aos alunos, professores e equipe gestora das escolas observadas.

Aos meus pequenos e grandes alunos.

É a vocês que dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos parafraseando Paulo Freire, que, em sua imensa sabedoria, disse: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Em meu processo de busca, a alegria só foi possível na construção deste trabalho, pois pude contar com diversas pessoas, cada uma de sua forma, em todos os momentos, escutando, orientando, apoiando e compreendendo minhas ausências. A vocês o meu muito obrigada, em especial:

À minha família, base de minha vida. Ao meu esposo, Diego Giulliano Destro Christofaro, companheiro e amigo de todas as horas, por ouvir minhas angústias e sempre me apoiar a continuar no trabalho e na luta do dia a dia. Minhas filhas amadas Maria Clara e Teresa, que ainda em meu ventre vivenciaram as correções sugeridas pela Banca de Defesa, por vocês sempre vou mais longe do que posso. Ao meu pai, Josival Irineu da Silva, e a minha mãe, Idalina Marques da Silva (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, por me possibilitar viver a liberdade de pensamentos e sentimentos e, acima de tudo, por me dar exemplos de valores nobres como a honra e o respeito. Aos meus irmãos, Josiele Ap. Marques Magron e Altieres Silvio Marques da Silva, e sobrinhos, Maria, Pedro, Júlia, Manuela e Laura, que adoçam minha vida e deixam meus dias mais alegres.

À minha querida orientadora, Maria Suzana De Stefano Menin, por quem guardo enorme admiração e carinho, por ser um exemplo de pessoa íntegra, dedicada e competente. Agradeço todo o apoio, confiança e disponibilidade. O meu muito obrigada pelas orientações excepcionais e pela parceria desde a graduação.

À professora Dra. Maria Cristina del Barrio Martinez e Dra Patrícia Unger Raphael Bataglia por aceitarem participar prontamente da banca de qualificação, pela leitura criteriosa do trabalho e pelas ricas contribuições e indicações de leituras que muito auxiliaram na elaboração da tese.

Aos membros da banca de defesa, Dra. Gilza Maria Zauhy Garms, Dr. José Aloyseo Bzuneck, Dra Patrícia Unger Raphael Bataglia e Dra. Telma Pileggi Vinha por aceitarem participar da arguição desse trabalho. Aos suplentes, Dr. Divino José da Silva, Dra Lívia Maria Ferreira, Dr. Raul Aragão Martins e Dra Suely Edi Rufini.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação, por compartilhar conhecimentos, inquietudes e incentivo mútuos durante o percurso deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação e da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, que me fazem sentir verdadeira a afirmação de

Antoine de Saint-Exupéry “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Obrigada por esses 10 anos de convivência!

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, que prontamente e com toda simpatia me prestaram esclarecimentos e me auxiliaram nos momentos de dúvida. À Paula e à Beatriz, secretárias do Departamento de Educação, pelas dicas e por me socorrerem em diversos momentos.

A Deus e à Nossa Senhora, de quem sou devota, fonte de vida e esperança em minha vida!

Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem.
(BAUMAN, 2000, p. 14)

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. A pesquisa investigou as relações entre ambiente sociomoral e clima escolar de duas classes em diferentes escolas públicas: uma escola com bom desempenho escolar (escola A) e outra com baixo desempenho (Escola B), segundo notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Nessas escolas, avaliou-se o ambiente sociomoral, clima escolar e o nível de perspectiva social em julgamento moral dos alunos. A amostra foi composta por alunos e professores de duas classes do 5º ano do ensino fundamental. Para avaliar o ambiente sociomoral, aplicamos um questionário sobre clima escolar e realizamos observações do cotidiano da escola. O nível de perspectiva social em julgamentos morais dos alunos foi avaliado por meio de nove histórias, em forma de situações-problema, que envolvem o valor *justiça*. As questões que orientaram a pesquisa foram: Em que medida o ambiente sociomoral da escola possibilita um melhor desempenho escolar dos alunos? Quais fatores do ambiente sociomoral poderiam favorecer esse bom desempenho escolar dos alunos? Alunos que apresentam um bom desempenho escolar, no sentido de boas notas escolares, têm também perspectiva social mais descentrada em seus julgamentos morais? O ambiente sociomoral da classe na escola A foi caracterizado como propenso à cooperação e na classe da escola B como tendência coercitiva, de acordo com os critérios utilizados na pesquisa. Na literatura nacional e internacional, estudos mostram que há relação positiva entre ambiente sociomoral da escola, especialmente o clima educativo, e o desempenho acadêmico dos alunos. Nesta pesquisa essa relação também foi confirmada, pois escola A se mostrou mais favorável à aprendizagem dos alunos ao disponibilizar um ambiente mais harmônico, com poucos casos de violência e de relações hostis, em que os profissionais demonstraram estar comprometidos com a educação dos alunos e tinham uma alta expectativa em relação à aprendizagem; as regras eram conhecidas por todos, os discentes podiam questionar sobre dúvidas em relação ao conteúdo e eram cobrados em relação aos estudos; havia a pessoalidade de tratamento. Os alunos demonstraram estar mais satisfeitos com a escola, com os colegas e com os profissionais em comparação aos alunos da escola B. Em contrapartida, na escola B, as normas e regras que regiam as relações não eram debatidas ou mesmo de conhecimento da maioria dos alunos; violência, incivilidade e indisciplina faziam parte do cotidiano dos alunos e eram tratados como "naturais". Os conflitos eram erroneamente tratados, ou por serem ignorados ou por serem aplicadas sanções expiatórias, sem que fossem envolvidos processos como diálogo ou a busca pela reparação. As percepções dos alunos sobre ações de justiça da escola e do professor foram mais positivas na escola A quando comparada à escola B. No julgamento moral sobre as histórias sobre justiça constatamos que as crianças que convivem em um ambiente mais democrático/cooperativo (Escola A) tendem a dar mais respostas pró-valores em seus julgamentos, baseando-se nas normas sociais convencionais, em contratos coletivos, na necessidade do uso do diálogo para resolver conflitos ou em valores considerados universalizáveis. Na escola B, as respostas basearam-se em contravalor e pró-valor numa perspectiva individualista ou egocentrada ou centrada nas relações grupais e em normas sociais mais convencionais. Portanto, constatamos que um ambiente sociomoral cooperativo/democrático na escola influencia o desempenho acadêmico dos alunos e, também, seu desenvolvimento nas perspectivas sociais em que fazem julgamentos de justiça. Tornam-se necessários o aprofundamento de pesquisas na área e o investimento na formação dos professores para que possam compreender a importância dessa temática tanto para formação ética e moral dos alunos como para propiciar seu desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Ambiente sociomoral. Perspectiva social em julgamentos morais. Desempenho escolar.

ABSTRACT

This thesis was developed in the Graduate Program in Education of FCT / UNESP. The research investigated the relationships between sociomoral environment of two classes in different public schools: one school with a good record of performance (school A) and one with a poor record of performance (School B), according to the scores obtained in the Education Development Index of the State of São Paulo (IDESP). In these schools, the sociomoral environment and the level of social perspective in moral judgment of the students were evaluated. The sample was composed of students and teachers two classes the fifth year of elementary school. To evaluate the sociomoral environment, we applied a questionnaire on school climate and made observations the daily life of the school. The level of social perspective in students about moral judgments was evaluated through nine stories, in the form of problem situations, involving justice value. The questions that guided the research were: To what extent does the sociomoral environment of the school provide a better scholastic performance of the students? What factors of the sociomoral environment could improve this good school performance of the students? Do students who maintain a good school performance, in the sense of good school grades, also have a more decentralized social perspective in their moral judgments? The sociomoral environment of the class in school A was characterized as prone to cooperation and in class B as a coercive tendency (according to the criteria used in the research). In the national and international literature, studies show that there is a positive relationship between the sociomoral environment of the school, especially the educational climate, and the academic performance of the students. In this research, this relationship was also confirmed. School A was more favorable to student learning by providing a more harmonic environment, with few cases of violence and hostile relationships. The professionals showed commitment to the education of the students and had A high expectation regarding learning; The rules were known by all, the students could question teacher's about doubts about the content and were instructed in relation to the studies; school A used personal treatment. The students were more satisfied with the school A, with their colleagues, and with the professionals compared to students in school B. In contrast, school B, rules and governing relations rules were not debated or unknown to most Students; Violence, incivility and indiscipline were part of the students' daily life and were treated as "natural." Conflicts were mistakenly dealt with either because they were ignored or because expiatory sanctions were applied without involving processes such as dialogue or the search for reparation. Students' perceptions of school and teacher justice were more positive in school A compared to school B. In moral judgment about justice stories we found that children living in a more democratic / cooperative environment (School A) tend to give more pro-values answers in their judgments, they tended to base themselves on conventional social norms, collective contracts, the need to use dialogue to resolve conflicts, or on values considered universalizable. At school B, the answers were based on countervalue and pro-value in an individualistic or egocentric perspective or centered on group relationships and more conventional social norms. Therefore, we found that a cooperative / democratic sociomoral environment in the school, influences students' academic performance, and also their development in social perspectives, where they make judgments about justice. It is necessary to deepen research in the area and invest in the training of teachers, so that they can understand the importance of this subject, both for ethical and moral formation of students, and to promote their academic performance.

Keywords: Sociomoral environment. Social perspective in moral judgments. School performance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição dos estados que contam com sistemas próprios de avaliação.....28
Quadro 2- Valores de referência para definição dos níveis de desempenho IDESP.....32
Quadro 3- Distribuição das notas por níveis de desempenho IDESP.....97
Quadro 4- Indicadores da escola A e B no IDESP.....98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percepções dos alunos sobre seu desempenho escolar.....121
Tabela 2 – Percepções dos alunos sobre os processos de aprendizagem e a escola.....122
Tabela 3 – Percepções dos alunos sobre as atividades escolares.....124
Tabela 4 – Percepções dos alunos sobre desempenho dos professores.....126
Tabela 5 – Percepções dos alunos sobre sua aprendizagem.....129
Tabela 6 – Percepções dos alunos sobre as relações entre pares.....132
Tabela 7 – Percepções dos alunos sobre as relações entre crianças e adultos.....134
Tabela 8 – Percepções dos alunos sobre as ações do professor.....136
Tabela 9 – Autopercepção dos alunos sobre as suas relações com os professores.....138
Tabela 10 – Percepções dos alunos sobre as relações com as regras na escola.....140
Tabela 11 – Percepções sobre a justiça relacionada à ação do professor.....144
Tabela 12 – Percepções sobre a justiça relacionada à ação da escola.....146
Tabela 13 – Autopercepções sobre pertencimento.....148
Tabela 14 – A quem pediria ajuda se fosse agredido, insultado ou tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet?.....151
Tabela 15 – Percepções dos alunos sobre clima de segurança.....154
Tabela 16 – Percepções sobre a atitude do professor diante de brigas ou agressões entre alunos.....156
Tabela 17 – Percepções sobre as atitudes da escola diante de brigas ou agressões entre alunos.....158
Tabela 18 - Percepções dos alunos sobre o uso dos recursos e espaços escolares.....161
Tabela 19 - História sobre justiça 1.....166
Tabela 20 - História sobre justiça 2 168
Tabela 21 - História sobre justiça 3.....170
Tabela 22 - História sobre justiça 4.....171
Tabela 23 – História sobre justiça 5.....172
Tabela 24 – História sobre justiça 6.....173
Tabela 25– História sobre justiça 7.....175
Tabela 26 – Categorias de respostas da história sobre justiça 8.....176
Tabela 27– Categorias de respostas da história sobre justiça 9.....178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETPP - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas

DOAJ - Directory of Open Access Journals

ECIEL - Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENCCEJA - Exame Nacional de Competências para o Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCC - Fundação Carlos Chagas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP- Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PISA - Programme for International Student Assessment

PNE - Plano Nacional de Educação

REDALYC - Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

UFC - Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1. MEDIDAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR 22
1.1 As avaliações em larga escala no Brasil e em São Paulo: origens e tendências 22
1.2 Avaliação em larga escala do Estado de São Paulo: SARESP e IDESP 30
1.3 IDESP e desempenho escolar: relação com a qualidade da educação 32
2 CONSTRUÇÃO DE VALORES SOCIOMORAIS NA ESCOLA E PERSPECTIVA SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO MORAL 37
2.1 A Escola e a Construção de Valores Sociomorais 43
2.2 Práticas possíveis de educação em valores no ambiente escolar 48
2.3 Construção dos valores sociomorais na perspectiva construtivista de Piaget e cognitivo-evolutiva de Kohlberg 56
2.4 Perspectiva social em julgamentos morais de justiça 65
2.4.1 O valor de justiça e algumas pesquisas educacionais 68
3 AMBIENTE SOCIOMORAL DA ESCOLA: AS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO MORAL dos alunos 73
3.1 Ambiente Sociomoral na escola: definições 75
3.2 As relações entre Ambiente Sociomoral e Desempenho Escolar na Literatura da área 80
3.3 As relações entre Ambiente Sociomoral e o Desenvolvimento de valores morais 84
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO 88
4.1 Problema e hipótese 88
4.2 Objetivos 89
4.3 Percurso da pesquisa 90
4.3.1 Escolha das escolas e salas 90
4.3.2 Escolha e elaboração dos instrumentos 90
4.3.3 Instrumentos de observação 91
4.3.4 Instrumentos de medidas de clima escolar 92
4.3.5 Medida de Perspectiva Social no Julgamento de justiça 93
4.4 Formas de Análise dos dados 94
5 RESULTADOS 97
5.1 Caracterização das escolas A e B 97
5.2 Observações 101

5.2.1 Observações sobre as relações com a aprendizagem.....102
5.2.2 As relações sociais na escola, regras de convivência e conflitos 109
5.3 Questionários sobre ambiente sociomoral.....118
5.3.1 Clima educacional 120
5.3.2 As relações sociais na escola.....132
5.3.3 As relações com as regras na escola.....139
5.3.4 As relações sociais na escola e a percepção sobre justiça.....143
5.3.5 Clima de pertencimento 147
5.3.6 As relações sociais na escola e o clima de segurança 153
5.3.7 Recursos e espaços escolares 160
5.4 Análise sobre perspectiva social em julgamentos de histórias sobre justiça 164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....180
REFERÊNCIAS 193
ANEXOS 208

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se percebe, e muitas vezes se vivencia, um chamado retrocesso na preservação de valores voltados à dignidade humana e um aumento da violência, da incivilidade e do desrespeito em vários espaços sociais, não só no Brasil, mas globalmente, notadamente no ambiente escolar. A violência, microviolências e as incivilidades são acontecimentos corriqueiros do cotidiano escolar se manifestam por conflitos contínuos entre professores e alunos e entre os próprios alunos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), de modo geral o Brasil deveria superar três grandes dificuldades historicamente enraizadas, relativas ao acesso ao ensino, à permanência e à qualidade da educação. O acesso e a permanência dos alunos na escola básica são aspectos que têm melhorado nos últimos anos, apesar de ainda não terem sido totalmente superados, como resultado da democratização do ensino. Porém, o quesito qualidade da educação ainda está muito longe do ideal que queremos e de que precisamos para nossos alunos.

O termo *qualidade* é polissêmico e carrega múltiplas significações. Entendemos que a qualidade da escola não pode ser representada apenas por boas notas escolares e fluxo escolar dos alunos, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), pois, apesar de esses critérios serem de extrema importância, são simplificadores do ponto de vista da educação como função social da formação global do cidadão.

Diante desse fato, defendemos que só poderá ser alcançada qualidade na educação quando ela englobar, além de aspectos cognitivos e do fluxo escolar, a formação de cidadãos comprometidos com o outro e com a sociedade na qual vivem ou, como bem coloca La Taille (2009), com a formação de personalidades éticas.

Portanto, pensar em qualidade da escola é pensar em diversos aspectos que estão interligados e que não podem se esvair em uma única discussão simplificadora. Devemos refletir sobre o ambiente de convivência em que os alunos vivenciam suas relações, relacionam-se com pessoas diferentes, aprendem, divergem e se desenvolvem, já que as relações estabelecidas na escola e no ambiente social são fundamentais e podem inferir tanto sobre os processos pedagógicos da instituição quanto no desenvolvimento de cidadãos.

Algumas pesquisas sobre educação no Brasil e em outros países têm demonstrado que um dos principais problemas na educação formal contemporânea ocorre em relação às questões comportamentais (AQUINO, 1998; DEBARBIEUX, 2006; LEME, 2006; SPOSITO, 1998, 2001), como indisciplina, violência, incivilidades e, também, ao fracasso escolar dos alunos,

evidenciado pelas avaliações em larga escala, tanto nacionais como internacionais (ANGELUCCI et al., 2004; CONBOY et al. 2013)[1].

As pesquisas desenvolvidas por nós no mestrado (SILVA, 2013) e na Iniciação Científica (SILVA; MENIN, 2013) corroboram com esses dados acima citados, no que se refere à queixa dos profissionais da educação sobre questões comportamentais. Ao analisar por que escolas públicas do Estado de São Paulo desenvolveram projetos de educação em valores, obtivemos duas grandes tendências de respostas dos agentes escolares: a primeira foi a de consolidar, ou desenvolver, valores como respeito e cidadania; e a segunda tendência de respostas apontava a necessidade de melhora na convivência entre os alunos, da diminuição da violência e/ou agressividade. Entre outros resultados, essas pesquisas (SILVA, 2013; SILVA; MENIN, 2013) demonstraram que os agentes escolares não estavam preparados para trabalhar com a educação em valores no ambiente escolar; quando o faziam, os projetos desenvolvidos pelas escolas se confundiram com processos disciplinares, usaram métodos inadequados ligados à imposição ou transmissão de valores ou implementaram iniciativas isoladas e temporárias desarticuladas com a realidade do aluno e a comunidade do entorno escolar.

Nesse mesmo sentido, outras pesquisas ligadas à área da Psicologia da Moralidade (MENIN, 2002; RAMOS, 2013; TARDELLI, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007) também têm demonstrado que os professores não estão preparados teoricamente para lidar com questões de indisciplina, violência, desrespeito ou conflitos no ambiente escolar, de forma que tais problemas são trabalhados erroneamente, ignorados ou contidos, e agravados em longo prazo.

Paralelamente, é corriqueira a falta de interesse dos alunos pelas metodologias e conteúdo das aulas. A falta de adequações no currículo escolar e nas metodologias docentes faz com que o aluno se sinta descomprometido e desestimulado em aprender, pois o que muitas vezes ocorre é a mera transmissão de conteúdo.

Sabemos que apenas um bom desempenho escolar não é suficiente para o desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica, justa, democrática ou solidária. Basta vermos a grande quantidade de crimes cometidos pelos "colarinhos brancos" com cursos de educação superior, ou as manipulações de jornalistas com formação sólida, ou tantas outras ações cometidas contra o outro ou a sociedade por pessoas com alta escolaridade.

Assim, além de um bom desempenho acadêmico, buscamos a construção de uma escola que forme cidadãos comprometidos eticamente com as pessoas e a sociedade na qual vivem. Ou seja, defendemos nesta tese a incorporação de um trabalho de qualidade com o

[1] Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e *Programme for International Student Assessment* (PISA)

conhecimento aliado às boas formas de se relacionar com o outro no ambiente escolar e na sociedade.

A motivação que nos levou a desenvolver essa pesquisa deriva dos estudos desenvolvidos desde a graduação no grupo de pesquisa "Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras", em que sempre esteve presente a preocupação com a formação moral e ética dos alunos, e também da experiência enquanto professora da educação básica. Como professora da educação básica, a questão da convivência na escola sempre foi uma temática que nos preocupou, pois é notável um despreparo das escolas, de modo geral, em proporcionar um ambiente sociomoral cooperativo em que os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver e se relacionar. Além disso, vimos diariamente os discursos dos profissionais da educação preocupados com as avaliações externas e as notas desses exames, sem se preocupar, no entanto, com as condições do ambiente escolar que é oferecido aos alunos. Não só os profissionais da educação, mas também as políticas públicas educacionais voltadas às avaliações externas, como veremos, se preocupam quase que exclusivamente com as notas dos escolares em testes padronizados, esquecendo-se de outros aspectos que permeiam a qualidade da escola.

Diante desse contexto, a pesquisa tem como objetivo investigar as possíveis relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral da escola e níveis de perspectiva social em julgamentos morais de alunos do quinto ano de duas escolas públicas com realidades distintas. O critério para a seleção das escolas se constituiu nas notas que as escolas do interior paulista obtiveram no IDESP do ano de 2013, sendo uma escola com média alta de desempenho escolar (Escola A) e outra com média baixa no desempenho escolar (Escola B).

Entendemos como ambiente sociomoral a rede de relações constituídas na escola por seus diversos membros; referimo-nos à qualidade das relações vivenciadas e percebidas que moldam as atitudes e servem de referência para interpretar as situações que ocorrem nesse ambiente, envolvendo valores e sentimentos partilhados pelos sujeitos, assim como relações sociais e com o conhecimento.

Diversas pesquisas no Brasil (RAMOS, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2007) e em outros países, como Portugal (COSTA, 2007), Espanha (DELVAL; ENESCO, 1994; DIAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999), têm desenvolvido estudos correlacionando o ambiente sociomoral com o desenvolvimento de certos valores, modos de resoluções de conflitos e diferentes julgamentos por parte dos alunos e professores. Por outro lado, ainda são escassas as

pesquisas[2] que correlacionam o tipo de ambiente sociomoral de escolas com diferentes desempenhos escolares e como esses fatores têm incidido sobre a perspectiva social dos alunos em seus julgamentos morais.

A partir dessas discussões, pontuamos alguns questionamentos que direcionaram a investigação do problema proposto:

- Em que medida o ambiente sociomoral da escola possibilita um melhor desempenho escolar dos alunos? Quais fatores do ambiente sociomoral poderiam favorecer esse bom desempenho escolar?
- Quais as possíveis influências do ambiente sociomoral mais cooperativo ou mais coercitivo nas perspectivas sociais em julgamentos morais dos alunos?
- Alunos que apresentam um bom desempenho escolar, no sentido de boas notas escolares, têm também perspectiva social mais descentrada em seus julgamentos morais?

Para responder às questões acima citadas, o caminho metodológico desta pesquisa foi estruturado em torno de quatro etapas:

- levantamento bibliográfico sobre a temática e elaboração dos capítulos;
- observações do cotidiano escolar de ambas as turmas selecionadas e aplicação dos questionários sobre ambiente sociomoral nos alunos e professores;
- aplicação de pequenas histórias sobre o valor *justiça* nos alunos;
- análise e estabelecimento de relações entre os dados.

Realizamos o levantamento bibliográfico com base nos escritos da atualidade sobre avaliações em larga escala, desenvolvimento moral e construção de valores éticos que se inspiram na Psicologia do Desenvolvimento Moral. Esse levantamento se constituiu de teses, dissertações, artigos científicos, revistas e livros que abordam a temática publicada nos últimos anos, com a finalidade de investigar como as relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral e perspectiva social em julgamentos morais aparecem na literatura. Com ele, objetivamos aprofundar a fundamentação teórica da pesquisa para análise dos dados coletados.

[2] Analisaram-se pesquisas disponíveis no banco de dados da *SCIELO, REDALYC* e *DOAJ* publicadas de 2000 até a atualidade.

Para avaliar o ambiente sociomoral da escola adaptamos para esta pesquisa dois instrumentos que consideramos complementares entre si: *Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas* (TOGNETTA, 2003) (Anexo I) e o *Questionário sobre Qualidade do Ambiente Sociomoral*[3] (VINHA, 2016) (Anexo II). Realizamos observações no ambiente escolar no primeiro e segundo semestre de 2015, em cerca de 40 horas de observações em cada escola. Observamos as relações entre alunos e entre alunos e professores em diferentes situações escolares, como horários de entrada e saída, recreio, atividades desenvolvidas dentro e fora da sala, aulas de Educação Física e outros. Ao final das observações, digitalizamo-las no computador e preenchemos a *Ficha de observação do Ambiente Escolar e das relações Autoritárias/Cooperativas*, adaptada de Tognetta (2003). Ao final das observações, aplicamos um questionário adaptado sobre ambiente sociomoral, elaborado pelo GEPEM sob coordenação de Vinha (2016), a alunos e professores de ambas as turmas.

Para análise da Perspectiva Social no Julgamento de justiça dos alunos de ambas as turmas, desenvolvemos nove histórias baseadas em problemas do cotidiano escolar inspiradas na pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas "Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala" (TAVARES; MENIN, 2015).

Tivemos como hipótese que um ambiente sociomoral cooperativo e/ou democrático na escola influencia o desenvolvimento da perspectiva social em julgamentos morais dos alunos, pois, nesse ambiente, as relações são marcadas pelo respeito mútuo, confiança, diálogo e contribuem, assim, para que os indivíduos se desenvolvam moralmente e coordenem seus pontos de vista com os pontos de vista de outras pessoas. Como segunda hipótese, afirmamos que, num ambiente sociomoral mais cooperativo/democrático, as situações de aprendizagem são mais bem aproveitadas devido ao clima favorável para o diálogo e para trocas cognitivas, facilitando o desempenho escolar dos alunos.

Destacamos que pesquisar sobre como o ambiente sociomoral tem afetado o desempenho escolar e a perspectiva social em julgamentos morais dos alunos é de suma importância para refletir e buscar escolas que tenham como finalidade a formação integral do sujeito, tanto em aspectos ligados à sua formação ética, de convivência, quanto em aspectos ligados à formação acadêmica. Além disso, os resultados da pesquisa poderão servir de subsídios teóricos e práticos para nortear cursos de formação de professores e futuras pesquisas na área.

[3] Instrumento elaborado pelo Grupo de Estudos em Educação Moral (GEPEM) da UNICAMP, sob coordenação da Prof. Dra. Telma Vinha, financiada pela Fundação Leman, FAPESP E e pelo Itaú BBA.

Para conduzir a discussão aqui proposta, além deste capítulo introdutório, que objetiva apresentar os contornos da temática escolhida, a tese está estruturada em torno de outros seis capítulos, que, no conjunto, visam a apresentar os avanços teóricos e empíricos da pesquisa.

Considerando os objetivos propostos, organizamos a pesquisa inicialmente com um quadro teórico, visando a aprofundar e possibilitar a análise dos dados coletados. No primeiro capítulo, intitulado "Medidas de avaliação do desempenho escolar", apresentamos um panorama geral dos avanços da avaliação em larga escala no Brasil e no Estado de São Paulo, bem como descrevemos os procedimentos metodológicos, conteúdos e objetivos do IDESP e sua relação com a qualidade da educação. Por fim, problematizamos as avaliações em larga escala, apresentando estudos e pesquisas que apontam suas limitações no cenário educacional brasileiro.

No segundo capítulo, denominado "Construção de valores sociomorais na escola e perspectiva social no desenvolvimento moral", apresentamos os referenciais teóricos, com base, principalmente, em autores como Piaget (1932/1994; 1930/1998), Kohlberg (1976/1992) e na Psicologia da Moralidade, que serviram de fundamento para apresentar o entendimento sobre a construção dos valores sociomorais e o desenvolvimento da perspectiva social em julgamentos morais. Inicialmente, discutimos a construção dos valores sociomorais na escola, levando em conta as contradições e as especificidades da sociedade atual; num segundo momento, apresentamos práticas possíveis de educação em valores no ambiente escolar subsidiadas pela perspectiva construtivista de Piaget e cognitivo-evolutivo de Kohlberg e como tais práticas influenciam na perspectiva social e no desenvolvimento moral dos alunos.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos e discutimos o conceito de ambiente sociomoral da escola adotado nesta pesquisa e também as pesquisas e estudos recentes que tratam sobre a temática, a fim de compreender as relações que são estabelecidas entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e a perspectiva social em julgamento moral de justiça dos alunos em suas perspectivas sociais.

No quarto capítulo, tratamos sobre o delineamento metodológico, em que apresentamos, mais detalhadamente, os passos da pesquisa: coleta dos dados, objetivos, hipóteses, escolha do referencial teórico e a forma de análise dos dados.

Os resultados são apresentados no quinto capítulo, em que caracterizamos as escolas analisadas, a descrição do ambiente sociomoral em seus diversos aspectos (clima de aprendizagem, clima relacional, relações com as regras, percepção sobre justiça, clima de pertencimento, clima de segurança, e os recursos e os espaços escolares) e a perspectiva social em julgamentos morais dos alunos de ambas as turmas.

Por fim, no último capítulo, desenvolvemos as considerações finais do trabalho e as conclusões decorrentes deste estudo.

1. MEDIDAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

Eu *tô* aqui Pra quê? Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
[...]
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa, filhão!)

Nesse capítulo, formado por três tópicos, pretendemos apresentar as avaliações externas e em larga escala como medidas de avaliação do desempenho escolar no Brasil. No primeiro tópico, "As avaliações em larga escala no Brasil e em São Paulo: origens e tendências", apresentamos, brevemente, o percurso das avaliações em larga escala com o intuito de elucidar como essa prática política e ideológica se configurou na realidade brasileira e suas organizações e implicações no cenário atual, posteriormente afunilando essa análise ao Estado de São Paulo.

No segundo tópico, "Avaliação em larga escala do estado de São Paulo – SARESP e IDESP", definimos o que é SARESP, IDESP e sua organização e critérios avaliativos. No terceiro tópico, "IDESP e desempenho escolar: relação com a qualidade da educação", aprofundamos o debate sobre a relação entre desempenho escolar medido pelo IDESP e qualidade escolar, assim como apresentamos críticas realizadas por estudiosos sobre as avaliações em larga escala.

1.1 As avaliações em larga escala no Brasil e em São Paulo: origens e tendências[4]

Importante a elucidação inicial de que há, pelo menos, dois tipos de avaliação: aquela mais ampla, informal, entendida como toda ação humana de fazer julgamentos, e a avaliação sistematizada, formal que ocorre em ambientes institucionais.

[4] Diversos autores têm se debruçado, com níveis de complexidade diferentes, buscando compor um detalhamento histórico da avaliação na área da educação em seus vários aspectos. O objetivo deste trabalho, menos ambicioso, é traçar brevemente a evolução desse tipo de avaliação no Brasil citando alguns marcos relevantes para o desenvolvimento da área que influenciaram sua atual constituição, com ênfase na avaliação em larga escala desenvolvida no estado de São Paulo – SARESP/IDESP –, que será utilizada nesta pesquisa como critério de seleção das escolas.

No dicionário Michaelis (2015), encontramos uma definição ampla para o conceito de avaliação: “Ato de avaliar. Apreciação, cômputo, estimação. Determinação do justo preço de qualquer coisa alienável. Valor de bens, determinado por avaliadores”.

O ato de avaliar, julgar, estimar, apreciar, em seu sentido amplo, faz parte das relações humanas e se confunde com a própria história do homem, pois “o homem observa, o homem julga, isto é, avalia” (STAKE apud VIANNA, 2000, p. 22).

Utilizando a mesma linha de raciocínio, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) afirmam que a avaliação é um conceito tão antigo que se confunde com a própria história do homem. Para ilustrar essa afirmação, os autores dão como exemplos a prática de avaliação ou julgamento do homem *Neanderthal* para selecionar os tipos os materiais que melhor se adequavam na confecção das lanças ou, ainda, os antigos proprietários rurais da Inglaterra, que avaliaram que arcos mais longos seriam mais eficientes que seus arcos curtos (bestas).

Fica claro que a avaliação é uma prática antiga, que se confunde com a própria história do homem e está presente em diversas atividades humanas enquanto prática informal, baseada em percepções, e social, utilizada não só como mecanismo de julgamento, mas, também, de seleção. Portanto, avaliar envolve escolhas e decisões assumindo-se os mais diversos significados e utilidades sobre como definir qual percurso seguir para ir de uma cidade a outra ou qual o melhor tipo de roupa dependendo da estação do ano (BAUER, 2006).

Já a avaliação sistemática e formal se faz presente, especialmente na educação, de forma preponderante na aferição do desempenho escolar, tanto em termos de escolas (avaliações internas) quanto em termos dos órgãos diretivos públicos aplicados em larga escala (avaliações externas), tal como explicitadas por Vianna (2003):

> Quando nos referimos às avaliações internas, temos em mente aquelas realizadas pelas escolas. É evidente que a avaliação na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob a orientação do professor (p. 17).
>
> As avaliações externas, realizadas quase sempre mediante proposta dos órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação), são recomendáveis, na medida em que representam um trabalho não comprometido com a administração educacional e as políticas que a orientam. São avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isentas em relação a possíveis idiossincrasias próprias dos sistemas educacionais (p. 18).

As avaliações internas do desempenho escolar podem ser das mais variadas e englobar desde a observação do professor, avaliações bimestrais, portfólios, autoavaliação, entre outros[5].

[5] Diversos estudos se aprofundam sobre os métodos de avaliação interna como constituinte do processo formativo de estudantes. Consideramos essa forma de avaliar importante instrumento pedagógico, mas não caberá nesta pesquisa aprofundá-la.

Não aprofundaremos o debate sobre as diferentes formas e organização da avaliação interna realizada pelo professor, já que essa temática extrapola os objetivos e a discussão empreendida nessa tese.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as ações pioneiras de avaliação formal de programas e sistemas escolares estão ligadas à pesquisa social empírica qualitativa, desenvolvida no fim do século XVII, com forte influência das Ciências Naturais.

Outra grande influência que inspira fortemente as avaliações educacionais atuais se relaciona com as transformações ocorridas no século XIX, tanto na forma sobre como avaliar os alunos (que se caracterizava como avaliação oral em público) quanto na intensificação da avaliação como um instrumento de validação das práticas escolares e seleção de alunos, baseado na meritocracia (SOBRINHO, 2002). Exemplos dessas experiências no século XIX são encontrados em países como Irlanda, Estados Unidos e Inglaterra, decorrentes de uma pressão por reforma educacional.

Apesar de tais experiências influenciarem em como as formas de avaliação são propostas hoje, e que apresentaremos a seguir, elas se diferem das atuais em objetivos e funções. De acordo com Bauer (2006, p. 36),

> Nas primeiras iniciativas, a avaliação estava muito relacionada à mensuração do rendimento individual dos alunos, através de testes escritos, com fortes preocupações em avaliar suas capacidades psíquicas [...] nesse sentido pode-se dizer que a avaliação do século XIX e do início do século XX foi dominada por uma perspectiva psicológica, que buscava mensurar a inteligência e o desempenho dos alunos.

A partir da década de 30 do século XX, observa-se a ampliação da avaliação para além das medidas individuais dos alunos, em contrapartida à das aquisições propiciadas pelos programas escolares. Tal fato foi influenciado fortemente pela recessão em países, como os Estados Unidos, que estavam passando por uma reorganização social e econômica, que se traduzia em três elementos desenvolvidos, inicialmente, para o gerenciamento industrial: sistematização, padronização e eficiência. Esses três elementos, típicos do gerenciamento industrial, passaram a afetar toda a sociedade, principalmente a educação (VIANNA, 1995).

De acordo com Sobrinho (2002, p. 21-22), nesse período

> A avaliação deveria se dedicar ao êxito na escolarização. Comprometia-se, então, com a ideologia da eficiência social. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial e com esforço de recuperação da economia norte-americana. Observa-se, então, uma certa ampliação do campo da avaliação. Continua sendo fundamentalmente um processo de medida, porém, agora, mais preocupada com a adequação dos currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento. A avaliação, nessa fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e

> as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo, no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção, segundo a lógica utilitarista que então predominava, bem como a aceitação de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas.

Nessa ocasião, a comunidade educacional passa a se preocupar com metodologias de avaliação capazes de medir a eficiência de seus professores, determinar padrões que pudessem aferir a eficácia das escolas e dos diversos sistemas educacionais, de acordo uma lógica implementada pela indústria (VIANNA, 1995).

É também nesse período, década de 60, que as preocupações com avaliações em larga escala surgiram no Brasil, ainda que incipientes, encadeadas por estudos e pesquisas internacionais, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra e França. Nesse período, as pesquisas em avaliações foram marcadas pela descontinuidade; "[...] as poucas iniciativas desse tipo, ou seja, de pesquisa avaliativa, desencadeada na década de 60 estiveram marcadas pela descontinuidade e não permitiram que se acumulassem experiências e conhecimentos mais sistemáticos na área" (BONAMINO, 2002, p. 37).

No final da década de 70 do século XX, começam a se desenvolver, mais profundamente, estudos no âmbito da avaliação educacional. A partir dos anos de 1980, a literatura sobre avaliação educacional cresce enormemente e surgem, então, novos posicionamentos teóricos e propostas práticas, enriquecendo e tornando múltiplo o campo da avaliação.

As preocupações sobre as avaliações em larga escala passam a permear pesquisas nacionais, reflexões e grupos de estudos de diferentes universidades, centros de estudos e pesquisas, como a Fundação Getulio Vargas/RJ, através do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL) e Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP) (GATTI, 2013).

Nesse período, década de 70 e 80 do século XX, a centralidade da avaliação se volta para os aspectos técnicos do processo avaliativo, relegando a segundo plano questões ideológicas e políticas que permeiam esse processo.

Gatti (2013) aponta que, na década de 1980, houve um marco na história do desenvolvimento de estudos de políticas avaliativas, com o desenvolvimento da avaliação do projeto EDURURAL, que era um programa de educação desenvolvido em todos os Estados do

Nordeste brasileiro. Tal avaliação, financiada pelo Banco Mundial (BM), foi realizada por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos Estados de Ceará, Piauí e Pernambuco. Foram aplicadas provas de Português e Matemática a crianças de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental de 603 escolas rurais. Tal empreitada foi pensada com o intuito de acompanhar a implementação e o desenvolvimento do projeto em seus vários aspectos, como gerenciamento geral do projeto e local, professores, organizações municipais de ensino, alunos e famílias.

Diversos aspectos conjuraram para o aparecimento e fortalecimento das avaliações em larga escala no Brasil. Entre esses aspectos, podemos citar o desenvolvimento e fortalecimento de pesquisas e experiências avaliativas (Edurural), pressão de organismos internacionais como o BM e, também, uma preocupação latente do MEC de averiguar a qualidade da educação pública oferecida aos alunos. Nesse contexto surgiu, em 1988, o primeiro projeto desenvolvido pelo órgão federativo de avaliação em larga escala, denominado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) desenvolvido em parceria MEC/INEP (GATTI, 2013; VIANNA, 1988).

Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – o primórdio da avaliação em larga escala no Brasil

Essa avaliação de rendimento escolar inicialmente foi aplicada nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, abrangendo as turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries; posteriormente, foi aplicada, também, no 3º ano do Ensino Médio. Tal avaliação abordava temas como Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências e ocorria a cada dois anos.

Duas forças estavam atuantes, nessa época, para fortalecer os processos de avaliação externa no Brasil: o Banco Mundial, que exigia a avaliação de desempenho do programa Edurural, efetivado no convênio com o MEC; e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o próprio MEC, que buscavam concretizar uma avaliação em larga escala da qualidade do ensino público.

O SAEP foi desenvolvido em dois ciclos, em 1990 e 1993, de modo descentralizado pelos estados e municípios e com o envolvimento de professores, técnicos da secretaria de educação e pesquisadores, tanto no desenvolvimento quanto na análise dos dados. Essa organização se deu conforme princípios de descentralização operacional e organizativa com o intuito de adquirir certa legitimidade acadêmica e aceitação social.

Os baixos resultados decorrentes dessa avaliação, entre os anos de 1988 e 1991, impactaram negativamente em toda a sociedade, pois grande parte dos alunos de escola pública ficou abaixo da média esperada. Aliado ao fracasso dos alunos e reforçado pelos empréstimos com o Banco Mundial, no ano de 1995, o sistema de avaliação assume um novo contorno, passando a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo o MEC,

> O SAEB foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da Educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, de aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e os executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino e aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse período, ocorre uma reorganização na avaliação em larga escala no sentido de uma concentração das tomadas de decisões da União e um afastamento progressivo dos estados, professores e pesquisadores dos processos avaliativos. Segundo Werle (2011, p. 775), "as ações do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores das Universidades passam a ter 'posição subalterna', bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas".

O SAEB tinha por base uma amostra nacional de alunos, englobando estudantes do ensino fundamental (4ª e 8ª série) e ensino médio (3º ano) das redes públicas e privadas, da zona urbana e rural. Inicialmente, foi desenvolvido com provas objetivas no modelo clássico, limitando-se a duas disciplinas curriculares (Português e Matemática), e aplicação de questionário informativo sobre alunos e escolas.

Segundo Gatti (2013, p. 56), o SAEB apresentava dois grandes eixos em sua estrutura de organização:

> O primeiro voltado ao acesso do ensino básico no qual se verificava o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando num estudo de quatro dimensões relativas: 1) ao produto – desempenho do aluno quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2) ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalhos dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3) ao processo – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar, estratégias de ensino; 4) aos insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos (p. 56).

Cabe destacar que, no ano de 1996, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) é sancionada, ratificando o processo de avaliação externa como obrigatório, determinando sua universalização, de acordo com o que consta no artigo 87:

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
> [...]
> § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
> [...]
> IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Foi nesse período que alguns Estados e Municípios, dado seu papel pouco significativo e participativo no SAEB, passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação. Dentre as 27 unidades federativas, sendo 26 estados e um Distrito Federal, apenas seis estados não desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação[6]. O Estado de Sergipe conta apenas com um sistema de avaliação dos professores.

A seguir, apresentamos no Quadro 1 as avaliações em larga escala desenvolvidas pelos estados brasileiros.

Quadro 1: Distribuição dos estados que contam com sistemas próprios de avaliação

ESTADO	**NOMENCLATURA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**	**ESTADO**	**NOMENCLATURA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape)	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (Sispae)
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação do Estado da Paraíba (IDEPB)
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam).	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)	Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)
Distrito Federal	Avaliação Distrital do Desempenho Escolar do Estudante	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)

[6] Levantamento realizado em novembro de 2014.

Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO).
Maranhão[7]	Sistema Maranhense de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Simae)	São Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	Tocantins	Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SALTO),
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave)		

Fonte: Dados da autora.

Desde então, diversas avaliações em larga escala nacional, estadual e municipal têm sido implementadas no campo educacional brasileiro nos mais diversos níveis de ensino, como Exame Nacional de Competências para o Ensino de Jovens e Adultos (Encceja), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros.

Ainda nos anos de 1990, o Brasil passou a participar do Programa Internacional de Avaliação da Proficiência Educacional (PISA). O PISA é uma avaliação internacional elaborada por especialistas de diversos países e tem por objetivo fazer um estudo comparativo entre o desenvolvimento da educação em diferentes países. No Brasil, a avaliação foi aplicada em duas capitais, São Paulo e Pernambuco, em adolescentes de 13 anos, independentemente da série que cursavam. Os resultados do PISA também mostraram um baixo desempenho educacional de crianças brasileiras dessa faixa etária.

Portanto, é nos anos de 1990 que as avaliações em larga escala se difundiram no Brasil e em diversos países. Até o início dessa década, o MEC abarcava profissionais dos sistemas de ensino e professores do ensino superior nos processos avaliativos, porém, depois de 1995, a avaliação foi reforçada, terceirizada e concretizada como ação do poder público federal, separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processou, conforme aponta pesquisa de Werle (2011). Foi nesse cenário que os estados passaram a elaborar suas próprias avaliações, como é o caso do Estado de São Paulo.

Em 2007, o INEP dá início ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em que são articulados, para análise da nota que varia de 0 a 10, o desempenho acadêmico dos

[7] Em vias de implementação, o Maranhão elaborou uma proposta de criação do Sistema Maranhense de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Simae), que foi discutida em 24 de março de 2014 por gestores da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e da Universidade Estadual de Educação (Uema). Dados disponíveis em: (http://www.casacivil.ma.gov.br/2014/03/25/maranhao-criara-sistema-de-avaliacao-de-aprendizagem/).

alunos medido pelo indicador de desempenho e o fluxo escolar por meio da média de aprovação dos alunos em cada série escolar. Nesse mesmo ano, surge no estado de São Paulo o Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), com mesma lógica de funcionamento, como veremos no decorrer do trabalho.

1.2 Avaliação em larga escala do Estado de São Paulo: SARESP e IDESP

No Estado de São Paulo, foi criado, no ano de 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), influenciado pelas políticas avaliativas que estavam se intensificando no país desde 1990.

O Saresp foi implementado nas gestões de Mário Covas e Geraldo Alckmin (1995-2001), que delegaram à avaliação um espaço de destaque nas políticas educacionais estaduais. Ele foi criado com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino básico estadual de acordo com rendimento escolar dos alunos.

Durante esses 20 anos (1996-2016), por questões prioritariamente políticas, o SARESP foi marcado por diversas mudanças, tanto em relação a sua estrutura e metodologia de avaliação quanto a sua abrangência.

A avaliação do SARESP é aplicada de forma censitária, compreendendo a totalidade dos alunos do ensino regular das turmas do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

No SARESP são avaliados os conhecimentos dos alunos por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Além do texto, para medir os conhecimentos nessas determinadas disciplinas, os alunos respondem a um questionário com informações sobre características pessoais, como condições socioeconômicas e situação escolar. Os professores e a gestão escolar são responsáveis de fornecer dados sobre os métodos de ensino, o tipo de gestão escolar e a organização do projeto político pedagógico.

As notas obtidas no SARESP são um dos critérios para o desempenho das escolas municipais e estaduais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo (IDESP), que é apresentado a seguir.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)

Ideologicamente, a avaliação externa está relacionada com a mensuração da qualidade escolar. Tal qualidade é definida por critérios como desempenho acadêmico, mensurado pelo domínio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e pelo fluxo escolar, caracterizado como a não repetência.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) foi criado em 2007 para avaliar a qualidade das escolas dos anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola do Estado de São Paulo.

O IDESP é calculado por meio de dois fatores, o desempenho, que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo, que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender.

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática do SARESP, excluindo temas como Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. O fluxo escolar corresponde à série/ano dos alunos; assim, quanto maior o número de alunos repetentes, menor é a nota no IDESP; e quanto maior o número de aprovações, maior é a nota.

De acordo com as notas obtidas pelos discentes, podemos agrupá-los em quatro níveis de desempenho, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, que são: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

De acordo com a Nota Técnica do EDESP, no nível abaixo do básico, os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. No nível básico, os alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades, requeridos para a série escolar em que se encontram. No nível adequado, os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. Por fim, no nível avançado, os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram (Nota Técnica do IDESP, 2014).

Os valores de referência para a definição dos níveis de desempenho se encontram no Quadro 2.

Quadro 2: Valores de referência para definição dos níveis de desempenho IDESP

Língua Portuguesa	Nível 5º ano Ensino Fundamental	Matemática	Nível 5º ano Ensino Fundamental
Abaixo do básico	< 150	Abaixo do básico	< 175
Básico	150 a < 200	Básico	175 a < 225
Adequado	200 a < 250	Adequado	225 a < 275
Avançado	≥ 250	Avançado	≥ 275

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/

Segundo a Nota técnica do IDESP, o indicador de desempenho se baseia na quantidade relativa de alunos em cada um desses níveis de proficiência, a partir do cálculo da defasagem. A distribuição dos alunos em níveis de desempenho indica a defasagem (*def*) da escola em relação às expectativas de aprendizagem de cada componente curricular. Assim, a defasagem da escola é crescente com o nível de atraso escolar dos alunos, em termos de proficiência, e varia entre zero (quando todos os alunos se encontram no nível Avançado) e três (se todos os alunos se encontram no nível Abaixo do Básico), por exemplo.

O fluxo escolar é proporcional à média de aprovação em cada etapa da escolarização de acordo com dados Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) dos alunos é uma medida da promoção dos alunos e varia entre zero e um.

A partir do cálculo do IDESP de 2013, pode-se ponderar a evolução da escola em relação a 2012 e avaliar o quanto a unidade escolar conseguiu atingir das metas estabelecidas. O cumprimento de, ao menos, metade da meta estipulada pelo IDESP no ano anterior acarreta o pagamento de um bônus aos profissionais da escola. Essa bonificação acarreta algumas críticas de educadores e pesquisadores, como veremos no próximo tópico, em que teceremos as problematizações e apontaremos as limitações das avaliações em larga escala.

1.3 IDESP e desempenho escolar: relação com a qualidade da educação

Nesse subcapítulo, faremos algumas considerações críticas sobre as avaliações em larga escala no Brasil. É importante destacar que não pretendemos, nesta pesquisa, fazer uma investigação sobre a relevância ou as controvérsias dessas avaliações, mas sim utilizar esses dados como um critério para selecionar escolas com alto e baixo rendimento escolar e analisar suas particularidades quanto ao ambiente sociomoral, que, supostamente, pode influenciar

práticas pedagógicas distintas. Portanto, traçamos algumas considerações críticas e indicamos outros textos mais específicos[8] aos leitores que querem se aprofundar no tema.

Importante destacar que as avaliações em larga escala se constituem como um procedimento importante para visualizar de modo geral as características do ensino de cada região e de cada escola, possibilitando nortear políticas públicas e práticas pedagógicas. Porém, algumas críticas às avaliações em larga escala são tecidas por aqueles que se dedicam aos estudos dessa temática.

O IDESP foi criado, como já citado, para avaliar a qualidade das escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola do Estado de São Paulo. Segundo a nota técnica do IDESP, nessa avaliação se considera que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Isso porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado.

O debate em torno da qualidade da educação no Brasil não é novo, embora tenha ganhado relevância nas últimas décadas devido à expansão de contingentes que antes não tinham acesso à escola e também devido às notas das avaliações em larga escala, que evidenciaram um fracasso, principalmente, das escolas públicas brasileiras.

Apesar de o conceito de qualidade na esfera educacional possuir diversos significados e comportar diferentes dimensões, as avaliações em larga escala ligeiramente se unificaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos.

Portanto, não só no Brasil, mas também em outros países, a qualidade da educação tem se vinculado, ideológica e politicamente, ao desempenho dos alunos nas provas externas aplicadas em larga escala, e esses resultados são utilizados pelas agências e bancos de fomentos para financiamentos de escolas que apresentem um bom desempenho escolar.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre o que se entende política e ideologicamente por qualidade da educação escolar, e é nesse viés que a principal crítica sobre os indicadores baseados no desempenho e na aprovação recaem.

O debate acerca da qualidade da educação advém de ideias distintas relacionadas ao tema. Entendemos que pensar em qualidade da educação implica superar a visão produtivista que concebe a educação escolar restrita à preparação dos alunos para o ingresso, da melhor

[8] Vianna (2003), Gatti (2013); Afonso (2000); Fernandes (2007); Bauer, Gatti, Tavares (2013); Bauer, Gatti (2013).

forma possível, na divisão social do trabalho. Essa visão, entende qualidade como desempenho em testes padronizados e busca mecanismos de recompensas e punições para que escolas e sistemas obtenham bons resultados. É necessário considerar a função social da escola como uma instituição de formação democrática, assumindo a educação escolar como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. A qualidade da escola, na visão democrática, envolve três elementos indissociáveis: insumos, processos e resultados (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a educação tem como um dos princípios "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Diante dessa finalidade posta na LDB, voltamos o olhar para as avaliações externas a fim de levantar as seguintes questões: é possível avaliar qualidade da educação, considerando seu sentido mais amplo, por meio de testes padronizados para aferir apenas duas disciplinas do currículo (Língua Portuguesa e Matemática)? É suficiente aferir a qualidade da escola apenas por conteúdos de currículo? Em outras palavras, não seria enriquecedor avaliar outras características da escola que influenciam diretamente a formação do educando para o exercício da cidadania, como as relações interpessoais, a forma de gestão escolar ou, ainda, o ambiente sociomoral, por exemplo?

Assim, cabe pensar quais especificidades dessas escolas provocam ou influenciam diferentes desempenhos escolares em avaliações em larga escala e qual é a importância dada a conteúdos que extrapolam questões relativas, unicamente, à aprendizagem escolar.

Importante refletir, também, quais políticas públicas têm sido criadas a partir dos resultados das escolas e como essas políticas têm sido eficazes para superar as desigualdades entre elas.

O bom desempenho escolar dos alunos muitas vezes é traduzido, em alguns estados brasileiros, como um abono salarial aos professores e aos profissionais da educação que ministram aulas nessas escolas. Esses incentivos às escolas e aos profissionais que nela trabalham geram pelo menos dois resultados. O primeiro é uma lógica de exclusão, pois, ao invés de auxiliar escolas que teoricamente mais precisam, isto é, aquelas que tiveram notas inferiores nessas avaliações, se ajudam as escolas que tiveram um melhor desempenho. O segundo resultado é uma prática pedagógica que, muitas vezes, é mais voltada à *performance* dos alunos nesses exames (memorização do conteúdo e treino) do que à aprendizagem efetivamente crítica.

Autores que se debruçam sobre as avaliações em larga escala fazem críticas nesse mesmo sentido. As críticas sobre as avaliações em larga escala apontadas por Afonso (2000),

Bauer, Gatti e Tavares (2013), Fernandes (2007), Gatti (2013), Vianna (2003), têm recaído sobre alguns aspectos: desconsideração das características regionais e econômicas de cada localidade; qualidade avaliada apenas pela proficiência dos alunos em algumas disciplinas, geralmente língua portuguesa e matemática; responsabilização unicamente das escolas pelos resultados; uso questionável dos resultados; cultura de gestão e práticas pedagógicas centradas nos resultados; produção das desigualdades das escolas de um mesmo sistema, política de culpabilização das escolas e dos profissionais da educação.

