

Doutoranda: Graziella Diniz Borges

Orientadora: Prof.^a. Dra. Patrícia U. R. Bataglia

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO COM ENFOQUE NA CONVIVÊNCIA
ÉTICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS**

Marília-SP

2022

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO COM ENFOQUE NA CONVIVÊNCIA
ÉTICA EM ESCOLAS MUNICIPAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Financiamento: Bolsa CAPES: Abril de 2021 a fevereiro de 2022.

Marília

2022

B732r

Borges, Graziella Diniz

A resignificação da educação e a formação continuada em serviço com enfoque na convivência ética em escolas municipais / Graziella Diniz Borges. -- Marília, 2022

230 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Patricia Unger Raphael Bataglia

1. Formação continuada. 2. Jean Piaget. 3. Convivência ética. 4. Ambiente sociomoral. 5. Educação infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de

Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

A Ressignificação da Educação e a Formação Continuada em serviço com enfoque na Convivência Ética em Escolas Municipais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Financiamento: Bolsa CAPES: Abril de 2021 a fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia - Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

Membro Titular: _____

Dra. Telma Pillegi Vinha-Unicamp/SP

Membro Titular: _____

Dra. Lenir Maristela Silva-UFPR/PR

Membro Titular: _____

Dra. Alessandra de Moraes-Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

Membro Titular: _____

Dra. Rita Melissa Lepre-Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Marília - SP, 23 de março de 2022

Dedico este trabalho: Aos meus filhos Gabriel, Arthur e Bernardo, neles está o melhor de mim; às crianças e jovens das escolas com os quais eu aprendi e lecionei; aos educadores das escolas que participaram do processo de ressignificação; aos meus amigos do grupo de estudos GEPPEI da Unesp-Marília, pelas contribuições.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos, a todos que contribuíram, com minha pesquisa e caminhada. Gratidão às forças divinas, pela vida e oportunidade de evoluir.

À minha mãe Gersi Diniz, que me trouxe ao mundo e sempre me apoiou a estudar e a lutar pelos meus sonhos.

À minha irmã Juliana, por estar perto, presente e junto de mim, nos dias bons e nos dias difíceis.

À Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Marília, pela oportunidade de estudo. Todos os meus professores que me levaram a alcançar degraus melhores em minha trajetória acadêmica e pessoal.

À minha querida professora e orientadora Prof^a Dra . Patrícia Unger Raphael Bataglia pela parceria, pelas trocas, pelo acolhimento, pelas muitas compreensões, cuidado, pela paciência, pelo interesse e disponibilidade, pelos incentivos, por acreditar na formação de professores, pela amizade, pelo apoio verdadeiro.

À Prof^a. Dra. Telma Vinha, por seus apontamentos, suas valiosas contribuições e disponibilidade em aceitar fazer parte da banca de qualificação e defesa de doutorado.

À Prof^a. Dra. Alessandra de Moraes, que me proporcionou a oportunidade de iniciar a caminhada no doutorado, pelas orientações, por seu exemplo humano, por seu acolhimento e amorosidade.

À querida Prof^a. Dra. Rita Melissa Lebre, da UNESP - campus Bauru, por aceitar participar da banca de defesa desta tese de doutorado.

À Prof^a. Dra. Lenir Maristela Silva, por aceitar fazer parte da banca de qualificação e defesa de doutorado, por suas contribuições e disponibilidade.

Agradeço os meus queridos amigos do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

BORGES, G. D. A ressignificação da educação e a formação continuada em serviço: análise de um trabalho de formação remota. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

RESUMO

Com o objetivo de compreender os efeitos de uma formação continuada, em serviço no modelo remoto, baseada em princípios construtivistas, no tema “A ressignificação da educação e a formação continuada em serviço com enfoque na convivência ética em escolas municipais”, realizamos o acompanhamento e o estudo de uma formação continuada, em serviço que ocorreu no modelo remoto, dentro de um Programa de Ressignificação da Educação, em duas escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A formação de professores adquiriu maior âmbito e profundidade nos últimos anos devido a variadas perspectivas, contornos e significados. Da mesma forma, a relação teoria e prática tornou-se objeto de debate em diferentes perspectivas que abordam essa temática. Os dados foram coletados a partir das transcrições dos diálogos e falas proferidas nos encontros de formação continuada. Em seguida, as falas foram relacionadas a três categorias, seguidas de três níveis: Auto-Implicação e Reflexão, Apropriação de Conhecimentos e Técnica e Relação Teoria e Prática. Os resultados revelam avanços nos níveis das três categorias avaliadas. Os educadores apresentaram evolução nos níveis, saindo do nível I, que entendemos como sendo elementar e avançando para nível II, que revela que as habilidades estão em desenvolvimento e construção. Em alguns casos, foi identificado nível III, onde temos uma auto-implicação reflexiva, a apropriação de conteúdo e técnica refletida e uma relação reflexiva entre teoria e prática pedagógica. Entretanto o predomínio do grupo foi em nível II. Após os encontros de formação continuada e em serviço e a realização do projeto de ressignificação, podemos afirmar que os educadores das duas escolas avaliadas apresentaram mudanças significativas em sua prática pedagógica ao fazerem apropriação dos elementos teóricos. Diante disso, apostamos e defendemos a ideia de que o caminho para a alteração do cenário educacional, em relação as questões que envolvem a oferta de um ambiente sociomoral nas escolas, nas salas de aula em nosso país, esteja residindo na formação continuada nos moldes de uma participação efetiva dos educadores, desde o planejamento à execução das propostas de formação. Entendemos que uma metodologia que esteja pautada na cooperação e construção coletiva das aprendizagens promove uma maior validação dos participantes, com oportunidades de reflexão sobre o próprio trabalho. Acreditamos numa formação que ultrapasse repasses de conteúdos técnicos, que promova de fato, reflexões e que considere a palavra, a experiência e os saberes dos docentes que estão vivenciando as mais diversas experiências em sala aula. Vimos que o aporte teórico traz luz e apoio aos professores, entretanto, a forma como esses conhecimentos são trazidos e trabalhados, dialoga com a tomada de consciência, com as reflexões e promovem uma evolução na prática pedagógica do educador.

Palavras-Chave: Formação continuada. Jean Piaget. Convivência Ética. Ambiente sociomoral. Educação Infantil. Ensino Fundamental I.

BORGES, G. D. "The re-signification of education and the continuing education in service with a focus on ethical coexistence in municipal schools". 225 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

ABSTRACT

In order to understand the effects of in-service training in the remote model, based on constructivist principles, on the theme "The re-signification of education and continuing in-service training with a focus on ethical coexistence in municipal schools", we carried out the monitoring and the study of in-service continuing education that took place in the remote model, within an Education Re-signification Program, in two municipal public schools of Early Childhood Education and Elementary School I. Teacher training has acquired greater scope and depth in recent years due to different perspectives, contours and meanings. Likewise, the relationship between theory and practice became an object of debate in different perspectives that approach this theme. Data were collected from the transcripts of dialogues and speeches given in continuing education meetings. Then, the speeches were related to three categories, followed by three levels: Self-Implication and Reflection, Appropriation of Knowledge and Technique and Relation Theory and Practice. The results reveal advances in the levels of the three categories evaluated. Educators showed evolution in levels, starting from level I, which we understand as being elementary, and advancing to level II, which reveals that skills are under development and construction. In some cases, level III was identified, where we have a reflexive self-implication, the appropriation of content and reflected technique and a reflexive relationship between theory and pedagogical practice. However, the predominance of the group was at level II. After the ongoing and in-service training meetings and the realization of the resignification project, we can say that the educators of the two evaluated schools showed significant changes in their pedagogical practice when they appropriated the theoretical elements. In view of this, we bet and defend the idea that the way to change the educational scenario, in relation to the issues that involve the provision of a socio-moral environment in schools, in classrooms in our country, lies in continuing education in the molds of an effective participation of the educators, from the planning to the execution of the formation proposals. We understand that a methodology that is based on cooperation and collective construction of learning promotes greater validation of participants, with opportunities for reflection on their own work. We believe in training that goes beyond the transfer of technical content, that actually promotes reflections and that considers the word, experience and knowledge of teachers who are experiencing the most diverse experiences in the classroom. We saw that the theoretical contribution brings light and support to teachers, however, the way in which this knowledge is brought and worked, dialogues with awareness, with reflections and promotes an evolution in the educator's pedagogical practice.

Keywords: Continuing training. Jean Piaget. Ethical coexistence. Sociomoral environment. Child education. Elementary School I.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Forma e fôrma - Dois conceitos diferentes	75
Figura 2: Diagrama da tomada de consciência.....	82
Figura 3: Categorias em análise.....	102
Figura 4: Ética na educação infantil	107
Figura 5: Três salas de aula	107
Figura 6: Componentes do ambiente sociomoral	108
Figura 7: Currículo Implícito.....	108
Figura 8: Relação com as regras	109
Figura 9: Coordenação de perspectivas sociais - Selman.....	109
Figura 10: Como as crianças pensam sobre os outros	110
Figura 11: Exemplo de engajamento moral em negociações em sala de aula.....	110
Figura 12: A organização da sala de aula.....	120
Figura 13: Ambiente sociomoral construtivista	120
Figura 14: O interesse	120
Figura 15: Fatores de heteronomia e autonomia na escola	129
Figura 16: Promovendo cooperação	132
Figura 17: Construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento	132
Figura 18: Construção de valores morais	133
Figura 19: Atitude do professor construtivista diante dos conflitos	141
Figura 20: O conflito na teoria construtivista	144
Figura 21: Capacidade de resolução de conflitos	144
Figura 22: A atitude do professor construtivista	145
Figura 23: Tipos de assembleias.....	163
Figura 24: A hora da roda.....	164
Figura 25: Objetivos da hora da roda	164
Figura 26: Os objetivos sócio-morais da hora da roda	165
Figura 27: Objetivos cognitivos da hora da roda.....	165
Figura 28: O papel do professor na hora da roda.....	166
Figura 29: Conteúdos para serem trabalhados na hora da roda.....	166
Figura 30: Discussões de problemas na hora da roda	167
Figura 31: Fracasso e recuperação da roda	167
Figura 32: A importância da hora da roda.....	168
Figura 33: Objetivos sociomorais e cognitivos da hora da roda	175
Figura 34: Prática das regras	179
Figura 35: Consciência das regras.....	179

Figura 36: Estabelecendo regras e tomando decisões.....	181
Figura 37: Tomada de decisões na educação construtivista.....	182
Figura 38: Três objetivos específicos na construção de regras	182
Figura 39: Objetivos da promoção das regras	183
Figura 40: O estabelecimento de regras	183
Figura 41: Como estabelecer regras	184
Figura 42: Evite falar a palavra regra já de início.....	184
Figura 43: Tomada de decisões – Como abordar os problemas.....	185
Figura 44: Condutas que fortalecem a heteronomia na escola	196
Figura 45: Sanção expiatória.....	197
Figura 46: Sanção por reciprocidade	197
Figura 47: Alternativas cooperativas à disciplina	199
Figura 48: O que é disciplinar?.....	199
Figura 49: Nossos objetivos em relação à disciplina	200
Figura 50: Sanções expiatórias	200
Figura 51: Sanções por reciprocidade.....	201
Figura 52: Sanções por reciprocidade 2	201
Figura 53: Diretrizes para implementação de medidas alternativas construtivistas à disciplina	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características do desenvolvimento profissional.....	24
Quadro 2: Fases da pesquisa-ação	96
Quadro 3: Níveis da categoria AIR	104
Quadro 4: Níveis da categoria ACT	105
Quadro 5: Níveis da categoria RTP	105
Quadro 6: Categorias no tema gerador 1.....	111
Quadro 7: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 1	114
Quadro 8: Categorias no tema gerador 2.....	121
Quadro 9: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 2	124
Quadro 10: Categorias no tema gerador 3	133
Quadro 11: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 3.....	136
Quadro 12: Três ambientes sócio-morais distintos.....	140
Quadro 13: Categorias no tema gerador 4	145
Quadro 14: Categorias no tema gerador 4.1	149
Quadro 15: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 4.....	152
Quadro 16: Níveis de coordenação de perspectivas sociais.....	159
Quadro 17: Categorias no tema gerador 5	168
Quadro 18: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 5.....	172
Quadro 19: Categorias no tema gerador 6	185
Quadro 20: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 6.....	188
Quadro 21: Categorias no tema gerador 7	202
Quadro 22: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 7.....	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual por categoria encontradas no tema gerador 1	114
Gráfico 2: Total por nível das categorias no tema gerador 1	115
Gráfico 3: Porcentagem por categoria encontradas no tema gerador 2	125
Gráfico 4: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 2	125
Gráfico 5: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 3	136
Gráfico 6: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 3	136
Gráfico 7: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 4	153
Gráfico 8: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 4	153
Gráfico 9: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 5	173
Gráfico 10: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 5	173
Gráfico 11: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 6	189
Gráfico 12: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 6	189
Gráfico 13: Porcentagem das categorias no tema gerador 7	207
Gráfico 14: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 7	207
Gráfico 15: Total por categoria Auto implicação e níveis nos sete temas geradores	210
Gráfico 16: Total por categoria Apropriação de conhecimentos e técnicas e níveis nos sete temas geradores	211
Gráfico 17: Total por categoria Relação teoria e prática e níveis nos sete temas geradores	212

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR	20
2.1. De que formação estamos falando?	20
2.2. O cenário da formação continuada no Brasil: algumas pesquisas	26
2.3. Aspectos históricos da formação de professores	31
2.4. Estruturas formativas de professores antes da Lei nº 9.394/96 (LDB)	38
2.5. A formação docente pós LDB (9.394/1996)	40
3. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: TRAÇOS HISTÓRICOS	45
3.1. A Escola Nova e o manifesto dos pioneiros da educação nova	49
3.2. Educação de tempo integral e educação integral: elementos para o debate	52
4. ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E AS NOVAS ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO	57
4.1. Escola democrática: o que é, e como é?	58
4.2. Um olhar sobre as regras na perspectiva de Durkheim	59
4.3. Jean Piaget e a construção coletiva das regras	62
4.4. A escola como lugar da convivência: estudos e pesquisas	65
4.5. A resignificação da educação como caminho para a construção de uma escola democrática	70
4.6. A resignificação da educação e a formação do professor	72
4.7. A tomada de consciência e a formação de um educador	77
4.8. O diálogo entre a práxis de Paulo Freire, a formação do educador reflexivo de Donald Schon e a tomada de consciência em Jean Piaget	83
5. MÉTODO	93
5.1. Objetivos	93
5.2. Hipóteses	93
5.3. Metodologia	94
5.4. Análise e interpretação dos dados	97
5.5. Local e participantes da pesquisa	98
5.6. Da formação continuada junto ao programa de resignificação da educação	98
5.7. Aspectos éticos	100
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	101
6.1. Apresentação e detalhamento das categorias	102
6.1.1. Auto Implicação e Reflexão (AIR)	102
6.1.2. Apropriação de Conhecimentos e Técnica (ACT)	103
6.1.3. Relação Teoria e Prática (RTP)	103

6.2. Níveis das categorias	104
6.2.1. Categoria Auto Implicação e Reflexão:	104
6.2.2. Categoria Apropriação de Conhecimentos e Técnica:.....	105
6.2.3. Categoria Relação Teoria e Prática:.....	105
6.3. Temas geradores e análises	106
6.3.1. Tema gerador um: Ambiente Sócio-moral e “salas de aulas morais”	106
6.3.2. Tema gerador dois: Estabelecendo um ambiente Sócio-moral Construtivista: reflexões sobre a prática pedagógica	119
6.3.3. Tema gerador três: “Relacionamento cooperativo, construção do equilíbrio emocional e os valores morais”	130
6.3.4. Tema gerador quatro: O conflito e sua resolução: princípios em situações de conflitos	140
6.3.5. Tema Gerador cinco: A Hora da Roda.....	162
6.4. Tema gerador sete: Alternativas cooperativas à disciplina	194
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema que gerou esta tese teve início em minha trajetória profissional e acadêmica. Minha formação no Ensino Médio foi em Magistério, ocorrendo em 1996, no ano seguinte comecei a atuar como professora contratada na educação básica da rede pública de Betim-MG. No ano de 2000 prestei concurso e me tornei professora efetiva da rede municipal de ensino e desde então os desafios não cessaram de ocorrer.

Na verdade, nunca me senti pronta, sempre inquieta, sentia-me desafiada e com sede de conhecimento. Ao tomar posse do cargo de professora, eu e meus colegas professores e professoras estávamos tranquilos pois tínhamos certa estabilidade na carreira, fato que não ocorria quando éramos contratados. No entanto, fomos surpreendidos com a notícia em forma de lei, que todos deveriam ter curso superior, até uma data específica, do contrário, perderíamos o cargo. Impulsionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que versa sobre a obrigatoriedade da formação do professor em nível superior, o governo do estado de Minas Gerais e a prefeitura, abriram editais de vestibulares para o curso intitulado “Normal Superior”, em caráter estadual, com a participação e oferta de curso por universidades públicas e particulares. Me submeti ao vestibular, fui aprovada e iniciei o curso pela UNIUBE - Universidade de Uberaba, que é uma instituição particular de ensino superior. O curso aconteceu no modelo semipresencial. Ao mesmo tempo, cursei Psicologia na PUC-Minas, pois a necessidade de aprender era algo forte em mim, juntamente com o respeito pela docência, pelas crianças, essas questões sempre me motivaram a me capacitar.

Estando na escola durante esse tempo de transição e obrigatoriedade do ensino superior para o magistério, pude vivenciar, observar e compreender como foi difícil a implementação da LDBEM de 1996. Muitos professores não sabiam como fazer, como conciliar os estudos com a jornada de trabalho, que na maioria das vezes era dupla, com as novas demandas de estudos, provas, relatórios, supervisões de trabalho e outros. Vale lembrar, que a modalidade semipresencial, exigia autonomia, disciplina de estudos, compromisso, era algo novo e os recursos que existem atualmente, não faziam parte daquela época, estamos falando de 20 anos atrás. Ficava sempre a sensação que estávamos fazendo porque era obrigatório, que o

salário iria aumentar, que era uma oportunidade única. Em nenhum momento, realizar o curso superior foi algo saboreado, vivido realmente para uma ação pedagógica de maior êxito junto aos alunos, de respeito pela docência, não. Era apenas uma obrigação, se não cumprida, haveria a penalidade, a demissão em massa. A ideia da docência como vocação, apontada por Tardif (2013) ainda era forte, embora tratasse de outro viés, que era a profissionalização da docência, trazendo um status de profissão de maior respeito, pela exigência do curso superior.

Findei os dois cursos no ano de 2005, me sentia apta. Pronta, não! Para quem é professor ou professora, sentir-se apto já é um grande feito, pois ao entrar na sala de aula os desafios se multiplicam a cada minuto e por vezes surgem perguntas que não são respondidas facilmente. Os colegas professores mais experientes, em sua maioria, não sabem por que algo dá certo, ou porque dá errado, apenas dizem, eu fiz assim e deu certo, ou, fiz assim e deu errado. Quando buscava nos mais experientes um novo olhar para trocar experiências, me deparava com ideias que se pareciam com intuição, senso-comum, ou os dizeres “sempre fiz assim”, “sempre foi assim” e isso gerava incômodo, porque sabia que a docência precisava alimentar-se tecnicamente, me refiro a saberes científicos, entendendo que havia subsídios teóricos para a ancoragem de ideias e práticas.

Movida por esse querer saber, querer fazer diferente, fui buscar o mestrado na Unesp-Marília e conheci outro mundo. Mundo que me encanta, me desafia, que acolhe minhas inquietações, me sinto entre pares, perto de pessoas parecidas comigo, que buscam aprender, que não se conformam com o que lhe é apresentado. São pessoas que desejam mudança. Foi exatamente aqui, na Unesp-Marília, que me apresentaram um Jean Piaget, mas esse era diferente daquele da graduação, pois tratava de muito mais do que estágios de desenvolvimento, e isso foi maravilhoso. Foi somente em 2013 que conheci a obra o Juízo Moral na Criança, que foi um fato marcante na minha vida como mãe, professora, psicóloga e pesquisadora. Hoje consigo ver, sentir, compreender como aqueles ensinamentos dos quais me alimentei na graduação eram esvaziados de sentido, como acabavam sendo infrutíferos, por não dialogarem com a prática na sala de aula.

Foi exatamente no Mestrado que descobri, que não era possível cobrar dos professores algo que não foi ofertado a eles, e eu fazia parte disso. Sabendo que cursei duas graduações e nenhuma delas me deu condições para lidar com as

variabilidades de uma sala de aula. Comumente ouvimos os professores dizerem que não conseguem dar aulas, que não sabem mais o que fazer, e é fato, eles não conseguem e não sabem mesmo, o que fazer. E acrescento, eles não tiveram a oportunidade de aprender.

Ao concluir a dissertação de mestrado, na qual avaliei a adesão a valores morais, a partir de uma escala de mensuração de valores (TAVARES *et al.*, 2016) e encontrei uma baixa adesão aos valores morais, respeito, justiça, convivência democrática e solidariedade, compreendi que esse resultado negativo não estava acontecendo por acaso, que os professores, gestores em sua maioria, estavam dando o seu melhor. Considerando suas condições, os recursos internos que possuíam, a formação que haviam recebido. Vale ressaltar ainda que a maioria dos professores acreditavam que a proposta de fomentar a construção de valores morais, não fazia parte da docência, que isso era papel unicamente da família. Aparecendo o velho jargão “família educa e escola ensina”. Foi desde então, que entendi que era preciso apostar na formação. Mas que formação? Eu havia me formado em duas graduações e ainda me sentia em formação.

É exatamente nesse contexto de pergunta, de querer saber que formação é ofertada aos professores, como essa formação está acontecendo atualmente, como essa formação ocorria antes, que essa tese introduz sua pergunta, seu problema de pesquisa. Essa tese, tem o objetivo de compreender os efeitos de uma formação continuada e em serviço.

Alguns questionamentos que geraram nossa pergunta de pesquisa e a tese a ser defendida foram:

A formação inicial de professores, em curso superior é suficiente para uma ação pedagógica exitosa? Se não, como devem ser essas formações?

As formações de professores que são ofertadas sem relação com a prática pedagógica são válidas para a melhoria da ação docente e para o desenvolvimento integral do educando?

A questão de pesquisa formulada foi então:

Quais os efeitos de uma formação continuada conduzida em formato online durante a pandemia em professores do ensino fundamental I?

A tese que defendemos é de que

A formação inicial de professores não é suficiente. A formação de professores precisa ocorrer continuamente e em serviço, com participação de todos os envolvidos no seu planejamento. Acreditamos que os temas devem ser levantados e discutidos por todos os educadores, quando serão avaliadas a relevância dos assuntos a serem trabalhados, as estratégias e metodologias utilizadas, a periodicidade dos encontros, ou seja, toda a equipe discute e decide os caminhos dessa formação. Temos por hipótese ainda, que a formação continuada planejada por terceiros, como órgãos governamentais, universidades, secretarias de estado ou municipais contribuem sim, entretanto, os conteúdos técnicos são de pouca valia quando não dialogam com a realidade de cada escola e sua respectiva comunidade.

Para responder as perguntas levantadas, recorreremos ao estudo dos seguintes temas: a formação do professor, formação continuada de professores, educação integral, escola democrática e outros.

O objetivo principal foi o de compreender os efeitos de uma formação continuada e em serviço, no tema “A Ética na Educação: a construção de um ambiente sociomoral na escola” que ocorreu dentro de um Programa de Ressignificação da Educação, em duas escolas públicas municipais.

Como objetivos secundários traçamos:

1. Apresentar de modo descritivo e reflexivo a formação continuada, sua construção, os temas trabalhados, os diálogos construídos nos momentos da formação.
2. Analisar as falas/diálogos estabelecidos durante as reuniões, juntamente com as entrevistas, para verificar se houve desenvolvimento de perspectiva por parte dos participantes dessa formação continuada e em serviço.

Desse modo, a presente tese tem a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, apresentamos as variadas concepções acerca do tema da formação de professores, apresentando a complexidade que envolve essa temática. Situamos nesse capítulo, o cenário da formação continuada no Brasil, através de algumas pesquisas que se debruçaram sobre o assunto. Trazemos à baila alguns aspectos históricos para nos localizarmos na ideia da profissionalização da docência no Brasil, fato este, que nos colocou diante de uma realidade infeliz ao compreender que todo o percurso trilhado até o presente, nos mostra que há mais a se fazer, do que já foi feito e que exige

fôlego e dedicação. Conforme Tardif (2013) e Gatti *et al.* (2019) a América Latina e o Brasil, no âmbito educacional estão marcados por exacerbada lentidão, desencontros e enfim, por políticas de governo ao invés de políticas públicas. Por fim, nesse capítulo, analisamos brevemente as estruturas formativas, antes e depois da Lei nº 9.394/96 (LDB).

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre os princípios gerais da escola integral no Brasil, com seus pressupostos e antecedentes históricos. Esse tema faz parte dessa tese por acreditarmos que a escola e a ação pedagógica vão muito além da oferta de ensino/aprendizagem de conteúdos acadêmicos repartidos em disciplinas com Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Compreendemos juntamente com Dewey (1959; 1979), Gadotti (2009), Rabelo (2012) entre outros defensores da Educação Integral que o ser humano deve ser considerado e contemplado no âmbito educacional em suas múltiplas dimensões humanas.

No terceiro capítulo, são trazidos elementos para reflexão sobre a proposta da escola democrática. Esse tema está articulado aos pressupostos da educação integral pois, compreende a escola como um espaço de aprendizagem, de vida, de experiências, de relações, essa concepção dialoga com as propostas trazidas nas reflexões que ocorrem nos momentos da formação continuada de professores, que é o objeto de estudo dessa tese.

O quarto capítulo traz o método utilizado nessa pesquisa. Trata-se de uma pesquisa-ação, que é uma modalidade de pesquisa social com base empírica que é realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009). Serão abordados a tese, o objetivo geral e os objetivos específicos, metodologia, local e participantes da pesquisa e procedimentos de coleta de dados, implantação e desenvolvimento do projeto de resignificação, formação continuada e as formas de análises de dados utilizadas nesta pesquisa.

No quinto capítulo trazemos a análise e interpretação dos dados obtidos através dos encontros de formação continuada e em serviço. As falas são transcritas na íntegra, os nomes dos participantes dos encontros não são mencionados em nenhum momento, estando em absoluto sigilo. Somente os conteúdos das falas são

transcritos, analisados e interpretados. No sexto e último capítulo trazemos nossa conclusão e considerações finais.

2. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação. Uma viagem, para recorrer a Proust, na qual mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares.
António Nóvoa (1987).

2.1. De que formação estamos falando?

Podemos afirmar que no Brasil, há uma variedade de concepções acerca do que tem sido chamado de formação continuada de professores. As discussões sobre formação de professores cresceram sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. Sendo assim, na abordagem dessa multiplicidade,

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Segundo Gatti (2020, p.16) “A discussão sobre processos de formação para a docência adquiriu maior âmbito e profundidade nos últimos anos e variadas perspectivas despontaram quanto a eles, seus contornos e seus significados”. A relação teoria e prática tornou-se objeto de debate em diferentes perspectivas. Muitas discussões emergiram e passou a ser importante a busca de equilíbrio entre os dois tipos de formação: a formação teórica e cultural. Mais do que isso, associada à

formação cultural, uma formação para o trabalho educacional com as crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica (GATTI, 2020).

Na perspectiva das formações e considerando a dialeticidade do binômio teoria-prática/ prática-teoria, e a imbricação de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas. Dessa forma, a formação de professores deve provocar, “[...] a construção de mudanças conceituais e de práticas, visto que os docentes trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc.” (GATTI, 2020, p.17).

Diniz-Pereira (2010) afirma que ao olharmos, historicamente, para o campo da formação docente, percebemos que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores. No entanto,

[...] a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada” ou “em serviço”, de outro. É importante frisar, no entanto, que em função das especificidades da educação brasileira, os termos “formação pré-serviço” e “formação em serviço” – traduzidos e adotados acriticamente a partir das expressões em inglês “*preservice teacher education*” e “*in-service teacher education*” – são bastante inapropriados por não se adequarem à realidade de várias regiões do Brasil, pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos. A chamada “formação continuada” tornou-se, então, uma expressão bastante conhecida no Brasil, a partir dessa época (DINIZ-PEREIRA, 2010, s/n).

Para dialogar com o conceito de formação continuada, trazemos o significado de formação em serviço. Segundo Placo (2010) é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, sendo a escola o *lócus* privilegiado para essa formação. O professor é sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista do processo, vivenciando de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional,

em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. Nessa formação o sujeito é visto de forma integrada, onde o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada. Tudo isso, diz respeito ao desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, dentro do coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas se completam no compromisso e na responsabilidade com a profissão, que estão no centro de todas as ações desenvolvidas na formação.

No dicionário Paulo Freire, Streck; Redin; Zitzoski (2010) encontramos a expressão “educação/formação profissional” referindo-se a processos/percursos que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios em diferentes níveis de atuação, em uma sociedade historicamente situada. Num conceito mais amplo consiste em processos/percursos de ensino-aprendizagem que permitam ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolvimento de habilidades, destrezas, competências relativas ao exercício de um ofício, profissão ou ocupação. No caso da educação profissional adquirida através de escolarização, há que destacar as instituições responsáveis por esses processos, bem como, os sujeitos envolvidos, como educandos, os educadores e os conteúdos veiculados, quer seja em seu aspecto técnico científico, quer seja em sua dimensão simbólica, político-ideológico (MANFREDI, 2010).

Ao falar sobre a educação crítica, problematizadora e progressista, é possível afirmar que, a educação profissional deve ser compreendida como um processo de formação humana, que vincule formação técnica, crítica, aliada aos processos de trabalho, aos conhecimentos técnicos, científicos, em sua historicidade e com a sua função social e política. Sendo assim, é possível afirmar que suas ideias se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana. Em síntese, uma educação voltada para construção de sujeitos humanos, críticos, social e politicamente ativos (MANFREDI, 2010).

Na perspectiva freiriana o professor e a professora se encontram inseridos num processo de formação permanente, no qual

[...] é preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-

forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2007, p. 23).

Freire nos fala da autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, e de forma harmoniosa, nos ensina que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2007, p. 24-25).

Marcelo (2009) apresenta em seu artigo a revisão de alguns autores sobre o conceito de desenvolvimento profissional de professores. São encontradas várias nomenclaturas como, formação permanente, formação contínua, formação em serviço, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação.

Marcelo (2009) nos diz que o desenvolvimento profissional do educador está ligado a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas para apoio e análise de situações. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções.

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos (HEIDEMAN, 1990 apud MARCELO 2009).

Marcelo (2009, p.10) apresenta a compreensão de outros pesquisadores sobre significado e sentido da formação de professores.

Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (Oldroyd & Hall, 1991, p. 3).

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais

do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p. 4).

Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663).

O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (Villegas-Reimers, 2003).

As definições apresentadas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo individual ou coletivo, contextualizado no local de trabalho do docente. O conceito de desenvolvimento profissional docente não é estático, são várias as modificações que vem acontecendo, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar (MARCELO, 2009). Sobre o desenvolvimento profissional docente apresentamos as seguintes características (MARCELO, 2009, s/n).

Quadro 1: Características do desenvolvimento profissional

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos.
2. É compreendido como sendo um processo a longo prazo, reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo.
3. É um processo que tem lugar em contextos concretos.
4. Está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é compreendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.
5. O professor é visto como um prático reflexivo. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo.
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Dessa forma, não existe uma forma ou um só modelo.

Fonte: Adaptado de Marcelo (2009)

O significado e sentido da formação profissional e em especial do educador é algo complexo, amplo e envolve diferentes contextos, aspectos e pessoas. Não se trata de um processo fechado, tão pouco finito. Dessa forma, iniciamos nossa reflexão nos apropriando dessa base de pensamento amplo, multifacetado e, portanto, podemos adjetivá-lo de complexo, que nos conduz a pensar sobre o paradigma da complexidade (MORIN, 2006).

Morin (2003) defende a ideia de que existe complexidade, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Nesse contexto, podemos dizer que a formação de professores conversa intimamente com essa ideia, pois é algo inseparável, interdependente, sendo inevitavelmente um desafio da complexidade.

Entendemos a formação de professores como algo complexo. Uma vez que, trabalha com a seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica), hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chave); essas operações, em que se utiliza da lógica, são de fato comandadas pela organização do pensamento, ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo, sem que tenhamos consciência disso (MORIN, 2006).

Juntamente com Morin (2003) compreendemos a formação de professores como algo desafiador, complexo. De fato, estamos dizendo que não concordamos e acreditamos em saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, pois estamos falando de realidades poldisciplinares, multidimensionais, transnacionais, globais.

A complexidade, como ponto de partida de nossa reflexão, tem como objetivo a busca por interpretações do significado do complexo, bem como os alicerces, que envolvem a educação, a formação de professores, bem como as relações sociais, políticas, pedagógicas, emocionais, sociomoraes que ocorrem dentro da escola.

2.2. O cenário da formação continuada no Brasil: algumas pesquisas

Diante de nosso objeto de estudo e revisão literária, utilizamos os descritores “formação de professores no Brasil”, “formação continuada”, “formação contínua”, “formação em serviço”, para fins de composição e acervo teórico da pesquisa. Nas buscas no portal de periódicos CAPES, encontramos um número expressivo de teses. Restringimos a busca para teses a partir do ano de 2010, utilizando as palavras-chave, “formação de professores no Brasil”, encontramos 29 teses. Com as palavras-chave, “formação continuada de professores no Brasil”, o número foi menor, ao todo 3 trabalhos. Já as palavras-chave “formação em serviço de professores no Brasil”, nenhuma tese foi encontrada. Por isso as palavras foram trocadas de ordem, utilizamos, “formação de professores em serviço no Brasil” e encontramos um trabalho para análise, porém concluído em 2009, saindo do campo cronológico estabelecido. Fizemos outra tentativa, utilizando a palavras-chave “formação em serviço”, fazendo as seguintes restrições: grande área: para ciências humanas, área de conhecimento: educação, área de concentração: educação e nome do programa: educação. Dessa forma, foram encontradas 16 teses.

Para compor as pesquisas apresentadas a seguir, foram eleitas aquelas que associavam a formação do educador aliada a prática dentro do ambiente de trabalho, pois são elas que nos interessam, por acreditarmos que a formação em serviço torna-se carregada de sentido quando ocorre juntamente com ações reflexivas da *práxis* dos professores.

Ferreira (2013) em sua tese “Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola” apresenta inquietações: Quais são limites e potencialidades de sua ação docente? Por quais razões a formação inicial não assegura os conhecimentos da prática necessários ao exercício da profissão, identidade docente? Para responder tais indagações buscou a interlocução com os colegas de trabalho pelas experiências profissionais e pessoais de cada um, através da proposta de uma formação na e a partir da escola, local onde se realiza as ações cotidianas do contexto educativo. A formação aconteceu apoiada em relações dialógicas, portanto, alteritárias, como essencial na constituição dos sujeitos em sua profissionalidade e pessoalidade. Uma formação orientada por encontros-dialógicos.

Nesta pesquisa, Ferreira (2013) identificou a potência que é investigar o próprio trabalho enquanto ainda se continua realizando-o. Apesar de haver um risco, esta permanência permite gerar interrogações: do lugar do pesquisador que indaga a própria prática, que interroga, permitindo lugares de resposta diferentes que se conversam.

“[...]Investigar o próprio trabalho e refletir sobre os contextos dentro dele carrega uma potência, porque embora tenhamos conhecimentos e busquemos referências teóricas do que seria importante se constituir no trabalho, sabemos que lá no cotidiano não o é assim, pois temos que lidar com uma infinidade de situações não previstas nestas ideias a implementar porque elas são pensadas idealizadamente, como se fosse possível começar um trabalho nesta perspectiva, realizá-lo e no fim termos mudanças na escola e nos professores (FERREIRA, 2013, p. 179).

Ferreira (2013, p. 181-182) aponta estratégias metodológicas que podem ser potenciais para a formação na e a partir da escola. Daremos destaque a alguns pontos. Nesse sentido, a formação de professores deve:

[...] estar ajustada à necessidade (haver algum mecanismo para elencar sistematicamente as necessidades a partir do trabalho que se faz no dia a dia) do professor – individual e coletivamente (para se atuar na pessoalidade e na profissionalidade); usar de metáforas como um dos mecanismos para acessar o universo do professor; [...] favorecer espaços de encontro e de diálogo em que compartilhem nossa(s) experiência(s) e tiremos deste exercício, lições que nos ajudam quando retornamos para o nosso fazer-saber; comunicar publicamente aquilo que se faz na escola e fazê-lo em diferentes situações e contextos e em diversos formatos; fazer estudo de autores e textos variados, dialogando sobre eles; sistematizar o trabalho pedagógico por meio de reflexões coletivas e de seu registro; tematizar a prática, problematizando-a; [...] favorecer espaços de encontro coletivo em que os sujeitos atuam na formação mútua e individual; ter no diálogo o instrumento principal das atividades pedagógicas; exercitar a escuta e promovê-la entre os pares; promover momentos em que haja socialização profissional em que os mais experientes acompanham os menos experientes.

Para Ferreira (2013) investigar o próprio trabalho é continuar trabalhando nele, socializando e refletindo sobre os percursos de aprendizagem individual e coletivo. É uma possibilidade de construir um conhecimento outro, com os pares. Dessa forma, essa pesquisa nos conta que refletir e problematizar o próprio ofício, significa levantar possibilidades para a formação em contexto: na escola e a partir dela, pois é lá que tudo acontece, que tudo pode ser revisto e ressignificado. E, por fim, escola é também

lócus de formação do próprio educador e lugar de estabilização de seus saberes-e-fazer.

Porfírio (2012) em sua tese, descreve o Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária que formou professores da rede estadual de ensino, em parceria com a UNESP. O curso ocorreu por meio de um convenio entre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a Secretaria Estadual da Educação (SEE/SP) e os municípios. Os responsáveis pela seleção e produção dos materiais impressos foram os professores da USP e PUC-SP.

Em sua pesquisa Porfírio (2012) identifica uma grande valorização dos saberes acadêmico-científicos em detrimento daquele saber adquirido na experiência da profissão, no chão da escola. O campo da educação tem carregado desde o final do século XX propostas de uma nova profissionalização docente, entretanto é preciso um olhar crítico sobre esse fato, pois a formação docente não deve trazer somente a intelectualização como preparação para a docência, como são oferecidas nos textos do Programa. A intenção maior deve-se ao campo das reflexões elaboradas nas experiências vivenciadas na instituição escolar, entre professores e seus pares, entre professores e seus alunos, ou seja, entre toda a comunidade escolar, com suas particularidades elucidadas, pois cada escola e comunidade é única.

As ferramentas teóricas são importantes, mas não bastam, se não articuladas a realidades acabam por reafirmar tensões e dissonâncias. Por fim, Porfírio (2012) conclui que ofertar formações com características normativas e prescritivas, pouco acrescentam. Pois apresentam-se vazias de sentido, repletas de lacunas, talvez por falta de uma interdependência real. Sendo assim, acabam por contribuir pouco com a formação do professor e com as mudanças que desejadas.

Pereira (2015) em sua tese “A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente” partiu da hipótese inicial de que Educação a Distância pode ser considerada um contexto de formação continuada de professores de Matemática que atuam na Educação Básica. A partir dessa premissa, apoiando-se nas diretrizes curriculares nacionais e do Estado do Paraná foi elaborado um curso de formação continuada visando uma melhor capacitação do professor e consequentemente a melhoria da aprendizagem dos alunos. Dentro dessa proposta,

[...]foi necessário ofertar aos cursistas uma formação teórica e prática acerca da utilização da Modelagem Matemática como uma forma de

romper com a dicotomia existente entre teórica e prática comumente presente nos diversos processos formativos. Para isso, foram disponibilizados textos que subsidiaram o conhecimento teórico, bem como atividades que permitiram o contato prático acerca da tendência metodológica. No entanto, mesmo oportunizando a aquisição de conhecimento teórico e prático de atividades de modelagem, os cursistas tiveram que elaborar uma atividade para ser aplicada em sua sala de aula, com seus alunos da Educação Básica. Isso permitiu aos cursistas vivenciar a realização e elaboração de atividades de Modelagem Matemática e, dessa forma, refletir sobre a utilização de tendências metodológicas em sua prática docente como meio de auxiliar o ensino e a aprendizagem de Matemática e reconhecer a necessidade de participar de cursos de formação continuada (PEREIRA, 2015, p. 171).

Ao concluir a pesquisa (PEREIRA, 2015) fica clara a necessidade de propiciar o desenvolvimento teórico e prático como uma forma de romper a dicotomia existente nos processos formativos. Entretanto, ressalta que esse movimento requer mais tempo para assimilação pelos professores. Como sugestão, os cursos de formação devem dispor de um maior período para a elaboração e aplicação de atividades de modelagem em sala de aula, além de acompanhar o professor em sua atividade docente, de modo a auxiliá-lo, possibilitando a reflexão sobre a prática docente e a elaboração de outras atividades de modelagem.

Dantas (2016) na tese “Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão” traz importantes reflexões sobre os documentos oficiais, associado as práticas reais nas instituições educativas junto as crianças. Analisando documentos das políticas curriculares, conclui que é necessário tornar o discurso oficial mais próximo e em diálogo com as práticas cotidianas da Educação Infantil.

Nas vozes das professoras que atuam na prática, os documentos, por vezes assumem formulações que condensam sentidos diversos referentes a componentes de significativa complexidade, o que lhe confere um caráter de inacessibilidade aos professores, cujos processos/condições de apropriação-que se fazem, igualmente, por mediações sociais e simbólicas – não lhes possibilita, pelo contato imediato com o documento, apreender seus sentidos de modo mais aproximado, o que requer desdobramentos do documento em outras formulações e em outros processos de compartilhamento (DANTAS, 2015, p. 279).

Dantas (2015) nos diz na conclusão de sua pesquisa que as tantas leis e documentos que nos cercam na escola, na maioria das vezes, não dizem o que precisam dizer. Ficando claro, mais uma vez, que esses documentos que nascem com

a proposta de dizer ao professor o que ele deve fazer, não são claros, e não cumprem seu papel de orientar o trabalho docente.

É importante deixar claro, que o objetivo não é desconsiderar os documentos oficiais, a proposta é refletir sobre eles, pontuando que os saberes e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar da Educação Infantil precisam ser pensadas, dialogadas, no intuito de não reproduzir, obedecer às determinações legais. Ao contrário, é necessário que cotidianamente as instituições de ensino ressignifiquem suas práticas, que através de processos dialógicos contínuos, essa reflexão e reelaboração se torne rotina na escola.

Dessa forma, podemos defender a ideia, que tais documentos analisados por Dantas (2015) e a equipe de professores participantes da formação em serviço, pôde fazer sentido, de certo modo, apenas quando o grupo de educadores se debruçaram sobre eles, manifestaram entre pares suas dúvidas, identificaram dissonâncias e concordâncias, construíram ideias e significados articulando teorias/leis, com a realidade vivenciada na escola. Dessa forma, esses achados corroboram com nossa tese de que toda teoria sem vivência pouco contribui para docência e sua qualidade.

Além das já citadas, outras pesquisas mostram que a formação de professores vem sofrendo críticas e investigações. Ferreira (2014) traz na análise sua tese a necessidade de contemplar a formação docente pautada nas experiências dos professores, pois o espaço da escola mostra-se potencial para o desenvolvimento de experiências e de compreensão da realidade, são espaços de sentido, onde ensinar e aprende ao mesmo tempo. A investida formativa possibilita o pensamento reflexivo, a atuação sensível, mobilizando o professor para uma relação crítica e tácita com seu entorno.

Nesse sentido, Soares (2017) corrobora ao dizer que a formação permanente na perspectiva freiriana, que tem a realidade como sua base de sustentação, vê a prática como um movimento dialético, e dessa forma, a escola como um *lócuos* de possíveis mudanças. A formação freiriana propõe caminhar com para além de entendimentos de textos, leituras centradas e decididas por terceiros, fato este muito comum, ainda assumido por secretarias de educação, diretorias regionais, Instituições de Ensino Superior e pelo próprio Ministério da Educação. Antes de leituras dirigidas, é importante compreender e dialogar sobre seu próprio espaço. Ao lado da formação qualificada de professores, é preciso qualidade nas condições de trabalho, salários

dignos, valorização profissional, espaço-tempo de formação para refletir, para posicionar-se criticamente com vistas à construção da autonomia profissional docente. Forma-se permanentemente é um compromisso ético-político, independente de certificação.