A desconsideração das características regionais e econômicas de cada localidade ainda continua a se interpor para a construção de uma cultura avaliativa como elemento de trabalho, e não simplesmente de exposição. Gatti (2013, p. 64) afirma que ainda há "uma ênfase muito forte que acaba sendo dada aos melhores e piores desempenhos, ênfase nos índices numéricos e pouca qualificação de situações conjunturais e diferenças sociais".

O uso questionável dos resultados é traduzido pelo desconhecimento dos profissionais da educação *sobre os resultados* ou *sobre o que fazer com os resultados*, isto é, como traduzir esses números em práticas pedagógicas que não se restringem ao treino dos alunos. É isso que Vianna (2003) chama de *validade consequencial*; segundo o autor, é essencial que os resultados das avaliações cheguem às escolas e aos profissionais da educação, já que, em muitos casos, esses dados ficam limitados somente aos setores técnicos das secretarias de educação.

O que acontece, em muitos casos, é o uso das avaliações em larga escala de forma simplificada, e nesse conceito está embutida a visão de responsabilização unicamente da escola e dos profissionais pelos resultados. Importante destacar que os resultados das notas das avaliações em larga escala são reflexos de múltiplos fatores, como: o papel do Poder Público pela qualidade dos serviços educacionais prestados, insumos gastos pelos alunos, nível socioeconômico, infraestrutura da escola, formação inicial e continuada dos professores, dedicação dos alunos exclusivamente aos estudos, perspectiva de futuro em relação aos estudos, entre outros aspectos.

As críticas sobre as avaliações em larga escala têm incidido sobre a necessidade de superar a lógica de gestão e da prática pedagógica centradas nos resultados. O que se observa, na prática, é que muitas escolas tendem a ensinar os conteúdos que constituem os objetos de avaliação em que os alunos serão aferidos; esses incluem, normalmente, leitura e resolução de problemas, no formato de prova com itens de múltipla escolha. Essa organização claramente evidencia um reducionismo e um afunilamento curricular e didático em função das notas.

Essa temática foi amplamente discutida no ciclo de debates "Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil", realizado na Fundação Carlos Chagas (FCC), no

ano de 2013. As discussões levantadas nesse debate evidenciaram que ainda há muito o que avançar para tornar as avaliações em larga escala um processo mais amplo, baseado não só nos resultados, mas, sobretudo, nos procedimentos.

Há críticas também no sentido de atribuir a qualidade da educação e das escolas apenas em relação à proficiência dos alunos em algumas disciplinas, geralmente língua portuguesa e matemática. Sobre esse aspecto, Oliveira (2013, p. 92) faz uma crítica sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) visto como critério de qualidade das escolas; afirmar essa forma de avaliação pode demonstrar uma "visão fragmentada do currículo, em que se perde a perspectiva interdisciplinar. Portanto, considerá-lo como único indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar".

Pensar nos processos educacionais como algo mais amplo é considerar que as formas de avaliação devem contemplar os demais componentes curriculares que se julgam importantes, assim como a construção dos valores éticos, regras de convivência, convivência com os diferentes, ou seja, a formação do sujeito integral.

Outras críticas se centram em questões como a produção das desigualdades das escolas de um mesmo sistema, na medida em que aquelas com maiores notas recebem mais recursos e bonificações, como é o caso das duas selecionadas na pesquisa, com realidades tão distintas. A competitividade entre as escolas e os profissionais da educação é outra crítica empreendida pelos estudos.

Estudos têm proposto, como saída possível para esse cenário, elementos de processos mais amplos às avaliações, que considerem as diretrizes nacionais comuns, mas que incluam, também, aspetos constitutivos de cada região, em um país tão amplo quanto o Brasil, e também as características da própria escola; em outras palavras, a avaliação externa deveria ser acompanhada por uma avaliação interna, realizada de maneira coletiva, sobre outros aspectos da escola: clima escolar, projeto político pedagógico, relações com a comunidade, formas de gestão escolar, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico, acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos em avaliações internas e externas.

Portanto, defendemos, nesta pesquisa, que as avaliações em larga escala devem considerar outras características mais sutis, menos explícitas, como é o caso do ambiente sociomoral da escola e a construção de valores, como apresentamos no decorrer da tese.

2 CONSTRUÇÃO DE VALORES SOCIOMORAIS NA ESCOLA E PERSPECTIVA SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO MORAL

Neste capítulo, discutiremos aspectos da construção dos valores sociomorais na escola levando em conta as contradições e as especificidades da sociedade atual. Para tanto, realizamos um levantamento sobre alguns aspectos atuais da sociedade considerando as contribuições de autores como Bauman (2000), Costa (2004), Goergen (2001), La Taille (2009), Lipovetsky (2005), entre outros. Após essa contextualização, apresentamos as possibilidades e os desafios da escola como uma das instituições responsáveis pela formação ética dos alunos em ambientes plurais e multissignificativos. Destacamos, também, a importância de ambientes escolares democráticos para o desenvolvimento de perspectivas sociais em julgamentos morais mais descentradas.

Na atualidade, os discursos sobre formação moral e ética tornaram-se comuns no debate educacional, justamente pela percepção de uma suposta "crise de valores" que exprime a ausência ou o declínio dos valores tradicionais antes aceitos socialmente. Na escola, essa "crise de valores" muitas vezes é utilizada por agentes escolares para explicar situações de violência, indisciplina e incivilidades, que ocorrem rotineiramente. Dessa forma, é frequente na fala de professores afirmações do tipo "os alunos de hoje não possuem valores" (SILVA, 2013).

La Taille e Menin (2009), ao refletiram sobre a sociedade atual, levantaram um questionamento sobre se vivemos uma crise de valores, no sentido de ausência de valores, ou se os valores estão em crise, isto é, uma mudança de paradigma dos valores tidos como tradicionais, alternando-se em sua interpretação devido ao contexto histórico e social em que se vive. De acordo com os autores, "estaríamos assistindo a um rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas" (p. 11).

Para Goergen (2001), a verdade ética única e universal que era consensualmente aceita socialmente foi gradualmente superada pelo declínio dos valores tradicionais que fundamentavam as relações dos homens entre si. Para o autor, a crise de legitimidade dos valores tradicionais traz incertezas, mas também possibilidades para novas reflexões sobre a realidade da sociedade contemporânea:

> Diferentemente do que muitas vozes cheias de nostalgia lamentam, a perda das certezas tradicionais ou pelo menos das expectativas de certezas que orientavam o esforço ético não deve ser entendida apenas como um *déficit*, mas como um ganho.

> Se, de um lado, há a irreparável perda de segurança e a desestabilização que isso significa, constata-se, de outro, uma aproximação à real condição humana que é sempre precária e antinômica (p. 150/151).

Vivemos, segundo esse autor, no mundo das incertezas, contingências e ambientes plurais; nesse caso, é necessário superar a visão de uma educação voltada à internalização dos valores tidos como fixos "O sentido transcendente, ao qual todos tinham de se adaptar, chega-se ao sentido negociado no interior do processo educativo" (GOERGEN, 2001, p. 157).

Se os valores não estão ausentes nas relações humanas, e sim em constante transformação, é necessário refletirmos, portanto, quais valores atualmente estão sendo investidos nas relações interpessoais e na constituição de identidade.

Para Lipovetsky (2005), estamos vivendo em uma sociedade "pós-moralista" na qual a moral está em constante transformação, a "moral do dever" não teria mais legitimidade na atualidade, sendo suplantada por uma moral marcada pelo bem-estar individualista: "cessamos de reconhecer a obrigação de nos apegar a outra coisa que não seja nós mesmos" (p. 15).

Um traço marcante na constituição moral apontado por diversos autores na atualidade, entre eles, Bauman (2000), Costa (2004), La Taille (2009), Lipovetsky (2005), é o individualismo e a perda da dimensão do outro. Para Bauman (2000), o lugar do outro na sociedade contemporânea é o de espectador; assim, o outro atrai não por conta da "chance de ação", e sim para a "promessa de sensação". Isto é, o outro é usado como um meio de realização de suas necessidades para atingir algo, seja *status* social ou busca de algum prazer, e só interessa ao sujeito quando há alguma utilidade. O autor utiliza a metáfora da sociedade líquida ao afirmar que, na atualidade, os valores não são duradouros, mas sim efêmeros, como se espalhassem com a mesma velocidade que água entre os dedos.

La Taille (2009) utiliza autores como Lipovetsky (2005) e Bauman (2000) ao afirmar que vivemos tempos em que as culturas do tédio e da vaidade se sobrepõem às culturas do sentido e do respeito de si e em que vemos distante a possibilidade de viver "uma vida boa, para e com outrem, em instituições justas" (RICOEUR apud LA TAILLE, 2006a, p. 64). A cultura do tédio e da vaidade se traduz no sentimento de viver uma vida vazia, sem projetos, fragmentada em pequenos momentos e espaços, em que o importante é "ter" e "aparecer" em detrimento do "ser". Para o autor, "o tédio é a grande doença da vida", e quem diz que a vida é tediosa afirma que ela é morna, vazia, insignificante, triste e monótona; dessa forma, a cultura do tédio impede a felicidade, proíbe a ética, portanto dificulta a construção de significação e de direção para a vida.

A cultura do tédio e da vaidade impede, ou pelo menos problematiza, a busca de felicidade enquanto expansão de si. A expansão de si é o processo de busca de se identificar com representações de si com valor positivo que podem conter valores morais ou contravalores. São Morais quando se ligam a valores como justiça, generosidade, veracidade, honestidade, entre outros. Mas também podem ser que representações de si distintas da moral, ou seja, valores ligados a ser bonito, ter sucesso, dinheiro ou ser admirado (LA TAILLE, 2009). Ambos os valores podem coexistir no processo de estruturação de valor dos sujeitos.

> De fato, alguém poderá ter uma imagem positiva de si que não inclua a dimensão moral. Alguém poderá ter sua identidade associada a valores como ser bonito, rico, bem-sucedido, enquanto outros permaneceriam periféricos. Entre esses outros valores poderão estar, justamente, os valores morais, como a honestidade, a coragem, a lealdade, etc. Para outras pessoas, poderá ocorrer o contrário: os valores morais estão no centro de sua identidade, e outros (como ser bonito ou rico) na periferia. É bem provável que o lugar ocupado por esses valores seja forte determinante da conduta. Se alguém vê a si próprio como essencialmente honesto, tenderá agir de forma honesta para preservar a identidade e sentirá forte vergonha quando suas ações infringirem os imperativos desta virtude. Em compensação, outra pessoa que vê a si própria sobretudo como "bonita", "melhor que os outros", "gloriosa", certamente agirá de forma a preservar tais atributos, mesmo que, para isso, infrações morais precisem ocorrer (LA TAILLE, 1998, p. 14-15).

Uma questão que La Taille (2009) nos propõe a pensar é se na sociedade atual a construção de personalidades tem se dado a partir de valores morais ou não. Para o autor, a cultura da vaidade impõe certas características na construção da identidade, em que se sobressai a aparência e o espetáculo de si. Portanto, há na cultura da vaidade uma inversão de valores, pois, se antes o homem cuidava do cultivo da alma, agora o corpo é a grande estrela. Costa (2004) segue a mesma linha de pensamento ao afirmar que

> O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. Inventou-se um novo modelo de identidade, a *bioidentidade*, nos quais a *fitness* é uma suprema virtude. Ser jovem, saudável, longevo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à *felicidade* (COSTA, 2004, p. 190).

Segundo Costa (2004), em outros tempos, o corpo era usado como um meio, isto é, empregado para agir sobre o mundo, uma vez que se esperava "[...] ter saúde ou longevidade para cumprir tarefas familiares, sociais, religiosas, sentimentais ou outras. Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral" (*ibid.*, p. 192).

É nesse sentido que Santos (2007) afirma que os corpos passaram a ser a marca de inscrição do sujeito na sociedade, indicando acepções desejáveis que os afastam de um universo de tristeza, pobreza, carência e fracasso. Assim, na atualidade, define-se a identidade do sujeito pelos seus atributos físicos, mais do que pelas suas virtudes.

> [...] atualmente, se tornou verossímil acreditar que a) atos psicológicos têm origem nas causas físicas e que b) aspirações morais devem ter como modelo desempenhos corpóreos ideais. Em outros termos, estamos nos habituando a entender e a explicar a natureza da vida psíquica e das condutas éticas pelo conhecimento da materialidade corporal (COSTA, 2004, p. 203).

Esse culto ao corpo revela-se no ideal da saúde e dos corpos perfeitos, vinculado aos interesses do capitalismo, o qual tornou o indivíduo indiferente ao outro e insensível aos valores morais, para se ater ao materialismo e ao consumismo.

Vivemos, portanto, numa cultura ditada pela vaidade, que divide as pessoas em perdedores e vencedores. As pessoas que não se enquadram no padrão físico são vistas como perdedoras, pois a vaidade se relaciona com a superficialidade, a pequenez e a futilidade (LA TAILLE, 2009). Dessa forma, vê se o sujeito jovem, magro e saudável como uma pessoa bem-sucedida, enquanto que o contrário disso é visto como vicioso e derrotado.

Nesse contexto, quem é considerado vencedor? Para La Taille (2009), não é simplesmente aquele que se deu bem na vida, mas é aquele que se destaca ou que é melhor que os outros. O "ser vencedor" acaba sendo a grande meta da atualidade.

O importante é o ter – ter um corpo bonito, ter carro do ano, ter casa em condomínio, ter roupas de marca –, e as pessoas usam esses bens para parecerem vencedoras, ou seja, para tornar visível seu sucesso.

Ao lado do culto ao corpo, o consumo tornou-se central na sociedade contemporânea, diferentemente de tempos atrás, quando se caracterizava pela produção; "O consumo deixou de ser prática banal do dia a dia, com raízes antigas, que atravessou séculos, para se transformar no eixo organizador das sociedades de hoje, fonte emanada de inspiração para a moldagem de uma enorme variedade de formas de vida e de padrões de relações entre as pessoas" (MOMO; COSTA, 2010, p. 970).

O consumismo passou a ser organizador da economia e das relações humanas. Para Kehl (2004), o pano de fundo dessas transformações são os meios de comunicação:

> Junto com os carros, cervejas e cartões de crédito acessíveis a uma parcela da sociedade, a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade

> como se fossem a chave da felicidade, consome a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los. Consome a identificação com o "bem", com o ideal de vida que eles supostamente representam (KEHL, 2004, p. 61).

Assim, mesmo que grande parte da população não tenha condições financeiras de aderir aos produtos ligados aos "vencedores", eles idealizam esses objetos como sinônimos de felicidade e os consomem na medida em que os desejam.

A infância, enquanto uma construção cultural, histórica e social também é fortemente marcada por essa cultura de massa, vinculada à vaidade e ao consumismo, que produzem diversos significados para a infância e para os modos de ser criança.

> Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte da vida das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia no momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer [...]. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna (MOMO; COSTA, 2010, p. 969).

Em suma, vive-se em uma época em que prevalece, em todas as idades, o individualismo e, ao mesmo tempo, a perda do subjetivo, o consumismo, a competição exacerbada, o cultivo ao corpo ao invés da alma, a pressa e a dificuldade em fixar em valores "Vivemos também a exponencial ambiguidade da objetivação/subjetivação, da socialização/individualização do homem, da espiritualidade/corporeidade, da informação/conhecimento, da liberalização/normatização, que exige um alto grau de autonomia das pessoas" (GOERGEN, 2005, p. 69).

Apesar dessas características apresentadas acima, diversos autores apontam as contradições e paradoxos de nossa época em que originaram novas chances de debate para a importância do reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos setores sociais.

> Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos (BRASIL, 2006, p. 15).

Na escola, o que ainda impera é a lógica mercadológica, em que se busca a excelência dos resultados, a eficácia, a produtividade e o fomento da competitividade entre os alunos. O foco passou a ser o desenvolvimento das competências intelectuais, para que os estudantes possam atender às exigências e demandas do mercado e ser competitivos ou para ter boas notas nos exames nacionais e estaduais.

Assim, as escolas passaram a ser orientadas pelas necessidades do mercado, e a educação tornou-se um bem de consumo em que os mais ricos escolhem as melhores escolas, os diretores tornam-se administradores, dão-se prêmios ou mais ajuda às melhores escolas, em vez de auxiliar aquelas com mais dificuldades. O discurso pedagógico e as formas de avaliação ficam impregnados de vocábulos e parâmetros técnicos, análogos aos empregados no mercado, aliado a uma obsessão pela eficácia e medidas objetivas (JARES, 2005).

Nesse contexto, fomenta-se o individualismo e o conformismo, pois cada um vê no outro um rival, e o êxito ou fracasso são explicados de forma individual, ou seja, capacidade, esforço e escolhas pessoais, desconsiderando os contextos históricos e sociais, bem como deixando em segundo plano o desenvolvimento cultural e a formação ética dos alunos.

Nesse panorama, a Educação em Valores se torna precária ou quase inexistente nas escolas, visto que o foco é o desenvolvimento das competências científicas e técnicas para o ingresso no mercado de trabalho. De acordo com Goergen (2001, p. 161), "A teoria pedagógica não é mais valorativa, sugestiva ou engajada na definição e defesa do bem. Domina a mentalidade instrumental que subsume a educação ao esquema meio-fim utilitarista, deixando à margem temas que dizem respeito ao sentido do humano, da vida, das relações sociais, da dignidade humana, da solidariedade".

Portanto, esse novo contexto social plural e contingente acarreta diversos desafios para a escola, "como conciliar esta pluralidade sem recorrer a princípios transcendentais, de um lado, mas sem admitir o relativismo de todos os valores e normas morais" (ibid., p. 156).

Complementando a afirmação acima, Puig (2007) afirma que a função primordial da moral é responder à pergunta sobre a maneira de como viver partindo da ampliação da diversidade moral, ou seja, além de um código moral único e, até mesmo, do pluralismo moral. O autor aponta que

> O convívio entre pessoas com diferentes crenças morais apresenta sempre pelo menos duas interrogações: a primeira, é necessário que elas compartilhem alguns critérios morais que lhes facilitem a vida em comum, ou será que a convivência pode ser assegurada de outros formas?; e a segunda, caso pareça conveniente compartilhar algo, é de fato possível estabelecer algum critério reconhecido por todos ou isso se

> torna impossível quando se parte de pontos de vista morais e processos de socialização diferentes? (PUIG, 2007, p. 77).

Considerando o que foi exposto, podemos pensar nas seguintes indagações: como a escola pode desenvolver virtudes ou valores morais se a ênfase recai apenas em aspectos de competências intelectuais para a concorrência ao poder? Como educar o "ser" se o que vale é o "ter"? Como se fixar ou elencar valores se a sociedade de hoje adota valores solúveis? Quais as implicações e impactos dessa sociedade para o desenvolvimento dos valores sociomorais na escola?

Mesmo que todas essas questões não possam ser respondidas neste trabalho, elas se fazem pertinentes para pensar qual educação queremos para as crianças e jovens que estão vivendo e se educando dia a dia nessa cultura. Assim, nos próximos tópicos, discutiremos a função e os limites da escola para o desenvolvimento de valores sociomorais nos alunos.

2.1 A Escola e a Construção de Valores Sociomorais

Diante do contexto atual e considerando o alcance que a instituição escolar ocupa na vida das pessoas, ela se apresenta como uma das mais importantes instituições de socialização de crianças e jovens e como uma possibilidade para a formação de personalidades éticas.

A partir do processo de democratização, a escola passou a ser reconhecida como um importante espaço para a formação do cidadão, já que é um espaço público permeado por diferentes pessoas com valores diversos. Para Menin (2009), a escola é um dos principais espaços para o desenvolvimento de valores morais, pois é nela que as regras sociais são aplicadas às crianças e jovens, momento em que a justiça se faz conhecer como uma forma coletiva de vivência de regras a um grupo de alunos, teoricamente considerado como composto de iguais em direitos e deveres.

De acordo com Goergen (2007, p. 745), "mesmo reconhecendo não ser o remédio para todos os males, a educação pode oferecer uma contribuição importante e, quem sabe, indispensável para corrigir as injustiças do mundo e contribuir para a construção de um mundo social menos desumano e mais responsável".

Diante da pluralidade de valores da sociedade atual, faz-se necessário debater os problemas, os paradoxos e as perspectivas de uma nova "ética pedagógica", já que a educação em valores ocorre mesmo que a escola não se ocupe dela e ainda "não serve para internalizar normas corretas, mas para aprender que as normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana, como o respeito à vida, a dignidade

do indivíduo, o respeito ao meio ambiente, e para aprender a lidar com estes princípios em circunstâncias concretas" (GOERGEN, 2001, p. 153).

Portanto, para Goergen (2001), o desafio é refletir sobre "o que significa a moral em contextos multissignificativos e plurais. E, mais do que isso, quais são os fundamentos que legitimam uma ação pedagógica que objetive a introdução de estudantes no contexto da moralidade" (*ibid.*, p. 149). Isso implica uma superação da reflexão ética tradicional para discussões filosóficas que defendem uma multiplicidade de acesso ao tema, ultrapassando a verdade ética como uma teoria única e universal.

Na mesma linha de raciocínio, Araújo (2007) defende o pressuposto de que o processo de construção de valores pode ser incerto e aleatório e que, além disso, os valores são construídos com base nas projeções de sentimentos positivos que os sujeitos fazem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmos. Portanto, cabe à escola assumir uma educação em valores, buscando estratégias educacionais que tornem os valores alvo de projeções afetivas dos alunos.

> [...] o universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Com isso, fugimos de um modelo de educação em valores baseado exclusivamente em aulas de religião, moral ou ética e compreendemos que a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola. Se a escola e a sociedade propiciarem possibilidades constantes e significativas de convívio com temáticas éticas, haverá maior probabilidade de que tais valores sejam construídos pelos sujeitos (ARAÚJO, 2007, p. 35).

Diante do crepúsculo dos valores tidos como tradicionais, há a necessidade de refletir quais valores são legítimos e dignos de serem trabalhados na escola, como educar em valores relacionando-se aos procedimentos democráticos e se favorecem ou não a autonomia moral dos alunos.

De acordo com a teoria de Piaget (1932/1994), o sujeito aparece como agente do processo moral; assim, o desenvolvimento da moralidade acontece paralelemente ao desenvolvimento dos estágios cognitivos, social e afetivo e ocorre por meio das interações que o sujeito experimenta com os demais nos ambientes sociais.

Portanto, pode-se dizer que, para Piaget (1932/1994), os valores não são inatos, nem decorrentes das imposições do meio social: "Nessa concepção, de um construtivismo radical, os valores nem estão predeterminados nem são simples internalizações (de fora para dentro),

mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive" (ARAÚJO, 2007, p. 20).

Para Araújo (2007), as interações que cada ser humano estabelece com o mundo e consigo mesmo são a base para a construção do sistema de valores, sendo estes valores decorrentes da projeção afetiva sobre pessoas, relações, objetos e sobre seus próprios pensamentos e ações.

> Todos nós temos nosso sistema de valores, que é constituído por valores morais e não-morais. É importante, no entanto, diferenciar o valor moral do valor psíquico. Enquanto o segundo tipo é inerente à natureza humana e todos os seres humanos constroem seu próprio sistema de valores com base nas interações no mundo, desde o nascimento, o valor moral depende de uma certa qualidade nas interações e não é, necessariamente, construído pelas pessoas. Vincula-se à projeção afetiva positiva que o constitui, ligada ou não a conteúdos de natureza moral (ARAÚJO, 2007, p. 28).

Pesquisadores da área de educação vêm defendendo, cada vez mais, a importância de superarmos a visão da escola como um local onde apenas se ensina conhecimentos e transmite conteúdo. De acordo com Serrano (2002),

> Alguns consideram que a escola deve tomar uma atitude de neutralidade frente aos problemas relacionados com os valores, as atitudes, e os hábitos de comportamentos. Contudo, precisamos ter consciência de que nesse campo não existe neutralidade, pois o que se valoriza é transmitido como que por osmose através do chamado currículo oculto ou implícito, o qual está carregado de mensagens (p. 64).

A preocupação da educação em valores na escola aparece na literatura em trabalhos nacionais e internacionais como uma forma dos sistemas educacionais em garantir o desenvolvimento de valores no processo educativo, pois se preocupam com a convivência da sociedade.

Entre 2000 e 2010, foram desenvolvidos diversos programas de educação em direitos humanos, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). A educação em direitos humanos presente nesses documentos está fundamentada no conceito de educação para uma cultura democrática, baseada nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, sustentabilidade e na pluralidade.

De acordo com Alfayate (2002), para desenvolver a educação em valores em direitos humanos, é necessário que a escola considere as mudanças ocorridas na sociedade, bem como as mudanças dos alunos. Portanto, a escola deve assumir plenamente sua função educativa, relacionando educação com valores, para resultar na qualidade do ensino; "Qualidade não significa apenas mais salas de aula, mais biblioteca, mais recursos tecnológicos, mais

laboratórios – aspectos estes quantificáveis e mais caros –, mas também uma educação em valores, embora seja parte mais barata e às vezes mais altruísta da educação" (*ibid.*, p. 52).

A convivência e as relações que são estabelecidas na escola têm forte influência sobre a adesão a certos valores ou contravalores de estudantes (TAVARES, 2013). É importante, portanto, a elucidação sobre aquilo que é valorizado na escola, pois pode conduzir os alunos a uma autonomia moral, quando há a valorização do direito coletivo na construção e reconstrução de regras, estabelecimento de relações justas para todas as partes, intervenções construtivas e ativas na resolução de conflitos entre pares e a priorização de um ambiente ativo de aprendizagem. Por outro lado, impera uma moral heterônoma quando o que se valoriza na escola é o cumprimento de regras convencionais limitadas, como uso de uniformes, a organização de filas e a obediência à autoridade (VIVALDI, 2013).

Há quase cem anos, Piaget (1932/1994) já defendia em seus estudos que o objetivo da escola em relação ao desenvolvimento dos valores morais é conduzir as crianças e jovens para uma crescente autonomia moral e não à mera transmissão de valores. Corroborando com Piaget, Puig (1998) entende que a tarefa da moralidade é procurar uma resposta à pergunta "Como viver?", aplicando-a à vida individual e coletiva. Responder à pergunta de como viver é

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

De acordo com Puig (2007), aprender a viver exige uma educação integral que inclua todas as facetas humanas: Aprender a ser (*autoética*) para o indivíduo se libertar das limitações, construir uma maneira de ser com o maior grau possível de autonomia e de responsabilidade; aprender a conviver (*alterética*) envolve ética para superar o individualismo e a visão do outro como objeto, ou seja, ajudar os indivíduos a estabelecer vínculos, reforçar o altruísmo, edificar a ética da alteridade e da convivência; "a realização de projetos de colaboração é a demonstração mais clara de que se chegou a um alto nível de convivência" (*ibid.*, p. 71); aprender a participar (s*ocioética*) envolve a aprendizagem da vida em comum, tornar-se um cidadão ativo, exigindo os direitos e cumprindo os deveres "pressupõe uma democratização real do conhecimento" (*ibid.*, p. 73) e, também, implica algumas virtudes, como compromisso com os interesses da sociedade, solidariedade, responsabilidade e tolerância; aprender a habitar o

mundo (*ecoética*) que engloba "uma ética da preocupação e do cuidado com a humanidade e com a natureza" (*ibid.,* p. 74).

Ainda de acordo com o autor, a educação em valores morais necessita ser global e envolver três âmbitos dentro da instituição escolar: o interpessoal, curricular e institucional. O âmbito interpessoal inclui os vínculos entre professores e seus alunos; "[...] Quando se consegue uma relação de acolhida e reconhecimento, são lançadas as bases para a entrada no mundo social. A socialização depende de alguém que esteja disposto a acolher e reconhecer, que esteja disposto a vincular-se afetivamente" (PUIG, 2007, p. 88). O âmbito curricular possibilita o diálogo e a construção de opiniões sobre temas morais de interesse dos alunos, tanto de forma transversal quanto de forma pontual; "aprender a considerar reflexiva e criticamente questões controvertidas da vida social e pessoal; desenvolver as diferentes capacidades da inteligência moral e predispor os alunos a usá-las corretamente em situações de deliberação moral" (*ibid.*, p. 90). O institucional envolve a transformação da instituição escolar em um espaço democrático em que os valores e as práticas morais estejam presentes nas relações cotidianas. Para Puig (1998), a educação em valores na escola deve basear-se

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

Alfayate (2002) defende que educar moralmente significa desenvolver capacidades como autonomia, racionalidade e uma disposição para o diálogo, com o objetivo de construir "princípios e normas que atuem sobre o seu conhecimento e sobre sua conduta, que envolvam o pensar e o agir de cada ser humano, para que, respeitando a liberdade de todas pessoas, sua maturidade ética seja possível" (ALFAYATE, 2002, p. 53).

Diante do exposto, defendemos nesta pesquisa que educar moralmente na escola envolve trabalhar valores tidos como universalizáveis, ou seja, "tem que indicar como 'bom' ou 'certo' algo que possa aparecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa, e qualquer lugar. A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim universal" (MENIN, 1996, p. 38). Assim, valores como justiça, dignidade, respeito, generosidade, solidariedade e o diálogo são valores universalizáveis e que

estão presentes também na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Esses valores indicam como viver bem consigo e com outros em sociedades justas.

À escola cabe assumir seu papel social de formação da cidadania e envolver-se com a estruturação e legitimação desses valores, possibilitando a aprendizagem de um convívio democrático, justo e respeitoso, objetivando à autonomia moral dos discentes. A seguir, apresentamos algumas práticas possíveis à escola para educar em valores morais.

2.2 Práticas possíveis de educação em valores no ambiente escolar

Para que a educação em valores ocorra na escola é imprescindível que seus profissionais se comprometam com essa educação para com seus alunos, compreendendo a escola como um espaço para a formação social baseada no respeito e na convivência democrática, e não apenas onde se ensinam conteúdos.

Portanto, as práticas de educação em valores devem ser pensadas e planejadas de forma coletiva por todos os sujeitos que fazem parte da formação moral das crianças e jovens, com o intuito de que haja uma base comum em relação aos valores que devem ser adotados. Para Araújo (2008, p. 203), a escola deve adotar modelos "[...] dialógicos pautados em valores de democracia, justiça, solidariedade e outros mais (como aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos), [o que] pressupõe introduzir no dia-a-dia das escolas [...] a preocupação com valores socialmente desejáveis".

Como projeto coletivo da escola, a educação em valores necessita ser implementada como um tema transversal e em todo âmbito institucional, fazendo parte projeto político pedagógico, de forma sistematizada, permeando os diferentes tempos, espaços e conteúdos escolares. Dessa forma, esse tipo de educação não pode associar-se a uma disciplina específica ou a ações isoladas de professores e gestores escolares, mas sim "ser sistematizado e intencional, de forma a ser 'naturalizado' entre todos os membros da comunidade escolar. Isso fará com que a educação em valores deixe de ser algo pontual e esporádico, que ocorre em aulas ou em momentos específicos, e passe a ser um movimento imbricado, 'natural', na rotina cotidiana das escolas" (ARAÚJO, 2008, p. 204).

Como ponto de partida para desenvolver educação em valores morais na escola, é importante fazer um diagnóstico sobre os problemas e necessidades da escola em relação à formação ética de seus alunos. Essa análise pode se organizar continuamente como momentos de discussão coletiva envolvendo agentes escolares, alunos, famílias e comunidade.

Ademais, há a necessidade de um posicionamento da escola diante dos valores morais elegidos como importantes e necessários no contexto atual. Assim, é necessário que os valores, regras e princípios que orientam os julgamentos e tomadas de atitude na escola sejam explicitados e conhecidos por todos os agentes escolares. Essa percepção pode se dar por meio da tomada de consciência e de atitudes frente às situações de desrespeito, desigualdade, injustiça que permeiam as relações interpessoais dentro e fora da escola.

Sobre as formas de educar moralmente, isso é, como tornar os valores um objeto educacional, devemos alertar que não há receitas prontas ou manuais que devem ser seguidos, pois, como dissemos, há a necessidade de considerar os sujeitos e as situações específicas vivenciadas na escola ou no seu entorno.

Porém, mesmo que não haja uma metodologia única e determinada de antemão, há alguns procedimentos sugeridos por autores da Psicologia da Moralidade como mais propícios para a educação em valores, entre os quais podemos destacar as ações dialógicas, a democratização do ambiente e das relações escolares, os trabalhos em grupo, as discussões de dilemas morais, a construção e reconstrução das regras e as assembleias escolares. Essas ações têm em comum o fato de considerarem o aluno como protagonista do processo educativo, e não como mero expectador (ARAÚJO, 1996; PIAGET 1932/1994; PUIG, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007).

Assim, apresentamos aqui algumas possibilidades para refletir sobre a educação em valores e como torná-la um objeto de estudo na escola, considerando autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre essas questões.

Em relação às possibilidades de educação em valores no ambiente escolar, Buxarrais (1997) afirma que há três modelos de Educação Moral que se diferenciam entre si, tanto no método quanto na finalidade almejada.

Primeiro, é o modelo de Educação Moral fundamentado em valores absolutos, indiscutíveis e estáveis que são impostos por uma autoridade externa, transmitidos prontos como dogmas ou verdades absolutas aos alunos. Esse primeiro tipo de Educação Moral geralmente adota uma postura doutrinária e tem como intuito formar, por meio da coação ou da fé, indivíduos acríticos representantes dos valores tidos como melhores. Um exemplo desse tipo de educação foi a disciplina “Educação Moral e Cívica”, integrante do currículo escolar nos anos 1970, ou a educação religiosa, utilizada, até os dias atuais, para educar moralmente.

Em pesquisa nacional sobre educação em valores coordenada por Menin e colaboradores (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), constatou-se que essa forma de educação ainda é presente nas escolas públicas atuais. Em diversos projetos desenvolvidos pelas escolas

e analisados na pesquisa mencionada, a educação em valores ocorre, muitas vezes, por meio da transmissão de valores e imposição de regras. Vimos essa forma de educação se repetir nas escolas observadas nessa pesquisa, como apresentaremos posteriormente.

Segundo, são os modelos de Educação Moral *laissez-faire*, baseados em valores relativos e na qual se defendem que os valores e as normas de conduta são critérios subjetivos. Nesse entendimento, há a consideração de que a escola deve tomar uma atitude de neutralidade frente aos problemas relacionados com os valores, as atitudes e os hábitos de comportamentos, já que os critérios de julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um.

Por último, há os modelos de Educação Moral baseados na construção de princípios de adesão de valores morais. Nesse tipo de educação, é necessária a democratização das relações interpessoais na escola, para que os alunos possam construir seu código ético (BUXARRAIS, 1997). É nesta terceira concepção de educação em valores que se encontram os trabalhos que adotamos como referencial teórico nessa pesquisa.

Em relação aos procedimentos de educação em valores, Piaget (1930/1998) diz haver duas possibilidades: os procedimentos verbais, fundamentados no respeito unilateral, e os métodos ativos, baseados no respeito mútuo.

Há três tipos de procedimentos verbais de Educação Moral, segundo Piaget (1930/1998): o primeiro tipo é aquele que tem um programa sistemático que abarca os principais aspectos da prática moral, são as "lições" propriamente ditas; o segundo tipo consiste nas conversações morais sob forma de relatos, de comentários sobre os grandes e pequenos exemplos históricos ou literários; o terceiro tipo consiste em não dar à Educação Moral um horário especial entre as lições. Os métodos orais, segundo o autor, têm em comum o fato de supor como única fonte de inspiração moral a autoridade do professor e, assim, não desenvolver a moral da cooperação. Em relação a esse fato, o autor nos indaga:

> É possível transmitir, por meio de um ensino que repousa sobre o respeito unilateral, a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizados pela maioria dos educadores? O exemplo proposto no relato do professor produz o mesmo efeito que se esse exemplo fosse sugerido e discutido pelas próprias crianças em consequência de uma experiência "ativamente" realizada? (PIAGET, 1930/1998, p. 40).

As experiências "ativamente realizadas" constituem o que Piaget chama de "método ativo", aquele que leva em conta a natureza da própria criança e supõe, necessariamente, a atividade da criança e a cooperação no trabalho.

> […] à medida que o trabalho suscita a iniciativa da criança, ele se torna coletivo; pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se, as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade do trabalho em classe tem implicado, geralmente, a cooperação na atividade escolar […]. Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo, como do respeito unilateral, […] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo da educação moral (PIAGET, 1930/1998, p. 44).

Portanto, o método ativo busca não impor pela autoridade o que a criança pode descobrir por si mesma e, em consequência, criar um ambiente escolar positivo no qual as crianças possam fazer suas experiências, pautadas na cooperação e no respeito mútuo. Os escritos de Piaget (1932/1994) têm diversas implicações educacionais, como criar situações na escola em que a criança entenda a necessidade e as razões das regras, bem como possibilitar espaços para que a criança possa descobrir por si aquilo que já é capaz.

Puig (2004) apresenta as práticas morais no interior da escola como uma possibilidade de permitir vivências de situações significativas, complexas ou contraditórias do ponto de vista moral.

> A gênese da moral reside na necessidade de dar soluções ótimas para experiências difíceis de resolver. Isso significa que a moral é o resultado ou a síntese das soluções que demos a situações conflitantes que a existência nos levou a enfrentar. Portanto, assim como podemos dizer que os valores ou as virtudes são recursos que nos ajudam a enfrentar situações vitais conflitantes, as práticas morais são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes (*ibid.*, p. 63).

Essas práticas configuram-se como múltiplos acontecimentos educacionais organizados em sua execução, realizados de forma reiterada pelas ações de diversas pessoas em regime de coparticipação. De acordo com o autor, para que sejam consideradas como práticas morais, essas ações devem incorporar em todo o seu curso valores que a definam como tal de forma intencional: “As práticas morais ou de valor, por fim, são aquelas práticas culturais que não somente expressam valores e requerem virtudes [...] mas, além disso, o fazem de forma intencional” (p. 89).

Assim, as finalidades devem ser claras para aqueles que participam dessas práticas e devem ocorrer de forma reiterada, isto é, a uma certa rotinização em dois sentidos, de um lado porque seus passos estão pré-definidos e, por outro lado, porque tendem a se repetir com certa frequência. As práticas morais apresentadas por Puig (2004) são diversas, desde procedimentos dialógicos, autoconhecimento, assembleias de classes e outros.

Essas práticas podem configurar-se como conteúdos procedimentais – bússola moral – ou substanciais – mapa moral. As práticas procedimentais e substanciais diferenciam-se em

relação ao sentido moral, pois enquanto a bússola dá o norte sobre como agir em situações complexas, o mapa moral mostra os caminhos já estabelecidos pela cultura para conduzir-se de forma esperada.

No caso das práticas procedimentais, há a tradição iluminista em que é ressaltada a capacidade das pessoas de agir por si mesmas conforme seu código moral, pois "trata-se de alcançar algo que não nos é oferecido ou acabado de antemão: vamos reconstruí-lo ou recompô-lo graças ao livre uso do procedimento moral" (PUIG, 2004, p. 90). Assim, as práticas procedimentais abrem um espaço para a criatividade e expressão moral, pois é necessário pensar em novas ações diante de uma situação moralmente conflitante.

Já as práticas substantivas têm tendência aristotélica e hegeliana que sublimam o imperativo de reconhecer e seguir os modelos de virtudes ou comportamentos esperados em uma comunidade; "[...] o importante não é a originalidade dos passos, nem o que os participantes possam conceder ou retocar. O que é verdadeiramente relevante é que todos entrem numa via que os oriente por uma senda de comportamentos valiosos, e que o façam com tal força e significação que o ato de participar da prática adquira alto conteúdo educacional" (*ibid.*, p. 91). As práticas substanciais não abrem muito espaço para a criatividade moral, pois a forma esperada de se conduzir é dada de antemão pela tradição cultural.

Apesar das diferenças entre as práticas procedimentais e substanciais, Puig (2004) defende que ambas devem ser trabalhadas na escola. O autor apresenta dois tipos de **práticas procedimentais – de reflexividade e de deliberação** – e dois tipos de **práticas substantivas – de virtudes e normativas**.

As **práticas procedimentais de reflexividade** têm como finalidade proporcionar o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal por meio de ações que expressem o cuidado e o conhecimento de si no ambiente escolar. Como conteúdo de práticas de reflexividade há várias dimensões, como a sexualidade, alimentação e a relação pessoal que estabelece com os demais, entre outros.

Puig (2004), ao explicar as práticas de reflexividade, distingue entre procedimentos, produtos e valores típicos dessas práticas. Entre os procedimentos, o autor aponta que os mais comuns são "a auto-observação, ou a capacidade de explorar-se e obter informações sobre si mesmo; a auto avaliação, ou a capacidade de valorizar as próprias realizações de acordo com certos padrões de referência; e finalmente, a auto regulação, ou a força para conduzir-se de acordo com as finalidades escolhidas pela própria pessoa" (*ibid.*, p. 100). Esses procedimentos têm em comum o fato de que o protagonismo recai em cada um dos alunos, considerando sua subjetividade. Entre os produtos, ou as finalidades, há a consciência de si mesmo, o

autoconceito, a identidade do eu (quem eu sou e quem eu quero ser) e o caráter de cada sujeito. No que se refere aos valores de reflexividade, Puig (2004) afirma não ser uma tarefa fácil definí-los, porém essas práticas apontam de maneira prioritária para valores como autenticidade, autorrealização, autoestima e busca de excelência naquelas virtudes que cada um mais valoriza. Para o autor, a ideia de reflexividade levanta duas questões primordiais: "como fazer-se a si mesmo, e que ideias utilizar para compreender-se enquanto indivíduo" (ibid., p. 97).

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas na escola por meio dessas práticas, Puig (2004) destaca os trabalhos com a imagem corporal, análise das mudanças físicas e atitudinais, confecção de textos autobiográficos, exercícios de autoavaliação, entrevistas pessoais, estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vistas em situações de conflito e os exercícios de autorregulação.

As **práticas procedimentais de deliberação** envolvem o uso da razão para decidir o melhor modo de viver ou para tratar de questões morais. Para Puig (2004), escola deveria adotar práticas escolares de deliberação para buscar soluções dialogadas em busca da resolução de dilemas morais, conflitos ou dilemas de valores que surgem no ambiente escolar.

A deliberação acontece por meio de dois processos da inteligência moral: o juízo e a compreensão. O juízo é a capacidade de avaliar, com o uso da razão, o que deve ser feito, levando em conta o que é correto ou justo. Já a compreensão considera as particularidades de uma situação, como possíveis soluções, as consequências e os envolvidos. "[...] a deliberação tem a ver com a vontade de enfrentar questões morais racionalmente; [...] para conseguir isso, a imparcialidade do juízo deve vincular-se com o cuidado contextual da compreensão [...] tanto o juízo como a compreensão acabam referindo-se a um mesmo procedimento: o diálogo (*ibid.*, p. 123).

Assim, podemos afirmar que é possível, por meio do diálogo, encontrar soluções aceitáveis para todos os envolvidos em uma situação de conflito. Para tanto, é necessária uma postura construtiva em que é respeitada a opinião de todos os envolvidos, a fim de evitar ao máximo o uso da coerção.

Essas práticas têm como finalidade proporcionar, a todos os participantes, modificações em relação às capacidades procedimentais e atitudinais. As capacidades procedimentais envolvem saber escutar, considerar as opiniões alheias, comparar com os seus próprios argumentos, etc. Já as capacidades atitudinais referem-se a valorizar o diálogo e usá-lo de modo recorrente. Os valores envolvidos em práticas de deliberação são múltiplos, contudo o que é de comum entre as práticas é a autorrenúncia aos próprios interesses e convicções, em busca da verdade, da retidão, de um acordo justo e de uma compreensão mútua.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas na escola por meio dessas práticas, Puig (2004) destaca as assembleias de classe, a resolução de conflitos e a mediação escolar, sessões de debate, discussão de dilemas, exercícios de *roleplaying* e exercícios de compreensão crítica.

As assembleias são definidas por Puig et al. (2000) como "o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência". Em escolas democráticas, as assembleias podem ser das mais variadas: de classe, de escola, de docentes ou de nível ou segmento. Tognetta e Vinha (2007) definem as assembleias de classe como aquelas que ocorrem no interior da sala com os alunos que fazem parte daquele grupamento e tem como objetivo

> [...] regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como [a possibilidade de] resolver conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal [...]. São conduzidas, inicialmente, por um adulto, como o professor polivalente, o professor-conselheiro ou orientador, e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), com a orientação do adulto (p. 62-63).

Puig et al. (2000) definem a assembleia de nível ou segmento como aquela em que há a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, em que se discute assuntos diversos, como aqueles relativos a horários (entrada, saída, recreio), espaço físico (limpeza, organização, funcionamento), alimentação e relações interpessoais.

Goergen (2001) defende que a formação ética envolve a capacidade das pessoas de agir por si mesmas conforme seu código moral e, portanto, para além do ensino tradicional, a educação em valores deve se dar em debates argumentativos sobre questões éticas e morais, e não por meio da transmissão ou imposição de virtudes ou valores. Em outras palavras, para o desenvolvimento dos valores morais dos alunos, pouco valem as "lições de moral" ou o "faça o que eu digo"; o desenvolvimento dos valores morais se dá na ação e a partir da confrontação ética do sujeito. De acordo com o autor, a educação em valores não se resume a "transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo. Compete ao professor despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral"; isso porque não se pode "obrigar alguém a ser um sujeito moral contra sua vontade, nem mesmo diante as mais severas ameaças ou sanções". Portanto, Goergen (2001) defende que "obedecer às normas, seja por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), mas não para ser um sujeito moral. A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito" (ibid., p. 753).

Nessa mesma linha de raciocínio, Serrano (2002) defende que mais do que transmissão de conteúdo, normas ou princípios, a educação em valores deve insistir em provocar a sensibilidade ética, a partir da qual se imporiam à consciência os valores morais. Para a autora, essa educação deve constituir-se em uma esfera de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais e universais de valores (SERRANO, 2002, p. 62).

As **práticas substantivas de virtude** se referem à excelência, isto é, desenvolver com qualidade a função para qual a natureza de cada um ou objeto se predispõe. Parafraseando Aristóteles, o autor afirma que, "Assim, a virtude de uma faca é cortar, a de um cavalo é galopear, a de um músico é interpretar e de um ser humano é comportar-se humanamente" (PUIG, 2004, p. 143). Para os seres humanos, diferentemente de outros objetos ou animais, a virtude deve ir além da mera qualidade das ações, deve-se buscar aquelas excelências superiores que nos tornam mais humanos, e não unicamente hábeis, pois, "Ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas àquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade, plenamente humanos, e para formar sociedade igualmente humanas" (*ibid.*, p. 144). Nesse sentido, a justiça, a coragem, honra, polidez e a fidelidade são exemplos de virtudes.

Para o autor, as virtudes são maneiras de ser ou as disposições admiráveis que descrevem o melhor caráter de um sujeito.

> As virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação [...] as virtudes são a nossa própria forma de ser e de atuar enquanto seres humanos. Portanto, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que ela mostre qualidades excelentes; têm valor unicamente aquelas formas de ser e de agir que nos fazem realmente mais humanos, ou seja, que nos aproximem de nosso bem (p. 145).

As práticas de virtude envolvem trabalhos coletivos, atentando-se para a convivência coletiva. Os exemplos dessas práticas no ambiente escolar são: métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de atividades de classe, festas e celebrações, realização de projetos coletivos e formação de grupos de trabalho.

As **práticas substantivas normativas** envolvem as ações direcionadas para a construção ou transmissão de normas básicas que regem o funcionamento escolar. Essas práticas envolvem as demais práticas de valor, já que as normas são um ponto central no desenvolvimento moral e ao mesmo tempo no campo da educação em valores. Puig (2004, p. 170-171) assegura que as normas "são prescrições que servem para regular a conduta humana; prescrições que expressam valores ou que permitem um juízo avaliativo; e, por último, são prescrições avaliáveis, que costumam angariar amplo respeito social, ou pelo menos, aspiram

isso". Na escola, as normas são trabalhadas de duas maneiras: mediante seu uso e a aprendizagem de normas em processos de deliberação e de reflexividade.

A participação ativa dos alunos é um dos principais elementos para a educação em valores, pois nenhum valor essencial pode ser vivenciado sem um real envolvimento ativo. Para isso, a prática educacional deve ser reorganizada, centrando-se a atenção nas práticas dos educandos que envolvem valores e fins morais, bem como democratizar as relações interpessoais e incentivar, cada vez mais, os alunos a terem responsabilidades para que possam participar dos processos de decisões coletivos da escola, por exemplo, no grêmio escolar.

Sobretudo, os métodos devem ser condizentes com os fins que se pretende alcançar. Desse modo, se a finalidade da educação é conduzir os alunos a uma crescente autonomia moral, os meios não podem ser impositivos e se dar por meio do medo ou da coação.

Para sintetizar o que foi exposto até aqui, expomos o que Araújo (2007) apresenta como propício para criar um ambiente ético na escola. Segundo o autor, é preciso direcionar as ações e esforços, alicerçando-os em três tipos de ações independentes, porém complementares:

> a) a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; b) a introdução de sistemáticas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; c) uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas aos espaços, aos tempos e às relações escolares (ARAÚJO, 2007, p. 37-38).

As práticas de educação em valores que foram apresentadas tiveram como fundamentos teóricos os estudos realizados por Piaget (1932/1994; 1998) sobre o desenvolvimento moral. Piaget foi precursor em discutir o desenvolvimento moral de crianças e jovens e os procedimentos propícios para a Educação Moral. Nos livros *O Juízo moral na criança* (1932/1994) e *Sobre a Pedagogia* (1998), a preocupação fundamental do autor foi pesquisar os julgamentos morais de crianças e jovens e os processos cognitivos que sustentavam esses julgamentos, bem como os procedimentos da educação moral. A seguir, apresentamos a teoria de Piaget acerca do desenvolvimento moral e de um de seus principais percursores, Kohlberg.

2.3 Construção dos valores sociomorais na perspectiva construtivista de Piaget e cognitivo-evolutiva de Kohlberg

O desenvolvimento moral, apesar de não ser tema recente, ainda é assunto importante para diversas áreas, como psicologia, sociologia, filosofia e educação. A questão elaborada por

muitos autores é: como um bebê que nasce sem princípios morais se torna um ser social que respeita regras e vive em sociedade?

Na psicologia, a moralidade tem sido abordada sob diferentes aspectos. Para o pai da psicanálise, Sigmund Freud, a moral é construída a partir do "complexo de édipo", em que a criança apresenta um amor pelo genitor do sexo oposto. Segundo essa teoria, para superar esse complexo, a criança passa a se identificar com o genitor do mesmo sexo e internaliza suas proibições e valores morais.

> Para livrar-se da ansiedade causada pelos desejos em relação ao pai ou à mãe, a criança imagina-se no lugar dele/dela, e incorpora as regras morais da sociedade, transmitidas pelos pais. A maioria dos estudos de inspiração psicanalítica sobre consciência moral trata do sentimento de culpa, que é oriundo da ansiedade em relação à perda do amor dos pais, ou do medo da punição pelos impulsos inaceitáveis (ALLINSMITH, 1960 apud BIAGGIO, 2006, p. 20).

Outra linha de pensamento da psicologia que buscou compreender o comportamento humano foi o behaviorista. Para os behavioristas, ou teóricos da aprendizagem, a moralidade poderia ser explicada pelo conceito de reforço positivo e negativo em relação às ações da criança.

> A criança é punida várias vezes por comportamento indesejável, até que a punição se torna desnecessária e aquele comportamento desaparece, mesmo na ausência de possibilidade de punição. Inversamente, o comportamento desejável é reforçado positivamente muitas vezes e termina por manter-se na ausência de reforçamento, isso é, ele não se extingue (GRINDER, 1962 apud BIAGGIO, 2006, p. 20).

Tanto a moralidade vista do ponto de vista psicanalítico quanto a do ponto de vista comportamental se centram no comportamento da criança, sendo algo concebido de fora e que passa a ser internalizado pelo sujeito.

É com o construtivismo de Piaget (1932/1994) e, posteriormente, com o cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1992) que o sujeito aparece como agente do processo moral. O foco de estudos desses autores é o julgamento moral dos sujeitos, aquilo que creditam ser certo ou errado, e não o sentimento de culpa ou comportamento: "Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais" (PIAGET, 1932/1994, p. 21).

Esses dois autores, Piaget e Kohlberg, foram influenciados por filósofos como Kant, com a máxima do imperativo categórico, em que há ênfase na moral universal, e por Durkheim, com a importância do social para o desenvolvimento moral.

Piaget dedicou seus estudos a pensar sobre como se processa o desenvolvimento cognitivo, o pensamento e o conhecimento. Adota uma perspectiva construtivista ao considerar

a interação entre a estimulação ambiental e estruturas cognitivas que são biologicamente determinadas. Em sua teoria, defende estágios universais e invariantes pelos quais o sujeito passa na evolução do pensamento: sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

No campo da moral, o autor observou crianças e jovens diante de situações de jogos e propôs dilemas com o intuito de analisar as suas condutas e as concepções sobre regras e justiça. Identificou estágios na evolução da prática das regras e das atitudes em relação às regras condizentes com os estágios de evolução do pensamento.

Como decorrência de seus estudos, Piaget afirmou que há um raciocínio moral que se desenvolve e se modifica durante a infância e adolescência, que depende, em grande medida, das relações interpessoais e sociais que o sujeito experimenta com os demais durante a infância e adolescência, rejeitando, assim, a tese segundo a qual os valores morais são internalizados por meio de normas ou, ainda, com o uso de reforços e punições (PIAGET, 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994), a essência de toda a moralidade reside no respeito que o indivíduo adquire às regras "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1932/1994, p. 23). Sobre a consciência e prática das regras do jogo “Bolinha de gude”, Piaget encontrou estágios diferentes: estágio motor, egocêntrico, cooperação e codificação das regras.

O primeiro estágio, denominado de estágio motor, ocorre a partir do nascimento até por volta dos dois primeiros anos de vida. Nessa idade, não há noção das regras, e sim uma simples exploração motora e individual das bolinhas de gudes. No estágio egocêntrico, aproximadamente de dois a sete anos, as crianças ainda jogam para si mesmas, mesmo que acompanhadas de outras crianças. As regras são recebidas do exterior e o respeito às regras se dá pela imitação e são utilizadas individualmente. O estágio seguinte, por volta dos 7 a 8 anos, é denominada por Piaget como cooperação nascente, já que cresce o interesse no jogo com parceiros e há necessidade de entendimento das regras, que são vistas como fixas. O último estágio, chamado por Piaget de codificação das regras, ocorre a partir dos 11/12 anos aproximadamente. Nesse estágio, as regras do jogo são definidas e entendidas detalhadamente pelos jogadores, que as modifica para atender as necessidades do jogo (PIAGET, 1932/1994).

A evolução da prática e da consciência da regra atravessa três tendências, paralelas ao desenvolvimento cognitivo em geral, que Piaget denominou de anomia, heteronomia e autonomia.

A primeira tendência, denominada de anomia, se estende até por volta dos 5 anos a 8[9] de idade. Nessa etapa, não há uma consciência ou noção das regras, e, se elas são cumpridas, é decorrência da imitação dos adultos.

A tendência heterônoma se desdobra por até aproximadamente 8 ou 10 anos. Nessa fase, a autoridade tem um peso significativo, pois a criança julga que as regras dos adultos, concebidas como imutáveis, sagradas e absolutas, devem ser obedecidas independentemente das situações ou circunstâncias. Mas, como nessa etapa a criança ainda é heterônoma e a obediência se dá pelo medo da punição, na ausência de um adulto a regra é facilmente descumprida. A criança ainda não tem a capacidade de julgar os atos pelas intenções de quem os pratica, e sim pelo "tamanho" da consequência que esses atos causaram. Há, também, uma conexão direta entre erro e punição, isto é, a criança tem a concepção de que, se um sujeito foi punido por determinada ação, é porque a ação é incorreta, e, nesse sentido, a noção de justiça se baseia na obediência à autoridade.

Por fim, a terceira tendência, denominada de autonomia, surge a partir de aproximadamente 10 ou 11 anos, se as experiências com o meio forem satisfatórias. Essa fase se caracteriza pelas crescentes relações de cooperação, respeito mútuo e baseada no princípio de igualdade. Nessa etapa, a criança concebe as regras como normas sociais cuja finalidade é regular as relações; assim, o respeito às regras é determinado por acordos mútuos, e não mais pela autoridade de quem as impõe; assim, a criança tem a capacidade de decidir obedecer ou não. Nessa etapa, a criança julga o ato pela intenção de quem pratica, e não pelas consequências. A noção de justiça passa a se basear na noção de igualdade e equidade.

Autonomia é entendida como a habilidade de assumir valores e regras aos quais se concorda em se submeter, levando em conta os interesses do maior número de pessoas envolvidas; dessa forma, "o ser autônomo somente legitima princípios e regras morais inspiradas pela reciprocidade, pela igualdade, pela equidade e pelo respeito mútuo" (LA TAILLE, 2006, p. 21). Isto é, em função das normas coletivas e considerando o benefício da maioria das pessoas, o ser autônomo atribui a si mesmo uma disciplina.

Piaget (1932/1994) assinala que existem dois tipos de moral: a autônoma e a heterônoma, que resultam de dois tipos de respeito que coexistem na criança: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

O respeito unilateral implica uma relação de desigualdade entre aquele que manda e aquele que obedece; nesse caso, há uma inevitável coação do superior sobre o inferior. Como

[9] Idade aproximada que pode variar dependendo da cultura e do momento histórico.

exemplo, podemos citar a relação de um adulto com uma criança, de um irmão mais velho com um caçula ou, ainda, de uma criança mais velha com uma criança mais nova. O respeito unilateral e a consequente coação moral conduzem a um sentimento de dever primitivo por parte da criança, porém esse dever permanece externo à sua consciência e, portanto, heterônomo.

Por outro lado, o respeito mútuo se baseia em uma relação de igualdade entre as partes, que, consequentemente, se respeitam reciprocamente. Esse tipo de respeito não implica coação por nenhuma parte, e, assim, se caracteriza por outro tipo de relação social: a cooperação. Nessa concepção, a cooperação e o respeito mútuo são condições necessárias para que o sujeito alcance uma crescente autonomia moral.

No início do desenvolvimento, o respeito unilateral e a coação são inevitáveis e necessários para que a criança conheça as regras e tenha noção sobre o certo e o errado. Assim, é inevitável um período de heteronomia, de obediência à autoridade, para que gradualmente possa se desenvolver o espírito de cooperação, através da reciprocidade e do respeito mútuo. O problema é quando esse período de heteronomia é estendido por tempo superior ao necessário e a criança não tem a oportunidade de manter relações entre sujeitos tidos como iguais e conhecer as razões das regras. Além disso, a passagem da heteronomia à autonomia não é uma operação simples e automática. Piaget (1932/1994) considera que a criança sozinha não tem a capacidade de alcançar a autonomia moral; essa mudança só é possível dentro de um processo coletivo, com os adultos e seus pares.

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento do julgamento moral se funda sobre a dimensão heteronomia/autonomia, ou seja, o indivíduo sobrevém de uma moral de autoridade estabelecida de fora, para uma moral autônoma advinda da própria consciência.

Buscando dar continuidade ao modelo piagetiano, Kohlberg (1992) se dedicou aos estudos do desenvolvimento moral de crianças e jovens (10, 13 e 16 anos) por meio da aplicação de dilemas hipotéticos, em formas de pequenas histórias, com o intuito de investigar o raciocínio do juízo moral.

O principal dilema utilizado pelo autor foi o de Heinz, em que há questionamento sobre se o marido deve roubar um remédio para salvar a vida da mulher doente:

> Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Em uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lhe vendesse mais barato ou

> que o deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso". Então, Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei? (BIAGGIO, 2006, p. 29).

Diante das respostas dadas a esse e outros dilemas, o autor verificou que o desenvolvimento moral ocorre por meio de estágios, assim como para Piaget, isto é, sistemas organizados de pensamento que formam uma sequência culturalmente universal, progressiva e invariante, de modo que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior, embora uma minoria de pessoas atinja os estágios mais elevados. Cada estágio refere-se a um modo típico de pensar os conflitos morais relacionados à noção de justiça.

Por meio das respostas dadas ao dilema de Heinz e a outros[10] é possível chegar a um estágio que pode ser puro ou misto, pois os indivíduos podem não responder a todas as perguntas no mesmo estágio. Além disso, "É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais. Assim, uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, tanto dizendo que se deve roubar o remédio como dizendo que não se deve. O importante é a justificativa dada pela pessoa para sua decisão" (BIAGGIO, 2006, p. 30).

Para Kohlberg (1992), o raciocínio moral percorre três níveis e seis estágios: pré-convencional (estágios 1 e 2), convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágios 5 e 6). Nesses níveis, a justiça se manifesta de modos diferentes, como veremos a seguir.

No nível pré-convencional, estágio 1, a moralidade está associada às suas consequências físicas para aquele que a prática. Em outras palavras, se a ação é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta. No estágio 2, marcada pelo hedonismo, a moralidade é determinada em termos do prazer ou satisfação das necessidades pessoais, é a moral do "olho por olho, dente por dente". Isso porque os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas e julgam os atos pelas consequências. Do ponto de vista das relações entre o *self* (eu) e as regras da sociedade, nesse nível as regras são externas ao *self* (BIAGGIO, 2006).

De acordo com Biaggio (2006), esse nível é pré-moral e típico da maioria das crianças com menos de 9 anos, de alguns adolescentes e de criminosos adolescentes e adultos dos Estados Unidos e de outros países. É comum o indivíduo, nesse estágio, dar respostas ao dilema

[10] Foram elaboradas diversas versões e continuações do dilema de Heinz, como "um policial que passava casualmente na frente da farmácia e viu Heinz assaltando-a deveria delatá-lo?", por exemplo.

de Heinz como “ele está certo em roubar o remédio para a esposa caso não tenha sido pego em flagrante” ou “o marido está certo em roubar o remédio para a esposa, pois ele precisa dela para cozinhar”.

O nível convencional é típico da maioria dos adolescentes e adultos pesquisados por Kohlberg. Nesse nível de desenvolvimento, “o *self* identifica-se com, ou internaliza, as regras e expectativas dos outros, principalmente das autoridades” (BIAGGIO, 2006, p. 24). Em outras palavras, as normas e expectativas sociais foram interiorizadas nos indivíduos, sendo que o justo e o injusto não se confundem com o que leva à recompensa, castigo ou satisfação das necessidades individuais, mas definem-se com as normas estabelecidas na sociedade. No estágio 3, o comportamento moralmente correto é aquele que leva à aprovação do outro, é a moral do “bom garoto”, de aprovação social e das relações interpessoais. Essa preocupação é mais do ponto de vista de uma terceira pessoa que do ponto de vista social, legal e institucional. De acordo com Biaggio (2006, p. 25), “Trata-se da moralidade de conformismo e estereótipos, por exemplo ‘É papel de todo bom marido salvar a vida da mulher’” e as respostas para uma boa ou má atitude têm origens afetivas e relacionais. Respostas típicas desse estágio no dilema de Heinz são: “Se ele não roubasse, seus amigos diriam que ele é um cara mau, deixou a mulher morrer” ou “Se ele roubar, seus amigos vão pensar que ele é ladrão e não vão gostar mais dele” (p. 25). No estágio 4, a moralidade implica cumprir os deveres e respeitar a lei e a manutenção da ordem estabelecidas com grande respeito pela autoridade. As necessidades individuais subordinam-se às normas sociais; assim, é admitido o ponto de vista coletivo, como membro da sociedade, e não de um sujeito individual. Nesse estágio, mesmo quando os indivíduos respondem que o marido deve roubar o remédio para ajudar a esposa, enfatizam a exceção dessa medida e a importância de respeitar as regras e as normas sociais.

Há limitações morais quanto à perspectiva do estágio 4: “a) ela não define obrigações nítidas para com as pessoas fora do grupo/sistema (por exemplo, da nação-estado) ou para com as pessoas que não reconhecem as regras de seu próprio sistema; e b) não apresenta guias racionais para a mudança social, para criação de novas leis” (BIAGGIO, 2006, p. 29).

No nível pós-convencional, há um questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas e, por isso, alteradas. No estágio 5, as leis não são mais consideradas válidas apenas por serem leis, e a relatividade das normas é reconhecida, podendo entrar em conflito com a moral. Há o reconhecimento, por exemplo, de que algumas leis podem ser mudadas por meio de contratos democráticos para atender a necessidade de toda população. De acordo com Biaggio (2006, p. 26), “Nesse estágio, os sujeitos geralmente trazem a ideia de que deveria haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico. Falam na necessidade

de um sistema público de saúde e de se mudarem as leis que regulam o lucro em certas atividades". Por certo tempo, Kohlberg (1992) discutiu o estágio 6 como o ideal do desenvolvimento moral mais universalista, e não uma realidade empírica, já que apenas mártires como Jesus Cristo, Gandhi, Martin Luther King são dados como exemplo nesse estágio. "Se as leis não podem ser modificadas pelos canais legais, o indivíduo ainda assim resiste às leis injustas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis aos seus princípios, em vez de se conformar com o poder estabelecido e à autoridade" (BIAGGIO, 2006, p. 26). Uma resposta típica desse estágio foi dada por um filósofo a Kohlberg:

> Sim, foi errado legalmente, mas moralmente correto. Acredito que a pessoa tem um dever *prima facie* de salvar uma vida (quando está na posição de fazê-lo), e, nesse caso, o dever legal de não roubar é nitidamente superado pelo dever moral de salvar uma vida [...] pode-se mostrar que o valor da propriedade e, portanto, a autoridade da lei que protege a propriedade são subordinados ao valor de uma vida humana e ao dever de preservar essa vida, respectivamente [...] talvez melhor expressa na fórmula de autonomia de Kant, que diz "tratar cada pessoa como fim e não como meio" (KOHLBERG, 1971 apud BIAGGIO, 2006, p. 27/28).

Importante lembrar que o nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos, em torno de 5% dos indivíduos avaliados, geralmente depois dos 20/25 anos.

Com base nas pesquisas longitudinais, transculturais e intergrupais realizadas por Kohlberg entre 1958 e 1978, chegou-se às seguintes conclusões sobre os estágios de julgamento moral:

> (1) o desenvolvimento cognitivo (pensamento lógico) é condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento moral; (2) a sequência dos estágios morais, tal como a dos cognitivos, é hierárquica e invariante; (3) pode-se parar em qualquer estágio moral, em qualquer idade, ou excepcionalmente regredir, mas se se retoma o desenvolvimento, será necessariamente a partir do estágio então atual, e sem pular ou inverter a ordem dos seguintes; (4) todo ser humano parte do estágio 1 e tem o potencial de atingir o estágio 6, desde que as condições sociais o permitam e não interrompam seu desenvolvimento cognitivo-moral; (5) a ampla variedade de condições sociais, culturais e religiosas não interfere na natureza sequencial dos estágios, apenas na velocidade com que se progride e no ponto máximo que se atinge (VENTURI, 1995, p. 68/69).

Sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo e julgamento moral, Piaget (1932/1994) já afirmava que existe uma relação entre inteligência e juízo moral, sendo o desenvolvimento da inteligência condição necessária, mas não suficiente, ao desenvolvimento do juízo moral.

Sobre a teoria de Julgamento Moral de Kohlberg (1992), Rique (et al., 2013, p. 246) destacam que "o período intuitivo pré-operacional é necessário para atingir o Nível I - Pré-convencional. Em seguida, é necessário ter consolidado as operações concretas para uma pessoa atingir o Nível II - Moral Convencional. Da mesma forma, é preciso que as operações formais tenham sido desenvolvidas completamente para que essa pessoa possa atingir o Nível III - Moral Pós-convencional".

Kohlberg (1992) considera as diferentes culturas e sociedades, mas dedica um espaço limitado a elas na sequência dos estágios morais. Afirma o autor que diferentes culturas comportam crenças e valores distintos, dependendo da época e dos costumes, como a mulher casar virgem, não poder comer carne na semana santa ou casamentos entre homens e mulher, por exemplo. Porém, para Kolberg, os princípios morais, que são a base a esses valores, produzidos em todas as culturas, seriam sempre os mesmos. Em outras palavras,

> [...] a questão da moralidade independe da diversidade cultural, repousando, na verdade, em diferenças de estágios e níveis de moralidade. Ou seja, trata-se, antes, de uma questão de maturidade, de desenvolvimento das estruturas de raciocínio e julgamento. As especificidades culturais irão interferir, de resto como as condições sociais em geral, apenas no ritmo da progressão através dos estágios e no ponto máximo de desenvolvimento moral que cada indivíduo atinge (VENTURI, 1995, p. 71).

Muitos testes que foram construídos com base na Teoria do Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg estão em uso no Brasil. Shimizu (2002, 2004a, 2004b) aplicou os testes DIT e DIT- 2, na versão brasileira, em alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares de diferentes regiões do Brasil. Como resultados, a autora identificou níveis mais avançados de julgamento moral nos alunos do Ensino Médio, de escolas particulares, das regiões sul e sudeste do Brasil, quando comparados a jovens de um dos estados do Nordeste. A autora acredita que as respostas dos alunos podem ter sido influenciadas por características vinculadas à habilidade de leitura, à dificuldade de assimilação de certos conteúdos dos testes não adaptados à cultura brasileira e ao formato das questões propostas. Por isso, Shimizu (2002, 2004a, 2004b) acredita que seria necessária, ainda, uma adaptação maior dos testes à cultura brasileira e, também, cautela quanto à interpretação que se pode dar aos seus resultados, para que não conduza o pesquisador a conclusões equivocadas.

Muitas foram as aplicações dos trabalhos de Kohlberg e as formas de medida de raciocínio desenvolvidas após suas descobertas no Brasil correlacionados com variáveis, como nacionalidade (BIAGGIO, 1975), nível de habilidade linguística (MARCOLIN; BIAGGIO,

1985), contexto político (RIQUE, 2013), classe social, escolas públicas e particulares (SHIMIZU, 2002), idade (BIAGGIO, 1975; SHIMIZU, 2002), gênero (KOLLER, 1990). A seguir, apresentamos o conceito de perspectiva social em julgamentos morais de justiça e algumas pesquisas que dissertam sobre essa temática.

2.4 Perspectiva social em julgamentos morais de justiça

Julgamento moral implica sempre um sentido moral, o que a pessoa julga como certo ou errado diante de ações ou dilemas e envolve valores ou contravalores. Esse tipo de julgamento baseia-se em normas, valores e regras que são sendo construídas durante toda a vida por meio relações e de instituições sociais como família, escola, mídia, igreja e sociedade.

Como vimos, para Piaget (1994/1932), o julgamento pode ser heterônomo, quando as regras e valores são impostas de fora para dentro, por uma autoridade ou convenções sociais, ou autônomas quando parte da própria consciência. Kohlberg (1992) ampliou uma pouco essa teoria ao apontar que nossos julgamentos passam por níveis universais e invariantes denominadas de: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

A perspectiva social é caracterizada "como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade" (KOHLBERG, 1992, p. 186). Completando a definição de Kohlberg sobre a perspectiva social, Selman e Schultz (1990) a definem como a capacidade do indivíduo de compreender a perspectiva, ideias e sentimentos de outras pessoas e envolve a diferenciação de diversos pontos de pontos de vista.

Kohlberg (1992) relaciona os três níveis de julgamento moral a três níveis de perspectiva social distintas e as nomeias como: perspectiva individual concreta (pré-convencional), perspectiva de membro da sociedade (nível convencional) e perspectiva para além da sociedade (pós-convencional). Na perspectiva individual concreta, o indivíduo considera apenas seu ponto de vista e das pessoas próximas que lhe afetam diretamente. Na perspectiva individual concreta, "a justiça é concebida como aquilo que beneficia o próprio indivíduo. A perspectiva adotada é aquela em que o indivíduo busca satisfazer seus próprios interesses e os interesses dos indivíduos pelos quais ele pode se preocupar, não se objetivando a manutenção das normas e regras estabelecidas socialmente" (SHIMIZU; CORDEIRO, 2004, p. 2).

Na perspectiva de membro da sociedade, indivíduo submete os pontos de vista de uma pessoa aos do grupo ou às relações compartilhadas. No nível convencional, a justiça é entendida "como conformidade legal à ordem social, à manutenção das normas e acordos sociais. Há

subordinação da necessidade do indivíduo aos pontos de vista e necessidades do grupo" (SHIMIZU; CORDEIRO, 2004, p. 2).

Na perspectiva para além da sociedade, o indivíduo considera o ponto de vista possível de qualquer indivíduo moral racional. Assim, o sujeito não se limita a nenhum grupo ou sociedade específica, mas com um ponto de vista moral universal. Este é o nível em que a perspectiva social é a mais descentrada. No nível pós-convencional, a justiça está relacionada com a equidade, e a perspectiva adotada é aquela em que o sujeito compreende e aceita as normas sociais, mas essa aceitação se depende dos princípios morais gerais implícitos a essas regras.

Assim, os níveis se resumem a uma perspectiva individualista ou egocentrada (nível 1), outra centralizada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais (nível 2); por fim, uma mais descentrada socialmente, fundamentada em acordos constituídos democraticamente por meio de procedimentos justos e em princípios considerados "universalizáveis" (nível 3).

Partindo dos estudos de Piaget e Kohlberg, Selman (1980) desenvolveu um estudo longitudinal com crianças a partir dos cinco anos de idade, centrando-se nas respostas dadas em dilemas morais sobre o cotidiano social e em histórias infantis com questões sociomorais para analisar a capacidade de os sujeitos conseguirem adotar a perspectiva de outrem e coordená-las com seu próprio ponto de vista, denominando esse processo como Coordenação de Perspectiva Social. Tais dilemas foram colocados em uma entrevista aberta, na qual se propõe a adoção de papéis ou de perspectivas sociais.

A coordenação de perspectiva social é definida pelo autor (SELMAN, 1980) como a habilidade do sujeito de diferenciar e integrar os seus próprios pontos de vista e os dos outros por meio de um entendimento da relação entre os pensamentos, sentimentos e desejos do outro e consigo mesma. Posto em outras palavras, é a capacidade do indivíduo de se colocar no lugar do outro, tentar sentir o que o outro sente e/ou pensar o que o outro pensa.

A preocupação do autor foi de compreender a relação entre a perspectiva social e os estágios paralelos do desenvolvimento do pensamento moral. Selman et al. (1986), assim como Kohlberg, foca em seus estudos o julgamento moral sobre outros aspectos do desenvolvimento social.

O autor defende que a ampliação da adoção de perspectivas sociais exerce grande influência nas condutas e em outros aspectos do desenvolvimento, tais como a capacidade de

lidar com problemas de natureza social utilizando aspectos da comunicação de convencimento e argumentação e compreensão dos sentimentos alheios como empatia e simpatia.

Como resultado de seus estudos, Selman (1980, 2003) propôs um modelo teórico para definir as evoluções do desenvolvimento (estágios) da adoção de papéis, vistas como mudanças qualitativas na concepção infantil sobre as relações entre as suas próprias perspectivas e as de outrem, isto é, uma evolução hierárquica cujos novos estágios de adoção de perspectiva são mais evoluídos que os anteriores.

No desenvolvimento da perspectiva social, a criança passaria por cinco estágios de desenvolvimento em que há uma progressão da perspectiva egocêntrica (não estabelece qualquer diferenciação entre pontos de vista) à mutualidade (considera diversos pontos de vista sobre um mesmo fato – reciprocidade).

No início do desenvolvimento, há um egocentrismo marcante, caracterizado pela adoção do ponto de vista do sujeito, que se desenvolve para níveis maiores de descentração ao considerar as diferentes perspectivas de cada personagem do dilema ou das histórias e, por fim, chegam a um sistema social e de perspectivas ao considerar as relações entre essas perspectivas diversas.

Esses estágios referem-se a como as crianças e jovens formam juízos e atuam em relação a diversas situações do cotidiano. Portanto, envolvem diversas características: cognitivas, afetivas, sociais e situacionais. Selman estabeleceu relações paralelas entre esses estágios definidos para analisar a adoção de papéis e os estágios do juízo moral apresentados por Kohlberg. Como Kohlberg (1992), Selman (1980) acredita que os estágios não são fixos; assim, o sujeito pode utilizar uma estratégia mais evoluída numa dada situação e, em outra, menos avançada, devido às possibilidades e exigências do contexto (TAVARES et al., 2015).

De acordo com Kohlberg (1992) e, posteriormente, com Selman (1980), há duas condições necessárias, mas não suficientes, para o desenvolvimento moral nos estágios de julgamento: o desenvolvimento cognitivo, como vimos acima, e a tomada de perspectiva social.

> É necessário ter a capacidade de diferenciar e regular diferentes pontos de vista para atingir o Nível I - Pré-convencional e ter adquirido a habilidade de adotar a perspectiva das relações mútuas e das expectativas sociais para uma pessoa atingir o Nível II - Moral Convencional. Analogamente, é preciso que a pessoa tenha adquirido a capacidade de adotar o ponto de vista das relações que regulam os sistemas sociais para atingir o Nível III - Moral Pós-convencional. É a habilidade de tomada de perspectiva social que promove o conflito cognitivo, motiva a descentração cognitiva e o entendimento de um novo raciocínio (RIQUE et al., 2013, p. 245).

Selman (1980, 2003) concluiu, em seus estudos, que a forma como a criança interage com o outro e resolve seus conflitos está relacionada com o nível de tomada e coordenação de perspectivas.

Nesta pesquisa, iremos analisar os níveis de perspectiva social em julgamento moral de justiça dos alunos; passaremos, assim, a debater sobre a evolução do conceito de justiça por crianças e jovens.

2.4.1 O valor de justiça e algumas pesquisas educacionais

O valor *justiça* foi escolhido como tema para essa pesquisa, pois concordamos com Comte-Sponville (1995), que afirma que a justiça é boa em si e, sem ela, outros valores perdem sua essência. O autor entende a justiça como uma virtude, objeto por excelência da moralidade, e atribui a esse conceito dois sentidos básicos: a justiça como direito legal, isto é, a legalidade; a justiça como igualdade e equidade entre os indivíduos, dimensão moral, em conformidade com leis ou não, pois, de acordo com o autor (*ibid.*, p. 72), uma lei não é justa se ela não considerar a igualdade "quando a igualdade e a legalidade se opõem, onde está a justiça?" (p. 72).

Assim, a lei nem sempre é sinônimo de justiça, pois, em alguns casos, se pode ser justo descumprindo leis que não primam pela igualdade. "Respeitar as leis, sim […] mas não à custa da justiça" (p. 74). Portanto, o princípio do valor *justiça* é a igualdade dos homens entre si e envolve uma questão moral, já que "Ao homem equitativo, a legalidade importa menos que a igualdade, ou pelo menos ele sabe corrigir os rigores e as abstrações daquela mediante as exigências muito mais flexíveis e complexas" (p. 74).

Para Kohlberg (1976), a justiça é o valor mais admirável de uma sociedade e a essência de toda moralidade. Outros valores perdem o sentido se não forem acompanhados do valor *justiça*. Kohlberg (1976), ainda, alega que quanto mais o indivíduo progride nos estágios de tomada de perspectiva do outro, mais refinados se tornam seus julgamentos morais. Nos raciocínios sobre justiça, Kohlberg afirma que podem se basear no respeito absoluto pela autoridade (nível I: pré-convencional); na consideração das trocas recíprocas, das convenções e das leis que regem a sociedade (nível II: moral convencional); e na consideração de princípios éticos universais (nível III: moral pós-convencional).

Considerando que um valor é um investimento afetivo que nos faz agir, movendo-nos numa certa direção, e que os valores motivam as ações do sujeito para aquilo que ele considera como sendo bom (PIAGET, 1932/1994), vemos que a adesão do valor *justiça* é de extrema

importância para a vida dos indivíduos numa sociedade democrática, tanto na vida comunitária quanto na vida política.

As pesquisas sobre a presença de valores nos julgamentos de crianças não são recentes, vêm acontecendo desde Piaget (1932/1994), que considera que a noção de justiça é construída, principalmente, por meio de relações solidárias e baseadas no respeito mútuo estabelecido pelas crianças entre si, e não apenas por transmissão ou exemplo dos adultos.

Durante o desenvolvimento moral da criança, Piaget (1932/1994) investigou principalmente dois tipos de noções de justiça: a justiça retributiva e a justiça distributiva. A justiça retributiva se refere à forma como uma pena, ou castigo, é dada em função do ato cometido, como uma sanção proporcional dirigida ao ato injusto, por exemplo. Já a justiça distributiva se relaciona ao modo como direito e deveres são distribuídos igualitariamente, ou equitativamente, entre as pessoas.

Para Piaget (1932/1994), a evolução dos conceitos de justiça acompanha o desenvolvimento cognitivo e as formas de relações sociais que as crianças mantêm com os adultos e entre os pares. O autor pôde observar três períodos no desenvolvimento da noção de justiça nas crianças. O primeiro período (aproximadamente dos 5 aos 7 anos de vida), no qual a justiça está subordinada à autoridade adulta e em que há predominância da noção de retribuição fundamentada na obediência e no respeito unilateral; dessa forma, a criança entende que é justo aquilo está de acordo com a orientação do adulto. O segundo período (idade aproximada entre 8 e 12 anos) marca o início da primazia do igualitarismo absoluto sobre a autoridade; assim, crianças acreditam que a justiça é a divisão de benefícios ou punições em partes exatamente iguais entre os envolvidos. No terceiro período (a partir dos 12 anos), há uma tendência em utilizar princípios equitativos, nos quais as características pessoais dos envolvidos passam a ser consideradas, no conceito de justiça. De acordo com Piaget (1954/2001), a equidade só é possível por meio do desenvolvimento da reversibilidade lógica e da noção de reciprocidade. “A primeira permite que o indivíduo seja capaz de ponderar/avaliar diferentes perspectivas e de fazer reverter mentalmente qualquer tipo de ação, enquanto a reciprocidade impõe o desejo de que haja tratamento igualitário e respeito mútuo entre as pessoas” (SAMPAIO et al., 2007, p. 635).

De acordo com Menin, Moro e Bataglia (2015), a justiça engloba a igualdade e equidade e se associa a valores como respeito, diálogo e dignidade. Para esses autores, o princípio da igualdade é fundamental tanto na justiça distributiva quanto na retributiva: para decidir critérios de atribuição de direitos e deveres entre todas as pessoas de forma igualitária e em relação à atribuição de penalidades aos atos injustos, desrespeitosos e relativos às infrações.

No Brasil, algumas pesquisas recentes têm abordado o valor moral justiça, considerando o julgamentos e as representações sociais de crianças e adolescentes sobre esse valor em contextos diversos (DELL'AGLIO; HUTZ, 2001; MENIN, 2000; ROAZZI, 2007; SALES, 2000; SAMPAIO; CAMINO; DELLAZZANA, 2008); no ambiente escolar (BELUCI; CARBONE; MENIN, 2004; MENIN et al., 2008; SHIMIZU; MENIN, 2004) e também pesquisas que buscam analisar práticas e concepções docentes sobre justiça (BELUCI; MÜLLER; ALENCAR, 2012; CAMINO; PAZ; LUNA, 2009; COUTO, 2013).

Müller e Alencar (2012) desenvolveram estudos buscando investigar como professores julgam ter aprendido sobre justiça em sua vida escolar e como julgam que ensinam esse valor moral em suas práticas pedagógicas. Para isso, entrevistaram vinte professoras do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de cinco diferentes escolas particulares, chegando à conclusão de que "a maioria das professoras relata que aprendeu sobre o valor moral da justiça por meio de ações impositivas. A forma pela qual elas julgam que ensinam esse valor manifesta-se em exemplos em que a imposição ainda está presente, mesmo que esteja relacionada a conversas, revelando que as professoras ensinam do modo como aprenderam" (*ibid.*, p. 453).

Couto (2013) investigou os juízos de professoras acerca do ensino do valor moral da justiça em suas práticas pedagógicas e se essas práticas se modificam em razão da série em que atuam essas docentes. Para tanto, foram aplicadas entrevistas individuais, no modelo clínico piagetiano, em 23 professoras do ensino fundamental I, sendo 11 delas atuantes no 1º ano e 12 atuantes no 5º ano. Todas as professoras asseguraram que ensinam justiça em suas práticas pedagógicas, afirmando essa ser uma responsabilidade da escola. Porém, os meios que utilizam são baseados em discursos e ações impositivos e baseia-se na justiça associada à temática dos direitos dos indivíduos.

Pesquisas sobre as concepções de justiça distributiva entre crianças e adolescentes desenvolvidas no Brasil (DELL'AGLIO; HUTZ, 2001; SALES, 2000; SAMPAIO et al., 2007) reforçaram a sequência evolutiva de níveis no desenvolvimento dos princípios de justiça distributiva encontradas no modelo piagetiano.

Sampaio (et al., 2007) investigou concepções de justiça distributiva em 120 crianças entre 5 e 10 anos de ambos os sexos, por meio de um dilema composto de histórias em que tinham que decidir dar ou não mais blocos de brinquedo a uma outra criança que chegava atrasada à escola. Como resultado do estudo, comprovou-se que o emprego de julgamentos equitativos se torna cada vez maior à medida que a idade das crianças avança e os julgamentos que levavam em consideração a importância da cooperação e do respeito mútuo foram identificados precocemente em crianças de 5 a 6 anos.

Sales (2000) também investigou a evolução dos princípios de justiça distributiva, utilizados por 90 crianças e adolescentes da 3ª, 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública no Mato Grosso do Sul. Para tanto, utilizou situação hipotética de distribuição de recompensa, comparando a evolução do conceito de justiça distributiva com as noções de certo e errado emitidas pelos participantes sobre perguntas a respeito de normas sociais escolares. Os resultados demonstraram que há progresso no emprego dos princípios de justiça distributiva em diferentes idades e que essa evolução é seguida da evolução de conceitos de certo e errado relacionados às normas sociais escolares. Isso porque a criança inicialmente responde às questões pela sua conformidade às regras ou norteada pelos resultados aparentes dos atos e, gradualmente, progride para a análise das intenções.

Outra pesquisa realizada com crianças com faixa etária semelhante foi desenvolvida por Dell'Aglio e Hutz (2001). Os autores realizaram uma pesquisa com 680 crianças e adolescentes de ambos os sexos com faixa etária entre 5 a 14 anos sobre o uso de princípios de justiça distributiva utilizados em situações hipotéticas de distribuição de recompensa. Os resultados da pesquisa apontaram três estágios evolutivos, caracterizados pelo uso de regras de autoridade, igualdade e equidade. Como esperado, mostrou-se um desenvolvimento crescente, sendo que as crianças menores, entre cinco e seis anos, utilizaram principalmente regras de autoridade e igualdade, as de nove a dez anos, regras de igualdade, e os adolescentes, regras de equidade.

Carboni e Menin (2004) pesquisaram as representações sociais que alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares têm sobre situações de injustiça na escola, quem são os agentes e as situações injustas que cometem. Utilizaram como norte para a análise dos dados, os aportes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento Moral de Piaget e Kohlberg e da Representação Social de Moscovici. Após as análises, apontaram que, em nenhuma das séries analisadas, a escola aparece como uma "comunidade justa" e que prevalecem os casos de injustiça retributiva e legal. Os alunos de escola particular apontaram como principais agentes de injustiças, principalmente, o professor perante seus alunos e, na sequência, os alunos entre si. Entre os alunos da escola pública, as injustiças entre alunos foram mais citadas que entre professor e alunos; também, esses alunos se posicionaram contra regras escolares que se opõem às necessidades pessoais com mais ênfase que os de escola particular.

Em pesquisa mais recente, Beluci e Shimizu (2007) buscaram identificar as principais ocorrências de injustiça no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental e médio e comparar as percepções dos diferentes membros da escola, por meio de um questionário aplicado em 156 alunos, 39 pais de alunos, 15 professores e 11 funcionários. Assim como a pesquisa de Carboni e Menin (2004), a escola é concebida como um ambiente injusto por seus

membros; no entanto, essas ações são percebidas de maneira diferente de acordo com o papel desempenhado pelo membro da comunidade escolar.

Ainda Shimizu (2002) desenvolveu trabalhos sobre a noção de injustiça entre adolescentes e encontrou correlação entre o desempenho dos jovens nos testes *Defining Issues Test* e suas representações de justiça e lei. Quanto menor o nível de julgamento moral encontrado nos testes, mais as representações dos jovens enfatizaram o âmbito pessoal da moral, concebendo a lei como uma obrigação a ser cumprida e a justiça como responsável à garantia do respeito à lei.

De forma semelhante, Menin (2007) pesquisou as noções de justiça entre adolescentes e concluiu que a noção de injustiça ligada à justiça retributiva é mais frequente que à justiça distributiva (MENIN, 2000, 2002). Crianças e jovens têm dificuldade de dar exemplos espontâneos de injustiça na escola, mas os identificam facilmente quando uma lista de situações de injustiça lhes é proposta e são capazes de apontar a frequência delas (MENIN, 2007). O fato de os jovens serem de escolas públicas ou de classes sociais baixas parece influir em suas respostas, no sentido de mostrarem representações de injustiça mais ligadas à retribuição e terem mais dificuldades em dar exemplos espontâneos (MENIN et al., 2008).

Podemos concluir, considerando as pesquisas analisadas, que muitas vezes a escola não é vista pelos alunos como um ambiente justo. Dessa forma, a importância de compreender o ambiente sociomoral que é disponibilizado aos alunos e como isso influência em suas perspectivas sociais em julgamento moral de justiça, como veremos no decorrer do trabalho, na análise das respostas dos alunos sobre as histórias que apresentam casos de injustiça na escola.

No capítulo seguinte, discutimos o que caracteriza o ambiente sociomoral da escola e as relações do ambiente com o desempenho escolar e o desenvolvimento moral dos alunos.

3 AMBIENTE SOCIOMORAL DA ESCOLA: AS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO MORAL DOS ALUNOS

Esse capítulo tem como intuito apresentar e discutir o conceito de ambiente sociomoral da escola adotado nesta pesquisa e também as pesquisas e estudos recentes que tratam sobre a temática, a fim de compreender as relações que são estabelecidas entre o ambiente sociomoral, desempenho escolar e o julgamento moral de justiça dos alunos em suas perspectivas sociais.

A importância de estudar o ambiente sociomoral que a escola propicia aos alunos se dá por esse espaço ser um marco importante na constituição dos indivíduos tanto na esfera pessoal quanto coletiva, isso porque, depois da família, o contexto escolar é o local em que a criança e o jovem passam a maior parte de seu tempo.

O ambiente sociomoral da escola é um conceito que, nas últimas duas décadas, tem sido focalizado frequentemente nos estudos e nas pesquisas acadêmicas, buscando compreender as condições da escola que favoreçam, por um lado, o bom desempenho escolar dos alunos e, por outro lado, a formação humana em valores considerados universalizáveis.

A categoria *escola* é um termo que não é explícito e nem carrega em si traços universais e, por esse motivo, é necessária conceptualização teórica. Para Lima (2008), a escola é um objeto de estudo complexo e polifacetado, sendo necessário estabelecimento de articulações entre distintas escalas de observação (macro e micro) e diferentes estratégias de análise.

As análises sobre as organizações escolares se fundamentam basicamente em duas vertentes, macro e micro. Na análise micro da escola, a observação do pesquisador recai principalmente “sobre os fenómenos de interação na sala de aula, sobre a planificação e execução do currículo, sobre as práticas de avaliação pedagógica, ou ainda sobre os métodos didáticos na aula de inglês [...] atribuindo menor centralidade e atenção às dimensões de tipo estrutural, organizacional ou político, de escala superior e de alcance mais vasto” (LIMA, 2008, p. 83). Essas análises centradas unicamente no interior da escola e nos processos de interação são, frequentemente, não generalizáveis em termos estatísticos.

Já as análises da escola tipo macro normalmente são realizadas “sobre a rede escolar ou o sistema escolar municipal, ou estadual, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional [...] contribuindo para representações mais genéricas e panorâmicas sobre as escolas” (LIMA, 2008, p. 83).

Entre as análises da organização da escola de nível micro ou macro, Lima (2008) entende que, “Em qualquer dos casos, os fenómenos estudados em nível macro não são meros

agregados de interacções em nível micro, nem estas se definem apenas como dimensões elementares, ou unidades básicas, constitutivas do nível macro". Mais do que essa forma dual de análise da realidade escolar, o autor (*ibid.*) defende uma abordagem analítica e de escala de observação de tipo plural e multifocalizado que ele denominou de mesoabordagem, que se caracteriza pela ruptura entre a dualidade micro e macro, como um meio campo entre essas duas formas de compreender a realidade estudada.

De acordo com Dayrell (1999), até meados de 1970 o ambiente escolar era analisado em uma perspectiva macrossocial, destacando a influência das macroestruturas na constituição e especificidades da escola. Dito de outra maneira, analisavam as implicações ocasionadas na escola, pelas estruturas de relações sociais, políticas e normativas, definindo a estrutura escolar e desempenhando influências sobre o comportamento e o rendimento dos alunos, professores e gestores. Nessa época, segundo Cunha (2014), "Os efeitos identificados no nível das escolas eram discretos. Apenas posteriormente se passou a considerar a instituição escolar como importante unidade de análise e seus processos internos como relevantes objetos de investigação" (p. 1080).

Para Nóvoa (1992), foi a partir da década de 80 que apareceu uma nova teoria de análise da escola, mais voltada para o interior da escola e as relações lá estabelecidas, que objetivava minimizar os determinismos sociais. Essa forma de pensar a escola foi resultante do avanço nas ciências sociais, marcado por um paradigma crescente que buscava a superação do conhecimento dualista.

> Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver a aplicar novos métodos e técnicas em sala de aula. Também aqui não havia o entre-dois, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. Hoje parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se (NÓVOA, 1992, p.41).

Essa abordagem da escola se configura por um plano *mesoanalítico* de compreensão e interferência nas organizações escolares, compreendendo e inter-relacionando perspectivas macro e particulares em sua complexidade; em outras palavras, privilegia a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais numa relação dialógica (DAYRELL, 1999).

Portanto, a partir da década de 80, surgiram estudos qualitativos voltados para a compreensão dos processos internos ocorridos nas escolas, na tentativa de desvendar a organização interna das instituições escolares, sem desconsiderar seu contexto mais geral.

É nessa perspectiva que surgem os estudos sobre ambiente sociomoral e clima escolar. Especificamente o estudo do clima escolar ganhou relevância a partir de investigação industrial/organizacional juntamente com a observação de que os processos específicos de escola foram responsáveis por uma grande variação no desempenho do aluno (THAPA et al., 2012).

Uma das pesquisas de grande destaque nesse período foi desenvolvida por Rutter et al. (1979) em que se constatou que variáveis da escola atuam concomitantemente, definindo a existência na escola de um *ethos* ou clima escolar que configuram a totalidade dessas variáveis.

É nesse foco de pesquisas que surgem os estudos preocupados com o clima escolar, incluindo as relações entre professores e alunos, gestão escolar, violência intraescolar, pertencimento, relações com o aprendizado e outros (CAMPOS, 2002; CASASSUS, 2002; MELLA et al., 2002; WILLMS; SOMERS, 2000).

A seguir, apresentamos e discutimos o que caracteriza o ambiente sociomoral e clima escolar.

3.1 Ambiente Sociomoral e clima escolar: definições

Definir o que caracteriza os termos ambiente sociomoral e clima escolar é um desafio conceitual, já que não há um consenso na área, considerando o caráter complexo, heterogêneo e os diferentes atores, práticas sociais e normas que compõem essa trama de relações.

Além disso, diversas definições e nomenclaturas foram elaboradas, ao longo do desenvolvimento das pesquisas sobre a dinâmica interna da escola, para designar e explicar um mesmo fenômeno: clima escolar, cultura escolar, ambiente sociomoral.

Importante fazer uma distinção conceitual desses dois termos. Clima escolar é caracterizado como uma medida da percepção dos estudantes, agentes escolares, família e comunidade sobre aspectos da escola, para tanto, utiliza-se instrumentos como questionários e entrevistas; em outras palavras, é o olhar daqueles que fazem parte da realidade estudada. Já o ambiente sociomoral é uma mensuração da qualidade do ambiente feita pelo pesquisador através dos critérios estabelecidos na literatura com métodos, como por exemplo, observações livres; não é, portanto, percepção dos membros internos da escola. Apesar do objeto de estudo ser o mesmo, a escola ou as salas de aula, as percepções dos pesquisadores ou dos sujeitos da própria escola podem diferentes.

A organização escolar é formada por seres humanos concretos, sujeitos históricos e sociais, que, a partir do dinamismo, do fazer-se cotidiano e do pensar individual e coletivo,

formam um *ethos* ou trama de relações e percepções que definem esse espaço. De acordo com Thapa et al. (2012) o *ethos* da escola é multidimensional e reflete as normas, objetivos, valores, relações interpessoais, de ensino e de práticas de aprendizagem, segurança e estruturas organizacionais de uma comunidade.

O clima escolar refere-se às percepções vivenciadas e experimentadas pelos membros que constituem a escola e configura-se como características mais duradouras, capaz de determinar certa estabilidade a essas percepções e, por esse motivo, concede a esse espaço uma identidade própria que o distingue de outros ambientes parecidos (PEREIRA; MOURAZ, 2015). É, portanto, um sistema de significados composto de regras, normas, valores e expectativas que é socialmente construído e percebido por seus membros e que permeia todas as relações: a forma como as pessoas agem, como se vestem, como falam, se procuram ajudar os seus colegas e como os professores se sentem sobre seu trabalho e seus alunos (DEAL; PETERSON, 2009).

> O clima de escola está, por isso, relacionado com os significados, as emoções e os afetos que se desenvolvem na escola, traduzindo os padrões de relação entre as pessoas e os grupos. Como as relações são sempre mediadas pelas atividades que se realizam e pelos comportamentos que se exprimem, estes condicionam e são condicionados pelo clima de escola. O clima transmite mensagens sobre a vida na escola e permite perpetuar uma visão particular da realidade que é partilhada pelos membros que a constituem; ele influencia a experiência profissional dos professores e a qualidade das experiências educacionais dos alunos (PEREIRA; MOURAZ, 2015, p. 121).

Dessa forma, o ambiente sociomoral e o clima escolar refere-se à qualidade das relações interpessoais que influenciam comportamentos "como fazemos as coisas por aqui" e servem de norte para interpretar situações que ocorrem na própria escola, "a lente pela qual os participantes da escola veem a si e aos outros e as diferentes situações dentro da instituição". Envolve valores, atitudes e sentimentos partilhados por seus membros, assim como relações sociais e com o conhecimento.

Para Cunha e Costa (2009), duas concepções antagônicas são empreendidas para compreender o ambiente escolar.

> A primeira se expressa na ideia de que um conjunto de elementos, materiais e imateriais, aditivamente, se conjugam de tal forma que uma quantidade de pequenos fatores componham uma alteração qualitativa sensível à observação. Essa seria uma *démarche* de tipo analítico, característica do modelo científico canônico, por meio do qual nossa limitação cognitiva impõe a decomposição de fenômenos complexos a um conjunto de fatores mais simples, ainda que se considere a possível interação entre eles. A segunda concepção adotaria um modelo holístico que buscaria, em geral através de procedimentos "qualitativos", captar essa percepção de diferenciação entre ambientes, como algo etéreo, estritamente cultural, que de alguma forma contamina, socializa, conforma as atitudes e comportamentos, que parecem espontâneos e

> individualizados, mas que seriam, de fato, fruto desse condicionamento estrutural e estruturante (p. 1).

A segunda concepção defende a existência de uma instância estrutural, apreendida como portadora de princípios suficientes à compreensão da vida social, carregada de sentidos que influenciam atitudes e demandam a adoção de certo tipo de valores (CUNHA; COSTA, 2009). Adotamos, nesta pesquisa, a segunda concepção para compreender o clima escolar, já que esse espaço é entendido como a personalidade coletiva da escola, que define ações e julgamentos dos indivíduos ao mesmo tempo em que é por eles definida.

Portanto, o clima escolar é toda trama de relações interpessoais que forma a experiência escolar do sujeito. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor e com os gestores escolares, com as outras crianças, com os estudos e com as regras da escola (DE VRIES; ZAN, 1998).

Diante disso, podemos afirmar que cada escola é única com suas próprias particularidades que derivam da diversidade de características individuais, comportamentais, de práticas existentes e das políticas pedagógicas que regem a escola. São essas características específicas que a distinguem das outras escolas e formalizam as relações entre seus participantes (BRUNET, 1992).

O clima escolar da escola é mensurado por meio da percepção que os sujeitos pertencentes a esse espaço têm sobre ele, isto é, não se investiga o ambiente em si, mas percepções que diferentes grupos de atores sociais têm sobre ele. Portanto, o clima escolar é formado por uma dimensão objetiva, por depender de fatores externos, e subjetiva, pois busca compreender e se aproximar da percepção que o coletivo tem sobre as relações que ali são estabelecidas. Segundo Silva (2001, p. 53), é “uma forma constante pela qual as pessoas, à luz de suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais”.

Apesentamos, a seguir, uma síntese das principais características do ambiente escolar que são compartilhadas por estudiosos da área:

- Representa a personalidade, o *ethos* da escola.
- Complexa trama de relações interpessoais formada por várias dimensões que se articulam.
- Comporta permanência no tempo, apesar de ser afetado por situações circunstanciais.

- Tem forte impacto sobre o comportamento dos membros da escola. Um clima positivo terá como consequência um maior empenho dos indivíduos em participar ativamente e com eficiência no desempenho das suas funções, sejam funcionários ou alunos.
- É um ambiente dinâmico, que é afetado pelo comportamento e as atitudes dos membros da organização e, por sua vez, afeta os comportamentos e atitudes.
- Influencia o grau de pertencimento dos membros da escola.
- Sofre o impacto de diferentes variáveis estruturais, tais como estilo de gestão, permanência dos professores, políticas públicas, espaço físico, localidade, etc.

O espaço escolar comporta uma infinidade de dimensões, organizações e características; assim, não há um único fato que, por si só, possa definir o ambiente sociomoral e sua influência sobre aprendizagem de crianças e jovens e em suas relações interpessoais.

Diante disso, diferentes autores têm abordado o clima sob diversas dimensões. Janosz et al. (1998) abordam o ambiente escolar sob cinco dimensões complementares, quais sejam: clima relacional, clima educacional, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertencimento.

Os autores entendem clima relacional como a atmosfera de relações entre os membros da escola. Segundo eles, as boas escolas, aquelas que apresentam altos níveis de sucesso na aprendizagem dos alunos e baixos níveis de indisciplina ou vitimização, são caracterizadas por um clima de compreensão interpessoal entre diferentes atores da instituição.

O clima educativo, ou de aprendizagem, se refere à importância dada à educação no ambiente escolar. Um clima educacional positivo significa que a escola é comprometida com o sucesso do aluno, proporcionando uma boa educação com sentido à aprendizagem.

O clima de segurança se refere a sentimentos de segurança e confiança dos indivíduos e envolve disponibilizar na escola um ambiente tranquilo, previsível e constante, que oportunize o aprendizado social e educacional.

O clima de justiça se refere às atitudes dos adultos em relação às avaliações, respostas disciplinares, legitimidade de regras justas e equidade entre alunos, entre outros fatores. Os autores afirmam que o clima de justiça é percebido fortemente pelos alunos e pode, em casos de injustiça, causar grande indignação.

O clima de pertencimento ou sentimento de pertença transcende os outros tipos de clima e se relaciona a quanto o indivíduo sente que é significativo em sua comunidade. Para esses

autores, os climas são interligados, e um ambiente escolar adequado predispõe a aprendizagem acadêmica e social, incentivando a participação de professores e estudantes.

Em trabalho realizado por Blaya et al. (2004) com o propósito de realizar estudos comparativos entre países da Europa acerca do clima escolar, foram constatadas as seguintes dimensões: relações de amizade entre alunos, relação dos discentes com docentes e funcionários, sentimento de segurança, sentimento de aprendizagem, as relações entre adultos (professores, funcionários, gestores e pais), percepção da comunidade extraescolar, percepção de justiça sobre punições aplicadas e vitimizações ocorridas.

Para De Vries e Zan (1998), há essencialmente dois tipos de ambiente escolar: o coercitivo ou autocrático e o cooperativo ou democrático, sendo que, de modo geral, as classes não podem ser qualificadas nem num extremo, nem em outro e tendem a ser mais cooperativas ou mais coercitivas.

No ambiente democrático ou cooperativo, as relações interpessoais são baseadas no respeito mútuo, as interações entre pares são favorecidas, as regras são construídas com os alunos, os conflitos são encarados como oportunidade de aprendizagem de regras e valores, o conhecimento é concebido como algo a ser construído e o diálogo é constante.

O ambiente coercitivo ou autocrático é marcado pelo respeito unilateral em que o docente centra as decisões, constitui e impõe as regras, pune as transgressões e concebe o conhecimento como algo que é transmitido por alguém que o detém. As relações entre os pares são impedidas ao máximo, e o conflito é visto como algo a ser evitado.

De acordo com Vinha et al. (2016), a construção do clima escolar positivo deve se basear em quatro pilares: o desenvolvimento comunidades democráticas, a possibilidade de apoio aos alunos e professores, a promoção de um ambiente seguro e o incentivo à atuação discente.

Aspectos do ambiente escolar, como “a cultura escolar, o compromisso do professor, normas, ênfase na cooperação, expectativas, prêmios e castigos, consistência, consenso, claridade de objetivos, dificuldades, apatias, etc.” (SILVA; BRIS, 2002), podem marcar tanto positivamente como negativamente esse espaço.

Milic e Arón (2011) classificam o ambiente escolar como clima escolar tóxico ou clima escolar nutritivo. Essa classificação foi construída pelas autoras como uma síntese realizada em grupos focais realizados com professores de escolas de ensino básico municipal do Chile.

Segundo essas autoras, o clima nutritivo é aquele em que a convivência social é mais positiva, em que as pessoas sentem vontade de participar, em que há uma boa disposição para aprender e cooperar, em que os estudantes sentem que suas opiniões e emoções são consideradas e que, em geral, contribuem para aflorar o que há de melhor em cada um. Por

outro lado, o clima tóxico é aquele que aflora características negativas das pessoas, tornando os aspectos positivos inexistentes e as relações mais estressantes, interferindo nas resoluções de conflitos construtivas.

Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos têm apontado que o clima escolar positivo atua como uma estratégia para a prevenção do abandono escolar (DYNARSKI et al. 2008) e está relacionado, também, a baixas incidências de uso de drogas em adolescentes do Ensino Médio (LARUSSO et al., 2008), influencia na diminuição da agressão e violência (GREGORY et al., 2010) e na diminuição de casos de *bullying* (MEYER-ADAMS; CONNER, 2008).

Portanto, podemos afirmar que o clima escolar é decisivo na qualidade da vivência escolar dos alunos, está associado à sensação de bem-estar, pertencimento e segurança para se relacionar. A seguir, apresentamos pesquisas que relacionam o ambiente sociomoral ao desempenho escolar ou eficácia dos alunos.