Há algo comum nas pesquisas sobre a formação de professores, é o fato delas compreenderem que formação vai além de leituras sistematizadas, de compreensão de bons materiais, da leitura de autores renomados, tudo isso fica invalidado ou de pouco valor, se não dialoga com a realidade da comunidade escolar. Se não carrega significado, fica sem valor, pois informação sem sentido, não é transformada em conhecimento (PEREIRA, 2015; SILVA, 2017; BAUER, 2011).

Nesse sentido, Paulo Freire (2003) já dizia que a formação deve partir do mundo do trabalho que cada docente experiencia, pois a docência exige preparação, capacitação. Essa formação é um processo permanente. A “[...] experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” (FREIRE, 2003, p. 28).

2.3. Aspectos históricos da formação de professores

Segundo Tardif (2013) podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades, correspondendo cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que datada do século XVI ao XVIII, a idade do ofício instaurada a partir do século XIX e, por fim, a idade da profissão que começa lentamente a ser vista na segunda metade do século XX.

O tempo da vocação...

O ensino escolar que conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII em meio a reforma protestante e da contra-reforma católica. Essas reformas religiosas acompanharam a criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, esses estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa (1789), a Europa do antigo regime já está coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios, que estavam sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. Dessa forma, o ensino está entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas. Somente no século XIX em países europeus e norte-americanos homens e mulheres leigos começam realmente a ensinar, estando estes

quase sempre confinados nas pequenas escolas elementares. O ensino nessa época era essencialmente uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra profissão: Em primeiro lugar, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida. Segundo lugar, professar também é, naquele período, exprimir sua fé, torná-la pública. O ensino moderno é, portanto, originalmente uma profissão religiosa, uma profissão de fé (TARDIF, 2013).

Naquela época ser professor era considerado como uma vocação, que, trata-se de um movimento interior, uma força subjetiva, pela qual nos sentimos chamados a cumprir. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Dessa forma, “a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé” (TARDIF, 2013, p. 555). O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral, que devia agir na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava sem segundo plano e subordinada a religião. Outro fato que é oriundo dessa época são as hierarquias internas no trabalho: dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do ensino secundário sobre os professores do primário, dos professores das cidades sobre os professores rurais (TARDIF, 2013).

Enfim, a era da vocação foi marcada pela baixa autonomia das professoras, sujeitas a diversas formas de controles externos, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros. A visão vocacional teve um impacto profundo e perdura até hoje em muitos países e regiões do mundo. Algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, o conteúdo religioso, foi substituído pelo amor às crianças. Ainda vemos que, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente, sendo a professora um modelo, uma mulher virtuosa. Constatamos a persistência de numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino. Enfim, as condições de trabalho das professoras são muitas vezes difíceis e elas são pouco valorizadas, o que ocorre na maioria dos países da América Latina e no Brasil. Assim, mesmo sendo antiga, a idade da vocação continua ainda a marcar, em parte, em todo o mundo, o trabalho das professoras bem como seu status (TARDIF, 2013).

O tempo do ofício...

A idade do trabalho surge no século XIX, decorre da ascensão dos Estados nações e da lenta separação das Igrejas nos séculos XIX e XX. Ocorre a criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário. Juntamente com a criação dessas redes, os Estados impõem a obrigatoriedade das crianças na escola: pouco a pouco a educação pública torna-se obrigatória. Neste contexto social, a profissão de docente é integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). A relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial. A idade do trabalho está ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, caracterizada pelo surgimento das massas de trabalhadores. A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens (TARDIF, 2013).

No século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes e pelo respeito às regras escolares. No Ocidente, o ensino como ofício atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial. Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permite que os professores sejam integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. E assim, “[...] as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina” (TARDIF, 2013, p. 557-558).

Diante do exposto, Tardif (2013) pergunta o que acontece com a idade do ofício? E responde dizendo que esta fase permanece inacabada, pois não evoluiu da mesma forma por toda parte, inclusive dentro de um mesmo país. Na América Latina, o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado. Ocorre um acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária. Como ainda, ao longo do século XX,

vemos que o trabalho tem sofrido periodicamente o impacto das crises econômicas e políticas que, impeliram as professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação. Portanto, a idade do ofício continua seu curso (TARDIF, 2013).

Nesse sentido, o autor questiona:

[...] no Brasil e, de forma mais ampla, na América Latina, o ensino atingiu plenamente a idade do ofício. Por exemplo, será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (da 1ª série à 9ª série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhece a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? (TARDIF, 2013, p. 558).

As questões trazidas nas palavras de Tardif (2013), são no mínimo inquietantes, nos faz pensar e nos incomoda, pois não conseguimos responder positivamente nenhuma delas. São questões, que de fato, podem orientar novas pesquisas.

O tempo da profissão...

Entendo que profissão não se limita apenas ao ensino. Os chamados profissionais ou especialistas, estão cada vez mais envolvidos nos processos de gestão, de práticas, de problemas humanos e sociais. Esses “[...]profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (TARDIF, 2013, p. 559). A existência dos profissionais é em grande parte devida ao desenvolvimento das universidades, a partir do século XIX, que têm a missão de formar profissionais. Sendo assim, a profissionalização está ligada à universitarização, inclusive para o ensino. Para os professores, essa tendência histórica se cristaliza num verdadeiro movimento social a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino (TARDIF, 2013).

O projeto de profissionalização conta com três objetivos principais, o primeiro deseja melhorar o desempenho educativo:

O primeiro objetivo declarado é o de reduzir o peso da burocracia e os custos da educação, para transferir uma parte dos recursos e das responsabilidades para as “unidades” de base, especialmente os estabelecimentos escolares, aumentando ao mesmo tempo o poder das comunidades e dos atores locais e, mais particularmente, dos funcionários da escola e dos pais. Entretanto, “[...] essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem os nomes de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados” (TARDIF, 2013, p.560). Desse modo, há 30 anos, a profissionalização foi acompanhada por mudanças nas organizações escolares e universitárias. Elas tentam ainda aumentar a autonomia dos professores e incentivar sua participação na gestão coletiva das escolas. Desejam instaurar no ensino novos modelos de carreira, com recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, a fim de valorizar o ensino, aumentar seu prestígio para assim recrutar melhores elementos para a renovação da profissão.

O segundo objetivo do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. De que forma? “[...] Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561).

Para tanto, as autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem:

- 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora;
- 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado,
- 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino. Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos (TARDIF, 2013, p. 561).

Dentro dessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação de professores, deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013).

O terceiro objetivo do movimento de profissionalização refere-se à construção de uma base de conhecimento científico para o ensino. Então, desde o início do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa propondo definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino. O volume das pesquisas sobre nessa área cresce a cada década. Enfim, vemos que, em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito nova para os professores: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela inicia. Sendo assim, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação, ou seja, há muito o que ser feito (TARDIF, 2013).

Desse modo, podemos dizer que longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. Quanto a idade da profissão, elas continuam semelhante às aquelas que vigoravam na idade do ofício, ou mesmo na da vocação. “[...] Pode-se mesmo questionar se a idade do ofício foi realmente realizada na América Latina e no Brasil” (TARDIF, 2013, p. 569).

Na América Latina e no Brasil,

[...] há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países (TARDIF, 2013, p. 569).

Como vimos anteriormente, é importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores, para então compreendermos sua trajetória, seu funcionamento, ou seja, saber do ponto de partida, situar o presente, para então projetar onde se deseja chegar.

Segundo Tardif (2013) desde os anos de 1980, a profissionalização docente constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação. Essa suposta transformação tem dominado o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico. Esse

fato primeiramente ocorreu nos Estados Unidos e, depois, ganhou os países anglo saxões e a Europa e, por fim, chegou a América Latina. As autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, compreendem que se trata de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão, de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia.

No Brasil a formação de professores e oferta de escolarização básica são fatos relacionados, mas ao mesmo tempo apresentam dissonâncias e desencontros. A trajetória histórica da educação inicial escolar demorou a se expandir no Brasil e por muito tempo ela atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país (GATTI *et al.*, 2019).

O processo formativo de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil. Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos, ou, por pessoas com pouca escolaridade, que eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras”. Para as disciplinas específicas, no secundário, apenas no final da década de 1930 é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas, ofertadas como adendo de bacharelados em poucas universidades ou faculdades existentes. As escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática (GATTI *et al.*, 2019).

[...] O crescimento da escolarização pública seguiu ritmo vegetativo e apenas em meados dos anos 1950 é que se observam, à luz dos dados educacionais, que o ensino “primário” começa a se expandir, de fato, no Brasil. No início dessa década contávamos com mais de 50% da população analfabeta (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990). Data desse período também a expansão das Escolas Normais que já vinham formando professores para os primeiros anos do ensino fundamental (TANURI, 2000) (GATTI *et al.*, 2019, p. 22).

Com o golpe dos militares em 1964, o país entra em um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico, nesse contexto a educação escolar aparece como necessária. O projeto de desenvolvimento pedia a ampliação da escolarização, sobretudo por questões econômicas e ligadas ao mundo do trabalho. A educação que se propôs nessa época, era voltada a objetivos e metas operacionais, situadas em demandas do projeto político do momento social e econômico. O crescimento da

educação pública geral, entretanto, não obteve financiamento adequado no período. Dessa forma, o investimento federal foi pequeno e a responsabilidade da educação inicial ficou principalmente a cargo dos estados, gerando grandes desigualdades regionais. Foram incentivados os cursos profissionalizantes (GATTI *et al.*, 2019).

[...]Nesse contexto não houve política específica para formação de professores, nem apoios dirigidos a essa formação. No entanto, a situação encontrada no professorado pelo Censo Escolar realizado em 1964 mostrava dados preocupantes: dentre os professores em exercício no curso primário (1ª a 4ª série) somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinham apenas o curso primário, uma parcela deles, primário incompleto (BRASIL, 1967) (GATTI *et al.*, 2019, p. 24).

Nos anos de 1960 a meados de 1980, inicia-se a expansão de instituições particulares ofertando formação de professores, nos níveis médio e superior. No curso de Pedagogia foram instituídas as habilitações, com formações específicas para administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino. No final dos anos 1970 muitas demandas sociais são postas em relevo no Brasil, temos um novo ciclo de disputas pela educação escolar, pelo seu crescimento e universalização do ensino e sua melhor qualificação. Em 1980 aconteceu Conferência Brasileira de Educação, onde documentos importantes e análises críticas sobre a situação da educação no país são discutidos. Questões sobre a formação de docentes são apenas ventiladas. Esse tema vai começar a aparecer com mais força apenas nos anos 1990 e seu tratamento em políticas nacionais é controverso (GATTI *et al.*, 2019).

2.4. Estruturas formativas de professores antes da Lei nº 9.394/96 (LDB)

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário, ou seja, para os anos iniciais de ensino formal, nas Escolas Normais de nível médio, chamado secundário, e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior, que são as licenciaturas. Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas, sendo assim, a formação que elas proviam passou a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamado de Magistério. Em decorrência dessa mudança, a formação sofre algumas perdas, algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em

grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau, o que conhecemos hoje, como Ensino Médio (GATTI; BARRETO, 2009).

Com a extinção das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries acabou sendo regida por um currículo disperso, muito reduzido em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. No entanto, o governo federal a partir de 1982, cria por todo país, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), criados em razão de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Com a oferta de formação em tempo integral, em três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica dos docentes, com maior ênfase nas práticas de ensino, os CEFAMS foram se expandindo e conseguindo alto grau de qualidade na formação ofertada. No Estado de São Paulo, por exemplo, existiram mais de 50 CEFAMS espalhados por diferentes regiões do estado. Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior (GATTI; BARRETO, 2009).

Voltemos, porém, aos anos 1980. Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Mantém a formação na Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental:

- a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (BRASIL, 1996).

A partir dessa lei instauram-se, então, os cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries. Com essa possibilidade os cursos poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências com abrangências aos componentes de Biologia, Física e Química, ou Estudos Sociais

abarcando os componentes de História, Geografia e Sociologia (GATTI; BARRETO, 2009).

A implantação das licenciaturas curtas, para formar docentes para o ensino fundamental, foi alvo de polêmicas e contraposições de acadêmicos e de entidades corporativas, alguns anos depois, seguindo orientações normativas, as licenciaturas curtas, foram restritas a habilitações específicas, no intuito de que esta modalidade viesse a ser substituída futuramente, pelas habilitações plenas. Com o objetivo do aperfeiçoamento da formação de docentes do ensino básico, o Conselho Federal de Educação aprovou a Indicação nº 8/86, em meados dos anos 1980, que extinguiu os cursos de licenciatura curta, porém, eles só foram extintos completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em meados para o final dos anos 1990 (GATTI; BARRETO, 2009).

2.5. A formação docente pós LDB (9.394/1996)

Como foi mencionado acima, no início dos anos 1980 ocorre a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com proposta curricular diferenciada, oferta de formação em tempo integral para os estudantes. Porém, como vimos anteriormente, esses centros foram extintos aos poucos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando se propôs a formação de todos os professores em nível superior (GATTI *et al.*, 2019).

Conforme Gatti *et al.* (2019) a LDB (BRASIL, 1996) trata da formação de professores em capítulo específico. Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, fixando inicialmente, um prazo de dez anos para realização dessa formação. Porém, em 2013, volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013), e reafirmado pela Lei no 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, versa:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

A proposta foi conceder às Universidades a organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, no entanto, deveriam ser em licenciaturas plena. Para Gatti e Barreto (2009), os Institutos Superiores de Educação (IES) representaram, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes anterior a Lei no 13.415/2017. Além disso, os ISE"s ofertaram a possibilidade de integração, base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISE"s (Art. 63).

Desde esse feito, foram travados grandes debates ao longo desse período em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Os embates entre os pesquisadores geraram impasses decorrentes de desacordos sobre o entendimento epistemológico da pedagogia como campo de conhecimento, e por decorrência, do profissional a ser formado nesse curso: pedagogo e/ou professor? (SAVIANI, 2007).

Mesmo que a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os professores, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos docentes. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos, bem como, de sua qualidade (BARRETO, 2015).

Conforme Gatti *et al.* (2019) questões a respeito da formação de professores para os primeiros anos da educação básica permanecem fortes desde sua criação e aprovação na a LDB (BRASIL, 1996). As Diretrizes tal como aprovadas em 2006, embora com o objetivo de caminhar na proposta integrativa de formação, ainda possui diversificações e fragmentações formativas para essa licenciatura. A formação ampla

e genérica que se observa nos currículos não responde aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes escolares que possuímos. As dificuldades para atender essa demanda são evidentes, e, a dispersão disciplinar se impõe, dado que o curso, segundo suas Diretrizes, também deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 1996).

O campo da reconceitualização pedagógica no âmbito dos cursos de formação docente está voltado para as exigências acadêmicas feitas pelas agências reguladoras a todos os cursos superiores. Nesse sentido, os cursos têm contribuído para a produção de conhecimentos relevantes sobre o funcionamento dos sistemas escolares e sobre a função social da escola. No entanto, o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental. Há dificuldades de toda ordem, desde a criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais (BARRETO, 2015).

Nesse sentido, Oliveira e Leiro (2019) apresentam uma análise das políticas de formação de professores, através de uma análise documental, na qual concluem que os referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não se configuram como uma sólida política de Estado, apontando que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, ou seja, funcionavam como propostas temporárias, valendo-se, como políticas emergenciais, como presenciar no momento atual do País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação.

Enfim, passados mais de duas décadas da criação da LDB (BRASIL, 1996) as ações nesse âmbito, ainda estão organizadas de maneira fragmentada, mesmo com a sinalização da criação do sistema nacional de formação de professores.

Oliveira e Leiro (2019) consideram urgente reconhecer a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação articulado com políticas de valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da

Educação Básica e que os impactos desejáveis só se poderão alcançar a partir do fortalecimento dessa articulação.

Gatti *et al.* (2019, p. 41) corrobora ao dizer que “o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas”. Formar professores envolve uma lógica socioprofissional, uma lógica didática e uma lógica psicológica, em suas intersecções, e essa formação deve propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas.

Professores são profissionais do ensino, embora ensino possa ser tratado em diferentes concepções. Seus desafios profissionais são variados, vejamos:

a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo (GATTI *et al.* 2019, p. 41).

Gatti *et al.* (2019) chama atenção as características variantes e subjetivas integrantes do seu exercício profissional, do trabalho nas escolas. Olhar para essas características é cuidar da valorização desse trabalho, elas não esgotam a discussão sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade. Do ponto de vista político e social essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação.

De acordo, Lessard, Kamanzi e Laroche (2010) revelam que o desempenho no trabalho dos educadores está associado de maneira significativa à carga de trabalho, às condições de trabalho, bem como, às relações sociais que cercam o exercício cotidiano da profissão docente.

O campo da formação de professores desenvolveu-se largamente nos últimos 50 anos. Dispomos de inúmeras publicações na área, são milhares de textos

publicados anualmente. Este fato pode ser sinal de muitas coisas, desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, de ataque às instituições universitárias de formação docente e acaba sendo acentuado por políticas de desprofissionalização, estas tendências configuram um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado, usando roupagens que versam por busca de melhorias, novas políticas públicas educacionais. “[...] A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle (NÓVOA, 2017, p. 1109).

O contexto representado pelas reflexões propostas, denota desafios para o trabalho pedagógico, pois não estamos falando apenas de lacunas na formação inicial e/ou continuada, estamos tratando também falhas no poder público, de um sistema educacional fragilizado, onde a minoria pode recorrer a outras ofertas concentradas na rede de ensino privada, enquanto outros ficam no aguardo, na expectativa de um dia poder usufruir de uma educação de qualidade.

Para Nóvoa (2017) as instituições de formação de professores, vem sofrendo ataques, acusadas de irrelevância, tudo isso está acontecendo para que sejam instauradas novas formas de regulação da formação e profissão docente. Essas tendências são perigosas pois acentuam a erosão dos professores e da escola pública.

Esse cenário faz parte de um movimento para dismantelar a formação superior de professores. Nesse debate temos o grupo que defende os professores, a universidade e não aceita qualquer crítica. Numa segunda via, temos os reformistas, que querem romper com tudo o que já foi construído e daí propor novas alternativas. Numa terceira via estão aqueles que dentro e fora das universidades, reconhecem a necessidade de mudanças, entretanto, entendem que as reconfigurações não devem acontecer para atender as lógicas de mercado e de desintegração das instituições de ensino, pois apesar de apresentarem fragilidades, que devem ser revistas, tem papel insubstituível na formação de professores (ZEICHER; PAYNE; BRAYKO, 2015).

Afirmamos que a formação de professores é um problema político, técnico e institucional, sendo algo complexo, não pode ser considerado ou examinado de

maneira simplista. Dessa forma, encaminhamos o final desse capítulo, compreendo o quanto é amplo, complexo o tema da formação de professores e sabendo que não se esgota tão facilmente, faremos a incorporação de outras ideias no âmbito da educação integral no Brasil, que é tema do capítulo que segue.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: TRAÇOS HISTÓRICOS

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Carlos Rodrigues Brandão (1986).

Iniciamos o tema da Educação Integral nos perguntando por que um tema que não é novo, merece atenção e debate atualmente? Nos parece certo que mereça e antes de responder o porquê, traremos alguns pressupostos e antecedentes históricos que nortearão essas reflexões.

Faremos análise do nascimento dos ideais de uma Educação Integral no território brasileiro, porém, sabemos que o tema era alvo de reflexões desde a antiguidade, quando Aristóteles mencionava algo nesse sentido, dizendo que “[...] a educação [que] desabrocha todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2009, p. 21).

O pensamento pedagógico brasileiro adquire novo formato a partir das teorias da Escola Nova. Nos anos de 1920 muitas reformas importantes foram realizadas pelos intelectuais da época, estes que criaram espaços de debates, de diálogos para a superação da educação jesuíta tradicional.

Segundo Gadotti (2003), os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características

marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e “sabichões”, os “doutores”.

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional brasileira. É possível vislumbrar a ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas, não se restringindo a instrução escolar. A educação integral envolve dimensões variadas e abrangentes para a formação do ser humano, é possível aqui, associar ao conceito grego de Paidéia,

[...] que significa formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição, e propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (Jaeger, 2010), o conceito também aparece associado à educação não intencional, ou seja, referindo-se aos processos socializadores formadores amplos que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, como uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Como definição genérica, tanto relaciona aos que educam como aos que são educados, a educação integral indica pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, o termo aparece associado ao conceito de “homem integral” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Quando referida a educação escolar, a educação integral apresenta a ideia de relacionar a ação intencional da vida escolar com a vida em sentido amplo. Essa proposta chega ao mundo ocidental como prática político-social no século XVIII, com a difusão da escolarização no ocidente, visando a interferência na vida escolar e na sociedade. Da difusão da escolarização no mundo ocidental, fez surgir interpretações distintas. De um lado a ideia de que a educação deveria estar apartada da vida cotidiana (esforços de Comenius a Herbart) que esta seria a base para a realização da tarefa educativa, nota-se um esforço para a construção de uma cultura escolar específica. De outro lado, temos a proposta baseada em ideais libertários, socialistas e liberais que diziam da necessidade de concatenar educação e vida (expressão em Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros). Muitos foram os esforços nesse sentido, buscando a reunificar e tudo que cada qual, considerava ser o fundamento da vida em sociedade (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Na história brasileira, utilizando-se ou não a expressão, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que, hoje, se denomina educação integral. Em outros países e épocas, experiências e educação integral aconteceram em contextos diversos, temos o por exemplo, entre os anarquistas europeus, com seus inúmeros

experimentos nos séculos XIX e XX, denominados educação integral. Escolas dos Kibutzim, em Israel, no século XX. Na França, nos anos de 1980, os programas de educação prioritária do governo socialistas de François Mitterrand, que permanecem até os dias de hoje, com algumas modificações, mas mantendo a ideia central de uma educação escolar ampliada. No entanto, mesmo havendo exemplos atuais e do passado, o significado de educação integral não é auto evidente, existe uma inevitável polissemia (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Para compreender a maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil, é preciso, obrigatoriamente passar pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. “A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Os anos de 1920 foram marcados por ambiguidades. Ambiguidades que resultavam da coexistência contraditória entre (a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares. A rigor, esses três pares antitéticos estão imbricados e irão orientar o caminho que seguiremos para identificar a gênese e o desenvolvimento, no Brasil e, particularmente, na obra de Anísio Teixeira, da concepção de educação integral (CAVALIERE, 2010).

Um registro importante é a criação da (ABE) Associação Brasileira de Educação, que ocorre em 1924. Essa associação é dotada de grande otimismo pedagógico, deseja reconstruir a sociedade através da educação, ampliando debates educacionais (GADOTTI, 2003).

Ainda nos anos de 1920,

[...] predominava o espírito higienista-educacional, que tinha em Miguel Couto seu expoente. Pretendia-se “libertar o povo da ignorância”. A bandeira da alfabetização surgia como uma cruzada moral de salvação da nação, como a solução para todos os males. [...] O desenvolvimento e a radicalização dessa tendência autoritária conduziram, anos mais tarde, às formulações educacionais do

movimento Integralista, anteriormente aqui referidas, mas a ilusão de que a alfabetização e a escolarização tinham algo de milagrosas em si mesmas era, na década de 20, muito generalizada. Disciplina, higiene e alfabetização compunham as bases de uma visão política ainda muito indiferenciada e que correspondia a uma primeira resposta às necessidades de uma nova ordem econômica, modelada pela indústria e pela vida urbana (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Foi durante as décadas de 20 e 30 do século XX que a bandeira da educação integral se desenvolveu, adquirindo consistência teórica e sentido político, com o enfrentamento ao “fetichismo da alfabetização”. As formulações de Anísio Teixeira sobre uma nova concepção de escola surgiram nesse contexto de ambiguidades, mas passaram, logo em seguida, a ancorar-se no pensamento de Dewey (CAVALIERE, 2010).

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por intelectuais, que propunha a renovação educacional do país, eles assinaram e marcaram presença num cenário de lutas em prol da educação brasileira. Outro acontecimento nessa década é a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, referência ainda hoje, fonte de informação e formação de e para educadores (GADOTTI, 2003).

Anísio Teixeira tem sua vida dedicada a educação, foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido e sabia que o caminho para esse desenvolvimento perpassava a educação. Anísio se identificava com as ideias de Dewey, portanto estudava e buscava inspiração nessa parceria, fundamental para a construção do seu pensamento pedagógico e das bases teórico-filosóficas utilizadas na elaboração de um projeto de reforma da educação brasileira (BORGES; RIBEIRO; RICHTER, 2018). Em meados de 1930, traduz alguns ensaios de Dewey e os coloca na obra de nome “Democracia e Educação”, declarando sua filiação ao pensamento desse autor.

Até os dias atuais quando se fala em escola de tempo integral, existe a associação as propostas de Anísio Teixeira, as “Escolas Parque” e aos “Centros Integrados de Educação Públicas”, de Darcy Ribeiro. Na proposta de Anísio Teixeira, temos atividades intelectuais alternadas com atividades práticas, além de jogos,

recreação, ginástica, danças e teatro. Ou seja, temos um currículo flexível, que deseja ir além de atividades intelectuais.

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira comungavam de inquietações, tinham interesses genuínos sobre os rumos da educação no Brasil, buscavam caminhos para a construção de uma escola pública democrática que atendesse a população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas. O encontro dessas personalidades, desses dois pensadores e educadores brasileiros foi responsável pelo mínimo que temos ainda hoje. A trajetória de ambos foi marcada pela defesa da escola pública, como sendo a base para o desenvolvimento democrático da nação (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

3.1. A Escola Nova e o manifesto dos pioneiros da educação nova

As propostas de educação de cunho teórico metodológico, provenientes da Escola Nova, estiveram presentes junto ao crescimento de modernização, urbanização e industrialização do Brasil, nos anos de 1920. Vários estados brasileiros estavam sob influência de jovens intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Mário Casassanta, que promoveram reformas educacionais alimentadas pelos princípios da Pedagogia Nova. Aos poucos a concepção de Educação Integral de Tempo Integral, ganha espaço e adeptos no Brasil (SILVA; SOUZA, CUNHA, 2016).

Quando falamos em Escola Nova no Brasil, Anísio Teixeira é o maior expoente, ele compreendia a concepção escolanovista como a educação que tinha como finalidade o desenvolvimento integral do ser humano, dessa forma, o que a escola oferecia, não contemplava os requisitos para tal desenvolvimento humano, para além da cognição. Anísio, concordava com Dewey que criticava a escola tradicional propondo um modelo inovador, o qual considera a formação humana integrada aos pressupostos intelectuais (DEWEY, 1979).

Para Dewey (1959) a escola tem uma natureza moral e social, pode funcionar como uma comunidade, a vida acontece dentro desse espaço. As vivências compartilhadas são a própria vida acontecendo. Os processos de construção, reconstrução, organização, criam significados e isto é puro conhecimento. Pode-se

entender que Dewey está dizendo que todas as formas de relações que ocorrem no espaço escolar podem, se bem aproveitadas, transformar em aprendizado moral, cognitivo e social. Dessa forma, os meios seriam, os fins.

Pensar na educação como vida e descoberta, e não apenas como preparação ou conserto, trouxe novas maneiras de organização da vida cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de diversificação e de ampliação da experiência escolar (CAVALIERE, 2010).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pautou-se pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados e inspirados nas teorias de Dewey, refletiu os ideais e os princípios da Escola Nova e apontou na direção de uma educação democrática, igualitária, humanística e de cunho integral (SILVA; SOUZA, CUNHA, 2016).

O termo “educação integral” aparece repetidas vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A concepção de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Trata do “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”, afirma a necessidade de a escola organizar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. Neste contexto a expressão “formação integral das novas gerações”, supõe a criação de instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar (CAVALIERE, 2010).

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Educação Integral é dever do estado e direito de cada indivíduo. Neste documento a proposta de Educação Integral avança ao falar de direitos e deveres e se desprende da ideia de ser apenas uma concepção de educação (GADOTTI, 2009).

[...] A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. A diversidade de conceitos da vida

provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (MANIFESTO, 1932, p. 40-41).

Neste documento, temos propostas que tratam do direito de cada cidadão a Educação Integral. Segundo Cavaliere (2010) nesse Manifesto temos registradas as marcas do pensamento de Anísio Teixeira e da defesa de uma escola pública estatal para todos, gratuita e de qualidade, por meio da qual seria possível reconstruir as bases sociais e possibilitar o desenvolvimento do país.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. [...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito (MANIFESTO, 1932, p. 45).

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro (GUARÁ, 2009).

Podemos refletir que as propostas apresentadas no Manifesto de 1932, estão intimamente ligadas aos pressupostos da Educação Integral, que se caracteriza pela busca de uma formação mais completa para o ser humano, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e ainda as de cunho ético-filosófico, que são a formação de hábitos e atitudes.

Se hoje é presente nos discurso oficial, político e social ideias que tratam a educação como caminho para o desenvolvimento e democratização do país, podemos dizer que seu alicerce está na contribuição dos grandes estudiosos que estiveram presentes e participaram da construção dos ideais apresentados no Manifesto de 32, apesar de ainda termos elementos para problematizar questões que ainda permanecem atuais na trajetória da educação brasileira, tais como o direito à educação e a qualidade social da educação oferecida nas escola públicas (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Quando nos debruçamos nos fatos históricos que marcaram a educação no Brasil, percebemos que havia uma gama de pessoas e boas intenções, propostas frutíferas e nos perguntamos: o que aconteceu no caminho? Pois, ainda hoje, existem incompreensões, manejos desajeitados sobre o que é de fato a Educação Integral. É sobre esses pontos e contrapontos que discutiremos a seguir.

3.2. Educação de tempo integral e educação integral: elementos para o debate

Nesta seção desejamos diferenciar e conceituar a Educação Integral e Educação de Tempo Integral, resgatar ideias básicas para construirmos um arcabouço teórico bem fundamentado na história desses dois conceitos.

Voltando um pouco na história, constatamos que no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Desde o período colonial, os internatos, os colégios, liceus eram de tempo integral. Com o impacto do processo industrial e urbano no Brasil, a atividade escolar passou a concentrar-se em um turno e atendia às elites. Membros dessa mesma elite, usufruíam o contraturno de aulas complementares de línguas estrangeiras, música, dança, teatro, esportes, informática e outros. Dessa forma, a escola nesse meio, é essencialmente integral. De tempo parcial é a escola dos segmentos populares, onde havia a necessidade de conjugar escola e trabalho produtivo (GIOLO, 2012).

Nesse sentido,

[...] as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. Subjacentes aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se

uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho (GIOLO, 2012, p. 95).

A educação em tempo integral não é uma novidade histórica. Quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral (FREITAS; GALTER, 2007, p. 124).

[...] quatro ou cinco horas diárias de atividade que a escola oferece, posto que insuficientes, mas um tempo máximo, sempre entrecortado por feriados, dias não letivos, dispensas de toda a ordem e faltas que justificam-se por qualquer motivo, entre restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor (GIOLO, 2012, p.98).

Com a colaboração das reflexões expostas anteriormente, podemos compreender que a ideia de educação de tempo integral não atendia a todos, somente as elites eram beneficiadas. Outro fator que merece destaque, é a questão do tempo. O tempo é fator importante, pois a organização das atividades escolares, a cultura escrita, o conhecimento científico, desprendem tempo e dedicação para o seu aprendizado. Entretanto, não é somente sobre tempo de permanência na escola, que se trata a Educação Integral. Vamos discorrer sobre isso.

Podemos perceber que as diversas experiências de educação integral têm abordado uma dimensão quantitativa, que está preocupada com o tempo que o educando passa na escola, desejamos considerar a dimensão qualitativa desse tempo, somente assim, voltamos nosso olhar a formação integral do ser humano. Concordamos que essas duas dimensões são inseparáveis e precisam ser compreendidas e tratadas dessa forma.

Dessa forma,

[...] é preciso um olhar para a educação de modo amplo, integral e eu acolha em seu debate a arte de re-significar tempo e espaço. É preciso instituir o território das potencialidades humanas onde nos revelamos integralmente uns com os outros. O ser estudante deve poder ser liberto para ser diferente (RABELO, 2012, p. 126).

No estudo intitulado “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”, Ribetto e Maurício (2009), nos trazem um panorama sobre a temática da Educação Integral. O estudo mapeou produções diversas sobre o tema, recorreu a revistas, livros, dissertações, artigos e teses. O maior número de trabalhos está concentrado no Estado do Rio de Janeiro, especialmente nos cursos de pós-graduação. No Rio de Janeiro temos 29 dissertações e teses, São Paulo aparece com doze produções, Rio Grande do Sul apresenta cinco dissertações, no Distrito Federal, temos três dissertações, no Paraná um trabalho, em Santa Catarina um, em Minas Gerais um e no Exterior temos dois trabalhos.

Os estudos de Ribetto e Mauricio (2009) retratam reflexões das experiências de implantação de propostas de escolas públicas de horário integral no estado em que está inserida. Portanto, se temos o maior número de estudos no Rio de Janeiro é nítida a evidência entre política pública e produção acadêmica. Outro ponto a ressaltar é sobre o papel das Universidades, qual sua responsabilidade na propagação e fomento da discussão desse tema? Como vimos a Universidade Federal do Rio de Janeiro, concentrou esforços em pesquisas e de certa forma, debruçou olhares para políticas públicas, olhando para o Ensino Fundamental brasileiro. O acolhimento e a valorização do tema precisam adentrar a Universidade para que não se perca pelo caminho tantas histórias de luta pela implementação da escola de tempo integral, bem como pela revitalização de um tema tão importante para a sociedade.

No estudo “A Educação Integral no Brasil: Uma Análise Histórico-sociológica”, Dutra e Moll (2018), trazem uma análise historiográfica dos avanços e retrocessos do cenário das políticas públicas no tema educação e educação integral até o ano de 2016, este estudo analisa as legislações, a história da educação integral no Brasil, os (des)caminhos da educação integral brasileira.

Dutra e Moll (2018) apontam olhares para a legislação brasileira. A educação integral é um direito, sendo papel do estado:

[...] nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.089/1990), nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.10.179/01), e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei n.11.494/07). A proposta do novo PNE prevê que metade das escolas

públicas brasileiras ofereçam a educação integral para pelo menos 25% de seus estudantes até 2020 (DUTRA; MOLL, 2018, p. 185).

De acordo com a história da educação integral no Brasil, observa-se que,

[...] escolas de tempo integral serviram para obter diagnósticos e propostas para a educação, construindo aberturas políticas e recuperando vivências dos períodos democráticos anteriores. Sendo experiências desencadeadoras do ponto de vista político e administrativo. Conforme o debate foi evoluindo percebeu-se que a resolução para os problemas da educação no Brasil não perpassa exclusivamente pelo aumento da carga horária, e sim por uma reestruturação da concepção de educação que proporcione encararmos as desigualdades sociais (DUTRA; MOLL, 2018, p. 821-822).

E por fim, no ano de 2016, presenciemos medidas chamadas pelos autores de (des)caminhos da construção de uma educação pública e de qualidade:

O Ministério da Educação desde o começo de 2016 faz cortes em programas como o Mais Educação. O MEC, no dia 14 de abril de 2016, publicou uma portaria que estabeleceu novas regras para o programa, as principais alterações são referentes ao conteúdo, ao financiamento e a forma de inscrição das escolas. As alterações vinham reforçando o letramento e acompanhamento pedagógico deixando outros campos em segundo plano, afastando-se da perspectiva contemporânea de educação integral. A disputa de projetos de sociedade por trás dessas mudanças interfere diretamente na visão de escola que vivenciamos, devemos afirmar a diversificação das atividades oferecidas para proporcionarmos aos alunos o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades (DUTRA; MOLL, 2018, p. 825).

Dutra e Moll (2018) compreendem que os projetos de educação no Brasil são disputas de poder. Pode-se vislumbrar o fortalecimento de uma educação mais libertadora, que se preocupa em desenvolver capacidades, como autonomia, senso democrático, que olha para o sujeito como um todo, físico, emoção, mente-cognição, transcendente e social. Ao mesmo tempo nos deparamos com ideias e projetos que preparam o indivíduo apenas para o mercado de trabalho.

O conjunto dessas reflexões propostas nesse estudo (DUTRA; MOLL, 2018) remetem nosso olhar aos parâmetros de educação tradicional que insiste em se fazer presente. Sendo assim, há quem ainda defenda a racionalização da educação através de lógicas como fragmentação do tempo e dos saberes, controle do corpo, construção de currículos baseados em conteúdo e não em competências e processos cognitivos.

Conforme os estudos indicam, avançamos nos últimos anos na construção de uma educação integral, mas as conquistas alcançadas têm seus alicerces frágeis e

todos os envolvidos devem zelar por sua expansão. Ainda vivemos num cenário político de visão conservadora e mercantil que, pouco a pouco, sucateia a educação pública e privilegia os setores privados, carregando a perspectiva de educação bancária tão criticada por Paulo Freire. Devemos cuidar dos direitos alcançados para que os avanços sejam políticas de Estado e não de governo, não estando à mercê das crises institucionais (DUTRA; MOLL, 2018).

Quando nos reportamos à educação integral queremos dizer de uma construção ampla, estamos falando de programas educativos, onde a criança constrói o conhecimento físico, lógico-matemático, linguístico, social, cultural, corporal, ecológico, emocional e o moral. Onde o ensino acadêmico não se separa das questões relacionais, dos conflitos, das tomadas de decisões. Não acreditamos em uma escola que prepara a criança para o ensino do ano seguinte, não podemos ignorar o contexto atual, os desafios que nos têm sido colocados.

O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a sua vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral. No Brasil, destacamos a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), sua visão transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos fazendo isso. Desse modo, falar em educação de tempo integral é uma redundância, uma vez que, a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências (BORGES; ALVES; BATAGLIA, 2021).

A importância de uma prática educativa que contemple o desenvolvimento integral tem sido debatida, especialmente na educação básica. Temos documentos que confirmam essa ideia a mais de duas décadas (BRASIL, 1988). Entretanto, mesmo que legitimado, não significa que acontece na prática.

A Escola de Tempo Integral refere-se à extensão do tempo de escolaridade. Escola Integral amplia sua extensão, vai além da formação técnica, entende-se aqui a formação integral do ser humano. A escola integral considera o ser humano em sua condição multidimensional, sujeito cognitivo, sujeito corpóreo com afetos e inserido

num contexto de relações, ou seja, estamos dizendo da dimensão bio-psicossocial, significa dizer que, “[...] o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

É importante considerar a relação espaço tempo educativo, mas é necessário que o sentido e concepção de educação integral estejam como suporte, como eixo orientador desse processo. Não se trata de ampliar a jornada na escola, o aumento do número de horas precisa estar pensado juntamente com as propostas, que devem estar ressignificadas, reformuladas, repensadas. Nesse sentido,

[...] na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo linguístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora (GONÇALVES, 2006, p. 133).

Este tipo de escola visa e valoriza a apropriação de valores, de conhecimentos, de artes, de ciências, deseja articular hábitos, valores, conhecimentos científicos e exercício da cidadania. Anteriormente já foi lembrado que todos estes pressupostos estão assegurados nas leis, em deliberações, mas a demanda de Educação Integral permanece.

Diante do exposto anteriormente, trataremos no capítulo seguinte das novas alternativas em educação, novas formas de pensar as relações na escola, novos modos de organização do tempo e do espaço nas escolas, novos olhares para a educação, olhares e práticas que possam levar a aprendizagem significativas, que transformem a escola num espaço vivo e de transformações humanas e sociais.

4. ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E AS NOVAS ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO

Compreendemos que a proposta de Educação Integral nos leva a refletir e considerar o ser humano de forma integrada, transcendendo ao simples aumento de carga horária. Vivemos tempos em que não se pode mais fazer o mesmo que se fez a décadas atrás, nossas crianças e jovens não suportam e não merecem tal descaso. Dessa forma, buscamos trazer à baila propostas que encontram com a

responsabilidade de oferta de uma educação de qualidade para todos. Não há necessidade de criar legislações, ou propostas curriculares. Basta não negar o sentido primeiro da escola, que é o de ser um espaço compartilhado de múltiplos saberes e vidas.

4.1. Escola democrática: o que é, e como é?

Antes de falarmos de escola democrática, vamos relembrar o conceito de democracia, que significa, forma de governo, na qual o poder emana do povo e em nome dele é constituído (BUENO, 2016). Sendo assim, se vamos tratar de escolas democráticas, supomos escolas em que as ações são planejadas e praticadas em conjunto, por toda a comunidade escolar.

A ideia de participação, chama atenção a ação. E ação nos leva a pensar em cidadania e cidadão. Cidadão, habitante da cidade, pessoa que exerce os direitos civis e os políticos em um estado (BUENO, 2016). Trazidos os conceitos à baila, vamos pensá-los no encontro com a educação e mais precisamente com aquele tempo de vida que ocorre no chão da escola.

O cidadão é aquele ser que é capaz, de atuar, participar de forma responsável da vida em sociedade, compreende as diferentes perspectivas e os interesses dos diferentes grupos, oferece soluções para os problemas comuns e participa deles. Ser cidadão inclui participação, cooperação, avaliação e tomada de decisão (DELVAL, 2006).

Assumir responsabilidades, arcar com consequências, positivas ou negativas do ato praticado, ser necessariamente humano. E como sê-lo, se estamos diante de uma sociedade e de escolas que nos tomam de maneira até amorosa o direito de exercer essa humanidade? Na escola, como exemplo, pois é objeto desse estudo, está tudo decidido de antemão: os horários, os temas, a maneira de ensiná-los, aprovação, reprovação. Papel do professor, papel do aluno, tudo feito e descrito como numa bula de remédio, mas na maioria das vezes sem efeito.

Instituições educativas pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa, receberam e recebem diversas denominações: românticas (por

associação à filosofia de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. O movimento com o qual as instituições educativas estão vinculadas é denominado “educação democrática” (SINGER, 2010).

Apesar de nem todas as escolas democráticas estarem participando do movimento internacional ou ainda, não se reconhecerem desta forma. Mesmo havendo diferenças, encontramos duas características comuns a todos os modelos, são elas: gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e uma organização pedagógica como centro de estudos, no qual os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem utilizar de currículos compulsórios. “O pensamento básico é que a verdadeira aprendizagem é aquela em que as pessoas buscam espontaneamente” (SINGER, 2010, p. 17).

4.2. Um olhar sobre as regras na perspectiva de Durkheim

Um das formas de se compreender ou caracterizar uma escola são os modos de participação dos estudantes nas decisões sobre a vida em comunidade escolar e o respeito que eles direcionam as regras, para que estas adquiram o sentido de responsabilidade. As sanções nas escolas democráticas, quando existem, também são elaboradas em conjunto.

“Não se trata, portanto, de simplesmente inverter os pólos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver em promover o regime democrático (SINGER, 2010, p. 17).

Nesse sentido, Tognetta e Vinha (2007) no livro “Quando a escola é democrática” trazem reflexões e pesquisas sobre práticas de regras nas escolas e ressaltam que ninguém deve negar o valor das regras. Isso é básico. Entretanto, precisamos pensar sobre como elas são postas sobre nós e sobre eles.

Considerando que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las na escola,

em um ambiente sociomoral que seja favorável à sua construção e a legitimação dos princípios construtivistas de educação (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 12).

Para iniciar nossa discussão e construção temática sobre de regras, disciplina e função da escola ante essa temática, vamos voltar aos pressupostos de Durkheim (2008), que compreende que o modelo de educação de cada tempo é determinado pelos costumes, ideias vigentes, impondo-se ao indivíduo de maneira incisiva, sem espaço para muitos questionamentos. Portanto, está aqui o convite para que façamos questionamentos, entre eles: qual a finalidade da educação? (SINGER, 2010).

Está na educação a grande possibilidade de mudança para a sociedade,

[...] por meio de uma educação puramente racionalista será possível encerrar esse período de transição e laicizar definitivamente a mais avançada das civilizações, cuja base é o respeito à razão, à ciência, às ideias e aos sentimentos que configuram a moral democrática (SINGER, 2010, p. 28).

Para Durkheim (2008) o fazer pedagógico não é uma ciência, bem como também não se constitui em uma arte. A Pedagogia é algo que fica entre a ciência e a arte. Dessa forma, para ser um mestre não é necessário ter talento pedagógico ou ainda ter habilidade prática, pois as teorias pedagógicas e os professores têm como objetivo imediato guiar a conduta. Sendo assim, a educação moral deve ser a maior preocupação do educador e da educação. Esta educação moral deve seguir os preceitos de uma educação puramente laica considerando o contexto sociocultural ao qual estamos inseridos. O autor convida a reflexão sobre a importância de se impor uma moral racional.