3.2 As relações entre Ambiente Sociomoral e Desempenho Escolar na Literatura da área

Uma das questões desta tese é refletir em que medida o ambiente sociomoral ou clima escolar da escola propicia ou possibilita um melhor desempenho escolar dos alunos. Com o intuito de avançar nessas questões, tecemos alguns apontamentos sobre essas relações a partir da literatura da área.

Quando as notas das escolas nas avaliações em larga escala são divulgadas, outras questões surgem e se referem às suas variantes: o que faz uma escola ter notas superiores comparadas a outras escolas? Quais são as características e práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas? Qual tipo de gestão escolar e características do corpo docente podem influenciar nesse aspecto?

Por meio dos dados das avaliações em larga escala, diversos estudiosos analisaram as variantes do desempenho escolar, que vão desde insumos e processos até forma de gestão escolar. O desempenho escolar do aluno é reflexo de um intercâmbio entre múltiplos fatores que agem concomitantemente em diversos níveis da inserção social; assim, esses fatores não podem ser compreendidos isoladamente. Portanto, o desempenho escolar de alunos é resultado de diversas variantes, tanto intraescolares quanto extraescolares, que se entrepassam e formam a experiência educacional do aluno.

São diversos os fatores internos apontados como variáveis do desempenho escolar: insumos gastos por aluno (CEPAL; UNESCO, 2004), infraestrutura da escola, como salas de

informática, quadras cobertas, salas de aula iluminadas e em boas condições, entre outros (GUIMARÃES, 2004; WOESSMAN, 2001), expectativas positivas dos professores sobre o desempenho dos alunos (JESUS; LAROS, 2004; MAZZOTTI, 2006; ROSENTHAL; JACOBSON, 1968), maior tempo na escola (COSTA, 1990; MENEZES-FILHO, 2007), expectativa positiva do aluno sobre o futuro e gestão pedagógica eficaz (GUIMARÃES, 2004), entre outros.

Fatores externos à escola também são apontados como variáveis do desempenho escolar, tais como escolaridade dos pais ou responsáveis (JESUS; LAROS, 2004), organização parental (BAGGIO, 2010), nível socioeconômico (JESUS; LAROS, 2004; MENEZES-FILHO, 2007) e alunos que se dedicam apenas aos estudos (JESUS; LAROS, 2004).

Indo além desses fatores, alguns estudiosos têm destacado características intraescolares mais sutis e difíceis de serem mensuradas como variáveis não só do desempenho escolar, mas também da formação ética dos alunos. Entre esses fatores mais sutis há o clima escolar, a pessoalidade do tratamento, poucos episódios de violências e conflitos resolvidos de forma pacífica (CAMPOS, 2002; CASASSUS, 2002; MELLA et al., 2002; WILLMS; SOMERS, 2000).

Esses estudos têm mostrado que o clima da escola tem uma intensa ligação com o rendimento escolar dos estudantes e o desenvolvimento pessoal e social, pois os alunos são sensíveis ao ambiente da escola, e esse ambiente não só influencia o seu comportamento e adaptação, mas também a sua aprendizagem no próprio ambiente (THIÉBAUD, 2005).

O clima escolar positivo é importante desde a mais tenra idade. Há pesquisas que demonstram que o clima relacional entre aluno e professor no jardim de infância está relacionada com o sucesso acadêmico posterior e os resultados comportamentais positivos para estudantes (PIANTA; STEINBERG; ROLLINS, 1995). Além disso, também há evidências de que o efeito positivo de clima escolar não só contribui de forma imediata para o desempenho do estudante, mas seu efeito é longínquo (TSCHANNEN-MORAN; HOY,1998).

O clima escolar positivo age como um elemento de proteção para a aprendizagem e desenvolvimento de vida positiva de crianças e jovens. Os dados publicados em 2013 na Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) demonstraram que o clima escolar foi o principal elemento de diferenciação das notas entre diferentes escolas. Outras pesquisas internacionais têm evidenciado que o clima escolar positivo na escola influi sobre a motivação dos alunos para aprender (ECCLES et al., 1993) e atenua os resultados negativos do contexto socioeconômico no sucesso escolar (ASTOR et al., 2010).

Um grande estudo realizado por Casassus (2002) em parceria com Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 1995 a 2000, teve por objetivo compreender os fatores relacionados com o sucesso escolar nos seguintes países da América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Foi aplicado um instrumento para analisar o desempenho dos alunos em Linguagem e Matemática, e questionários aplicados nos alunos, pais, professores e gestores para compreender os fatores correlacionados ao desempenho. Dentre as variáveis analisadas, a mais importante para o desempenho escolar foi o clima escolar adequado à aprendizagem, caracterizado como um ambiente harmonioso em que os alunos mantinham relações de amizades, não havia brigas regularmente e não havia interrupções constantes das aulas. Além disso, a qualidade da relação entre os alunos foi reconhecida como uma variável para explicar o aumento de desempenho em 36% em prova de Linguagem e 46% de Matemática no PISA (CASASSUS, 2002).

Essas pesquisas acima apresentadas tiveram como objetivo elucidar indícios de uma educação de qualidade, e o aspecto do clima escolar tomou ênfase positiva ao ser apontada como uma das variáveis mais importantes para o desempenho escolar dos alunos.

Em pesquisa sobre escolas bem-sucedidas a partir do mesmo estudo acima citado, desenvolvido por Mella e colaboradores (2002), destacou-se o clima disponível de mudança, ambiente democrático, afetivo, pautado na confiança e no respeito mútuo como favoráveis ao desempenho escolar. Além disso, os dados desse estudo mostraram que essas escolas bem-sucedidas se caracterizavam pelas altas expectativas dos professores quanto ao desempenho dos discentes, buscando não os classificar, dando atenção especial às atividades extracurriculares. Outro ponto importante dessa pesquisa foi mostrar a relação positiva entre a participação da família e o melhor desempenho escolar dos alunos.

Willms e Somers (2000), em estudo também sobre aprendizagem na américa latina, revelou que escolas eficazes em relação à aprendizagem dos alunos tendem a ser aquelas com bons níveis de recursos físicos e humanos da escola, heterogeneidade nas salas de aula, onde os alunos não são agrupados por capacidade, em que há frequência de atividades em que educandos são testados comumente, salas de aula e escolas com altos níveis de envolvimento dos pais e um clima positivo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à disciplina em sala de aula. Esse estudo evidencia que os alunos que estão em salas de aula onde os colegas não perturbam os outros, onde brigas ocorrem raramente e onde há boa amizade têm desempenho escolar muito melhor do que os alunos de salas de aula desordenadas.

Brandão (2007) pesquisou sobre “A produção das elites escolares” com o intuito de refletir sobre os processos de produção de qualidade de ensino em nove escolas selecionadas como as melhores do Rio de Janeiro/RJ. Foi constatado que a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar, dos professores e do processo de ensino e aprendizagem indica um clima favorável à aprendizagem. Segundo dados dessa pesquisa, grande parcela dos alunos investigados vê a escola como lugar em que fazem amigos facilmente, os professores são vistos como disponíveis para esclarecer as dúvidas e incentivam os alunos a melhorar.

Em um estudo comparativo, Campos (2002) desenvolveu uma pesquisa para estudar relações entre o clima escolar e a qualidade da educação em dois Estados brasileiros, tendo como participantes alunos, pais e professores. A escola de qualidade foi concebida como aquela que trata bem os seus alunos independentemente de suas características pessoais, em que os discentes sentem prazer em aprender. Para os alunos, o desejo de ir à escola estava vinculado ao desejo de encontrar os amigos, aprender novos conhecimentos e aos professores que ministravam com competência e disponibilidade.

Hadji (2002) evidenciou em seus estudos que características individuais dos professores, como idade, sexo ou origem social, não têm grande significância em relação à eficácia dos alunos, mas aspectos ligados a características pedagógicas que se constroem nas interações escolares, como intercâmbios verbais, perguntas, questionamentos, natureza das retroações, disponibilidade em tirar dúvidas, melhoram o desempenho escolar.

Brito e Costa (2010) desenvolveram uma pesquisa em escolas públicas do município do Rio de Janeiro com o intuito de analisar se as características do clima e prestígio escolar influenciam a percepção dos docentes sobre suas práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa sugerem que os docentes são propensos a adequar sua prática pedagógica com os discentes de acordo com as dificuldades ou vantagens (prestígio) que a escola apresenta, podendo, assim, contribuir de alguma forma para a reprodução e perpetuação das desigualdades educativas.

Os dados da pesquisa acima corroboram com outras pesquisas desenvolvidas por Guo e Higgins D'Alessandro (2011 apud THAPA et al. 2012) ao afirmarem que um clima escolar positivo também é associado com o desenvolvimento de crenças dos professores que eles podem afetar positivamente a aprendizagem do aluno; em outras palavras, em escolas onde há um bom clima escolar os professores têm uma expectativa maior em relação ao desempenho acadêmico, bem como no seu papel como educador.

Pesquisas desenvolvidas em Portugal por Matos e Carvalhosa (2001), com uma amostra de 6903 alunos de 191 escolas portuguesas, evidenciaram uma relação direta entre o ambiente

escolar e o bem-estar dos discentes. Ou seja, a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença é importante na percepção de bem-estar dos estudantes em idade escolar. Entre os fatores escolares que causam influência mais importante na percepção positiva dos alunos sobre o ambiente escolar está a facilidade de fazer amigos. As autoras demonstraram que uma escola que desenvolve uma comunidade de apoio e pertença na escola promove o desenvolvimento individual e coletivo dos adolescentes e o seu bem-estar.

Candian e Rezende (2013) evidenciaram uma relação positiva entre desempenho escolar acima do esperado e o clima escolar favorável ao bom desempenho a partir da percepção dos alunos sobre as normas que vigoram na escola.

As pesquisas acima citadas apontam que, quando as relações sociais na escola são vivenciadas em um ambiente cooperativo, democrático e harmonioso, tendem a influenciar positivamente o desempenho escolar dos alunos e a percepção dos próprios professores sobre o sucesso escolar dos estudantes.

Alguns desses fatores do ambiente cooperativo/democrático são apresentados nessas pesquisas sobre desempenho escolar (CAMPOS, 2002; CASASSUS, 2002; MELLA et al., 2002; WILLMS; SOMERS, 2000) como partes de um todo para tentar explicar características de escolas com boas notas. Entre essas características há a maior participação dos alunos em sala de aula, possibilidade de trocas cognitivas, e não apenas aulas expositivas, um ambiente com poucas situações de violências, onde os alunos sentem-se seguros e os professores têm uma alta expectativa em relação ao desempenho dos estudantes.

O clima escolar influencia a forma como os professores se sentem na escola, como eles ensinam e a permanência na mesma instituição. Ou seja, as pesquisas indicam que o clima escolar aumenta ou minimiza a exaustão emocional e sentimentos de baixa realização pessoal (GRAYSON; ALVAREZ, 2008).

3.3 As relações entre Ambiente Sociomoral e o Desenvolvimento de valores morais

Implementar um ambiente sociomoral positivo democrático/cooperativo na escola é importante não só para o bom desempenho escolar, como vimos, mas também, e talvez principalmente, para a formação humana e cidadã dos alunos.

Diversas pesquisas têm confirmado essa relação entre o ambiente de relações sociais e a moralidade de crianças e jovens (ARAÚJO, 1993; DEVRIES e ZAN, 1998; VINHA, 2003; TOGNETTA, 2003), indicando, de modo geral, que quanto mais o ambiente oferecido for

cooperativo, democrático e isento de recompensas e punições, maior o desenvolvimento da autonomia, e, por outro lado, quanto mais autoritário e centralizadores, maiores os níveis de heteronomia.

Para Vinha et al. (2016, p. 101/102), o clima escolar "determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer aos aspectos da natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e eficácia de uma escola".

Em pesquisa realizada por Bagat (1986 apud RAMOS, 2013), evidenciou-se que os modelos educativos podem favorecer ou inibir no sujeito a passagem da moral heterônoma para a autônoma, demonstrando, assim, a dependência da autonomia moral a uma educação mais cooperativa, democrática e isenta do uso de recompensas e punições. Ainda como resultados dessa pesquisa, comprovou-se que educadores autoritários, centralizadores e "donos da verdade", não auxiliam a construção do senso de responsabilidade nas crianças.

DeVries e Zan (1995) comparou o comportamento de crianças em diferentes ambientes: ambiente sociomoral cooperativo ou democrático e ambientes mais autoritários. A decorrência desse estudo foi que crianças que interagem em ambientes cooperativos e democráticos progridem no desenvolvimento moral, estabelecem relações amigáveis e cooperativas com seus pares, bem como resolvem seus conflitos de modo assertivo.

Vinha (2003) também desenvolveu pesquisas comparativas e chegou a conclusões equivalentes às de Bagat, e DeVries e Zan. Vinha investigou a influência do ambiente escolar na maneira como os alunos resolvem seus conflitos interpessoais e como interpretam e resolvem situações de conflitos hipotéticos comparando duas classes: uma caracterizada por relações autoritárias; e outra, por relações mais democráticas, chegando à conclusão de que os alunos pertencentes ao ambiente com relações mais autoritárias tiveram dificuldades para reconhecer e coordenar diferentes pontos de vista e sentimentos dos envolvidos. Já os alunos do ambiente com relações mais democráticas demonstraram maior coordenação de perspectivas das partes envolvidas em conflitos e formas mais eficazes e satisfatórias para solucioná-los.

Tognetta (2003) pesquisou, por meio de dilemas morais, o desenvolvimento do valor *solidariedade* em crianças da educação infantil que frequentavam classes com ambientes cooperativos e coercitivos. A autora concluiu que as crianças do ambiente com relações mais cooperativas e baseadas no respeito mútuo estavam mais propensas a atos de solidariedade entre pares, com a presença menos acentuada de figura de autoridade.

Em uma pesquisa realizada por Frick (2011) em duas diferentes escolas, uma mais cooperativa e uma mais coercitiva, notou-se que, em ambiente coercitivo, os conflitos dos

alunos são resolvidos mais de modo agressivo e submisso, ocasionando uma maior incidência de possíveis casos de *bullying*.

Os resultados obtidos na pesquisa de Fernandes (2010) sobre a percepção da escola e casos de maus tratos entre pares evidenciaram que um clima positivo geral vivido pelos alunos, sentimento de pertencimento e acolhimento, acarreta uma menor frequência com que são observados comportamento de maus-tratos em pares.

Em pesquisa desenvolvida por Tavares e colaborados (2016) sobre a adesão de valores sociomorais, evidenciou-se que o valor mais difícil de ser alcançado numa perspectiva social descentrada foi o de justiça. Nos resultados da pesquisa, os professores mostraram-se ainda que, em porcentagens pequenas contra esse valor (0,4%) e *pró-valor* numa perspectiva egocêntrica (5,7%), a maioria (93,9%) aderiu ao valor de modo convencional. Considerando esses resultados, os autores afirmaram que os professores se aproximam de justiça numa perspectiva *sociocêntrica.*

De modo semelhante às pesquisas acima citadas, outros estudos (ARAÚJO, 2000, 1996; TOGNETTA; VINHA, 2007; VICENTIN, 2009) têm mostrado como em ambientes coercitivos as crianças não desenvolvem habilidades para o diálogo e a cooperação. Esses autores também utilizaram situações hipotéticas, histórias e entrevistas com crianças e jovens, evidenciando como valores, dentre os quais solidariedade, tolerância, não violência, respeito, diálogo, podem ou não ser desenvolvidos nos ambientes escolares.

No estabelecimento de um clima escolar favorável à autonomia moral dos alunos é importante considerar dois aspectos indissociáveis: a prática e a reflexão dos valores sociomorais. Esses dois aspectos são essenciais, pois o ambiente escolar necessita ser um lugar onde “os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito” (BRASIL, 1998), bem como, vivenciados no convívio democrático baseado na justiça e no respeito mútuo.

Ações para melhorar o clima são diversas, como fomentar os trabalhos em grupo, provocar discussões de dilemas morais, promover assembleias escolares, práticas de democratização das relações escolares, minimizar o autoritarismo dos profissionais da escola, evitando coerções e uso de punições e recompensas; utilizar uma linguagem construtiva e dialogada; incentivar os discentes a fazerem por si mesmos aquilo que já são capazes, como tomar decisões, resolver problemas e expressar-se livremente (ARAÚJO, 1996; PIAGET 1932/1994; RAMOS, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2007v). É importante, também, incentivar o papel ativo dos alunos por meio do incentivo ao diálogo, à participação, à responsabilidade e

à gradual conscientização sobre as necessidades e a mutabilidade das regras, buscando o bem-comum.

A seguir, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa e os resultados decorrentes do trabalho.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para atender os objetivos propostos, esta pesquisa é predominantemente qualitativa, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado, pois busca analisar criticamente as relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral da escola e perspectiva social em julgamento moral de alunos integrantes de escolas públicas com realidades educacionais distintas. Também utilizaremos uma abordagem quantitativa, já que envolverá a tabulação e frequência de respostas.

A abordagem qualitativa, segundo Alves (1991), parte do pressuposto de que as pessoas ou os grupos agem em função de suas percepções, ideias e valores, e seus comportamentos têm sempre um sentido, um significado, que não dá para se conhecer de imediato, precisando ser desvelado. Por outro lado, segundo Gil (1996), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. A articulação entre a abordagem qualitativa e quantitativa pode ser satisfatória, pois permite fortalecer os argumentos, evitando os generalismos (THIOLLENTE, 1984).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se configura como uma pesquisa descritiva, pois trabalha sobre dados coletados na própria realidade, com o objetivo de descrição, classificação e interpretação de determinados fenômenos (CERVO et al., 2007).

Quanto aos procedimentos de investigação, a pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, já que procede a observação direta, procurando compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo "pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]".

Essa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Presidente Prudente sob o número do parecer 1.077/596. (Anexo III).

4.1 Problema e hipótese

A pesquisa investigou as possíveis relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral da escola e o nível de perspectiva social em julgamentos morais de alunos do quinto ano de duas escolas públicas com realidades distintas. Portanto, contamos com as seguintes questões-problema orientadoras desta de pesquisa:

- Em que medida o ambiente sociomoral da escola possibilita um melhor desempenho escolar dos alunos? Quais fatores do ambiente sociomoral poderiam favorecer esse bom desempenho escolar?
- Alunos que apresentam um bom desempenho escolar, no sentido de boas notas escolares, têm também uma perspectiva social mais descentrada em seus julgamentos morais?
- Quais as possíveis influências do ambiente sociomoral mais cooperativo ou mais coercitivo nas perspectivas sociais em julgamentos morais dos alunos?

Tivemos como hipótese inicial que um ambiente sociomoral cooperativo/democrático na escola influencia o desenvolvimento da perspectiva social em julgamentos morais dos alunos, na medida em que, nesse ambiente, as relações são marcadas pelo respeito mútuo, confiança e diálogo, e são propícias às relações mais cooperativas e solidárias que contribuem para que os indivíduos se desenvolvam moralmente e coordenem seus pontos de vista com os pontos de vista de outras pessoas. Temos como segunda hipótese que, em um ambiente sociomoral mais cooperativo/democrático, as situações de aprendizagem são bem mais aproveitadas devido ao clima favorável para o diálogo e às trocas cognitivas, facilitando o desempenho escolar dos alunos.

4.2 Objetivos

A pesquisa teve como objetivos geral e específicos:

Geral:

Analisar as relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral e perspectiva social em julgamentos morais sobre o valor de justiça de estudantes de escolas públicas com alta e baixa avaliação no IDESP.

Específicos:

1. Identificar e caracterizar o ambiente sociomoral de classes pertencentes a escolas com alto e baixo rendimento escolar.
2. Investigar as relações entre o ambiente sociomoral mais ou menos cooperativo e o desempenho escolar dos alunos
3. Investigar relações entre ambiente sociomoral mais ou menos cooperativo e níveis de perspectiva social dos julgamentos de justiça.
4. Identificar e comparar o nível de perspectiva social em que os alunos dessas duas escolas fazem julgamentos sobre justiça

4.3 Percurso da pesquisa

4.3.1 Escolha das escolas e salas

A escolha das escolas se deu pela variável do desempenho escolar. O critério para a seleção, como já dito, foram as notas que escolas municipais de uma cidade do interior paulista obtiveram no IDESP do ano de 2013, sendo uma escola com média alta de desempenho escolar (Escola A) e outra com média baixa no desempenho escolar (Escola B). Apresentaremos os dados sobre a caracterização de cada escola no Capítulo 5, “Resultados”.

O município no qual as escolas pesquisadas fazem parte atende um total de 16 mil alunos entre Educação Infantil e Ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos em 61 escolas. Tem cerca de 2 mil funcionários entre professores, gestores e técnicos administrativos. Desde 2010, o município tem implementado o programa de educação integral, por meio do Programa Cidade Escola, em que gradualmente algumas escolas passaram a atender as crianças por 8 horas, ao invés de 5 horas, como no período parcial.

Dentre essas escolas selecionadas, escolhemos duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, uma em cada escola selecionada. Escolhemos as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental devido à idade dos alunos que as frequentam, entre 10 e 11 anos. Segundo Piaget (1932/1994), aproximadamente nesse período se pode observar a compreensão da reciprocidade, da cooperação, do respeito às regras e de certa estabilidade em valores morais que marcam o início da autonomia.

Inicialmente, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação responsável pelas escolas para que autorizasse o desenvolvimento da pesquisa; após a concordância, entramos em contato com as escolas. Nesse momento, houve a apresentação da pesquisa às diretoras responsáveis por cada escola selecionada por meio do requerimento para autorização de desenvolvimento da pesquisa (Anexo IV). Após essa autorização, foi-nos indicado pelas responsáveis, em ambas as escolas, a sala em que ocorreria a observação, dada a aceitação da professora. A seguir, apresentamos a escolha e a forma de elaboração dos instrumentos utilizados na pesquisa.

4.3.2 Escolha e elaboração dos instrumentos

A escolha dos instrumentos de coleta de dados se deu devido à especificidade da pesquisa que está sendo desenvolvida. Considerando as características abstratas e imateriais do ambiente sociomoral da escola, grandes dificuldades foram elencadas para o estudo. Importante a demarcação de que não há nenhuma maneira simples de determinar valores e características que definem a maneira como a qual os indivíduos ou grupos se comportam da maneira como eles fazem.

Assim, o primeiro passo no estudo do ambiente sociomoral foi a identificação de instrumentos apropriados e seleção de meios para documentar e analisar esses materiais. De tal modo, selecionamos como norte para avaliar o ambiente sociomoral da escola dois instrumentos que consideramos complementares entre si: *A Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas* (TOGNETTA, 2003) e o *Questionário sobre Qualidade do Ambiente Sociomoral* elaborado pelo GEPEM sob coordenação de Vinha (2016). Adaptamos o último instrumento mencionado, considerando que o original foi desenvolvido para alunos a partir do 7º ano.

Para análise da Perspectiva Social no Julgamento de justiça dos alunos de ambas as turmas, desenvolvemos dez histórias baseadas em problemas do cotidiano escolar inspiradas na pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (TAVARES; MENIN, 2015).

Escolhemos esses instrumentos devido à sua aproximação teórica e relevância nas pesquisas atuais sobre educação em valores na atualidade e por atenderem os anseios e objetivos da pesquisa aqui apresentada.

Assim, os instrumentos que utilizamos na pesquisa são: questionário do ambiente sociomoral, ficha de observação do ambiente escolar e histórias sobre o valor de justiça. A seguir, apresentamos mais detalhadamente cada um deles.

4.3.3 Instrumentos de observação

Realizamos cerca de 40 horas de observações em cada turma. Inicialmente, as observações foram livres: observamos de forma geral as relações entre alunos e professores, as regras e as ações decorrentes dos descumprimentos dessas, os conflitos e as resoluções, as brigas, as práticas pedagógicas, os horários estabelecidos, etc.

Anotávamos esses dados em caderno próprio logo após as observações e, posteriormente, digitávamos no computador para a tabulação dos dados. Nas observações,

utilizamos também a *Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas*, elaborada por Tognetta (2003).

Esse instrumento destaca os principais elementos dos ambientes sociomorais relativos às regras, às relações entre professor e alunos e entre os alunos e às atividades. Para cada item dos elementos descritos, Tognetta (2003) atribui pontos (1 ,2, 3) e uma frequência (nunca, algumas vezes, frequentemente). A escala crescente da pontuação é usada para distinguir se as relações sociais e modos de regulação são mais coercitivos (1), se tendem à cooperação (2) ou se são cooperativos (3).

Como exemplo, temos o elemento "Quanto às relações professor e aluno, o professor faz uso de punições ou sanções expiatórias". Por meio das observações, indicaremos com que frequência esse ato ocorre (nunca, algumas vezes, frequentemente) e pela somatória e análise das questões, consideraremos o ambiente com tendências mais cooperativas ou coercitivas. Observamos as classes em diferentes situações, como horário de entrada e saída, recreio, atividades desenvolvidas dentro e fora da sala, aulas de Educação Física e outros.

4.3.4 Instrumentos de medidas de clima escolar

Para mensurar o ambiente sociomoral das classes selecionadas, além das observações, aplicamos um questionário, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) sob coordenação de Vinha (2016), aos alunos de ambas as turmas e aos professores responsáveis. Esse questionário foi testado e validado para medir a percepção dos indivíduos sobre a qualidade do ambiente escolar em suas diversas dimensões. Tal instrumento foi originalmente elaborado para professores e estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental. Por isso, realizamos uma adaptação da escrita e de algumas questões para tornar esse instrumento mais compreensível aos alunos do 5º ano, bem como acrescentamos questões específicas desta pesquisa.

O questionário adaptado e utilizado nesta pesquisa é composto por 107 questões, em que há afirmações do tipo "O que aprendo na escola é útil para a minha vida", seguidas de quatro possibilidades "Não concordo; concordo pouco, concordo ou concordo muito". Há, também, questões em que se deve avaliar a frequência de certas ações, como "Com qual frequência o professor escuta o que tem a dizer?", com as possibilidades: "Nunca, algumas vezes, muitas vezes, sempre". Outra parte do questionário é composta de questões de perfil dos participantes como: idade, composição familiar e questões de autopercepção como "Na sua escola, você se considera um aluno [...]" com alternativas "Ótimo, Bom, Mais ou Menos, Fraco,

Muito fraco". Ou "Com qual frequência você é elogiado(a) pela professora pelo seu desempenho nas atividades e provas?", com alternativas "Sempre, Muitas vezes, Poucas vezes, Nunca".

Agrupamos essas questões em seis seções: clima educacional, clima relacional, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertencimento e, por fim, os recursos e espaços escolares.

A seguir, expomos o instrumento de coleta de dados para avaliar a Perspectiva Social no Julgamento de justiça.

4.3.5 Medida de Perspectiva Social no Julgamento de justiça

Os níveis da perspectiva social foram avaliados por meio de nove pequenas histórias na forma de situações-problema baseadas em cenas do cotidiano das crianças que envolvem o valor *justiça*. Nessas histórias, enfatizamos os níveis kohlbergianos sobre a perspectiva social, em que o indivíduo se coloca em relação a si mesmo, às expectativas dos outros, às normas, à sociedade ou frente a princípios universais mais amplos.

Desenvolvemos, pesquisadora e orientadora, essas histórias inspiradas em uma pesquisa "Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala", que está sendo desenvolvida desde 2013 pela Fundação Carlos Chagas (FCC).[11]

Das nove histórias que elaboramos, oito terminam com uma frase a completar, ou uma questão sobre o que se deveria fazer, ou o que seria melhor fazer na situação apresentada e, para as quais, oferecemos cinco alternativas: três delas se apresentam favoráveis ao valor *justiça* e duas se apresentam contrárias a ele, como injustiças na forma de autoritarismo ou desigualdade, isto é, baseiam-se num *contravalor*. Como exemplo, temos a seguinte história:

"A diretora da escola 'Ribeiro João' combina com os alunos que, se eles tirarem boas notas durante o ano, farão um passeio. Os alunos conseguem tirar boas notas, mas a diretora muda de ideia e resolve fazer uma reforma na biblioteca e cancela o passeio porque o dinheiro não daria para fazer as duas coisas. O que você acha da atitude da diretora?".

[11] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp – processo n.2013/09398-7. Equipe: Marialva R. Tavares (FCC - Fundação Carlos Chagas); Maria Suzana S. Menin (UNESP); Luciene P. Tognetta (UNESP); Patrícia U. R. Bataglia (UNESP); Raul A. Martins (UNESP) e Adriano Moro (técnico de pesquisa; FCC). Estatísticos: prof. Dr. Dalton Francisco de Andrade (UFSC); Raquel da Cunha Valle (FCC) e Miriam Bizzocchi (FCC).

Seguem-se, nessa história, as alternativas:

(A) A diretora conhece a escola, sabe do que precisa e por isso toma a decisão certa;
(B) Ela acha que a biblioteca é mais importante do que um passeio, então está certa;
(C) A diretora deve cumprir a promessa, fazendo o passeio para evitar brigas com os alunos e os pais dos alunos;
(D) A diretora deve cumprir a promessa fazendo o passeio, pois é isso que uma boa diretora faz;
(E) A diretora deve cumprir a promessa que fez, já que os alunos cumpriram o combinado.

Apresentamos as alternativas em níveis diferentes de perspectivas sociais, indo do nível mais *egocentrado*, passando pelo *sociocentrado* e, finalmente, ao *moral*, ou descentrado (TAVARES, 2013).

Como fundamento para analisar as respostas a essas questões, utilizamos as contribuições de Selman (1980), Selman et al. (1986), Kohlberg (1992) sobre os níveis de Perspectiva Social em Julgamentos Morais.

Além dessas histórias fechadas, aplicamos duas histórias sobre justiça, com questões abertas. A primeira questão foi:

"Durante uma aula de Português, enquanto André vai apontar seu lápis, esbarra sem querer em uma carteira de um colega de classe e derruba seu material. O colega começa a xingá-lo dizendo que ele é um idiota desastrado e só atrapalha. Sua professora viu o que ocorreu. O que ela deveria fazer?".

A segunda história foi:

"Alguns alunos foram pegos quebrando os banheiros da escola. A inspetora de alunos viu tudo, e a direção da escola ficou sabendo quem fez esse ato. Qual deve ser a atitude da escola em relação a esses alunos?"

4.4 Formas de Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por triangulação, utilizou-se três níveis de exploração do fenômeno pesquisado para se chegar aos resultados obtidos: análise do questionário e das observações do ambiente sociomoral e apreciação e análise das respostas dadas às histórias sobre o valor *justiça* aplicadas aos estudantes de ambas as turmas.

Uma parte dos resultados consta da análise teórica de pesquisas acadêmicas disponível no banco de dados da CAPES, livros, artigos nacionais e internacionais disponíveis no *Scielo* (Scientific Eletronic Library Online), Redalyc ("Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal") e *DOAJ* ("Directory of Open Access Journals"), que tratam da temática estudada (ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social), com o objetivo de aprofundar a fundamentação teórica da pesquisa.

Outra parte dos resultados inclui a análise e descrição proveniente das observações do ambiente de classes pertencentes às escolas de alto e baixo rendimento escolar, registradas de forma geral e também por meio da "Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas", elaborado por Tognetta (2003). Essa parte ainda inclui a análise dos questionários sobre a Qualidade do Ambiente Sociomoral, elaborado pelo GEPEM sob coordenação de Vinha (2016), aplicados a alunos e professores de ambas as turmas. As Fichas de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas estão sendo analisadas por meio de uma escala crescente da pontuação, em que é realizado um somatório dos pontos, e o ambiente é considerado com tendências mais cooperativas ou coercitivas.

O questionário sobre ambiente sociomoral foi pontuado de acordo com as respostas dadas para cada questão e dimensão enfocada. Em cada dimensão, separamos as questões que caracterizam situações de cooperação e coerção. Em seguida, através das marcações por questão, analisamos a frequência (f) e a porcentagem (%) do quanto os alunos/professores marcaram todas as situações em cada uma das cinco dimensões. Quanto maior a pontuação em questões que se referem a qualidades cooperativas/democráticas, mais o ambiente assim será considerado, e, por outro lado, quanto maior a pontuação em relação às questões coercitivas/autocráticas, mais o ambiente assim será considerado.

Com esses dois materiais, os questionários e as observações, descreveremos o tipo de ambiente sociomoral de cada escola (tendência coercitivo/autocrático ou tendência cooperativo/democrático) segundo a percepção dos alunos e professores e por meio da análise das relações estabelecidas no cotidiano.

Ainda teremos uma parte dos resultados que consta da apreciação e análise das respostas dadas às histórias sobre o valor *justiça* aplicadas aos estudantes de ambas as turmas. As respostas a essas histórias são compostas por cinco alternativas: três delas se apresentam

favoráveis ao valor *justiça* e duas se apresentam contrárias a ele, em diferentes níveis de perspectivas sociais.

Por meio dessas respostas, favoráveis ou não ao valor *justiça*, analisaremos o nível de perspectiva social (egocentrado, sociocentrado e moral/descentrado) dos alunos nos julgamentos morais e as compararemos entre as classes dos alunos de escolas com alto e baixo rendimento escolar.

Acreditamos que essas três fontes de dados permitirão avaliar características do ambiente sociomoral de classes pertencentes a escolas com alto e baixo rendimento escolar observadas e como elas influem sobre os níveis de perspectiva social em julgamento moral dos alunos que frequentam essas escolas. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

5 RESULTADOS

Nesse capítulo, apresentamos e discutimos os resultados decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, iniciando pela caracterização das escolas. De antemão, é necessário compreender as características físicas, organizacionais e especificidades da localização das escolas em que se encontram as turmas analisadas, seguida da análise das observações, questionários e das histórias sobre justiça.

5.1 Caracterização das escolas A e B

Apesar de as escolas selecionadas para pesquisa serem da mesma secretaria de educação, são distintas em vários aspectos organizacionais, locais e culturais, como vemos a seguir.

A Escola A, que tem as maiores notas escolares no IDESP, se encontra na região central da cidade, caracterizada como área de inclusão social (CEMESPP, 1999), cercada de bairros antigos, comércios, instituições públicas e prestações de serviço em geral. Pelo fato de a escola estar situada em uma região central da cidade, grande parte dos alunos advém de bairros diversos da cidade.

Já a Escola B faz parte de um bairro periférico de exclusão social (CEMESPP, 1999), com crianças e famílias em situações de risco, privação, precariedade de atendimentos básicos, como transporte, coleta de lixo, saneamento básico, moradias adequadas, renda *per capita*, asfalto nas ruas, entre outros. Em sua grande maioria, a escola atende alunos do próprio bairro em que está inserida.

A seguir, no Quadro 3, apresentamos a distribuição por níveis de desempenho da escola A e da Escola B; e, no Quadro 4, expomos os indicadores das escolas e a nota do IDESP da rede Municipal do ano de 2013.

Quadro 3: Distribuição das notas por níveis de desempenho IDESP

		ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
ESCOLA A	L. Portuguesa	4,96%	25,62%	42,15%	27,27%
	Matemática	12,9%	33,06%	34,68%	19,35%
ESCOLA B	L. Portuguesa	35,71%	47,62%	16,67%	0%
	Matemática	62,5%	32,5%	0,5%	0%

Dados: Nota Técnica IDESP 2013.

Quadro 4: Indicadores da escola A e B e IDESP 2013

	INDICADOR DE DESEMPENHO		INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2013	IDESP MUNICIPAL 2013
	L. Portuguesa	Matemática			
ESCOLA A	6.391	5.35	98,65	5.79	4.24
ESCOLA B	2.6987	1.4167	94,12	1.94	4.24

Dados: Nota Técnica IDESP 2013.

Como podemos ver nos quadros acima, as notas obtidas no IDESP do ano de 2013, pelos 5º anos das duas escolas A e B, são muito distintas: a escola A está acima da média, com nota 5.79, e a escola B está abaixo da média do município, com nota 1.94. A maior parte dos alunos do 5º ano da escola A está no nível adequado, enquanto a maior parte dos alunos da escola B está no nível abaixo do básico (Matemática) e básico (Língua Portuguesa). Pelo indicador de fluxo, que é calculado pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (número de alunos matriculados X número de alunos aprovados), pode-se notar que a relação série/idade é mais adequada na escola A.

De acordo com a nota técnica do IDESP (2013), no nível adequado os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. No nível básico, os alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram; e, no nível abaixo do básico, os alunos demostram domínios insuficientes.

A seguir, apresentamos as especificidades de cada escola, como infraestrutura e localidade.

ESCOLA A

A escola A é uma instituição municipal que atende alunos do ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano), no período parcial da manhã e tarde. A escola tem localização privilegiada, situando-se no centro da cidade. O entorno escolar é diversificado em estruturas comerciais; bem próximo, há bancos, instituições públicas, comércios, transporte coletivo de fácil acesso e prestações em serviços diversificados.

A escola tem um prédio imponente, foi inaugurada em 1947, e atualmente atende cerca de 320 alunos. Esses alunos são provenientes de diversos bairros da cidade, e seus pais, em grande parte, trabalham no comércio ou são autônomos nas mais diversas funções, como

auxiliar de escritório, vendedor, médicos, contador, policial, cabeleireira, frentistas, entre outros.

Segundo dados do Censo (2012), a escola tem infraestrutura com água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet com banda larga. Nas dependências da escola, há 11 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiros dentro do prédio, sala de secretaria, refeitório, sala de dentista, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde. Há os seguintes equipamentos na escola: televisão, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*), fax, câmera fotográfica/filmadora.

As salas de aulas são amplas e bem iluminadas; porém, a janela é voltada para a rua, o que permite a interferência do barulho de veículos automotores. Além disso, está inserida em uma cidade com altas temperaturas durante quase todo o ano, e o único recurso para refrescar o ambiente são dois ventiladores que ocasionam ainda mais barulho e são insuficientes para climatizar adequadamente o espaço.

Na escola, há profissionais, como secretária, porteiro, inspetores de ensino, diretor, vice-diretor, orientadora pedagógica, bibliotecária[12], professor de Educação Física e toda estrutura física para atender os alunos.

Alguns funcionários da escola trabalham no local há vários anos, não há grande rotatividade de professores, com exceção da gestão pedagógica da unidade, já que o diretor, que é recém-contratado para o cargo, está na escola há cerca de dois anos. Em conversa informal com os funcionários foi relatado que a escola é um ambiente agradável para se trabalhar, apesar dos problemas inerentes de toda a escola, pois a instituição é valorizada pelos pais, funcionários e comunidade.

A sala observada foi o 5º ano do período da manhã, que atende 28 alunos cuja média de idade é de 10,5 anos.

ESCOLA B

A escola B é uma instituição municipal localizada em um bairro distante do centro da cidade. Única escola municipal do bairro atende alunos que moram no entorno, provenientes do próprio bairro e das imediações.

[12] Professora adaptada na função de bibliotecária

Segundo o estudo da CEMESPP (1999), a escola está inserida em uma região de exclusão social. Grande parte das crianças é proveniente de famílias carentes; os pais ou responsáveis dos menores são profissionais com baixo retorno financeiro, como faxineiros, cortadores de cana, coletores de materiais recicláveis; além disso, segundo relato das gestoras da instituição, os pais de algumas crianças estão presos nos presídios da região.

No bairro, há outros estabelecimentos públicos e assistenciais de atendimento à população, como posto de saúde, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Casa da Sopa Francisco de Assis, que atendem os alunos e suas famílias.

Apesar dos serviços públicos prestados, a população do bairro tem diversas carências estruturais: as casas são inacabadas, sem reboco ou pintura; os estabelecimentos comerciais ficam muito longe do bairro; e o transporte coletivo é ineficaz. Segundo relatos dos funcionários da escola, a região é muito violenta, sendo necessário pedir autorização dos moradores para ir a determinados locais mais afastados da escola.

Segundo os dados do Censo (2012), a escola atende alunos da Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Ensino Fundamental. É uma escola ampla, com 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, berçário, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto e uma área verde. A escola tem infraestrutura com água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet com banda larga. Na escola, há diversos equipamentos, como TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora.

A sala observada foi o 5º Ano A, que tem um total de 33 alunos atendidos no período da manhã no ensino regular e, à tarde, parte dos alunos participam de projetos sociais, como o Cidade Escola[13].

As salas de aulas são amplas e bem iluminadas e têm espaços para guardar os materiais dos alunos, como livros didáticos, e armários para guardar os materiais da professora. Assim como na escola A, as salas de aulas são quentes e a climatização é insuficiente, com ventiladores que ocasionam muito barulho.

A seguir, apresentamos as análises preliminares sobre as observações realizadas no ambiente escolar de ambas as escolas selecionadas.

[13] Projeto de Educação de Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação.

5.2 Observações

Fizemos as observações, cerca de 17 em cada classe, entre os meses de fevereiro e setembro de 2015, e que duraram cerca de 40 horas em cada turma. Primeiramente, as observações foram livres, em que procuramos descrever, de forma geral, as relações entre alunos e professores, as regras e as ações decorrentes dos descumprimentos dessas, os conflitos e as resoluções, as relações com a aprendizagem, os horários estabelecidos, etc.

Anotamos tais observações em caderno próprio logo após a seção e, posteriormente, digitamos no computador para a tabulação dos dados. Ao final das observações, utilizamos também a *Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas*, elaborada por Tognetta (2003).

A técnica de observação é o instrumento de pesquisa que mais possibilita compreender a realidade e a essência do objeto de estudo, por se fundamentar na descrição das relações interpessoais e regras. Empreendemos nesta pesquisa a observação não participante, na qual o pesquisador procura não se envolver ou se envolver o mínimo possível com o objeto pesquisado.

As seções de observações tiveram como finalidade caracterizar os tipos de relações que são estabelecidos entre alunos e professores, e entre alunos, construção e cumprimento das regras, formas de resolução de conflitos, as relações com a aprendizagem, a maneira de educar em valores, entre outros. Para tanto, realizamos as observações em diversos ambientes e momentos: dentro e fora da sala de aula, no recreio, entrada e saída dos alunos, aulas de educação física, ensaios, palestras e outros.

Consideramos o ambiente sociomoral da classe observada na escola A, a partir do instrumento elaborado por Tognetta (2003), das observações livres realizadas por nós e pelas respostas dadas ao questionário, como um ambiente propenso à cooperação. A classe observada na escola B, por sua vez, foi considerada como tendência coercitiva com base nos mesmos critérios citados acima. É importante frisar que as escolas apresentam apenas tendências, não sendo possível afirmar que não há relações coercitivas na escola A, assim como não há relações cooperativas na escola B.

Piaget (1932/1994) identificou dois tipos de ambientes sociomorais: o coercitivo, marcado por relações de coação social e respeito unilateral; e o cooperativo, composto por relações baseadas em respeito mútuo e na cooperação entre iguais. No ambiente propenso à cooperação, as relações interpessoais são fundamentadas no respeito mútuo, as interações entre pares são favorecidas, as regras são construídas com os alunos, os conflitos são encarados como

oportunidade de aprendizagem de regras e valores, o conhecimento é concebido como algo a ser construído e o diálogo é constante.

O ambiente coercitivo ou autocrático é marcado pelo respeito unilateral em que o docente centra as decisões, constitui e impõe as regras, pune as transgressões e concebe o conhecimento como algo que é transmitido por alguém que o detém. As relações entre pares são impedidas ao máximo, e o conflito é visto como algo a ser evitado.

Para apresentação neste trabalho, agrupamos as observações em dois temas para análise: as relações com a aprendizagem e as relações sociais na escola, regras e conflitos.

5.2.1 Observações sobre as relações com a aprendizagem

Neste tópico, selecionamos e analisamos as situações escolares relacionadas à organização das aulas, à seleção e apresentação dos conteúdos, ao estabelecimento de debates, trabalhos em grupo, à avaliação, entre outros.

Em ambas as classes (escola A e B), observamos estratégias de ensino e aprendizagem similares centradas na pedagogia tradicional; grande parte das aulas convergia no papel do professor que selecionava o conteúdo e "passava" as lições na lousa, indicava a página no livro didático, oferecia exercícios repetitivos de matemática e língua portuguesa, entre outros.

O papel do professor em ambas as turmas analisadas foi o de detentor de saber que transmite aquilo que sabe aos alunos, vistos, na maioria das vezes, como passivos diante da aprendizagem. Em decorrência disso, as atividades não demandavam esforço cognitivo dos alunos, que se restringiam a decorar fórmulas ou "achar" a resposta no livro didático. O conhecimento era encarado como algo pronto, acabado que não poderia ser discutido ou refutado, mas sim decorado para as provas internas ou avaliações externas.

Nas observações realizadas, percebemos o pouco espaço que é dado ao diálogo para a construção do conhecimento ou para compreender os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre determinado tema, principalmente na sala de aula da escola B.

Na classe da escola A, observamos algumas situações em que a docente empregava o uso de sanções ou ameaças, como ficar sem recreio ou não participar de algum passeio, visando ao silêncio da classe; em outras ocasiões, a professora pedia silêncio, alegando que era necessário para que os alunos pudessem se concentrar e aprender. Nessa turma, o diálogo entre pares era contido, principalmente nos momentos em que os alunos estavam realizando atividades pedagógicas, demonstrando, nesse aspecto, certo despreparo da docente em relação ao processo de construção do conhecimento, que se dá, também, na interação com o outro. Por

outro lado, o diálogo para perguntar sobre questões que os alunos não entendiam ou até mesmo para corrigir a professora era permitido. Em uma seção de observação, por exemplo, notamos a seguinte situação:

"*A professora estava passando uma atividade na lousa de língua portuguesa de separação de sílabas e um aluno a corrigiu (ela havia separado cla-ri-dade) e ele disse que 'dade' era separado. Ela agradeceu ao aluno e fez a correção na lousa.*"

Na classe da escola B, prevalecia o *laissez-faire*, em que o diálogo era permitido durante todo o tempo da aula, mas não era incentivado um diálogo produtivo, de discussão dos conteúdos ou dos conhecimentos prévios dos alunos. O que notamos foram diálogos sem ligação com os assuntos que estavam sendo trabalhados, referindo-se a temas diversos, como a briga que ocorreu no dia anterior, na frente da escola, quem está namorando quem, entre outros temas. Em uma seção de observação na classe da escola B, notamos:

"*Os alunos estavam conversando entre si sobre namoro, uma aluna disse para um aluno: - Pedro, por que você não namora a Luana? E ele respondeu: - Eu não, credo, ela tem HIV*".

Em outro diálogo entre alunos durante uma sessão de observação:

"*Você viu a briga que teve na frente da escola ontem? O Bagulho foi doido, teve soco e puxão de cabelo para todo lado. Ela mereceu!*"

A seleção de alguns dos conteúdos escolares na classe da escola A, segundo relato da professora e de alguns alunos, era realizada considerando os interesses dos discentes. Segundo relato da professora, durante uma aula de Geografia os alunos perguntaram sobre o triângulo das Bermudas, ela respondeu que não sabia sobre esse assunto, mas que iria pesquisar, assim como eles também deveriam pesquisar. Esse tema foi debatido em outras aulas de Geografia, tendo os alunos selecionado livros infanto-juvenis sobre essa temática.

Além disso, em algumas situações a professora permitia o trabalho em pequenos grupos para realização de atividades, tais como a composição de textos coletivos, como nessa seção de observação da escola A:

"*A aula começou com os alunos lendo o conto que escreveram em grupo a partir de um conto que escutaram na aula anterior. Os contos criados pelos alunos se mostraram criativos e misturavam histórias de floresta com o triângulo das Bermudas e dinossauros. Enquanto um grupo lia, os outros grupos ficavam em silêncio escutando a história. A professora elogiou os contos que os alunos escreveram, dizendo que eram criativos e bem escritos; após isso, deu continuidade às atividades do dia e recolheu-os para correção.*"

Na sala da escola B, também era permitido e incentivado o trabalho em grupos. Em uma seção de observação,

"*A professora propôs uma atividade de Matemática (multiplicação) na lousa e orientou que eles iriam se sentar em dupla. O critério da formação da dupla seria aqueles com os quais os alunos gostassem de se sentar e considerando as dificuldades de cada um 'aqueles que têm mais dificuldades sentem com aqueles que têm menos dificuldades' (fala da professora). Os alunos demoraram a entrar em acordo, discutiram em algumas ocasiões e acabaram se sentando em duplas, e alguns, em trios. Durante o desenvolvimento das atividades, houve muita conversa paralela, sem ligação com o tema da aula*".

Observamos, também, em ambas as classes analisadas, as práticas pedagógicas voltadas à preparação para realização das provas externas, como SARESP ou a prova da Secretaria da Educação do município. Em uma seção de observação, a professora da classe da escola B relatou que as atividades que estavam sendo desenvolvidas naquela semana foram dadas para preparar os alunos para uma avaliação externa da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) por orientação da própria secretaria.

A temática das avaliações externas e em larga escala está tão impregnada no cotidiano escolar que também fazem parte das discussões dos alunos. Em uma seção de observação na classe da escola B, presenciamos a seguinte discussão:

"*Os alunos perguntaram se iriam fazer o SARESP para a professora, e ela respondeu que naquele ano eles iriam participar da Prova Brasil; então, os alunos ficaram discutindo entre si se teriam ou não o SARESP e qual foi o último ano em que eles tinham realizado as provas*".

Na escola B, o docente e a equipe gestora constantemente utilizavam sanções expiatórias e de situações de humilhação de algum aluno individualmente ou do grupo todo. Essas ações

eram utilizadas para garantir ou tentar "incentivar" os alunos a melhorarem o desempenho ou o comportamento, como se vê nesse exemplo retirado de um trecho da observação:

"*A professora passou uma prova de história e geografia e disse que não queria reclamação, pois essa prova era para o segundo ano e eles já estavam na quinta-série [...] a professora relatou à pesquisadora em voz alta, durante uma aula, que aquela sala é muito atrasada, já traz deficiências de outros anos; muitos conteúdos que deveriam ter sido trabalhados não foram*".

A turma como um todo era vista pela professora como uma sala atrasada e problemática. Autores como Brito e Lomonaco (1983) e Mazzotti (2006) pesquisaram quais representações as professoras tinham de alunos de escolas públicas, chegando a alguns resultados que ilustram bem essa observação realizada sobre a atitude da professora na escola B e que tem alunos de classe social baixa.

> O baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menos oportunidade para aprender e diminuição da autoestima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas (MAZZOTTI, 2006, p. 305).

No questionário perguntamos aos professores, entre outras questões, o quanto concordam com a afirmação "A maioria dos alunos de minha escola será capaz de ter ótimo desempenho nas avaliações externas" e a resposta da docente da escola B foi concordo pouco com essa afirmação, demonstrando uma baixa expectativa em relação a seus alunos, possivelmente pelos fracassos que eles já apresentam nessas avaliações.

Quando há baixas expectativas sobre o desempenho escolar e "futuro" dos alunos, os professores modificam as atitudes que têm com eles em sala de aula, mesmo que inconscientemente. Essas atitudes vão desde evitar propor atividades mais complexas que demandam esforço cognitivo, empreender debates mais críticos ou aprofundados, "cobrar" que eles aprendam até chamá-los de incapazes, discursos como "sala atrasada" ou "alunos problemáticos".

Esse discurso implícito nas ações e nas falas, não só da professora, mas nos "corredores da escola" vai sendo assumido pelas crianças, que passam a acreditar que não têm capacidade para aprender, configurando uma "profecia autorrealizadora". Esse conceito da psicologia, que salienta que a expectativa de um sujeito sobre o comportamento de outro, pode contribuir para

que este último se comporte conforme o que se espera dele (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Assim, a expectativa dos professores em relação aos alunos pode favorecer ou prejudicar seu desenvolvimento intelectual e acadêmico e seus comportamentos; em outras palavras, para que os alunos aprendam e tenham sucesso na aprendizagem, é necessário o docente acreditar que, de fato, que eles têm esse potencial (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Muitas vezes, os professores têm em sua concepção um ideal de aluno, aquele representado como interessado, esforçado, com apoio familiar, atitudes e valores semelhantes aos do professor, entre outras características. Porém, na realidade, o ideal de aluno não se concretiza, já que a escola é o lugar da pluralidade e das diferenças, e esse ideário acaba sendo uma barreira ao sucesso escolar das crianças pobres.

Diante disso, Mazzotti (2006) conclui pela necessidade de levar os professores a refletirem sobre as contradições entre suas representações e a realidade de seus alunos e suas famílias, com o intuito de superar esses preconceitos e desenvolver ações pedagógicas considerando as potencialidades e interesses de seus alunos. Portanto, é necessário refletir sobre estratégias de ensino e intervenções na sala de aula para superar as dificuldades dos alunos e fazê-los avançar; para isso, é importante considerar seus conhecimentos prévios e interesses.

Na escola A, a professora constantemente fazia elogios à sala, dizendo que eles estavam muito bem, que não tinham grandes problemas de aprendizagem, que eles podiam aprender tudo, bastava serem persistentes. Quando questionamos a docente da escola A se "A maioria dos alunos de minha escola será capaz de ter ótimo desempenho nas avaliações externas", ela respondeu que concorda muito com essa afirmação.

Em uma seção de observação na escola A, anotamos:

"*Como alguns alunos não fizeram a lição de casa, a professora dá um pequeno sermão, dizendo que todos precisam fazer, mesmo se errar, pois todos erram: 'Todos erram, mas é preciso tentar, pois todos têm a capacidade de aprender. Não me venham com essa história de que não sabem; todos erram, inclusive eu, mas para aprender é necessário tentar' (fala da professora).*"

Em outra fala da professora da escola A com a pesquisadora, durante uma sessão de observação, anotamos:

"*Aqui todos aprendem, os pais cobram lição de casa, sabe. A gestão cobra do trabalho da gente e os alunos sabem que têm que fazer as atividades.*"

Uma das diferenças que observamos nas classes da escola A e B foi a cobrança por parte das professoras sobre a realização das atividades propostas por elas tanto na sala de aula quanto as lições de casa. Na classe da escola A, a cobrança para que todos os alunos participassem das atividades e as realizassem era visível, a docente passava de mesa em mesa para acompanhar o avanço e tirar as dúvidas dos alunos.

A professora da escola A relatou que há uma cobrança muito grande da equipe gestora para que as notas dos alunos sejam boas e também uma cobrança muito grande dos pais sobre a aprendizagem dos alunos. Quando uma atividade é proposta, todos os alunos devem fazê-la, e, para garantir isso, a professora passa de mesa em mesa e exige que os alunos façam a atividade até o fim, como percebemos em um relato de observação:

"*Depois que a professora passou uma lição de Matemática, frações, ela passou nas carteiras para ver se os alunos estavam fazendo ou se tinham alguma dúvida. Ela tirava as dúvidas dos alunos e depois, quando todos acabaram, ela começou a resolver na lousa. Ela escolheu, em cada exercício, um aluno para que respondesse o problema matemático. A professora sempre fazia questionamentos e ensinava as 'regrinhas' para resolver os problemas*".

A lição de casa também era cobrada na classe da escola A. Em uma seção de observação,

"*A professora observou que alguns alunos não tinham feito a lição de casa, pois haviam faltado no dia anterior. Então, ela passou as atividades corriqueiras para a turma toda, e, conforme os discentes iam terminando a atividade de sala, começavam a fazer a atividade de casa, caso não tivessem feito*".

Na escola B, a cobrança pela realização dos conteúdos era menor e o tempo exigido para realização era maior, com demasiado tempo de ócio. Como ilustração, apresentamos trechos de uma seção de observação:

"*Cheguei e os alunos estavam dispersos fazendo uma atividade sobre a dengue, estavam confeccionando um cartaz para uma passeata pelo bairro. Enquanto poucos faziam, os outros estavam andando pela sala, brincando de pega-pega ou brincando de lutas com 'armas' improvisadas com as mãos*".

Ainda na classe da escola B, notamos que a professora dá maior apoio aos alunos que se sentam à frente da sala, aqueles que se mostram mais interessados. Durante as observações foram raras as vezes em que a professora foi até o fundo da sala auxiliar os alunos com maiores dificuldades. Muitos não faziam as atividades propostas pela professora, ficavam conversando sobre outros assuntos ou desenhando nos cadernos.

O que há de comum nos dois grupos é o uso constante do apelo religioso para formar "bons cidadãos". Ao iniciar a aula, ambas as professoras fazem na lousa um cabeçalho com data e a pauta do que será realizado. Esse cabeçalho é precedido por frases religiosas como "*Com Jesus no coração, tudo é possível*" (classe da escola A), "*Deus é nosso pai e nada em nossa vida faltará*" (classe da escola A), "*Não tenhas inveja do homem violento, nem escolhas nenhum de seus caminhos*" (classe da escola B), "*Observe a formiga, preguiçoso, reflita nos caminhos dela e seja sábio*" (classe da escola B). Esses são padrões de uma educação em valores trabalhada de maneira explícita por meio da fé e da transmissão de normas prontas.

Nas observações, pudemos perceber que o uso da religião é ainda mais presente na classe da escola B; para ilustrar, apresentamos alguns relatos de observações.

"*No cabeçalho, a professora da escola B coloca uma frase religiosa 'Observe a formiga, preguiçoso, reflita nos caminhos dela e seja sábio'. Após colocar na lousa a pauta das atividades, a professora começou a ler a história 'O amigo de Deus'; logo após, deu uma lição de moral sobre os preceitos religiosos e sobre ser obediente a Deus para ser uma pessoa boa*".

"*A professora fez o cabeçalho na lousa com frase religiosa, mas não houve uma discussão sobre essa frase. Como atividade, houve uma leitura compartilhada, de fundo religioso, com uma lição de moral; durante esse momento, os alunos ficaram em silêncio. Depois da leitura, a professora começou a falar sobre Deus, seus milagres e de como devemos ser bons*".

"*Cheguei na escola, e a professora estava dando uma lição de moral devido a casos de indisciplinas e xingamentos em sala: 'vocês são tão pequenos, mas falam tantas coisas ruins, palavras feias. Eu repreendo em nome de Jesus'.*"

Portanto, fica claro que é mais comum na classe observada na escola B o uso da religião buscando ensinar a obediência por questões de autoridade religiosa. Isso aconteceu não só na classe, mas também em outros ambientes, como quando fomos apresentar a pesquisa para a gestora da escola: enquanto aguardávamos para ser atendidas, presenciamos uma cena em que

uma autoridade da cidade estava rezando por um aluno que foi colocado para fora pela professora devido a situações de indisciplina.

Pesquisas anteriores (LIMA, 2008) já apontavam a tendência de escolas públicas, mesmo sendo laicas, em utilizarem a religião como estratégia de educação moral, concebendo ser a fé uma ferramenta necessária na formação geral do aluno.

A respeito das observações sobre as relações com a aprendizagem, pudemos observar que em ambas as classes analisadas o que imperou foram aulas centradas na pedagogia tradicional, em que o professor transmite aos alunos conhecimentos concebidos como neutros, acabados e impassíveis de reflexão. Em muitos casos observados, os alunos não tiveram papel de protagonistas em sua aprendizagem, restringindo-se a decorar fórmulas matemáticas ou realizar cópias de livros didáticos. Além disso, percebemos falta de interesse na realidade e nos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos trabalhados em sala.

Destacamos, também, o pouco espaço que é dado na rotina escolar para as atividades em grupo e o desenvolvimento de projetos educacionais coletivos com o intuito de possibilitar a reflexão e a troca cognitiva. O que impera nas atividades das escolas observadas são as atividades individuais.

5.2.2 As relações sociais na escola, regras de convivência e conflitos

Nesse tópico, apresentamos as análises das observações realizadas sobre o trabalho com regras e convivência nas escolas A e B em seus diversos espaços. As regras e princípios servem de balizadores às ações das pessoas em diferentes instituições sociais, principalmente nas educativas, e relacionam-se com o desenvolvimento moral das crianças e jovens.

Relembrando que, para Piaget (1994), a moral se constitui em um sistema de regras socialmente compartilhadas e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o sujeito tem às regras.

As regras podem ser fundamentalmente morais ou convencionais: são morais quando estão ligadas “às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia pessoa e do bem-estar alheio” (La Taille, 2002, p.17); e convencionais quando são obrigatórias para determinados grupos, mas não são universalizáveis. Em outras palavras, são relativas e típicas do local em que elas são estabelecidas, como regras escolares, por exemplo.

Turiel (1983), ao realizar pesquisa com crianças pequenas, comprovou que elas diferenciam, desde a idade pré-escolar, regras convencionais e regras morais. Ele perguntou

para as crianças de diferentes idades sobre se seria bom certas atitudes, mesmo com o consentimento da escola. Como resultado, comprovou que as crianças pré-escolares consideram transgressões morais, como bater no amigo ou destruir seus objetos, mais graves e mais passíveis de punição do que transgressões convencionais, como usar determinada roupa ou mascar chicletes na sala.

Durante as observações ficou evidente, tanto na escola A quanto na escola B, o uso de regras convencionais relacionadas a manter a disciplina, sentar-se em locais pré-determinados em detrimento das discussões sobre regras de convivência baseadas em princípios morais. Regras sobre como fazer fila para entrar na sala e para ir e voltar do recreio, regra sobre sentar-se no mesmo lugar todos os dias, regra sobre solicitar autorização para ir ao banheiro, regra sobre não mascar chiclete, regra sobre não usar boné, regra sobre não correr nos corredores, etc.

A professora da classe na escola A realizou, no começo do ano, uma discussão com os alunos sobre diretos e deveres próprios da sala de aula e do pátio, possibilitando que os estudantes participassem da construção e compreensão de regras. A professora pediu que os alunos escrevessem, em um papel, cinco direitos e cinco deveres que eles deveriam ter na sala e no pátio da escola, orientando-os que esses direitos e deveres deveriam ser baseados no respeito. A docente disponibilizou 20 minutos para que os alunos pensassem e desenvolvessem a atividade proposta.

Como deveres, os alunos citaram: não aceite brincar de brincadeiras violentas; anotar todas as informações que a professora passar; não mexer nas coisas do colega sem pedir; não correr; não atrapalhar a aula da professora; não se envolver em brigas; fazer a lição de classe e de casa; respeitar o próximo; pedir as coisas com educação; conversar para fazer novos amigos; não andar na sala o tempo todo sem a permissão; não fazer graça; não conversar; quando bater o sinal, ir para a fila; ajudar nas brincadeiras na hora do recreio; respeitar os funcionários; não bater nos amigos; não arrumar confusão; obedecer à professora; não jogar lixo no chão.

Como direitos, citaram: não usar o material de outra pessoa; obedecer à professora; brincar; não emprestar nada que não seja seu; não fazer nada de errado porque eles mandam; amigos são aqueles que escutam; não correr; não brigar; não sujar o chão do refeitório; não subir na mesa; usar seus próprios materiais; ter explicações nas lições; comer; brincar; fazer a lição bem feita e organizada; prestar atenção na professora; entrar em fila quando bater o sinal; brincar; comer; sentar-se corretamente e falar baixo; trazer materiais; não rabiscar a mesa; pedir para sair para beber água e ir ao banheiro; ser respeitado por todos os alunos; brincar e se divertir; conversar com os amigos (recreio); deixar a sala limpa e fazer a lição; não jogar lixo

no chão; comer toda a comida; quando não entender, chamar a professora; erguer a mão para falar; pedir ajuda; não bagunçar na sala.

Percebemos, nesse primeiro momento, que os alunos se confundiam e não compreendiam as diferenças entre o que se configurava como regra ou dever e o que eram direitos. Depois que os alunos escreveram os direitos e deveres, a professora recolheu e guardou para que fossem discutidos em outra aula. Em outra aula, a professora discutiu com os alunos a diferença entre direitos e deveres, orientando que ambos deveriam ser pautados no respeito a todos os seres humanos. Então, foi elaborada coletivamente uma lista dos direitos e deveres da sala.

Os direitos elencados pela professora e pelos alunos após discussões foram: ser tratado com respeito pelos colegas e todos os funcionários; aprender em um ambiente seguro e acolhedor; alimentar-se em um ambiente limpo; brincar e se relacionar com os colegas. Como deveres: manter a escola limpa, jogar o lixo no lixo; respeitar os professores, funcionários e colegas; não participar de brincadeiras violentas; não correr nos corredores; fazer as lições; não pegar materiais sem a autorização do dono. Foi elaborado um cartaz com esses direitos e deveres e fixado na parede da sala de aula para que todos tivessem conhecimento das regras que balizavam as relações sociais.

Esse primeiro trabalho com as regras, relacionadas a direitos e deveres, foi importante para que os alunos pudessem refletir sobre a construção e estabelecimento de regras coletivas. Porém, percebemos, ao longo das observações, que essas regras não eram discutidas ou revistas em situações de conflitos, como quando um aluno relatou para a mãe que apanhou na saída da escola, e ela enviou um bilhete informando à professora. Vimos que, diante de conflitos, as regras não eram revistas ou debatidas, ficou como mais um "cartaz na sala"

Na escola B, as discussões acerca das regras, normas e princípios eram pouco discutidos no dia a dia e em situações de conflitos. Durante as observações, não presenciamos debates quanto às regras de convivência na escola, acarretando, como implicação prática, a não compreensão por parte dos alunos sobe quais regras regiam as relações ou como se esperava que eles se comportassem, imperando certo *laissez-faire* em relação aos valores e regras escolares.

> É o *laissez-faire* em termos de valores: cada professor e seus alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo, ou seja, sobre o que tem valor. Nesse caso, a escola não teria um código moral ou de valores declarado e assumido, e a adoção de valores seria questão individual, pessoal. Predomina o entendimento de que tudo é relativo e de que não há obrigatoriamente uma posição mais correta que outra. Nessas escolas, o corpo de professores pode ser completamente diverso em

> termos dos valores mais adotados e sua transmissão fica a cargo de cada um, de forma assistemática e acidental (MENIN, 2002).

Essa posição da escola de não discutir ou trabalhar com regras e valores intencionalmente, esse vale-tudo, pode ser ocasionado por concepções de professores ou da própria gestão de que a educação moral não é de responsabilidade da instituição, e sim da família ou da religião.

Shimizu (1998) investigou concepções de quarenta professores de uma rede municipal que atendiam alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Como resultados, a autora constatou que esses professores tinham poucos conhecimentos da área da psicologia para sustentar suas ações e suas concepções de educação em valores apontavam a família ou a religião como instituição responsável por essa tarefa, e não a escola.

Como visto anteriormente, a docente da escola B constantemente utilizava a religião a fim de ensinar a obediência aos alunos. Nesse tipo de educação, o professor assume um papel de doutrinador, que transmite aos alunos valores absolutos e indiscutíveis.

> O doutrinador pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende, definitivamente, dar-lhes as respostas e evita que continue pensando: confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes (CORTINA, 2003, p. 66).

Essa forma de educar se baseia na moral heterônoma. Piaget (1932/1994) assinala que existem dois tipos de moral, a moral autônoma e a moral heterônoma, que resultam de dois tipos de respeito que coexistem na criança: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

O respeito unilateral implica uma relação de desigualdade entre aquele que manda e aquele que obedece; nesse caso, há uma inevitável coação do superior sobre o inferior. Como exemplo, podemos citar a relação de um adulto com uma criança. O respeito unilateral e a consequente coação moral conduzem a um sentimento de dever primitivo por parte da criança, porém esse dever pode permanecer externo à sua consciência; é, portanto, heterônomo. A criança obedece à regra diante da figura de autoridade, e, na ausência dela, as regras são burladas.

De acordo com a teoria piagetiana, o trabalho com a as regras e os valores não pode se dar por meio da imposição de uma autoridade externa e nem aceita à livre vontade subjetiva. Menin (2002), ao discutir com base na teoria piagetiana, afirma que

> [...] na moral os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto os fins. Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não

> é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, capazes de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas (MENIN, 2002, p. 97).

Portanto, é importante que as regras e os princípios que balizam as ações sejam estabelecidos e de conhecimento de todos para uma convivência harmoniosa no ambiente escolar, sendo necessário que a criança conheça as razões do uso das regras e tenha noção sobre o certo e o errado para alcançar a autonomia moral.

No início do desenvolvimento infantil, a criança, por ser heterônoma, precisa da orientação dos adultos para adentrar ao mundo das regras, pois ainda não tem a capacidade de discernir entre o certo e o errado e pensar segundo princípios. Assim, é inevitável um período de heteronomia, de obediência à autoridade, para que gradualmente possa se desenvolver o espírito de cooperação, através da reciprocidade e do respeito mútuo. O problema é quando esse período de heteronomia, típico do início do desenvolvimento, é estendido por tempo superior ao necessário e a criança não tem a oportunidade de manter relações entre sujeitos tidos como iguais e conhecer as razões e necessidades das regras.

Piaget (1932/1994) considera que a criança sozinha não tem a capacidade de alcançar a autonomia moral, esse processo só é possível dentro de um processo de interação com os adultos e outras crianças. Nessas relações a criança tem a oportunidade de compreender as necessidades das regras e a mutabilidade das mesmas para o estabelecimento de relações sociais satisfatórias.

Nesse processo de autonomia moral, o diálogo é uma ferramenta importante e faz parte de uma convivência respeitosa em todos os ambientes sociais. Na escola B, observamos uma dificuldade de diálogo muito grande tanto entre professores e alunos quanto entre os alunos. Para ilustrar, apresentamos dois momentos diferentes em que o professor conversa com alunos.

"*Durante uma aula, um aluno lança a seguinte pergunta à professora: – Prô, a gente pode brincar de dominó? – De jeito nenhum menino, está doido? Vamos usar o caderno de artes e caligrafia. – Ah, prô, respondeu o aluno. – Para, menino, fica na sua casa miando na cabeça da sua mãe*".

Percebemos, nesse primeiro diálogo, a incapacidade da professora de dialogar com o aluno fazendo-o refletir sobre suas atitudes ou contornar a situação e reverter esse interesse do aluno em uma atividade pedagógica de matemática, por exemplo. Essa reação da professora

com o aluno pode transmitir a ideia de que os alunos não podem falar o que pensam ou, quando falam, não são considerados. Outro aspecto que chama a atenção é o palavreado inapropriado que a professora utiliza.

Em outro momento, a professora teve um diálogo com outra aluna:

"*Durante a aula, a professora questionou a aluna que havia faltado quatro dias seguidos: – Amanda, por que você faltou todos esses dias? – Porque eu quis! disse a aluna. – Porque eu quis?!, questionou a professora. – É, cuida da sua vida, respondeu a aluna, e a professora encerrou o diálogo respondendo: – Nossa, que menina mal-educada.*"

Essa seria uma boa oportunidade de debater sobre valores, como respeito, responsabilidade e diálogo. Porém, assim como apontado em pesquisa anterior (SILVA, 2013), os agentes escolares não estão preparados para trabalhar com a educação em valores no ambiente escolar; quando o fazem, utilizam processos disciplinares, usam métodos inadequados ligados à imposição ou transmissão de valores ou implementam iniciativas isoladas e temporárias.

Há também uma grande dificuldade de diálogo entre os próprios alunos da classe na escola B. Como ilustração, apresentamos abaixo a situação presenciada em uma seção de observação,

"*Uma aluna estava apontando o lápis perto da lixeira da sala e disse para a outra que estava sentada próxima: – Perdeu alguma coisa? Está olhando o quê? A aluna que foi questionada respondeu: – Estou olhando você, você vai levar um pau. Então a aluna retrucou: – De quem? De você? Eu não tenho medo*".

Vimos nessas três situações acima uma grande dificuldade de diálogo na escola B. A pesquisa desenvolvida por Ramos (2013, p. 15) sobre as relações em classes difíceis do ensino fundamental apresenta resultados semelhantes aos apresentados aqui. A pesquisadora apontou que nas classes "difíceis" o diálogo era basicamente desrespeitoso e hostil entre alunos e professores que mantinham uma relação de enfrentamento constante; havia inúmeras situações de incivilidades, que produziam grande cansaço e estresse.

Em decorrência dessa dificuldade de diálogo na escola B, a maioria dos conflitos que ocorriam na sala era resolvida de modo agressivo. De acordo com Vinha (2003), conflito interpessoal é entendido como um desequilíbrio nas interações sociais entre as pessoas e que

pode ser resolvido de maneira pacífica, por meio do diálogo e da reparação do dano, ou de maneira agressiva, com o uso de violência física ou verbal.

De acordo com Leme (2004) as estratégias utilizadas pelas pessoas para resolverem conflitos dependem de vários fatores inter-relacionados, como os recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e os contextos sociais onde acontecem (LEME, 2004).

Na mesma linha de raciocínio, Frick (2011) afirma que as pessoas reagem de formas diferentes diante de conflitos, já que recursos cognitivos e afetivos são ativados conjuntamente e a forma como lidam em situações conflituosas dependem de diversos fatores, como: idade, cultura, experiências vividas e o ambiente em que elas se encontram. Assim, enquanto algumas pessoas resolvem o conflito de modo pacífico, por meio do diálogo, buscando restauração, que podem sentir-se respeitadas e justiçadas, outras atuam de maneira agressiva, impedindo ou dificultando a resolução da situação, provocando sofrimento e insatisfação, causando um sentimento de injustiça, podendo intensificar ainda mais o conflito.

Sobre os estilos de resolução de conflitos, Leme (2004) afirma que há essencialmente três formas: agressivo, assertivo ou submisso. O estilo de resolução de conflito assertivo se caracteriza como uma maneira não violenta de busca de solução, isto é, o enfrentamento da situação conflituosa se dá por meio da expressão dos próprios sentimentos e ideias, considerando os sentimentos e ideias dos outros envolvidos, sem empreender atitudes coercitivas ou violentas. A maneira agressiva se caracteriza pela utilização de formas de coerção, como violência física ou verbal ou, ainda, no desrespeito aos direitos, sentimentos, ideias e opiniões de outrem para resolver os conflitos. Já o estilo submisso envolve o não desfecho da situação de conflito; nesse caso, o indivíduo leva em consideração o ponto de vista, sentimento e ideias do outro, mas desconsidera o seu próprio ponto de vista, sentimentos e ideias.

Em pesquisas desenvolvidas em escolas públicas e particulares do Brasil, Vinha (2003) e Vinha e Tognetta (2009) verificaram que grande parte dessas instituições tinha concepções tradicionais sobre conflitos, vistos como empecilhos para o bom desenvolvimento das aulas e das relações entre alunos e alunos e professores. As pesquisadoras notaram três diferentes tipos de intervenções: preventiva, isso é, elaboração de regras e controle de comportamento da turma de forma a evitar o conflito; imposição de solução por parte dos docentes e demais profissionais por meio da autoridade, medo, punição ou, ainda, ao atribuir esse papel à família ou especialistas para resolução dos conflitos. Outra forma de intervenção que as pesquisadoras observaram foi a ausência de ação, ou seja, os professores e demais profissionais da escola simplesmente ignoravam os conflitos, quando ocorriam entre alunos.

Diante do exposto acima, podemos afirmar que a maneira como a escola ou a professora lida com os conflitos entre alunos ou entre alunos e professores pode ser potencializadora para educar em certos valores como respeito e diálogo ou, por outro lado, transmitir certos contravalores como intolerância ou violência.

Voltando à escola B, os conflitos e as ameaças entre alunos eram recorrentes, na maioria das vezes sem intervenção da professora. Os conflitos, as agressões e as ofensas eram vistos como algo naturalizado, e a resolução se dava em grande parte de forma agressiva entre os alunos. Em uma seção de observação na classe da escola B notamos:

"*O aluno Raul estava em pé na frente de uma carteira, e a professora perguntou: – O que você está fazendo aí? Ele respondeu: – não sei. Outro aluno ameaçou jogar cola nele, e, então, veio um terceiro e deu um chute muito forte no braço dele e, então, o aluno que havia ameaçado jogar cola, jogou a cola nele. O aluno agredido fez cara de assustado e foi levar a cola para a professora. Ele não disse nada, nem ela.*"

A ausência de intervenção nos conflitos entre os alunos também foi observada em outras pesquisas (LATERMAN, 2000; LEME 2006; DEDESCHI, 2011; LUCATTO, 2012). Em pesquisas nacionais destacou-se que: os docentes atribuem maior gravidade aos conflitos que ocorrem entre alunos e professores do que entre alunos; esses últimos muitas vezes são vistos como "coisas de criança". Essa forma de lidar com o conflito transmite a ideia de que o respeito deva ser dedicado à autoridade e não a qualquer pessoa, resultando em um ambiente favorável para episódios de *bullying* e de maus tratos entre crianças. (VINHA et al., 2016).

Em outra seção de observação na classe da escola B, vimos que,

"*Depois das atividades de interpretação de textos, os alunos ficaram muito tempo ociosos. Durante esse tempo, houve uma briga entre dois alunos. Um deles, Raul, sempre é alvo de agressões dos alunos, por meio de 'brincadeiras' vistas como coisas de crianças. Raul e outro aluno trocaram socos e chutes e algumas carteiras voaram para longe. A professora separou a briga, foi cada um para um lado. Não houve discussão sobre o ocorrido. Um terceiro aluno começou a chamar o Raul de otário, Raul revidou chamando-o de filho da puta. Então, esse aluno deu um soco no Raul, que foi para um canto e chorou sozinho.*"

A violência e as incivilidades na sala de aula da escola B eram corriqueiras e tornavam-se práticas naturalizadas do cotidiano, deixando de causar espanto na professora e nos próprios colegas.

Essas situações de violência, quando não resolvidas e dialogadas, vão se perpetuando e tornando o ambiente cada vez mais hostil, violento e colaborando para o aparecimento de um sentimento de insegurança e impotência. Aos alunos é transmitida a mensagem de que a violência é prática aceita por aqueles que são os responsáveis por educá-los.

Abramovay (2005, p. 6) alerta que é imprescindível "desestimular a perpetuação de uma visão naturalizada e banalizada da violência nas escolas, identificando os prejuízos que esta produz no cotidiano escolar e na vida daqueles que dele fazem parte". Portanto, é imprescindível que a escola desenvolva uma educação que trate do conflito de forma planejada a fim de proporcionar um ambiente sociomoral profícuo e saudável para as relações interpessoais.

Na classe da escola B, a sanção expiatória e o uso da autoridade docente eram recorrentes:

"*A professora deu uma bronca em um aluno que estava conversando pela sala sem fazer a lição, ela disse que iria colar um bilhete no caderno de recados para a mãe, e o aluno respondeu que arrancaria o bilhete, então ela disse que iria ligar para relatar o problema*".

Na classe da escola B, notamos que não havia momentos destinados a conversar sobre os problemas de convivência e brigas durante as aulas, e, muitas vezes, quando ocorreram situações de conflitos ou brigas, não observamos o apoio ou orientação dos adultos para ajudar os alunos a resolverem. Os alunos envolvidos nos conflitos observados não foram ouvidos ou convidados a consertarem seus erros, fato que pode ocasionar um aumento dos conflitos e propiciar casos de violência.

Na classe da escola A, observamos poucos conflitos entre os alunos. O professor de educação física relatou que, nessa turma, são poucos os conflitos existentes e, na escola, de modo geral, também. Segundo o professor, não há brigas físicas ou muitos xingamentos com palavrões "pesados", apenas aqueles mais "inocentes", como bobão. Palavrões e brigas não são comuns entre os alunos dessa escola, relatou o professor.

Em uma seção de observação na classe da escola A, anotamos:

"*Em uma ocasião, um aluno perguntou a outra aluna: – Que número de calçado você usa? Ela respondeu: – Não sei. Ele retrucou: – Deve ser 60. A aluna fez cara de quem não gostou e ficaram em silêncio. A professora não ouviu, pois eles estavam falando baixo*".

Na escola A, durante o recreio, eram disponibilizados diversos jogos, como dama, jogo da memória e, também, cordas e petecas, que os alunos podiam utilizar durante o intervalo. Nas observações realizadas, não vimos situações de violência entre os alunos.

Na escola B, não eram disponibilizados materiais; os alunos que optavam por não almoçar brincavam de brincadeiras diversas. Durante as observações, presenciamos alunos conversando, meninas se maquiando e, também, brincadeiras violentas de empurrar e dar tapas nas cabeças uns dos outros. Nessas análises, pudemos notar que os procedimentos de educação adotados pela escola em relação às normas, regras, conflitos e relações foram centrados nos procedimentos verbais, no respeito unilateral, na religião e em certo *laissez-faire*, fatores que não colaboram para formação da moral autônoma na criança. Percebemos que muitas regras adotadas pela escola são carentes de sentido e princípios, como sentar-se diariamente no mesmo local ou fazer filas para entrar e sair da sala, por exemplo.

Outro fator observado, e que é digno de ser pensado por aqueles que se dedicam à educação, é o pouco espaço dedicado ao diálogo para debate e reflexão das regras. Desde Piaget (1932/1994), é sabido que a criança e o jovem devem participar da elaboração, construção e reconstrução das regras, em um processo contínuo que não se esgota. Portanto, defende-se, nesta pesquisa, a necessidade fomentar o uso do diálogo como ferramenta para educação em valores e procedimento educacional fundamentado em uma prática pedagógica democrática. Isso é, democratizar as relações dentro da sala de aula e em todos os espaços da escola por meio de grêmios estudantis, assembleias de sala e de escola, entre outras.

A seguir, apresentamos as análises do questionário sobre o ambiente sociomoral aplicado aos alunos e professores.

5.3 Questionários sobre ambiente sociomoral

Aplicamos um questionário sobre ambiente sociomoral aos alunos, sendo 25 questionários a alunos da classe da escola A e 13 questionários a alunos da classe da escola B, correspondendo a 91,25% de alunos da classe da escola A e 57% da classe da escola B. É importante esclarecer que o número maior de alunos da classe da escola A se deu pela maior adesão de assinaturas do Termo de Livre Esclarecimento dos pais. Na classe da escola B, muitos

alunos não retornaram com o termo assinado. Aplicamos, também, o questionário nas professoras responsáveis em cada turma.

O questionário aplicado neste trabalho foi adaptado de uma pesquisa anterior, elaborado pelo GEPEM sob coordenação de Vinha (2016), e foi elaborado para medir a percepção dos indivíduos sobre a qualidade do ambiente escolar em suas diversas dimensões e considerando o contexto brasileiro. O questionário original foi elaborado para gestores, professores e estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental. Por isso, realizamos uma adaptação da escrita e de algumas questões para tornar esse instrumento mais compreensível aos alunos do 5º ano, bem como acrescentamos questões específicas desta pesquisa.

O questionário adaptado aplicado nos alunos e utilizado em nossa pesquisa foi composto por 107 questões, em que há afirmações do tipo "O que aprendo na escola é útil para a minha vida" seguidas de quatro possibilidades "Não concordo; concordo pouco, concordo ou concordo muito". Há, também, questões em que se deve avaliar a frequência de certas ações, como "Com qual frequência o professor escuta o que tem a dizer?", com as possibilidades: "Nunca, algumas vezes, muitas vezes, sempre". Outra parte do questionário é composta de questões de perfil dos participantes como: idade, composição familiar e questões de autopercepção como "Na sua escola, você se considera um aluno [...]" com alternativas "Ótimo, Bom, Mais ou Menos, Fraco, Muito fraco". Ou "Com qual frequência você é elogiado(a) pela professora pelo seu desempenho nas atividades e provas?", com alternativas "Sempre, Muitas vezes, Poucas vezes, Nunca". Agrupamos essas questões em seis seções: clima educacional, clima relacional, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertencimento e, por fim, os recursos e espaços escolares.

O questionário aplicado às professoras responsáveis pelas turmas observadas também contou com afirmativas do tipo "A maioria dos alunos da minha escola será capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas" em que os docentes deveriam responder o grau de concordância com as questões "Não concordo; Concordo pouco, Concordo ou Concordo muito" ou a frequência de certas ações, como "Eu preparo e planejo aulas interessantes" com alternativas "Nunca; Às vezes; Muitas vezes; Sempre". Esse questionário foi composto de seções "As relações com o ensino", "As relações dentro da instituição escolar e com o ambiente de trabalho", "As propostas relacionadas com a convivência, atividades extras e programas específicos", "a infraestrutura e a rede física da escola", "O Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar", "Os problemas da escola", "A escola e a família", "Os conflitos, as regras e a segurança na escola".

Lembramos que, nesta pesquisa, adotamos a nomenclatura *ambiente sociomoral* como parte do clima escolar, pois estamos dando ênfase aos valores e as crenças presentes nesse cenário, que entendemos como fundamentais para a qualidade das relações estabelecidas entre os atores sociais.

A seguir, apresentaremos as análises relativas aos questionários aplicados aos alunos e professores sobre ambiente sociomoral.

5.3.1 Clima educacional

A seção do questionário sobre "Clima Educacional" aplicado nos alunos contou com 21 questões de múltipla escolha, em que há questões sobre a aprendizagem na escola com alternativas "Não concordo; Concordo pouco, Concordo ou Concordo muito" e também para avaliar a frequência de certas ações, com alternativas "Nunca, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre".

Organizamos essas questões em cinco categorias, a saber: 1) percepções dos alunos sobre seu desempenho escolar, 2) percepções dos alunos sobre a escola, 3) percepções dos alunos sobre as atividades escolares, 4) percepções dos alunos sobre desempenho dos professores e, por fim, 5) percepções dos alunos sobre suas relações com a aprendizagem.

Essa dimensão, clima educacional, é positiva quando a escola é percebida como um ambiente eficaz no trabalho com o conhecimento que investe na aprendizagem, motivação, participação/protagonismo e bem-estar dos alunos, promovendo o valor da educação e do aprendizado. Implica na organização de diferentes ações e estratégias de aprendizagem para melhorar o desempenho e a aprendizagem de todos os alunos.

A seguir, apresentamos as questões referentes a percepções dos alunos sobre seu desempenho escolar, bem como as respostas dadas pela professora sobre essas questões.

Percepções dos alunos sobre seu desempenho escolar

Buscando compreender a percepção que os alunos têm em relação ao seu próprio desempenho acadêmico e como eles acreditam que os professores os veem, questionamos aos discentes: "Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?", "Com qual frequência você é elogiado(a) pela professora pelo seu desempenho nas atividades e provas?", "Os seus professores consideram você um aluno". A seguir, apresentamos a Tabela 1 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 1 – Percepções dos alunos sobre seu desempenho escolar

Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:				
	Muito bem/bem		Mal/Muito mal	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	84	21	16	4
Classe escola B	77	10	23	3
Com qual frequência você é elogiado (a) pela professora pelo seu desempenho nas atividades e provas?				
	Sempre/muitas vezes		Poucas vezes/nunca	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	60	15	40	10
Classe escola B	61	8	39	5
Os seus professores consideram você um aluno				
	Ótimo/bom		Fraco/Muito fraco	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	72	18	28	7
Classe escola B	70	9	24	3

Fonte: Dados da autora

Pesquisas internacionais apontaram que um clima escolar positivo tem forte influência sobre o autoconceito dos alunos (THAPA et al., 2012); assim, alunos que frequentam escolas com bom clima escolar têm mais chances de ter um autoconceito positivo sobre seu desempenho escolar se comparado a alunos de escolas com climas autoritários e/ou violentos.

Essa diferença não foi constatada nesta pesquisa, já que notamos que os alunos, tanto pertencentes à classe da escola A quanto à da escola B, têm uma percepção positiva sobre seus desempenhos nos estudos. Importante destacar que a percepção positiva dos alunos da classe da escola B não se confirma com as notas obtidas por eles nas avaliações em larga escala (IDESP) e também nas observações que realizamos.

Uma questão a se pensar é como podemos explicar essa autopercepção positiva nos alunos pertencentes à escola B, que contradiz os resultados nas notas escolares e o que pudemos anotar nas observações realizadas. Em diversos momentos, presenciamos falas da professora e de outros funcionários que afirmavam que os alunos estavam muito atrasados e que o conteúdo trabalhado em sala era próprio de estudantes do 3º ano.

Essa contradição também foi encontrada na pesquisa de Senos e Diniz (1998), desenvolvida em Portugal, na qual foi verificado em uma amostra de alunos do 9º ano do ensino básico que discentes com baixos desempenhos acadêmicos têm valores semelhantes aos alunos com melhores resultados escolares, especialmente em relação ao autoconceito e à autoestima.

Ao questionar aos alunos “Com qual frequência você é elogiado(a) pela professora pelo seu desempenho nas atividades e provas?”, notamos respostas próximas às dos alunos de ambos os grupamentos. Além disso, quando se interrogaram os alunos sobre como o professor os

considerava, as respostas também foram muito próximas; apesar de a nota das duas escolas serem tão distintas e das observações sobre os comentários das professoras, 72% dos alunos pertencentes à classe da escola A e 70% dos alunos da classe da escola B afirmaram que os docentes os consideravam ótimos ou bons.

O questionário não demonstrou diferenças substanciais entre alunos da escola A e B sobre autopercepção: mesmo que alunos da escola B sejam frequentemente "bombardeados" com comentários pejorativos como "sala atrasada/deficiente" e que as notas nas avaliações estejam abaixo da média, os alunos apresentam uma visão tão positiva quanto os alunos da classe da escola A. Essa é uma questão que pode ser mais bem investigada em futuras pesquisas.

A seguir, apresentaremos os resultados e as análises sobre as percepções que os alunos têm em relação à escola e aos processos de aprendizagem.

Percepções dos alunos sobre os processos de aprendizagem e a escola

A fim de compreender a percepção que os alunos têm em relação à escola e aos processos de aprendizagem, questionamos aos discentes: "O que aprendo na escola é útil para minha vida", "Se eu pudesse, eu mudaria de escola", "Na minha escola, o comportamento vale nota", "A minha escola valoriza as tarefas ou atividades dos alunos". A seguir, apresentaremos a Tabela 2 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 2 – Percepções dos alunos sobre os processos de aprendizagem e a escola

O que aprendo na escola é útil para minha vida				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	15	2	85	11
Se eu pudesse eu mudaria de escola				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	54	7	46	6
Na minha escola, o comportamento vale nota				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	44	11	56	14
Classe escola B	31	4	69	9
A minha escola valoriza as tarefas ou atividades dos alunos				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	31	4	69	9

Fonte: Dados da autora.

Quando se questionou aos alunos se o que eles aprendem na escola é útil para a vida, a maioria respondeu que sim, sendo 96% e 85% de respostas afirmativas nas turmas da escola A e B, respectivamente. As professoras também responderam a essa questão, e ambas disseram que concordam muito que o que se ensina é útil para a vida dos alunos.

Esse dado coincide indiretamente com uma pesquisa realizada por La Taille (2006) com 5 mil alunos do ensino médio da cidade de São Paulo, dos quais 71% consideram que o estudo e os docentes são extremamente importantes para a melhoria da sociedade.

Questionamos aos alunos se eles mudariam de escola se pudessem. Essa questão é importante, pois nos faz refletir sobre o quanto os alunos gostam da escola e se isso se relaciona com a qualidade do ambiente propiciado aos alunos da escola B com mais casos de violência e relações hostis observadas. Nesse grupamento, quase metade (46%) dos alunos respondeu que, se pudesse, mudaria de escola, enquanto que, na escola A, onde há menos casos de violência e hostilidade, nenhum aluno relatou que mudaria de escola.

Questionamos as professoras sobre o quanto concordam com a afirmação "A maioria dos alunos valoriza essa escola"; a docente da escola B respondeu que concorda e a docente da escola A respondeu que concorda muito; porém, ao questionar essas mesmas professoras se trariam seus próprios filhos para estudarem nessa escola, a docente da escola B respondeu que concorda pouco, enquanto a docente da escola A respondeu que concorda muito.

Pesquisas têm mostrado que é muito importante que o aluno goste da escola e queira estar nela para que ele possa aprender (CAMPOS, 2002; CASASSUS; 2002). Para Casassus (2002), o clima escolar essencial para aprendizagem deve se caracterizar como um ambiente harmonioso, em que os alunos possam manter relações de amizades e onde não há brigas constantes ou interrupções das aulas.

Outro dado importante foi constatar que a maioria dos alunos de ambas as turmas concorda com a afirmação de que o comportamento na escola vale nota. As professoras de ambas as turmas analisadas responderam que às vezes o comportamento de seus alunos vale nota. Encontramos aqui uma contradição entre as respostas dos alunos da classe da escola B, pois, apesar de acharem que o comportamento vale nota, em alguns casos observados se comportaram de forma violenta, desrespeitosa e ou indisciplinada.

Quando se questionou se a escola valoriza as tarefas ou atividades dos alunos, a maioria dos alunos da Escola A (92%) e da Escola B (69%) respondeu que sim, bem como as professoras de ambas as turmas responderam que concordam muito que as atividades dos alunos são valorizadas. Uma forma de valorizar as atividades que foi observada pela pesquisadora foi

a exposição dos trabalhos dos alunos pelos corredores da escola, fato estes que foi observado tanto na escola A quanto na escola B.

A seguir, apresentamos a análise sobre as percepções dos alunos em relação às atividades escolares propiciadas pela escola.

Percepções dos alunos sobre as atividades escolares

Com o intuito de compreender as percepções dos alunos sobre as atividades escolares, analisamos quatro questões: "Como você considera as atividades/tarefas propostas pela professora?", "A minha escola passa muitas lições de casa", "Eu faço as lições de casa frequentemente", "Quando não entendo alguma coisa, eu pergunto para o professor várias vezes até eu entender". A seguir, apresentamos a Tabela 3, com os resultados dos alunos de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise e discussão desses dados.

Tabela 3 – Percepções dos alunos sobre as atividades escolares

Como você considera as atividades/tarefas propostas pela professora?				
	Muito fáceis/ fáceis		Difíceis/ Muito difíceis	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	56	14	44	11
Classe escola B	69	9	31	4
A minha escola passa muitas lições de casa				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	40	10	60	15
Classe escola B	92	12	8	1
Eu faço as lições de casa frequentemente				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	24	6	76	19
Classe escola B	46	6	54	7
Quando não entendo alguma coisa, eu pergunto para o professor várias vezes até eu entender				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	16	4	84	21
Classe escola B	46	6	54	7

Fonte: Dados da autora.

Para mais da metade dos alunos de ambas as escolas, escola A (56%) e escola B (69%), as atividades propostas pela professora são fáceis ou muitos fáceis. Essas respostas refletem o que constatamos nas observações que fizemos: a maioria das atividades desenvolvidas pode ser caracterizada como mecanicista, pois não requisitam grande capacidade de raciocínio dos

alunos. Como ilustração desse fato, podemos citar as atividades de matemática, que se restringiam a decorar fórmulas de divisão, adição ou subtração, sem abordagem interdisciplinar ou contextualizada.

Quando se perguntou aos alunos se a escola passa muitas lições de casa, 60% dos alunos pertencentes à turma da escola A responderam que sim; por outro lado, quase a totalidade (92%) dos alunos da classe da escola B respondeu que não. Questionamos, também, os alunos se as lições de casa eram realizadas frequentemente e 76% dos alunos pertencentes à escola A responderam que sim, enquanto 46% dos alunos da escola B responderam que não. Essas respostas também estão em consonância com as observações que realizamos, nas quais constatamos que a escola A passa lições de casa frequentemente e a adesão para realização dessas é alta; por outro lado, a escola B passa lições de casa com menos frequência, e a adesão para realização das tarefas é menor.

Questionamos as professoras se concordam com a afirmação "Eu passo muitas lições de casa", e as respostas foram concordo pouco e concordo, para as professoras A e B respectivamente. Ambas responderam que concordam muito que a quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.

A professora da escola A respondeu que frequentemente as famílias acompanham a lição de casa e em todas as aulas os alunos fazem a lição de casa; a professora da escola B respondeu que nunca as famílias acompanham a lição de casa, porém relatou que, na maioria das aulas, os alunos fazem a lição de casa, o que não parece condizente com a realidade.

Atributos das escolas relacionados à ênfase acadêmica, como passar e corrigir lição de casa frequentemente, foram associados à eficácia escolar em estudo realizado por Franco et al. (2007), em instituições de ensino fundamental que participaram do SAEB.

Questionamos aos alunos se quando não entendem alguma coisa perguntam para o professor várias vezes até entender. A maioria dos alunos da escola A (84%) respondeu que sim, enquanto que pouco mais da metade dos discentes da escola B (54%) o fez. O diálogo, e aí se incluem os questionamentos, é reconhecido como um dos mais importantes instrumentos de aprendizagem em educação, considerando que a aprendizagem se dá nas trocas cognitivas e na interação social; vemos que, mais uma vez, ele parece existir menos na escola B que na A, segundo a percepção dos alunos. Nesse aspecto, houve uma contradição entre as respostas dos alunos e da professora da escola B, já que ela respondeu que sempre incentiva que os alunos perguntem até entender; a professora da escola A deu a mesma resposta.

A seguir, debateremos acerca da percepção dos alunos sobre o desempenho dos professores quanto às ações de ensino e aprendizagem na escola.

Percepções dos alunos sobre desempenho dos professores

As questões que seguem se referem a percepções dos alunos sobre o papel específico do professor nas relações com a aprendizagem e clima educativo na escola. São nove as questões que se enquadram nessa categoria "Considero justo o jeito como o professor dá as notas", "Em sua classe, o professor demonstra interesse pela aprendizagem de cada estudante", "Em sua classe, o professor consegue manter a ordem durante a aula", "O professor nos motiva a continuar estudando", "Em sua classe, o professor parece estar desmotivado e sem vontade de dar aulas", "Em sua classe, o professor costuma faltar", "Em sua classe, o professor explica as lições de forma clara", "Em sua classe, o professor dá aulas interessantes" e, por fim, "Em sua classe, o professor promove atividades em grupos". Em seguida, expomos a Tabela 4 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 4 – Percepções dos alunos sobre desempenho dos professores

Considero justo o jeito como o professor dá as notas				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	8	2	92	23
Classe escola B	31	4	69	9
Em sua classe, o professor demonstra interesse pela aprendizagem de cada estudante				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	31	4	69	9
Em sua classe, o professor consegue manter a ordem durante a aula				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	16	4	84	21
Classe escola B	77	10	23	3
O professor nos motiva a continuar estudando				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	31	4	69	9
Em sua classe, o professor parece estar desmotivado e sem vontade de dar aulas				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	92	12	8	1
Em sua classe, o professor costuma faltar				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	62	8	38	5

Em sua classe, o professor explica as lições de forma clara				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	8	1	92	12
Em sua classe, o professor dá aulas interessantes				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	39	5	61	8
Em sua classe, o professor promove atividades em grupos				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	88	1	12	24
Classe escola B	61	5	39	8

Fonte: Dados da autora

De modo geral, afirmamos que há uma melhor percepção dos alunos da classe pertencente à escola A sobre a professora, quando comparada às respostas dos alunos da classe da escola B.

Pelos resultados, percebemos que a professora da escola A é vista pela maioria dos alunos como justa em suas avaliações (92%), preocupada com a aprendizagem de todos os alunos (96%), que os motiva a continuar estudando (96%), motivada em suas aulas (100%), assídua (100%) e que explica as lições de forma clara e dá aulas interessantes (96%). A única questão negativa em relação à prática da docente, a partir da percepção dos alunos, é o pouco espaço dado às tarefas em grupo, já que 88% dos alunos responderam que nunca ou poucas vezes a professora promove atividades em grupo.

As respostas dos alunos da classe pertencente à escola B variam, sendo que a percepção que os alunos têm sobre o desempenho da professora não é tão positivo quanto à dos alunos da escola A. Das respostas dadas por esses alunos da escola B, 31% não concordam ou concordam pouco que é justa a maneira como a professora dá notas, 31% indicam que nunca ou poucas vezes o professor demonstra interesse pela aprendizagem de cada estudante ou os motiva a continuar estudando; além disso, 39% afirmam que nunca ou poucas vezes o professor dá aulas interessantes. Como um ponto positivo da ação da professora, 39% das respostas indicaram que muitas vezes ou sempre a professora propicia atividades em grupo.

Duas questões chamaram a atenção por serem distintas as respostas entre alunos da classe da escola A e B: enquanto 84% das respostas dos discentes da escola A apontam que muitas vezes ou sempre o professor consegue manter a ordem durante a aula, 77% das respostas

dos alunos da escola B afirmam que nunca ou poucas vezes o professor mantém esse controle. Essas respostas estão de acordo com o que foi observado no cotidiano de ambas as escolas.

Questionamos as professoras se a maioria dos alunos presta atenção ao que elas falam, esforçam-se para realizar as atividades, parece desmotivado e entediado, chega atrasado com frequência ou atrapalha a aula. A docente da escola A respondeu que a maioria dos alunos em todas as aulas presta atenção ao que ela fala e fazem as lições de casa; na maioria das aulas, esforçam-se para realizar as atividades; em algumas aulas chegam atrasados com frequência; em nenhuma aula atrapalham ou parecem desmotivados e entediados.

A professora da escola B respondeu que os alunos, em todas as aulas, prestam atenção ao que ela fala; na maioria das aulas, esforçam-se para realizar as atividades; em algumas aulas chegam atrasados; e em nenhuma aula parecem desmotivados e entediados ou atrapalham a aula. As respostas dadas pela professora da escola B não estão condizentes com o que presenciamos nas aulas observadas ou mesmo nas respostas dadas pelos alunos ao questionário.

Outra questão que chama a atenção é em relação à assiduidade do professor, já que 38% dos alunos da escola B relataram que, muitas vezes ou sempre, o professor costuma faltar. Esse dado vai ao encontro de pesquisas que apontam que, em escolas com elevado índice de violência, o grau de absenteísmo dos professores é alto (TAVARES et al., 2009).

A seguir, apresentamos os dados sobre as percepções dos alunos sobre as relações com a aprendizagem.

Percepções dos alunos sobre sua aprendizagem

Nesta categoria, analisamos as questões referentes às percepções dos alunos sobre as atitudes da classe como um todo em relação à aprendizagem. São, no total, cinco questões: “A maioria dos alunos da classe presta atenção ao que o professor fala”, “A maioria dos alunos da classe se esforça para realizar as atividades”, “A maioria dos alunos da classe parece desmotivada e desanimada”, “A maioria dos alunos da classe chega atrasada com frequência”, e, por fim, “A maioria dos alunos da sua classe atrapalha a aula”.

A seguir, apresentamos a Tabela 5 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados, bem como as respostas dadas pelas professoras de cada grupamento.

Tabela 5 – Percepções dos alunos sobre sua aprendizagem

A maioria dos alunos da classe presta atenção ao que o professor fala				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	44	11	56	14
Classe escola B	69	9	31	4
A maioria dos alunos da classe se esforça para realizar as atividades				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	77	10	23	3
A maioria dos alunos da classe parece desmotivada e desanimada				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	23	3	77	10
A maioria dos alunos da classe chega atrasada com frequência				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	54	7	46	6
A maioria dos alunos da sua classe atrapalha a aula				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	84	21	16	4
Classe escola B	23	3	77	10

Fonte: Dados da autora

Afirmamos, de modo geral, que há uma melhor percepção dos alunos da classe pertencente à escola A sobre seus próprios comportamentos em relação à aprendizagem quando comparada à dos alunos pertencentes à escola B.

Quando se indagou aos alunos se eles se esforçam para realizar as atividades, houve uma diferença expressiva entre as respostas. Enquanto 96% das respostas dos alunos da turma da escola A foram marcadas como muitas vezes ou sempre, 77% das respostas dos alunos da escola B marcaram que nunca ou poucas vezes se esforçam para realizar as atividades.

A explicação para as diferentes respostas pode se relacionar à cobrança, ou expectativa, da professora sobre os alunos da escola A para realizarem as atividades e, também, para manter as notas das avaliações externas. A professora da escola A relatou nas observações que é muito cobrada pela equipe gestora da escola para elevar a nota nas avaliações externas, já que há grandes expectativas no desempenho acadêmico dos alunos. Por outro lado, não presenciamos essa mesma preocupação, ou expectativa de aprendizagem, nas falas espontâneas da professora da escola B e nas observações realizadas.

Quando se questionou se os alunos da classe parecem desmotivados e desanimados, também houve outra diferença expressiva entre as respostas: 96% dos alunos da escola A responderam que nunca ou poucas vezes; e 77% dos alunos da escola B apontaram que muitas vezes ou sempre estão desmotivados. Uma das consequências dessa falta de interesse dos alunos pode acarretar outro problema que é apontado por eles: não escutar o que o professor tem a dizer ou ainda chegar atrasado com frequência. Perguntamos a eles se a maioria dos alunos da classe presta atenção ao que o professor fala, e 69% das respostas dos alunos da escola B foram nunca ou poucas vezes. As respostas dos alunos da escola B evidenciaram, ainda, que quase metade da sala (46%) costuma atrasar com frequência.

Outra questão que mostrou uma diferença acentuada entre as escolas foi em relação aos alunos atrapalharem ou não as aulas. Perguntamos se os alunos da classe atrapalham a aula, e 84% dos discentes pertencentes à escola A responderam que nunca ou poucas vezes, enquanto 77% dos alunos das classes pertencentes à escola B responderam muitas vezes ou sempre. Esse resultado corrobora com o que constatamos nas observações. Esses dados vão ao encontro da pesquisa desenvolvida por Willms e Somers (2000), que revelou que os alunos que estão em salas de aula onde os colegas não perturbam os outros, onde brigas ocorrem raramente e onde há boa amizade têm desempenho escolar muito melhor do que os alunos de salas de aula desordenadas. Também se pode destacar nas respostas dos alunos, principalmente da classe da escola B, que foram bem mais críticos ao julgar os demais colegas (“a maioria de meus colegas”) que a si mesmos.

Podemos perceber que o clima educacional é parte significativa para pensar escolas bem-sucedidas na aprendizagem de seus alunos. A maioria dos alunos, de ambas as turmas analisadas, respondeu que as lições propostas pelas professoras são muito fáceis ou fáceis e que nunca ou quase nunca há atividades em grupos, enquanto que, na escola B, relataram que não há muitas atividades de casa. Nas observações que realizamos, percebemos que, em ambas as turmas analisadas, as atividades não demandam desequilíbrio cognitivo, pesquisa ou trabalho em grupo para a construção de conceitos; as atividades observadas foram, em sua maioria, de memorização e cópia, sem o trabalho interdisciplinar e sem considerar, em raras exceções, os conhecimentos prévios dos alunos. Podemos pensar que essas práticas decorrem, em partes, das consequências das avaliações em larga escala, no que tange ao afunilamento do currículo, ao privilegiar disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, e nas práticas pedagógicas de memorização para responder às exigências desses testes.

Em resumo, nas respostas dos alunos pertencentes à escola B, a percepção sobre o clima educacional é ainda mais negativa. A maioria respondeu que sente vontade de mudar de escola,

que não questiona a professora quando tem dúvidas, não se esforça para fazer a atividade, não presta atenção quando o professor fala, se sente desmotivado e desinteressado e que a maioria da turma atrapalha as aulas. Sobre o professor, os alunos da escola B relatam que o docente não consegue manter a ordem na sala e costuma faltar.