Durkheim (2008) fala sobre a regra afirmando que, “a moral é um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; onde agir bem é obedecer bem” (DURKHEIM, 2008, p. 39). Isto aceito, a regulação das condutas é uma função da moral.

Dentro da escola existe todo um sistema de regras predeterminadas que são impostas a conduta da criança, uma variedade de submissões e obrigações. Esse conjunto elaborado de normas é chamado de disciplina escolar (DURKHEIM, 2008). Dessa forma, a disciplina é um freio à vontade individual, é a contenção de apetites. O meio mais importante para que a disciplina ocorra é a penalidade, que segundo

esse autor é antecipação da vida adulta e ainda um meio para que os educadores consigam disciplinar seus alunos (SINGER, 2010).

O caráter do estatuto da disciplina para Durkheim está baseado na ideia de regra e punição. Sendo assim,

a relação entre regra e punição precisa ficar clara: a punição repara a falta de maneira sempre proporcional. O fundamental é que os alunos aprendam que a regra é sagrada e, portanto, inviolável. O desrespeito à regra desmoraliza porque prejudica a fé das crianças na disciplina, o que significa que a punição não serve para normalizar o delinquente e sim, para dar satisfação ao obediente. Por isso, a punição deve ser pública, sendo que sua publicidade deve ser proporcional à gravidade do ato cometido (SINGER, 2010, p. 30).

Essa proposta de disciplina de trazida por Durkheim (2008) emprega na criança um sentimento de culpa antes mesmo que ela cometa qualquer deslize. Esse autor defende a ideia de que esses elementos trabalhados e controlados na infância, levarão a criança a agir moralmente no futuro. Em outras palavras, por meio da disciplina, pode-se conter os impulsos.

Para Durkheim (2008), a disciplina tem papel fundamental, é ela que traz felicidade. O professor deve manter a disciplina e não a deixar cair em descrédito. Cumprir regras (como chegar à escola no horário, estudar em horários estabelecidos) é a única “virtude da infância” que se pode exigir das crianças (DURKHEIM, 2008, p. 152).

A disciplina para a educação moral da criança

[...] é, em si, um fator sui generis da educação; existem elementos essenciais no caráter moral que só podem ser creditados a ela. É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e, com isso, definir os objetos de tal atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral (DURKHEIM, 2008, p. 57).

Nos parecem claros que os pressupostos de Durkheim (2008) sobre a disciplina, sobre a escola, sobre a educação moral repousam sobre a educação tradicional. Sabemos que o autor construiu grandes reflexões, propôs avanços importantes para a dada época, mas não é essa a ideia que acreditamos e queremos construir, ou ainda ver sendo construída com nossas crianças em nossas escolas.

4.3. Jean Piaget e a construção coletiva das regras

Piaget (1932/1994) não desconsidera totalmente Durkheim (2008), entretanto pontua alguns elementos do ponto de vista pedagógico e moral. Durkheim é essencialmente autoritário em suas elaborações teóricas, podemos perceber que a coação é um elemento marcado na sua pedagogia. Piaget (1932/1994) ancorado nos pressupostos da escola ativa, no *self-government*, acredita que precisamos criar condições para que a construção moral seja também um elemento interior, não somente vinda de fora. Piaget (1932/1994) aposta na cooperação, que é o oposto da coação de Durkheim (2008).

A regra estabelecida na coação está ancorada no respeito unilateral, é considerada sagrada e produz na criança sentimentos análogos de conformismo, obrigatoriedade, sem muita reflexão, permanecendo exterior a consciência. Já a regra nascida no acordo mútuo, na cooperação, demanda reflexões coletivas, acertos e desacertos, encontra eco no interior da consciência, conduzindo à prática efetiva, à medida que vai se associando com a vontade autônoma (PIAGET, 1932/1994).

Feitas as distinções entre construção de regras coletivas e de imposição de regras, bem como, o produto de tais fundamentações, propomos saber qual o objetivo que queremos alcançar: Submissão/heteronomia/autoritarismo/respeito unilateral ou *self-government*/democracia/respeito mútuo?

É da essência da democracia considerar a lei como um produto da vontade coletiva e não como uma emanção de uma vontade transcendente ou de uma autoridade de direito divino. Portanto, é da essência da democracia substituir o respeito unilateral da autoridade pelo respeito mútuo das vontades autônomas. Logo, o problema é saber o que preparará a criança para a futura tarefa de cidadão. É o hábito da disciplina exterior adquirida sob a influência do respeito unilateral e da coação adulta, ou é o hábito da disciplina interior, do respeito mútuo e do *self-government*? [...] é inacreditável que, numa época em que as ideias democráticas penetram por toda parte, as tenhamos utilizado tão pouco como instrumentos pedagógicos. Quando constatamos a resistências sistemática dos alunos ao método autoritário e a admirável engenhosidade empregada pelas crianças de todas as regiões para escapar à coação disciplinar, não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las na cooperação (PIAGET, 1932/1994, p. 270-271).

Piaget (1932/1994) entende e considera que o sentimento de respeito pelos mais velhos, explica a gênese da obrigação e da consciência do dever moral, portanto são elementos instintivos, condições necessárias. Entretanto, não são suficientes para a formação moral, pois precisam nascer em vivência, em colaboração com o outro, é necessário que nasça além da norma.

Dessa forma, Piaget propõe uma *pedagogia ativa*, que não deve ser pautada em metodologias autoritárias, passando por descobertas, redescobertas, experiências morais, partindo de trabalhos coletivos e experimentos. Dessa forma, o sujeito de fato construirá ativamente seu conhecimento. Piaget (1931/1997) elenca três pontos:

Primeiro: a educação moral não é um ramo especial da educação, mas um aspecto particular de todo o sistema. Dessa forma, a educação como um todo, e a atividade que a criança está a fazer sobre cada uma das disciplinas escolares assume um caráter de esforço e um conjunto de conduta moral. Ela está ocupada analisando as regras da gramática, resolvendo um problema de matemática, a criança trabalha "ativamente". É importante que o sujeito e o seu grupo social, compreendam que são uma "equipe".

Segundo: na escola ativa, todos são de igual importância, envolve necessariamente a colaboração de todos. Na escola tradicional, todos trabalham para si: a classe escuta o mestre e cada um deve, em seguida, mostrar suas apropriações individuais, seja nas aulas ou em casa. A classe não é bem como uma soma de indivíduos, a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração quase inexistente. Na perspectiva da escola ativa, pelo contrário, na medida em que o trabalho exige a iniciativa da criança, torna-se coletiva porque se a criança é auto-centrada, a cooperação não ocorre, ou ao menos se torna inadequada.

Terceiro: depois das duas observações gerais, devemos voltar agora para o processo "ativo" especificamente moral. Estes métodos são baseados na noção bem conhecida de autogoverno. Para saber física ou gramática, o sujeito redescobrirá a si próprio pela experiência ou pela análise de textos, as leis da matéria ou regras da linguagem, bem como, para adquirir senso de disciplina, solidariedade e responsabilidade, a escola "ativa" tem tentado colocar a criança em uma posição onde ele experimenta diretamente as realidades e, gradualmente, descobre-se leis constitutivas. A classe forma uma verdadeira parceria, uma associação com base no trabalho conjunto dos seus membros.

A educação moral deve permear todas as disciplinas, o trabalho proposto na *pedagogia ativa*, prevalece a colaboração e a cooperação. A sala de aula se transforma num espaço essencialmente social, os sujeitos ativamente organizam essa “sociedade”. Afinal, se o desenvolvimento moral ocorre graças às relações de respeito mútuo, como demonstrou Piaget, a cooperação é a forma mais eficaz para se chegar à autonomia (PIAGET, 1930/1996).

Durkheim (2008) e Piaget (1932/1994) concordam que a moral vem do respeito que adquirimos às regras. Entretanto, respeitamos pessoas, depois as regras. Sendo assim, está implícita aqui uma grande responsabilidade aos adultos da relação, pois a criança pequena irá reproduzir não somente as regras impostas, mas seus valores, seus julgamentos. Suas condutas são modelos admirados.

Os preceitos da pedagogia ativa de Piaget (1998) levam o sujeito do ponto de vista moral, a cooperação, que significa não mais a simples obediência às regras impostas, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral, caracteriza-se quanto a forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, quanto ao conteúdo, noções fundamentais como a da justiça, devem a essência de seu desenvolvimento à cooperação gradual entre iguais. Do ponto de vista intelectual, essa mesma cooperação entre os indivíduos leva a uma crítica mútua e a uma objetividade progressiva, onde cada sujeito pensante, constitui, um sistema próprio de referência e de interpretação, e a verdade é resultado de uma coordenação entre esses pontos de vista.

Os pressupostos da pedagogia ativa de Piaget (1980) dialogam com as ideias da escola democrática. Este autor se opunha de maneira radical a escola tradicional. Salientando, que se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade devem ser abolidos. Sublinhava a importância dos princípios de liberdade, de atividade e de interesse da criança com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento natural, a partir do trabalho em grupo, pautado na livre colaboração entre os alunos e supondo cooperação, que conseqüentemente reduzirá o egocentrismo, rumo a possibilidade de conciliar seus interesses individuais com os comuns. O *self-government*, que é um procedimento de educação que confia às crianças a organização da disciplina escolar, onde o estudante desenvolve em classe uma solidariedade nova, o sentimento da igualdade e da justiça e a opção de sanção fundada na reciprocidade, ensinando os indivíduos

a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeterem as regras comuns.

4.4. A escola como lugar da convivência: estudos e pesquisas

Quando falamos em escola democrática, necessariamente nos reportamos também a convivência democrática, visto que pressupõe a participação ativa dos sujeitos, por meios de trocas dialógicas, nas decisões que são escolhidas, nas discussões e elaborações de regras, de leis que propõem certa regulação de comportamento. Um ambiente democrático aceita a participação dos envolvidos, não funciona de forma autoritária (BRASIL, 1998). Isto posto, faz-se necessário discutir sobre os ambientes escolares. Sabemos que há ambientes escolares coercitivos, onde as relações são unilaterais e o professor é autoritário e baseia suas ações em mecanismos coercitivos, favorece a prática das mais diferentes formas de violência entre os estudantes. Entretanto, se os sujeitos convivem numa sala de aula onde as relações são cooperativas, as regras são estabelecidas em conjunto, com alunos e professores dialogando a fim de resolver possíveis conflitos, baseando-se em relações de respeito mútuo, todos se favorecem (TOGNETTA e VINHA, 2012).

Participar da vida escolar, junto com os iguais e ainda obtendo a colaboração dos adultos, é uma experiência de educação moral insubstituível e de valor inestimável, pois permite que os escolares se comprometam e assumam responsabilidades na dinâmica coletiva. Portanto, a melhor maneira de aprender a conviver democraticamente é envolver-se de verdade na regulação das relações, dos conflitos, dos dinamismos grupais (GARCIA e PUIG, 2010).

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), muitos estudos nos legitimam a afirmar da importância de um ambiente sociomoral cooperativo para a formação de cidadãos. Ambientes onde o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade são incentivados, experienciados e refletidos, favorecem a qualidade das relações sociais harmoniosas e recíprocas. Enfim, o ambiente e as relações nele estabelecidas influenciam na formação de crianças e de jovens. Portanto, a prática pedagógica que não propicia a convivência democrática há de ser reformulada, repensada. Como bem ressalta a autora citada, não queremos simplificar as coisas, nem esgotar um assunto

tão importante, mas que o professor saiba que ele não é um simples intermediário, ele possui papel central, cada vez mais significativo, o de estimular e criar um ambiente propício para que os sujeitos possam se desenvolver plenamente, em todos os aspectos.

Para Beluci e Shimizu (2007), as complicações e problemas sociais que vivemos em nossa sociedade, tem refletido no contexto educativo sob vários tipos de representações, como violência, indisciplina e desinteresse. Concorde-se aqui, que são necessárias novas propostas escolares, desde a educação básica até o meio acadêmico. Neste âmbito iremos destacar juntamente com as autoras dois aspectos:

[...]Por um lado, as novas propostas que têm como principais representantes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1997, 1998) – assim como diferentes pesquisadores (Araújo, 2002, 2003, 2004; Buxarrais, 1997; Menin, 2000, 2002a, 2002b; Puig, 1998; Shimizu, 1998; Shimizu e cols., 2003) defendem que cabe à escola participar da formação moral de seus alunos, atuando dentro dos princípios democráticos visto que é mais um meio social na vida dos indivíduos. Por outro lado, constata-se que a implantação dessas propostas é, ainda, um grande desafio e envolve uma diversidade de fatores que, segundo Araújo (2002), perpassam desde os conteúdos escolares e a metodologia das aulas até os valores dos membros da comunidade escolar e a maneira como as relações interpessoais se dão, dentre outros fatores (BELUCI e SHIMIZU, 2007, p. 354).

A teoria piagetiana leva-nos a crer que oportunidades educativas, em que se cultivem valores e permitam que os sujeitos reflitam suas condutas são essenciais para a construção de sujeitos morais.

Diante dessas evidências, Oliveira, Caminha e Freitas (2010), se propuseram a pesquisar, e revisitar a literatura em torno da moralidade permeadas pelas relações de convivência, buscando estabelecer relações entre o saber conviver, a apropriação de valores e a compreensão de justiça no espaço escolar entre os períodos de janeiro de 2000 à maio de 2009. O método foi uma revisão de literatura sistemática, onde os textos considerados próprios para a análise deveriam ser completos, com coleta de dados e análise de dados feitos no Brasil. O primeiro grupo, como descritores “criança e moral” totalizaram 1413 artigos. O segundo, pelos descritores valores sociais e moral, resultaram em 25 artigos. Foram excluídos artigos repetidos, e outros que não contemplavam os critérios de inclusão para estudo, considerados nesta pesquisa. Finalizando com o total de 21 artigos selecionados. Foi observado que nesse período

houve 57,2% de artigos de cunho teórico, e 42, 8% em pesquisas de campo, sem desmerecer a pesquisa teórica, os autores citam a importância de mais ações efetivas na formação de sujeitos morais.

Na pesquisa mencionada, houve também disparidade nas regiões brasileiras, a maior concentração de estudos foi registrada na região sudeste, 66,7%, a região sul 19%, centro-oeste 9,5%, nordeste 4,8%. Nenhum artigo foi selecionado na região norte. Nos estudos pesquisados foi comum a preocupação quanto a urgência em problematizar a educação moral na escola, evidenciou-se também a importância de efetivar práticas de educação moral no cenário escolar, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante e justo (OLIVEIRA, CAMINHA e FREITAS, 2010).

Concluindo sobre os achados nessa pesquisa, sobre convivência e educação moral, as interações sociais são essenciais por contribuírem para o descentramento do sujeito, por considerar a partir dessa descentração os pontos de vistas das outras pessoas. Compreendendo Estevão (2008), os autores registram que a escola precisa ser potencializadora da convivência democrática. Os fundamentos epistemológicos que nutrem a educação moral precisam ser estudados, compreendidos e considerados dentro da escola, abrindo espaços para reflexões e discussões, por meio de práticas educativas. Sobre o tema justiça e educação moral, o processo de formação moral do sujeito requer o envolvimento num ambiente social cooperativo. Sendo necessário ainda, instigar formas superiores de justiça, conduzindo a criança a perceber a intenção em que o ato foi presidido e contribuindo dessa forma, na formação de sujeitos cooperativos, justos, respeitosos com o semelhante. “No entanto, parece contraditório defender projetos escolares que visem à formação do juízo moral das crianças, já que se identificam diversas ocorrências de injustiça no cotidiano da escola por parte dos gestores” (OLIVEIRA, CAMINHA e FREITAS, 2010, p. 268).

Oliveira (2019) nos lembra que ao retomar a ideia de que escola e a sociedade se fazem a partir das relações interpessoais construídas entre seus atores, reforça a ideia de que as escolas devem se preocupar com a qualidade das relações ali estabelecidas, integrando os aspectos morais e emocionais em seus currículos, tempos e espaços. Ao longo de seu artigo, discute as perspectivas psicogenéticas a respeito do desenvolvimento moral e a importância da qualidade das relações

interpessoais para o desenvolvimento da autonomia moral a partir da cooperação e a resolução de conflitos. Para a convivência democrática apresenta propostas de intervenções educacionais com base nas abordagens comunicativas e discursivas a partir de investigações de diferentes pesquisadores que, através de suas pesquisas comprovaram os benefícios das abordagens para o provimento de mudanças na qualidade dos ambientes de ensino e aprendizagem, bem como no avanço do desenvolvimento do juízo moral dos educandos.

Vinha, Nunes e Moro (2019) apresentam num ensaio, reflexões sobre características da contemporaneidade e a importância da promoção da convivência democrática pela escola, nesta oportunidade apresentam possibilidades de intervenção nesse sentido. Iniciam dizendo que para a convivência ser qualificada como democrática implica em ações coordenadas entre as instituições, currículo e pessoas que ali convivem. Desse modo, passa a contemplar todos os atores escolares em prol de uma convivência ética.

Assim, conceituam a democracia da seguinte forma:

A democracia pode ser entendida como um meio de organização de processos e instituições para que uma sociedade seja mais justa e coesa no respeito aos direitos humanos (BARRETT et al., 2014). A convivência é democrática quando em situações de conflito, discórdia, ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, as soluções são baseadas em diálogo, em participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, pela troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na sua vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária (TAVARES, MENIN, 2015) (VINHA, NUNES e MORO, 2019, p. 150).

A democracia enfrenta momentos de crise em nossa sociedade e precisamos preparar os alunos para esse cenário. A necessidade de participar das decisões, de assuntos que não dominamos plenamente, abre espaço para manipulações, falsas informações, discursos de medo e ódio. Os autores entendem que o caminho para lidar com esses problemas cada vez mais complexos, passa, necessariamente, pela busca de um mundo melhor, mais humano, mais digno, mais ético, que só será alcançado com o desenvolvimento da convivência democrática. Esse é um trabalho

sistemático, difícil de ser realizado fora da escola, e que deveria constituir uma de suas principais funções (VINHA, NUNES e MORO, 2019).

Zechi (2014) analisou 193 experiências resultantes de 706 projetos que diziam ser bem-sucedidos em educação moral. Os resultados revelaram dois fatores, os problemas de convivência entre alunos e destes com professores marcados pelo desrespeito e agressividade; e a percepção, pelos agentes escolares, da ocorrência de uma “perda” ou “crise” de valores na sociedade e ausência da família enquanto instituição formadora.

As iniciativas escolares analisadas nessa pesquisa, revelaram que seus objetivos estavam voltados para conseguir um relacionamento respeitoso entre alunos e entre estes e seus professores e, também, para a formação de valores morais considerados mais relevantes e urgentes para a formação da identidade moral e ética discente. No entanto, os métodos adotados nos projetos nem sempre se constituem como meios democráticos, não estavam pautados no respeito mútuo e na justiça, por exemplo. Diante dessa pesquisa, mais uma vez torna evidente que a escola deve se comprometer efetivamente com a reorientação de valores, para que possa de fato, contribuir para a formação de personalidades éticas, para que a convivência democrática se torne um valor presente nas relações humanas existentes na escola. Outra constatação é a necessidade que faça parte do projeto pedagógico, pois experiências isoladas contribuem pouco (ZECHI, 2014).

No que se refere ao processo de educação moral, entendemos que a escola precisa passar por constantes reflexões, valorizar autonomia, convivência, respeito mútuo, relações justas, enfim, é necessária uma revisão crítica dos modelos tradicionais que andam em vigor até hoje.

Sabendo da importância da qualidade das relações, os agentes educativos devem fomentar os valores contidos nas relações de boa convivência. Entendendo que os grandes protagonistas são os próprios educandos, estes devem fazer parte da solução e da resolução dos conflitos que eles mesmos vivem e padecem cotidianamente. Construir ferramentas e formas coletivas que incidem sobre as questões relacionais e institucionais, nessa medida, os fará autores participantes e responsáveis pelas soluções que eles possam por si mesmos alcançarem.

Pensamos na escola como lugar de experiências compartilhadas, com convivência digna e justa, o que significa dizer que a escola é local privilegiado de relações constantes, podendo oferecer oportunidades aos educandos, espaços reais de vida em sociedade, convívio com diferenças, sistema de regras e condutas desejáveis a vida em grupo. São tantas as possibilidades de construção e experiências possíveis de se partilhar, que necessariamente estariam contribuindo para formação humana do sujeito. Seria um espaço de transpor o saber fazer acadêmico.

Nesta perspectiva, estamos nos referindo aos valores morais, às condutas morais, contribuindo para a formação de um sujeito crítico, reflexivo, e que nessa reflexão perceba e contemple o outro numa convivência compartilhada, solidária, respeitosa e justa. No entanto, para que isso aconteça apostamos que o caminho está na ressignificação da escola.

4.5. A ressignificação da educação como caminho para a construção de uma escola democrática

Expostos alguns dos conceitos da pedagogia ativa proposta por Piaget (1931/1997), e acreditando na escola como um lugar de convivência democrática, retomamos o conceito de escola democrática que iniciamos nesse tópico. Como podemos chegar ao encontro e a construção dessa escola democrática que defendemos?

Bataglia e Alves (2020) propõem um caminho e o apresentam no livro “Humanização e Educação Integral: refletindo sobre rotas alternativas”, as autoras descrevem um questionamento provocante, que foi recebido e acolhido no início do projeto de ressignificação da escola. A questão trazida é sobre como fazer, sobre qual o caminho devemos tomar, qual direção devemos seguir? Remontando o antigo hábito de pegar a “coisa pronta”, “de seguir a receita do bolo”. A resposta dada foi que o caminho estava para ser construído, ser desenhado coletivamente. A partir dessa resposta, as reflexões e responsabilidades passam a ser coletivas, ou seja, de todos os envolvidos no projeto de ressignificação da escola.

Nessa perspectiva, entendemos que

[...]ressignificação da educação se dá em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito (ALVES, PINTO e BIDÓIA, 2020, p. 156).

Nesse sentido, nossa aposta está ancorada nesse conceito de ressignificação, pois entendemos que está aqui a rota para a construção da escola democrática, deixando claro mais uma vez, que o caminho se faz ao caminhar por ele.

Ao refletir a respeito da importância da ressignificação escolar, sobre a mudança de paradigma, os pesquisadores, Alves, Pinto e Bidóia (2020) indagam sobre as tantas ofertas de capacitação de profissionais da educação e os mínimos resultados positivos alcançados, pois ainda existem altos índices de evasão, repetência, indisciplina, desinteresse e professores cada vez mais desestimulados com sua profissão. Diante desse cenário, o que se utiliza para justificar essa realidade é dizer que os educadores não foram ou não estão “bem-preparados”. Discurso ao menos estranho, pois cada vez mais, são ofertados cursos, capacitações a nível municipal, estadual, federal e até internacional.

Para pensar sobre os resultados há que se considerar alguns pontos, como sugerem Alves, Pinto e Bidóia (2020):

Primeiro: dizer que os professores não foram ou não estão preparados é muito vago. A proposta é pensar nas formações, como são ofertadas. Sabemos que em sua maioria ocorre no modelo de puro instrucionismo, sendo a aula expositiva o padrão dessas propostas. O educador viveu dentro desse modelo instrucionista desde sua primeira vivência na escola como educando. Este fato acaba dificultando a mudança, pois, “[...] os professores foram formados dentro desse modelo, e, dessa forma, pedir que mudem a maneira de ensinar, obrigando-os a participarem de cursos que repetem a mesma fórmula” (ALVES, PINTO e BIDÓIA, 2020, p. 162).

Segundo: outro fator que pode atrapalhar a ressignificação é o distanciamento que comumente acontece entre equipe diretiva, professores e demais membros da escola. A direção/coordenação exigem mudanças por parte do professor (aula dinâmicas, participativas, maior contato e compreensão com o aluno) e no contrassenso age de maneira oposta ao que solicitou ser feito (não tem proximidade

com os educadores, não acolhe suas angústias, não oferece espaços dialógicos da prática).

Terceiro: outro aspecto importante diz respeito as relações interpessoais na escola. Os próprios educadores se conhecem pouco, fazem juízos negativos dos colegas, tornando o clima escolar negativo. Para pensarmos no aspecto relacional, Alves, Pinto e Bidóia (2020), utilizam-se de Lima (2005) para falar da importância de considerar três componentes para a reconfiguração dos relacionamentos, que são as normas (de caráter mais ou menos operacional, servindo para regulação), os valores (que tomam a função de regulador das cargas energéticas/ afetivas) e as significações (índices, sinais, símbolos e signos que nos guiam em direção a ação).

Quarto: o fato de a escola estar alicerçada no senso comum é um grande problema, pois o educador precisa vencer essa falta de cientificismo e para vencer esse desafio precisa deixar de lado o “velho fazer de sempre”, o “sempre foi assim”, o “sempre fiz assim”. “É preciso fazer com que o educador assuma a responsabilidade de atuar como cientista de sua própria ação educativa e entenda que a ciência poderá ajudá-lo a vencer os desafios impostos pela profissão” (ALVES, PINTO e BIDÓIA, 2020, p. 165).

Nesse sentido, nossa aposta está ancorada nesse conceito de resignificação, pois entendemos que está aqui a rota para a construção da escola democrática, deixando claro mais uma vez, que o caminho se faz ao caminhar por ele.

4.6. A resignificação da educação e a formação do professor

Ao iniciar esse tópico, vamos conhecer a professora Cida, que chega até nós apresentada por Pacheco (2018), que nos conta um pouco da rotina diária de uma escola:

-Tia, por que não vai lá pra frente da fila? Por que não “fura fila”? Meu querido, eu não “furo fila” – contestou a Cida. A criança insistiu: -Na nossa escola, as educadoras passam à nossa frente. Você é educadora, pode passar. -Exatamente por ser educadora é que eu não vou passar a frente da fila, meu querido – Completou a Cida. E por aí se quedou o breve diálogo, mas não o episódio...Outra professora chegou ao refeitório, ultrapassou todo mundo e se serviu de alimento. A mesma criança, que falara com Cida, ousou interpelar a tia que

“furara a fila”. Foi repreendido por essa e outras indignadas educadoras “furonas”. A Cida herdara uma cultura diferente daquela que ali prevalecia. Havia trabalhado numa escola onde palavras como respeito e cidadania não serviam para enfeitar um PP-P escrito, onde as regras eram decididas em coletivo e por todos cumpridas, onde valores escritos não eram negados na prática. Onde se educava no exercício da cidadania. Na escola de “furar fila”, a Cida surpreendia-se como o fato de haver banheiro de aluno (coletivo e sem espelho) diferente de banheiro de professor (coletivo e com espelho) e este separado do banheiro do diretor (privativo e com espelho). Surpreendia-se que todo mundo “achasse normal” que até no defecar e urinar houvesse hierarquia. Sabia que não se prepara jovens para a cidadania, mas que se educa na cidadania, em contextos onde haja igualdade na diversidade, onde prevaleça o exemplo. Isso ela aprendera numa escola onde não se “furava fila” (PACHECO, 2018, p. 24-25).

A professora Cida dessa história, encontrou em seu caminho profissional quem partilhasse esperançosas práticas, ao mesmo tempo também encontrou aqueles que lhe disseram, ao propor trabalho em equipe, reuniões em assembleia com alunos, partilhas de projetos com a comunidade, que tudo isso já foi feito outrora e que outras pessoas que pensavam como a ela, se arrependeram ao executarem essas práticas. Podemos identificar claramente que vícios e tabus se revelam em pormenores, onde representações sedimentadas acabam por esconder a origem de forças sociais de dominação. Não raro, o fato de uma supervisora, como a de Cida, a chamar num canto e ordenar que ela se atenha a dar suas aulinhas. “E que uma prudente diretora a aconselhasse: Cida, tenha paciência. Aqui, manda quem pode, obedece quem tem juízo” (PACHECO, 2018, p. 25).

Nesse ponto da história, esperamos ao menos uma pontinha de indignação, não é mesmo? Se não ocorrer, é fato preocupante! Pacheco (2018), não traz o desfecho da história, ficando a cargo de cada um, a inquietação, a indignação, a coragem, ou talvez acreditem, que mais cedo ou mais tarde estará lá a Cida, “furando fila” no refeitório e adiante marcando uma consulta com um psiquiatra.

Sabendo que todas essas possibilidades seriam reais, apostamos na formação continuada, pois entendemos que lá residem espaços de construção de reflexão, para que diante de situações parecidas com a de Cida, os professores e gestores possam construir um desfecho digno do espaço educativo que é a escola.

Acreditamos que através do processo de formação continuada e em serviço é possível renovar, modificar costumes, ações pedagógicas. “Significa a abertura de

novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos” (PACHECO, 2019, p. 49).

Para Singer (2018) “inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto” (SINGER, 2018, n.p.). Segundo Pacheco (2019) inovar na educação é um compromisso ético no qual se aprende “[...] que escola são pessoas, e não edifícios. Que pessoas são seus valores e que esses valores, transformados em princípios de ação, dão origem a projetos” (PACHECO, 2019, p. 39).

Ressignificar não se restringe a dar novo significado. É um processo transformador, que promove uma ruptura paradigmática, mesmo sendo parcial, progressiva, vai impactando positivamente a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento harmônico do ser humano. Significa superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Consiste em trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe, não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudanças na forma de entender o conhecimento. Vai além de incorporações de novos elementos (PACHECO, 2019).

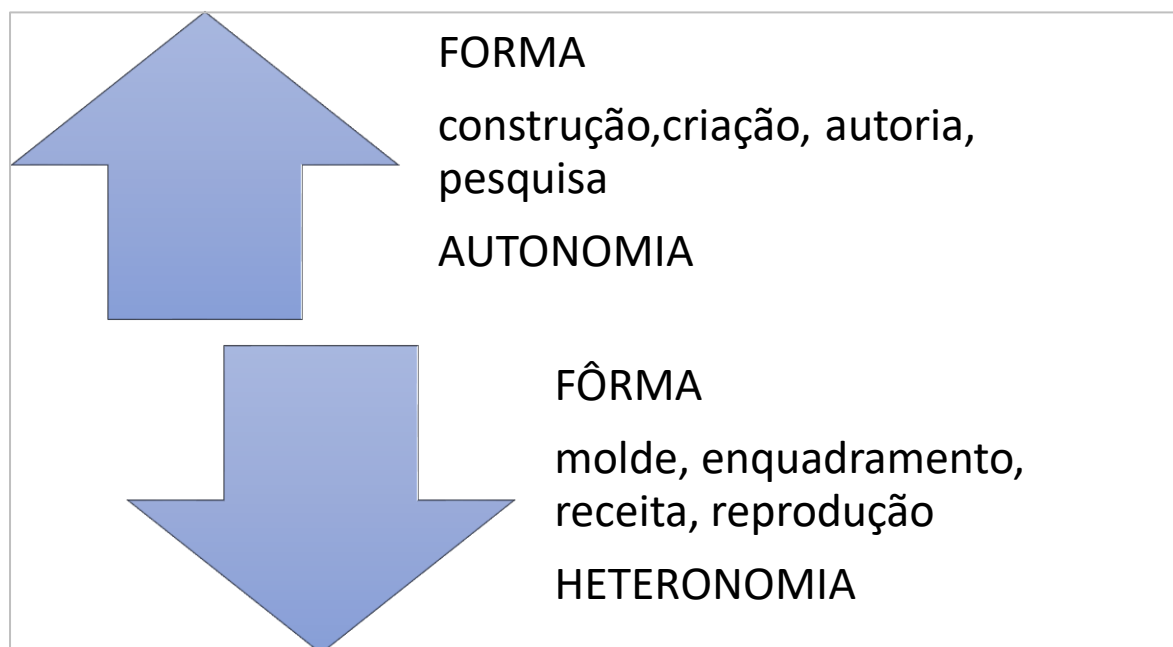
Pensando na formação continuada e em serviço do educador, mesmo que esse tema tenha sido trabalhado no primeiro capítulo dessa tese, será retomado de uma outra maneira. Vamos abordar ideias a partir do significado da palavra “forma”, como propõe Proença (2018).

No dicionário Houaiss (2015), o termo “forma” significa configuração física dos seres e das coisas, formato, feitio, maneira, método, tipo, variedade. Já o termo “fôrma” significa modelo oco ou vasado para produzir uma forma, vasilha para assar bolos. Diferentemente, o verbo “formar”, possui o significado de dar forma ou tomar forma, dar ou receber educação formal, criar-se, constituir-se, originar-se, produzir-se, fazer-se, desenvolver-se aos poucos, elaborar, dispor-se.

Formar-se é ir em busca da construção de sua própria identidade profissional, enquanto membro de um grupo, instituição educativa, é o fazer-se, criar-se, reinventar-se continuamente e estar disposto a isso é algo muito valioso.

Segundo Proença (2018) podemos pensar os dois conceitos da seguinte maneira:

Figura 1: Forma e fôrma - Dois conceitos diferentes



Fonte: Adaptado de Proença, 2018

Nesse sentido, a formação engloba transformação, resignificação, reelaboração, reflexão sobre a própria ação, reinvenção enquanto um movimento ininterrupto de busca de constituição de uma identidade pessoal e profissional. A multiplicidade, bem como, a complexidade de atores e fatores envolvidos na trama desse processo, possibilitam estabelecer relações entre componentes singulares de cada sujeito e a pluralidade que reside no grupo, ou seja, na comunidade escolar. A formação docente dialoga com o individual e com o conjunto, de forma que se misturam as partes e o todo (PROENÇA, 2018).

Proença (2018) propõe pensar no percurso formativo docente a partir dos seguintes conceitos piagetianos que serão trazidos para o diálogo com a docência, são eles: a ação, a investigação, a autonomia e a relação interativa.

O conceito de ação, se considerado a partir da prática pedagógica do educador, é construído a partir das experiências anteriormente vividas. O confronto entre o que é feito agora e suas experiências anteriores, transforma-se num conteúdo rico para reflexão, pelo significado que carrega por contemplar a sua própria história enquanto sujeito-educador. Do mesmo modo que a criança estranha algo novo, o educador pode ter dois tipos de reação diante do novo: curiosidade, desejo de conhecer ou manifestação de resistência. Ao sentir-se desafiado a se apropriar do novo

conhecimento, pode experimentar as potencialidades do novo objeto, explorá-lo em suas possibilidades, refletir, para tanto, utilizará de suas estruturas internas para lhe atribuir sentido. Em oposição, temos a atitude de resistência que aparece e denota incomodo pela falta de respostas para lidar com o novo. Nesse sentido, o mestre Paulo Freire chama atenção para o fato de que teoria e prática são indissociáveis, nessa constante relação, transforma-se em práxis autêntica, porque possibilita aos sujeitos reflexão sobre sua própria ação. “A práxis, porém, é reflexão, e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

A investigação é outro conceito que podemos nomear como atributo docente, pois é fundamental para a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a pesquisa é um grande instrumento para o professor em constante processo de formação. A partir da investigação, pode-se buscar novas informações, investigar a própria prática revela competência, responsabilidade e envolvimento.

Autonomia repousa sobre a ideia de autogovernar-se. Decorrente da evolução da heteronomia, que significa governo de outro, rumo ao gerenciamento dos próprios atos e decisões com consciência, respeito por si e pelo coletivo. No âmbito da formação do professor, a autonomia dialoga com a coordenação de responsabilidades dentro do espaço coletivo, onde diferentes pontos de vistas precisam voltar-se para o objetivo comum, para a integração dos sujeitos, num trabalho de coprodução e não uma subordinação de todos a uma figura.

A relação interativa é outro conceito fundamental na formação do educador, pois nela reside a ideia da interação. Uma vez que o processo de aprendizagem ocorre a partir da relação entre o sujeito e o objeto, mediada pelo outro e pela cultura, podemos compreender a importância da adaptação do sujeito ao meio que ele pertence. Da mesma forma que a criança capta o mundo que a cerca a partir das relações que estabelece entre sujeitos e objetos na superação de conflitos e desafios diários, assim também ocorre com o educador. Sabendo que o conflito cognitivo é o caminho que leva a aprendizagem, é de suma importância que o professor seja provocado e acometido por conflitos que o farão buscar o conhecimento, a investigação, aprenderá a atribuir sentido e ainda posicionar-se diante do mundo, construindo caminhos, ou seja, constituindo-se como professor/educador.

Piaget (1974/1977) já dizia que o principal objetivo da educação era o de criar homens capazes de inovar, de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir aquilo

que já foi feito por outras gerações, homens inventivos e descobridores estão adormecidos e podem ser despertados ao estabelecer conexões, recriar e transformar.

4.7. A tomada de consciência e a formação de um educador

Na obra “A tomada de consciência” Piaget (1974/1977), retoma o processo da apropriação que o sujeito faz dos mecanismos internos das coordenações de suas ações, chamando de tomada de consciência. Mais uma vez chama a atenção para o fato de que não devemos reduzir o sujeito a questões genéticas, tão pouco a questões sociais e culturais, pois ambos são constitutivos e importantes.

Sabendo que a matéria prima do trabalho docente é o conhecimento. Mais que fazer o aluno executar tarefas, “mas conseguir que ele entenda por reflexão e tomada de consciência, como fez isto ou aquilo” (BECKER, 2012, p. 83). Isto não é diferente quando tratamos da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pois o educador precisa compreender, tomar consciência de suas ações, além de dominar pressupostos teóricos, deve refletir sobre eles.

A partir da epistemologia genética piagetiana podemos compreender como ocorre a aprendizagem humana, seja ela uma aprendizagem escolar ou não. Registre-se que se trata da aprendizagem humana, não estamos tratando apenas da aprendizagem da criança, o que significa que podemos utilizar essa mesma epistemologia para pensar sobre a formação continuada de professores.

Para falar de aprendizagem vamos recorrer ao conceito piagetiano de assimilação que “é a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou adquiridos” (PIAGET, 1975, p. 326). Dito de outra forma, “assimilar implica decifrar o objeto [...] após agir sobre o objeto busca apreender sua ação, [...] volta-se para si, produzindo transformações em si mesmo, e assim *ad infinitum*” (BECKER, 2012, p. 38).

A assimilação e acomodação são polos que estão em interações constantes, buscando equilíbrio, que é um princípio da inteligência, sendo responsável por organizar o mundo a nossa volta (PIAGET, 1975).

Nesse sentido, Becker (2012) nos fala que o ser humano é o único capaz de apropriar-se das ações que praticou e pensar sobre elas, este seria o segredo da

ilimitada capacidade humana de se desenvolver e aprimorar-se, que para nós é um elemento de grande importância, quando levamos essas ideias para a formação continuada. “Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do próprio sujeito (acomodação) (BECKER, 2012, p. 39).

Ao agir sobre o meio, o sujeito retira dele qualidades de suas próprias ações e das coordenações delas. O ser humano constitui-se como sujeito pelos elementos que retira das coordenações de suas ações. Sendo um apanhado daquilo proveniente de sua herança genética, dos conteúdos que assimila em seu meio social e cultural. Na medida em que se apropria de suas ações, de seus mecanismos internos, constitui sua subjetividade (BECKER, 2012).

Ao trabalhar o conceito de tomada de consciência Piaget (1974/1977), nos mostra uma evolução da percepção que é observada do ponto de vista das ações materiais às operações. Na prova “andar de gatinhas”, é possível compreender que a tomada de consciência é um processo que se inicia, mesmo antes que criança possa andar, vejamos:

O processo adotado consiste, primeiramente, em se pedir ao sujeito que ande de gatinhas por uns dez metros e, depois, que explique verbalmente como o fez. Em seguida, é levado a fazer a demonstração, num pequeno urso cujas patas são articuladas, dos movimentos que imagina necessários a essa atividade (PIAGET, 1974/1977, p. 13).

Esta prova vai sendo modificada, seguindo níveis, como por exemplo no nível IA, temos a atividade de andar segundo o esquema em Z, que obedece a seguinte sequência, “[...] uma mão depois a outra e, em seguida, um pé depois o outro – ou inversamente” (PIAGET, 1974/1977, p. 14). Outro esquema descrito é o N, que ocorre da seguinte maneira, “mão, depois pé – ou o contrário – do mesmo lado, em seguida os dois, sucessivamente, do outro” (p. 14). Outro tipo é o esquema em X, “mão esquerda ou direita depois pé do outro lado e, em seguida, mão depois pé simétricos (p. 14).

Na proposta em Z temos uma ausência de tomada de consciência dos próprios movimentos de andar de gatinhas. No segundo tipo, o N, ainda não corresponde a tomada de consciência. E mesmo no terceiro tipo, o X ainda vemos claramente o

predomínio na ação, não somente nas crianças, como também nos adultos que por vezes não compreendem como realizam uma ação (PIAGET, 1974/1977).

Na prova, “arremesso de um projétil por uma funda”, o sujeito deve acertar, por arremesso de uma funda, uma bola de madeira de 5cm de diâmetro, fixada na extremidade de um barbante, num alvo, contendo uma distância e uma determinada posição. A proposta aqui é verificar a tomada de consciência da pontaria e do trajeto percorrido pela bola (PIAGET, 1974/1977).

Foram observados três níveis. Inicialmente, a tomada de consciência e a conceituação encontram-se deformadas, porque, mesmo havendo êxito na realização da tarefa, no plano sensório-motor, não há uma coordenação no plano nocional, sendo necessário que haja “uma coordenação inferencial ou operatória extraída da coordenação das próprias ações por abstração refletidora” (PIAGET, 1974/1977, p. 35).

Nas conclusões, Piaget (1974/1977) pontua que há uma diferença importante entre coordenação motora e a coordenação conceitual. De um lado, uma seleção inconsciente das possibilidades com aproximações polarizadas no resultado favorável e, de outro lado, ocorre uma generalização com compreensão progressiva de todas as possibilidades inerentes ao dispositivo dado e, em seguida, unicamente, aplicação à ação realizada que se trata de interpretar (PIAGET, 1974/1977).

A coordenação inferencial ou conceituada é extraída da coordenação sensoriomotriz das ações, ocorrendo através da abstração refletidora (PIAGET, 1974/1977). Segundo Becker (2014) as características das coordenações das ações, que são transferidas de um certo patamar a outro patamar por reflexionamentos, exigem uma nova organização ou reflexão, no novo patamar, em função do que já existia anteriormente, pois elas foram retiradas da organização anterior e levadas para um novo meio, estranho, diferente. Para Piaget (1974/1977), trata-se de uma reflexão no sentido de reorganização conceitual: a compreensão de suas condições e razões.

Na prova da consciência da seriação, em que os sujeitos foram solicitados a estabelecer seriações no contexto das ações operatórias. Algumas conclusões foram retiradas dos resultados dessa prova: a) Na tomada de consciência ocorre a passagem da ação a sua representação; b) Nela está inclusa uma reconstituição que depende da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um

dado imediato, êxtero ou proprioceptivo; c) Essa interpretação, ou seja, conceituação que permite integrar a percepção, que constitui a tomada de consciência (PIAGET, 1974/1977).

Para Piaget, a aprendizagem ocorre no nível teórico, não apenas no âmbito prático. Isto porque a prática não pode por si mesma, alcançar mudanças, repete aquilo que deu certo. Dificilmente, aponta caminhos novos. Opostamente, a teoria é capaz de mudanças, pois ao apropriar-se da prática, indica novos rumos e justifica a necessidade da mudança (BECKER, 2012).

A boa teoria é capaz de tirar a prática de sua circularidade, arrancá-la do aqui e agora e jogá-la em um universo de possibilidades inatingíveis por ela mesma. A boa teoria redimensiona a prática. A mesma prática que alimenta e viabiliza a teoria é incapaz de transformar a si mesma (BECKER, 2012, p. 85).

A teoria nos oferece possibilidades, amplia o olhar, aumentando o trabalho reflexivo. É exatamente na força da interação entre sujeito-objeto, que o conhecimento é construído. Nas alternâncias de reflexionamentos, reflexões, novos reflexionamentos, que se ampliam, se prolongam até que se tornem infinitos (BECKER, 2012). Neste momento é importante clarificar que na relação sujeito-objeto, o objeto para nós, nesse trabalho é a formação continuada, ou seja, os elementos teóricos trabalhados nos encontros de formação e os processos reflexivos suscitados por eles.

O conceito de tomada de consciência é um conceito pertinente nessa tese, pois a partir dele, podemos pensar a respeito da importância da conceituação da prática no trabalho pedagógico. Uma vez que, “a tomada de consciência possibilitará que ele compreenda o que fez e, assim, conceitue sua ação tornando-a muito mais poderosa do que era inicialmente” (BECKER, 2012, p. 53).