Na escola B, foi possível notar nas observações de que os alunos ficam muito tempo livres, sem qualquer atividade ou orientação da professora; além disso, para algumas atividades, são despendidos tempos muito longos, além do necessário, como é o caso da elaboração do cartaz da dengue, relatado nas observações. Nos momentos em que os alunos não estão realizando atividades não há um diálogo produtivo sobre o assunto da aula, e sim conversas desconectadas desse contexto e violência física e psicológica entre eles, sem qualquer intervenção da professora.

Questionamos as professoras sobre as causas para os alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem, sendo oferecidas diversas alternativas envolvendo a escola e também aspectos do entorno escolar e da família. A docente da escola B assinalou que concorda ou concorda muito que as causas para o fracasso escolar dos alunos envolvem as famílias que não valorizam a escola, o meio em que vivem, a baixa autoestima, o desinteresse e a falta de esforço do próprio aluno. A professora da escola A assinalou que o fracasso dos alunos pode se dar pela falta de conhecimentos prévios dos alunos que lhes permitam acompanhar o conteúdo e à sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. Podemos notar que parte das justificativas apontadas pelas professoras referem-se ao próprio aluno ou ao meio em que vivem, e não aos processos de ensino da escola, com exceção da resposta “devido à sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas”, dada pela professora da escola A.

A formação integral dos alunos, que envolve processos cognitivos, afetivos e sociais, é a principal função da escola de educação básica, e a sala de aula é o palco da atuação política e ética do professor. Então, se esses ideais não ficarem claros, tanto na prática pedagógica do professor quanto nas políticas públicas educacionais, veremos nas práticas das escolas públicas aquilo de Libâneo (2012) chama de “dualismo da escola pública”, que se caracteriza como “uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres”, perpetuando as desigualdades educacionais.

Relacionados ao bom desempenho acadêmico dos alunos, as relações sociais são parte principal da formação para a cidadania. A seguir, abordaremos esse tópico.

5.3.2 As relações sociais na escola

A seção do questionário sobre "As relações sociais na escola" contou com 17 questões de múltipla escolha, sobre as relações estabelecidas entre pares, entre alunos e agentes escolares e sobre as ações do professor na escola, com alternativas "Não concordo; Concordo pouco, Concordo ou Concordo muito". Há, também, questões para avaliar a frequência de certas ações, com alternativas "Nunca, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre".

Para Janosz et al. (1998), o clima relacional é a atmosfera que existe nas relações entre os indivíduos; é a dimensão socioafetiva das relações humanas. Segundo os autores, essa dimensão refere-se à relação entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e entre professores e a direção da escola. A qualidade do clima relacional depende da compreensão interpessoal e a garantia de apoio entre os diferentes membros da organização.

Organizamos essas questões em quatro categorias, a saber: percepções dos alunos sobre as relações entre pares, percepções dos alunos sobre as relações entre alunos e agentes escolares, percepções dos alunos sobre as ações do professor e autopercepção dos alunos sobre as suas relações com os professores. A seguir, apresentamos, analisamos e discutimos as percepções dos alunos sobre as relações entre pares.

Percepções dos alunos sobre as relações entre pares

Nesta categoria, analisamos as questões referentes às percepções dos alunos sobre as relações entre crianças. São, no total, três questões: "Gosto da relação que tenho com meus colegas", "Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos" e "Há poucas brigas entre os alunos".

A seguir, apresentamos a Tabela 6 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 6 – Percepções dos alunos sobre as relações entre pares

Gosto da relação que tenho com meus colegas:				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	8	2	91	22
Classe escola B	38,5	5	61,5	8
Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos:				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	60	15	40	10
Classe escola B	77	10	23	3

Há poucas brigas entre os alunos:				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	56	14	44	11
Classe escola B	100	13	0	0

Fonte: Dados da autora

Pelos resultados das respostas dos alunos de ambas as turmas, podemos afirmar que há uma melhor percepção dos alunos da classe pertencente à escola A sobre as relações entre pares, quando comparada às respostas dos alunos da classe da escola B. Porém, de maneira geral, os alunos de ambas as turmas percebem essas relações de forma não muito positiva.

Todos os alunos da escola B (100%) e mais da metade dos alunos da escola A (56%) que responderam ao questionário afirmam que não concordam ou concordam pouco com a afirmação de que há poucas brigas entre os alunos. É possível afirmar, segundo dados da observação e considerando o relato dos agentes escolares, que a violência e a incivilidade são muito comuns e práticas naturalizadas na escola B; por outro lado, na escola A, apesar de não serem tão evidentes, são reconhecidas como ações corriqueiras no cotidiano escolar, segundo a percepção dos alunos.

Apesar dessa percepção, a maioria dos alunos de ambas as turmas relatou gostar das relações que tem com os colegas, 91% na escola A e 61,5% na escola B. Por outro lado, quando questionados se os alunos se ajudam, mesmo que não sejam amigos, a maioria dos alunos, de ambas as turmas, respondeu que não, sendo 60% na escola A e 77% na escola B. É comum ouvir no cotidiano das escolas, de modo geral, frases do tipo: “cada um faz a sua lição” ou “cada um cuida das suas coisas (materiais e atividades)”, “cada um utiliza seu próprio livro didático”, “não pode olhar a atividade do colega”, “cuida da sua própria vida”. Essas frases acabam por fazer parte do discurso de muitos alunos, mesmo que na prática eles se ajudem.

Em pesquisa desenvolvida por Menin (1985) sobre autonomia e heteronomia nas regras escolares, mostrou-se que as crianças emprestam material entre si, mesmo a professora dizendo que isso era proibido. A pesquisa mostrou como a escola, ao empregar o uso da autoridade para impor regras, controlar as atitudes e delimitar as trocas sociais entre pares, favorece relações baseadas na coação e dificulta a convivência baseada em acordos recíprocos.

Pensar e desenvolver estratégias para a melhoria das relações que são estabelecidas entre pares no ambiente escolar é de extrema importância. Segundo estudos de Casassus (2002), a qualidade da relação entre os alunos é reconhecida como uma variável para explicar o melhor desempenho em prova de Linguagem e de Matemática no PISA, aumentando em quase 40% a

média da nota. Portanto, as relações entre alunos são extremamente importantes tanto para o fato de gostarem e quererem frequentar a escola quanto para a aprendizagem.

Assim, é necessário que seja incentivada a cooperação e a ajuda mútua entre pares por meio dos trabalhos em grupo, assembleias, resoluções de situações-problema, entre outros, a fim de favorecer as relações sociais cooperativas e solidárias entre alunos. Isso porque vimos que grande parte dos alunos, em ambos os grupamentos, apontou que não há ajuda entre alunos, se eles não forem amigos.

A seguir, apresentamos as percepções dos alunos sobre as relações entre as crianças e os professores e funcionários.

Percepções dos estudantes sobre as relações entre alunos e agentes escolares

As questões dessa categoria referem-se às percepções dos estudantes sobre as relações entre alunos e agentes escolares. São no total três questões: "Há situações de conflitos entre ou brigas entre os alunos e os professores?", "Os alunos desrespeitam os professores?" e "Os funcionários tratam todos os alunos com respeito?"

A seguir, apresentamos a Tabela 7 com os resultados e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 7 – Percepções dos alunos sobre as relações entre crianças e adultos

Há situações de conflitos entre ou brigas entre os alunos e os professores?				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	92	23	8	2
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
Os alunos desrespeitam os professores?				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	69	9	31	4
Os funcionários tratam todos os alunos com respeito?				
	Não concordo/Concordo pouco		Concordo/Concordo muito	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	61,5	8	38,5	5

Fonte: Dados da autora

As percepções dos alunos sobre as relações entre as estudantes e agentes escolares no ambiente escolar se modificam, sendo que os alunos pertencentes à classe da escola A têm uma visão mais positiva das relações entre crianças e adultos no ambiente escolar.

Pelos resultados, podemos compreender que as relações entre alunos e agentes escolares são percebidas pela maioria dos alunos da escola A como respeitosa entre alunos e professores (96%) e entre funcionários e alunos (96%), da mesma forma que percebem poucas situações de conflitos e brigas entre alunos e professores (92%). Nas respostas dadas pela professora da turma, encontramos dados semelhantes, já que, de acordo com ela, sempre as relações entre professores e alunos são pautadas na confiança e no respeito mútuo e seus alunos a reconhecem como sendo amistosa, incentivadora e que se interessa por eles.

Já os alunos da classe pertencente à escola B não são tão unanimes em suas respostas: aproximadamente 40% dos discentes concordam que há situações de conflitos ou brigas entre alunos e professores, 31% afirmam que os alunos desrespeitam os professores e 61,5% não concordam que os funcionários tratam todos os alunos com respeito. As respostas da docente não condizem com as respostas dos alunos: de acordo com ela, sempre as relações entre professores e alunos são pautadas na confiança e no respeito mútuo, e seus alunos a veem como interessada por eles, o que novamente não confirmamos em nossas observações.

Esses resultados acima descritos estão em consonância com dados encontrados em outras pesquisas (VINHA et al., 2016; DEBARBIEUX, 2006), que apontam que um ambiente sociomoral positivo influencia diretamente sobre a qualidade das relações interpessoais e na diminuição da violência e incivilidades entre seus membros.

A seguir, apresentamos e analisamos as percepções dos alunos sobre as ações do professor.

Percepções dos alunos sobre as ações do professor

As questões que seguem se referem a percepções dos alunos sobre as ações do professor em relação aos seus alunos. São sete as questões que se enquadram nessa categoria, os alunos devem responder com qual frequência o professor “Escuta o que temos a dizer?”, “Implica com alguns alunos?”, “Coloca alguns alunos para fora da sala?”, “Grita?”, “Ameaça alguns alunos?”, “Caçoa ou humilha alguns alunos?” e, por fim, “É uma pessoa de quem eu gosto (admiro)?“.

A seguir, exporemos a Tabela 8 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 8 – Percepções dos alunos sobre as ações do professor

Com qual frequência o professor escuta o que temos a dizer?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	12	3	88	22
Classe escola B	46	6	54	7
Com qual frequência o professor implica com alguns alunos?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	77	10	23	3
Com qual frequência o professor coloca alguns alunos para fora da sala?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
Com qual frequência o professor grita?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	64	16	36	9
Classe escola B	54	7	46	6
Com qual frequência o professor ameaça alguns alunos?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	92	23	8	2
Classe escola B	77	10	23	3
Com qual frequência o professor caçoa ou humilha alguns alunos?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	85	11	15	2
Com qual frequência o professor é uma pessoa de quem eu gosto (admiro)?				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	24	6	76	19
Classe escola B	38,5	5	61,5	8

Considerando esses resultados, podemos afirmar que, de modo geral, as ações das professoras são percebidas de maneira positiva pelos alunos em ambas as turmas analisadas. Porém, há novamente uma melhor percepção dos alunos da classe pertencente à escola A, quando comparada às respostas dos alunos da classe da escola B.

Pelos resultados, percebemos que a professora atuante na escola A é vista pela maioria dos alunos como uma pessoa que escuta o que eles têm a dizer (88%), trata todas de forma igualitária, isto é, não implica com alguns alunos (96%), não tem o costume de colocar os alunos para fora (96%), não ameaça (92) e não caçoa ou humilha (96%). Além disso, 76% dos alunos pertencentes à classe da escola A afirmaram que a professora é uma pessoa que eles admiram.

A questão negativa em relação à ação da professora da escola A se refere às ações em que a docente grita, já que 36% afirmam que essa ação ocorre com frequência.

Os alunos pertencentes à escola B têm uma visão um pouco mais negativa da professora. A docente é vista por quase metade da turma como alguém que nunca ou poucas vezes escuta os alunos (46%) e muitas vezes ou sempre grita (46%). Para cerca de um terço dos alunos, a professora os coloca os alunos para fora da sala (38,5%) e ameaça alguns alunos (23%). Quando questionados se a professora é uma pessoa de quem eles gostam ou admiram, 38% dos alunos relatou que nunca ou poucas vezes.

Questionamos as professoras sobre suas relações com os discentes, assinalando a frequência com que acontecem certas ações, como eu grito com algum aluno ou com a classe; ignoro algum estudante; coloco para fora da sala; impeço a participação durante a aula; ameaço; ridicularizo ou humilho algum aluno; sou sarcástico.

A professora da escola A respondeu que essas situações nunca ocorrem, com exceção da questão "eu grito com algum aluno ou com a classe" em que respondeu às vezes. A professora da escola B respondeu que às vezes "eu grito com algum aluno ou com a classe" e "coloco algum aluno para fora da sala", e em outras questões assinalou que nunca ocorrem.

A seguir expomos as respostas e as análises referentes a autopercepção dos alunos sobre as suas relações com os professores.

Autopercepção dos alunos sobre as suas relações com os professores

As questões dessa categoria referem-se à autopercepção dos alunos sobre suas relações com os professores. Os alunos deveriam responder com qual frequência ocorreram essas ações nos últimos quatro meses: "Eu ignorei algum professor", "Eu atrapalhei algum professor", "Eu xinguei ou ofendi algum professor" e "Eu tirei sarro de algum professor".

A seguir, apresentamos a Tabela 9 com os resultados e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 9 – Autopercepção dos alunos sobre as suas relações com os professores

Eu ignorei algum professor				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	88	22	12	3
Classe escola B	69	9	31	4
Eu atrapalhei algum professor				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	76	19	24	6
Classe escola B	46	6	54	7
Eu xinguei ou ofendi algum professor				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
Eu tirei sarro de algum professor				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	69	9	31	4

Fonte: Dados da autora

Duas questões apresentam uma diferença expressiva entre os alunos da escola A e os alunos da escola B; referem-se a "Eu xinguei e ofendi algum professor" e "Eu tirei sarro de algum professor". Nelas, mais de 30% dos alunos da escola B responderam que, muitas vezes ou sempre, tira sarro, xinga ou ofende algum professor, enquanto que, na escola A, nenhum aluno marcou essa afirmação. Além disso, mais da metade (54%) dos alunos da escola B relatou atrapalhar muitas vezes ou sempre os professores. Esse dado foi também constatado nas observações realizadas, pois foi comum observar situações em que os alunos da escola B atrapalhavam a professora durante as explicações das atividades ou no momento em que a docente contava alguma história.

Questionamos as professoras sobre a frequência com que algumas atitudes ocorrem por parte dos alunos. A docente da escola B respondeu que poucas vezes os alunos ignoraram o que ela disse, atrapalharam o andamento da aula, a enfrentaram, insultaram ou ridicularizam ou ameaçaram. Já a docente da escola A respondeu que essas situações nunca ocorrem, com exceção da questão "atrapalham o andamento da aula", em que a docente respondeu que foram poucas vezes.

Na escola A, não foram observadas situações em que os alunos ofendessem a professora; esse fato também foi observado na pesquisa de Ramos (2013, p.17): "[...] nas classes 'não difíceis', havia maior obediência e submissão, sendo que o diálogo era menos desrespeitoso, pois os alunos se submetiam mais às regras impostas, tentando corresponder às expectativas dos docentes".

Sobre as relações sociais na escola, podemos fazer alguns apontamentos importantes para que essas instituições possam refletir sobre suas práticas. A escola, em seu coletivo, deve pensar em intervenções adequadas mediante situações de conflitos entre alunos e entre profissionais e alunos, buscando superar as relações desrespeitosas baseadas na ameaça, no grito ou em xingamentos.

Nesse ponto, é extremamente importante discutir com os alunos os valores morais que subsidiam as regras e permeiam as relações respeitosas, como respeito, justiça e dignidade. É importante discutir, construir e esclarecer as regras da escola para que alunos, professores e funcionários possam compreender quais atitudes se espera que tenham diante dos conflitos ou quais as consequências em decorrência do descumprimento das regras.

Além disso, é importante que essas regras sejam validas para todos, isto é, incorporar e vivenciar as regras de convivência independente se é professor, aluno ou funcionário da escola. Em outras palavras, é necessário que as palavras tomem forma, pois de nada vale o professor exigir respeito dos alunos, se ele não os respeita, ou de nada vale defender o diálogo como uma forma de resolver os conflitos, se na primeira oportunidade o professor envia o aluno à sala da diretora sem ao menos ouvi-lo. A seguir, apresentamos e discutimos os dados sobre as relações com as regras na escola.

5.3.3 As relações com as regras na escola

Piaget (1932/1994) dá grande importância às regras e aos motivos que levam os sujeitos a aderirem ou não a determinadas regras, já que, para o autor, a essência de toda a moralidade consiste no respeito que o indivíduo adquire às regras: "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1932/1994, p. 23).

A seção do questionário sobre "As relações com as regras na escola" buscou compreender a participação dos alunos na elaboração e mudança das regras. Essa seção contou com seis questões de múltipla escolha para avaliar a frequência de certas ações, com alternativas "Nunca, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre". As questões foram: "Os estudantes participam

da construção e das mudanças de regras?", "Os alunos conhecem e compreendem as regras?", "Os alunos ajudam na escolha das punições no caso de as regras não serem cumpridas?", "Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los?", "Há momentos destinados a conversar sobre os problemas de convivência e brigas durante as aulas?", "Os alunos sentem que podem falar o que pensam e que elas são consideradas?"

A seguir, apresentamos a Tabela 10 com os resultados e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 10 – Percepções dos alunos sobre as relações com as regras na escola

Os estudantes participam da construção e das mudanças de regras?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	40	10	60	15
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
Os alunos conhecem e compreendem as regras?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	32	8	68	17
Classe escola B	77	10	23	3
Os alunos ajudam na escolha das punições no caso de as regras não serem cumpridas?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	88	22	12	3
Classe escola B	69	9	31	4
Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	16	4	84	21
Classe escola B	38,5	5	61,5	8
Há momentos destinados a conversar sobre os problemas de convivência e brigas durante as aulas?				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	76	19	24	6
Classe escola B	69	9	31	4
Os alunos sentem que podem falar o que pensam e que elas são consideradas?				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	56	14	44	11
Classe escola B	69	9	31	4

Fonte: Dados da autora

Pelas respostas dadas pelos alunos às questões sobre as regras da escola e considerando também as observações realizadas no cotidiano escolar, podemos afirmar que há uma

fragilidade na forma como as instituições trabalham e lidam com as regras. Como vimos anteriormente, muitas vezes a escola utiliza a fé e a religião para trabalhar com os valores e bom comportamento e deixa de discutir as regras e os princípios que norteiam o cotidiano escolar, trabalho esse imprescindível para a formação de cidadãos aptos a viverem em uma sociedade democrática.

Os alunos pertencentes à classe da escola A têm uma percepção um pouco mais positiva sobre as relações com as regras na escola quando comparados com as respostas dos alunos da escola B. Apesar disso, quase metade dos alunos da escola A respondeu que nunca ou poucas vezes participa da construção e das mudanças de regras (40%), conhece e compreende as regras (32%) ou sente que pode falar o que pensa e que será considerada (56%).

Grande parte dos alunos da escola B respondeu que nunca ou poucas vezes participa da construção e mudanças das regras (61,5%) e, também, que não conhece ou compreende as regras (77%). Essas respostas estão condizentes com o que foi observado no cotidiano da escola, já que não presenciamos momentos destinados à construção ou discussão ou mesmo conhecimentos das regras.

Pedimos aos professores para que marcassem o quanto concordam com questões semelhantes às que fizemos aos alunos nesta categoria. A docente da escola A assinalou que concorda ou concorda muito com as afirmações que dizem que os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola; as regras de convivência são conhecidas e compreendidas por todos; em geral alunos, professores, funcionários e gestão cumprem as regras da escola; os alunos discutem e propõem ações para lidar com os problemas de disciplina e convivência.

Já a professora da escola B assinalou que concorda ou concorda muito que os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola; em geral alunos, professores, funcionários e gestão cumprem as regras da escola; e há professores que atrapalham a boa convivência. A professora marcou que concorda pouco com as frases que dizem que as regras de convivência são conhecidas e compreendidas por todos ou que os alunos propõem ações para lidar com os problemas de disciplina e convivência.

Vimos que, nas duas escolas, os momentos destinados a conversar sobre problemas de convivência e conflitos são poucos; isso fica evidente tanto no questionário aplicado nos alunos (76% escola A e 69% escola B) quanto nas observações. Nas observações, podemos citar diversos exemplos:

Na escola A: "*Uma mãe de aluno enviou bilhete para a professora dizendo que o filho havia reclamado que apanhou na escola e voltou para a casa sujo. A professora perguntou ao*

aluno onde isso havia acontecido, e ele respondeu que foi na educação física; a professora disse que ele devia ter explicado isso para sua mãe, porque, caso contrário, parece que ela não liga e não cuida direito deles. Disse também que os alunos devem reclamar, na hora em que acontece, com o professor que está responsável pela turma e deve, também, avisar o diretor, porque todos eles podem reclamar quando acontecer alguma coisa ruim".

Na escola B: "*Depois das atividades de interpretação de textos, os alunos ficaram muito tempo ociosos. Durante esse tempo, houve uma briga entre dois alunos. Um deles, Raul, sempre é alvo de agressões dos alunos, por meio de 'brincadeiras' vistas como coisas de crianças. Raul e outro aluno trocaram socos e chutes e algumas carteiras voaram para longe. A professora separou a briga, foi cada um para um lado. Não houve discussão sobre o ocorrido. Um terceiro aluno começou a chamar o Raul de otário, Raul revidou chamando-o de filho da puta. Então, esse aluno deu um soco no Raul, que foi para um canto e chorou sozinho*".

Essas situações apresentadas acima poderiam ter sido trazidas ao debate para que os alunos pudessem expor suas opiniões e seus sentimentos em relação a esses conflitos e, a partir daí, pensar em regras e combinados coletivos que melhorem a convivência e as relações.

Apesar das situações observadas na escola B, em que há pouca intervenção dos adultos em situações de conflitos entre discentes, 61,5% dos alunos, ao serem questionados sobre "Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los?", responderam que muitas vezes ou sempre. Na escola A, 84% responderam que muitas vezes ou sempre podem contar com os adultos para ajudar a resolver os problemas. Devemos pensar o papel do adulto em situações de conflitos e brigas entre alunos, se realiza uma mediação entre os envolvidos ou se simplesmente "resolve" ou "separa" os conflitos, já que grande parte dos alunos respondeu que raramente há momentos destinados a conversar sobre convivência ou conflitos.

Essas práticas, muitas vezes, são justificadas por discursos como "a escola ensina e a família educa", já que muitas vezes a escola não é vista por seus profissionais como corresponsável pela educação em valores de seus alunos. Como ilustração, podemos apresentar as respostas de ambas as docentes sobre as justificativas para as causas dos conflitos e da indisciplina na escola. As professoras de ambas as escolas responderam que concordam ou concordam muito que a principal causa dos conflitos e da indisciplina na escola é decorrente da falta de respeito e educação dos alunos, da falta de valores morais na família ou da desestruturação familiar e da influência da mídia. Além disso, a professora da escola B respondeu que concorda que a indisciplina é causada por desinteresse dos alunos, enquanto que, para a professora da escola A, isso ocorre devido à crise de valores na sociedade. Justificativas

relacionadas à escola para a causa da indisciplina e conflitos, como a qualidade das relações na escola, maneira como os conteúdos estão sendo trabalhos pelos professores ou elevado número de alunos por classe foram marcadas pela docente A como não concordo ou concordo pouco.

Essa concepção de que a escola não deve educar em valores, já que esse papel é da família, acarreta diversas consequências para as práticas pedagógicas, como não lidar com os conflitos ou contê-los por meio de regras excessivas ou punições. Nas observações de ambas as escolas, presenciamos poucas práticas em que os alunos tinham oportunidade para falar e serem ouvidos, de trocas cognitivas ou debates coletivos sobre conflitos. Na classe da escola B, apesar de o diálogo ser permitido durante todo o tempo da aula, não era incentivado que fosse feito de maneira produtiva, de discussão dos conteúdos, dos conhecimentos prévios dos alunos ou sobre regras e conflitos do cotidiano escolar. Na escola A, o diálogo entre pares era contido em nome da "aprendizagem".

Portanto, devemos escutar mais os alunos, o que não significa apenas deixar que falem, mas de fato "ouvi-los" e considerar suas ideias, dúvidas, conhecimentos, inquietações e possibilitar sua participação na vida democrática da escola.

De acordo com Leme (2006), as normas e regras na escola são importantes ferramentas para organizar o cotidiano escolar, porém, para serem eficientes, os alunos precisam compreender a razão de sua existência, participar na elaboração daquelas que lhe dizem respeito, bem como das alterações, se assim forem necessárias. Nesse processo de elaboração e reelaboração das regras, os alunos precisam ser ouvidos e sua participação precisa ser garantida, mesmo que, em alguns casos, sua sugestão não seja implementada, contudo é importante a compreensão de que suas ideias foram ouvidas e consideradas. No próximo tópico, discutimos as relações sociais na escola e a percepção sobre justiça.

5.3.4 As relações sociais na escola e a percepção sobre justiça

Para Janosz et al. (1998), o clima de justiça na escola relaciona-se com o reconhecimento da legitimidade e da equidade das regras, tratamentos igualitários para todos e avaliações escolares justas. De acordo com o autor:

> O clima de justiça relaciona-se com a percepção que os alunos têm de serem avaliados no seu desempenho escolar e serem sujeitos a procedimentos disciplinares, como resultado de uma apreciação justa e equitativa, que reconheça os seus direitos e os seus méritos. Um ambiente é percebido como justo pelos alunos quando os adultos são vistos como justos e que utilizam critérios de equidade, tratando os alunos de maneira igualitária. Esta percepção é importante, porque atribui legitimidade à autoridade dos adultos (p. 294).

A seção do questionário dos alunos sobre “As relações sociais na escola e a percepção sobre justiça” contou com nove questões de múltipla escolha com alternativas para avaliar a frequência de certas ações, como “Nunca, Pouca vezes e Muitas vezes, Sempre”.

Organizamos essas questões em duas categorias, a saber: 1) percepções sobre justiça relacionada à ação do professor e 2) percepções sobre a justiça relacionada à ação da escola. A seguir, apresentamos a Tabela 11 a respeito das percepções sobre a justiça relacionada à ação do professor.

Percepções sobre justiça relacionada à ação do professor

As questões que se seguem buscam apreender as concepções dos alunos sobre a justiça relacionada à ação do professor. São questões que avaliam a frequência com que certas atitudes acontecem, como “*O professor* trata os alunos de maneira justa? ou o *professor,* em momentos de conflitos ou brigas, escuta um mais do que o outro?”, segundo a percepção dos alunos. A seguir, apresentamos a Tabela 11 com essas questões e, posteriormente, uma análise desses dados e das respostas dadas pelas professoras.

Tabela 11 – Percepções sobre a justiça relacionada à ação do professor

O professor trata os alunos de maneira justa?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	46	6	54	7
O professor ajuda/favorece alguns alunos mais que outros?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	80	5	20	5
Classe escola B	54	7	46	6
O professor, em momentos de conflitos ou brigas, escuta um mais do que o outro?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	38,5	5	61,5	8
O professor implica com algum ou alguns alunos?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	92	23	8	2
Classe escola B	77	10	23	3

Fonte: Dados da autora

De modo geral, a professora da escola A é vista como justa na maneira como trata os alunos (96%): nunca ou poucas vezes, em momentos de conflitos ou brigas, escuta mais um envolvido do que outro (96%); ou implica com algum ou alguns alunos (92%); ou ajuda e favorece alguns alunos mais que outros (80%).

Na escola B, as respostas dos alunos variam, pois quase metade dos alunos afirma que, nunca ou poucas vezes, o professor trata os alunos de maneira justa (46%); muitas vezes ou sempre o educador ajuda ou favorece alguns alunos mais que outros (46%); e, em momentos de conflitos ou brigas, escuta um mais do que o outro (61%).

Questionamos as professoras sobre o quanto concordam com as afirmações: "As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/coordenação/orientação)", "As punições são justas e valem para todos" e "Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos". A professora da escola B respondeu que concorda com essas afirmações, o que não condiz com as respostas dos alunos. A professora da escola A respondeu que concorda muito com essas afirmações.

É importante que os alunos vejam no docente características ligadas à justiça e a tratamentos igualitários. De acordo com Janosz et al. (1998), quando crianças e jovens reconhecem na figura do professor alguém que tem ações e julgamento justos em relação a eles, passam a legitimar sua autoridade e, consequentemente, a respeitá-lo tanto na questão educativa quanto na disciplinar.

Sanches e Gouveia (2010) desenvolveram pesquisa sobre o julgamento de justiça em contexto escolar e conduta desviante de adolescentes em Portugal. Como resultados, mostraram que quanto mais positivos são os julgamentos de justiça acerca dos professores, no que respeita aos procedimentos utilizados e à qualidade da relação, menor é o envolvimento dos adolescentes em atos de delinquência. Além disso, utilizaram vasta literatura para afirmar que

> [...] A atitude negativa por parte dos adolescentes relativamente às autoridades pode ganhar expressão de diferentes formas [...] fazer justiça pelas próprias mãos, envolvendo-se assim em ações que desafiam a autoridade (e.g., a propriedade privada é posta em causa através de roubos), e expressando comportamentos de rejeição através de ataques diretos a símbolos da ordem institucional (e.g., atos de vandalismo), bem como através do desafio direto dos seus representantes (e.g., professores e policiais) (p. 73).

Portanto, a figura do professor é importante para que os alunos aprendam sobre justiça e legitimem as ações institucionais justas.

Percepções dos alunos sobre justiça relacionada às ações da escola

As questões que se seguem objetivam compreender as concepções dos alunos sobre as ações relacionadas à justiça em relação à escola como um todo. São questões que avaliam a frequência com que certas atitudes acontecem na escola, relacionadas a conflitos ou regras. As questões são “Na maior parte das vezes as punições/castigos aplicados são justos?”; “Na maior parte das vezes, a escola defende ou castiga apenas um dos envolvido?”; “É aplicada a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regras?”; “As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor)?”; “Os conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos?”

A seguir, apresentamos, na Tabela 12, as percepções sobre justiça relacionada à ação da escola e, em seguida, uma análise dessas respostas.

Tabela 12 - Percepções sobre a justiça relacionada à ação da escola

Na maior parte das vezes as punições/castigos aplicados são justos?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	20	5	80	20
Classe escola B	54	7	46	6
Na maior parte das vezes, a escola defende ou castiga apenas um dos envolvidos?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	72	18	28	7
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
É aplicada a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regras?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	28	7	72	18
Classe escola B	38,5	5	61,5	8
As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor)?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	32	8	68	17
Classe escola B	54	7	46	6
Os conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos?				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	20	5	80	20
Classe escola B	38,5	5	61,5	8

Fonte: Dados da autora

Novamente, os alunos da escola A têm uma percepção positiva sobre a justiça relacionada à ação da escola, pois afirmaram que, muitas vezes ou sempre, as punições/castigos aplicados são justos (80%), é aplicada a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regras (72%), as regras são justas e valem para todos alunos, professores,

funcionários e diretor (68%), conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos (80%) e nunca ou poucas vezes a escola defende ou castiga apenas um dos envolvidos (72%).

Na escola B, as respostas sobre essa temática variam, pois 61,5% dos alunos afirmaram que, muitas vezes ou sempre, os conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos e que é aplicada a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regras (61,5%). Por outro lado, esses mesmos alunos afirmaram que, nunca ou poucas vezes, as regras são justas e valem para todos (54%) e as punições/castigos aplicados são justos (54%).

Questionamos as professoras a respeito do quanto concordam com as seguintes afirmações: "Há diferenças entre as regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores", "Há diferenças entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores" e "Há diferenças entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos". A professora da escola A respondeu que não concorda com essas afirmações e a professora da escola B respondeu que não concorda que "Há diferenças entre as regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores" e que concorda pouco com as afirmações de que "Há diferenças entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores" e "Há diferenças entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos".

As regras escolares e as decorrências da transgressão delas são, normalmente, responsáveis pelo sentimento de injustiça nos alunos. As sanções aplicadas em decorrência da transgressão das regras devem ser justas e possibilitar que os alunos reflitam sobre as consequências decorrentes de sua prática, possibilitando repensar suas ações e, possivelmente, mudança de comportamento.

As relações justas na escola possibilitam, também, fortalecer o sentimento de pertencimento em relação à instituição escolar e ao núcleo de apoio da escola. A seguir, discutimos o clima de pertencimento.

5.3.5 Clima de pertencimento

Sentir-se pertencente a um grupo é um sentimento subjetivo de fazer parte de uma coletividade. De acordo com Janozs et al. (1998), o clima de pertencimento, ou sentimento de pertença, transcende os outros tipos de clima e se relaciona ao quanto a pessoa sente que é significativa e respeitada em seu grupo.

Para esses autores, o clima de pertencimento envolve "O sentimento de satisfação em participar da instituição e relaciona-se com a importância atribuída a esse espaço como um

ambiente de convivência e a de adesão de valores transmitidos pela escola. Assim, há a hipótese de que o clima relacional, clima educacional, de justiça e segurança estão interligados fortemente com o clima pertença (tradução nossa, JANOSZ et al., p. 295).

A seção do questionário sobre "Clima de pertencimento" contou com 12 questões de múltipla escolha, para avaliar a frequência de certas ações com alternativas "Nunca, Poucas vezes, Muitas vezes, Sempre".

Organizamos essas questões em duas categorias, a saber: autopercepções sobre clima de pertencimento e a percepção sobre o núcleo de apoio da escola. Apresentamos, também, as respostas das professoras sobre a frequência de determinadas relações entre escola e família em que há afirmativas como "as famílias estão contentes com a escola" e "as relações entre professores e famílias são harmoniosas", em que as docentes devem responder Nunca, Às vezes, Frequentemente e Sempre.

A seguir, apresentamos, analisamos e discutimos as respostas dos alunos sobre essas questões.

Autopercepção sobre clima de pertencimento

Buscando compreender a percepção que os discentes têm em relação ao clima de pertencimento, questionamos sobre a frequência com que essas ações ocorriam causadas por alunos, professores ou funcionários da escola: "Me ignoraram, fingiram que não me ouviram ou que não me viram", "Me impediram de participar de uma atividade, jogo ou brincadeira", "Me ofenderam, tiraram sarro ou gritaram comigo", "Implicaram comigo", "Me ameaçaram", "Sinto-me só".

A seguir, apresentaremos a Tabela 13 com os resultados de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados.

Tabela 13 – Autopercepções sobre pertencimento

Me ignoraram, fingiram que não me ouviram ou que não me viram.

	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	84	21	16	4
Classe escola B	46	6	54	7

Me impediram de participar de uma atividade, jogo ou brincadeira.

	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	84	21	16	4
Classe escola B	61,5	8	38,5	5

Me ofenderam, tiraram sarro ou gritaram comigo.				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	76	19	24	6
Classe escola B	54	7	46	6
Implicaram comigo.				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	88	22	12	3
Classe escola B	54	7	46	6
Me ameaçaram.				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	92	23	8	2
Classe escola B	69	9	31	4
Sinto-me só.				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	88	22	12	3
Classe escola B	61,5	8	38,5	5

Fonte: Dados da autora

A autopercepção dos alunos da escola B sobre o clima de pertencimento não é positiva, pois relataram que muitas vezes ou sempre os ignoraram, fingiram que os ouviram ou que não os viram (54%), os ofenderam, tiraram sarro ou gritaram (46%), implicaram (46%), ameaçaram (31%), impediram de participar de uma atividade, jogo ou brincadeira (38,5) e sentiram-se só (38,5%). Como veremos a seguir, as respostas da professora da escola B estão condizentes com as repostas dos alunos e com as situações que observamos no cotidiano escolar.

Questionamos as professoras sobre a frequência com que ocorrem na escola algumas situações entre os próprios alunos, como: “Os alunos são excluídos pelos colegas”, “Os alunos obrigam outros a fazerem coisas que não querem (dar dinheiro, fazer suas tarefas, participar de situações de natureza sexual...)”, “Os alunos tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações com os colegas”, “Os alunos colocam apelidos que incomodam os colegas”, “Os alunos batem, chutam, derrubam, machucam outros”, “Os alunos ignoram, rejeitam ou impedem outros de participar das atividades, jogos e brincadeiras”, “Os alunos ameaçam outros para que fiquem com medo”, “Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outros alunos”, “Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar professores”, “Os alunos traficam drogas na escola”, “Os alunos ameaçam professores e funcionários”, “Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros alunos”, “Os alunos trazem revólveres, facas, canivetes, etc. para a escola”, “Os alunos vêm embriagados ou drogados para a escola”.

A docente da escola B respondeu que, algumas vezes, os alunos são excluídos pelos colegas; tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações; colocam apelidos que incomodam; batem, chutam, derrubam, machucam; e ignoram, rejeitam ou impedem outros de participar das atividades, jogos e brincadeiras. Para as demais questões acima apresentadas, a professora da escola B respondeu que nunca.

Por outro lado, o sentimento de pertencimento dos alunos da escola A é mais positivo. De acordo com a maioria dos alunos, nunca ou poucas vezes os ignoraram, fingiram que não os ouviram ou que não os viram (84%), os impediram de participar de uma atividade, jogo ou brincadeira (84%), os ofenderam, tiraram sarro ou gritaram (76%), implicaram (88%), ameaçaram (92%) ou sentiram-se sós (88%). A professora da escola A respondeu que algumas vezes os alunos são excluídos pelos colegas, tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações ou colocam apelidos que incomodam. Para as demais questões, a docente respondeu que nunca.

Solomon et al. (2000) afirmam que pertencer a determinado grupo é sentir-se como alguém que é pessoalmente aceito pelos outros e também parte de um grupo coeso e, para isso, é necessário um ambiente seguro, acolhedor e em que as relações são baseadas no respeito. O autor afirma a necessidade de estimular a participação dos jovens em dinâmicas escolares diversas, promovendo, assim, o senso de pertencimento dos alunos à escola e de responsabilidade sobre suas ações, o que tem como consequência também a queda nas ocorrências de indisciplina e de violência nas escolas.

A seguir, discutiremos o núcleo de apoio da escola, isso é, com quais pessoas os alunos podem contar em situações como agressões ou abusos.

Percepções sobre o núcleo de apoio da escola

As questões que se seguem objetivam compreender o núcleo de apoio que é oferecido aos alunos na escola. Sentir-se pertencente a determinado grupo envolve contar com um núcleo de apoio para lidar com situações adversas ou conflituosas.

Questionamos aos alunos a quem pediriam ajuda se fossem agredidos, insultados ou tivessem fotos ou vídeos ofensivos postados na internet e apresentamos os dados na Tabela 14.

Tabela 14 – A quem pediria ajuda se fosse agredido, insultado ou tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet?

Aos seus amigos.				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	48	12	52	13
Classe escola B	85	11	15	2
Ao professor.				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	48	12	52	13
Classe escola B	54	7	46	6
Ao diretor.				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	48	12	52	13
Classe escola B	54	7	46	6
Ao orientador.				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	56	14	44	11
Classe escola B	86	11	14	2
A um funcionário da escola.				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	52	13	48	12
Classe escola B	77	10	23	3
À sua família (pais, padrastos, avós...).				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	8	2	92	23
Classe escola B	15	2	85	11

Fonte: Dados da autora

Apesar de os alunos da escola A terem uma visão mais positiva sobre seu pertencimento na escola, como vimos na tabela anterior, quase metade relatou que nunca ou poucas vezes contaria com amigos (48%), professores (48%), diretor (48%), orientador (56%) e funcionário da escola (52%) para ajudá-lo a resolver problemas.

Na escola B, a maioria dos alunos também demonstrou não contar com um núcleo de apoio, isto é, nunca ou poucas vezes pediria ajuda ao professor (54%), diretor (54%), orientador (86%) ou funcionário da escola (77%). Damos destaque à resposta da maioria dos alunos sobre nunca ou poucas vezes contarem com os amigos (85%) para ajudá-los a resolver seus problemas. Esse fato pode estar relacionado a vários aspectos, como: a má qualidade das relações entre pares, mesmo entre os “amigos”, à percepção negativa que os alunos têm sobre as ações de justiça da escola e à forma como eles e os agentes escolares lidam com os conflitos.

Anteriormente, questionamos se para os alunos as punições/castigos aplicadas pela escola são justas, e grande parte deles respondeu que não (54%).

Esse fato acima está de acordo com os resultados encontrados por Aceves et al. (2010) em uma pesquisa cujo objetivo foi determinar como as percepções dos jovens acerca da capacidade de os docentes lidarem com os conflitos entre os adolescentes influenciou a probabilidade de que alunos reagiriam à vitimização, ou buscando ajuda de escola, ou empregando violência fisicamente ou verbal para resolver os conflitos. Como resultados dessa pesquisa, os autores alegaram que, quando os jovens acreditavam que os professores seriam justos em suas ações e julgamentos e que o conflito seria resolvido, eles buscavam mais sua ajuda. No entanto, se a avaliação fosse negativa, a reação preferida dos jovens era a agressão física ou verbal diante dos conflitos. Ainda segundo esses autores, solicitar auxílio docente diminui a frequência da agressão e do *bullying*.

Para Solomon et al. (2000), um ambiente escolar eficaz necessita ser um espaço em que os alunos, e demais funcionários, pertençam a um grupo social cujos membros se apoiem mutuamente e se preocupem uns com os outros. De acordo com os autores, quando os alunos se sentem pertencentes à escola tendem a estarem ligados à escola e a comprometerem-se com as normas, valores e responsabilizam-se por seus atos, diminuindo casos de transgressões e indisciplina.

Portanto, em escolas onde os conflitos, violências e incivilidades entre pares não são trabalhados ou discutidos, o núcleo de apoio aos alunos, como colegas, professores e funcionários, se torna mais frágil e é menos provável que se recorra a essas pessoas em situações em que necessitam de ajuda. Isso fica evidente nas respostas dos alunos sobre o clima de pertencimento.

Relações entre escola, família e comunidade

Buscando compreender as relações entre escola, família e comunidade, perguntamos às professoras a frequência com que “As famílias estão contentes com a escola?”, “As famílias vão às reuniões convocadas pela escola?”, “As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola?”, “As famílias sentem que podem contar com a escola quando precisam de ajuda?”, “Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores?”, “As famílias acompanham as lições de casa?”, “Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola?”, “Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (conselhos, organização de associações de pais e

mestre...)?", "As relações entre os professores e as famílias dos alunos são harmoniosas?", "Eu sinto que as famílias valorizam o meu trabalho?", "As famílias conhecem claramente a forma como a escola trabalha as questões de convivência?", "As famílias conhecem claramente a forma como a escola trabalha os conteúdos?", "O conselho/APM participam ativamente das decisões na escola?", "São organizadas pequenas comissões para resolver os problemas escolares?"

Percebemos que as relações entre escola e família é mais positiva na escola A, já que a docente respondeu que frequentemente ou sempre essas relações acontecem. A professora da escola B respondeu que às vezes as famílias vão às reuniões convocadas pela escola, existe boa comunicação, conhece boa parte dos pais dos alunos, as relações são harmoniosas, as famílias valorizam o trabalho, conhecem a forma como a escola trabalha a questão da convivência ou conteúdo. Para as demais questões, a docente respondeu que frequentemente ou sempre.

A integração entre escola, família e comunidade se faz necessária para que todos os seus participantes se sintam responsáveis pela escola, pela educação dos alunos e, também, para que se desenvolva o sentimento de pertencimento.

Cabe à escola reconhecer a necessidade das relações entre escola, família e comunidade para, a partir disso, pensar em estratégias de integração e fortalecimento dessas relações. Sabemos que essa relação não é fácil, pois tradicionalmente a escola foi concebida como uma ilha isolada de seu entorno. Portanto, é necessário que os profissionais da escola tomem a iniciativa dessa integração e tenham persistência, tanto para resistir ao impulso de repetir hábitos arraigados quanto para efetivar novos procedimentos (SZYMANSKI, 2001).

A seguir, apresentamos e discutimos os dados sobre as relações sociais na escola e o clima de segurança.

5.3.6 As relações sociais na escola e o clima de segurança

A seção do questionário sobre "As relações sociais na escola e o clima de segurança" contou com 17 questões de múltipla escolha, em que há questões sobre as relações estabelecidas entre pares, entre crianças e adultos e sobre as ações do professor na escola. As alternativas para essas questões foram: "Não concordo, Concordo pouco, Concordo ou Concordo muito" e também para avaliar a frequência de certas ações com alternativas "Nunca, Poucas vezes, Muitas vezes, Sempre".

Organizamos essas questões em três categorias, a saber: percepções dos alunos sobre o clima de segurança, percepções dos alunos sobre a atitude do professor diante de brigas ou

agressões e, por fim, percepções dos alunos sobre atitudes da escola diante de brigas ou agressões entre pares.

Cohen et al. (2009, p. 184) indicam que a dimensão sobre a segurança no clima da escola pode ser tanto física quanto socioemocional. A segurança física refere-se, por exemplo, a como a escola responde a situações de violência entre alunos ou qual a incidência dessas ações na escola, isto é, se sentir fisicamente seguro. A segurança socioemocional é definida pelos autores como as atitudes sobre diferenças individuais, respostas ao *bullying*, as formas de resolução de conflitos ensinada na escola e a legitimação das regras escolares.

A seguir, apresentamos as respostas dadas pelos alunos sobre as percepções em relação ao clima de segurança da escola; posteriormente, analisamos essas questões juntamente com as respostas dadas pela professora.

Percepções dos alunos sobre o clima de segurança

Nesta categoria, analisamos as questões referentes às percepções dos alunos sobre o clima de segurança na escola. São no total três questões: "*Sinto-me seguro na escola?*", "Tenho medo de alguns alunos?", e, por fim, "Tenho medo de alguns professores?".

A seguir, apresentamos a Tabela 15 com os resultados dos alunos de ambas as turmas e, posteriormente, uma análise desses dados, bem como as respostas dadas pelas professoras de cada grupamento.

Tabela 15 – Percepções dos alunos sobre clima de segurança

Sinto-me seguro na escola?				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	12	3	88	22
Classe escola B	46	6	54	7
Tenho medo de alguns alunos?				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
Tenho medo de alguns professores?				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	92	23	8	2
Classe escola B	77	10	23	3

Fonte: Dados da autora

Como já discutido anteriormente, o professor e a equipe de apoio da escola não devem negligenciar agressões entre os alunos, pois essas ações tendem a gerar violências maiores se não houver adequadas intervenções e gerar um sentimento de insegurança entre os alunos. Esse fato fica evidente nas respostas dos alunos da escola B, pois quase metade (46%) respondeu que nunca ou poucas vezes se sente seguro na escola. Além disso, quase 40% responderam que muitas vezes ou sempre têm medo de alguns alunos e 23% têm medo de alguns professores. Na escola A, as respostas dos alunos condizem com o que foi observado: a grande maioria dos alunos respondeu que muitas vezes ou sempre se sente seguro na escola (88%), nunca ou poucas vezes tem medo de alguns alunos (69%) ou medo dos professores (92%).

A ampla literatura em relação à violência na e da escola apontam que, em um ambiente respeitoso e seguro, os alunos aprendem mais, já que se sentem tranquilos e confiantes para participar da aula, sem o risco de ser ridicularizados ou violentados a qualquer momento. Por outro lado, de acordo com uma pesquisa realizada pela Unesco (2002), a violência traz grandes implicações para o desempenho escolar dos alunos, já que, perante situações de vulnerabilidade e insegurança, eles apresentam dificuldade de se concentrar nos estudos e tornam-se desestimulados em frequentar as aulas, acarretando uma realidade de absenteísmo, reprovação, evasão e, consequentemente, fracasso escolar. A seguir, apresentamos as percepções sobre a atitude do professor diante de brigas ou agressões entre alunos.

Percepções dos alunos sobre a atitude do professor diante de brigas ou agressões entre pares

Nesta categoria, pedimos aos discentes para marcarem a frequência com que o professor apresenta determinadas atitudes quando ocorrem brigas ou agressões entre os alunos na escola, como “Finge que não percebe”, “Não sabe o que fazer”, “Manda para a direção/ coordenação/orientação”, “Envia bilhete para a família falando sobre o que aconteceu”, “Proíbe que alunos participem de atividades de que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.)”, “Dá bronca”, “Ameaça”, “Ajuda os alunos a resolverem esses problemas”, “Tenta defender o aluno que agrediu” e “Apoia ou defende o agredido ou o que apanhou”. Apresentamos na Tabela 16 as respostas dos alunos e, posteriormente, as análises desses dados e das respostas das professoras.

Tabela 16 – Percepções sobre a atitude do professor diante de brigas ou agressões entre alunos

Finge que não percebe				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	69	9	31	4
Não sabe o que fazer				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	88	22	12	3
Classe escola B	54	7	46	6
Manda para a direção/ coordenação/orientação				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	20	5	80	20
Classe escola B	8	1	92	12
Envia bilhete para a família falando sobre o que aconteceu				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	44	11	56	14
Classe escola B	46	6	54	7
Proíbe que alunos participem de atividades de que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.)				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	68	17	32	8
Classe escola B	54	7	46	6
Dá bronca				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	32	8	68	17
Classe escola B	15	2	85	11
Ameaça				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	85	11	15	2
Ajuda os alunos a resolverem estes problemas				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	36	9	64	16
Classe escola B	15	2	85	11
Tenta defender o aluno que agrediu				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	77	10	23	3
Apoia ou defende o agredido ou o que apanhou				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	40	10	60	15
Classe escola B	38,5	5	61,5	8

Fonte: Dados da autora

Corroborando com os resultados das observações, parte dos alunos da escola B apontou que diante de brigas ou agressões entre os alunos muitas vezes ou sempre o professor finge que não percebe (31%), não sabe o que fazer (46%), proíbe que alunos participem de atividades de que gostam (46%) e dá bronca (85%). Por outro lado, esses mesmos alunos responderam que o professor diante de brigas ou agressões muitas vezes ou sempre ajuda os alunos a resolverem os problemas (85%) e apoia ou defende o agredido ou o que apanhou (61,5%) e nunca ou poucas vezes ameaça (85%).

A percepção dos alunos da escola A sobre as ações da professora diante de agressões ou briga é antagônica. De acordo com eles, a professora nunca ou poucas vezes diante de um conflito finge que não vê (100%), não sabe o que fazer (88%), ameaça (100%). Por outro lado, os alunos apontaram que nunca ou poucas vezes a professora ajuda os alunos a resolverem esses problemas (36%) e apoia ou defende o agredido ou o que apanhou (40%).

Há em comum nas ações das professoras dos dois grupamentos: o fato de delegarem a terceiros a responsabilidade sobre as ações de brigas ou agressões entre os alunos ao enviar os alunos envolvidos em agressões para a direção (escola A 80% e escola B 92%) ou enviar bilhetes para as famílias (escola A 56% e escola B 54%). Mesmo que grande parte dos alunos de ambas as escolas aponte que a professora não os ameaça, quando questionamos se a docente proíbe que alunos participem de atividades de que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.), eles responderam que muitas vezes ou sempre (escola A 32% e escola B 46%).

A seguir, apresentamos as percepções dos alunos sobre as ações da escola diante de agressões ou brigas, envolve a ação de todos os agentes escolares, funcionários, diretores, etc.

Percepções dos alunos sobre as atitudes da escola diante de brigas ou agressões entre pares

Pedimos aos alunos para marcarem a frequência com que a escola como um todo apresenta determinadas atitudes quando ocorrem brigas ou agressões entre os alunos na escola. Apresentamos esses resultados na Tabela 17.

Tabela 17 - Percepções sobre as atitudes da escola diante de brigas ou agressões entre alunos

Os alunos levam uma bronca na frente dos colegas				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	44	11	56	14
Classe escola B	38,5	5	61,5	8
Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a consertar seus erros				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	48	12	52	13
Classe escola B	31	4	69	9
A escola fala sobre a briga ou agressão com a família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas)				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	40	10	60	15
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
A escola chama a família para falar sobre o problema				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	44	11	56	14
Classe escola B	46	6	54	7
Os alunos são mandados ao Conselho Tutelar				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	96	24	4	1
Classe escola B	77	10	23	3
A escola registra um boletim de ocorrência na polícia				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	100	25	0	0
Classe escola B	69	9	31	4
A escola impede que alunos participem de atividades de que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.)				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	80	20	20	5
Classe escola B	54	7	46	6
A escola conversa com o aluno que está sendo muito insultado ou maltratado a mudar de comportamento para acabar com o problema				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	68	17	32	8
Classe escola B	38,5	5	61,5	8

Fonte: Dados da autora

De acordo com as respostas dos alunos da escola B, quando há brigas ou agressões entre pares muitas vezes ou sempre eles levam uma bronca na frente dos colegas (61,5%), a escola impede que alunos participem de atividades de que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.) (46%) e a escola conversa com o aluno que está sendo muito insultado ou

maltratado a mudar de comportamento para acabar com o problema (61,5%); apesar dessas respostas, responderam que muitas vezes ou sempre são ouvidos e convidados a consertarem seus erros (69%). Os alunos da escola B ainda responderam que nunca ou poucas vezes a escola fala sobre a briga ou agressão com a família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) (61%), os alunos são mandados ao Conselho Tutelar (96%) ou a escola registra um boletim de ocorrência na polícia (69%).

Questionamos aos professores qual é a atitude da escola quando enfrenta problemas com seus alunos, como brigas ou insultos. A professora da escola B respondeu que algumas vezes os alunos envolvidos recebem advertência oral ou por escrito, são censurados na frente dos colegas, são impedidos de participar de alguma atividade de que gostam e são encaminhados ao conselho tutelar. A docente ainda respondeu que sempre os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros, a escola informa ou convoca os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência e, também, orienta o aluno que está sendo muito insultado ou maltratado a mudar de comportamento para acabar com o problema. A professora da escola B assinalou que nunca alunos envolvidos são suspensos, transferidos para outra escola; ou é feito boletim de ocorrência, ou são orientados a se mudar de escola para acabar com o problema.