Acreditamos juntamente com Becker (2012) e Piaget (1974/1978) que há de fato, um predomínio da ação e que esta ação constitui um conhecimento autônomo, entretanto, ela somente poderá ser melhorada, se conceituada. “A ação passa a ser corrigida e pode ser significativamente melhorada em função da conceituação” (BECKER, 2012, p. 53).

Existem dois tipos de as ações. As de primeiro grau são aquelas ações automatizadas e práticas, que fazemos costumeiramente, quase automatizadas, que levam ao êxito na resolução dos problemas. Essas ações prescindem de tomadas de

consciência. Já as ações de segundo grau são aquelas que ao se debruçarem sobre as ações de primeiro grau, retiram delas, por reflexionamento, suas coordenações, pois seu objetivo é a compreensão (BECKER, 1999). Trazendo essa ideia para prática pedagógica, vamos pensar naquela ação sem conceituação, ou seja, faço desse jeito porque aprendi assim, utilizo essa estratégia porque fiz assim uma vez e deu certo. De fato, não há reflexão ou conceituação aqui, pode haver êxito, entretanto, se indagarmos o educador sobre o porquê dessa ação, provavelmente veremos que ele ainda não pensou sobre isso.

Para que o educador proceda em ações de segundo grau implica parar as ações de primeiro grau para, num segundo momento, abstrair delas suas coordenações, por reflexionamento, e, portanto, levá-las a outro patamar onde serão reorganizadas por reflexão. O resultado desse reflexionamento e dessa reflexão serão combinados incidirão sobre as futuras ações de primeiro grau, modificando-as. E assim sucessivamente, dependendo sempre da qualidade da interação. A qualidade das interações é dada por um sujeito ativo num meio desafiador (BECKER, 1999).

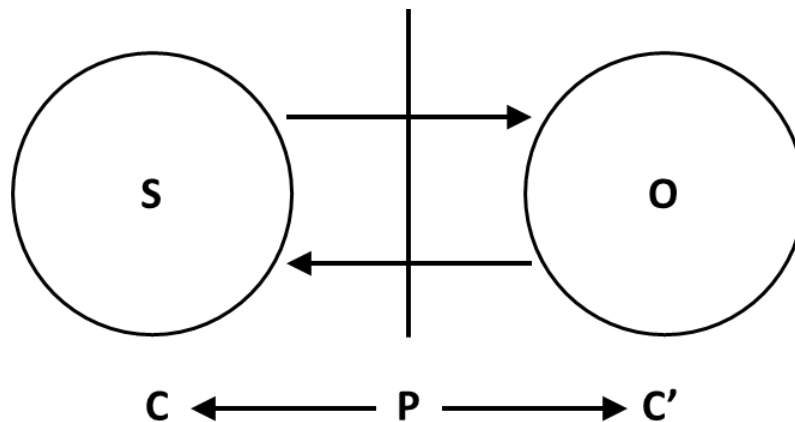
Trazendo as ações de primeiro e segundo graus para dialogar com a formação em serviço, momento no qual o professor trará suas ações de primeiro grau e terá a oportunidade de abstrair delas reflexionamentos, que serão reorganizados por reflexão e trazidos a outro patamar, modificando-as. Lembrando que a qualidade da interação nesse processo de tomada de consciência, será um fator consideravelmente importante. Pensemos numa formação onde os professores e gestores podem atuar ativamente, onde as propostas de estudos são demandadas pelos próprios sujeitos em formação, onde de fato, existe o desejo de mudança, de inovação, são desafios que lançam a comunidade educativa a pensar e refletir conjuntamente sobre sua prática pedagógica e nos caminhos para construir aquilo que desejam ver em sua escola, juntos.

Becker (1999) questiona sobre o que pode levar o sujeito a não se satisfazer com ações de primeiro grau? Vamos responder, pensando na formação continuada e em serviço. A partir das trocas estabelecidas nos encontros de formação, acreditamos que as concepções podem ser pelo menos colocadas em questão. Quando os educadores buscarem formas de superar as contradições que já conseguem identificar, serão levados a pensar, construir conceitos e refletindo sobre tudo isso e em conjunto, rumo a superação das contradições. Sendo assim, da mesma forma que

o organismo não suporta o desequilíbrio, a inteligência não suporta a contradição (BECKER, 1999).

Nas conclusões sobre a tomada de consciência, Piaget (1974/1977, p. 199) apresenta o seguinte diagrama:

Figura 2: Diagrama da tomada de consciência



Fonte: Piaget (1974/1977, p. 199)

A tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orientando-se para as regiões centrais da ação, com o propósito de alcançar o mecanismo interno desta: deseja reconhecer os meios empregados, os motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência (PIAGET, 1974/1977).

Piaget explica a razão da utilização dos termos “periferia” e “centro”. A periferia P da ação é também periferia do objeto, porque o conhecimento vai na direção do centro da ação C e do centro do objeto C’. Nas palavras de Piaget: “[...] por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C” (PIAGET, 1974/1977, p. 199).

Partir da periferia do objeto significa que o sujeito considera, num primeiro momento, os resultados exteriores da ação (êxito ou fracasso) e, posteriormente, analisa os meios que foram empregados na conquista do resultado. Somente mais tarde, e por fim, é que se preocupa com o que antes era inconsciente: os mecanismos centrais (reciprocidade, transitividade, reversibilidade), os quais são edificados na própria ação do sujeito (SALADINI, 2008, p. 50).

Na tomada de consciência Piaget não está mirando na ação de primeiro grau, ou seja, num conhecimento prático apenas, sua proposta é utilizar a ação de primeiro como apoio à ação de segundo grau, a tomada de consciência. Vamos exemplificar e novamente trazer para o âmbito da formação do professor. Se o educador pede que o aprendente execute uma tarefa matemática, utilizando determinados materiais, ditando os passos que ele deve seguir no caminho da aprendizagem, ou ainda, quando na resolução de conflitos entre alunos, o professor utilizar de estratégias de mediação, diálogos, construção de regras e afins. Durante o percurso de sua ação pedagógica, ele optou por formas de solucionar os problemas relacionais, utilizou recursos pedagógicos para a realização da atividade matemática. Se inquirido como agiu durante o conflito ou como trabalhou realizou com os alunos a tarefa matemática ele poderá descrever suas ações, passo a passo. Diferentemente, se solicitarmos que explique, pela fala, como fez, porque agiu daquela maneira, o professor voltará seu olhar para sua prática pedagógica de modo reflexivo. Ainda podemos trazer modos de fazer diferentes e traçar paralelos entre eles, para que a conceituação seja construída.

Como vimos, a prática não tem alcance, por si mesma, não consegue produzir mudanças. Ao contrário, a teoria pode proporcionar mudanças na medida em que se apropria da prática, indicando-lhe novos rumos (BECKER, 2012).

4.8.O diálogo entre a práxis de Paulo Freire, a formação do educador reflexivo de Donald Schon e a tomada de consciência em Jean Piaget

Como vimos no tópico anterior, a tomada de consciência possibilita a compreensão sobre aquilo se fez, a partir dessa compreensão ocorre o que chamamos de conceituação que é possível a partir de progressivas tomadas de consciência, que tornarão a prática mais eficaz e assertiva, pois será corrigida, significada, melhorada em função da conceituação que foi realizada (BECKER, 2012).

O professor Paulo Freire na “Pedagogia do Oprimido” propõe o conceito de práxis e afirma que palavras sem ação, tornam-se verbalismo. Ao passo que, ação sem reflexão, transforma-se em ativismo, que é a ação pela ação. Assim, conceitua práxis como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”

(FREIRE, 2005, p. 89). Nesse sentido, estamos pensando na transformação do mundo pela via da práxis pedagógica do professor. Dessa forma,

[...] a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária. Portanto, a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana (CARVALHO e PIO, 2017, p. 431).

Portanto, “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. [...] O que fazer é teoria e prática. É Reflexão e ação. [...] Nem verbalismo, nem ativismo” (FREIRE, 2005, p. 141-142). Pensar na educação fora do verbalismo e do ativismo é o mesmo que ir ao encontro da práxis que busca a ressignificação pedagógica.

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 146).

Práxis é energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo primeiro é a transformação do mundo. Estamos falando de que existe uma relação entre o que o educador pensa, o que ele diz e o que ele realiza em sua prática pedagógica. Este ato deve ser dotado de coerência, de aproximação entre aquilo que foi pensado, dito e realizado (FREIRE, 2005).

Carvalho e Pio (2017, p. 432) trazem alguns sentidos da práxis em Paulo Freire, vejamos:

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor [...]. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (Freire, 2013, p. 49, grifo nosso).

O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão. (Freire, 2013, p. 229, grifo nosso).

A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos. (Freire, 2013, p. 169, grifo nosso).

[...] através de uma práxis verdadeira superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história. (Freire, 2013, p. 216, grifo nosso).

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (Freire, 2013, p. 127, grifo nosso).

“Freire aloca a práxis como condição e fundamento da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido” (CARVALHO e PIO, 2017, p. 433).

Da mesma forma, podemos pensar nessa proposta trazendo-a para os processos educativos, onde ação e reflexão podem ocorrer simultaneamente. Conforme Freire (2005) o pensar e o agir precisam ser orientados pela reflexão. Nesse ponto, podemos dialogar com Piaget (1974/1977) pois, a tomada de consciência possibilita a compreensão sobre aquilo se fez, a partir dessa compreensão ocorre o que chamamos de conceituação que é possível a partir de progressivas tomadas de consciência, capazes de tornar a prática mais eficaz e assertiva, pois será corrigida, significada, melhorada em função da conceituação que foi realizada (BECKER, 2012).

Juntamente com Nóvoa (1997), entendemos que a formação deve estimular a construção de uma perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos professores meios para a construção de um pensamento autônomo. Esta formação requer um investimento pessoal do educador, com vistas à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. A formação não pode ser somente acúmulo de cursos, ela é “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

A ideia de professor reflexivo está ancorada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que características humanas, pensamos num ser humano criativo, não em um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2010).

Segundo Pimenta (2006) a teoria pode ser compreendida como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, uma via crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, considerando as esferas sociais mais amplas e evidenciando o significado político da atividade docente. Um professor reflexivo e pesquisador da prática, constrói novas possibilidades e coloca-se na

direção e sentido de uma atuação docente na perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais. Portanto, uma ação pedagógica reflexiva não deve banalizada, se não, ela nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação.

Ao pensarmos na epistemologia da prática docente podemos considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois é evidente que há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento é formado na experiência concreta do sujeito em particular, nutrido pela "cultura objetiva" (as teorias da educação, no caso), que dão subsídios para que o professor crie seus "esquemas" que mobiliza em suas situações concretas, resultando em um acervo de experiência "teórico-prático" em constante processo de re-elaboração (PIMENTA, 2006).

Nesse sentido,

a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2006, p. 25).

Zeichner (1992) desenvolveu pesquisas junto às escolas e aos professores e formulou três perspectivas: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos docentes por eles mesmos, quanto nas condições sociais nas quais elas ocorrem; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, assim, podem trabalhar na direção e construção de objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, é também uma prática social, que só pode ser realizada coletivamente, o que demonstra à necessidade de transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor, pois atua de forma estratégica para se criar as

condições que permitam que ocorram mudanças em níveis institucionais e sociais (ZEICHNER, 1992 apud PIMENTA, 2006).

Para nossa reflexão e diálogo sobre reflexão e ação nas práticas de formação continuada e em serviço de professores, vamos trazer as ideias que Donald Schon (1997, 2010) trabalha através do triplo movimento: a) conhecimento na ação; b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, pois acreditamos que esses os pressupostos nos trazer mais elementos para reflexão e análise. Para este autor, conhecer dialoga com “a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHON, 2010, p. 32).

Antes de iniciar as implicações da teoria de Schon (1997, 2010), vejamos alguns pressupostos trabalhados por (GÓMEZ, 1997) acerca da natureza do processo de reflexão:

1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos.
2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social (KEMMIS, 1985, p. 148-149 apud GÓMEZ, 1997, p. 103).

Schon (1997, 2010) entende a profissão docente como uma atividade reflexiva e propõe uma nova epistemologia da prática orientada por permanentes processos reflexivos. A orientação prática ou reflexão, onde localizamos o modelo de Schon, objetiva superar a relação linear e mecânica entre uma teoria ou conhecimento técnico-científico entendido como “superior” e uma prática em sala de aula a ele sujeita. Sendo assim, “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as

estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHON, 2000. p. 33).

Juntamente com Schön (2010), acreditamos que boa parte do profissionalismo e sucesso do professor depende de sua capacidade de lidar com a complexidade e resolver problemas práticos que surgem no dia a dia de uma sala de aula.

Schön (2010) estuda essa habilidade reflexiva em profundidade, entendendo-a como um processo de reflexão em ação e coloca o conhecimento desse processo como sendo uma pré-condição necessária para a compreensão da atividade efetiva do professor mediante as vicissitudes pedagógicas que ocorrem no espaço escolar. Esse processo reflexivo deve servir para melhorar a resposta do ensino a situações reais, sabendo que o profissional deve utilizar seus recursos intelectuais a serviço da situação, para que, através de um processo de análise, de busca por estratégias ou soluções, as reais necessidades da sala de aula sejam atendidas de forma eficiente e assertiva.

Conforme Donald Schön (1997, 2010) vamos apresentar e diferenciar três conceitos ou fases dentro do termo mais amplo do pensamento prático, são eles:

a) Conhecimento em ação:

Schon (1997) propõe uma nova epistemologia da prática, a embasada nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação. Dessa forma, a reflexão acontece decorrente de situações inesperadas e apresentadas pela ação, onde nem sempre o conhecimento na ação é suficiente (CRUZ, 2011).

É o componente inteligente ou mental responsável pela orientação de toda atividade eminentemente humana, ou seja, é o saber-fazer. Trata-se de um conhecimento à nível pessoal que está vinculado à percepção, a ação ou ainda no julgamento existente nas ações espontâneas de cada sujeito. De outra forma, é um conhecimento implícito, inerente as atividades práticas que acompanham permanentemente a pessoa que atua.

No conhecimento na ação temos

[...] saberes interiorizados, adquiridos através da experiência e da atividade intelectual e mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações concretas do trabalho profissional. São observações e reflexões do docente em relação ao modo como ele se desloca em sua prática. Uma descrição consciente dessas ações pode provocar mudanças, conduzindo a novas buscas para soluções de problemas de ensino e de aprendizagem. Assim, exercitando o pensamento crítico sobre sua ação, o professor pode elaborar novas estratégias, adaptando-se (ativamente) às novas situações (FEITOSA e DIAS, 2017, p. 17)

Neste conhecimento em ação, Schön (1997, 2010) diferencia dois componentes: o conhecimento proposicional, de ordem teórica que é adquirido pela via do estudo científico, e, por outro lado, conhecimento em ação, oriundo da própria prática profissional, é algo não dito, espontâneo, dinâmico. Sendo assim, quando o professor se prepara para cumprir sua atividade docente, ele está fazendo uso de seu aporte pessoal de conhecimentos teóricos, práticos, experimentais, experienciais e outros, que estão em constante diálogo com elementos inconscientes, preconceitos, memórias, experiências pessoais, interpretações subjetivas e afins. Para Gómez (1997) o conhecimento na ação é um componente inteligente capaz de orientar toda a atividade humana, que por sua vez se manifesta no saber fazer. Saber fazer e saber explicar o que se faz são habilidades distintas e importantes.

A proposta de um professor como um profissional reflexivo notadamente reconhece a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön nomeou como “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso quer dizer que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e prática, e que o tipo de saber que resulta unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008).

b) Reflexão na ação:

Para Schon (2010), podemos refletir sobre nossa ação quando pensamos,

retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação. para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o

fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000. p. 32).

A reflexão na ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, com o objetivo de descobrir com o nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação é a capacidade de refletir em meio a própria ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma e significado ao que estamos fazendo, quando estamos fazendo, nos possibilitando interferir na situação em desenvolvimento (CRUZ, 2011).

Para Perrenoud (2001), “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação” (PERRENOUD, 2001, p. 223).

Trata-se do pensamento que o indivíduo realiza a respeito do que ele faz enquanto age. Schon (1997, 2010) explica esse processo como reflexão em ação ou como conversa reflexiva sobre a situação problemática concreta. É marcado pelo imediatismo do momento e pelas incontáveis variáveis existentes na situação que está sendo experimentada.

Schon chama a este componente do pensamento prático, reflexão-na-ação (deliberação prática, segundo Habermas). Ao conhecimento de primeira ordem sobrepõe-se um conhecimento de segunda ordem, isto é, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. O conhecimento de segunda ordem ou meta-conhecimento na ação encontra-se constrangido pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que se atua. É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. [...] Com todas as suas dificuldades e limitações, a reflexão na ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. [...] Quando um profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem (GÓMEZ, 1997, p. 104).

O pensamento ativo é um permanente diálogo que implica na construção de novas ideias e teorias sobre o ocorrido, na busca de descrições adequadas a situação, procura a definição interativa entre meios e fins e a construção e reavaliação dos próprios procedimentos realizados (GÓMEZ, 1997). Perrenoud (2001), pontua que ser professor profissional “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (PERRENOUD, 2001, p. 223).

c)A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação:

A reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, trata-se de uma reflexão crítica, pois é uma análise que o sujeito realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. O sujeito utiliza seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores a essa. É possível também nomear da seguinte forma: “reflexão sobre a representação ou reconstrução a *posteriori* da ação” (GÓMEZ, 1997, p. 104). Na reflexão sobre a ação, o professor liberta-se dos condicionamentos da situação prática, podendo assim, aplicar os instrumentos conceituais e estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática profissional (GÓMEZ, 1997).

A reflexão sobre a ação é um componente essencial de aprendizagem permanente do profissional. A reflexão na ação supõe um conhecimento de terceira ordem, pois analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação ao fato problemático e o seu contexto. A título de exemplo, quando uma prática, pelo fator tempo, se torna repetitiva, rotineira e o conhecimento em ação é cada vez mais tácito, inconsciente, mecânico, o profissional repete sua ação de forma automática, por isso, perde valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Pois, o seu conhecimento prático vai fossilizando e repetindo, tornando-se incapaz de dialogar de forma criativa com a complexidade da situação. Empobrece o pensamento prático e acomete erros que nem será capaz de perceber (GÓMEZ, 1997).

“Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia” (CRUZ, 2009, p. 3).

A reflexão sobre a ação é uma reflexão que ocorre após a ação profissional, através de um processo reflexivo sobre essa ação e sobre os conhecimentos implícitos nela. É uma retomada, uma reconstrução mental, em retrospectiva, a ação para analisá-la, promovendo uma nova percepção dela. Essa proposta de um olhar retrospectivo sobre a ação, possibilita que o docente perceba o que ocorreu antes e durante a ação e como as respostas aos problemas surgidos foram dadas. Por isso, Schön (1987) a denominou de reflexão sobre a reflexão na ação. Pois, o docente constrói novas formas de pensar, de compreender, de agir sobre seus problemas,

permitindo experienciar situações, cometer erros, tomar consciência desses equívocos e utilizar outra forma, num novo momento. Nesse sentido, a prática pedagógica em sala de aula é compreendida como um espaço privilegiado de integração de saberes; de reflexão, de experimentação, ambos são fundantes para a ação docente, porque a partir delas, promove-se conquistas de autonomia e descobertas de potencialidades de um saber docente, de si e como ser humano (FEITOSA e DIAS, 2017).

A formação reflexiva configura-se como processo de autoformação, decorrente das necessárias reflexões que lidam com as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da profissão docente, de forma que o profissional nunca esteja plenamente satisfeito com seu trabalho e com suas ações, ao contrário, que o professor esteja sedento e motivado pela busca de aperfeiçoamento, sempre (FEITOSA e DIAS, 2017).

Como vimos a proposta de Donald Schon para a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo que aprende fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa, reflete sobre sua prática pedagógica e a avalia, com o objetivo de aperfeiçoar continuamente sua atividade docente. Isso pressupõe a autoformação na direção de uma prática consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão, ambos são elementos fundamentais para a formação da cidadania, sobre o qual está assentada a contribuição social da docência (SHIGUNOV NETO e FORTUNATO, 2017).

Desejamos uma escola reflexiva, que funcione como um organismo vivo, que pensa a si própria, que considere sua missão social, sua organização, e que sua atividade de desenrole num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, formar é organizar contexto de aprendizagem, exigentes e estimulantes, ou seja, estamos falando de um ambiente formativo que favorece o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com ao desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade, isto é, nela conviver e intervir juntamente com outros cidadãos (ALARCÃO, 2001).

Para trabalhar na confirmação dessa tese, apresentamos a seguir a metodologia da pesquisa.

5. MÉTODO

Nesse capítulo, serão abordados a tese, o objetivo geral e os objetivos específicos, metodologia, local e participantes da pesquisa e procedimentos de coleta de dados, implantação e desenvolvimento do projeto de ressignificação, formação continuada e as formas de análises de dados utilizadas nesta pesquisa.

5.1. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender os efeitos de uma formação continuada e em serviço, no tema “A Ética na Educação: a construção de um ambiente sociomoral na escola”, que faz parte de um Programa de Ressignificação da Educação, em desenvolvimento em duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I, com educadores, gestores e pesquisadores participantes.**

São objetivos específicos: **analisar as reuniões e apresentar, de modo descritivo e reflexivo a formação continuada, os temas trabalhados, os diálogos construídos nos momentos da formação continuada, que está situada no Programa de Ressignificação da Educação realizado nas escolas participantes. Num segundo momento desse trabalho será avaliado se houve desenvolvimento de perspectiva por parte dos participantes na formação continuada, a partir da análise dos diálogos estabelecidos nos momentos da formação e das entrevistas realizadas.**

5.2. Hipóteses

As hipóteses que permeiam essa pesquisa são as de que as formações de professores que são ofertadas de maneira isolada, sem relação com a prática pedagógica são pouco válidas para a melhoria da ação docente, bem como, para o desenvolvimento integral do educando. Temos por hipótese, que a formação de professores precisa ocorrer em serviço, com participação de todos os envolvidos no seu planejamento.

5.3. Metodologia

A pesquisa em questão integra uma abordagem qualitativa que utiliza pesquisa-ação como suporte e “modelo de investigação social” (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 53). A pesquisa-ação é modelo este que vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades (GIL, 2010). É uma modalidade de pesquisa social com base empírica que é realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009).

A pesquisa-ação toma como ponto de partida os problemas que emergem da prática pedagógica cotidiana do professor. Esses problemas, quando verdadeiramente assumidos como problemas que se quer dar resposta, impõe-se a primeira tarefa que é compreendê-lo nos seus vários elementos. O processo de desocultação dos problemas é decorrente de um processo de observação e reflexão (ALARCÃO, 2005).

A metodologia pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se deseja aprimorar a prática. Está situado na oscilação sistemática do agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Desta forma, “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 446).

A pesquisa-ação é composta por três ações principais, observar para reunir informações, pensar e explorar os fatos e por fim, agir diante do observado, implementando e avaliando ações. Dentro dessa proposta Thiollent (2009) divide o processo em quatro principais etapas; fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação.

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, diz respeito ao diagnóstico da situação, das necessidades, dos objetivos da pesquisa, da contextualização. “[...Trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc” (THIOLLENT, 2006, p. 52).

Após o diagnóstico da realidade apresentada e partindo da avaliação inicial da fase exploratória, parte-se para a fase principal que consiste no planejamento da ação. Nesse momento, são discutidas as propostas de ações entre todos os participantes da pesquisa, a fim de que os envolvidos no projeto possam falar, ouvir e serem ouvidos, declara-se nesse ponto o aspecto cooperativo e democrático dessa forma de pesquisa (THIOLLENT, 2009).

No planejamento da ação é de suma importância o envolvimento e responsabilização de toda a equipe. Fica a cargo do pesquisador promover a participação de todos num processo argumentativo que Thiollent (2009) explicita em quatro pontos principais:

a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas “explicações” ou “soluções”, apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes; c) nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados; d) nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (THIOLLENT, 2009, p. 34).

Nesse processo os papéis, as ações, o cronograma das atividades, as divisões de tarefas são discutidas e estabelecidas. Todos são corresponsáveis pelo andamento do processo. Ocorrendo o que Barbier (2002, p. 118) nomeia como “contratualização”, ou seja, uma forma de contrato que clarifica as ações e papéis a serem desempenhados pelos membros. Nesse sentido, queremos afirmar que todos são agentes dessa formação em serviço.

Na fase da ação ou implementação das atividades que compõem a pesquisa, é a hora de colocar em prática aquilo que foi acordado coletivamente. Nessa fase são testadas estratégias e observadas suas implicações no contexto pesquisado, neste momento são feitas avaliações contínuas, mesmo durante o processo. Na fase da ação é importante que sejam feitos registros das ações, dessa forma é possível avaliar de forma precisa o trabalho realizado (THIOLLENT, 2009). No caso de nossa pesquisa, utilizamos a gravação dos encontros, a redação das falas dos participantes sem nenhuma subtração de conteúdo. Esse fato, viabiliza uma melhor compreensão dos elementos trazidos pela equipe e uma análise integral da fala.

Segundo Thiollent (2009), sequencialmente temos a fase da avaliação que ocorre de forma contínua no processo da pesquisa-ação, seu objetivo principal é

verificar os resultados das ações no contexto da pesquisa. A avaliação ocorre na reflexão da própria ação, são ciclos e ação e reflexão. Aonde chegamos? Onde gostaríamos chegar? O que sentimos? Qual sentido a formação tem para mim, para nós? O que nos falta para compreender melhor?

Thiollent (2009), por sua vez, nos fala que:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada [...] necessária para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação (THIOLLENT, 2009, p.17 e 18).

A participação de todos nos momentos de avaliação é muito importante, pois esse momento carece das percepções individuais para se construir as percepções coletivas, no olhar atento do outro, podem morar muitas aprendizagens.

Nesse sentido,

[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, "actantes" na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2002, p. 70 e 71).

A avaliação abre espaço para que percepções e experiências individuais sejam compartilhadas. Nesse reconhecimento do outro, o coletivo se torna mais forte, mais coeso e integrado.

Quadro 2: Fases da pesquisa-ação

Sujeitos:	Professores e gestores de duas escolas públicas de educação básica, do estado de São Paulo.
Instrumentos utilizados para a construção de dados:	Estudos exploratórios; Observações dos encontros; Registros dos encontros; Observação participantes; Seminários para estudos dos temas eleitos pelo grupo; Espaços dialógicos para todos os envolvidos no processo de formação continuada em serviço. Entrevistas.

Etapas da pesquisa-ação:	Fase exploratória; Fase de planejamento e ação; Fase de avaliação.
Fase exploratória	Observação e diagnóstico do campo a ser estudado, neste caso são as escolas e seus educadores (professores e gestores); diálogos e espaço de trocas de perspectivas sobre a formação.
Fase de planejamento e ação	Construção coletiva da proposta. Nessa fase foram levantadas as propostas de ações partindo da premissa inicial de ressignificar a ação pedagógica, partindo da pergunta: o que não desejo mais ver acontecendo na minha escola? Foram abertas rodas de conversas, trocas de perspectivas, fala e escuta de propostas de estudos. Acordos como periodicidade dos encontros, divisão de trabalhos, formas de apresentação dos trabalhos.
Fase de avaliação	A avaliação ocorreu de forma contínua, ao final dos encontros foram disponibilizados momentos de reflexão individual e coletiva, espaço destinado a aparar as possíveis arestas que iriam surgindo no decorrer do processo. A avaliação não cessa de acontecer, ela permanece durante todo o processo, como a formação ainda está em andamento, a avaliação final não ocorreu.

Fonte: Adaptado de Thiollent (2009)

A pesquisa adota a abordagem qualitativa. O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados (LAKATOS; MARCONI, 2010). A abordagem qualitativa adentra no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não quantificável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001).

5.4. Análise e interpretação dos dados

O método utilizado será a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.47) é

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

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura I: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização e seleção de material. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis.

5.5. Local e participantes da pesquisa

Duas escolas públicas municipais fazem parte dessa pesquisa, possuem algumas características distintas em termos de nível de ensino e quantidade de alunos. A primeira escola (E1) atende a alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, possui 115 alunos no período da manhã e 98 alunos no período da tarde. A segunda escola (E2) oferta somente o Ensino Fundamental I, com 285 alunos no período da manhã e 290 alunos no horário da tarde, ambas escolas estão situadas no mesmo município.

O município das escolas está localizado no nordeste da capital paulista, com uma população de aproximadamente 73.101 habitantes, possui grande porcentagem de sua população vivendo em área rural. A Escola UM, está localizada em uma área rural e contém aproximadamente 220 alunos, incluindo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A Escola DOIS, também está localizada em uma área rural, essa escola possui aproximadamente 125 alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa são professores e gestores das escolas (Um e Dois), os quais participaram dos encontros de formação continuada.

5.6. Da formação continuada junto ao programa de resignificação da educação

O Programa de Ressignificação da Educação (PRE) é uma iniciativa pioneira que visa não apenas a implementar técnicas inovadoras em educação, mas, possibilitar práticas reflexivas baseadas em processos interacionistas entre a equipe escolar e a equipe de pesquisadoras. Foi realizada uma parceria entre as escolas e o Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI, da Universidade Estadual Paulista da UNESP de Marília, por intermédio do educador Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto que iniciou o trabalho de ressignificação nas escolas mencionadas. É o que Pacheco (2019, p. 53) define como um ato coletivo que ocorre em um ambiente propício para que cada pessoa expresse seu potencial inovador. A preparação de um ambiente propício a inovações e ressignificações se dá, portanto, pela re-formação das pessoas e processos que compõem a equipe escolar.

Desta forma, as pesquisadoras da UNESP, com o apoio dos membros do Grupo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI, iniciaram a parceria com a escola em processo de Ressignificação para fornecer formação continuada aos professores e avaliar os resultados provenientes do processo, que objeto dessa tese.

Foram trabalhados temas como: “Psicogênese do Conhecimento e Implicações Educacionais”; “Introdução ao Trabalho em Grupo e à Aprendizagem Cooperativa”; “Desenvolvimento Cognitivo sob o Enfoque da Psicologia Genética e Jogos Matemáticos”; “Desenvolvimento Moral sob o Enfoque da Psicologia Genética”; “A Avaliação Reflexiva do Clima Escolar voltada para Melhorias no Ambiente Educativo”; “Aprendizagem Cooperativa”; “Os princípios da aprendizagem democrática”; “Jogos Cooperativos” e “Auto gerenciamento de estresse para educadores”.

Os temas citados e as formações ocorreram com intervalo de 6 meses entre anos de 2018, 2019 e janeiro de 2020, forneceram bases teóricas importantes para a nova prática pedagógica em construção nas escolas onde o PRE está em andamento.

Entretanto, fomos todos a nível mundial, surpreendidos com a pandemia de Covid-19. Com o início da pandemia, fomos surpreendidas com um desafio jamais vivenciado, e mais uma vez, em conjunto com a comunidade escolar, ficou decidido nos lançar em mais uma atividade inédita dentro do Processo. Optou-se por estudar o livro *A Ética na Educação Infantil: o Ambiente Sócio-moral na Escola*, das autoras

Rheta Devries e Betty Zan que se baseiam no trabalho de Jean Piaget para defender a educação construtivista, não apenas em alguns momentos e/ou em atividades específicas, mas, de forma transversal, planejando o desenvolvimento social e moral dos alunos no cotidiano escolar. O livro é constituído de capítulos teórico-práticos para instrumentalização dos educadores sobre o assunto. Os encontros aconteceram pela plataforma *Google Meet* e contaram com a participação de, aproximadamente, 50 participantes por encontro a partir de junho de 2020.

Os primeiros estudos ocorreram com carga horária de 2 horas e após pedido dos educadores, o estudo começou a ocorrer na hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que tem por objetivo a reunião de educadores e coordenadores para discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas. Os educadores e coordenadores reuniram-se em grupos e apresentaram os temas dos capítulos para que coletivamente e com a ajuda das pesquisadoras, houvesse a discussão teórica e troca de experiências. A partir dos encontros, pudemos notar relatos relacionados às práticas docentes no que tange o desenvolvimento moral e a educação integral dos alunos. Notamos que a troca grupal potencializou e validou algumas práticas metodológicas inovadoras já implementadas devido às formações anteriores, assim como um novo olhar sobre questões que envolviam a educação não apenas em relação ao ensino e aprendizagem, mas, também sobre a formação de cidadãos.

Nestes encontros que ocorrem em aulas dialogadas, constroem-se de forma democrática novas perspectivas a respeito da educação, é o que entendemos junto as pesquisadoras Alves, Pinto e Bidóia (2020) como um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, conseqüentemente posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito.

5.7. Aspectos éticos

Essa tese faz parte de uma pesquisa maior que investiga A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALUNOS, PROFESSORES E

GESTORES: INVESTIGANDO O CLIMA ESCOLAR. A presente pesquisa tem o parecer favorável à sua realização, pois atente a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os cuidados éticos necessários foram tomados, garantindo o sigilo de identidade e o consentimento livre dos docentes e gestores que participaram da pesquisa. As gravações foram realizadas após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

CAAE: 246505415.80000.540

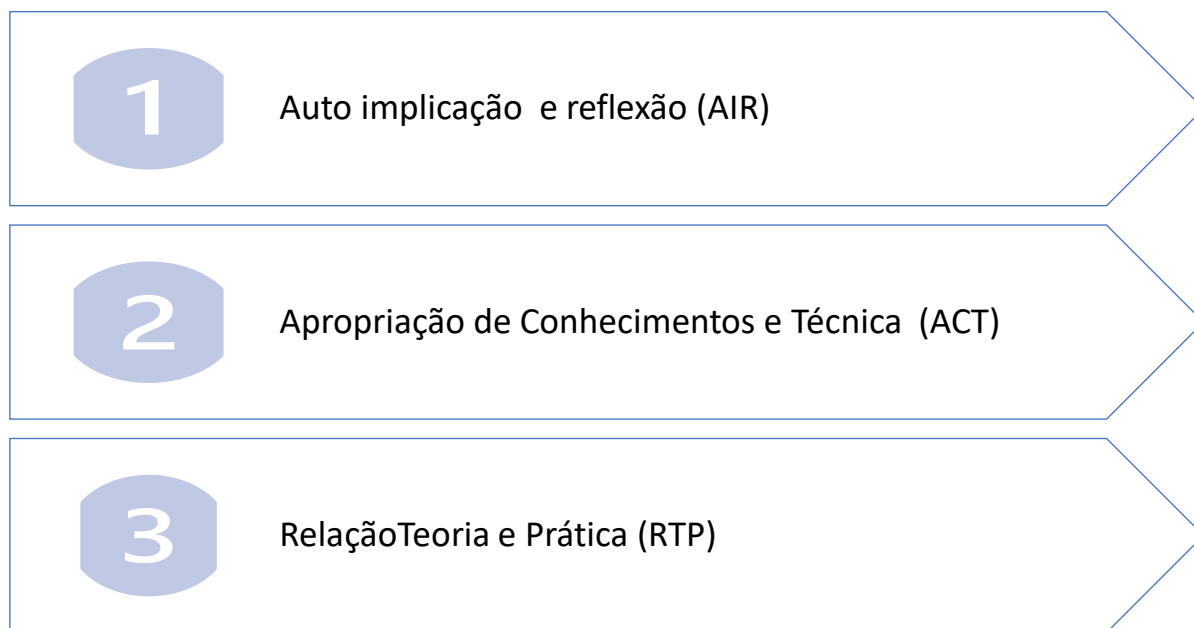
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são trazidos alguns depoimentos sobre a prática pedagógica, falas reflexivas de professores e gestores que foram construídas no decorrer dessa proposta de estudo e ressignificação. Os temas se encontram e se entrelaçam, pode-se perceber que não há como fechar, ou suprimir, os assuntos e temas conversam entre si, e é neste ponto que localizamos a riqueza desse trabalho.

Os dados serão organizados por categorias, seguidas de níveis. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto” (FRANCO, 2005, p. 57). Para fins de organização e análise, nossas categorias foram elaboradas através de três grandes temas, que se desdobram em indicadores/níveis.

6.1. Apresentação e detalhamento das categorias

Figura 3: Categorias em análise



Fonte: Franco (2005)

6.1.1. Auto Implicação e Reflexão (AIR)

A auto implicação parte do exercício reflexivo, propulsor da autonomia profissional. Um professor reflexivo, afirma Schon (2000) não reflete esporadicamente, ele adota permanentemente essa postura. A autoavaliação, bem como a auto implicação possibilitam mudanças. Pensar e refletir pode nos levar a descobertas de lacunas, de fragilidades, mas também surgem possibilidades de aprimoramentos, evitando repetições de processos e modelos sem êxito.

O aprimoramento, a inovação, a reflexão, fazem parte das características de um profissional docente auto implicado. O docente como profissional reflexivo, não atua como simples transmissor de conteúdos, ele (re) pensa a sua prática, confronta suas ações e reflete sobre elas (FEITOSA e DIAS, 2017).

6.1.2. Apropriação de Conhecimentos e Técnica (ACT)

Esta categoria, é parte importante de nosso trabalho, principalmente por se tratar de temas e conteúdos relacionados à construção da ética na educação, bem como a construção de um ambiente sociomoral no âmbito da escola básica. Partindo do princípio de que a atmosfera sociomoral deve ser construída e cultivada, DeVries e Zan (1988) apoiam-se nas pesquisas e teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento sociomoral e cognitivo e elencam os pressupostos teóricos que norteiam esse trabalho, a partir de descrições técnicas e exemplos que ilustram de maneira significativa a teoria mencionada.

O princípio fundamental da educação construtivista, está na ideia de que um ambiente sociomoral deve ser cultivado. Nele o respeito pelo outro é continuamente praticado. Como ambiente sociomoral estamos nos referindo a toda rede de relações interpessoais em uma sala de aula (DE VRIES; ZAN, 1988).

Sabemos que esses conteúdos nem sempre recebem o valor que merecem, que não estão entre os elementos preconizados como essenciais nas graduações. No entanto, o professor é rotineiramente acometido por situações adversas no campo das relações interpessoais, na gestão dos conflitos, e ficam à mercê de algum manual ou ações improvisadas para lidar com as situações que fazem parte da vida escolar de qualquer ambiente educativo. Portanto, capacitar os professores acerca dos conceitos básicos construtivistas de forma reflexiva e dialogada é uma das categorias que será avaliada nesse trabalho.

6.1.3. Relação Teoria e Prática (RTP)

Na relação entre a teoria e a prática queremos identificar se os professores conseguem relacionar os elementos teóricos trazidos à baila, com suas experiências profissionais. É importante a identificação de elementos teóricos no âmbito docente relacionado ao seu fazer, ou seja, a sua prática. O professor ao realizar sua prática deve fundamentar-se teoricamente, compreendendo a concepção que está adotando, sabendo por que está fazendo isso e não aquilo e qual o motivo.

Piaget (1974) trouxe elementos sobre a tomada de consciência, que revelam que “[...] seria a passagem da ação a sua representação e comportaria sempre,

portanto, uma reconstituição dependendo da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, externo ou proprioceptivo” (p. 196). Em outras palavras, as transformações de um esquema de ação em um conceito, nos revelam o “como” ocorre a tomada de consciência, ou seja, qual o caminho para que o conceito seja interiorizado pelo sujeito.

Na relação entre teoria e prática é possível identificarmos esse processo de tomada de consciência e perceber como os elementos teóricos recebem maior validação por parte do professor, quando ele percebe e identifica a teoria em sua prática.

Outro ponto importante que será avaliado nessa categoria é a reflexão na ação, que é o pensamento produzido pelo indivíduo sobre o que ele faz, no momento que está fazendo. Schön (2000) explica esse momento como um processo de reflexão em ação ou como um diálogo reflexivo com a situação prática. A análise que o profissional faz sobre as características e processos de sua própria ação são componentes essenciais do processo de aprendizagem permanente do professor, ou seja, trata-se uma reflexão contínua, antes, durante e depois.

6.2. Níveis das categorias

6.2.1. Categoria Auto Implicação e Reflexão:

Quadro 3: Níveis da categoria AIR

Nível I - Auto implicação elementar: participa da formação por conveniência ou obrigação; negação ou omissão de responsabilidade sobre sua formação continuada; é suficiente saber os conteúdos aprendidos na graduação; busca justificativas para se defender quando indagado ou quando sente dificuldade de realizar o que foi proposto nas formações; responsabiliza terceiros pelos dificuldades ou problemas que identifica; ensina do mesmo jeito que aprendeu, porque deu certo.	Nível II: Auto implicação incipiente: começa a entender a necessidade de aprender novos conteúdos para aprimorar sua prática pedagógica; justifica menos suas dificuldades e busca superá-las; inicia o processo reflexivo; expõe suas ideias para o grupo através dos diálogos nas formações; identifica em si a responsabilidade sobre sua prática pedagógica; valoriza os encontros de formação; começa a questionar-se e inicia a abertura para novas propostas.	Nível III - Auto implicação reflexiva: sente-se responsável por buscar novos aprendizados; deseja ressignificar sua prática pedagógica; busca formas de aprimorar a prática pedagógica; participa ativamente da formação continuada com reflexões bem fundamentadas nos pressupostos teóricos; propõe temas para aprofundamento; acredita que precisa melhorar sua prática profissional; procura identificar em sua prática, elementos para aprimorar; não justifica suas falhas, busca superá-las.
--	---	--

Fonte: A autora

6.2.2. Categoria Apropriação de Conhecimentos e Técnica:

Quadro 4: Níveis da categoria ACT

Nível I - Apropriação técnica elementar: Carência de conteúdos básicos para compreensão; segue as teorias e estratégias apresentadas com rigidez e sem reflexão; reproduz modelos por automatismos ou intuição; aplicação imediata de técnicas sem clareza; traços de ensino tradicional; relações hierárquicas; centração no produto final.	Nível II - Apropriação técnica incipiente e em construção: aceita os elementos teóricos propostos; busca compreender mais sobre os elementos teóricos apresentados; indaga; segue estratégias apresentadas e inicia o processo reflexivo; busca modelos pedagógicos, mas utiliza sem análise; traços de ensino tradicional ainda são encontrados.	Nível III -Apropriação técnica refletida: diversifica estratégias; cria projetos para por em práticas as técnicas; considera os alunos como sujeitos do conhecimento; reflexão sobre as técnicas apresentadas; pesquisa novas técnicas e práticas pedagógicas; busca os pares para trocar ideias; sente-se responsável pela aprendizagem de seus alunos; sente-se responsável por sua formação profissional.
---	--	---

Fonte: A autora

6.2.3. Categoria Relação Teoria e Prática:

Quadro 5: Níveis da categoria RTP

Nível I - Relação elementar entre teoria e prática pedagógica: não identifica relação entre os elementos teóricos e a prática pedagógica; não valoriza os elementos teóricos, pois pensa que na prática é diferente; desvaloriza a teoria em detrimento da prática; rigidez de práticas pedagógicas tradicionais; relaciona teoria e prática de forma equivocada.	Nível II - Relação incipiente entre teoria e prática pedagógica: busca identificar relações entre teoria e prática; sente-se seguro por apoiar-se na teoria; valoriza a teoria, mas ainda não reflete sobre ela; questiona estratégias teóricas que não deram certo; autoavaliação e coragem para superar as próprias dificuldades; questionamento sobre relações entre professores e alunos; compara práticas tradicionais com práticas construtivistas.	Nível III - Relação reflexiva entre a teoria e prática pedagógica: Comprometimento com sua formação continuada; clareza de sua função e a formação ética dos escolares; valoriza os elementos teóricos trazidos; pesquisa práticas pedagógicas bem-sucedidas e reflete sobre elas; identifica elementos teóricos na atividade prática e traz exemplos; valida a formação continuada, por sentir-se mais seguro na prática; constantes ações reflexivas sobre sua prática; aponta convergências e divergências entre teoria e prática; compreende como o aluno aprende; promove autonomia dos alunos a partir de reflexões, assembleias, resoluções de conflitos, diálogos; autoavaliação de sua prática pedagógica.
--	--	--

Fonte: A autora

As reflexões e falas que serão apresentadas, foram suscitadas por sete temas geradores, extraídos da obra De Vries e Zan (1998). Os educadores dividiram-se em grupos, organizaram os encontros, por temas encontrados nos capítulos, criaram slides e outras técnicas que colaboravam na condução das reflexões, das trocas de ideias e dos diálogos entre os membros do grupo.

A análise seguirá a ordem de apresentação de um tema gerador e sua base teórica, conforme a perspectiva teórica construtivista da obra das autoras De Vries e Zan (1998), Piaget (1932/1994), bem como outros autores e pesquisadores desta mesma linha teórica. As imagens dos slides utilizados como ferramenta de apoio para a condução do encontro de formação continuada, a fala transcrita, o enquadramento das categorias e seus respectivos níveis. Em seguida, apresentação das categorias e níveis em tabela e gráficos, por fim uma breve conclusão e fechamento do encontro.

6.3. Temas geradores e análises

6.3.1. Tema gerador um: Ambiente Sócio-moral e “salas de aulas morais”

De Vries e Zan (1998) nos falam que desde a Educação Infantil podemos ofertar um ambiente sócio-moral, em que é possível tratar do tema ética. O que a princípio nos parece uma provocação vai sendo esclarecido e desvelado, ao clarificar que um ambiente sócio-moral é a composição de uma rede de relações, que forma a experiência escolar da criança, e que não estamos nos referindo a salas de aula com programações ou lições doutrinárias. Para exemplificar, traz exemplos de três salas de aulas com ambientes sócio-morais distintos e as influências desses ambientes sobre as crianças, sobre a qualidade das relações.

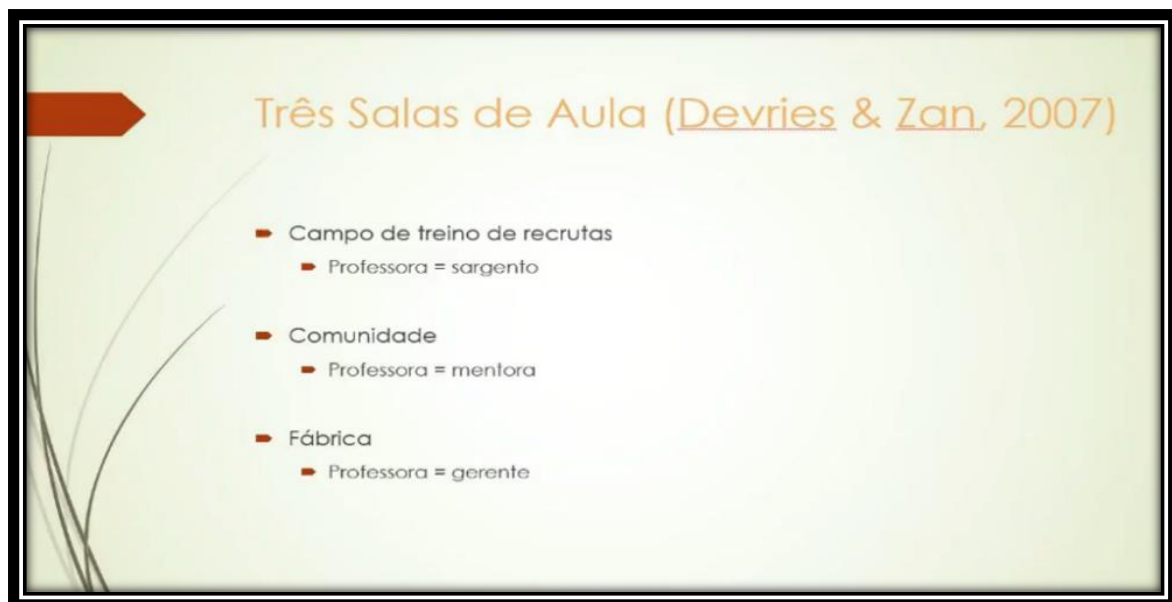
As figuras 4 a 11 são os slides utilizados em uma das reuniões com os docentes. Após as figuras, trazemos algumas reflexões de professores durante a formação, a qual situaremos dentro das categorias de análise apresentadas no quadro 3.

Figura 4: Ética na educação infantil



Fonte: A autora

Figura 5: Três salas de aula



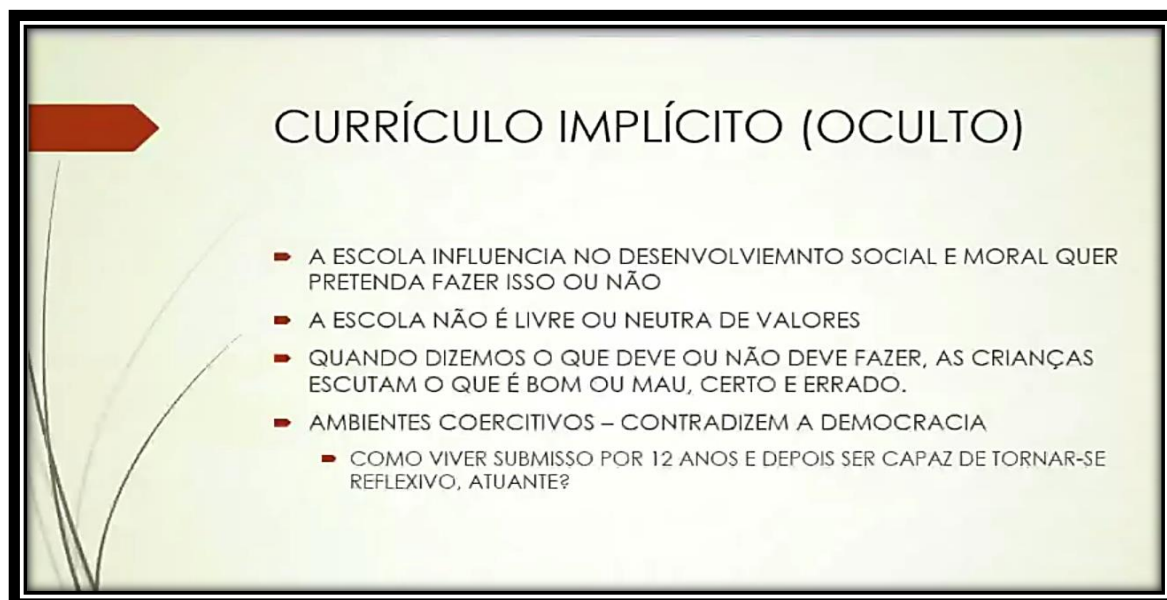
Fonte: A autora

Figura 6: Componentes do ambiente sociomoral



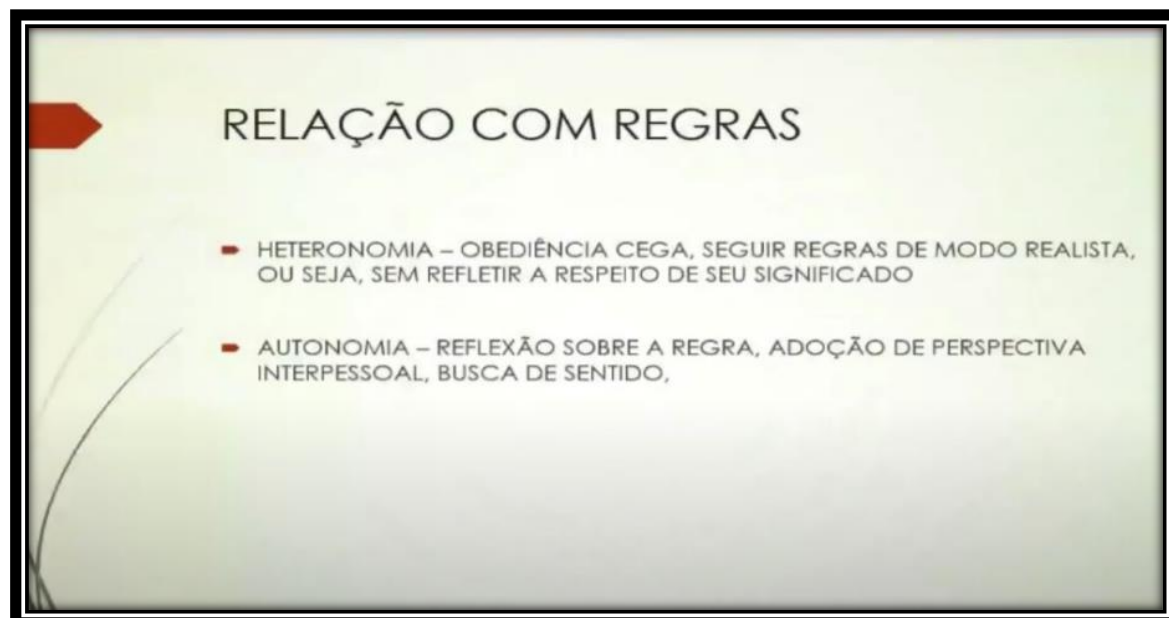
Fonte: A autora

Figura 7: Currículo Implícito



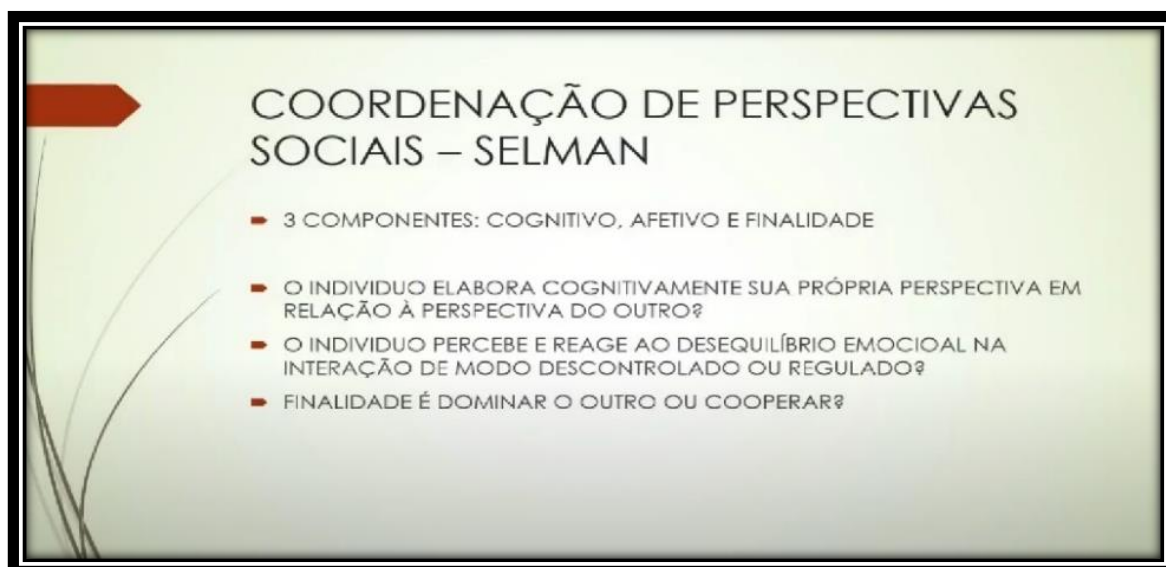
Fonte: A autora

Figura 8: Relação com as regras



Fonte: A autora

Figura 9: Coordenação de perspectivas sociais - Selman



Fonte: A autora

Figura 10: Como as crianças pensam sobre os outros

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO	NÍVEIS DESENVOLVIMENTAIS CENTRAIS NA COORDENAÇÃO DA PERSPECTIVA SOCIAL	EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS
Negociação através de estratégias físicas irreflexivas (luta ou fuga impulsiva)	Nível Impulsivo Egocêntrico (0)	Experiência compartilhada através da imitação irreflexiva (contagante)
Negociação através de comandos/ordens unilaterais em uma só direção o por meio de estratégias de obediência automática	Nível Unilateral (1)	Experiência compartilhada através de entusiasmo expressivo sem preocupação com a reciprocidade
Negociação através de estratégias cooperativas em uma orientação persuasiva ou diferenciada	Nível Reflexivo Recíproco (2)	Experiências compartilhada através da reflexão conjunta sobre percepções ou experiências semelhantes
Negociação através de estratégias cooperativas orientadas para a integração das necessidades de si mesmo e de outros	Nível Mútuo de Terceira Pessoa (3)	Experiência compartilhada através de processos reflexivos, empáticos e cooperativos

Fonte: A autora

Figura 11: Exemplo de engajamento moral em negociações em sala de aula

EXEMPLO DE ESTRATÉGIA COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

S (35 MESES) E R (35 MESES) ESTAVAM ENGAJADOS EM UM JOGO COOPERATIVO DE FAZ-DE-CONTA. CADA UM TINHA UM CHAPÉU, UMA SACOLA E UMA BONECA E ESTAVAM indo AO MERCADO (NO OUTRO LADO DA SALA) PARA COMPRAR MAÇÃS E OVOS.

- ENQUANTO CAMINHAVAM PELA SALA, UMA OUTRA CRIANÇA, T (31 MESES) DECIDIU QUE QUERIA A SACOLA DE R. T PUXOU COM FORÇA A BOLSA, FAZENDO COM QUE R CAÍSSE PARA TRÁS. DEPOIS QUE R CAIU, T AGARROU A BOLSA E CORREU. R CHOROU.
- S FOI ATRÁS DE T E A TROUXE DE VOLTA A R. OLHANDO PARA T, ELA DISSE: "É A VEZ DELE. É A SACOLA DE R. ELE ESTÁ TRISTE PORQUE VOCÊ PEGOU A SACOLA. OLHE, ELE ESTÁ CHORANDO".
- DEPOIS, ELA VOLTOU-SE PARA R E DISSE: "ELE NÃO ENTENDE O SEU CHORO. Diga: 'É a minha vez'". ENTÃO R DISSE A T BAIXINHO, "É A MINHA SACOLA, É A MINHA VEZ". T DEVOLVEU-LHE A SACOLA E S ENTÃO DISSE-LHE: "OBRIGADA PELA ATENÇÃO. VOCÊ TAMBÉM QUER IR AO MERCADO? T ASSENTIU. "EU AJUDAREI VOCÊ A ENCONTRAR UMA SACOLA", OFERECEU-SE S. ELA ENCONTROU A SACOLA PARA T E AS TRÊS CRIANÇAS CONTINUARAM SUA BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA.

Fonte: A autora

Após as figuras, trazemos algumas reflexões de professores durante a formação, a qual situaremos dentro das categorias de análise apresentadas no quadro 3.

Quadro 6: Categorias no tema gerador 1

Categoria (s)	Tema gerador 1: Ambiente Sócio moral e “salas de aulas morais”, coordenação de perspectivas
Categoria provocada: RTP.	<i>“Para provocar um pouquinho, como vocês entendem que o ambiente sócio moral cooperativo pode desenvolver o aspecto cognitivo das crianças? Como que isso pode contribuir pro desenvolvimento cognitivo e social dessa criança? (G11- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível I	<i>“Raciocínio, no sentido de tomada de decisões, né, quando você decide alguma coisa, você tem que pensar nos prós e contras, então é uma forma de raciocínio, um raciocínio lógico que vai se desdobrando”. (PE1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP- Nível II	<i>“Hoje em dia, quando você deixa a criança participar de escolhas, dar opiniões e ter participação ativa na aula, elas demoram a entender que isso é permitido, não sabem nem como se colocar...”. (PE3-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“O ruim é que não desenvolvendo uma educação infantil em comunidade faz com que mais pra frente eles tenham muita dificuldade em ter opiniões”. (PE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível I	<i>“Infelizmente ainda há um número enorme de sargentos na educação infantil”. (PE6- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP- Nível II	<i>“As crianças seguem a orientação da sargenta e não tem interação entre eles, não podem compartilhar atividades e conhecimento”. (PE4-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>É por isso que as nossas crianças apresentam dificuldade de interação. (PE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Quando as crianças podem vivenciar outra experiência de maior liberdade para ações, fala e escuta, sentem muita dificuldade. (PE9 Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II	<i>“Na escola comunidade existe a socialização e as ideias das crianças são valorizadas”. (PE4- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível I	<i>Na comunidade fala na página 24, que a justiça é o objetivo da interação com os outros. (GI 3-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II	<i>Eu fico pensando e tentando me colocar no lugar do outro. Porque falar que tem muito sargento, né. Esse professor tá acostumado a ser autoridade, foi formado para ser autoridade, para ser autoridade, para regular o comportamento dentro da sala de aula e pra ensinar, essa foi a formação dele. Então, como trazer pra essa outra perspectiva de educação, essa pessoa? (GI 2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR- Nível I RTP- Nível II	<i>Não só foi formado, como às vezes isso é exigido pela direção das escolas. (PE 12- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível-III	<i>Na página 24, no primeiro parágrafo as autoras trazem questionamentos que provocam reflexões sobre como o ambiente sargento pode acometer o aluno em sala de aula, então tem um princípio por detrás dessa proposta. (GP- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II	<i>O professor precisa entender o porque de fazer de outra forma, é importante o professor entender, se ele não entender, não vai fazer. (GI 2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível II RTP-Nível-II	<i>Tem o próprio sistema escolar. O professor acaba sendo aquele que tem que transmitir conteúdo, por causa de um programa, do plano pedagógico da escola, porque às vezes não há uma abertura. Então a posição do professor, ele quer desenvolver, mas às vezes fica amarrado por estruturas externas. (GP- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível II RTP-Nível-I	<i>Às vezes não tem nenhum apoio da direção, né. Como é que você vai propor um ambiente sociomoral se te proíbem, inclusive? Se não tiver esse apoio é muito difícil. (GE1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II	<i>“O ambiente sociomoral cooperativo motiva as crianças para compartilhar saberes”. (PE4- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II	<i>“Na fábrica é um estudo mecânico e de produção”. (PE9- Fala transcrita na íntegra).</i>

ACT-Nível II	
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II	<i>“A cooperação é um método que a criança cria contextos mais produtivos”. (PE4- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR- Nível III ACT- Nível III RTP-Nível II	<i>“Precisamos de muito diálogo com a comunidade para desconstruir essa forma autoritária de ensinar...”. (GE1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II	<i>“As próprias famílias que vieram de uma educação tradicional acreditam que o contrário disso não será bom para o filho, mesmo apresentando discurso que pra ele não foi bom...”. (PE9-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR- Nível III RTP- Nível III	<i>“O educador está construindo um sistema social, o reflexo de nossas escolhas como educador são reveladas no adulto, na sociedade...” (PE8-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I RTP-Nível II	<i>“Os pais cobram mesmo essa postura da gestão, de ser mais dura com os alunos...” (GE2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III RTP- Nível II	<i>“Normalmente o adulto (no caso o professor) resolve essas questões pela criança, dessa forma não desenvolve autonomia...” (PE12-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I	<i>“Essa questão da coordenação de perspectiva, isso é muito presente na sociedade. A coordenação de perspectiva deve ser observada na nossa vida cotidiana, discussões de qualquer assunto, se torna um ringue...” (PE8-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR- Nível I ACT-Nível I	<i>“Sim! É se distanciar como observador, reler o que escreve, repensar o que fala, trabalhar o autoconhecimento em nós, antes de mais nada” (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III RTP-Nível III	<i>“Eu tenho que descobrir quais são as estratégias que eu uso para negociar e para compartilhar experiências, né? O que é mais fácil pra mim? Não é porque eu sou adulta e professora que eu sempre uso a estratégia adequada, né? O que eu preciso melhorar? Estudar pra melhorar, né? E buscar recursos pra fazer isso diferente” (GI1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II	<i>“As crianças são diferentes e a educação em casa também é diferente. Uma coisa que é importante da gente mencionar, é assim, claro, cada</i>

ACT- Nível II RTP-Nível II	<i>casa, cada estrutura familiar é diferente da outra, regras muito diferentes. Mas uma coisa é possível, a gente combinar como que vai ser aqui na escola...” (GI 1- Fala transcrita na íntegra).</i>
---	--

Fonte: A autora

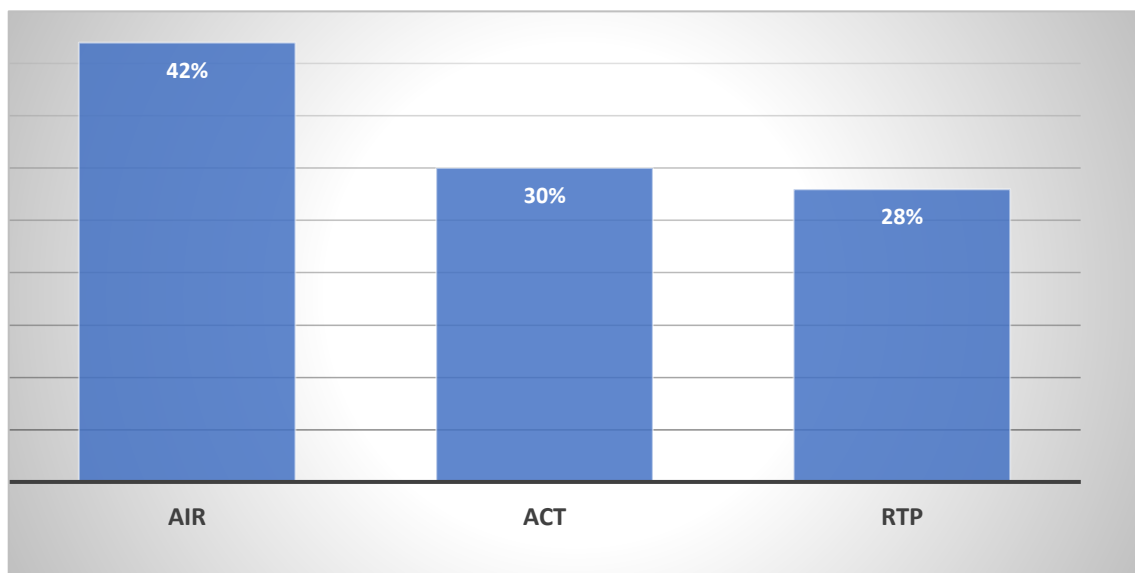
O Quadro 7 apresenta um resumo quantitativo da classificação das respostas por categoria.

Quadro 7: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 1

Auto implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria =42%	Total por categoria =30%	Total por categoria =28%
Nível I= 8 = 30%	Nível I= 5 = 26%	Nível I= 2 = 11%
Nível II= 15 = 55%	Nível II= 13 = 69%	Nível II= 14 = 78%
Nível III= 4 = 15%	Nível III= 1 = 5%	Nível III= 2 = 11%

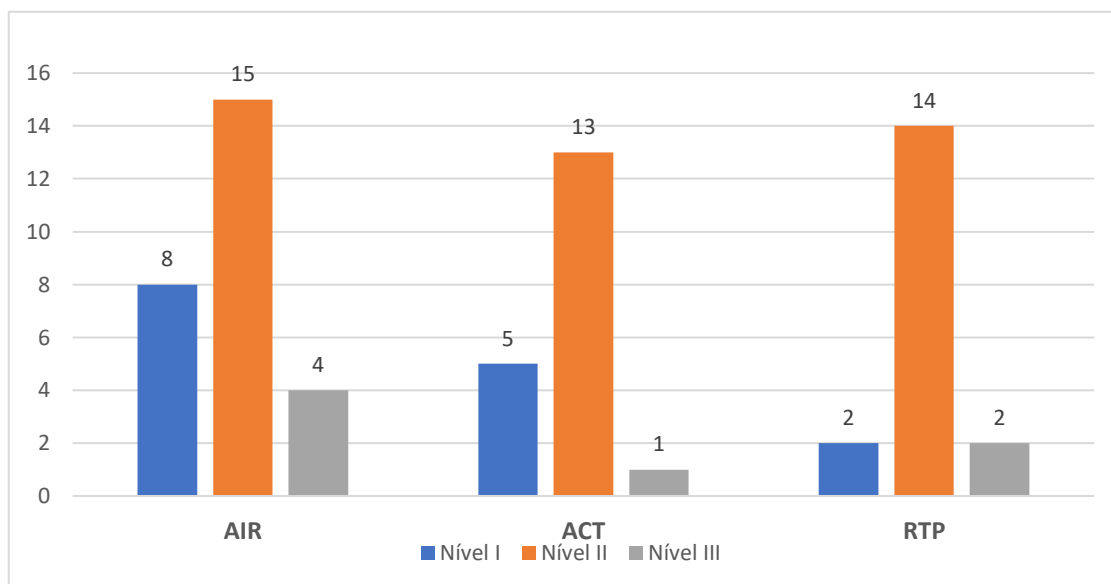
Fonte: A autora

Gráfico 1: Percentual por categoria encontradas no tema gerador 1



Fonte: A autora

Gráfico 2: Total por nível das categorias no tema gerador 1



Fonte: A autora

Análise das Categorias e Níveis dentro do tema gerador: Ambiente Sócio moral e “salas de aulas morais” e coordenação de perspectivas

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão** tivemos 42% das falas, conforme mostra o Gráfico 1. Entendemos nessa categoria que a participação com a fala nos encontros, até mesmo aquela menos reflexiva é um indicador de participação. Identificamos 30% das falas dessa categoria em nível I, que indica uma participação por conveniência ou obrigação. Em nível II, temos 15 falas que equivalem a 55% e quatro falas de nível III, com 15%, vide Gráfico 2.

Houve um número expressivo de falas de nível I, o que sugere uma auto implicação elementar, com negação ou omissão de responsabilidade sobre sua formação. As falas em nível II nos mostram uma auto implicação em construção. E em nível III temos a menor porcentagem, 15%, que indicam uma auto implicação reflexiva, juntamente com o desejo de aprimoramento da prática pedagógica, vide Gráfico 2.

No Gráfico 1, temos a categoria **Apropriação de Conhecimentos e Técnica**, encontramos 30% das falas. Temos cinco falas, identificadas como de nível I que representam 26%, treze falas de nível II, que somam 69%, e no nível III apenas uma fala foi identificada, que representa 5%, conforme Gráfico 2. O que nos mostra que a apropriação de conhecimentos no tema gerador “Ambiente Sócio moral e salas

morais, coordenação de perspectivas” está em construção e em alguns encontra-se elementar.

Na categoria **Relação Teoria e Prática** identificamos 28% das falas, conforme Gráfico 1. Temos a maior concentração de falas no nível II com 78%, que denota uma relação incipiente entre a teoria e prática, revelando uma busca pela identificação entre a relação teoria e prática, sugerindo ainda, uma maior valorização da teoria. No nível I temos 11% das falas que demonstram uma certa resistência em apoiar-se na teoria. No nível III foi encontrado encontramos 11% das falas, vide Gráfico 2, que apontam para reflexões entre teoria e prática, bem como o comprometimento com a formação continuada.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema gerador: Ambiente Sócio moral e “salas de aulas morais”

Pensemos sobre a importância das reflexões trazidas pelos educadores e perguntemos: Por que a criança não sabe se colocar, não sabe opinar ou escolher? Ousamos responder, com respeito e ética profissional: à criança não foi dada a possibilidade de aprender, foi negado a ela o direito de construir essa habilidade.

O ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança, ela aprende que o mundo das pessoas pode ser seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. As relações com outras crianças e com os professores contribuem para uma certa consistência e coerência nos pensamentos, sentimentos e valores (DE VRIES e ZAN, 1998).

A construção de um ambiente sócio-moral deve ser intencional e planejada. Há que se cuidar para que o desenvolvimento social e moral não fique a cargo de um currículo oculto. É implícito e desconhecido para professores, que não estão conscientes do ambiente sócio-moral que estão ofertando. Entretanto, é menos escondido para as crianças que estão experienciando a pressão social na sala de aula. Mesmo professores bem-intencionados, compreendem que é sua responsabilidade disciplinar as crianças, utilizar de regras, de recompensas e punições (DE VRIES e ZAN, 1998).

Muitos pensamentos e conclusões equivocadas surgem quando dizemos que ao professor não cabe disciplinar crianças, que punições não funcionam efetivamente,

que desejamos um ambiente livre de tensões, quando afirmamos que um ambiente coercitivo não é saudável e frutífero. Portanto, é preciso esclarecer.

É importante diferenciarmos a construção de regras num ambiente democrático, de uma anarquia (não ter regras). Não negamos o valor das regras. No entanto, podemos realizar um trabalho coletivo ao elaborá-las em conjunto com os alunos, através de rodas de conversas, de assembleias, pois a construção de regras na escola é uma oportunidade de discutir e legitimar valores. Piaget (1932/1994) nos fala que a obediência a uma regra ocorre quando os agentes fazem parte de sua elaboração e, por não ser algo imposto pelas figuras de autoridade, dessa forma há pela regra uma certa legitimação.

Para pensar a tarefa de educar moralmente e quando falamos de crianças morais não é aquele ser que atende as regras por obediência a autoridade. “[...]As crianças morais compreendem o espírito da regra, a necessidade moral para tratar os outros como gostariam de ser tratadas” (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 38).

Observando e analisando as falas, podemos perceber que estão ocorrendo mudanças no olhar dos professores, sobre a própria prática pedagógica e mais, eles estão refletindo sobre si e seu entorno social. Conforme Piaget (1932/1994), está ocorrendo uma espécie de descentração e isso possibilita considerar e assumir a perspectiva do outro. Dessa forma, o educador pode distanciar-se da heteronomia, onde a regulação moral ocorre através do outro e ir ao encontro de seu *self-government*, partindo da consciência de si, construindo sua autonomia moral, compartilhando experiências, ou seja, desenvolvendo a cooperação primeiro entre seus pares.

Notamos educadores que desejam ressignificar sua escola, sua prática pedagógica, mas que primeiramente precisam fazê-lo em si, para adiante, encontrar respaldo no espaço educativo, “[...] porque a escola educa pela forma como ela funciona. Não se pode ensinar cidadania e não respeitar os princípios da democracia” (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 170).

Em outras palavras não há como alcançar a autonomia com práticas que reafirmam atitudes de heteronomia.

Nesse sentido,

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar

claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2007, p. 66-67).

Pensar na tarefa de educar moralmente nos leva a compreensão de todos os espaços que estão inclusos tal formação, ou seja, inicialmente podemos nos referir a escola e a família, que precisam ser parceiras nesta tarefa. A formação moral de nossas crianças é tarefa de toda a comunidade educativa, a parceria entre escola e família pode e deve funcionar, porém, com o cuidado de não fazer aqui, uma transferência de responsabilidades (TOGNETTA e VINHA, 2012).

As pesquisas de Piaget (1932/1994) sobre a moralidade infantil versam sobre como crianças pequenas pensam sobre questões morais e sociais. A partir do trabalho de Piaget, Robert Selman (1980) desenvolveu estudos sobre adoção de perspectivas no domínio do entendimento interpessoal, mostrando a evolução do egocentrismo a reciprocidade, ou seja, “[...] ao desenvolvimento da capacidade para assumir a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião” (DE VRIES e ZAN, 1988, p. 41).

Selman (1980) conceitua os níveis desenvolvimentais de entendimento interpessoal utilizando dois tipos de experiências. A primeira é a experiência de negociação, e a segunda é a experiência compartilhada, esta última tem o objetivo de estabelecer conexão ou reciprocidade com o outro. Três componentes do entendimento interpessoal são considerados nessa avaliação a cognição, a afetividade e a finalidade. Inicialmente observa-se como o sujeito elabora cognitivamente sua própria perspectiva em relação a perspectiva do outro. Em segundo, como o indivíduo reage diante do desequilíbrio emocional na interação e por fim, qual foi a finalidade do indivíduo nessa interação, ou seja, a finalidade era dominar o outro ou cooperar com ele? Diante desses três componentes, pode-se avaliar o nível de entendimento interpessoal numa interação (DE VRIES e ZAN, 1988).

O tema da coordenação de perspectivas foi desenvolvido no encontro de formação continuada, o que levou os professores a pensarem sobre o assunto e construir algumas ideias sobre o tema em questão. Qual a importância de conhecer esses níveis para o professor? O que o professor pode fazer, uma vez que, identifica esses níveis nas interações? Será que todos nós, mesmo que adultos já vencemos

esses níveis? Sempre conseguimos coordenar perspectivas em nossas interações sociais? Será que o ambiente ofertado a criança colabora para que ela evolua nesses níveis de interação?

Muitas são as questões que poderiam ser trabalhadas diante desse tema gerador, entretanto não houve muitas colocações dos professores, o que nos sugere que houve certa distância entre a teoria apresentada e os atributos necessários para a apropriação dela, bem como para fazer relações com a prática.

Pensar nas formas de coordenação de perspectivas nas relações entre as crianças é algo que demanda certo domínio de preceitos, conteúdos teóricos, que podem ter faltado para que as discussões entre os educadores fossem mais vívidas e profícuas. Essa é mais umas das lições aprendidas nos momentos de formação. Precisamos estar abertos e ouvir o que os silêncios nos dizem, silenciar nem sempre é concordar, pode ser falta de compreensão, portanto, avaliar o silêncio é algo importante e esperamos voltar ao tema numa próxima oportunidade.

6.3.2. Tema gerador dois: Estabelecendo um ambiente Sócio-moral Construtivista: reflexões sobre a prática pedagógica

Com o objetivo de estabelecer um ambiente sociomoral construtivista, deve-se cuidar de variados aspectos. Dessa forma, foi pensado e discutido temas, como a organização do espaço da sala de aula, as necessidades fisiológicas, as necessidades emocionais, as necessidades intelectuais das crianças, atrair e considerar o interesse da criança.

As Figuras 12 a 14 são os slides trabalhados no tema gerador 2.

Figura 12: A organização da sala de aula



Fonte: A autora

Figura 13: Ambiente sociomoral construtivista



Fonte: A autora

Figura 14: O interesse

Fonte: A autora

Diante da temática exposta, vejamos as falas dos educadores, as categorias e os níveis observados.

Quadro 8: Categorias no tema gerador 2

Categoria (s)	Tema gerador 2: Estabelecendo um ambiente Sócio-moral Construtivista: reflexões sobre a prática pedagógica
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Tivemos formações diferentes, acho que o ambiente da creche é ainda mais variado, né. E realmente nós que estamos aqui lendo esses materiais, a gente se depara com várias dificuldades no dia a dia da escola e a falta de estrutura física, de tempo pra uma pessoa sem prática, que não conhece essa prática, via ficando mais difícil, mais frustrante ainda. Tem as duas coisas, falta de preparo e frustração”. (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível I	<i>“Sobre as necessidades emocionais, nós professores, conseguimos perceber quando uma criança está bem ou não...”. (PE11-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II ACT-Nível II.	<i>“Na página 68, no terceiro parágrafo aborda a necessidade das salas de aulas terem a personalidade dos alunos. Sala cheia de murais sofisticados sem trabalho dos alunos não representa uma sala de aula moral. Temos muita dificuldade de aceitar o jeito das crianças fazerem as coisas...” (PE13-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I RTP-Nível I	<i>“Existe uma distância em o que deve ser feito e o que fazemos em nossa prática, como por exemplo o Projeto Político Pedagógico, que é muito falado na faculdade, mas quando a gente tá na escola, a gente esquece, né... a gente tem o documento, mas não conhece esse documento, a gente não escreveu esse documento juntos e não é por preguiça, é porque tem uma sobrecarga de processos administrativos para as diretoras, para as coordenadoras... precisamos repensar desde o começo, talvez estejamos nos esforçando, estudando. Talvez a gente precise ser mais corajoso...”. (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Eu marquei aqui é que numa sala construtivista, não é uma sala onde as crianças estão todas fazendo a mesma atividade de escrita, elas estão fazendo atividades diferentes, cada uma dentro do seu interesse e eu queria citar exemplo, de umas coisas que a gente tem feita na escola, que dentro dos projetos que a gente trabalha. Eu não sei se estamos fazendo mais da mesma coisa ou se de fato, isso é uma coisa que tá indo nessa linha, de partir do interesse das crianças... então os temas são escolhidos pelas professoras em alguns casos, e em cima</i>

	disso as crianças trazem os interesses delas, o que elas querem aprender sobre aquele assunto e aí são oferecidos caminhos para que elas cheguem, elas mesmas encontrem as respostas para as perguntas delas, em cima dos interesses delas, eu acho que é um caminho, a gente ainda não tem perna pra atender o interesse de cada uma delas. A gente tem pensado mais nisso nesse período de pandemia, que a gente tem que enviar atividades para as crianças realizarem em casa e parece que a gente tá fazendo a mesma coisa, que a gente faz as vezes na escola, de mandar coisas prontas pra eles responderem e aí nós professoras conversamos e decidimos perguntar a eles (alunos e alunas) o que eles gostariam de saber nesse período agora, pode ser que a gente dê conta de fazer isso, né...já que a gente tá em casa, e talvez a gente conseguisse atender aos interesses deles e fazer um plano de estudos dentro do que eles querem aprender e a gente ir mediando isso, mesmo que à distância, ajudando eles a ir descobrindo o que eles querem saber... Existe uma preocupação sobre o que eu como professor quero ensinar, mas juntar isso com o interesse das crianças também, que a aprendizagem pra eles dessa forma é mais significativa..." "...". (PE9-Fala transcrita na íntegra).
Categorias: AIR-Nível I RTP-Nível II ACT-Nível II	Tentamos trabalhar com o interesse das crianças. Não é fácil. Esse é nosso grande dilema...como trabalhar com diversos interesses..." (PE13-Fala transcrita na íntegra".
Categoria: AIR-Nível I	"A gente só vi conseguir fazer isso quando as crianças tiverem muita autonomia". (PE5-Fala transcrita na íntegra).
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II	"Não é fácil, mas é possível." (GE1- Fala transcrita na íntegra).
Categoria: AIR-Nível II ACT-Nível I RTP-Nível I	"Aprenderem a pesquisar e aprender sozinhas tendo-nos apenas como mediadora mesmo. Alguém que dá uma luz mas que só aparece pontualmente e quando necessário." (PE1- Fala transcrita na íntegra).
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II ACT-Nível II	"Sobre os temas de estudos, o que me fez pensar, é que quando a gente faz essas perguntas para as crianças: O que você quer saber? A resposta dela é muito simples, por exemplo, quero saber como é que quebra o vidro, né. Não precisamos aprofundar tanto no assunto, porque

	<i>acaba ficando desinteressante pra criança, às vezes ela só quer uma resposta rápida sobre aquilo...”. (PE13-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível II	<i>“Precisamos desconstruir, para nos reconstruirmos...” (GE1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Concordo, fizemos um mega roteiro sobre a água no ano passado, no final observei que os alunos perderam o interesse. Serviu como aprendizagem! Não sei se as minhas amigas concordam comigo...” (PE10-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível I RTP-Nível II	<i>“Eu acho que essa questão das crianças perderem o interesse, foi porque a gente ouviu o interesse de todos eles. E aí, ficou extenso, a gente tentou agrupar, a gente perguntou pra todas as turmas o que eles gostariam de saber sobre a água, tentamos fazer com que todos eles conseguissem as respostas deles, né...mas valeu como experiência”. (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III RTP-Nível II	<i>“Esse momento é muito importante, para pensar e avaliar nossas ações pedagógicas, precisamos partir de algum lugar, não dá pra continuar fazendo o que sempre se fez... e a gente vai errar e vai acertar e errar de novo, porque a gente tá aprendendo sempre, né...” (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível I RTP-Nível II	<i>“A nossa grande dificuldade é porque temos muitos alunos, né... o que a gente gostaria de contemplar o interesse e a necessidade de cada um deles, e ainda a gente não consegue”. (PE9- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível III	<i>“É muito importante essa angústia, pois esse sentimento pode fazer com que a gente melhore, faz a gente pensar de outra forma e tentar contemplar os alunos...” (PE9-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível III RTP-Nível II	<i>Acho muito importante as falas das duas professoras, porque é um momento que a gente pede e necessita, que é estar a todo momento avaliando nossas ações, fazendo as correções, tomando outros caminhos...” (PE14- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP- Nível II	<i>“Certamente uma prática pedagógica fundamentada na afetividade possui maiores condições de atender aos objetivos educacionais dos alunos”. (PE4-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível II RTP-Nível II	<i>“Mas podemos considerar um desafio (no melhor sentido) fazer com os alunos compreendam que a escola é múltipla, e que os interesses dos colegas podem ser respeitados e abraçados. Senão a individualidade se</i>

	<i>torna individualismo né? E difícil fazer isso rs mas não dá pra deixar passar ... como podemos fazer? Acho que a própria afetividade desperta isso né?” (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível II RTP-Nível III	<i>Sobre o encorajamento a experimentação, eu trabalhei com o projeto agrotóxico que surgiu numa aula de ciências, nela eu falava sobre os impactos ambientais e percebi que a sala demonstrou interesse. Eu tava com uma salinha com dificuldade de aprendizagem, então partimos do que eles gostariam de saber e forma surgindo questões e eles foram pesquisando. O projeto tomou uma proporção grande, eles ficaram encantados, passando questões pros pais também, alunos forma explicando para os pais e familiares. Fizemos uma feira com produtos orgânicos. Os alunos fizeram suas descobertas, a autoestima foi sendo melhorada, eles não acreditavam neles e depois desse trabalho de descoberta, de pesquisa, a gente percebia claramente o orgulho que eles estavam deles, estavam seguros...”. (PE15-Fala transcrita na íntegra).</i>

Fonte: A autora

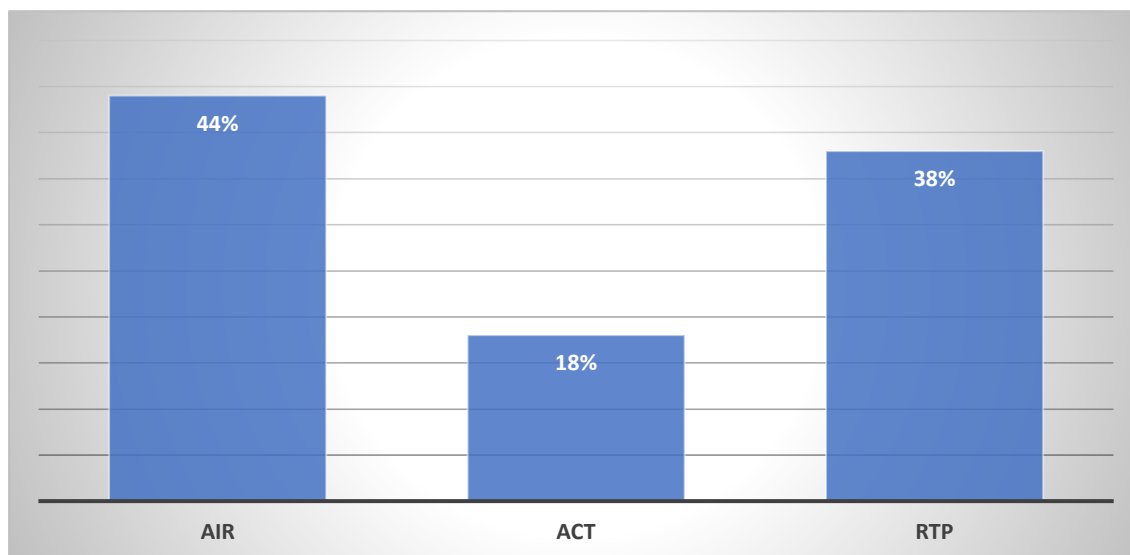
O Quadro 9 apresenta um resumo quantitativo da classificação das respostas por categoria.

Quadro 9: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 2

Auto implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria =44%	Total por categoria =18%	Total por categoria =38%
Nível I= 6 = 30%	Nível I= 1 = 12,5%	Nível I= 3 = 18%
Nível II= 11 =55%	Nível II= 7 = 87,5%	Nível II= 13 =76%
Nível III= 3 = 15%	Nível III=	Nível III= 1 = 6%

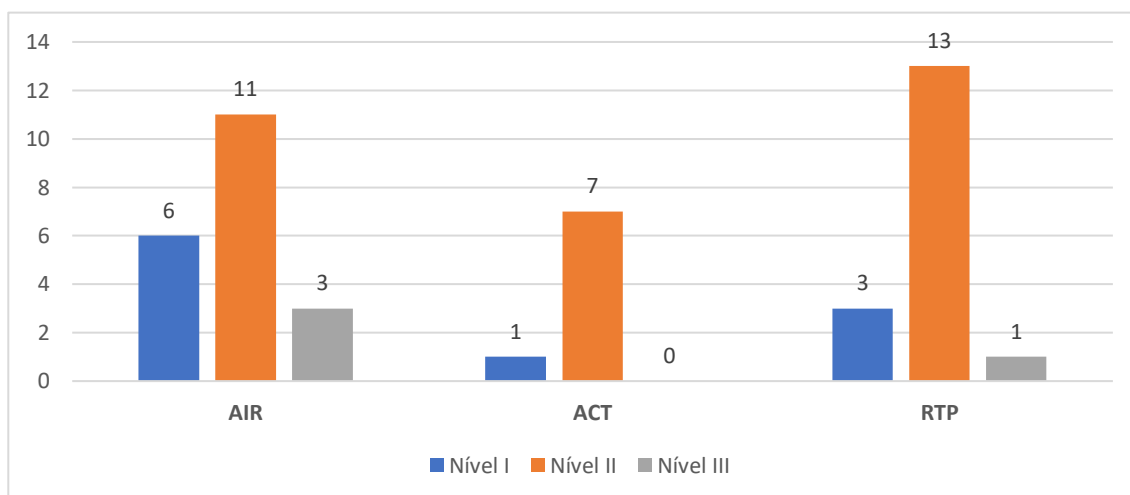
Fonte: A autora

Gráfico 3: Porcentagem por categoria encontradas no tema gerador 2



Fonte: A autora

Gráfico 4: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 2



Fonte: A autora

Análise das Categorias e Níveis dentro do tema gerador: Estabelecendo um ambiente Sócio-moral Construtivista: reflexões sobre a prática pedagógica

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão**, identificamos 44% das falas entre categorias, conforme demonstrado no Gráfico 3. No nível I com 30%, o que nos diz sobre uma auto implicação elementar, onde a responsabilidade é atribuída a terceiros. Nos níveis II encontramos 55% demonstrando uma auto implicação e reflexão em

construção. No nível III, temos 15% das falas, que apontam para uma reflexão mais aprimorada e auto implicada, vide Gráfico 4.