Os alunos da escola A responderam que muitas vezes ou sempre levam uma bronca na frente dos colegas (56%), são ouvidos e convidados a consertarem seus erros (52%), a escola fala sobre a briga ou agressão com a família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) (60%). De acordo com os discentes, nunca ou poucas vezes os alunos são mandados ao Conselho Tutelar (96%), é registrado um boletim de ocorrência na polícia (100%), a escola impede que alunos participem de atividades de que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.) (80%) ou a escola conversa com o aluno que está sendo muito insultado ou maltratado a mudar de comportamento para acabar com o problema (68%).

A professora da escola A respondeu que nunca os alunos são impedidos de participar de alguma atividade de que gostam, são suspensos, transferidos, encaminhados ao conselho tutelar ou orientados para mudar de escola para acabar com o problema, caso sejam insultados ou maltratados. De acordo com a docente, algumas vezes os alunos são censurados na frente dos colegas, e a escola orienta aquele aluno que está sendo muito insultado ou maltratado a mudar de comportamento para acabar com o problema; muitas vezes a escola informa ou convoca os responsáveis sobre o ocorrido, pedindo que tomem providência; e sempre os alunos envolvidos recebem advertência oral ou por escrito e são ouvidos e convidados a repararem seus erros.

Houve uma diferença entre os resultados dos alunos das escolas A e B, pois, apesar de a maioria dos alunos da escola A darem respostas mais positivas sobre as outras questões dessa

categoria, deram respostas mais negativas sobre serem ouvidos e convidados a consertar seus erros do que alunos da escola B. Por outro lado, na escola B, 23% dos alunos respondeu que muitas vezes ou sempre são encaminhados ao conselho tutelar, enquanto que, na escola A, apenas 4% deram essa mesma resposta.

Muitas vezes, a escola lança a responsabilidade sobre a educação das crianças e jovens unicamente às famílias ou outras instituições, como o conselho tutelar, e não utilizam os conflitos entre pares para discutir com os próprios alunos as questões de conflitos, brigas ou violência dentro e fora da escola. A escola deve assumir a responsabilidade de educar em valores os alunos, em parceria com a família e a comunidade do entorno escolar.

É de conhecimento que sentir-se seguro na escola é fundamental tanto para professores e equipe gestora quanto para os alunos. As dificuldades de ensinar e aprender são intensificadas quando as relações são pautadas na insegurança e no medo. Além disso, em ambientes violentos são comuns o absenteísmo de professores e a rotatividade da equipe da escola.

Os problemas de violência não são exclusivos do Brasil ou de determinadas escolas em ambientes de exclusão social. Em pesquisa internacional realizada nos Estados Unidos, no ano de 1998, concluiu-se que os problemas de violência escolar afetam 25% de todos os estudantes (COHEN, 2006). Considerando esses apontamentos, a segurança deve ser foco de preocupação de toda a escola por meio da consolidação de relações de confiança e respeito entre professores, alunos, gestão escolar e comunidade.

5.3.7 Recursos e espaços escolares

A conservação dos recursos e espaços escolares é importante para que os alunos e professores desenvolvam um sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, sintam-se respeitados em sua dignidade. Banheiros limpos com papel higiênico, biblioteca e sala de informática disponível para uso, além de espaços arejados e limpos são necessários para o sentimento de bem-estar, respeito e pertencimento.

A seguir, apresentamos na Tabela 18 os resultados dos alunos de ambas as turmas sobre o cuidado com o uso dos recursos e espaços escolares, seguido da análise e das respostas dadas por eles e pelas professoras.

Tabela 18 – Percepções dos alunos sobre o uso dos recursos e espaços escolares

Os ambientes são limpos e bem conservados				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	28	7	72	18
Classe escola B	54	7	46	6
Os banheiros estão em bom estado e com papel higiênico e sabonete à disposição				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	68	17	32	8
Classe escola B	85	11	15	2
As carteiras, mesas, cadeiras e outros móveis são conservados e adequados				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	72	18	28	7
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
As salas de aula são confortáveis (luz adequada, organizada, ventilada, não há ruídos...)				
	Nunca/Poucas vezes		Muitas Vezes/Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	36	9	64	16
Classe escola B	69	9	31	4
Os alunos usam com frequência os computadores e a internet				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	84	21	16	4
Classe escola B	61,5	8	38,5	5
Há uma biblioteca com livros variados e interessantes				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	8	2	92	23
Classe escola B	31	4	69	9
Os alunos usam com frequência a biblioteca				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	24	6	76	19
Classe escola B	38,5	5	61,5	8
Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, livros e materiais				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	48	12	52	13
Classe escola B	77	10	23	3
Os espaços da escola são seguros				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	24	6	76	19
Classe escola B	77	10	23	3
Os alunos podem entrar em todos os espaços da escola				
	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	84	21	16	4
Classe escola B	85	11	15	2
Os espaços para as atividades físicas são bons				

	Nunca/ Poucas vezes		Muitas Vezes/ Sempre	
	%	Nº respostas	%	Nº respostas
Classe escola A	4	1	96	24
Classe escola B	38,5	5	61,5	8

Fonte: Dados da autora

Quanto aos espaços escolares, os alunos de ambas as escolas têm uma percepção negativa quanto ao uso, conservação e adequação dos ambientes. Grande parte dos alunos da escola A respondeu que nunca ou poucas vezes os banheiros estão em bom estado e com papel higiênico e sabonete à disposição (68%), as carteiras, mesas, cadeiras e outros móveis são conservados e adequados (72%), os alunos usam os computadores e internet (84%) e podem entrar em todos os espaços da escola (84%).

Os alunos da escola B também têm uma percepção negativa sobre o uso dos recursos e espaços escolares: a maioria deles respondeu que nunca ou poucas vezes os ambientes são limpos e bem conservados (54%), os banheiros estão em bom estado e com papel higiênico e sabonete à disposição (85%), as carteiras, mesas, cadeiras e outros móveis são conservados e adequados (61,5%), as salas de aula são confortáveis, com luz adequada, organizada, ventilada, não há ruídos (69%), os alunos usam com frequência os computadores e a internet (61,5%), os alunos podem entrar em todos os espaços da escola (85%).

Questionamos as professoras sobre as mesmas afirmações dadas aos alunos, e as respostas dadas pelos alunos não estão condizentes com as respostas das professoras de ambas as turmas.

A professora da escola B respondeu que os banheiros dos alunos estão em bom estado e com papel higiênico e sabonete à disposição; as carteiras, mesas, cadeiras e outros móveis são conservados e adequados; as salas de aula são confortáveis (luz adequada, organizada, ventilada, não há ruídos...); e sempre os ambientes são limpos e bem conservados. A professora da escola A respondeu que sempre os ambientes são limpos e bem conservados; os banheiros dos professores e alunos estão em bom estado e com papel higiênico e sabonete à disposição; as carteiras, mesas, cadeiras e outros móveis são conservados e adequados; apenas na questão sobre se as salas de aula são confortáveis (luz adequada, organizada, ventilada, não há ruídos...), ela respondeu muitas vezes ao invés de sempre.

Questionamos se os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, livros e materiais: quase metade das respostas (48%) dos alunos da escola A e grande parte das respostas (77%) dos alunos da escola B foram nunca ou poucas vezes. De acordo com Vinha, quando os estudantes se sentem pertencentes, respeitados e corresponsáveis pelo ambiente, cria-

se um vínculo afetivo que norteará as formas como esses alunos se relacionaram com os espaços da escola, preservando-os ou depredando-os. De acordo com a autora, "Se as paredes da escola são vazias – sem produções das crianças –, as salas fechadas com cadeados e os aparelhos eletrônicos trancados em armários, o estudante não se sente representado nem bem-vindo" (VINHA, 2016[14]). Quando questionamos as professoras sobre se os professores tomam cuidado com as instalações, equipamentos e materiais, ambas responderam que sempre.

Uma questão que deu diferença importante entre as respostas das duas turmas foi "Os espaços da escola são seguros?" com 77% de alunos da escola B respondendo que nunca ou poucas vezes e 76% dos alunos da escola A dizendo que muitas vezes ou sempre. As respostas dos alunos da escola B podem estar relacionadas com a segurança física e emocional, devido às situações de conflitos e brigas constantes, e não necessariamente relacionadas à segurança física do espaço. Tal resposta não está condizente com a resposta da professora da escola B, que respondeu que muitas vezes o ambiente oferece segurança.

A maioria dos alunos da escola A (96%) e da escola B (61,5%) respondeu que muitas vezes ou sempre os espaços para Educação Física são bons, há uma biblioteca com livros variados e interessantes (92% escola A e 69% escola B), usam com frequência a biblioteca (76% escola A e 61,5 escola B). As respostas das professoras foram semelhantes, pois ambas responderam que sempre os espaços para a educação física são bons. Nas observações realizadas em ambas as escolas, podemos perceber que as quadras são grandes, arejadas e cobertas; as bibliotecas contam com uma variedade e qualidade de livros infanto-juvenis.

A professora da escola B respondeu que às vezes há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores e os docentes usam os computadores da instituição; sempre os professores têm livre acesso para utilizar os espaços escolares. A docente da escola B respondeu que às vezes há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores e que eles usam com frequência os computadores da instituição; sempre têm livre acesso para usar os espaços da instituição.

É importante frisar que o desempenho acadêmico dos alunos se relaciona também com a boa gestão dos recursos e espaços escolares, como conservação dos prédios, carteiras em bom estado, iluminação das salas, biblioteca com acervo de qualidade e quantidade suficiente aos alunos, sala de informática com acesso à internet, espaço livre, como quadras e parques bem arejados. Além disso, os alunos necessitam ter o direito de entrar nesses espaços e usufruir de seus equipamentos de maneira consciente, já que, muitas vezes, quando o espaço não é

[14] Citação retirada da Reportagem do site da Nova Escola intitulado "Tem clima para aprender?". Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1931/tem-clima-para-aprender

valorizado e preservado pelos alunos, a escola tende a trancar as portas e limitar o acesso e a exploração dos espaços.

Uma das possibilidades para melhoria do uso dos recursos e espaços é incluir os discentes na conservação deles e nas decisões sobre seus usos, criando mecanismos de corresponsabilidade pelo ambiente para que se sintam parte dele.

A seguir, apresentamos as análises sobre a perspectiva social em julgamento de histórias sobre justiça para pensarmos como elas podem se relacionar com o ambiente sociomoral.

5.4 Análise sobre perspectiva social em julgamentos de histórias sobre justiça

Para analisar os níveis da perspectiva social em julgamentos de histórias sobre justiça, desenvolvemos e aplicamos nove histórias curtas na forma de situações-problema baseadas em cenas do cotidiano escolar das crianças que envolvem esse valor. Essas histórias foram inspiradas nas utilizadas numa pesquisa realizada por Tavares, Menin e colaboradores (2015), na Fundação Carlos Chagas (SP).

Das nove histórias que elaboramos, sete terminam com uma frase a completar ou uma questão sobre o que se deveria fazer ou o que seria melhor fazer na situação apresentada; oferecemos cinco alternativas fechadas, três favoráveis ao valor justiça e duas contrárias a esse valor, como injustiças na forma de autoritarismo, desigualdade ou favoritismo, isto é, baseiam-se num contravalor.

Para a construção das alternativas de respostas, fundamentamo-nos principalmente na perspectiva social presente nos níveis de julgamento sociomoral de Kohlberg (1992): pré-convencional, convencional, pós-convencional. Neste trabalho, enfatizamos esses três níveis de Kohlberg, principalmente a perspectiva social, em que o indivíduo se coloca em relação a si mesmo, às expectativas dos outros, às normas, à sociedade ou frente aos princípios universais mais amplos. Assim, os níveis revelavam a perspectiva social a partir da qual o sujeito constrói seus argumentos.

Dessa forma, aparece nos níveis, respectivamente, uma perspectiva individualista ou egocentrada (nível 1), outra centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais, também denominada de sociocêntrica (nível 2) e, finalmente, outra perspectiva, mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados “universalizáveis” (nível 3).

Nas histórias, em função dessas perspectivas sociais correspondentes a níveis, colocamos cinco alternativas: três em que o valor focado é afirmado, sendo uma em cada um

dos níveis de perspectiva social (nível 1, nível 2 e nível 3), e duas alternativas que afirmam o contravalor correspondente, sendo uma delas no nível 1 e outra no nível 2.

Como ilustração, citamos a história sobre justiça distributiva que aplicamos nos alunos para apontar como as respostas se enquadram em cada nível, mostrando-se mais ou menos descentradas. As alternativas estão sendo apresentadas na ordem de *contravalor* a *pró-valor* e nas perspectivas crescentes para facilitar a análise e visualização das respostas, porém, na apresentação das histórias para as crianças, as alternativas de todas as histórias fechadas estavam randomizadas:

João é hiperativo e atrapalha a aula, pois não consegue ficar parado. O tempo todo João pede à professora para deixá-lo sair da sala, assim como outros alunos. O que a professora deve fazer?

As alternativas oferecidas aos alunos como respostas foram:

(a) Deixar João sair da sala para não atrapalhar o andamento da aula.
(b) Deixar sair para não atrapalhar os outros alunos que querem aprender.
(c) Manter João na sala para que a professora não seja chamada pela diretora.
(d) Manter na sala, pois é uma regra da escola que deve ser obedecida.
(e) Manter João e todos na sala, pois isso é importante para que todos aprendam.

As alternativas *a* (C1) e *b* (C2) são baseadas num contravalor, já que, nesse caso, a justiça igualitária se refere ao direito de todos aprenderem, sem exceções, e, nesse caso, não é justo que um aluno seja posto para fora. A alternativa *a* está no nível 1, pois o indivíduo se coloca em relação a si mesmo para julgar. A alternativa *b* está no nível 2, no qual o indivíduo se coloca em relação às expectativas dos outros, às normas ou à sociedade.

As alternativas *c* (P1), *d* (P2) e *e* (P3) são pró-valores, pois consideram que o aluno deve ser mantido na sala, mas as justificavas das respostas indicam níveis diferentes de perspectivas sociais. Na alternativa *c*, a justificativa dada se baseia numa perspectiva centrada em si mesmo; assim, está no nível P1. Na alternativa *d*, a resposta se baseia em perspectivas sociais de convenção, como a obediência à norma, por isso se encontra no nível P2. Por fim, a alternativa *e* está no nível P3, já que a justificativa é baseada em princípios universais mais amplos, aqui ligados ao valor de igualdade e ao direito aos estudos.

Além das histórias com alternativas fechadas, aplicamos duas histórias com questões abertas. Inicialmente, apresentaremos os resultados referentes às questões fechadas com alternativas (histórias 1 a 7) e, posteriormente, às duas questões abertas (histórias 8 e 9). Para

análise das questões abertas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2004).

A história 1 aborda a justiça distributiva, que se contrapõe à obediência à autoridade. As alternativas *a* (C1) e *b* (C2) são contravalores, já que a professora centra as decisões de maneira autoritária para evitar conflitos ou não atrapalhar a aula, e as alternativas *c* (P1), *d* (P2) e *e* (P3) são pró-valor de justiça em diferentes condições de descentração, já que as decisões são tomadas considerando a igualdade entre os alunos e a participação deles na tomada de decisão, mas as justificativas para tal demonstram diferentes níveis de perspectiva social.

História 1:

A Secretaria de Educação deu a cada sala de aula um kit com alguns jogos educativos. Há um jogo de matemática que é preferido pelos alunos. Toda hora os alunos estão brigando por causa desse jogo. Qual a melhor forma de resolver esse problema?

As alternativas oferecidas foram:

a) *A professora deve tirar o jogo da sala para acabar as brigas entre os alunos.*
b) *A professora deve escolher o horário que cada grupo de alunos usará o jogo, assim não atrapalhará a aula.*
c) *Os alunos devem decidir como distribuir o jogo entre todos, antes que a professora tire o jogo deles.*
d) *Os alunos devem combinar entre si uma forma em que todos possam usar o jogo para não haver brigas.*
e) *Os alunos devem combinar entre si uma forma em que todos possam usar o jogo, pois têm os mesmos direitos.*

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 19:

Tabela 19 – História sobre justiça 1

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	2 8%	6 24%	2 8%	8 32%	7 28%
Escola B	2 15%	5 38%	3 23%	1 8%	2 15%

Fonte: Dados da autora.

Em síntese, no nível C1 e C2, em situações sociais, a criança tende a atribuir à autoridade a responsabilidade para fazer justiça ou pode optar pela igualdade motivada por obediência às

regras/leis, ou, ainda, para satisfazer a expectativa do outro, diminuir conflitos ou para atender às convenções sociais. No nível P3, a criança busca pelo diálogo e procura soluções com todos os envolvidos, por considerar que todos têm os mesmos direitos e as mesmas condições, direitos e capacidade de resolução de conflitos.

Nessa história, percebemos que a maior parte dos alunos da classe da escola A escolhe alternativas pró-valor sociocêntrica P2 (32%), pró-valor descentrada e/ou moral P3 (28%); enquanto a classe da escola B indicou mais respostas contravalor sociocêntrica C2 (38%) e pró-valor egocêntrica P1 (23%).

As alternativas escolhidas pelos alunos da escola A foram mais descentradas por escolher soluções baseadas no diálogo e em acordos mútuos. Já os alunos da escola B preferiram alternativas mais contravalor sociocêntrica e pró-valor egocêntrica, atribuindo à autoridade a responsabilidade de tomar decisões.

Julgar implica sempre elencar o que a pessoa acredita ser certo ou errado e envolve valores ou contravalores. Esse tipo de julgamento se baseia em normas, valores e regras que vão sendo construídas durante toda a vida por meio de relações e de instituições sociais, como família, escola, mídia, igreja e sociedade.

As escolhas dos alunos sobre como a escola deve tomar as decisões, se unilaterais ou compartilhadas, são construídas durante sua vida, ou seja, aquilo que eles vivem e presenciam no cotidiano. Portanto, se vivem em um ambiente escolar em que há a discussão de regras e combinados, a tendência de darem respostas mais democráticas é maior. Por outro lado, em um ambiente onde as regras não são discutidas ou os conflitos resolvidos, a tendência pode ser a de atribuir à autoridade as decisões.

Apesar de as respostas dos alunos da escola A serem mais descentradas, apontamos nessa pesquisa a fragilidade da escola em trabalhar com as questões de regras e combinados coletivos. Durante as observações realizadas por nós, foram poucos os momentos em que as regras eram discutidas e em que os alunos eram ouvidos, principalmente na escola B.

É importante o trabalho com as regras na escola, principalmente quando é possível que os alunos tenham um papel ativo, isto é, podem participar na elaboração daquelas que lhe dizem respeito, bem como das alterações, se assim foram necessárias. Nesse processo de elaboração e reelaboração das regras, os alunos precisam ser ouvidos e ter garantida sua participação; mesmo que em alguns casos sua sugestão não seja implementada, é importante a compreensão de que suas ideias foram ouvidas e consideradas.

Discutiremos agora a História 2, que aborda uma situação escolar de justiça retributiva, que também pode se contrapor ao autoritarismo. Essa história diz respeito às situações que

envolvem as consequências atribuídas às infrações, como penas ou castigos. As alternativas *a* (C1) e *b* (C2) são contravalores, e as alternativas *c* (P1), *d* (P2) e *e* (P3) são pró-valor em diferentes níveis de descentração.

História 2:

A professora sai da sala e vai ao banheiro. Gabriela e Juliana começam a brincar com uma bola que havia na sala. Quando a professora retorna do banheiro, encontra um vidro da janela da sala quebrado, dá bronca em Gabriela e a manda para diretoria, porque ela é sempre a mais bagunceira. A professora agiu...

As alternativas oferecidas foram:

(a) bem, porque a Gabriela é sempre a mais bagunceira.
(b) bem, porque as professoras sabem sempre como agir.
(c) mal, pois a professora devia ter mandado as duas para a diretoria.
(d) mal, pois, como professora, ela deveria saber o que aconteceu.
(e) *mal, porque não viu o que aconteceu e as meninas deveriam ser ouvidas*.

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 20:

Tabela 20 – História sobre justiça 2

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	4 16%	0	9 36%	5 20%	7 28%
Escola B	5 38%	3 23%	4 31%	0	1 8%

Fonte: Dados da autora.

Novamente, vemos uma tendência dos alunos da escola B a darem respostas contravalor (C1 e C2) e pró-valor (P1), enquanto que os alunos da classe da escola A optam por respostas pró-valor (P1, P2 e P3).

Alternativas que envolvem o diálogo para resolução de conflitos (P2 e P3) foram escolhidas por 48% dos alunos da escola A e apenas 8% dos alunos da escola B. Vimos, nas observações que realizamos do cotidiano escolar, que há uma tendência maior de usar o diálogo como forma de resolução de conflitos ou problemas na escola A do que na escola B. Nessas histórias de justiça, essa tendência se reproduz.

Entre os alunos da escola B, 23% apontaram que a professora agiu bem, pois as professoras sabem sempre como agir; na escola A, por sua vez, nenhum dos alunos assinalou essa questão. Nessa questão, a noção de justiça se baseia na obediência à autoridade, e não em princípios de igualdade e equidade.

Muitos alunos de ambas as escolas (36% escola A e 31% escola B) afirmaram que a professora agiu mal, *pois deveria ter mandado as duas para a diretoria*, fato esse comum no cotidiano das escolas. Isso pode indicar que provavelmente as respostas estão mais relacionadas ao que vivem de fato do que ao que poderiam pensar em termos de intenções ou deveres morais, já que, em muitas ocasiões escolares, quando há situações de conflitos, os alunos são enviados à sala da diretora, sem sequer serem ouvidos. Portanto, é comum, no cotidiano escolar, a ação de atribuir a um terceiro, normalmente o diretor, a resolução dos conflitos entre alunos e entre alunos e professores, relacionando o conceito de justiça à autoridade. No questionário sobre clima escolar, questionamos aos alunos a atitude do professor diante de brigas ou agressões entre alunos; a maioria dos estudantes de ambos os grupamentos afirmaram que muitas vezes ou sempre a professora envia para a diretoria.

A próxima história se refere à justiça distributiva e ao valor de igualdade. As histórias de justiça distributiva questionam se é um dever ou não dar igual tratamento (ou atribuir os mesmos direitos) ou privilegiar alguns por determinados tipos de comportamento em sala de aula ou pela aparência, como veremos a seguir.

História 3:

Haverá um evento, no bairro de uma escola, sobre conscientização a respeito da dengue, que reunirá todos os alunos. Um desses alunos deverá ser o escolhido para levar o cartaz principal na frente de todos. Como deve ser feita essa escolha?

As alternativas oferecidas foram:

(a) Deve escolher um aluno que fique bonito lá na frente.
(b) Deve escolher o aluno mais comportado para levar o cartaz.
(c) Fazer uma eleição para a escola ser querida por todos os alunos.
(d) Fazer uma eleição entre os alunos para que a campanha dê certo.
(e) Fazer uma eleição, pois todos os alunos têm os mesmos direitos.

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 21:

Tabela 21 – História sobre justiça 3

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	0	5 20%	0	1 4%	19 76%
Escola B	0	3 23%	5 38%	1 8%	4 31%

Fonte: Dados da autora.

Nessa história, o maior percentual de respostas dos alunos de ambas as escolas foi em alternativas pró-valor: as respostas dos alunos da classe da escola A foram descentradas socialmente, pois se aproximam mais da escolha baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos, nível 3 (76%); nesse caso, fazer as eleições com base na igualdade de direitos entre todos; as respostas da classe da escola B foram pró-valor nível 1 (38%) e pró-valor nível 3 (31%).

Diante desse dado, afirmamos que os alunos de ambas as turmas veem a justiça relacionada à igualdade como um valor positivo, mas, enquanto as escolhas da classe da escola A se concentram na alternativa P3, as da escola B alternam entre a P1 e a P3.

Pesquisas anteriores já mostraram que crianças muito pequenas têm noção de justiça distributiva. Sampaio e colaboradores (2007) investigaram concepções de justiça distributiva em crianças entre 5 e 10 anos de ambos os sexos, por meio de um dilema composto de histórias em que tinham que decidir dar ou não mais blocos de brinquedo a uma outra criança que chegava atrasada à escola. Como resultado do estudo, comprovou-se que o emprego de julgamentos equitativos torna-se cada vez maior à medida que a idade das crianças avança; por outro lado, os julgamentos que levavam em consideração a importância da cooperação e do respeito mútuo acima da realização apenas da justiça foram identificados precocemente em crianças de 5 a 6 anos.

A história 4 se refere à justiça distributiva, valor de igualdade, ao discutir pelo dever ou não de dar igual tratamento ou privilegiar alguns por determinados tipos de comportamento em sala de aula, como veremos a seguir.

História 4:

João é hiperativo e atrapalha a aula, pois não consegue ficar parado. O tempo todo João pede à professora para deixá-lo sair da sala, assim como outros alunos. O que a professora deve fazer?

As alternativas de respostas oferecidas foram:

(a) Deixar João sair da sala para não atrapalhar o andamento da aula.
(b) Deixar sair, para não atrapalhar os outros alunos que querem aprender.
(c) Manter João na sala para que a professora não seja chamada pela diretora.
(d) Manter na sala, pois é uma regra da escola que deve ser obedecida.
(e) *Manter João e todos na sala, pois isso é importante para que todos aprendam*.

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 22:

Tabela 22 – História sobre justiça 4

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	0	5 20%	0	8 32%	12 48%
Escola B	5 38%	2 15%	1 8%	3 23%	2 15%

Fonte: Dados da autora.

Vimos, novamente nessa história, que alunos da classe da escola A tendem a optar por respostas pró-valor, ao entenderem que é importante que todos devam permanecer na sala, seja por uma convenção social, como posto na alternativa *d* (P2, 32%), seja por entenderem que todos, sem exceção, têm o direito de aprender, como aparece na alternativa *e* (P3, 48%), mesmo que ainda restem 20% que optam pela alternativa contravalor sociocêntrica (C2, 20%). Já os alunos da classe da escola B tendem a escolher respostas contravalor C1 e C2 (somadas em 53%) e, também, pró-valor P2 e P3 (38%).

A perspectiva social dos alunos pode ser distinta dependendo do ambiente em que eles se desenvolvem, e a escola tem um papel importante, principalmente quando os julgamentos são sobre situações típicas do ambiente escolar. Assim, podemos explicar as respostas dos alunos a essa história se lembrarmos do valor que é dado ao conhecimento na escola A. Lá foi comum, durante as observações, presenciarmos falas da professora sobre como é cobrada para que todos os alunos aprendam; também durante suas aulas, nós a ouvimos falar para seus alunos que todos são capazes de aprender e que esse é um direito de todos.

Por outro lado, na escola B, era comum presenciar alunos fora da sala que possivelmente não "se comportavam", impossibilitavam o andamento da aula e eram postos para fora para "pensar" ou enviados com certa frequência para a sala dos gestores.

A seguir, apresentamos os resultados da história 5 sobre justiça igualitária, que envolve a necessidade de discussão das regras.

História 5:

Na escola, havia uma regra de não poder usar shorts*. Luísa, que é uma menina estudiosa, se recusa a obedecer, pois acha que é muito calor para usar calça e se sente melhor de* shorts*. Frente a essa situação, a diretora deve...*

(a) deixar Luísa usar shorts *para não criar problemas.*
(b) deixar Luísa usar shorts*, pois ela é estudiosa.*
(c) liberar o uso dos shorts *para todos, pois não vale a pena brigar por isso.*
(d) liberar o uso dos shorts*, porque a maioria dos jovens gosta disso.*
(e) rever a regra do uso de shorts*, discutindo-a com todos os alunos.*

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 23, a seguir:

Tabela 23 – História sobre justiça 5

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	0	1 4%	3 12%	7 28%	14 56%
Escola B	1 8%	2 15%	2 15%	4 31%	4 31%

Fonte: Dados da autora.

Novamente, os alunos de ambas as turmas escolheram alternativas pró-valor em diferentes níveis de perspectiva social, sendo que as alternativas P2, sociocêntrica, e P3, moral, foram as mais escolhidas.

A maior parte dos alunos da escola A (56%) escolheu a alternativa E pró-valor nível 3 (P3), enquanto 31% dos alunos da classe da escola B o fizeram. Essa alternativa aponta para a necessidade de rever uma regra com todos os envolvidos. A segunda alternativa mais escolhida pelos alunos foi a alternativa D pró-valor nível 2 (P2) (28% dos alunos da classe da escola A e 31% dos alunos da classe da escola B), em que o uso de *shorts* deve ser liberado, já que a maioria dos jovens gosta disso.

Uma diferença importante entre essas duas alternativas (*d* e *e*) é a escolha pela necessidade de repensar uma regra coletivamente ou simplesmente liberar o uso para agradar os alunos (a maioria dos alunos gosta).

Em nossas observações, vimos que, na classe da escola A, as regras foram discutidas por todos os alunos que indicaram no começo do ano quais deveriam ser seus direitos e deveres; posteriormente, foram criadas as regras da sala com a ajuda da professora. Questionamos se o fato de, na classe da escola B, não haver realmente práticas de discussão sobre as regras pode ter influenciado um menor número de alunos a escolher a alternativa que indicava a ação de discutir a regra coletivamente.

A próxima história aborda a justiça retributiva em que há uma situação de agressão entre alunos.

História 6:

Na sala de aula, houve uma confusão. André, que é um aluno comportado e um pouco fraco, levou um chute de Miguel, que é forte e bagunceiro. Vendo isso, o amigo de André entrou na briga para defendê-lo e deu um soco em Miguel. A professora viu a briga, o que ela deve fazer?

(a) A professora deve mandar todos os alunos envolvidos na para a diretoria.
(b) Nada, porque já estão grandes e eles que se entendam.
(c) Separar a briga para os pais não reclamarem.
(d) Separar a briga para poder continuar com as atividades da aula.
(e) Separar a briga e ajudá-los a achar outros modos não violentos de resolver.

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 24 a seguir:

Tabela 24 – História sobre justiça 6

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	9 36%	3 12%	1 4%	0	12 48%
Escola B	10 77%	0	1 8%	1 8%	1 8%

Fonte: Dados da autora.

Essa história merece atenção especial, por nela termos obtido um índice percentual em respostas contravalores bastante expressivo. Na classe da escola B, grande parte dos alunos

(77%) optou pela alternativa *a*, contravalor no nível 1: "A professora deve mandar todos os alunos da briga para a diretoria", enquanto que 36% dos alunos da classe na escola A deram essa resposta. Nesse nível 1, os sujeitos tendem a escolher por sanções expiatórias que só almejam o castigo, sem buscar a reparação do dano.

Novamente, pensamos se as escolhas dos alunos podem ter sido mais relacionadas ao que vivem de fato do que ao que poderiam pensar em termos de intenções ou deveres morais, já que, em muitas ocasiões escolares, os conflitos são vistos como nocivos e devem ser evitados, mas, caso ocorram, são punidos por uma autoridade, nesse caso, o diretor. Principalmente na escola B, os conflitos são tratados pelos professores, em sua maioria, ou ignorando-os ou enviando os alunos para a diretoria. Nessa escola, poucos são os espaços para debater sobre conflitos ou sobre sentimentos no ambiente escolar.

É importante compreender a perspectiva social que alunos têm sobre determinados fatos e como eles interferem na forma como os conflitos são resolvidos. Selman et al. (1986) afirma que a adoção de perspectivas sociais exerce grande influência nas condutas e em outros aspectos do desenvolvimento, tais como a capacidade de lidar com problemas de natureza social, utilizando aspectos da comunicação de convencimento e argumentação e compreensão dos sentimentos alheios como empatia e simpatia.

Por outro lado, quase metade dos alunos da classe pertencente à escola A (48%) optou pela alternativa *e*, pró-valor de nível 3, na qual se busca restaurar as relações sociais "Separar a briga e ajudá-los a achar outros modos não violentos de resolver", demonstrando que um ambiente sociomoral mais positivo pode ter influência sobre os julgamentos acerca da resoluções de conflitos.

A próxima história aborda a justiça comutativa (contratual). Trata-se de julgar se é correto quebrar uma promessa por motivos diversos, como veremos a seguir.

História 7:

A diretora da escola "Ribeiro João" combina com os alunos que, se eles tirarem boas notas durante o ano, farão um passeio. Os alunos conseguem tirar boas notas, mas a diretora muda de ideia: resolve fazer uma reforma na biblioteca e cancela o passeio, porque o dinheiro não daria para fazer as duas coisas. O que você acha da atitude da diretora?

(a) A diretora conhece a escola, sabe do que precisa e por isso toma a decisão certa.
(b) Ela acha que a biblioteca é mais importante do que um passeio, então está certa.
(c) A diretora deve cumprir a promessa, fazendo o passeio para evitar brigas com os alunos e os pais dos alunos.

(d) A diretora deve cumprir a promessa, fazendo o passeio, pois é isso que uma boa diretora faz.
(e) A diretora deve cumprir a promessa que fez, já que os alunos cumpriram o combinado.

As respostas dadas pelos alunos são apresentadas na Tabela 25:

Tabela 25 – História sobre justiça 7

	Alternativa A Contravalor Nível 1 (C1)	Alternativa B Contravalor Nível 2 (C2)	Alternativa C Pró-valor Nível 1 (P1)	Alternativa D Pró-valor Nível 2 (P2)	Alternativa E Pró-valor Nível 3 (P3)
Escola A	2 8%	3 12%	4 16%	1 4%	15 60%
Escola B	4 31%	4 31%	1 8%	2 15%	2 15%

Fonte: Dados da autora.

As alternativas pró-valor que propusemos são no sentido do dever da diretora em cumprir sua promessa, por motivos que variam da perspectiva hedonista (deveria cumprir a promessa que fez aos alunos para evitar brigas – P1), legalista (a diretora deve cumprir a promessa fazendo o passeio, pois é isso que uma boa diretora faz – P2) e contratual (a diretora deve cumprir a promessa que fez, já que os alunos cumpriram o combinado – P3). Expõe-se, também, o contravalor baseado apenas no poder da autoridade (pode-se modificar a regra, pois a diretora conhece a escola, sabe do que precisa e por isso toma a decisão certa – C1) ou em função da valorização convencional da autoridade l (ela acha que a biblioteca é mais importante do que um passeio, então está certa – C2).

Mais da metade dos alunos (60%) da classe da escola A indicam que a diretora deve cumprir a promessa que fez, já que os alunos cumpriram o combinado (P3). Por outro lado, a maioria dos alunos (62%) da classe da escola B optou por alternativas contravalores (C1 e C2), apontando o valor da autoridade em detrimento de acordos contratuais. As respostas dos alunos da escola B estão de acordo com o primeiro período de desenvolvimento da noção de justiça proposto Piaget (1932/1994), em que há o entendimento de que a justiça está subordinada à autoridade adulta e há predominância da noção de retribuição fundamentada na obediência e no respeito unilateral; dessa forma, a criança entende que é justo aquilo está de acordo com a orientação do adulto.

Esse dado pode refletir, novamente, as vivências que as crianças têm nos ambientes de suas escolas: um ambiente mais democrático e harmonioso da escola A; e um ambiente mais coercitivo e hostil da escola B, que possibilitam tipos diferentes de interações sociais e de experiências com os valores.

A seguir, apresentamos os dados sobre as histórias com questões abertas. A próxima história trata sobre justiça retributiva, na qual ocorre uma confusão em classe e os alunos devem decidir o que a professora deveria fazer.

História 8

Durante uma aula de Português, enquanto André vai apontar seu lápis, esbarra sem querer em uma carteira de um colega de classe e derruba seu material. O colega começa a xingá-lo dizendo que ele é um idiota desastrado e só atrapalha. A professora viu o que ocorreu. O que ela deveria fazer?

Nas questões abertas, algumas respostas se enquadraram em mais de uma categoria, por exemplo, "Mandar os alunos para a diretoria e avisar os pais". Essa resposta se enquadrou em duas categorias "mandar os alunos para a diretoria" e "avisar os pais".

A seguir, expomos as categorias criadas a partir das respostas dos alunos na Tabela 26.

Tabela 26 - Categorias de respostas da história sobre justiça 8

Categorias	Escola A		Escola B	
	Nº respostas	%	Nº respostas	%
Dar uma bronca	5	20	2	12
Separar a briga e continuar a lição	1	4	-	0
Mandar os alunos para a diretoria	8	32	8	46
Avisar pais	-	0	3	18
Fazer pedir desculpas e mandar para a diretoria	2	8	-	0
Fazer pedir desculpas	-	0	2	12
Explicar o que aconteceu e pedir desculpas (fazer as pazes)	5	20	-	0
Conversar para saber o que aconteceu e orientá-los/ Ouvi-los/	4	16	2	12
Total de respostas	25	99	17	100

Fonte: Dados da autora.

Quando analisamos as histórias com questões abertas, sem alternativas dirigidas e, portanto, que permitiram que as crianças respondessem de modo mais espontâneo, verificamos que o tipo de respostas foi muito voltado ao uso de sanções expiatórias, isto é, a contravalores "Separar a briga e continuar a lição", "Mandar os alunos para a diretoria". Mesmo que nas duas

classes tenham predominado categorias que indicam uso de sanções expiatórias, na classe da escola B isso foi, novamente, mais predominante.

Essas respostas vão ao encontro do que postula a teoria piagetiana (1932/1994). Segundo essa perspectiva, há uma tendência das crianças menores em serem bastante severas quando escolhem as sanções para punir outras crianças; na maioria dos casos, optam por sanções expiatórias em detrimento das sanções por reciprocidade. No entanto, crianças maiores e, mesmo adultos, podem não progredir em suas noções de justiça se não puderem interagir com os demais em situações que possam lhes propiciar a descoberta e o valor da reciprocidade. A severidade das ordens e punições dos adultos são, por exemplo, um fator que impede que a criança compreenda a importância das sanções por reciprocidade e da justiça equitativa.

Esses dados também foram constatados por Menin, Moro e Bataglia (2015), que afirmaram que, em alguns casos, as alternativas nas questões fechadas podem induzir a níveis mais altos de respostas que aqueles em que os respondentes se encontrariam em suas respostas espontâneas. Em outras palavras, podemos dizer que, nos itens fechados, por apresentarem alternativas como as de P2 e P3, o percentual nos pró-valores foi mais elevado entre os alunos da escola A que em suas respostas espontâneas.

Apesar disso, algumas poucas respostas, tanto de alunos da classe da escola A quanto de alunos da classe da escola B foram pró-valor ao defenderem o diálogo como uma solução possível: respostas como “conversar para saber o que aconteceu e orientá-los/ Ouvi-los/” ou simplesmente “Conversar”. Mais uma vez, verificamos que os alunos da escola A (36%) deram respostas mais dialógicas do que os alunos da escola B (12%).

História 9:

Alguns alunos foram pegos quebrando os banheiros da escola. A inspetora de alunos viu tudo, e a direção da escola ficou sabendo quem fez esse ato. Qual deve ser a atitude da escola em relação a esses alunos?

A seguir, apresentamos as categorias criadas a partir das respostas dos alunos na Tabela 27.

Tabela 27 - Categorias de respostas da história sobre justiça 9

Categorias	Escola A		Escola B	
	Nº respostas	%	Nº respostas	%
Dar punição/suspensão/expulsar	10	30	4	27
Mandar para a diretoria	4	12	0	0
Avisar o conselho tutelar	0	0	1	7
Fazer os pais pagarem	5	15	10	66
Avisar os pais	8	24	0	0
Chamar os pais e tomarem decisão juntos	3	9	0	0
Conversar com os alunos sobre o motivo	3	9	0	0
Total de respostas	33	99	15	100

Fonte: Dados da autora.

Como na história anterior, verificamos que muitas respostas foram de contravalor, com sanções expiatórias do tipo “Dar punição/expulsar”, “mandar para diretoria”, mais do que respostas com sanções por reciprocidade, como conversar sobre o que os motivou e fazer os alunos arrumarem o que estragaram. Na classe da escola A (9%), alternativas como “Conversar com os alunos sobre motivo” apareceram, ainda que com pouca incidência.

Podemos refletir sobre como as histórias de justiça retributiva, envolvendo castigos dados por autoridades na escola, parecem provocar respostas em níveis mais baixos de perspectivas sociais que questões voltadas à justiça distributiva e a afirmação do valor de igualdade. Ou seja, a obediência propagada nas escolas às autoridades e às regras escolares parece influir de tal forma nas respostas das crianças, que elas reproduzem a mesma escolha de punições ou castigos que a escola costuma usar.

Mais uma vez os dados encontrados do estudo de Menin, Moro e Bataglia (2015) se confirmam. Segundo esses autores, histórias com questões fechadas podem induzir a níveis mais altos de respostas que aquelas em que os respondentes se encontram. Quando dão respostas abertas, espontâneas, seus níveis de perspectivas sociais aparecem mais centrados, ou seja, individualistas ou baseados em normas sociais.

Em síntese, nas histórias sobre julgamento moral em justiça com questões com alternativas fechadas, verificamos que as crianças que convivem em um ambiente mais democrático/cooperativo (Escola A) tendem a dar respostas pró-valores mais descentradas em seus julgamentos (P2 e P3), baseando-se nas normas sociais convencionais, em contratos coletivos, na necessidade do uso do diálogo para resolver conflitos ou em valores universalizáveis. Na escola B, em que o ambiente é marcado por relações coercitivas, ausência de um grupo de apoio e marcado pelos conflitos resolvidos de forma agressiva entre os alunos, as respostas basearam-se no contravalor (C1 e C2) ou pró-valor (P1 e P2), numa perspectiva

individualista ou egocentrada (nível 1) ou centrada nas relações grupais e em normas sociais mais convencionais (nível 2).

Quando analisamos as histórias com questões abertas, sem alternativas dirigidas e, portanto, que permitiram que as respostas das crianças fossem dadas de modo mais espontâneo, verificamos que os tipos de respostas dos alunos de ambas as escolas foram muito voltados ao contravalor de nível 1 e 2, como exemplo “Separar a briga e continuar a lição” (nível 1), “Mandar os alunos para a diretoria” (nível 2). Em algumas poucas respostas dos alunos de ambas as escolas, pudemos notar a defesa do diálogo e a igualdade para resolução dos problemas: “Conversar com os alunos sobre o motivo”, “Conversar para saber o que aconteceu e orientá-los/Ouvi-los” ou simplesmente “conversar”, principalmente na escola A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo geral analisar as relações entre desempenho escolar, ambiente sociomoral e perspectiva social em julgamentos morais sobre o valor de justiça de estudantes de escolas públicas com alta e baixa avaliação no IDESP.

Nas últimas décadas, a educação tem sido marcada por reflexões e debates advindos de diversos profissionais, como educadores, psicólogos, sociólogos, filósofos, entre uma infinidade de interessados que se propõem, com diferentes graus de criticidade, a pensar sobre a função e papel da escola. Uma ideia quase unânime entre os que se propõem a pensar sobre essa temática é que a educação precisa de mudanças significativas para cumprir com qualidade seu papel social.

O papel dos processos formativos propiciados pela escola se modificou ao longo dos anos acompanhando os avanços, necessidades e interesses de uma parcela da sociedade e dos meios de produção. Como exemplo, podemos citar as consequências da ideologia neoliberal na educação e as influências dessa política nos processos educativos e nas formas de avaliação externa da educação.

Iremos, inicialmente, fazer alguns apontamentos sobre as avaliações em larga escala e as implicações pedagógicas que elas acarretam para, então, pensarmos nas escolas analisadas.

As formas de avaliações em larga escala, muitas vezes, consideram apenas o produto final de uma avaliação e desconsideram outras infinidades de variáveis para considerar as escolas como tendo qualidade ou seu contrário.

As críticas em relação às avaliações em larga escala referem-se ao seu conteúdo, metodologia e as implicações pedagógicas que elas acarretam. As avaliações externas consideram como conteúdo curricular disciplinas como língua Portuguesa e Matemática, subestimando outras disciplinas importantes para a constituição de cidadãos críticos e pensantes, o que pode ser denominado de “afunilamento” curricular.

Outra crítica que as avaliações externas recebem, e que constatamos nas observações realizadas em ambas as escolas, é a ênfase do trabalho pedagógico dirigido às disciplinas que serão cobradas nessas avaliações. Esse fato acarreta, também, uma reorganização da prática pedagógica, marcado pelo ensino tradicional com ênfase na memorização de conteúdo e fórmulas matemáticas e, também, ao treino dos alunos para que possam responder satisfatoriamente gabaritos e testes padronizados.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal n° 9.394/1996) defendem o exercício da cidadania como uma das finalidades

da educação ao apontar uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Como consequência da política avaliativa em larga escala, a ênfase das práticas escolares muitas vezes recai nos princípios de qualificação para o trabalho, ao enfatizar um ensino restrito a certas disciplinas e marcado pela memorização, relegando a segundo plano preocupações mais amplas, como a formação para o exercício da cidadania.

Vimos que essa forma limitada de educar, voltada à memorização e carente de sentidos, ainda está presente nas práticas educativas das escolas analisadas em detrimento de outras práticas que levem os alunos a pensar e refletir sobre suas ações e atitudes, resolver problemas e conflitos, construir conhecimentos e ter acesso aos diversos saberes da ciência, filosofia, história e artes. Esses conhecimentos são necessários para a formação do cidadão comprometido com a sociedade e com o outro em relações solidárias.

Não se justifica mais uma instituição educacional que tenha apenas a finalidade de ensinar crianças a decodificar códigos escritos ou decorar fórmulas matemáticas como uma futura preparação para o mercado de trabalho ou para estudos posteriores. É preciso formar, como nos coloca La Taille (2006), personalidades éticas em ambientes propícios para tal desenvolvimento.

Portanto, defendemos nessa pesquisa que as avaliações externas devem englobar outras disciplinas do currículo de forma interdisciplinar e outros elementos que a tornem, de fato, uma avaliação da qualidade da escola, e não um mero instrumento de medição de desempenho escolar. Entre esses elementos, pode-se incluir uma avaliação interna da própria escola, realizada de forma coletiva por seus membros e que englobe, entre outras questões específicas daquela escola, o clima escolar.

Apesar das críticas e das controvérsias sobre as avaliações em larga escala, elas expressam, de algum modo, os conhecimentos escolares dos alunos em determinadas áreas e, portanto, utilizamos os dados do IDESP como um critério para selecionar escolas com alto e baixo rendimento escolar e analisar suas particularidades quanto ao ambiente sociomoral.

Um dos objetivos da pesquisa foi identificar e caracterizar o ambiente sociomoral e o clima escolar de classes pertencentes a escolas com alto e baixo rendimento acadêmico. Considerando as observações realizadas e as respostas dadas pelos alunos e professores ao questionário sobre clima escolar, podemos afirmar que a escola A, com melhores notas escolares, foi mais favorável à aprendizagem dos alunos ao disponibilizar um ambiente mais harmônico, com poucos casos de violência e de relações hostis, em que os profissionais

demonstraram estar comprometidos com a educação dos alunos, as regras eram conhecidas por todos e houve a pessoalidade de tratamento. Os alunos, por sua vez, demonstraram estar mais satisfeitos com a escola, com os colegas e com os profissionais em comparação com os alunos da escola B. Em situações pedagógicas observadas e de acordo com as respostas dadas pelos alunos da escola A, verificamos que eles podiam questionar sobre dúvidas em relação aos conteúdos trabalhados e foram cobrados em relação aos estudos.

Em contrapartida, na escola B, as normas e regras que regiam as relações não eram debatidas ou mesmo de conhecimento da maioria dos alunos; violência, incivilidade e indisciplina faziam parte do cotidiano dos alunos e eram tratados como "naturais". Os conflitos foram erroneamente tratados, ou por serem ignorados, ou por serem aplicadas sanções expiatórias sem que sejam envolvidos processos como diálogo, ou a busca pela reparação e os processos educativos ficaram relegados a segundo plano. Nas observações na classe da escola B, presenciamos situações em que os alunos ficavam ociosos por grande período de tempo ou simplesmente utilizavam os materiais didáticos para cópia e para preparação aos exames externos, além de demonstrarem insatisfação com a escola, visto que metade deles respondeu que, se pudesse, mudaria de escola.

Assim, consideramos o ambiente sociomoral da classe observada na escola A, a partir do instrumento elaborado por Tognetta (2003), das observações livres realizadas por nós e das respostas dadas ao questionário, como um ambiente propenso à cooperação. A classe observada na escola B, por sua vez, foi considerada como tendência coercitiva com base nos mesmos instrumentos citados acima.

Uma variável significativa entre essas duas escolas é a condição socioeconômica dos alunos. A escola A é uma instituição municipal e tem localização privilegiada, situando-se em região central, os alunos são provenientes de diversos bairros da cidade, e seus pais, em grande parte, trabalham no comércio ou são autônomos nas mais diversas funções, como auxiliar de escritório, vendedor, médico, contador, policial, cabeleireira, frentistas, entre outros.

A escola B é uma instituição municipal localizada em um bairro distante do centro da cidade e atende alunos que moram no entorno, provenientes do próprio bairro e das imediações. Segundo o estudo da CEMESPP (1999), a escola está inserida em uma região de exclusão social. Grande parte das crianças é proveniente de famílias com precárias condições econômicas; os pais são profissionais com baixo retorno financeiro, como faxineiros, cortadores de cana, coletores de materiais recicláveis; além disso, segundo relato das gestoras da instituição, os pais de algumas crianças estão presos nos presídios da região.

Pesquisas indicam que o nível socioeconômico ainda é um indicador de sucesso dos alunos (SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANDIAN; MENEZES-FILHO, 2007; RESENDE, 2013). A justificativa utilizada é que alunos com níveis socioeconômicos mais favoráveis têm melhores oportunidades de acesso aos bens culturais, familiaridade com materiais utilizados nas escolas, assistência e incentivo parentais, possibilidade de dedicar o tempo aos estudos, entre outros.

Diante disso, alguns estudiosos defendem que se deve considerar, nas avaliações dos alunos, o efeito escola, que é um cálculo estatístico para averiguar o desempenho das escolas sobre o desenvolvimento acadêmico dos discentes, após o controle dos fatores socioeconômicos e do contexto das escolas.

Assim, em contextos socioeconômicos tão desiguais quanto o Brasil é comum que escolas tenham notas tão distintas nas avaliações externas, porém, mesmo que a escola não possa sozinha superar essas desigualdades econômicas, ela pode fazer com que os alunos tenham um aprendizado melhor e acima do esperado pelas suas condições sociais. Dentre outras características, o ambiente sociomoral é importante para possibilitar um aprendizado mais eficaz dos alunos.

Outro objetivo da pesquisa foi o de investigar as relações entre o ambiente sociomoral mais ou menos cooperativo e o desempenho escolar dos alunos. Na literatura nacional e internacional pesquisas mostraram que há relação positiva entre o clima escolar, especialmente o clima educativo, e o desempenho acadêmico dos alunos (CASASSUS, 2002; MELLA et al., 2002; WILLMS; SOMERS, 2000; CAMPOS, 2002). De acordo com esses autores, o ambiente sociomoral positivo age como um elemento de proteção para a aprendizagem e desenvolvimento de vida positiva de crianças e jovens.

De acordo com dados publicados em 2013 na Organization of Economic Cooperation and Development (OECD), o clima escolar foi o principal elemento de diferenciação das notas entre diferentes escolas. Outras pesquisas internacionais têm evidenciado que o clima escolar positivo na escola influi sobre a motivação para aprender dos alunos (ECCLES et al., 1993) e atenua os resultados negativos do contexto socioeconômico no sucesso escolar (ASTOR et al., 2010).

Em nossa pesquisa, a relação entre clima escolar e desempenho acadêmico também foi confirmada, apesar de serem necessárias mais pesquisas sobre a temática.

Importante destacar que algumas estratégias de ensino foram similares em ambos os grupamentos. Tanto na classe da escola A quanto na classe da escola B, observamos estratégias de ensino e aprendizagem centradas na pedagogia tradicional; grande parte das aulas convergia

no papel do professor que selecionava o conteúdo e "passava" as lições na lousa, indicava a página no livro didático, oferecia exercícios repetitivos de matemática e língua portuguesa, entre outros. Em decorrência disso, as atividades não demandavam desequilíbrio cognitivo, pesquisa ou trabalho em grupo para a construção de conceitos. As atividades observadas foram, em sua maioria, de memorização e cópia, sem o trabalho interdisciplinar e sem considerar, em raras exceções, os conhecimentos prévios dos alunos. O conhecimento era encarado como algo pronto, acabado, e que não poderia ser discutido ou refutado, mas sim decorado para as provas internas ou avaliações externas. Esse fato ficou evidente, também, nas respostas dadas pelos discentes, já que, para mais da metade dos alunos de ambas as escolas, as atividades propostas pela professora eram fáceis ou muitos fáceis.

Podemos pensar que essas práticas decorrem, em parte, das consequências das avaliações em larga escala no que tange ao afunilamento do currículo, ao privilegiar disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, e nas práticas pedagógicas de memorização para responder às exigências desses testes.