Na categoria **Apropriação Conceitual e Técnica** temos 18% das falas, vide Gráfico 3. No nível I temos 12,5%, no Nível II, onde se concentra 87,5% das falas, o que demonstra que os educadores estão se apropriando dos elementos teóricos trabalhados, existe uma valorização da teoria e a busca de sua compreensão. Em nível III não identificamos nenhuma fala, conforme demonstramos no Gráfico 4.

No Gráfico 3, temos a categoria **Relação Teoria e Prática**, com a concentração de 38% das falas desse encontro. Nota-se que os educadores conseguiram identificar a relação entre os elementos teóricos trabalhados com sua prática pedagógica cotidiana. Esse resultado, é positivo, pois entendemos que quando a teoria é vivenciada na prática se torna mais valorizada e pode tornar a prática mais assertiva. O nível II foi o que concentrou o maior número de falas, 76% (vide Gráfico 4) revelando a busca da identificação da relação teoria e prática, bem como, a valorização da teoria, caminhando para a construção de uma relação reflexiva entre teoria e prática.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema gerador “Estabelecendo um ambiente Sócio-moral Construtivista: reflexões sobre a prática pedagógica”

Nos diálogos expostos podemos notar como os professores se angustiam diante do novo, como é desafiador e complexo. Para a finalidade de ilustrar este fato vamos recorrer novamente a fala de uma professora, quando ela diz:

“Precisamos repensar desde o começo, talvez estejamos nos esforçando, estudando. Talvez a gente precise ser mais corajoso...”.
(Fala transcrita na íntegra).

A coragem que é virtude universalmente admirada, pois carrega consigo a capacidade de superar o medo, como nos conta Comte Sponville (2014), que ainda nos fala que a coragem é a virtude dos heróis, e quem não admira um herói? Indaga o autor. Nesse momento conferimos reconhecimento e valorizamos os professores que atuam nessa formação, vocês são mesmo corajosos, coragem não lhes falta, pois seria mais fácil deixar tudo como está, no entanto, vocês ousam, se questionam e ainda propõem voltar ao começo, isso é digno de admiração.

As falas transcritas revelam diálogos significativos, reflexões elucidadas pelos professores nos momentos da formação. É interessante perceber que os educadores estão reavaliando suas práticas, analisando a própria conduta pedagógica, tudo isso entre pares, ou seja, junto aos seus colegas de trabalho.

Podemos perceber a presença de um ambiente sociomoral, livre de tensões, onde realmente se pratica o respeito mútuo e a cooperação, primeiramente entre os educadores e partir desse ponto, podemos apostar que o mesmo ambiente cooperativo poderá ser construído, agora nas salas de aula, na relação professor-aluno e nas demais relações.

O interesse pela atividade está no centro da educação construtivista. Tanto Dewey quanto Piaget recomendavam que as crianças fossem ouvidas sobre o que gostariam de saber. Desse modo, as crianças poderiam ser mentalmente ativas, motivá-las para a atividade mental de inquirir é fundamental (DE VRIES; ZAN, 1980).

Para Piaget o interesse funciona como um combustível para o processo cognitivo. Dessa forma, o interesse é central às ações em que a criança constrói o conhecimento, inteligência e moralidade (DE VRIES e ZAN, 1980). Ao se interessar pelo desenvolvimento intelectual Piaget (1954/2014) acabou descobrindo uma correlação entre cognição e afeto. Desta forma, afirma que, não pode haver conhecimento sem afeto, nem afeto sem conhecimento. E ante este importante dado, Piaget questiona: Qual é a relação entre os dois? Em seguida responde que, o afeto motiva as operações de conhecimento e o conhecimento estrutura as relações de afeto (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998).

A teoria de Piaget baseando-se no princípio das interações julga este processo como central. Para este autor, existe algo nessas interações que chama nossa atenção e estimula nosso interesse, este que será compreendido aqui como uma forma de sentimento. Percebendo que somos movidos a explorar algo dentro de nós mesmos; uma nova ideia, um conflito entre ideias, um conflito entre ideias e sentimentos (HERSH; PAOLITTO; REIMER, 1998).

Nesse sentido, vamos ouvir a fala da professora:

“Mas a gente tem pensado mais nisso nesse período de pandemia, que a gente tem que enviar atividades para as crianças realizarem em casa e parece que a gente tá fazendo a mesma coisa, que a gente faz as vezes na escola, de mandar coisas prontas pra eles responderem

e aí nós professoras conversamos e decidimos perguntar a eles (alunos e alunas) o que eles gostariam de saber...Nesse período agora, pode ser que a gente dê conta de fazer isso, né...já que a gente tá em casa, e talvez a gente conseguisse atender aos interesses deles e fazer um plano de estudos dentro do que eles querem aprender e a gente ir mediando mesmo que a distância, ajudando eles a ir descobrindo o que querem saber...”. (Fala transcrita na íntegra).

Diante reflexões expostas nas falas apresentadas, temos timidamente a ideia de trazer a criança para o centro do processo, *“a gente tem pensado mais nisso”* ou *“pode ser que a gente dê conta de fazer isso”*, entendemos que mudar não é simples, mas é possível e certamente os frutos da mudança serão crianças mais ativas e motivadas no processo de aprendizagem e nas interações sociais.

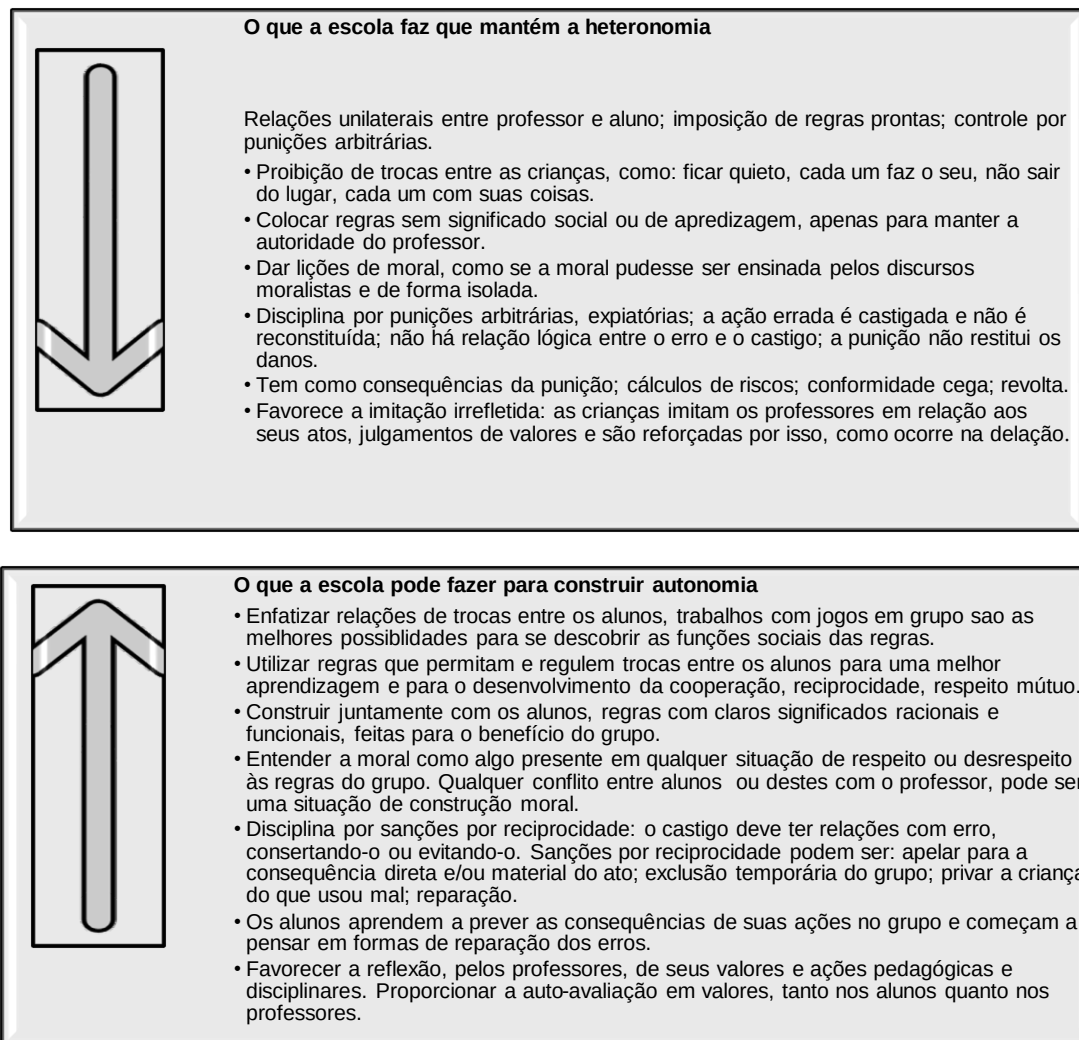
Uma sala de aula construtivista é amistosa e cooperativa, trazendo a ideia de comunidade. As crianças e porque não dizer o professor, sentem-se à vontade. O humor é expressado, o professor encoraja seus educandos, dividem experiências, o educador na perspectiva construtivista coopera com as crianças, considerando com seriedade seu raciocínio, sua construção de conhecimento (DE VRIES; ZAN, 1998).

As inquietações surgem quando ideias novas são apresentadas, o professor sente que precisa mudar, deseja saber como fazer, se autoavalia e em suas falas revela certa angústia diante do novo:

“Esse momento é muito importante, para pensar e avaliar nossas ações pedagógicas, precisamos partir de algum lugar, não dá pra continuar fazendo o que sempre se fez... e a gente vai errar e vai acertar e errar de novo, porque a gente tá aprendendo sempre, né...”. (Fala transcrita na íntegra).

No quadro que segue apresentamos alguns fatores extraídos das descobertas de Piaget sobre as condições para que ocorra o desenvolvimento moral das crianças no âmbito do espaço escolar (MENIN, 2007).

Figura 15: Fatores de heteronomia e autonomia na escola



Fonte: (MENIN, 2007a, p.58)

Diante das ideias apresentadas nas figuras 14 e 15, registramos a importância e o desafio que se coloca para a escola, no fato de estruturar um ambiente onde relações baseadas em respeito mútuo, cooperação e reciprocidade sejam a norma que orienta as ações (MENIN, 2007). Visto que, as formações dos educadores foram diferentes, nessa formação continuada, eles estão se debruçando sobre novos estudos, que tratam do ambiente sociomoral, novamente ressaltamos que compreender que existem situações e posturas que podem manter a heteronomia ou atuar na construção da autonomia, é muito importante.

Tivemos formações diferentes, acho que o ambiente da creche é ainda mais variado, né. E realmente nós que estamos aqui lendo esses

materiais, a gente se depara com várias dificuldades no dia a dia da escola e a falta de estrutura física, de tempo pra uma pessoa sem prática, que não conhece essa prática, via ficando mais difícil, mais frustrante ainda. Tem as duas coisas, falta de preparo e frustração”.
(PE5-Fala transcrita na íntegra).

Para que um ambiente socio-moral exista de fato e que seja propício a construção da autonomia, faz-se necessário cuidar da forma como a construção e aquisição de conhecimento está posta. Também é preciso cuidar do convívio com os pares, propiciando que o aluno vivencie situações em que a democracia, o respeito, a cooperação, a justiça, a igualdade estejam presentes, momentos em que as situações-problema sejam discutidas e refletidas continuamente (TOGNETTA, 2007). O grande objetivo a atingir é que o indivíduo ao agir moralmente o faça pela consciência e liberdade, este sim será um homem moral, homem aqui referenciado pela consciência de sua moralidade (LIMA, 2004).

6.3.3. Tema gerador três: “Relacionamento cooperativo, construção do equilíbrio emocional e os valores morais”

Araújo (1996) nos lembra que Piaget afirmou que há dois tipos de moral, a primeira a moral da coação e a outra a moral da cooperação. A moral da coação, caracteriza o sujeito egocêntrico e as relações unilaterais, fato que reforça a heteronomia. Por outro lado, a moral da cooperação utiliza como base as relações de respeito mútuo, de reciprocidade, que levam a moral autônoma.

A fim de entender como ocorre essa construção, podemos dizer que ela está em toda relação interpessoal, desde as mais elementares. Inicialmente a cooperação está indissociada e subordinada à coação. A título de exemplo e clarificação vamos contextualizar. Em casa ou na escola não se deve esperar que a criança por si, por livre iniciativa comece de repente a cooperar, deve-se construir com ela. Como? Num primeiro momento, dando o exemplo, convidando-a a cooperar com o colega. Esses momentos podem acontecer durante jogos, durante atividades em sala, na hora do lanche, durante brincadeiras de faz-de-conta, no parque e assim por diante. Numa sala de aula construtivista “[...]o professor construtivista coopera com as crianças,

consultando-as e frequentemente agindo como companheiro, como participante nos jogos e como um colega experimentador” (DE VRIES e ZAN, 1988, p. 79).

Piaget conceitua a cooperação como um método que se constitui em seu próprio exercício, nesse sentido, a cooperação e a reciprocidade caminham juntas, ambas derivam do respeito mútuo. O respeito mútuo é condição necessária para a autonomia moral e intelectual, do ponto de vista intelectual liberta a criança das opiniões impostas, do ponto de vista moral substitui as normas autoritárias pela construção e pela reciprocidade (PIAGET, 1932/1994).

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

Para cooperar é necessário coordenar pontos de vista, compreender o outro, articular propostas e contrapropostas. Se existe o desejo de brincarem juntas, é porque há amizade e vínculos afetivos entre as crianças. O próprio brincar junto, nos diz que é possível formas mais elaboradas de cooperação. Pois, quando há amizade, os vínculos são mais fortes e assim a motivação é maior, o interesse em resolver os problemas também é grande. Espera-se que o educador esteja apto e disposto a trabalhar nessa articulação. “[...] A necessidade de coordenação torna-se clara quando as crianças agem de forma contraditória ou discordam abertamente” (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 78).

O relacionamento cooperativo foi estudado por Piaget e é um dos pilares da educação construtivista, podendo ser um caminho para que o professor transponha a barreira da busca pela obediência cega, do controle rígido, do autoritarismo, entre outros. No entanto, faz-se necessário a reflexão e a tomada de consciência. Propomos perguntas simples: O que faço? Por que faço dessa forma e não de outra? Quais as consequências? E ainda, como devo fazer melhor?

As figuras 16 a 18 são alguns dos slides utilizados no encontro de formação com os docentes.

Figura 16: Promovendo cooperação

Promovendo a Cooperação

- ▶ Por que a cooperação é importante;
- ▶ Exemplos de Cooperação na Sala de Aula;
- ▶ O PAPEL DO PROFESSOR;
- ▶ A cooperação com as Crianças;
- ▶ Entendendo o Raciocínio Infantil;
- ▶ Facilitando as Construções das Crianças;
- ▶ Apoio à Cooperação entre Crianças.



Fonte: A autora

Figura 17: Construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento

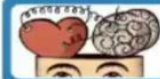
Promovendo a Construção do Equilíbrio Emocional e Capacidades de Enfrentamento



A construção do equilíbrio emocional é um esforço por parte de crianças pequenas emocionalmente instáveis;



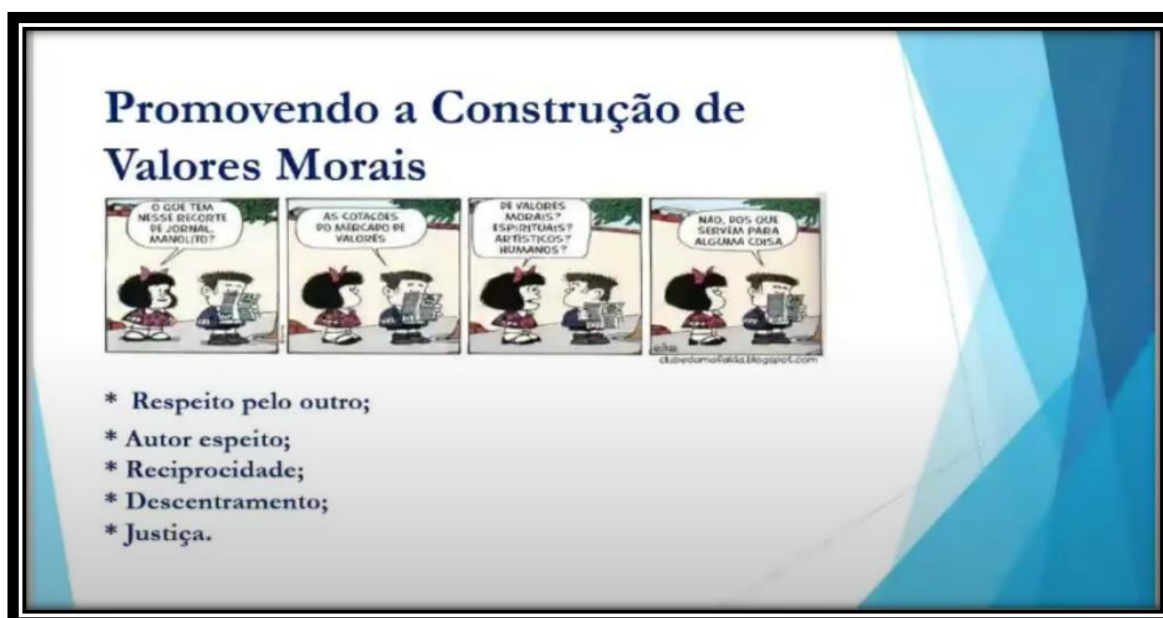
O professor construtivista apoia o desenvolvimento do auto conhecimento ajudando a refletir sobre seus sentimentos;



A construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento é importante para a construção do entendimento interpessoal.

Fonte: A autora

Figura 18: Construção de valores morais



Fonte: A autora

Diante da temática exposta, vejamos as falas dos educadores, as categorias e os níveis observados.

Quadro 10: Categorias no tema gerador 3

Categoria (s)	Tema gerador 3: Relacionamento cooperativo, construção do equilíbrio emocional e os valores morais
Categoria: AIR-Nível II ATP-Nível II RTP-Nível II	<i>"Esse livro fala muito de tudo que a gente vive em sala de aula. É bacana porque a gente encontra várias situações em sala de aula, é bem vivo mesmo". (GE2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>"Eu acredito que essa questão da cooperação, depende muito da conduta do professor, mais do que em outros momentos, de tudo que a gente tá falando aqui, vai muito de acordo com a conduta do professor em sala de aula, mas eles trazem a importância da gente sair do papel de centro, né... que é o que vocês já propuseram pra nós desde o começo, mudar até mesmo a nossa posição dentro da sala de aula, porque quando eles trazem o termo minimizar a autoridade do professor, a cooperação se torna muito mais possível entre os alunos, porque, por um bom tempo eles se voltam ao professor...no fundo a gente diminuindo nossa autoridade vai possibilitando a cooperação</i>

	<i>entre os próprios alunos, uns com os outros, porque eu acho que eles se sentem mais seguros de contribuir, de colaborar pro desenvolvimento da aula, das atividades, das situações que os colegas apresentarem...”. (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>A construção do equilíbrio emocional é um esforço por parte da criança pequena, tudo depende dessa cooperação, se uma criança se sente parte desse ambiente, se ela sentiu que ela construiu aquele ambiente, ela coopera com o próximo. O professor tá ali fazendo o papel, como elas falam, de professor construtivista, que dá voz, que questiona, que deixa a criança mais aberta, então tudo isso promove esse equilíbrio emocional, a capacidade de enfrentar os desafios. A gente fala muito da autonomia da criança, mas tem a heteronomia né, porque eles estão ainda em construção, as vezes até nós temos essa dificuldade aceitarmos certas regras, certas imposições, fazer determinadas escolhas, então esse equilíbrio está ainda em construção e essa cooperação precisa acontecer...” (GE2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“A autora fala de como fazer isso né, através de jogos, as crianças praticando jogos de faz-de-conta, que são os jogos simbólicos, é onde as crianças vão demonstrando, como elas interagem com as outras, sinto que é o professor nessa hora vai mediando as situações, é nessa hora que as crianças vão colocando pra fora suas emoções, de vivências de casa, da escola mesmo. Eu acho que é importante o professor sempre propiciar esses tipos de atividades para que ele possa sentir as crianças, para que ele possa ajudar as crianças desenvolverem em todos esses aspectos emocionais, cooperação e tudo mais...”. (PE14-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Eu tenho aplicado as coisas do projeto, eu tenho uma turma de primeiro ano que os alunos choram muito, choram demais... teve um dia que eu abaixei, conversei com cada um deles, ensinei que eles podiam pedir para trazer um cartinha da mãe pra sala de aula e eles começaram a trazer as cartinhas da mãe, “sabe professora, agora quando eu choro, fico com a cartinha...” E teve uma aula, que mesmo assim eles estavam chorando muito e a ideia era acalmar eles, continuar dando a aula, um dos alunos chegou a vomitar e outros colegas, vendo que eu estava calma, se acalmaram e pararam de chorar, porque o colega tinha passado mal, eu pedi para os que</i>

	<i>estavam chorando, ir buscar o paninho pra gente limpar, né... às vezes, a gente sente que tá um caos, essa aula eu não dei aula, mas percebi que rolou uma colaboração, que os alunos que estavam antes nervosos, se acalmaram mediante o estresse do colega, que o acolhimento, acho que foi coletivo, a gente se sentiu bem como grupo, eu realmente acho que vale a pena, sabe...". (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>"E você deu uma aula sim, né. Você deu uma aula de construção de valores...de paciência, de se colocar no lugar do amigo, tá trabalhando empatia, generosidade, um monte de coisas que são muito importantes... (GI1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível III ATP-Nível II	<i>"Temos que nos desfazer para refazer, que é o descentralismo, né. Tirar o centro da gente e olhar pro outro...". (GE1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR- Nível II RTP-Nível II	<i>Nem sempre acontece na dimensão que a gente espera né, as vezes é uma coisinha que aconteceu, nem foi na sala, foi lá na casa do aluno e ele levou pros pais e não te comunicou, então tá havendo essa construção de valores é tudo isso que é feito essa cooperação, essa aceitação do aluno, esse respeito, essa cumplicidade..." (GE2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: ACT- Nível II RTP-Nível II	<i>"...essa angústia a gente tem, né. Não dei aula hoje, preciso dar aula. Mas o fato de você sentar com o aluno, de dar ouvido, deixar ele falar, às vezes eles nem tem fala, ele não consegue na casa dele, ou sem outros anos, outros professores, não sei, era imposição, faz, acabou, aqui quem manda sou eu, e diferente disso, você dando voz, abaixando, olhando nos olhinhos dele...". (GE2-Fala transcrita na íntegra).</i>

Fonte: A autora

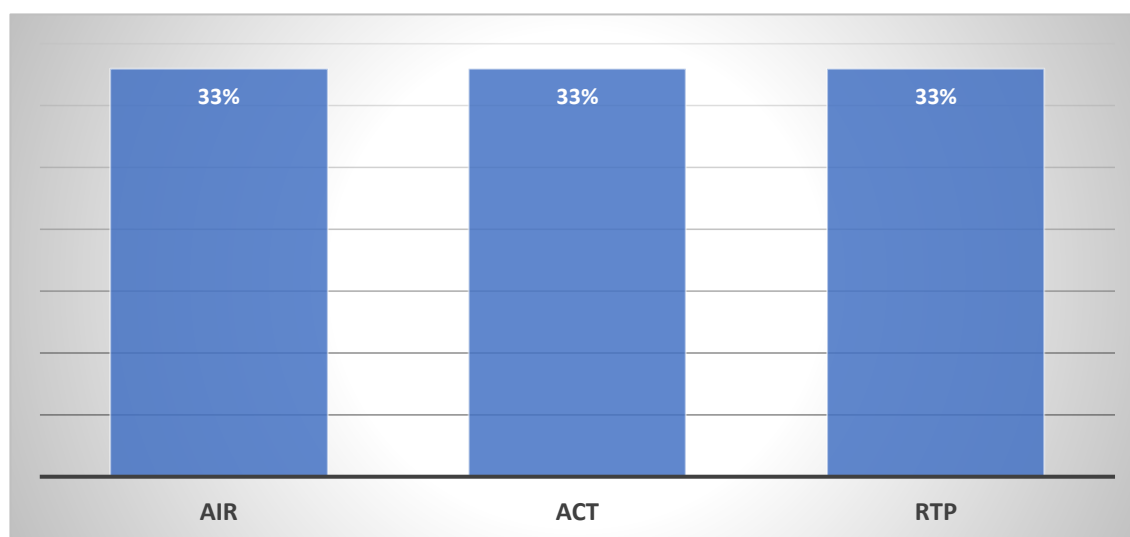
No Quadro 11 apresentamos um resumo quantitativo da classificação das respostas por categoria.

Quadro 11: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 3

Auto implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria = 33%	Total por categoria = 33%	Total por categoria = 33%
Nível I=	Nível I=	Nível I=
Nível II= 7 =75%	Nível II= 8 = 100%	Nível II= 8 = 100%
Nível III= 1 = 25%	Nível III=	Nível III=

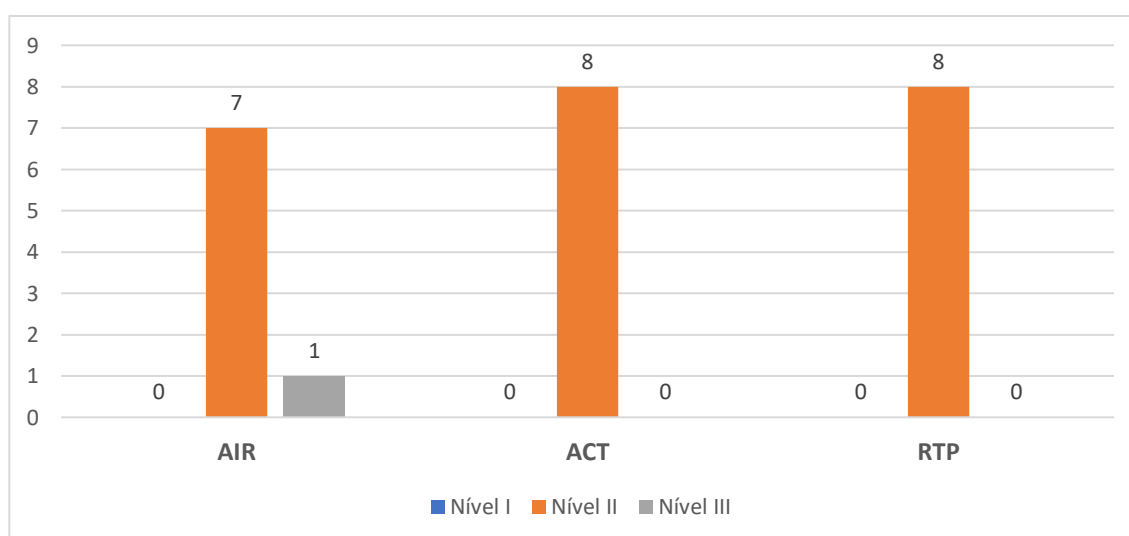
Fonte: A autora

Gráfico 5: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 3



Fonte: A autora

Gráfico 6: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 3



Fonte: A autora

Análise das categorias e níveis no tema “Relacionamento cooperativo, construção do equilíbrio emocional e os valores morais.

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão** temos 33% das falas, vide Gráfico 5. No nível II 75%, nível III 25%, conforme Gráfico 6. Esses números indicam que houve pouca manifestação de auto implicação, quando surgiu mostrou-se incipiente. A participação com as falas dialógicas é um indicador importantes nessa categoria, como houve poucas participações, podemos dizer que a auto implicação foi elementar.

Na categoria **Apropriação Conceitual e Técnica**, temos a identificação de 33% das falas, conforme demonstrado no Gráfico 5. Entretanto, só ocorreu em nível II, ou seja, 100% (vide Gráfico 6), revelando que a apropriação conceitual dos elementos teóricos trabalhados, está em construção. Existe uma busca pela compreensão, mas os atributos necessários para essa apropriação ainda são insuficientes.

Na categoria **Relação Teoria e Prática**, temos o mesmo percentual de falas, com 33%, vide Gráfico 5. O que demonstra que os educadores conseguiram relacionar teoria e prática. Todas as falas foram identificadas como de nível II, como demonstra o Gráfico 6, onde temos a busca pela relação entre teoria e prática, uma valorização da teoria, uma segurança adquirida pelo suporte teórico, ou seja, são elementos que estão em construção, no entanto podem nos indicar o início de uma relação reflexiva do educador sobre elementos da teoria e da prática pedagógica.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema “Relacionamento cooperativo, construção do equilíbrio emocional e os valores morais”

O tema da cooperação levou os educadores a fazer reflexões sobre o assunto e articular com a prática pedagógica. Foi importante a tomada de consciência de que não basta compreender o conceito, ou seja, saber o significado do termo cooperação dentro da perspectiva piagetiana, pois o objetivo principal no encontro com essa temática foi a compreensão dos elementos básicos necessários para que a criança possa cooperar. Não é simplesmente pedir às crianças que cooperem. Afinal, entender como isso é construído é fundamental.

O professor deve ser aquele que encoraja a cooperação a partir da própria relação com a criança. A cooperação é importante, pois o ambiente determina a qualidade das relações, “[...]queremos transmitir a ideia de uma relação de reciprocidade do professor com seus alunos. Esta relação surge do respeito pelas crianças como pessoas e do respeito pela natureza de seu desenvolvimento” (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 80).

Nesse sentido, temos a contribuição da professora com a fala a seguir, dizendo da sua maneira, sobre a importância de dar espaço, ou seja, planejar situações e atividades para que a criança interaja com seus pares, expresse suas emoções, ou seja, se desenvolva de forma integral.

“A autora fala de como fazer isso né, através de jogos, as crianças praticando jogos de faz-de-conta, que são os jogos simbólicos, é onde as crianças vão demonstrando, como elas interagem com as outras, sinto que é o professor nessa hora vai mediando as situações, é nessa hora que as crianças vão colocando pra fora suas emoções, de vivências de casa, da escola mesmo. Eu acho que é importante o professor sempre propiciar esses tipos de atividades para que ele possa sentir as crianças, para que ele possa ajudar as crianças desenvolverem em todos esses aspectos emocionais, cooperação e tudo mais...”. (Fala transcrita na íntegra).

Muitas interações acontecem numa sala de aula construtivista e o professor faz questão que seja dessa forma, pois sabe que dessa forma está colaborando para o desenvolvimento da criança. Um dos objetivos dessa interação é a construção do equilíbrio emocional. Esse equilíbrio é um esforço para a criança que está caminhando em seu desenvolvimento, sabendo disso, o professor apoiará o desenvolvimento do seu educando, apoiando, ajudando as crianças nos processos reflexivos. “[...] Se a criança chega à escola chateada com um dos pais, o professor pode ouvi-la e talvez ajudá-la a descobrir como falar com o pai ou a mãe sobre o problema” (DE VRIES e ZAN, 1988, p. 82). Nesse sentido, temos o exemplo da conduta da professora diante dos choros das crianças, ao sentir a falta da mãe.

“Eu tenho aplicado as coisas do projeto, eu tenho uma turma de primeiro ano que os alunos choram muito, choram demais... teve um dia que eu abaixei, conversei com cada um deles, ensinei que eles podiam pedir para trazer um cartinha da mãe pra sala de aula e eles começaram a trazer as cartinhas da mãe, “sabe professora, agora quando eu choro, fico com a cartinha...” E teve uma aula, que mesmo assim eles estavam chorando muito e a ideia era acalmar eles, continuar dando a aula, um dos alunos chegou a vomitar e outros

colegas, vendo que eu estava calma, se acalmaram e pararam de chorar, porque o colega tinha passado mal, eu pedi para os que estavam chorando, ir buscar o paninho pra gente limpar, né... às vezes, a gente sente que tá um caos, essa aula eu não dei aula, mas percebi que rolou uma colaboração, que os alunos que estavam antes nervosos, se acalmaram mediante o estresse do colega, que o acolhimento, acho que foi coletivo, a gente se sentiu bem como grupo, eu realmente acho que vale a pena, sabe...". (Fala transcrita na íntegra).

O professor construtivista se interessa pelos estados psicológicos de seus educandos, ele está disposto a colaborar para o desenvolvimento de suas crianças e irá trabalhar para favorecer essa construção.

O professor construtivista apoia o desenvolvimento do autoconhecimento ajudando as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação. Quando as crianças sentem-se aborrecidas, o professor pode perguntar o que aconteceu para deixá-las assim. De um modo solidário, o professor pode reconhecer os sentimentos das crianças, explicitando para elas este reconhecimento (DE VIREZ; ZAN, 1988, p. 82).

Ainda identificamos relatos, nos quais o professor acaba pensando que nesse dia não deu aula, ou seja, não trabalhou conteúdos importantes. No entanto, desejamos valorizar e destacar a conduta sensível do educador, pois entendemos que ele trabalhou sim, e muito bem! Trabalhou conteúdos que serão para toda a vida, como vislumbramos na fala a seguir:

"E você deu uma aula sim, né. Você deu uma aula de construção de valores...de paciência, de se colocar no lugar do amigo, tá trabalhando empatia, generosidade, um monte de coisas que são muito importantes... (Fala transcrita na íntegra).

Quanta coisa foi trabalhada nessa oportunidade, e isso foi possível porque havia um professor atento, preparado, seguro de sua função na vida daquelas crianças. O ofício do professor vai além de ensinar conteúdos técnicos, como ler e escrever.

Em síntese, afirmamos que a cooperação é importante, porque a partir dela é possível coordenar pontos de vista, compreender o outro, resolver problemas, faz parte do desenvolvimento intelectual e moral de todos os seres humanos.

Diante dos temas propostos nesse encontro, concluímos que os professores estão caminhando na construção dos conceitos e em suas relações com a prática pedagógica. Já conseguem fazer relações entre a teoria e a prática, o que os leva a um maior encorajamento e motivação diante dos desafios educacionais.

6.3.4. Tema gerador quatro: O conflito e sua resolução: princípios em situações de conflitos

Na perspectiva piagetiana considera-se o conflito em duas formas, o intra-individual e a interindividual. O intra-individual é aquele conflito interno, ocorre dentro do sujeito. Já o conflito interindividual, ocorre entre indivíduos e é capaz de promover desenvolvimento intelectual e moral. Isso ocorre pelo descentramento, onde o sujeito passa a levar em consideração a perspectiva de outros. “[...] O conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros tem sentimentos, ideias e desejos” (DE VRIES; ZAN, 1998, p.90).

Partindo do anúncio que o conflito é inevitável em uma sala de aula ativa, espaço de livre interação e convivência, vamos nos atentar ao papel do professor diante dessa temática. As autoras DeVries e ZAn (1988) utilizam de três modelos de salas para ilustrar diferentes ambientes sócio-morais distintos, a primeira é nomeada como Campo de Treinamento de Recrutas, a segunda chamam de Comunidade e a terceira sala, é denominada de Fábrica.

Quadro 12: Três ambientes sócio-morais distintos

Campo de Treinamento	Comunidade	Fábrica
O ambiente sócio-moral é de pressão e obediência, as crianças seguem as regras da instrutora. O professor da pouca ou nenhuma oportunidade para o autocontrole autônomo das crianças. As crianças recebem elogios em seus acertos e ameaças ou punições pelos supostos desvios de comportamento. Ambiente marcado pela ausência de reflexão. Ocorre um programa de instrução direta, evita-se interações, necessidades emocionais e/ou físicas das crianças são irrelevantes. O professor impõe e faz cumprir	Nesta sala o ambiente sócio-moral é de respeito. A professora respeita as crianças. As ideias das crianças são respeitadas e valorizadas, as interações são facilitadas. Não é uma classe silenciosa, por sinal, pois existe interação. Além de atividades em sala, as crianças saem da sala e fazem jogos ao ar livre. Os conflitos são compreendidos e avaliados como oportunidades e a professora despende tempo em ajudando-os a superá-los através das palavras, do diálogo. As regras são construídas em grupo, pela professora e pelas crianças. O	O ambiente nesta sala é de pressão para uma produção obediente. A professora fala calmamente, mas está emocionalmente distante. As crianças são elogiadas pelas respostas certas. A professora acredita no valor da resposta certa e corrige todos os erros. As crianças seguem o modelo da professora, ela mostra como desenhar. Ao jogar, a professora assume o controle e dirige o jogo, para que não aconteçam problemas. Os conflitos acontecem, mas a professora responde a eles, forçando um pedido de desculpas e dando sermões.

rígidas regras. O ambiente sócio-moral é de opressão, raiva, ansiedade e isolamento social. A energia das crianças é contida e frustrada.	tom emocional é amistoso e cooperativo, refletindo a ideia de comunidade. As expressões de afeto são contínuas, as crianças abraçam a professora espontaneamente e ela retribui o afeto.	Ela acaba passando por cima de situações sem considerar os sentimentos das crianças. As crianças parecem inseguras e parecem não possuir autoconfiança.
---	--	---

Fonte: DeVries e Zan (1988)

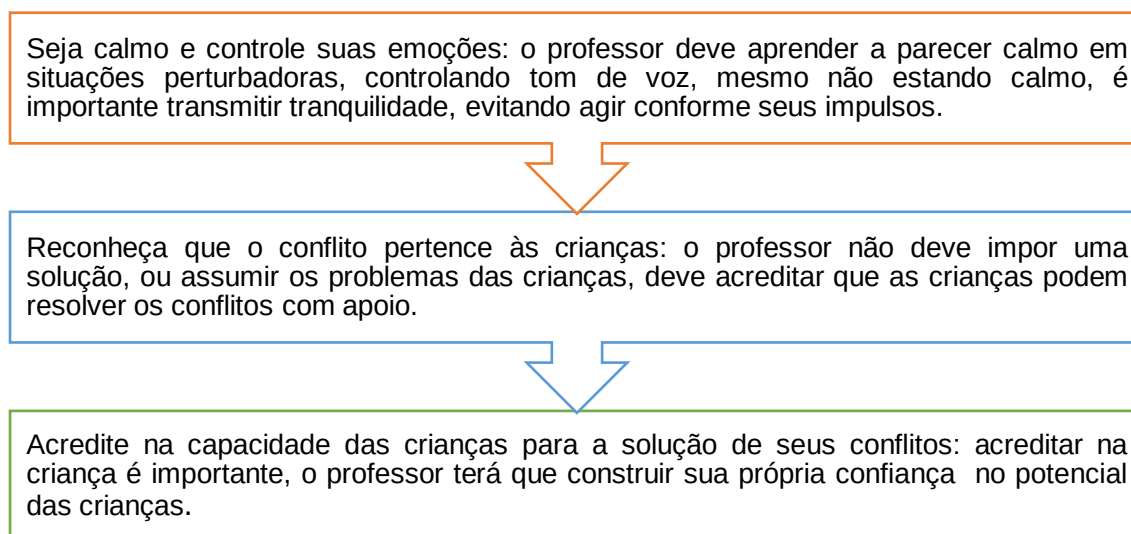
A atmosfera sócio-moral da sala de aula, influencia diretamente sobre a resolução de conflitos. As crianças desses modelos de sala de aula, lidam de forma diferente com os conflitos. Vejamos:

“[...]crianças das classes de Campo de Treinamento, Fábrica e Comunidade demonstravam maiores habilidades interpessoais, resolvendo significativamente mais conflitos do que crianças das classes Campo de Treinamento e Fábrica. Sem auxílio de adultos, as crianças da Comunidade resolveram 70% de seus conflitos (54 em 77), as crianças da Fábrica resolveram 33% (16 em 48) e as do Campo de Treinamento resolveram 40% (15 em 37). As crianças do Campo de Treinamento estavam propensas a terminar seus conflitos superando outros física ou emocionalmente, enquanto as crianças da Fábrica tendiam a ignorar a mágoa de companheiros de brincadeiras. As crianças da Comunidade tentavam conciliar suas diferenças (DEVRIES; ZAN, 1988, p. 91).

De Vries e Zan (1998) discorrem sobre a atitude do professor construtivista, uma vez que, é a ação do professor que dá suporte. Sendo assim, elegem três princípios de ensino, como sendo a base para outros que virão em seguida.

Os três princípios elencados pelas autoras são:

Figura 19: Atitude do professor construtivista diante dos conflitos



Fonte: De Vries e Zan (1988)

Queremos pontuar que as experiências das interações sociais dialogam diretamente com a qualidade da resolução dos conflitos. Quando o entendimento interpessoal é mais desafiador, mais a criança poderá aprender estratégias de negociação. Isso significa trabalhar diante das situações conflituosas de maneira assertiva.

DeVries e Zan (1988) identificaram quatorze princípios do ensino em situações de conflitos. São eles:

1. Assuma a responsabilidade pela segurança física das crianças: o professor deve evitar danos físicos, se possível. Se uma criança tentar machucar a outra, o professor fará o possível para impedir.

2. Usar métodos não verbais para acalmar as crianças, pode ajudar, pois acalma e dá um tempo para que elas se recomponham.

3. Reconhecer, aceitar e validar os sentimentos de todas as crianças e suas percepções diante do conflito, uma vez que, as crianças têm direito de sentir o que sentem. Além disso, o adulto não deve interpretar uma situação até ouvir ambos os lados da história.

4. Ajudar as crianças a verbalizar os sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que outras tem a dizer sobre os fatos. As comunicações das crianças pequenas, nem sempre são coerentes, diante disso, o papel do professor mediador é muito importante, porque ajudará a tornar as ideias mais claras.

5. Esclarecer e declarar o problema, significa que o professor deve certificar-se que as crianças entenderam o que o outro disse sobre o problema. Algumas vezes as ideias se desencontram e cada criança fala de um tema diferente e por fim, não se entendem.

6. Dar a oportunidade para que as crianças sugiram soluções, pedir ideias, concatenar sugestões e se possível até testá-las. Nem sempre serão soluções que darão certo, mas o simples fato de contribuir de alguma forma, sentir-se contemplada, ouvida, respeitada, fará a criança se sentir satisfeita.

7. Propor soluções quando as crianças não conseguiram fazê-lo. Lembrando que as ideias são propostas e não imposições.

8. Enaltecer o valor do acordo mútuo sempre que ele ocorrer, mas oferecer a oportunidade para que as crianças possam rejeitar alguma solução que não concordaram.

9. Ensinar as crianças como resolver problemas de disputas de forma imparcial, ou seja, sem privilégios.

10. Quando as crianças perdem o interesse em um conflito, abandonar o assunto não é problema.

11. Ajudar as crianças a reconhecerem sua responsabilidade diante de uma situação conflituosa, pode ser importante a compreensão de que uma situação, desencadeou outra.

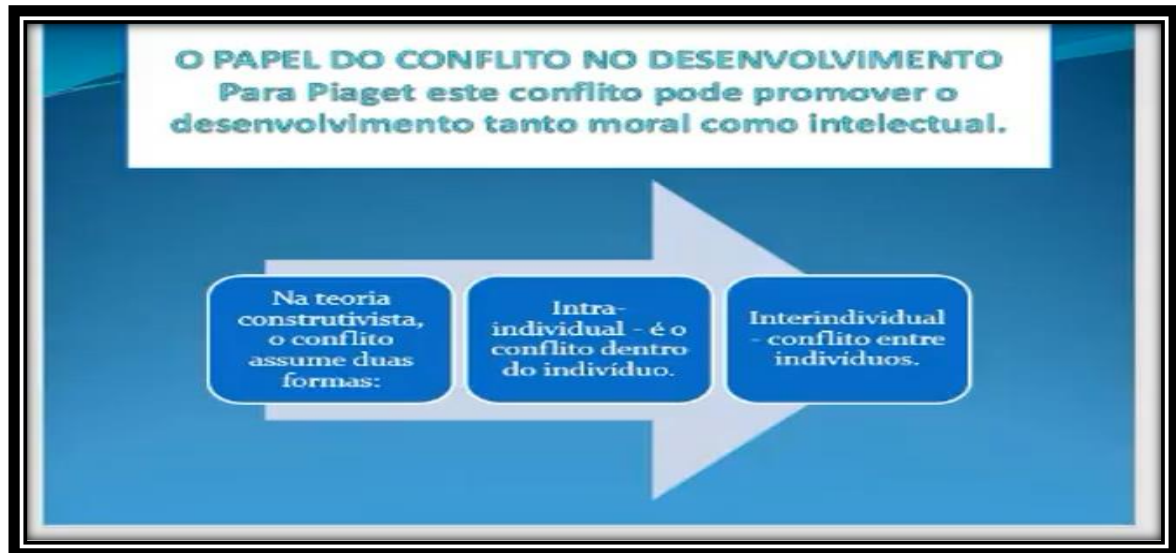
12. Dar a oportunidade para a compensação, se um direito foi violado é importante tornar possível uma compensação. O fato da criança agressora poder fazer algo para que a outra sinta-se melhor, fará com que a relação possa se restabelecer. No caso de um ferimento físico, o professor deve demonstrar preocupação e apelar para a empatia ao inquirir sobre o significado do choro naquele momento. Em nenhum momento pedir a criança peça desculpas, pois “[...]o que leva as crianças a simplesmente dizerem as palavras que fazem com que o adulto “largue do seu pé”. Pedidos forçados de desculpa geralmente são insinceros e operam contra o descentramento e o desenvolvimento da empatia” (DEVRIES e ZAN ,1988, p. 107).

13. Ajudar as crianças a restaurarem o relacionamento de forma verdadeira, a partir de uma interação positiva, normalmente as crianças sabem como restaurar seus relacionamentos e desejam isso.

14. Encorajar as crianças a resolverem por si, seus próprios conflitos sem a intervenção do professor. Esse princípio veio por último, mas não por coincidência. Essa ideia precisa ser bem clara, pois encorajar não significa se eximir ou ser expectador passivo. O professor ao ser buscado quando ocorre o conflito, pode perguntar e propor reflexões, tais como: O que você poderia dizer? Como você acha que podemos resolver isso? Você pode usar suas palavras para resolver esse problema? Numa atmosfera livre tensões, as crianças tendem a querer resolver seus próprios problemas.

As figuras 20 a 22 são os slides utilizados na reunião de formação continuada.

Figura 20: O conflito na teoria construtivista



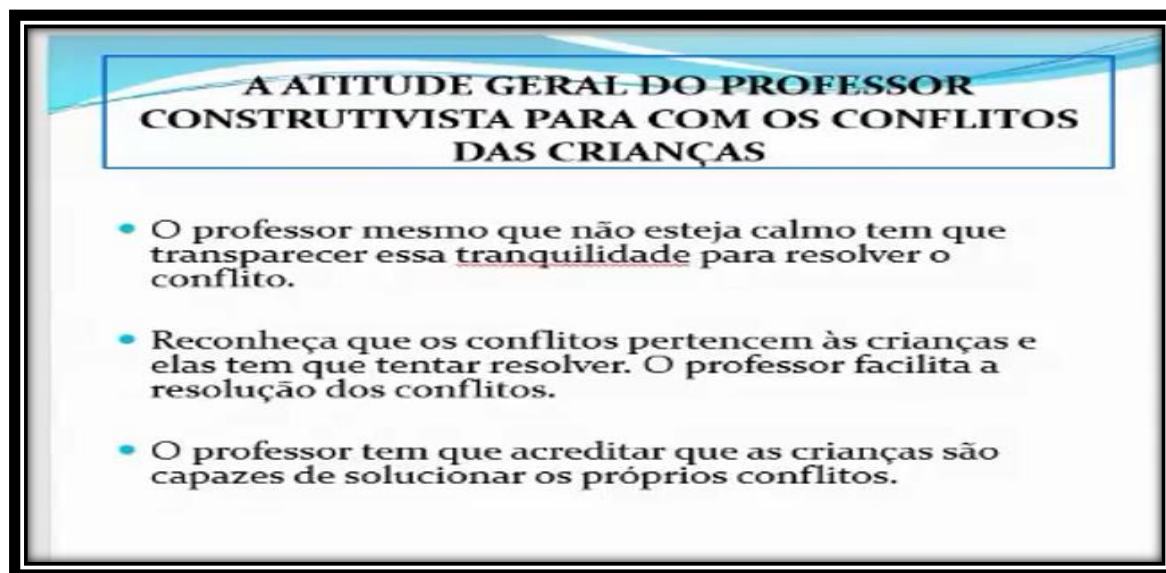
Fonte: A autora

Figura 21: Capacidade de resolução de conflitos



Fonte: A autora

Figura 22: A atitude do professor construtivista



Fonte: A autora

Diante da temática exposta, vejamos as falas dialogadas dos educadores, as categorias e os níveis observados.

Quadro 13: Categorias no tema gerador 4

Categoria (s)	Tema gerador quatro: O conflito e sua resolução
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“O conflito interindividual, tanto pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade intelectual, realmente a aprendizagem, aprender conceitos, ampliar conhecimentos. Mas também o moral, porque desenvolve a empatia, você se colocar no lugar do outro, você ouvir a opinião do outro, você aceitar, você saber como se portar no conflito, respeitando o outro e a opinião do outro, então, tanto promove o desenvolvimento moral, quanto o intelectual...”. (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>No caso de jogos, o conflito inicia-se geralmente quando eles têm que decidir quem começa, pois todos querem ser “o primeiro”. (PE16- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II AIR-Nível II	<i>“A gente peca muito em sala de aula, a autora fala que quando a criança vai aprender com outra criança é mais fácil a aceitação da correção. Quanto que, com um professor ela continua teimando. Se um outro coleguinha coloca pra ela e explica, no caso aí do jogo, ela presta mais atenção e aprende melhor e isso também é o nosso caso com as crianças maiores, né. A gente explica alguma coisa e a criança não pega.</i>

	<i>De repente, ela tá sentada com o coleguinha, e ela aprende com a explicação do amiguinho.” (PE18- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II	<i>“As autoras falam que é mais fácil aprender com os pares, parece que é uma interação mais livre”. (PE7- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II	<i>“Os mecanismos de construção da inteligência ocorrem através da interação dos pares e com o meio e com essas interações são gerados conflitos, que promovem desenvolvimento, inclusive o de julgamento e argumentação...”. (PE17-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II	<i>“As crianças, através dos conflitos elas desenvolvem e buscam soluções...”. (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>“Ano passado eu fiz um trabalho com os alunos, e cada grupo ia escolher uma música e apresentar pra toda sala. A primeira situação problema foi a escolha da música, que em geral foi tranquilo. Mas aconteceu uma situação onde um grupo de cinco crianças, duas não aceitaram a música escolhida e também não deram sugestão. Eles me chamaram, eu intervi, mas eles não colaboraram, esses dois que não estavam concordando só participaram porque valia nota. Já em outra sala foi muito difícil, teve muita discussão, discutiam muito, com agressão verbal mesmo, deu muito trabalho, foi estressante, me deu muito trabalho...somente um grupo conseguiu chegar num produto. Um único grupo apresentou, até achei que não chegaria a dar nada, porque era uma sala muito difícil, mas consegui uma apresentação. Foi bem enriquecedor, porque foi uma situação nova pra eles que eu propus, né, eles gostaram bastante, gostaram tanto que até se ia ter no outro ano, foi bem bacana, mas eu vi que onde tem mais de dois, três né, aí é bem difícil...” (PE20-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“A gente percebe, que numa sala de aula onde o professor dá mais liberdade aos alunos como na sala de aula “comunidade” a capacidade de resolução de conflitos é muito maior do que nas outras. Mas também a gente percebe que a quantidade de conflitos que ocorrem é muito maior e isso nos leva a pensar por que há uma certa resistência pra ter um trabalho diferenciado. Por que há resistência de dar mais liberdade ao aluno? Porque também promove mais conflitos, situações de conflito. Naquela escola onde o professor entende que o conflito deve ser evitado, não vai propor um modelo de trabalho construtivista, onde a criança tem oportunidade de falar, de escolher, de se colocar, porque as</i>

	<i>coisas acabam, digamos, fugindo do controle, né. Como a gente vê na “fábrica” e no “campo de treinamento”, a quantidade de conflitos é muito menor, mas eles também não sabem lidar com esses conflitos, então, a gente começa a parar pra pensar...” (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>“Muitas vezes há uma escolha, não fazer um trabalho produtivo, diferenciado, para evitar esse tipo de problema, pra evitar que os conflitos apareçam, evitar ao máximo que as coisas saiam do controle. Então acaba tendo aquela metodologia tradicional, onde nada pode sair do lugar, onde ninguém pode ter uma opinião diferente, pra que as coisas não saiam do lugar, pra que não haja uma perturbação da ordem e a gente sabe no trabalho construtivista, como no projeto que a gente trabalha, a gente procura dar mais liberdade, oportunidade de escolha, há discussão e conflitos e isso é perceptível...” (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível I RTP-Nível II	<i>“Creio que trabalhar a empatia nas crianças, trabalha também o emocional delas no convívio social, preparando-as pra serem adultos melhores, né”. (PE19-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>“Quando os alunos passam a ser protagonistas da aprendizagem, eles aprendem a se colocar e expor suas opiniões...”. (PE14-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Então os conflitos aparecem, e com certeza, será uma aula que exigirá muito do professor...”. (PE14-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: RTP-Nível III ACT-Nível II	<i>“Quanto mais a criança sente que tem liberdade de expor suas opiniões, maiores são os conflitos, e isso não é ruim...”. (PE9-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: ACT-Nível II	<i>“É por meio desses conflitos que a criança aprende atitudes e estratégias de negociação...”. (PE16-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: ACT-Nível II	<i>“Os conflitos são necessários para que haja superação e assim acontece a maturidade...” (PE21-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Nossa intervenção como professor deve promover autonomia nos alunos para que eles consigam encontrar suas próprias soluções, em geral muitos adultos querem levar a resolução pronta”. (PE17-Fala transcrita na íntegra).</i>

Categoria: AIR-Nível II	<i>“Na minha família a gente sempre dialoga muito e quando eu era criança eu me sentia ansiosa sabe?! Porque a gente falava e alguma pessoa questionava e refletia em cima, mas sem brigar, isso me fez estudar muito pra abrir a boca nas festas de família, foi muito bom porque no momento que eu tinha embasamento eu via que me sentia mais segura em dar opiniões e cresci muito mais do que se todo mundo ficasse quieto, sem discussão nenhuma...” (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: AIR-Nível II	<i>“Na minha família é um pouco ao contrário, as pessoas correm do conflito, então isso causou vários danos, demorou muito tempo para eu entender que o conflito não é uma coisa ruim...” (PE1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: ACT-Nível II	<i>“Tendo em vista que os conflitos são eventos naturais intrínsecos e extrínsecos, o processo de aprendizagem para lidar com os conflitos é contínuo e permanente”. (PE22-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível II	<i>No ano passado eu estava com uma turma de educação infantil, e era sexta-feira, dia do brinquedo. E duas alunas chegaram até mim, chorando, dizendo, que uma delas cuspiu no rosto da outra. Achei estranho, porque a aluna que estava sendo acusada de ter cuspidido era supertranquila, sabe, jamais faria isso e a outra insistia que ela tinha cuspidido...eu tentei argumentar dizendo que foi sem querer, perguntei de que forma tinha acontecido, se a outra virou pro rosto dela e cuspiu e ela me contou como tinha sido, disse que estavam conversando e cuspiu, então foi uma coisa sem intenção. As duas começaram a chorar e eu não tinha mais argumento com elas. Pedi para as duas conversarem e eu disse que eu não posso me envolver porque isso é um assunto de vocês, vocês duas sabem se foi de propósito ou não. Eu vou ficar aqui do lado pra poder intermediar, se vocês precisarem de mim, da minha ajuda. E continuei escrevendo e prestando atenção no que elas estavam fazendo. Eu falei: “depois que vocês se acalmarem, dá uma olhada na sala e vejam como seus amigos estão brincando, estão fazendo e vejam se a atitude de vocês está correta”. Elas ficaram sentadas e ficaram conversando. Uma olhou pra outra e disse: “é estão brincando, a gente também podia brincar”. A outra falou assim: “se eu te pedir desculpa, você me pede também?” A outra disse: “tá bom!” Pediram desculpas, se abraçaram, aí uma delas falou: “professora, olha, a gente se desculpou, ela cuspiu em mim, eu sei que foi de propósito, mas eu estou</i>

	<i>desculpando ela, pra gente brincar”. Eu pensei assim, ela desculpou porque ela queria brincar, mas não que foi real. Eu vi que deu certo, deixar elas assim, decidindo como resolver essa questão”. (PE23-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categoria: RTP-Nível II	<i>“Às vezes tomamos partido pelo " bonzinho" como se ele não fosse capaz de fazer algo que incomodasse, ou agredisse o outro. Precisamos ficar atentos para não sermos injustos, ouvir os dois lados sempre”. (PE9-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível II	<i>“Um dia no parque, dois meninos tinham brigado e eles chegaram chorando e falaram que um deles tinha batido, me pedindo que eu intervisse de alguma forma. Eu comecei a conversar, eu falei assim: “Olha, ele te bateu, se ele pedir desculpas, tudo fica resolvido?” Ele falou: Não! Então o que você quer que eu faça pra resolver essa situação? Ele falou assim, pra mim levar ele pra diretora. Eu perguntei: “Isso vai resolver?” Ele falou: “Não! Eu quero que você corta o pescoço dele...”. Aí sim, eu tive que agir de outra forma. Às vezes a gente pede pra eles darem a solução e eles vão complicando mais...”. (PE23-Fala transcrita na íntegra).</i>

Fonte: A autora

Quadro 14: Categorias no tema gerador 4.1

Categoria (s)	Tema gerador 4.1: Princípios do ensino em situações de conflitos
Categorias: AIR-Nível II ACT -Nível II RTP-Nível II	<i>“Tem momentos que a gente não consegue resolver sozinha, as vezes vai precisar de apoio de um professor, você está estourando e criança está explodindo. A gente não sabe o que está acontecendo com a criança... eu queria sair correndo, a turma inteira esperando um posicionamento meu, um aluno me enfrentando, as crianças esperando uma resposta minha diante do conflito, eu tive que me controlar, pra que no dia seguinte sentar com a criança, com a mãe e tentar resolver a situação, precisa respirar fundo, pedir apoio dos colegas e tentar resolver... as crianças percebem se você não resolver...”. (PE11-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II	<i>“A gente sabe que manter o controle não é facial, as vezes o professor tá muito nervoso muito aborrecido e precisa afastar um pouco da</i>

RTP-Nível II ACT-Nível II	<i>situação. Que a gente se permita afastar, pensar um pouco e retomar depois a situação”. (Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>Certa vez, aconteceu comigo, eu trabalhava na educação infantil e eu achei até que eu fui incoerente, mas lendo e ouvindo os relatos aqui do capítulo cinco, eu retornei naquela situação e vi que na verdade eu fui coerente. Uma criança tinha feito alguma coisa e eu fiquei superchateada com aquilo e não dava pra eu conversar naquele momento e resolver, eu fiquei ofendida com algo e eram crianças de 4 anos. Eu peguei e falei com a criança assim: olha eu estou chateada agora e não quero falar sobre isso, depois nós vamos conversar, respeita o meu espaço. Eu achei, na época, que eu tinha sido muito errada. A criança entendeu, sentou-se, esperou, percebeu que aquilo me magoou. Quando foi no término da aula, chamei, conversamos e fizemos as pazes, resolvemos o conflito. A gente precisa manter a calma, precisa dar um tempo, contar até dez...”. (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>“Numa situação de conflito de teor um pouco mais grave, nessa perspectiva, nós professores, na maioria das vezes acabamos resolvendo o conflito sem dar a possibilidade dos envolvidos se resolverem”. (PE2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“Como mediador, o professor precisa sempre manter-se imparcial, tranquilo e facilitador de acordos...”. (PE19-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ATP-Nível II RTP-Nível II	<i>“Quando algo estiver muito grave, o professor precisa manter a calma para que eles também se sintam tranquilos, para obter uma solução para os problemas ocasionados...”. (PE4-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II	<i>Eu sei bem, eu também já tomei atitudes intempestiva e quando me vi no meio daquela situação, me segurei pra não chorar. Depois retomei o assunto com a aluna e me desculpei pela minha atitude e ela também se desculpou”. (PE17-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“No quinto ano, na aula de laboratório, um dos meninos veio com duas réguas na mão e o outro amigo começou a dizer que uma régua era dele e eu sem entender o que estava acontecendo, né e falei: “Você trouxe a sua régua pra cá?” Ele falou que não! Muito rapidamente ele</i>

	deu a volta na mesa, segurou a régua do outro lado e eles começaram aquele cabo de guerra e iam começar a se agredir ali... Então eu tive que interferir, mantive a calma, não tem como apartar segurando...Eu pedi que o menino que alegava que a régua era dele, soltasse que iríamos resolver. Consegui acalmá-lo. Pedi pra ele me explicar e aí ele disse; “Ele pegou minha régua”. E eu falei: “Mas ele chegou aqui com duas réguas!” E ele falou: “Não! Foi lá na sala essa troca!” Eu perguntei pro outro menino: “Você pegou a régua?” Ele disse que não! “A régua é minha!”. Então, nós vamos fazer o seguinte: “Você vai até a sala de aula e vai ver se a sua régua está lá no seu material”. Ele foi lá e de fato a régua não estava lá e a régua do colega estava. E ele falou: “Olha professora, essa régua é dele, ele pegou a minha”. E aí, quando o menino viu a régua, viu que de fato tinha havido uma troca e eles destruíram o material. Peguei uma caneta permanente e pedi que eles colocassem o nome no material deles. E perguntei: “Precisava disso? Brigando vocês não resolveram nada! Só conseguiram resolver quando verificaram e conversaram”. Consegui ali, naquela conversa, que fosse solucionado o problema sem agressões”. (PE7-Fala transcrita na íntegra).
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	“Eu tenho um combinado com a minha turma com resultados muito bons. Quando rola uma desavença, conflitos entre eles, eles me procuram pra gente conversar, então, geralmente eu saio com os alunos envolvidos nesses conflitos, para tirar o foco e não expor a criança e o assunto na frente dos outros. Então, eu procuro ficar ali na porta da sala, pra também ficar de olho no restante da turma, e escuto a versão de cada um deles. Depois que a gente conversou, eu tento auxiliar ali, para que eles encontrem uma solução pro problema, tentar solucionar. Então eu tenho esse combinado, deles me procurarem sempre pra falar sobre as coisas e os problemas que acontecem...”. (PE24-Fala transcrita na íntegra).
Categorias: AIR-Nível I RTP-Nível II	“Escutando tudo isso dá vontade de não dar mais aulas de 50 minutos, só dobradinha, porque 50 minutos, a gente voa em cima disso tudo e é válido, mas daí quando fica bom a aula acaba...”. (PE5-Fala transcrita na íntegra).
Categorias: ACT-Nível II	“Essa questão de compensação é algo pra se pensar, de que maneira confortar aquela pessoa que está sendo injustiçada. E as vezes

	<i>acontece que justamente o contrário, que é a procura pelo culpado e isso não resolve o conflito em si, né”. (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: RTP-Nível II	<i>“No ano passado passei por uma experiência com a turma bem legal. Tínhamos o projeto na escola do Sebrae e eles podiam alugar brinquedos por um período. Muitos da sala trouxeram o dinheiro para brincar e resolveram que quem não tinha o dinheiro iria brincar também. Eles juntaram todo o dinheiro e locaram brinquedos para a sala toda brincar”. (PE2-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“A relação dos alunos é importante até pra esses momentos de conflitos, se a gente deixar eles interagirem sempre na sala de aula, o conflito não custa a ser resolvido, porque eles criam vínculos, eles tem esses laços de amizade e interesse em manter esses laços. Afinal de contas a amizade, facilita muito...” (PE1-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II RTP-Nível II	<i>“Nós não somos super homens e super mulheres, às vezes temos dificuldades, às vezes dá uma desequilibrada...”. (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>“É importante essa discussão, porque envolve nosso aluno, o cidadão que vamos formar, eles crescem e outros professores irão trabalhar com eles, se a gente não fizer esse trabalhinho agora, será mais difícil quando eles estiverem mais velhos...” (PE7-Fala transcrita na íntegra).</i>

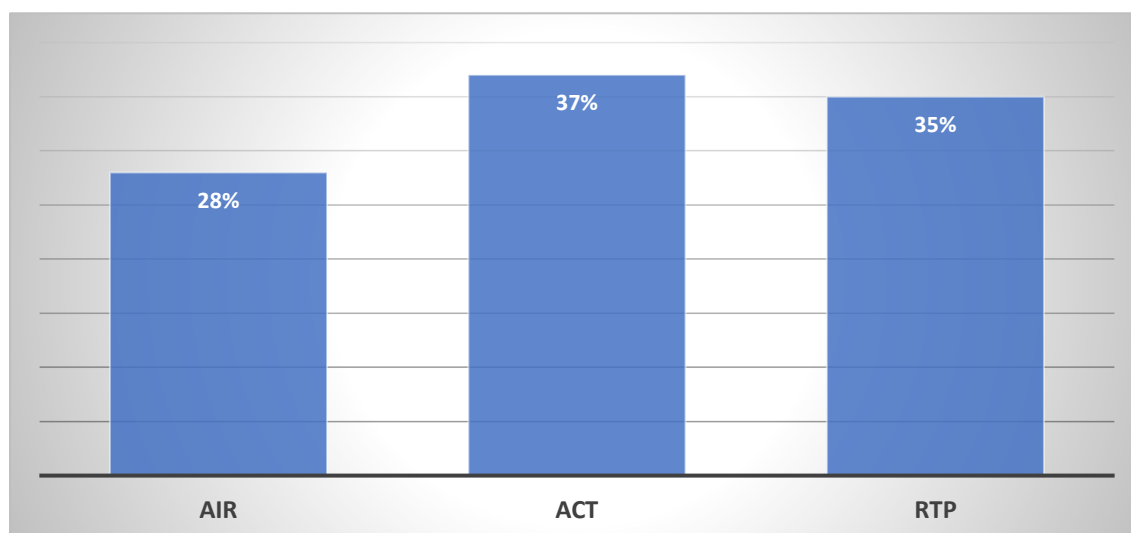
Fonte: A autora

Quadro 15: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 4

Auto Implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria = 28%	Total por categoria = 37%	Total por categoria = 35%
Nível I= 3 = 13%	Nível I= 3 = 10%	Nível I=
Nível II= 18 = 78%	Nível II= 26 = 87%	Nível II= 23 = 82%
Nível III= 2 = 9%	Nível III= 1 = 3%	Nível III= 5 = 18%

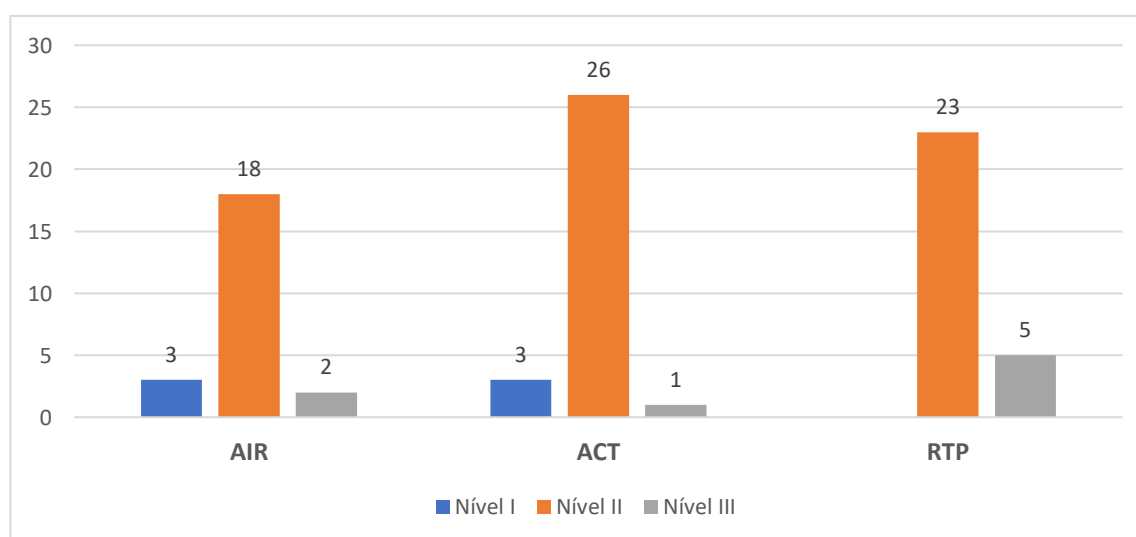
Fonte: A autora

Gráfico 7: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 4



Fonte: A autora

Gráfico 8: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 4



Fonte: A autora

Análise das categorias no tema gerador “Conflito e sua resolução e Princípios do ensino em situações de conflito”

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão** temos 28% das falas, mais uma vez o menor número por categoria no encontro, como podemos no Gráfico 7. No nível I temos 13% das falas, no nível II, 78%, e no nível III, 9%, vide Gráfico 8. Com a maior

representatividade de nível II temos uma auto implicação incipiente, onde já existe a compreensão da necessidade de aprender novos conteúdos para que a prática pedagógica seja ressignificada e aprimorada.

Na categoria **Apropriação de Conteúdo** e Técnica, conforme Gráfico 7, temos 37% das falas, a maior concentração de falas desse encontro. No nível II está concentrada 87% das falas nessa categoria, vide Gráfico 8, o que sugere uma apropriação técnica incipiente, onde existe um esforço do educador de buscar relações entre os elementos teóricos e práticos.

Na categoria **Relação Teoria e Prática** temos 35% das falas. Foram identificadas 23 falas de nível II, que equivale a 82%, vide Gráfico 8. Este número revela uma busca pela identificação entre a teoria e a prática, uma maior valorização dos elementos teóricos, bem como, do encontro de formação. Nesse encontro, obtivemos um número expressivo de falas/diálogos, demonstrando que o tema dos conflitos é algo que acomete o dia a dia de escolares e educadores, fomentando diálogos e reflexões.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema “Conflito e sua resolução: princípios do ensino em situações de conflito”

A partir dos princípios teóricos construtivistas propomos reflexões teóricas sobre diálogos/falas e relatos de experiências compartilhados no encontro de formação de professores. Iniciamos nossa análise concordando com a professora quando ela diz que lidar com conflitos, não é um trabalho fácil.

“Então os conflitos aparecem, e com certeza, será uma aula que exigirá muito do professor...” (Fala transcrita na íntegra).

No entanto, este é o caminho proposto por Piaget, pois através dos conflitos podemos “[...] motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas. Piaget afirmou que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento, os conflitos são fonte de progresso no desenvolvimento” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 91).

Nesse sentido, vamos as falas das professoras:

“Ano passado eu fiz um trabalho com os alunos, e cada grupo ia escolher uma música e apresentar pra toda sala. A primeira situação problema foi a escolha da música, que em geral foi tranquilo. Mas aconteceu uma situação onde um grupo de cinco crianças, duas não

aceitaram a música escolhida e também não deram sugestão. Eles me chamaram, eu intervi, mas eles não colaboraram, esses dois que não estavam concordando só participaram porque valia nota. Já em outra sala foi muito difícil, teve muita discussão, discutiam muito, com agressão verbal mesmo, deu muito trabalho, foi estressante, me deu muito trabalho...somente um grupo conseguiu chegar num produto. Um único grupo apresentou, até achei que não chegaria a dar nada, porque era uma sala muito difícil, mas consegui uma apresentação. Foi bem enriquecedor, porque foi uma situação nova pra eles que eu propus, né, eles gostaram bastante, gostaram tanto que até se ia ter no outro ano, foi bem bacana, mas eu vi que onde tem mais de dois, três né, aí é bem difícil...” (Fala transcrita na íntegra).

Fernández (2005) aponta que o conflito é uma situação de confrontação de dois ou mais, entre os quais existe divergências motivadas por interesses, quando está em jogo a tensão de interesses, o conflito aparece e é preciso utilizar de procedimentos pacíficos para lidar com a situação e evitar que apareçam episódios de agressividade.

A partir do relato, podemos perceber como a situação requereu um olhar sensível ao conflito, uma postura atenta do professor que permitiu que o conflito fosse experimentado, quão rico pode ter sido esse momento para os alunos. Mesmo que não tenhamos imediatamente o resultado esperado, é preciso entender que ele está sendo construído. Imaginemos que o professor, para evitar situações como essas, escolhesse os membros dos grupos, as músicas, até porque, a sala era “difícil”. Será que a sala mudaria de característica, ou ela continuaria sendo “difícil”? Acreditamos que tudo ficaria como estava. No entanto, a professora optou por construir e concluiu que *“foi muito difícil, teve muita discussão, discutiam muito, com agressão verbal mesmo, deu muito trabalho, foi estressante, me deu muito trabalho...”*. Conforme o relato, sabemos que um único grupo apresentou, que foi enriquecedor, e ressalta que foi uma situação nova para os alunos. Pois bem, entendemos que a partir dessa vivência, em situações como essas, os próximos episódios de conflito que surgirem, poderão ser resolvidos com mais leveza e aproveitamento da situação para o crescimento individual e grupal.

Sabendo que a escola é um organismo vivo, cheio de movimento, de atividades, relações interpessoais e desenvolvimento humano. Em si mesmo, tudo isso, envolve conflitos. O conflito é parte do processo de crescimento de qualquer grupo social e de todo ser humano. O que é importante é saber lidar com ele, ou seja, saber o que fazer diante dessas situações conflituosas é o cerne da questão (FERNÁNDEZ, 2005).

Aceitando a ideia de que o conflito é oportunidade, ou seja, quando o conflito aparece é o momento de aproveitar a situação para construir algo com ela, seja no campo intelectual ou moral. O conflito ocupa um papel especial na teoria de Piaget. Ele serve para motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas, “[...] é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimentos. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 91).

“A gente percebe, que numa sala de aula onde o professor dá mais liberdade aos alunos como na sala de aula “comunidade” a capacidade de resolução de conflitos é muito maior do que nas outras. Mas também a gente percebe que a quantidade de conflitos que ocorrem é muito maior e isso nos leva a pensar por que há uma certa resistência pra ter um trabalho diferenciado. Por que há resistência de dar mais liberdade ao aluno? Porque também promove mais conflitos, situações de conflito. Naquela escola onde o professor entende que o conflito deve ser evitado, não vai propor um modelo de trabalho construtivista, onde a criança tem oportunidade de falar, de escolher, de se colocar, porque as coisas acabam, digamos, fugindo do controle. Como a gente vê na “fábrica” e no “campo de treinamento”, a quantidade de conflitos é muito menor, mas eles também não sabem lidar com esses conflitos, então, a gente começa a parar pra pensar...” (Fala transcrita na íntegra).

“Muitas vezes há uma escolha, não fazer um trabalho produtivo, diferenciado, para evitar esse tipo de problema, pra evitar que os conflitos apareçam, evitar ao máximo que as coisas saiam do controle. Então acaba tendo aquela metodologia tradicional, onde nada pode sair do lugar, onde ninguém pode ter uma opinião diferente, pra que as coisas não saiam do lugar, pra que não haja uma perturbação da ordem e a gente sabe no trabalho construtivista, num projeto, a gente procura dar mais liberdade, oportunidade de escolha, há discussão e conflitos e isso é perceptível...” (Fala transcrita na íntegra).

Refletindo acerca das falas anteriores, podemos afirmar que acreditar ou pretender que uma escola se mantenha calma, sem conflitos é um erro sem precedentes, pois os conflitos, maus comportamentos devem ser compreendidos como parte da vida humana, como parte da vida escolar e ainda, como parte da responsabilidade profissional, ou aspecto da profissão e em hipótese alguma, deve impedir o desenvolvimento da tarefa docente. Lidar com os conflitos e promover a convivência implica toda a comunidade escolar, não sendo tarefa específica do professor, mas um ofício compartilhado por todos (FERNÁNDEZ, 2005).

Piaget defende e comprova em seus estudos que a moralidade infantil não é interiorização passiva de valores e regras. Ela é produto de construções, resultado

das atividades das crianças em contato com o meio social, aonde irá ressignificar valores, os princípios e regras que lhe são apresentadas. É verdade que desde o nascimento, a criança é colocada dentro de um universo de regras sociais, no entanto, antes dos quatro anos, em média, as regras derivadas da moral, ainda não estão associadas para a crianças com valores como certo e errado, bem e o mal. Por volta dos quatro anos, as crianças começam a perceber que há ações que devem e outras que não devem ser feitas, apontando para ações boas ou más certas ou erradas (LA TAILLE, 2006). Partindo desse referencial teórico, aceitando essa ideia, desejamos refletir sobre os relatos de situações ocorridas com crianças de educação infantil, com idades entre 3 e 5-6 anos.

“No ano passado eu estava com uma turma de educação infantil, e era sexta-feira, dia do brinquedo. E duas alunas chegaram até mim, chorando, dizendo, que uma delas cuspiu no rosto da outra. Achei estranho, porque a aluna que estava sendo acusada de ter cuspidido era supertranquila, sabe, jamais faria isso e a outra insistia que ela tinha cuspidido...eu tentei argumentar dizendo que foi sem querer, perguntei de que forma tinha acontecido, se a outra virou pro rosto dela e cuspiu e ela me contou como tinha sido, disse que estavam conversando e cuspiu, então foi uma coisa sem intenção. As duas começaram a chorar e eu não tinha mais argumento com elas. Pedi para as duas conversarem e eu disse que eu não posso me envolver porque isso é um assunto de vocês, vocês duas sabem se foi de propósito ou não. Eu vou ficar aqui do lado pra poder intermediar, se vocês precisarem de mim, da minha ajuda. E continuei escrevendo e prestando atenção no que elas estavam fazendo. Eu falei: “depois que vocês se acalmarem, dá uma olhada na sala e vejam como seus amigos estão brincando, estão fazendo e vejam se a atitude de vocês está correta”. Elas ficaram sentadas e ficaram conversando. Uma olhou pra outra e disse: “é estão brincando, a gente também podia brincar”. A outra falou assim: “se eu te pedir desculpa, você me pede também?” A outra disse: “tá bom!” Pediram desculpas, se abraçaram, aí uma delas falou: “professora, olha, a gente se desculpou, ela cuspiu em mim, eu sei que foi de propósito, mas eu estou desculpando ela, pra gente brincar”. Eu pensei assim, ela desculpou porque ela queria brincar, mas não que foi real. Eu vi que deu certo, deixar elas assim, decidindo como resolver essa questão”. (Fala transcrita na íntegra).

“Um dia no parque, dois meninos tinham brigado e eles chegaram chorando e falaram que um deles tinha batido, me pedindo que eu intervisse de alguma forma. Eu comecei a conversar, eu falei assim: “Olha, ele te bateu, se ele pedir desculpas, tudo fica resolvido?” Ele falou: Não! Então o que você quer que eu faça pra resolver essa situação? Ele falou assim, pra mim levar ele pra diretora. Eu perguntei: “Isso vai resolver?” Ele falou: “Não! Eu quero que você corta o pescoço dele...”. Aí sim, eu tive que agir de outra forma. Às vezes a gente pede pra eles darem a solução e eles vão complicando mais...”. (Fala transcrita na íntegra).

Muitos foram os equívocos que encontramos a respeito do construtivismo no Brasil. Um deles que nos chama a atenção nesse momento é o fato de confundir a cooperação do professor com as crianças com a dispensa de autoridade. Nesse sentido, De Vries e Zan (1988, p. 58) questionam: “Será que a obediência ocorre nas salas de aula construtivistas? Sim, ocorre”. Também podemos perguntar de outra forma: “Será que a educação construtivista encoraja as crianças a esperar a imediata realização dos desejos? Não!” (DEVRIES e ZAN, 1988, p. 58).

O princípio basal do construtivismo é que a coerção seja minimizada, mas isso não dialoga com permissividade. Não significa dizer que a criança irá se educar sozinha. Como vimos juntamente com Piaget (1932) e La Taille (2006) a moralidade está em construção e precisa ser mediada, pois o professor construtivista apoia, encoraja a criança a ser auto-regulada (DEVRIES. ZAN, 1988).

O professor construtivista não julga, ou presume uma dada situação, *“Achei estranho, porque a aluna que estava sendo acusada de ter cuspidado era supertranquila, sabe, jamais faria isso e a outra insistia que ela tinha cuspidado...”* ele dialoga, procura entender o que houve, como foi, como a criança está se sentindo. Encorajar a criança a falar sobre isso é o mesmo que deixar claro para ela o que aconteceu, pois na maioria das vezes eles não sabem e não conseguem entender o percurso do conflito, somente falam do produto, ou seja, *“ela cuspiu em mim”*.

Quando o professor diz que não tinha mais argumentos com crianças de educação infantil, ele também diz que não sabia o que fazer e isso não é aceitável. *“As duas começaram a chorar e eu não tinha mais argumento com elas. Pedi para as duas conversarem e eu disse que eu não posso me envolver porque isso é um assunto de vocês, vocês duas sabem se foi de propósito ou não”*. Se foi de propósito ou não, isso precisa ser conversado e entendido de fato.

Quando as crianças choram, podemos compreender que naquele momento faltam recursos internos para lidar com a situação, a auto-regulação precisa ser orientada e o educador está no ambiente escolar para tratar e se envolver nessas situações que acontecem rotineiramente. Intermediar não é ficar do lado e continuar escrevendo. É agir com responsabilidade e cuidado, é proporcionar reflexões, diálogos. *“Eu vou ficar aqui do lado pra poder intermediar, se vocês precisarem de mim, da minha ajuda”*. Podemos pensar que o professor estava bem-intencionado, que ele desejava que as crianças conversassem, pois disse, *“estou aqui se vocês precisarem”*. Entretanto, boa intenção não é suficiente para o desenvolvimento da

criança. Ajudar a criança a verbalizar o que está sentindo, conforme vimos no princípio quatro ou ainda esclarecer e declarar o problema como descreve o princípio cinco, enfim, o professor não é expectador.

É fundamental que o adulto, neste caso, o professor procure agir de forma coerente com aquilo que deseja ensinar e construir. Apresentar uma postura adequada. *“Eu falei: depois que vocês se acalmarem, dá uma olhada na sala e vejam como seus amigos estão brincando, estão fazendo e vejam se a atitude de vocês está correta”*. Será que olhar a turma brincando, perceber que poderiam estar brincando também, tem alguma função além de gerar o sentimento de culpa, de sentir-se pior que o outro, de sentir-se injustiçado? Olhar para os colegas brincando colaborou para o progresso no desenvolvimento das alunas? Não.

Por fim, as alunas se desculparam da forma que conseguiram, ou seja, fizeram isso superficialmente, pois desejavam brincar como os colegas estavam fazendo.

“Uma olhou pra outra e disse: “é estão brincando, a gente também podia brincar”. A outra falou assim: “se eu te pedir desculpa, você me pede também?” A outra disse: “tá bom!” Pediram desculpas, se abraçaram, aí uma delas falou: “professora, olha, a gente se desculpou, ela cuspiu em mim, eu sei que foi de propósito, mas eu estou desculpando ela, pra gente brincar.” Eu pensei assim, ela desculpou porque ela queria brincar, mas não que foi real. Eu vi que deu certo, deixar elas assim, decidindo como resolver essa questão”.

A partir de entrevista com crianças, Selman (1980) conceituou cinco níveis de adoção de perspectivas de negociação e experiências compartilhadas. Mostraremos de forma breve a partir do quadro a seguir, que sintetiza e relaciona a coordenação de perspectiva com as estratégias e respectivas orientações.

Quadro 16: Níveis de coordenação de perspectivas sociais

Estratégias e negociações interpessoais na orientação e busca da transformação do outro	Níveis de competência de coordenação de perspectiva social	Estratégias de negociações interpessoais na orientação e busca da transformação de si
Predomínio de estratégias impulsivas e que usam a força física irreflexiva (luta ou fuga impulsiva) para obter seus objetivos.	Nível 0 – indiferenciado/impulsivo e egocêntrico. Aproximadamente 3 a 6 anos.	Predomínio das estratégias impulsivas que usam retirada ou obediência com o intuito de proteger-se. A experiência é compartilhada através da imitação.
São utilizadas estratégias predomínio unilateral, ordens unilaterais numa só direção, com manifestação forte dos próprios desejos.	Nível 1 – diferenciado/unilateral e subjetivo. Aproximadamente 5 a 9 anos.	Estratégias submissas, com fraca manifestação dos próprios desejos, sem preocupação com a reciprocidade.

Estratégias que usam a influência psicológica para mudar a perspectiva do outro, uma orientação persuasiva ou diferenciada.	Nível 2 – reflexivo recíproco/autorreflexivo. Aproximadamente 7 a 12 anos.	Estratégias que manifestam a acomodação ao outro, numa reflexão conjunta sobre experiências semelhantes.
Estratégias que abandonam os objetivos iniciais/individuais para alcançar metas comuns com integração das necessidades de si e do outro.	Nível 3 – mútuo de terceira pessoa. Inicia-se na adolescência.	Estratégias que manifestam a concordância em deixar de lado objetivos próprios para atingir metas comuns, os processos são reflexivos, empáticos e cooperativos.
Nível 4 – intimidade, sociedade. (Final da adolescência ou na idade adulta). Revelam estratégias que manifestam a reflexão compartilhada com predomínio do modo colaborativo, com possibilidade de construir novos projetos com objetivos interdependentes.		

Fonte: Selman (2003, p. 38) e DeVries e Zan (1988, p. 43).

Conforme Selman (2003) o desenvolvimento da criança ocorre a partir do estágio estrutural em que ela pode considerar somente um ponto de vista, até o momento em que ela pode alçar uma tomada de perspectiva social onde poderá considerar a visão do outro, e relacioná-la com a sua. Dessa forma, se desculpar para poder brincar não é sinal que deu certo, não podemos entender dessa forma.

Podemos entender que as crianças dificilmente poderiam resolver a situação por elas mesmas, por mais motivadas que estivessem em fazê-lo para brincar, o máximo foi feito, pensaram e agiram conforme tiveram condições. Pois, no nível 0, percebe-se uma incapacidade de o sujeito compreender a perspectiva do outro. As estratégias que esses indivíduos utilizam nesse nível são expressas pela impulsividade, manifestando-se na forma de coerção física irreflexiva, revelando a falta de coordenação de perspectiva, como podemos ver na fala, *“professora, olha, a gente se desculpou, ela cuspiu em mim, eu sei que foi de propósito, mas eu estou desculpando ela, pra gente brincar”*. De forma irreflexiva, a criança diz a sua maneira, que no final do problema, nada foi resolvido, mas ambas empregam o pedido de desculpa pois assim poderiam brincar.

O pedido de desculpa quando surge tem importância, não desejamos afirmar o contrário. No entanto, o que aconteceu precisa ser esclarecido, conversado, acertado entre as partes. Fazer o pedido, sem antes justificar sua ação, não tem valor. Como podemos observar na fala seguinte: *“Olha, ele te bateu, se ele pedir desculpas, tudo fica resolvido? Ele falou: Não!”* Exatamente, nada fica resolvido, não houve diálogo, não expuserem como estavam se sentindo diante do fato, somente a raiva pela situação foi expressa. E em seguida, o professor pergunta: *“Então o que você quer que eu faça pra resolver essa situação? Ele falou assim, pra mim levar ele pra diretora.*

Eu perguntei: “Isso vai resolver?” Ele falou: “Não! Eu quero que você corta o pescoço dele...”. Aí sim, eu tive que agir de outra forma. Às vezes a gente pede pra eles darem a solução e eles vão complicando mais...”. (Fala transcrita na íntegra).

Construir o diálogo numa situação como essa, significa querer compreender o ocorrido e ter o desejo de colaborar para a resolução do conflito. Para o agressor podemos perguntar: O que houve? Como foi que aconteceu? O que você pensou? Como veio a vontade de bater? O que você sentiu? Como podemos resolver isso? E para aquele que é a vítima, devemos perguntar da mesma maneira, as verdades são singulares nesse momento. Em seguida, juntar a resposta dos dois indivíduos, fazer um fechamento, encontrar uma solução e por fim, um pedido de desculpas pode surgir das propostas construídas pelas crianças.