Apesar dessas similitudes, encontramos algumas especificidades nas respostas dos alunos da escola A e B em relação ao clima da aprendizagem, que podemos destacar: grande parte dos alunos da escola B respondeu que, se pudesse, mudaria de escola, enquanto que nenhum aluno da escola A deu a mesma resposta; de acordo com as respostas dos discentes, a professora da escola A passa mais lições de casa e a cobrança para a realização é maior quando comparada à escola B; a maioria dos alunos da escola A respondeu que, quando não entende alguma coisa, pergunta para o professor várias vezes até entender, enquanto que pouco mais da metade dos discentes da escola B o fez; de acordo com os alunos da escola A, muitas vezes ou sempre o professor consegue manter a ordem durante a aula, enquanto que os discentes da escola B afirmam que nunca ou poucas vezes isso acontece; os alunos da escola B mostraram-se mais desmotivados e desanimados que os alunos da escola A; ao questionar se os alunos da classe atrapalham a aula, a maioria dos discentes da escola A respondeu que nunca ou poucas vezes, enquanto grande parte dos alunos da escola B afirmou muitas vezes ou sempre.

Além disso, nas observações realizadas e nas respostas dadas ao questionário, percebemos o pouco espaço que foi dado ao diálogo para a construção do conhecimento ou para compreender os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre determinado tema, principalmente na sala de aula da escola B. O diálogo na escola A era contido durante quase todo período da aula, exceto nos momentos de dúvidas em relação ao conteúdo. Na classe da escola B, prevalecia o *laissez-faire*, em que a conversa entre alunos era permitida durante todo o tempo da aula, mas não era incentivado um diálogo produtivo, de discussão dos conteúdos ou

dos conhecimentos prévios dos alunos. O que notamos foram conversas sem ligação com os assuntos que estavam sendo trabalhados, referindo-se a temas diversos e até em forma de brigas.

Outra diferença entre a classe da escola A e a classe da escola B foi em relação à expectativa dos profissionais da escola sobre a aprendizagem de seus alunos. Na escola B, a docente e a equipe gestora constantemente utilizavam sanções expiatórias e situações de humilhação de algum aluno individualmente ou do grupo todo, como forma de garantir ou tentar "incentivar" os alunos a melhorarem o desempenho ou o comportamento. A turma como um todo era vista pela professora como uma sala atrasada e problemática. No questionário perguntamos aos professores, entre outras questões, o quanto concordavam com a afirmação "A maioria dos alunos de minha escola será capaz de ter ótimo desempenho nas avaliações externas?", e a resposta da docente da escola B foi concordo pouco com essa afirmação, demonstrando uma baixa expectativa em relação a seus alunos, possivelmente pelos fracassos que esses alunos já apresentam nessas avaliações.

Quando há baixas expectativas sobre o desempenho escolar e o "futuro" dos alunos, os professores podem modificar as atitudes que têm com eles em sala de aula, mesmo que inconscientemente. Essas atitudes envolvem propor atividades mais fáceis, que demandem pouco esforço cognitivo, não empreender debates mais críticos ou aprofundados, não "cobrar" para que eles aprendam ou até chamá-los de incapazes, e fazer discursos que versem sobre "sala atrasada" ou "alunos problemáticos". Essa expectativa sobre a não aprendizagem pode ser assumida pelas próprias crianças que passam a acreditar que não têm capacidade para aprender, configurando uma "profecia auto realizadora" (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Por outro lado, na escola A, a professora constantemente fazia elogios à sala, dizendo que eles estavam muito bem, que não tinham grandes problemas de aprendizagem, que eles podiam aprender tudo, bastava serem persistentes. Quando questionamos a docente da escola A: "A maioria dos alunos de minha escola será capaz de ter ótimo desempenho nas avaliações externas?", ela respondeu que concordava muito com essa afirmação.

Além da expectativa sobre a aprendizagem dos alunos, outra constatação importante foi a cobrança por parte das professoras sobre a realização das atividades propostas por elas tanto na sala de aula quanto nas lições de casa. Na classe da escola A, a cobrança para que todos os alunos participassem das atividades e as realizassem era visível, a docente passava de mesa em mesa para acompanhar o avanço e tirar as dúvidas dos alunos. A professora da escola A relatou que há uma cobrança muito grande da equipe gestora para que as notas dos alunos sejam boas e também uma cobrança muito grande dos pais sobre a aprendizagem dos alunos. Quando uma

atividade é proposta, todos os alunos devem fazê-la, e, para garantir isso, a professora passa de mesa em mesa e exige que os alunos façam a atividade até o fim.

Na escola B, a cobrança pela realização dos conteúdos era menor e o tempo exigido para realização era maior, com demasiado tempo de ócio; notamos que a professora dava maior apoio aos alunos que se sentavam na frente da sala, aqueles que se mostram mais interessados e que tinham menos dificuldades. Durante as observações, foram raras as vezes em que a professora foi até o fundo da sala auxiliar os alunos com maiores dificuldades; muitos não faziam as atividades propostas pela professora, ficavam conversando sobre outros assuntos ou desenhando nos cadernos. Além disso, no ambiente da escola B eram comuns situações de violência, incivilidade e indisciplina, vistos como algo natural. Sabemos que é muito difícil aprender e se sentir pertencente e respeitado em um ambiente no qual o medo e a violência, seja física ou simbólica, imperam.

Portanto, constatamos que a escola A que tem as notas acima da média, tem um clima escolar mais propenso ao desempenho acadêmico dos alunos, como a cobrança pela realização das atividades de forma individualizada, expectativa positiva dos profissionais da escola sobre a aprendizagem dos alunos, poucas situações de violência entre pares e entre crianças e adultos, satisfação dos alunos em frequentar a escola, relações amigáveis entre os pares, etc.

Além disso, um clima positivo na escola pode promover a permanência do professor, como observado na escola A, e do corpo gestor. Esse fato pode ajudar a explicar melhor o desempenho dos alunos e o sentimento de pertencimento em relação à escola.

Um dos questionamentos que direcionaram a investigação do problema proposto nesta pesquisa foi pensar em que medida o ambiente sociomoral da escola possibilita um melhor desempenho escolar dos alunos e quais fatores levariam a esse fim. Já apresentamos acima alguns desses fatores, mas sabemos que essa é uma questão ampla que inclui diversos outros aspectos que devem ser considerados.

Devido à indefinição na literatura sobre termo *ambiente sociomoral*, os estudos expõem diferentes formas de defini-lo e de operacionalizá-lo. Como vimos, na literatura da área, autores têm destacado características intraescolares como possíveis variáveis do desempenho escolar. Esses fatores intraescolares caracterizam o clima escolar e englobam diversos outros, como a disponibilidade do diálogo para os processos educativos e para a resolução dos conflitos, a pessoalidade do tratamento, poucos episódios de violências e conflitos resolvidos. Esses elementos são tidos como características de escolas de sucesso e bom desempenho escolar.

Autores como Ortega, Sanchez e Viejo (2011) apontam que um clima escolar positivo age como um fator de proteção para a aprendizagem e desenvolvimento de vida positiva dos

sujeitos, atuando como uma influência sobre a motivação para aprender. Os dados obtidos com a pesquisa empírica, que observamos e analisamos, ratificam o que esses autores afirmam.

Ficou evidente na escola B a necessidade de fortalecer o grupo de apoio aos alunos em diversas situações. Estudos recentes mostram que, em escolas sem normas de apoio, estruturas e relacionamentos, os discentes são mais propensos a sofrer violência, vitimização entre colegas e ações disciplinares punitivas, muitas vezes acompanhadas de altos níveis de ausência e redução de desempenho acadêmico (ASTOR; GUERRA; VAN ACKER, 2010).

Ambas as escolas necessitam de atividades de ensino que sejam desafiadoras e superem a lógica da pedagogia tradicional de decorar fórmulas matemáticas ou regras de língua portuguesa.

Outra questão orientadora da pesquisa foi refletir sobre as práticas que as escolas têm desenvolvido para educar em valores. Pelas observações do cotidiano escolar, constatamos a falta de um projeto coletivo intencional e dialógico para propiciar um ambiente mais democrático, mais harmonioso ou para educar em valores, principalmente na escola B.

Nas observações, notamos que a educação em valores dessas instituições ocorre de forma irrefletida, baseada ora na exacerbação das regras convencionais carecidas de fundamentos morais, ora na ausência e desconhecimento das regras. Ponto em comum nas práticas das duas escolas foi o uso constante da religião como forma de educar moralmente.

Como vimos no decorrer da pesquisa, o uso da religião nas escolas é comum, apesar de constar na Constituição Federal do Brasil (1988) que a instituição escolar é laica. Vimos que essas práticas ocorrem cotidianamente como uma forma de disciplinar, ou educar os alunos. Nas observações, notamos que, ao iniciar a aula, ambas as professoras faziam na lousa um cabeçalho com data e a pauta do que seria realizado no dia, precedido por frases religiosas. Ficou evidente que é mais comum na classe observada na escola B o uso da religião buscando ensinar a obediência por questões de autoridade religiosa, isso aconteceu não só na sala de aula, mas também em outros ambientes.

Há um grande problema no uso da religião nas escolas, que é a doutrinação dos alunos, isso é, a transmissão de conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis, como a ética reflexiva.

Defendemos, nesta tese, uma educação em valores laica, que se fundamente por valores tidos como universalizáveis e que assuma uma tendência democrática para sua constituição. Ou seja, a formação em valores necessita acontecer por meio da democratização das relações entre os membros da escola, em que todos podem participar na elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisões a respeito de problemas ocorridos na instituição. Nesse tipo de

educação, os valores morais são refletidos, discutidos e reconstruídos, visando ao bem da coletividade e ao desenvolvimento moral dos alunos.

Outro objetivo da pesquisa foi investigar relações entre ambiente sociomoral mais ou menos cooperativo e níveis de perspectiva social dos julgamentos de justiça. Julgar algo envolve sempre aquilo que se acredita que é certo ou errado e baseia-se em normas, valores e regras que vão sendo construídos durante toda a vida por meio de relações interpessoais mediadas por instituições sociais, como família, escola, mídia, igreja e sociedade.

Dessa forma, a perspectiva social dos alunos pode ser distinta dependendo de como se colocam frente a si e aos outros nos ambientes em que se desenvolvem, e a escola tem um papel importante, principalmente quando os julgamentos são sobre situações típicas do ambiente escolar. As escolhas dos alunos sobre como a escola deve tomar as decisões são construídas em sua trajetória escolar, portanto, se convivem em um ambiente escolar democrático em que há a discussão de regras e combinados, a tendência de darem respostas mais democráticas é maior. Em contrapartida, em um ambiente onde as regras não são discutidas ou os conflitos resolvidos, a tendência pode ser a de atribuir à autoridade as decisões.

Durante as observações, tanto na escola A quanto na escola B, presenciamos o uso de regras convencionais relacionadas a manter a disciplina, sentar-se em locais pré-determinados em detrimento das discussões sobre regras de convivência baseadas em princípios morais. Regras sobre como fazer fila para entrar na sala e para ir e voltar do recreio, regra sobre sentar no mesmo lugar todos os dias, regra sobre solicitar autorização para ir ao banheiro, regra sobre não mascar chiclete, regra sobre não usar boné, regra sobre não correr nos corredores, etc.

A professora da escola A trabalhou com as regras no começo do ano letivo, elencando direitos e deveres sugeridos pelos alunos. Esse primeiro trabalho com as regras, relacionadas a direitos e deveres, foi importante para que os alunos pudessem refletir sobre a construção e estabelecimento de regras coletivas. Porém, percebemos, ao longo das observações, que essas regras não eram discutidas ou revistas em situações de conflito.

Na escola B, as discussões acerca das regras, normas e princípios eram pouco realizadas no dia a dia e em situações de conflitos. Durante as observações, não presenciamos debates quanto às regras de convivência na escola, acarretando, como implicação prática, a não compreensão por parte dos alunos sobre quais regras regiam as relações ou como se esperava que eles se comportassem, imperando certo *laissez-faire* em relação aos valores e regras escolares. Nesse ambiente, os conflitos e as ameaças entre alunos eram recorrentes, na maioria das vezes sem intervenção da professora. Os conflitos, as agressões e as ofensas eram vistos como algo naturalizado, e a resolução se dava em grande parte de forma agressiva entre os

alunos. Na classe da escola B, a sanção expiatória e o uso da autoridade docente eram recorrentes.

Em relação às percepções dos alunos sobre justiça, de modo geral, as ações da professora e as ações da escola A são vistas pelos alunos da escola A como mais justas, se comparadas as respostas dos alunos da escola B. A maioria dos alunos da escola A considera justa a maneira como a professora trata os alunos, escuta todos os envolvidos, não implica com algum ou alguns alunos e não ajuda e favorece alguns alunos mais que outros. Na escola B, as respostas dos alunos variaram, pois quase metade dos alunos afirma que nunca ou poucas vezes o professor trata os alunos de maneira justa, muitas vezes ou sempre o educador ajuda ou favorece alguns alunos mais que outros, e em momentos de conflitos ou brigas escuta um mais do que o outro.

Novamente, os alunos da escola A têm uma percepção positiva sobre a justiça relacionada à ação da escola, pois grande parte deles afirmou que, muitas vezes ou sempre, as punições/castigos aplicados são justos; dizem que é aplicada a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regras, consideram que as regras são justas e valem para todos alunos, professores, funcionários e diretor, e apontam que os conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos e nunca ou poucas vezes a escola defende ou castiga apenas um dos envolvidos. Para mais da metade dos alunos da escola B, muitas vezes ou sempre os conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos e que é aplicada a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regras; por outro lado, esses mesmos alunos afirmaram que nunca ou poucas vezes as regras são justas e valem para todos e as punições/castigos aplicados são justos.

Nas duas escolas, os momentos destinados a conversar sobre problemas de convivência e conflitos foram poucos. Isso fica evidente tanto no questionário aplicado nos alunos quanto nas observações. Essas práticas, muitas vezes, são justificadas por discursos como “a escola ensina e a família educa”, já que frequentemente a escola não é vista por seus profissionais como corresponsável pela educação em valores de seus alunos. Essa concepção de que a escola não deve educar em valores, já que esse papel é da família, acarreta diversas consequências para as práticas pedagógicas, como não lidar com os conflitos e/ou contê-los por meio de regras excessivas ou punições, ao invés de trabalhar com valores como respeito e justiça nas relações. Importante frisar que, na classe da escola A, observamos poucos conflitos entre os alunos.

Outro objetivo da pesquisa foi identificar e comparar o nível de perspectiva social em que os alunos dessas duas escolas fazem julgamentos sobre justiça.

Nas histórias sobre julgamento moral em justiça com questões com alternativas fechadas, constatamos que as crianças que convivem em um ambiente mais

democrático/cooperativo, que tem a percepção da professora e da escola como pessoa e instituição justas (Escola A), tendem a dar mais respostas pró-valores em seus julgamentos (P2 e P3), baseando-se nas normas sociais convencionais, em contratos coletivos, na necessidade do uso do diálogo para resolver conflitos ou em valores considerados universalizáveis.

Na escola B, em que o ambiente é marcado por relações coercitivas, percepção negativa sobre as ações da professora e da escola como justas, ausência de um grupo de apoio e marcado pelos conflitos resolvidos de forma agressiva entre os alunos, as respostas basearam-se no contravalor (C1 e C2) ou pró-valor (P1 e P2) numa perspectiva individualista ou egocentrada (nível 1) ou centrada nas relações grupais e em normas sociais mais convencionais (nível 2).

Encontramos também diferenças entre histórias de justiça distributiva e retributiva. As histórias de justiça retributiva, envolvendo castigos dados por autoridades na escola, provocam respostas em níveis mais baixos de perspectivas sociais que questões voltadas à justiça distributiva e a afirmação do valor de igualdade em ambos os grupamentos, mas principalmente na escola B. Ou seja, a obediência propagada nas escolas às autoridades e às regras escolares parece influir de tal forma nas respostas das crianças, que estas reproduzem a mesma escolha de punições ou castigos que a escola costuma usar. Assim, muitas vezes as escolhas dos alunos sobre as histórias de justiça podem ter sido mais relacionadas ao que vivem de fato do que ao que poderiam pensar em termos de intenções ou deveres morais.

Quando analisamos as histórias com questões abertas, sem alternativas dirigidas e, portanto, que permitiram que as respostas das crianças fossem dadas de modo mais espontâneo, verificamos que os tipos de respostas dos alunos de ambas as escolas foram muito voltados ao contravalor de nível 1 e 2, como “Separar a briga e continuar a lição” (nível 1), “Mandar os alunos para a diretoria” (nível 2), por exemplo. Em algumas poucas respostas dos alunos de ambas as escolas, mas principalmente na escola A, pudemos notar a defesa do diálogo e a igualdade para resolução dos problemas: “Conversar com os alunos sobre motivo”, “Conversar para saber o que aconteceu e orientá-los/ouvi-los” ou simplesmente “conversar”.

Tivemos, como hipótese inicial da pesquisa, que um ambiente sociomoral cooperativo/democrático na escola influencia o desenvolvimento da perspectiva social em julgamentos morais dos alunos, na medida em que, nesse ambiente, as relações são marcadas pelo respeito mútuo, confiança e diálogo, e são propícias às relações mais cooperativas e solidárias, que contribuem para que os indivíduos se desenvolvam moralmente e coordenem seus pontos de vista com os pontos de vista de outras pessoas. Sobre essa hipótese, podemos tecer algumas considerações.

Pelas respostas dadas pelos alunos sobre as histórias de justiça, concluímos que o ambiente sociomoral mais cooperativo ou mais coercitivo tem influência nas perspectivas sociais em julgamentos morais, principalmente quando alternativas mais descentradas são oferecidas como possibilidade de resposta; esses dados confirmam nossa hipótese inicial. Apontamos, porém, a necessidade de estudos que englobem um maior número de sujeitos e escolas.

Para finalizar este trabalho, destacamos a importância de os profissionais da educação compreenderem o papel do ambiente sociomoral positivo para o desenvolvimento integral dos alunos. É necessário, portanto, a tomada de consciência a respeito de que a escola tem um papel importante no desempenho cognitivo dos alunos, mas sua função não se esgota aí. É imprescindível um trabalho com a formação ética e moral; essa formação se dá em um ambiente marcado por relações democráticas e respeitosas entre as pessoas, com impacto sobre o desempenho acadêmicos dos alunos.

Portanto, pensar sobre a qualidade do ambiente escolar e a formação moral e ética dos alunos é tão importante quanto o trabalho com outras matérias, como Língua Portuguesa e Matemática. Essa temática deve ser discutida tanto em cursos de formação inicial de professores como em cursos de formação continuada, para que as preocupações com a educação em valores não se reduzam apenas a iniciativas isoladas de professores ou algumas poucas escolas, como vimos em pesquisas anteriores (SILVA, 2013; MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013).

Entendemos ser necessário, portanto, que a escola tenha subsídios para possibilitar uma investigação do clima com o intuito de seus agentes compreenderem as necessidades e os aspectos que precisam de mudança, para que possam promover sua melhoria. Em outras palavras, reconhecendo que há uma importante relação entre o clima da escola e a aprendizagem dos alunos, os profissionais da educação devem ser capazes de identificar quais aspectos da escola precisam de melhoria e quais são seus pontos fortes.

O clima escolar deve ser parte integrante do planejamento da escola por meio do Projeto Político Pedagógico. Esse planejamento deve envolver a busca pela valorização dos atores sociais, família e da comunidade para ampliar a sociabilidade e o sentimento de pertença do grupo, trabalho coletivo com ênfase no protagonismo juvenil e o uso do diálogo para resolver conflitos e estabelecer regras coletivas.

Segundo Thapa et al. (2012), o processo de melhoria do clima escolar necessita ser intencional, estratégico, colaborativo, transparente e um esforço coordenado para fortalecer ambientes de aprendizagem escolar.

Assim, a avaliação do ambiente sociomoral é o primeiro passo para melhoria do ambiente escolar, portanto não pode ser um fim em si mesmo. Os dados obtidos com a pesquisa sobre o clima escolar devem servir como um norte para orientar os esforços de melhoria da escola. Essas melhorias podem influenciar toda a comunidade escolar, modificando as experiências de alunos, professores e pais e promover, ainda, uma escola que possua um clima mais positivo e que auxilie os alunos a alcançar maior sucesso nas suas atividades acadêmicas.

Os resultados da pesquisa, ainda que promissores e importantes para pensar nas relações entre ambiente sociomoral e desempenho escolar, são discretos e sugestivos de novas investigações. Apontamos que futuras pesquisas na área podem aprofundam a temática sobre as concepções de justiça relacionadas às ações do professor e da escola e como elas influenciam nos julgamentos sobre justiça dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Debate: Violência, mediação e convivência na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Debate**: Violência, mediação e convivência na escola. 1 ed. Brasília: Boletim 23, 2005. 49 p. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/215810Debateviolencia.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

ACEVES, M. J.; HINSHAW, S. P.; MENDOZA-DENTON, R.; PAGE-GOULD, E.et al. Seek help from teacher or fight back? Students perceptions of teacher´s actions during conflicts and responses to peer victimization. **Journal of Youth Adolescence**, v. 39, n. 6, p. 658-669, Ago. 2010. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860097/> . Acesso em: 24 mar. 2015.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulamentação e emancipação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 152 p.

ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A M; et al. **Valores e temas transversais no currículo.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 77, p. 53-61, mai. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 17 out. 2013.

ANGELUCCI B.C.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R, PATTO. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 15 jan. 2014.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf> . Acesso em 03 fev. 2011.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, 2008.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos) p. 17-64.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107, jul./dez. 2000. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27845>. Acesso em 02 mar. 2013.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L (Org). **Cinco estudos de educação moral**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 101-132. (Coleção Psicologia e Educação)

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ASTOR, R. A.; GUERRA, N.; VAN ACKER, R. How can we improve school safety research? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 69–78, mar., 2010. Disponível em: < http://journals.sagepub.com/home/edr>. Acesso em 10 mar. 2013.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições Setenta, 2004.

BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel das avaliações nas políticas de formação docente. 2006, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.

BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. de Plínio Dent-zien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 353-364, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso 10 mai. 2013.

BIAGGIO, A. M. B. Um estudo intercultural sobre julgamento moral: comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de julgamento moral de Kohlberg. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada,** v. 27, p. 3-17, 1975.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIAGGIO, R. C. Família, Socialização e Educação dos Filhos. In: BAGGIO, R. C. (Org.). **Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar**. Campinas, SP: SBU. Unicamp. 2010, p. 19-30.

BLAYA, C. et al . Versão em português do Defense Style Questionaire (DSQ-40) para avaliação dos mecanismos de defesa: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 255-258, dez., 2004. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000400010>. Acesso em 20 mai. 2014.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRANDÃO, Z. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000100002>. Acesso em 4 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>. Acesso em 12 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional da Educação Básica. Aneb e Anresc (Saeb), 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental; **Parâmetros Curriculares Nacionais**; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais – ÉTICA. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-501, set./dez. 2010.

BRITTO, V. M. V.; LOMONACO, J. F. B. Expectativa do professor: Implicações psicológicas e sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 3, n. 2, p. 57-79, 1983.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. 1ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 121-140.

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores**. Propuesta y materiais. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CAMINO, C.; PAZ, M.; LUNA, V. L. R. Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?.** Porto Alegre: Artemed, 2009, p. 130-151.

CAMPOS, M. M. (Org.). **Consulta sobre qualidade da educação na escola:** relatório técnico final. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Carlos Chagas, 2002.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e debate em educação**,

v. 3, n.2, 2013.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso 03 jun. 2015.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF: Plano, 2002.

CENSO DEMOGRÁFICO 2012. **Características da população e dos domicílios**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS E MAPEAMENTO DA EXCLUSÃO SOCIAL PARA POLÍTICAS PÚBLICAS – CEMESPP. **Sistema de Informação para Tomada de Decisão Municipal.** Fase II. Relatório Parcial. UNESP. Relatório de Pesquisa Submetido à Avaliação do Programa de Políticas Públicas da FAPESP. 2002, 88p.

CEPAL; UNESCO. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**: versión preliminar: trigésimo período de sesiones de la CEPAL. San Juan, Puerto Rico: CEPAL, UNESCO, 2004.

CERVO, A. L. et al. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COHEN, J. Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational Review**, v. 76, n. 2, p. 201-237, 2006.

COHEN, J.; MCCABE, L.; MICHELLI, N. M.; PICKERAL, T. School climate: research, policy, teacher education and practice. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONBOY, J.; MOREIRA, I.; SANTOS, I.; FONSECA, J. Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA. In: VELOSO, L; ABRANTES, P. (Org.), **Sucesso escolar: Da compreensão do fenômeno às estratégias para o alcançar**. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

CORTINA, A. **O fazer ético:** guia para Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2003.

COSTA, A. F. L. **Clima Escolar e Participação Docente**: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Ciência da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Caimbra, 2007. Disponível em: < https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15582/1/a.costa.pdf>. Acesso em 16 abr. 2015.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. São Paulo: Garamond, 2004.

COSTA, M. **O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países**. São Paulo: Loyola, 1990.

COUTO, L. L. M. **Prática Docente e Justiça**: Educação em Valores Morais no Ensino Fundamental. 2013, 145 f . Dissertação (Mestrado em Psicolgia), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva**. Educ. Pesquisa,** São Paulo , v. 40, n. 4, p. 1077-1092, 2014 .

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In**: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação:** Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 32., 2009, Caxambu-MG. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf> Acesso em: 3 set. 2013.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, J (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DEAL, T.E. PETERSON, K.D. **Shaping school culture**: Pitfalls, paradoxes, and promises. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
DEBARBIEUX, E. **Violência na Escola**. 1 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEDESCHI. S. C. de C. **Bilhetes reais e/ ou virtuais**: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. Campinas, SP. 2011. 278 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 1, p. 97-106, 2001.

DELLAZZANA, L. L. **Irmãos que cuidam de irmãos:** concepções sobre justiça retributiva. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**: hacer reforma. 1 ed. Madrid: Anaya-Alauda, 1994.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos/UCDB**, n. 30, p. 305-323, jul-dez 2010.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. **Construção moral e educação:** uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais. Bauru: EDUSC, 1999.

DYNARSKI, M. et al Dropout prevention: A practice guide. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2008. Disponível em: < http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/dp_pg_090308.pdf>. Acesso em 27 mar. 2013.

ECCLES J. S. et al. Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. **Am Psychol**, v. 48, n. 2, p. 90 – 101, fev. 1993.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez., 2007.

FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades e limites de uma prática formativa. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior. Porto**: CIIE/Livpsic, 2010. p. 99-110.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. **Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment. Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, Virginia, n. 38, 2007.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: < http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/loriane.pdf>. Acesso: 3 set. 2014.

GATTI, B. A. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliação em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Ciclo de Debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Florianópolis: Editora Insular, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, Out. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>. Acesso em 10 jun. 2013.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade. Campinas**, v. 28, n. 100, Out. 2007. Disponível em: , http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>. Acesso em 13 fev. 2012.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, Out. 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 jun. 2013.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRAYSON, J. L.; ALVAREZ, H. K. School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 5, 2008.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A. (Org.), **A motivação do aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 78-95.

HADJI, C. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? In: **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, julho/agosto de 2002.

JANOSZ, M; GEORGES, P; PARENT, S. L'Environnement Socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**. v. 27, n 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: < http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf >. Acesso em: 22 jul. 2013.

JARES, C, X. R. Educar para a verdade e para a esperança. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Aval. psicol. [online]**. v. 3, n. 2, p. 93-106, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2014.

KEHL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KHEL, M.R. Videologias. São Paulo: Boitempo, 2004.

KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In: LICKONA, T. (Org). **Moral development and beha**vior: Theory, research, and social issues New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. p. 31-53.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbau: Biblioteca de Psicologia, Desclée de Brouwer, 1992.

KOLLER, S. H. **Diferenças de gênero no julgamento moral**. 1990. 77f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (orgs). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARUSSO M. D.; BROWN J. L.; JONES S. A. J. L. School context and microcontexts: The complexity of studying school settings. **American Psychological Association**, v. 17, p. 175-197, 2009.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola**: nem vítimas nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a educação (ISME), 2006.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LIBÂNEO, 2012. http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323

LIMA, L. C. A "escola" como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12 n. 2, 2008. Disponível em: < http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5310>. Acesso 10 jan. 2016.

LIMA, A. P. **O ensino religioso na escola pública**: regras que cooperam para sua organização. 2016. 183 f. *Tese* (Doutorado em *Educação*) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

LIPOVETSKY, G. A Sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Armando B. Ara. Barueri-SP: Manole, 2005.

LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa na escola: um olhar da Psicologia Moral**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2012.

MARCOLIN, E. H.; BIAGGIO, A. M. B. Relação entre maturidade de julgamento moral e complexidade de estruturas linguísticas. **Educação e Realidade**, v. 10, p. 23-38, 1985.

MATOS, M.; CARVALHOSA, S**. Saúde mental e mal estar físico na idade escolar**, v. 3, n. 1. Lisboa: FMH/PEPT/GPT, 2001. Disponível em: < Saúde mental e mal estar físico na idade escolar>. Acesso em 02 fev. 2014.

MAZZOTTI, A. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 87, n. 217, p. 349-369, 2006. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/809/784. Acesso em 18 set. 2013

MELLA, O. et al. **Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries**. Santiago, Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, 2002.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do Desempenho Escolar no Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP, 2007. Disponível em:< http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em 01 mai. 2014.

MENIN, M. S. S. et al. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa (USP),** v. 34, p. 255-272, 2008.

MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento Moral**. In: MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: L. R. P. TOGNETTA. (Org.). **Virtudes e educação**: um desafio da modernidade. 01 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 17-36.

MENIN, M. S. S. Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras. In: Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?, 1., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP/FE, 2009.

MENIN, M. S. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes.** 2000. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2000.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2011.

MENIN, M. S. S.; BAUGNET, L. Representações de Injustiça na escola entre adolescentes brasileiros e franceses: influência do gênero, tipo de escola e do desempenho escolar. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, conflitos e violências.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 149-179.

MENIN, M. S. S.; MORO, A. BATAGLIA, P. U. R. Adesão de crianças ao valor justiça: comparação entre respostas espontâneas e respostas a um questionário fechado. **Revista do Centro de Educação** [online], v. 40, n. 1, jan./abr. 2015.

MENIN, M.S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI; J. (orgs.). **Projetos bem sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortês, 2013.

MENIN, M.S.S.; TAVARES, M. R; MORO, A. Mensurando Valores Morais: uma Pesquisa com alunos de 6º a 9º ano do ensino Fundamental. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49, maio/ago. 2013.

MEYER-ADAMS, N.; CONNER, B. T. School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. **Child Sch**, v. 30, n. 4, p. 211 – 221, 2008.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** VOLP, 5. ed., março de 2015.

MILICIC, N.; ARÓN, A. Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. ***Psykhe**, v. 9, n.* 2, p. 117-123 , 2011.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares no século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, p.965-991, set./dez. 2010.

MÜLLER, A., ALENCAR, H. M. Educação moral: O aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, *v. 38, n.* 2, p. 453-468, 2012.

NOTA TÉCNICA IDESP, 2013. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf Acesso: 10 jan. 2014.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. **Ciclo de Debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Bras**il. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 87-100.

ONU. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em 16 abr. 2014.

ORTEGA, R.; SANCHEZ, V.; VIEJO, C. La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes. Sexual violence in teenage relationships. In: LAMEIRAS, M; IGLESIAS, I. (Org). **Violencia de Género**. La violencia sexual a debate. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2011, p. 99–126.

PEREIRA, F.; MOURAZ, A. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 115-138, 2015.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Tradução Maria Sol Dorin. Buenos Aires: Aique, 2001. (Original de 1954).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

PIAGET, Jean. Os Procedimentos da Educação Moral. In: PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia:** textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58. (Original publicado em 1930).

PIANTA, R. C.; STEINBERG, M. S.; ROLLINS, K. B. The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. **Development and Psychopathology**, v. 7, n. 295–312, p. 1995.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M. **Práticas Morais.** São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II:** um olhar construtivista. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000906017> Acesso em: 28 mai. 2014.

RIQUE, J. et al . Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 243-257, 2013. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000200007>. Acesso em 16 mar. 2015.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom.** New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

RUTTER, M. et al. Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

SALES, E. M. B. O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 49-58, 2000.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 197-204, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Abr. 2015.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A.. Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista. **Psicol. estud., Maringá** , v. 14, n. 4, p. 631-640, 2009 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso 21 fev. 2014.

SANCHES, C.; GOUVEIA-PEREIRA, M. Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. **Aná. Psicológica**, Lisboa , v. 28, n. 1, p. 71-84, jan. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2016.

SANTOS, L. H. S. O Corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Furg, 2007. p.80-92.

SELMAN, R. et al. Assessing interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.

SELMAN, R. L. **The promotion of social awareness**: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**: developmental understanding. Nova Iorque, EUA: Séries Editor, 1980.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth**. Developmental Theory and pair therapy. Chicago:The University of Chicago Press, 1990.

SELMAN, R.L.; BEARDSLEE, W.; SCHULTZ, L; KRUPA, M.; PODOREFSKY, D. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.

SENOS, J.; DINIZ, T. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa mostra de adolescentes. **Análise psicológica**, v. 2, n. 16, p. 267-276, 1998.

SERRANO, G. P. **Educação em valores:** como educar para a democracia. Porto Alegre:

SHIMIZU, A. M. **As Representações Sociais de Moral de Professores das Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília - SP, 1998.

SHIMIZU, A. M. **Representações sociais e julgamentos morais de jovens**: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília - SP, 2002.

SHIMIZU, A. M. Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. **Psicologia:** Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, UFRS, v. 17, n.1, p. 4-14, 2004a.

SHIMIZU, A. M. Defining Issues Testes 1 y 2: cálculo de confiabilidad de las versiones castellanas y consideraciones a cerca de su uso en estudios sobre moralidad. Investigaciones En Psicología **Revista Del Instituto de Investigaciones**, Buenos Aires - Argentina, UBA, v. 9, n.2, p. 41-57, 2004b.

SHIMIZU, A. M. ; MENIN, M. S. S. Representações sociais de lei, justiça e injustiça: uma pesquisa com jovens argentinos e brasileiros utilizando a técnica de evocação livre das palavras. **Estudos de Psicologia (Natal),** v. 9, n.2, p. 239-248, 2004.

SILVA, C. C. M. **Educação Moral, escola e comunidade: uma relação (des)articulada?**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92387>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SILVA, C. C. M.; MENIN, M. S. S. Cidadania na Escola. In: Menin, M. S. S; BATAGLIA, P. U. R.; Zechi, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. 1ed.São Paula: Editora Cortez, 2013, v. 1, p. 169-182.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**. Salvador, v.4, n.2. 2001.

SILVA, J. M. A. P.; BRIS, M. M. Clima de trabalho de análise da organização escolar: revisão teórica. **Educação, teoria e prática**, v. 10, n. 18/19, 2002.

SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado, Florianópolis: Insular, 2002.

SOLOMON, D. et al. A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. **Social Psychology of Education**, v. 4, p. 3-51, 2000.

Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/226827084_A_six-district_study_of_educational_change_Direct_and_mediated_effects_of_the_Child_Development_Project>. Acesso em 26 mar 2014.

SPOSITO, M. P. A Instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Revista **Educação e Pesquisa**, vol.27, no.1, p.87-103, 2001.

SUMMER, M. G. **Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools**. PhD diss., University of Tennessee, 2006.

SZYMANSKI, H. **A relação Família Escola**: Desafios e Perspectivas. Brasília: Editora Plano, 2001.

TAYLOR, D. E. **The influence of climate on student achievement in elementary schools.** 113f. Tese. (Doctor of Education) - The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, 2008.

TARDELLI, D. A. **O Respeito em Sala de Aula**. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

TAVARES, M. R. et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomorais. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 46, n. 159, p. 186-210, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000100186&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 nov. 2016.

TAVARES, M. R. Avaliação de valores sociomorais: procedimentos para a construção de uma escala. **Est. Aval. Educ**., v. 24, n.56, p. 252-272, 2013. Disponível em: < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2740>. Acesso em 14 jan. 2014.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Avaliando valores em escolares e seus professores**: proposta de construção de uma escala. São Paulo : FCC/DPE, 2015.

THAPA, A. et al. **School climate research summary**. 3 ed. New York: National School Climate Center, 2012. 21 p. Disponível em: < http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>. Acesso em 10 jun. 2014.

THIÉBAUD, M. **Climat Scolaire**, 2005, p. 1-6. Disponível em: < http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf> Acessado em 11 dez. 2013.

THIOLLENTE, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.49, p.45-50, 1984.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. **Journal of Educational Administration**, v. 36 n. 4, p. 334-352, 1998.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**. Morality and convention. Cambridge, MA: Cambridge, 1983.

VENTURI, G. O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, p. 67-84, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Abr. 2016.

VIANNA, H. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica**. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

VIANNA, H. **Avaliação**: considerações teóricas e posicionamentos. Avaliação educacional: teoria, planejamentos, modelo. São Paulo: Ibrasa, 2000, p. 21-46.

VIANNA, H. **Avaliações Nacionais em Larga Escala**: Análises e propostas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

VIANNA, H. M.. Avaliação do rendimento de alunos de 2ª e 4ª séries de escolas oficiais do estado do Paraná. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 18, p. 5-62, 1988.

VICENTIM, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos em adolescentes.** 2009, 223f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96 – 127, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em 01 dez. 2016.

VINHA, T. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003, 426 f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295335. Acesso em: 10 jan. 2011.

VINHA, T. P. **Questionário Clima Escolar**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <claudielecarla@hotmail.com> em: 29 mar. 2014.

VINHA, T. P. **Relatório para a Fundação Lemann.** São Paulo, Agosto de 2014.

VIVALDI, F. M- C. **Pesquisa empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras**: o estado do conhecimento. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

WILLMS, J. D.; SOMERS, M. Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. International. **Journal of School Effectiveness and Improvement**. v. 12, n.4, p. 409-445, 2000.

WOESSMAN, L. **Why students in some countries do better**. Stanford: Hoover Institution, 2001. Disponível em: <http://www.edmattersmore.org>. Acesso em: 24 mai. 2015.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004. P. 15-96.

ANEXOS

Anexo I - Ficha de observação do Ambiente Escolar e as relações Autoritárias Cooperativas

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS X COOPERATIVAS			
Aspectos observados	**Caracterização do ambiente**	**Ambiente**	
		A	**B**
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor		
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno		
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.		
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos		
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.		
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.		
Quanto às relações professor x aluno e aluno x aluno **O PROFESSOR**	Centraliza todas as decisões		
	Faz uso de punições, sanções expiatórias		
	Faz uso de recompensas.		
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia		
	Grita		
	Ordena, dirige as ações dos alunos		
	Faz ameaças		
	Atribui elogios valorativos		
	Atribui elogios apreciativos		
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos		
	Considera as idéias de todos		
	Utiliza sanções por reciprocidade		
	Dá oportunidade de assunção de papéis		
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades		
	Dá respostas prontas		
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o		
	Aconselha e moraliza		
Quanto às relações professor x aluno e aluno x Aluno **O aluno**	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las		
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor		
	Espera sua vez para falar		
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões		
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes		
	Participa com interesse das atividades		
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado.		
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar		
	Respeita a opinião do colega		
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz		
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos		
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente		
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente		
	Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções		

	Organiza seu próprio material		
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas		
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos		
	As atividades são propostas com desafios		
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos		
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos		
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos		
	São oferecidas propostas de jogos e desafios para o trabalho com os conteúdos		
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o recreio e horários de lanche		
	No horário do lanche, os alunos se servem sozinhos		
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas		
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro		
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia		
	As atividades propostas favorecem a cooperação		
Quanto à resolução de conflitos **O professor**	Resolve os conflitos pelas crianças		
	Encaminha para a direção		
	Media a resolução dos conflitos permitindo que as crianças se expressem		
	Insiste que as crianças falem sobre como se sentem nas situações de conflitos		
	Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflitos solicitando que a classe ajude a resolver o problema		
	Resolve o problema solicitando que as crianças se desculpem e façam carinho uma nas outras		
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflitos		
	Ignora os conflitos ocorridos entre os alunos		
O aluno	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor		
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos		

Anexo II - Questionário sobre Qualidade do Ambiente Sociomoral

SEÇÃO 1 - AS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM OU CLIMA EDUCATIVO

Marque o quanto você concorda com cada uma das afirmações a seguir:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	(A)	(B)	(C)	(D)
Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
Na minha escola o comportamento dos alunos vale nota.	(A)	(B)	(C)	(D)
A minha escola passa muitas lições de casa.	(A)	(B)	(C)	(D)
Considero justo o jeito que o professor dá as notas.	(A)	(B)	(C)	(D)
A minha escola valoriza as tarefas ou atividades dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
Quando não entendo alguma coisa, eu pergunto para o professor várias vezes até eu entender.	(A)	(B)	(C)	(D)
Eu faço as lições de casa frequentemente.	(A)	(B)	(C)	(D)

A maioria dos ALUNOS DE SUA CLASSE:

	NUNCA	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
Presta atenção ao que o professor fala.	(A)	(B)	(C)	(D)
Esforça-se para realizar as atividades.	(A)	(B)	(C)	(D)
Parece desmotivada e desanimada.	(A)	(B)	(C)	(D)
Chega atrasada com frequência.	(A)	(B)	(C)	(D)
Atrapalha a aula.	(A)	(B)	(C)	(D)

Em sua classe, o PROFESSOR:

	NUNCA	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
Demonstra interesse pela aprendizagem de cada estudante.	(A)	(B)	(C)	(D)
Explica as lições de forma clara.	(A)	(B)	(C)	(D)
Dá aulas interessantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
Consegue manter a ordem durante a aula.	(A)	(B)	(C)	(D)
Promove atividades em grupos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Nos motiva a continuar estudando.	(A)	(B)	(C)	(D)
Parece estar desmotivado e sem vontade de dar aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Costuma faltar.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 2 - AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA OU CLIMA RELACIONAL

O quanto você concorda com cada uma das afirmações a seguir sobre a sua <u>ESCOLA</u>:

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
Gosto da relação que tenho com meus colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Há poucas brigas entre os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)

Indique o quanto as situações abaixo ocorrem em sua escola:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Há situações de conflitos ou brigas entre os alunos e os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos desrespeitam os professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	(A)	(B)	(C)	(D)

Com qual frequência o professor:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Escuta o que temos a dizer.	(A)	(B)	(C)	(D)
Implica com alguns alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Coloca alguns alunos para fora da sala.	(A)	(B)	(C)	(D)
Grita.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ameaça alguns alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
Caçoa ou humilha alguns alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
É uma pessoa que eu gosto (admiro)	(A)	(B)	(C)	(D)

Nos <u>ÚLTIMOS 4 MESES</u>, com que frequência ocorreram as situações apresentadas abaixo:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Eu ignorei algum professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
Eu atrapalhei algum professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
Eu xinguei ou ofendi algum professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
Eu tirei sarro de algum professor.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 2.1 – AS RELAÇÕES COM AS REGRAS NA ESCOLA

Marque com que frequência às situações apresentadas abaixo ocorrem sua escola:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Os estudantes participam da construção e das mudanças de regras.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos conhecem e compreendem as regras.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos ajudam na escolha das punições no caso de as regras não serem cumpridas.	(A)	(B)	(C)	(D)

Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
Há momentos destinados a conversar sobre os problemas de convivência e brigas durante as aulas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos sentem que podem falar o que pensam e que elas são consideradas.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 3 – AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA E A PERCEPÇÃO SOBRE JUSTIÇA

O professor:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Trata os alunos de maneira justa.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ajuda/favorece alguns alunos mais que outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
Em momentos de conflitos ou brigas escuta um mais do que o outro	(A)	(B)	(C)	(D)
Implica com algum ou alguns alunos	(A)	(B)	(C)	(D)

O quanto você concorda que isso ocorre em sua escola:

	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo muito
Na maior parte das vezes as punições/castigos aplicadas são justas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Na maior parte das vezes, a escola defende ou castiga apenas um dos envolvidos.	(A)	(B)	(C)	(D)
É aplicado a mesma punição ou castigo para aqueles que não cumprem as regra.	(A)	(B)	(C)	(D)
As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).	(A)	(B)	(C)	(D)
Os conflitos e brigas são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 4 – RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA E CLIMA DE PERTENCIMENTO

Marque se essas situações acontecem com você (causadas por alunos, professores ou funcionários da escola):

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Me ignoraram, fingiram que não me ouviram ou que não me viram.	(A)	(B)	(C)	(D)
Me impediram de participar de uma atividade, jogo ou brincadeira.	(A)	(B)	(C)	(D)

Me ofenderam, tiraram sarro ou gritaram comigo.	(A)	(B)	(C)	(D)
Implicaram comigo.	(A)	(B)	(C)	(D)
Me ameaçaram.	(A)	(B)	(C)	(D)
Sinto-me só	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque <u>A QUEM PEDIRIA AJUDA</u> se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet, etc.

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Aos seus amigos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ao professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ao diretor.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ao orientador.	(A)	(B)	(C)	(D)
A um funcionário da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
A sua família (pais, padrastos, avós...).	(A)	(B)	(C)	(D)

<u>SEÇÃO 5 – AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA E O CLIMA DE SEGURANÇA</u>

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.	(A)	(B)	(C)	(D)
Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
Alguns alunos trazem armas, facas, canivetes, etc.	(A)	(B)	(C)	(D)
Sinto-me seguro na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
Tenho medo de alguns alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
Tenho medo de alguns professores.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com qual frequência o <u>PROFESSOR</u> apresenta essas atitudes do quadro abaixo quando acontecem brigas ou agressões entre alunos na sua escola:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Finge que não percebe	(A)	(B)	(C)	(D)
Não sabe o que fazer.	(A)	(B)	(C)	(D)
Manda para a direção/ coordenação/orientação.	(A)	(B)	(C)	(D)
Envia bilhete para a família falando sobre o que aconteceu	(A)	(B)	(C)	(D)
Proibe que alunos participem de atividades que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.).	(A)	(B)	(C)	(D)
Dá bronca.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ameaça.	(A)	(B)	(C)	(D)
Ajuda os alunos a resolverem estes problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Tenta defender o aluno que agrediu.	(A)	(B)	(C)	(D)

Apoia ou defende o agredido ou o que apanhou.	(A)	(B)	(C)	(D)

Com que frequência em sua escola acontecem as ações abaixo quando há agressões entre alunos:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Os alunos levam uma bronca na frente dos colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a consertarem seus erros.	(A)	(B)	(C)	(D)
A escola fala sobre a briga ou agressão com a família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas).	(A)	(B)	(C)	(D)
A escola chama a família para falar sobre o problema.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos são mandados ao Conselho Tutelar.	(A)	(B)	(C)	(D)
A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.	(A)	(B)	(C)	(D)
A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.).	(A)	(B)	(C)	(D)
A escola conversa com o aluno que está sendo muito insultado ou maltratado a mudar de comportamento para acabar com o problema.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 5.1 – AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO

	Nunca	Raramente	Uma ou duas vezes por semana	Várias vezes por semana
Meus colegas me impedem de participar das atividades, jogos e brincadeiras.	(A)	(B)	(C)	(D)
Meus colegas tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações que me deixam constrangido ou chateado.	(A)	(B)	(C)	(D)
Meus colegas colocam apelidos que me incomodam.	(A)	(B)	(C)	(D)
Meus colegas quebram ou roubam as minhas coisas.	(A)	(B)	(C)	(D)
Meus colegas me batem, me chutam, me derrubam ou me machucam.	(A)	(B)	(C)	(D)
Meus colegas me ameaçam para que eu fique com medo.	(A)	(B)	(C)	(D)
Meus colegas usam a internet ou celular para me insultar, me zoar, me ofender ou me ameaçar.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 6 – OS RECURSOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

Com relação AO USO E AO CUIDADO COM OS ESPAÇOS na sua escola, marque o quanto você concorda com as seguintes afirmações.

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
Os ambientes são limpos e bem conservados.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os banheiros estão em bom estado e com papel higiênico e sabonete à disposição.	(A)	(B)	(C)	(D)
As carteiras, mesas, cadeiras e outros móveis são conservados e adequados.	(A)	(B)	(C)	(D)
As salas de aula são confortáveis (luz adequada, organizada, ventilada, não há ruídos...)	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos usam com frequência os computadores e a internet.	(A)	(B)	(C)	(D)
Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos usam com frequência à biblioteca.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, livros e materiais.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os espaços da escola são seguros.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os alunos podem entrar em todos os espaços da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
Os espaços para as atividades físicas são bons	(A)	(B)	(C)	(D)

1. Sua idade é_____

2. Sexo.:

(A) Masculino. (B) Feminino.

3.Quem vive com você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso.

(A) Mãe.
(B) Pai.
(C) Avó.
(D) Avô.
(E) Madrasta ou companheira de seu responsável.
(F) Padrasto ou companheiro de seu responsável.
(G) Irmãos.
(H) Outros (por exemplo: primos, tios...).

4. Qual é a atividade do responsável pela sua casa?

(A) Trabalha fora de casa o dia todo.
(B) Trabalha fora de casa meio período.
(C) Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos).
(D) Trabalha somente nas tarefas de casa.
(E) Desempregado.

(F) Aposentado.
Ocupação: _____

5. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:
(A) Muito bem.
(B) Bem.
(C) Nem tão bem, mas nem tão mal.
(D) Mal.

6. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?
(A) Nenhum.
(B) 1.
(C) 2 ou 3.
(D) 4 ou mais.

7. Na sua escola você se considera um aluno:
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Mais ou Menos ( ) Fraco ( ) Muito fraco.

8. Os seus professores consideram você um aluno:
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Mais ou Menos ( ) Fraco ( ) Muito fraco

9. Você já repetiu de ano?
( ) Não ( ) Sim

10. Seus pais foram chamados na escola por problemas de aprendizagem?
( ) Não ( ) Sim ( ) Não sei responder

11. Com qual frequência você é elogiado (a) pela professora pelo seu desempenho nas atividades e provas?
( ) Sempre ( ) Muitas vezes ( ) Poucas vezes ( ) Nunca

12. Você considera as atividades/tarefas propostas pela professora:
( ) Muito fáceis ( ) Fáceis ( ) difíceis ( ) muito difíceis

13. Nesse ano em quais matérias você teve notas maiores que sete?
( ) Língua Portuguesa ( ) Matemática ( ) História e Geografia ( ) Ciências

NÍVEL SOCIOECONOMICO

Sua rua é ( ) Asfaltada ( ) Terra
A água da sua casa é ( ) Rede de distribuição – SABESP. ( ) Poço artesiano ( ) outros

ITENS DE CONFORTO	Não possui	1	2	3	4 +
Carro exclusivo para uso familiar					
Quantidade de empregados (ao menos 5 vezes por semana)					
Quantidade de máquina de lavar, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					

DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD, exceto de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de forno de micro-ondas					
Quantidade de motos, desconsiderando para uso profissional					
Quantidade de máquina secadora de roupas, considerando lava e seca					

Anexo III – Parecer Comitê de Ética em Pesquisas

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP/ CAMPUS DE PRESIDENTE

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ENTRE AMBIENTE SOCIOMORAL, DESEMPENHO ESCOLAR E PERSPECTIVA SOCIAL EM JULGAMENTO MORAL: ANÁLISES EM ESCOLAS PÚBLICAS

Pesquisador: Claudiele Carla Marques da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39048314.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.077.596

Data da Relatoria: 15/05/2015

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos solicitados foram apresentados.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP/ CAMPUS DE PRESIDENTE

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 22.05.2015, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

PRESIDENTE PRUDENTE, 25 de Maio de 2015

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fct.unesp.br

Anexo IV - Requerimento para autorização de desenvolvimento da pesquisa nas escolas e Secretaria de Educação

REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Prezada ---------- da E. M. ----------,

Vimos por meio desta solicitar a autorização para o desenvolvimento da pesquisa "Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas" na ----------.

Essa pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e tecnologia/UNESP e está sendo sendo desenvolvida pela Professora da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente Claudiele Carla Marques da Silva, sob orientação da Professora Pesquisadora Dra. Maria Suzana De Stefano Menin da Fundação Carlos Chagas.

A pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre o ambiente sociomoral da escola, segundo a percepção de alunos e professores, e o julgamento moral sobre justiça de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As formas de coleta de dados se darão por meio de observações no cotidiano escolar, aplicação de pequenas histórias sobre o valor justiça nos alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental e a aplicação de um questionário sobre ambiente sociomoral nos alunos e no professor responsável pela turma.

Em qualquer etapa do estudo o senhor, o (a) professor (a), os alunos, e os pais de alunos que estarão participando da pesquisa terão acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Claudiele Carla Marques da Silva, telefone (18) 98158-5088, endereço eletrônico: claudielecarla@hotmail.com.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com a orientadora da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante ou o nome da escola. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa. Tal pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP e cumprirá todas as exigências legais.

Respeitosamente,

Maria Suzana De Stefano Menin

Professora Dra. Maria Suzana De Stefano Menin

Claudiele Carla Marques da Silva

Ilma Senhora

Secretária Municipal de Educação de *** – SP

Assunto: **Autorização para realização de pesquisa de Doutorado.**

Senhora Secretária,

Encaminho à Vossa Senhoria projeto de Doutorado intitulado “Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas” conduzido por Claudiele Carla Marques da Silva sob orientação da Dra. Maria Suzana De Stefano Menin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho FCT – Unesp.

Pelo presente ofício venho solicitar autorização para realizar a pesquisa de Doutorado nas escolas da Rede Municipal de Educação de ***, conforme descrito na Metodologia.

Solicito também a emissão do termo de autorização.

Certo de contar com Vossa preciosa colaboração, agradeço antecipadamente.

_____

Claudiele Carla Marques da Silva

_____

Maria Suzana De Stefano Menin