Mesmo sem citar as idades dos alunos crianças, temos a certeza que da forma que foi conduzido, as crianças não conseguiram propor uma solução para a situação, precisavam se acalmar e juntamente com o professor conversar, pensar no ocorrido e adiante propor algo em conjunto. Se bem aproveitado, este seria um momento propício para construção de regras e valores. No entanto, em situações como essa, deixar a cargo da criança que visivelmente está nervosa, sem controle da emoção, irão aparecer sugestões de nível 0, como por exemplo, *“Ele falou assim, pra mim levar ele pra diretora. Eu perguntei: Isso vai resolver? Ele falou: “Não! Eu quero que você corta o pescoço dele...”*, pois não reconhece o outro na diversidade de suas experiências íntimas e sentimentos. E por fim, como vimos no princípio quatorze, encorajar as crianças a resolverem os conflitos por si mesmas, não significa não intervir, esse entendimento interpessoal posto em ação, precisa ser construído numa oportunidade como essa e isso não aconteceu.

De acordo com Piaget, as interações entre as crianças são imprescindíveis para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social e intelectual. As interações entre pares são menos previsíveis que as interações com objetos, pois leva em conta os desejos e intenções dos outros, e é na riqueza da diversidade que encontramos seus benefícios.

“[...] Ao vivenciar reações inesperadas, resistências e reações negativas por parte dos outros, a criança torna-se consciente do outro como algo separado de si mesma. [...] Portanto, no curso das interações com companheiros, a criança vem a conhecer mais claramente a si mesma e aos outros. A conscientização das diferenças de intenções é sobremaneira importante para o desenvolvimento moral (DEVRIES e ZAN, 1988, p. 62-63).

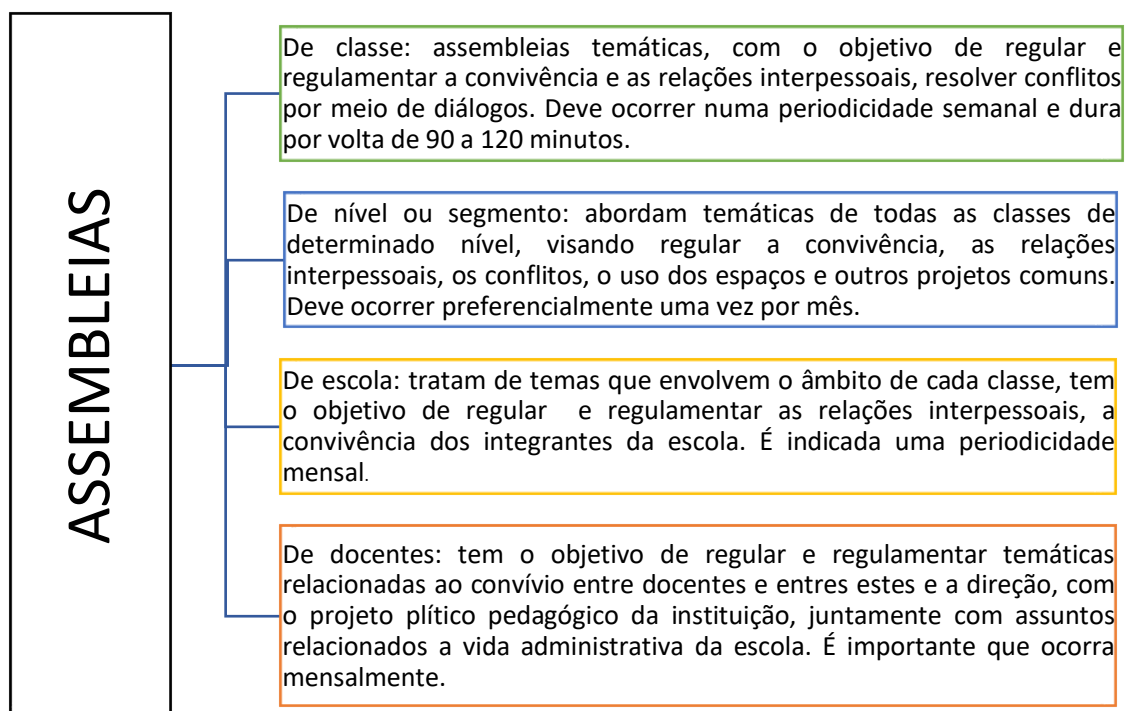
Para Vinha (2000) fica evidente a importância dada ao processo de construção da autonomia da criança, o ambiente em que vive, as trocas sociais que são estabelecidas nesse ambiente, pode ser um meio estimulador ou não. Para que seja estimulador, é necessário conhecer a natureza psicológica da criança e como esse processo se dá. A responsabilidade daquele que trabalha com crianças pequenas amplia-se de maneira significativa e infelizmente ainda temos situações em que há o despreparo dos educadores.

6.3.5. Tema Gerador cinco: A Hora da Roda

“Juntar-se para falar é um dos atos mais característicos e saudáveis que ocorrem entre as pessoas” (DÍEZ, 2002, p. 67). Ao mesmo tempo, as autoras De Vries e Zan (1998) nos falam que é a atividade mais difícil e desafiadora do dia. Quando se trata da atmosfera sociomoral, a hora da roda é mais importante de todas as atividades da sala de aula. É saudável, é difícil e desafiador para o professor, independentemente da idade dos participantes, esse momento deve ser bem planejado.

São vários os tipos de assembleias, temos as de classe, de nível ou segmento, de escola e de docentes. Todas elas têm seus objetivos e colaboram para a construção de uma escola democrática (TOGNETTA e VINHA, 2007).

Figura 23: Tipos de assembleias



Fonte: Vinha e Tognetta (2007, p. 62-63)

Os modelos de assembleias apresentados no quadro oito, nos dizem de espaços democráticos de convivência, regulação e regulamentação dela. São momentos institucionais destinados ao diálogo entre as pessoas que compartilham espaços de convivência.

Nesta tese e tema gerador “A hora da roda” trataremos de modo especial a assembleia de classe. Vale registrar que no âmbito da Educação Infantil a Assembleia de sala é denominada “círculo” ou “roda”, que é um recurso metodológico de primeira ordem dentro do âmbito educativo que considere o grupo de alunos como sujeitos ativos capazes de agir sobre seus próprios problemas de forma coletiva e reflexiva (BEM, 2002).

Todas essas formas de assembleia, colaboram para a construção de uma instituição que deseja propiciar um clima moral permeado de respeito, justiça e diálogo. Essas assembleias atuam na “construção de uma nova realidade educativa, em que os sujeitos são co-responsáveis pelas decisões e ações ocorridas no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma atmosfera sociomoral cooperativa na instituição” (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 63).

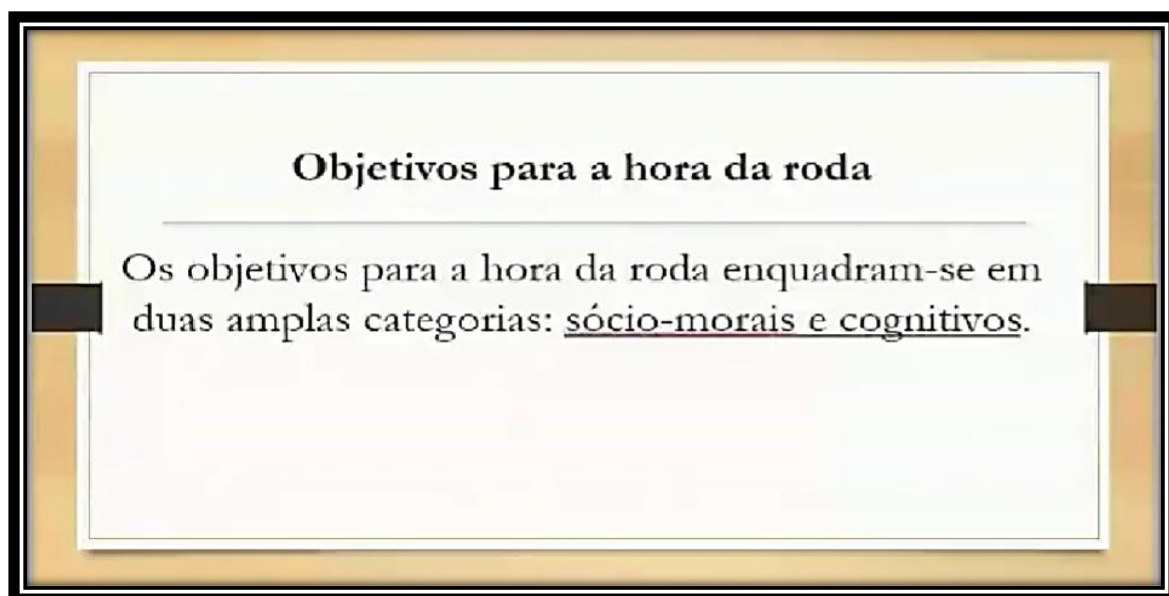
As figuras 24 a 32 são alguns dos slides utilizados na reunião de formação continuada com os docentes.

Figura 24: A hora da roda



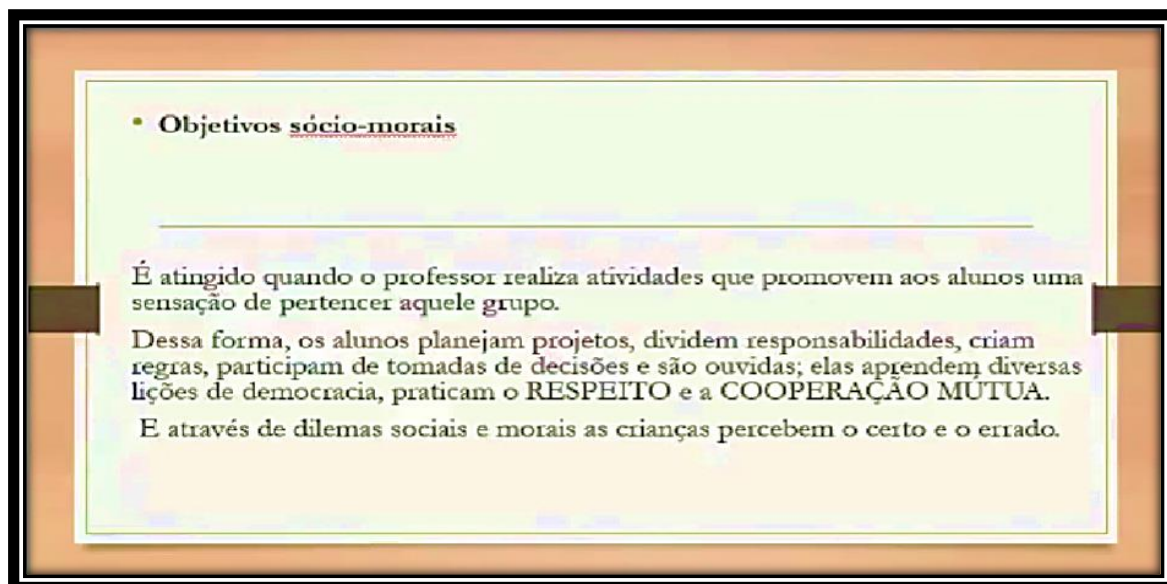
Fonte: A autora

Figura 25: Objetivos da hora da roda



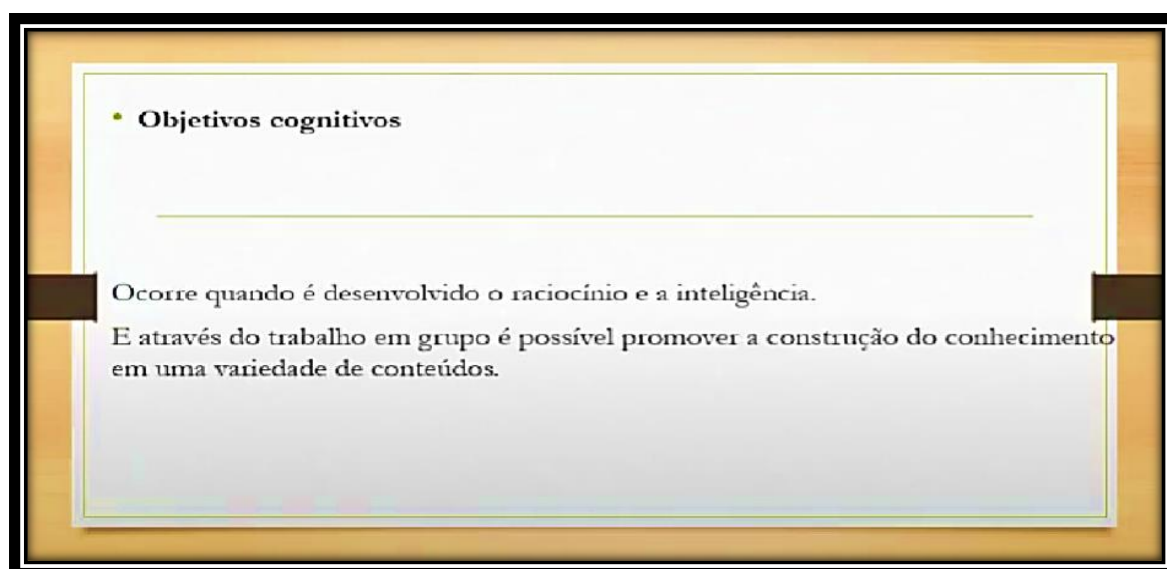
Fonte: A autora

Figura 26: Os objetivos sócio-morais da hora da roda



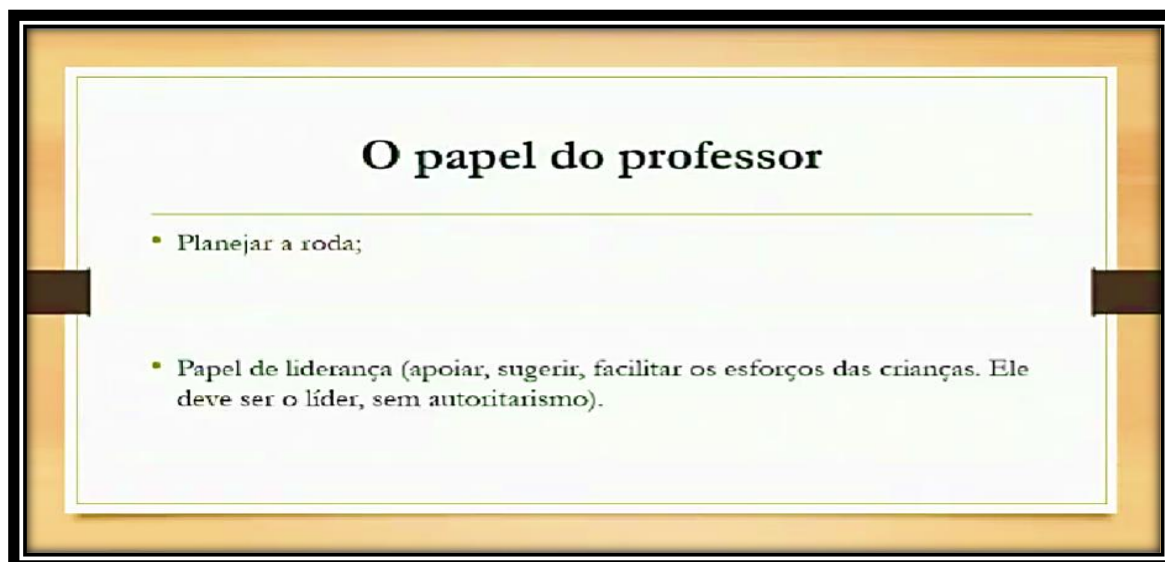
Fonte: A autora

Figura 27: Objetivos cognitivos da hora da roda



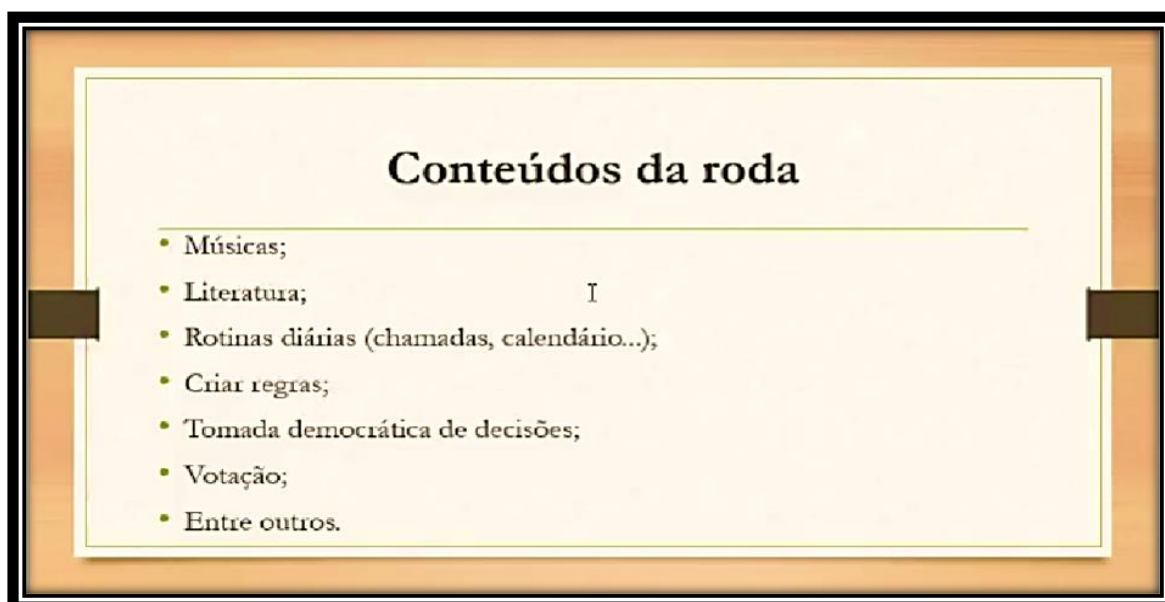
Fonte: A autora

Figura 28: O papel do professor na hora da roda



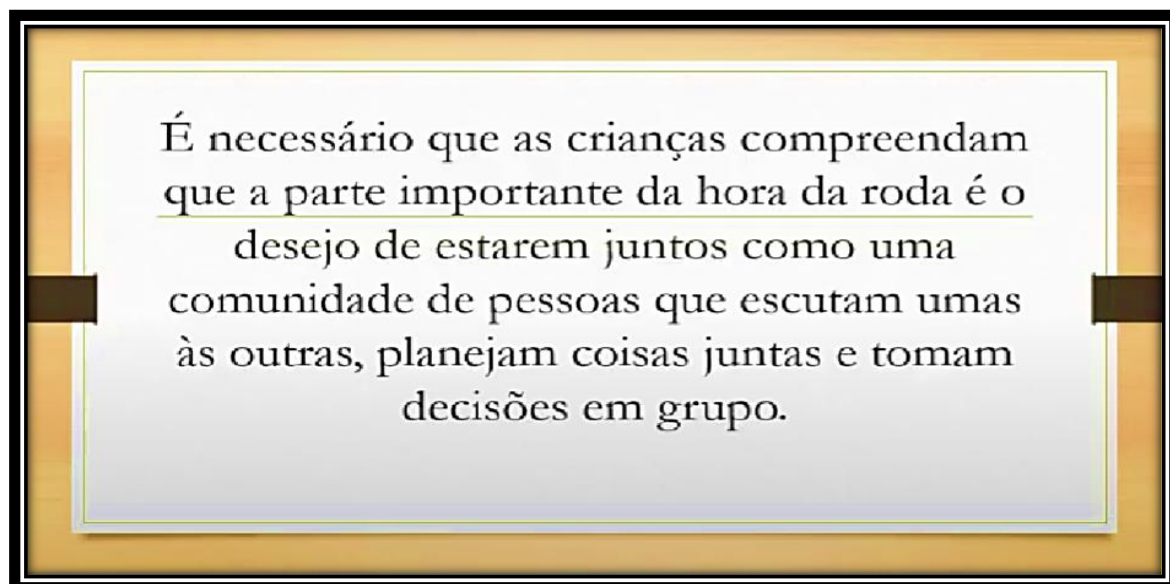
Fonte: A autora

Figura 29: Conteúdos para serem trabalhados na hora da roda



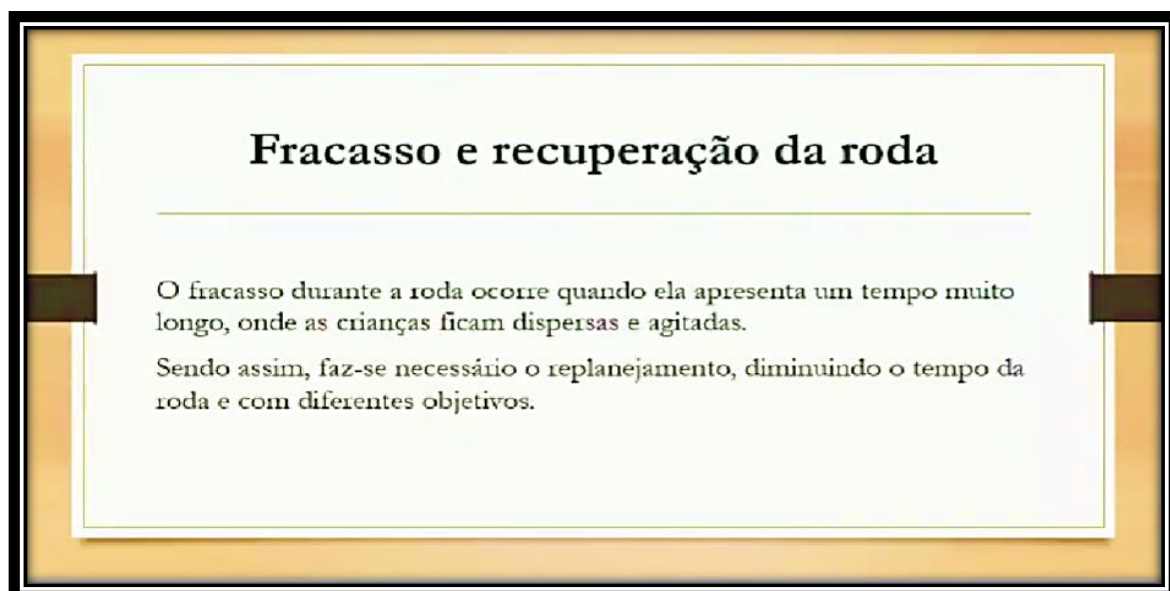
Fonte: A autora

Figura 30: Discussões de problemas na hora da roda



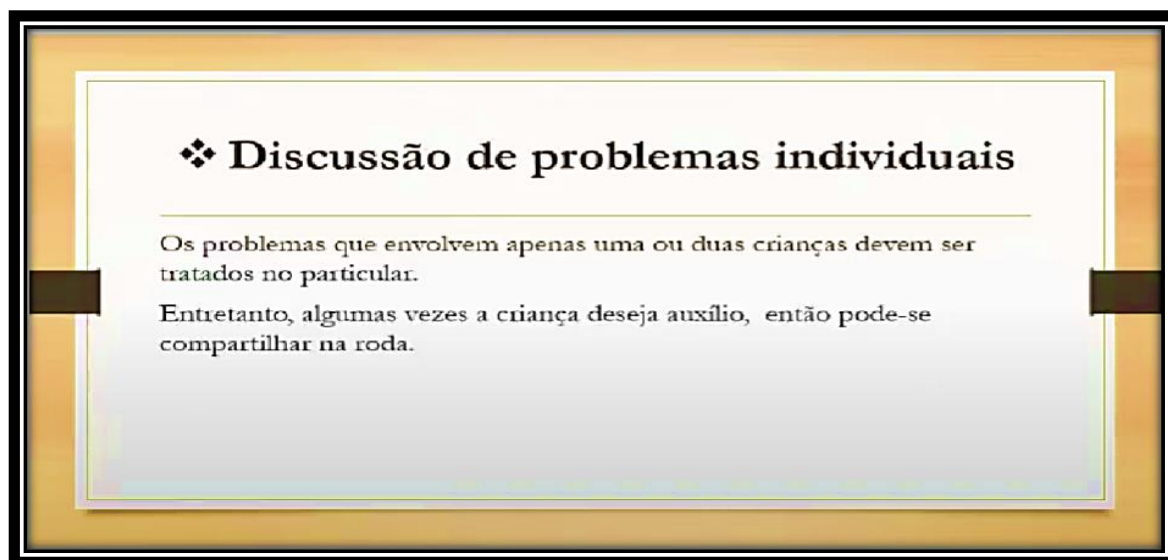
Fonte: A autora

Figura 31: Fracasso e recuperação da roda



Fonte: A autora

Figura 32: A importância da hora da roda



Fonte: A autora

Diante da temática exposta, vejamos as falas dialogadas dos educadores, as categorias e os níveis observados.

Quadro 17: Categorias no tema gerador 5

Categoria (s):	Tema gerador 5: A hora da roda
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Podemos ver que a sensação de pertencimento é importante, como falado na semana passada né, onde deram o exemplo de que não adianta o professor organizar, decorar toda a sala, fazer cartazes e calendários e os alunos não participarem de nada. Os alunos precisam participar, né. Seja na decoração da sala. Como no exemplo citado, numa festa junina por exemplo, os professores fazem tudo e os alunos, não. Eles precisam dessa participação, eles precisam estar juntos, dividir responsabilidades, criar regras juntos, tudo isso são lições de democracia, principalmente a questão do respeito e da cooperação com o outro. (PE28-Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Até fiz com minha turma o jogo dos dilemas, no começo é difícil porque até eles perceberem que eles precisam discutir, dar opinião, escutar o outro, entrar num acordo, leva um tempo, mas é bacana e a gente vem trabalhando isso em sala, né. Isso ajuda os alunos a perceberem como respeitar o outro, ouvir a opinião do outro, né. Para</i>

	<i>aí, sim, construir os objetivos sociomoraís que a roda fala nesse capítulo. (PE28- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Tenho um exemplo, que é sobre o interclasse na escola com meus alunos. Meus alunos ganharam o primeiro jogo e forma pra final, estavam radiantes e felizes, cantando vitória. Foram pro jogo e voltaram “pra baixo”, nervosos, xingando, chorando. Eu não consegui retomar a aula, porque eles estavam nervosos e xingando. Eu olhei e chamei pra uma roda, pra conversar, onde eu deixei eles colocarem o que acontecer e era um xingando o outro, falavam que a professora roubou, que era pra eles terem ganhado e etc. Falaram a vontade. Depois joguei umas perguntas pra eles, pra eles refletirem um pouquinho, eu perguntei: Em qual momento vocês se uniram para organizar o jogo? Vocês ficaram unidos? Houve estratégia de jogo? Houve respeito entre os adversários e a professora? Lembraram que fizemos isso juntos, antes do primeiro jogo? E deixei eles refletirem sobre as perguntas. Um olhava pro outro e começaram a conversar. Eles olharam pra mim e falaram: Professora, realmente nós erramos, erramos muito e foi por isso que nós perdemos. Eles perceberam o quanto eles se ofenderam, ofenderam a professora e pediram que eu ajudasse eles a preparar um pedido de desculpas. Preparamos juntos e foram resolver a situação com a professora e com os adversários. (PE21- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Foi sábia a decisão de interromper a rotina e fazer a roda de conversa. Porque se você tivesse insistido, em trabalhar conteúdos, não ia nem uma coisa nem outra. (GI 1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>A gente começou a enviar atividades pra casa, pedindo para fazer uma experiência e foi bem produtivo. Eles fizeram uma experiência, gravaram um vídeo fazendo a experiência, relatando o que aconteceu. Através do trabalho em grupo que temos feito na escola, podemos promover essa construção do conhecimento de forma mais atrativa, com atividades diferenciadas que o aluno se interessa. Tudo isso faz a gente promover a construção do conhecimento. (PE28- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III	<i>Quando há aprendizagem efetiva ela é replicada no dia a dia. Acho que esses é um dos objetivos da escola. (PE14- Fala transcrita na íntegra).</i>

RTP-Nível III	
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Com a atual situação da pandemia, o modelo de educação também está sendo ressignificado. A educação não ocorre apenas no modelo formal. (PE17- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>Na hora da roda é hora de ser professor e ser líder. Não é ser autoritário, né. É estar apoiando, sugerindo, facilitando para que a roda flua da melhor maneira possível. O papel do professor é importante e fundamental, pra que a roda aconteça de forma positiva. (PE28- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Pensar na liderança é diferente da autoridade. Às vezes, o professor quer controlar tudo enquanto ele poderia liderar, facilitar e fazer esse apoio. (GI 2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Tem professor que pensa que a hora da roda é pra ele falar. Tem professor que não entende a função da roda exatamente. (GE2 Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>A proposta é o favorecimento das interações sociais. (PE28- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Interação entre alunos e professores. (PE 4- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Nesse papel do professor não podemos esquecer que o planejamento tem que ser muito delicado, né. A aula tem que estar muito bem preparada se não, a gente se perde e acaba caindo na frustração. Antes da hora da roda, tem que ter um planejamento cuidadoso e durante a roda tem que assumir um papel de liderança, um pouco diferente do papel do professor em outros momentos e também a hora da roda é a hora mais difícil e desafiadora da aula e muitos de nós já nos perdemos numa atividade dessa, porque não é fácil, precisa ser bem planejado mesmo. (PE7- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II	<i>O professor deve estar preparado, porque as vezes acontece coisas, nessa roda de conversa, que o professor não consegue conduzir.</i>

RTP-Nível II	<i>Todo mundo quer falar, um agride o outro verbalmente. As vezes o professor não está bem pra aquilo. (PE14- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Quando vou trabalhar uma roda, tenho que ter claro quais são os meus objetivos para que não ocorra contratempo. Esse planejamento é voltado para essa situação. Professores bem-sucedidos na roda incluem um ou dois objetivos que ele tem planejado. Mas realmente pode acontecer imprevistos, mas se a gente tem conhecimento, fica mais fácil lidar com isso. Diferente de tratar isso, como senso comum. (PE7- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Na nossa turminha, tem aqueles alunos mais complicados, os mais falantes. E no texto fala que temos que usar estratégias com nomes para organizar os lugares. O professor pode usar estratégias ao invés de falar: “você não pode sentar perto de fulano, por exemplo”.(PE28- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>As autoras comentam que quando todos falam ao mesmo tempo, é porque o assunto é interessante, né. As crianças, devido ao egocentrismo, a impulsividade delas, falam alto e todas querem falar ao mesmo tempo. Isso gera aquela competição pra ver quem vai conseguir falar. O professor deve organizar para que todos possam falar. (PE29- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>As autoras pedem para encorajar as crianças a falar pro grupo, não só para o professor. (PE14- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>É importante a gente encorajar as crianças desde cedo. (PE29- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Esse ano eu propus uma roda pra gente se conhecer. Eu lancei uma peteca. Só falava quem tinha a peteca. Essa estratégia me ajudou a organizar, fluiu bem essa experiência.(PE7- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Acho que a roda ainda tem aquele clima. Que parou tudo pra resolver um problema. Ainda tenho dúvida, sobre como trazer esse “climão” de bronca. Acho que ainda tem resquício de saber que aquele momento não é tradicional. De repente, fazer mais vezes, poderia reduzir esse clima negativo. (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Se temos momentos regulares de roda, fazê-la em situações de conflito, em função de problemas não é algo ruim. Agora, fazer roda, somente quando tem problema, fica um “climão” mesmo, não tem jeito. (PE1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Quando faz parte da rotina, isso vai sendo desmistificado. O ideal é que seja rotineiro e não um espaço para coisas negativas. (GI 2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Nós tivemos dificuldades no início, as crianças não sabiam aguardar a vez. Usamos “vasinho”, só podia falar quem tinha o “vasinho” na mão. As crianças tinham dificuldade de aguardar. Quando fizemos junto com outros professores que ajudaram organizar foi mais fácil de conduzir. Hoje já está mais tranquilo, eles se ouvem mais, um movimento natural. (PE9- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>O momento da roda é um processo e é legal ver que funciona. (GI 1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Eu comecei a fazer uma vez por semana, e foi assim, todos queriam falar juntos. Outra questão que marcou bastante, foi que eles queriam ser ouvidos. Eles começavam a falar outros assuntos, coisas de casa, era uma carência de falar e ser ouvido. Nas próximas, fui direcionando. Era falta de hábito mesmo. (PE 15- Fala transcrita na íntegra).</i>

Fonte: A autora

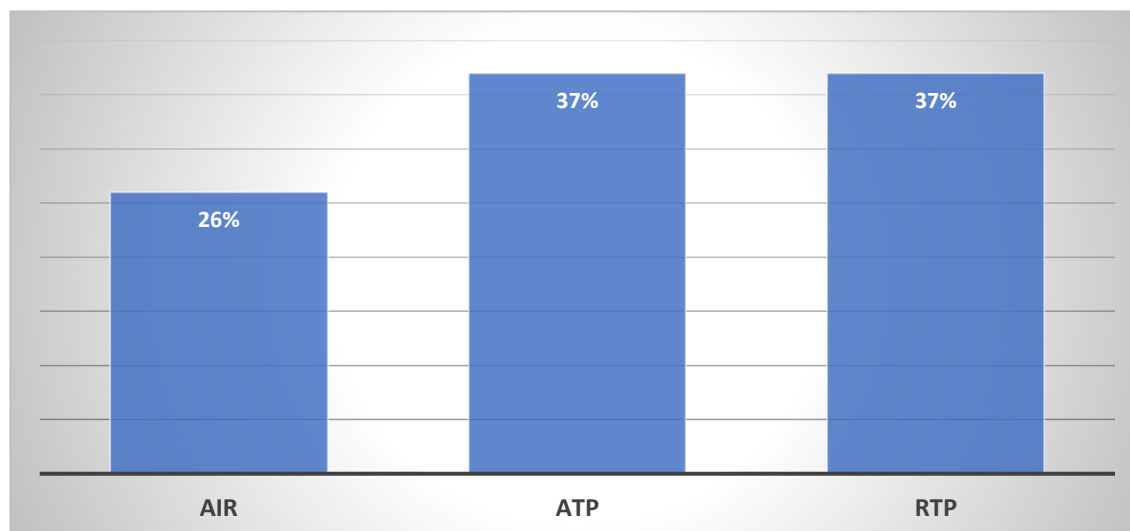
O Quadro 18 apresenta um resumo quantitativo da classificação das respostas por categoria.

Quadro 18: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 5

Auto Implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria = 26%	Total por categoria = 37%	Total por categoria = 37%
Nível I=	Nível I=	Nível I=
Nível II= 4 = 22%	Nível II= 19 = 73%	Nível II= 18 = 69%
Nível III= 14 = 78%	Nível III= 7 = 27%	Nível III= 8 = 31%

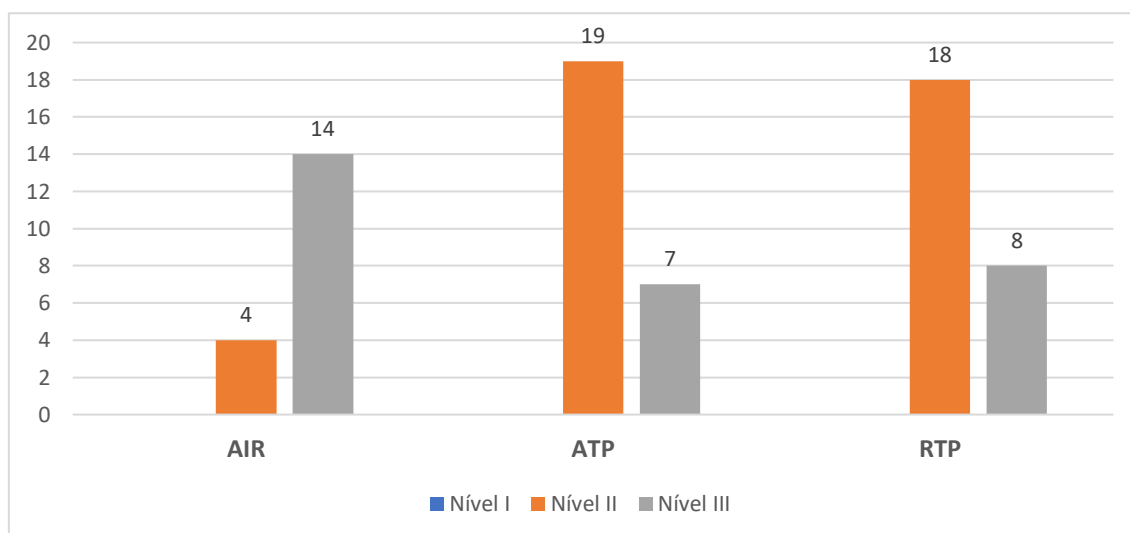
Fonte: A autora

Gráfico 9: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 5



Fonte: A autora

Gráfico 10: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 5



Fonte: A autora

Análise das categorias no tema gerador “A hora da roda”

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão** temos 26% das falas, a menor das três categorias, conforme mostra o Gráfico 9. Porém, das construções feitas, a maioria foi de nível III, com a marca de 78%, como podemos verificar no Gráfico 10. Esse

número sugere que os educadores estão sentindo-se responsáveis por sua formação continuada, colocam-se perante o grupo de forma mais reflexiva e auto implicada.

Na categoria **Apropriação de Conhecimentos e Técnica** foi identificado 37% das falas, vide Gráfico 9. Delas, 73% são de nível II e 27% de nível III, vide Gráfico 10 revelando que a apropriação de conhecimentos nessa temática está em construção, existe uma busca da compreensão dos elementos teóricos apresentados nas formações, entretanto, as reflexões ainda são poucas. Apenas 27% das falas foram no nível III, onde identificamos uma construção mais reflexiva e elaborada a respeito da técnica trabalhada.

Na categoria **Relação Teoria e Prática** foi identificado 37% das falas, conforme demonstrado no Gráfico 9. Encontramos 69% das falas localizadas em nível II e 31% em nível III, conforme verificamos no Gráfico 10. Os dados numéricos encontrados nessa categoria e níveis foram semelhantes aos da categoria Apropriação de Conhecimentos e Técnica. O que nos leva a pensar que a apropriação de conhecimentos e a percepção sobre relação entre teoria e prática estão caminhando juntas, significando que a partir do momento que o educador consegue se apropriar do conhecimento ele pode identificar ou perceber uma maior relação entre os pressupostos teóricos e sua prática. Os diálogos em nível III ainda nos dizem de educadores mais reflexivos, que valorizam e validam a formação continuada, pois verificam que ela pode colaborar na construção de um trabalho pedagógico bem-sucedido.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema “A hora da roda”

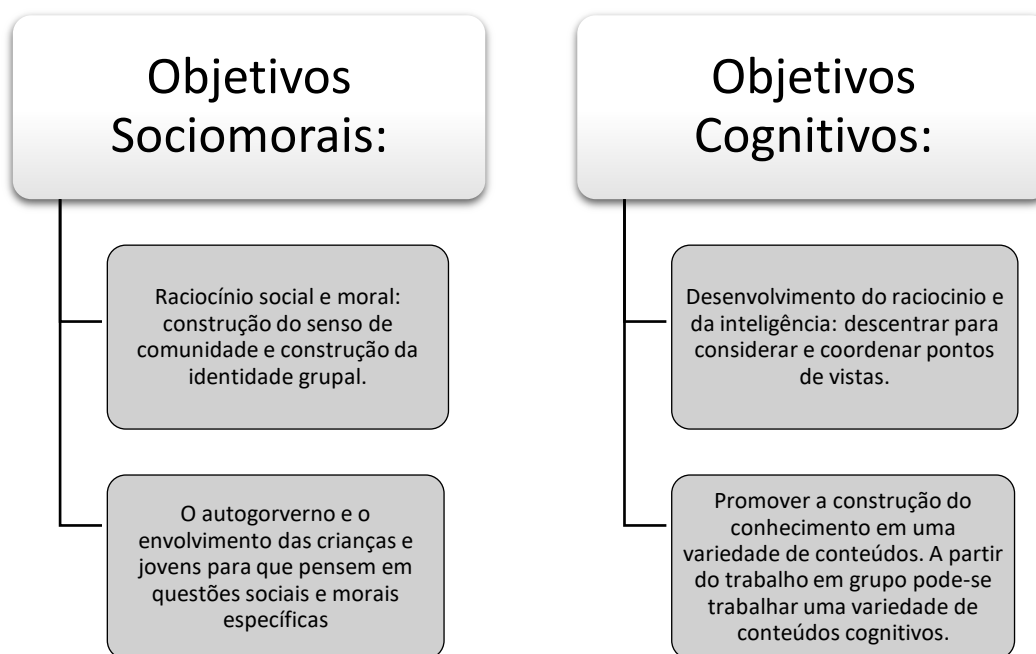
Neste encontro, percebemos os educadores mais participativos e reflexivos, baseando suas falas nos elementos teóricos do capítulo trabalhado, nenhuma categoria apresentou falas de nível I, o que nos trouxe grande satisfação.

Falar em “Hora da roda” nos remete a ideia de “Assembleias de classe”, sabemos o lugar de destaque que essa prática possui para aquela escola e educadores que de fato, se comprometem e incentivam a construção de um ambiente sociomoral na escola. “Professores construtivistas, incentivam raciocínio moral através da discussão de dilemas sociais e morais tanto da vida real quanto hipotéticos” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 116). Apoiadas nessa ideia iniciamos nossas reflexões

sobre algumas falas proferidas pelos educadores nesse encontro de formação continuada e em serviço.

Começaremos falando dos objetivos dessa atividade, que se enquadram em duas grandes categorias que são as sociomorais e cognitivas. Vamos expor esses domínios de forma separadas para fins de organização da tese, entretanto pontuamos que eles são inseparáveis, mesmo que distintos.

Figura 33: Objetivos sociomorais e cognitivos da hora da roda



Fonte: De Vries e Zan (1998).

O professor tem um papel duplo no momento da roda. No primeiro, antes que seja iniciado, há planejamento, não deve ser uma atividade espontânea. No segundo lugar, é importante que o professor entenda que seu papel nessa atividade é de líder, uma boa liderança. Nesse sentido, deve-se compreender que,

[...] o objetivo da roda não é cantar, ler a história ou marcar a data no calendário. Essas atividades estão a serviço de objetivos mais amplos, de longo prazo, tais como o desenvolvimento da autorregulação, cooperação e adoção de perspectiva. O papel do professor é facilitar o desenvolvimento infantil criando um ambiente que ampare esses objetivos. [...] A liderança não se traduz em um poder coercitivo. A liderança efetiva baseia-se em apelos à razão, ao respeito mútuo e à responsabilidade compartilhada. Os adultos reconhecem que é muito mais fácil seguir um líder respeitoso e razoável do que outro, coercitivo e punitivo. Neste aspecto, crianças e adultos não são diferentes. As

crianças estarão muito mais inclinadas a cooperar com um líder razoável e respeitoso em relação a elas (DE VRIES e ZAN, 1998, p.118-119).

Como vimos, as assembleias de classe são momentos de diálogos, onde o coletivo se reúne para pensar e decidir sobre alguns temas, tomar consciência de si e de seus membros, organizar, informar, regular questões de convivência, podendo ainda pensar em formas de organizar e apresentar aquilo que se deseja para a vida em sala de aula. Durante a assembleia, o professor pode conhecer melhor seus alunos e eles os seus professores, também é o espaço para a elaboração conjunta, participativa de regras, estas que podem ser elaboradas, revisitadas, reelaboradas, validando o respeito mútuo como condutor das ações e relações interpessoais. Dessa forma, é um espaço potencial para a construção de valores e atitudes morais (PUIG *et al.*, 2000).

Até fiz com minha turma o jogo dos dilemas, no começo é difícil porque até eles perceberem que eles precisam discutir, dar opinião, escutar o outro, entrar num acordo, leva um tempo, mas é bacana e a gente vem trabalhando isso em sala, né. Isso ajuda os alunos a perceberem como respeitar o outro, ouvir a opinião do outro, né. Para aí, sim, construir os objetivos sociomorais que a roda fala nesse capítulo. (Fala transcrita na íntegra).

O professor deve estar preparado, porque as vezes acontece coisas, nessa roda de conversa, que o professor não consegue conduzir. Todo mundo quer falar, um agride o outro verbalmente. As vezes o professor não está bem pra aquilo. (Fala transcrita na íntegra).

Quando vou trabalhar uma roda, tenho que ter claro quais são os meus objetivos para que não ocorra contratempo. Esse planejamento é voltado para essa situação. Professores bem-sucedidos na roda incluem um ou dois objetivos que ele tem planejado. Mas realmente pode acontecer imprevistos, mas se a gente tem conhecimento, fica mais fácil lidar com isso. Diferente de tratar isso, como senso comum. (Fala transcrita na íntegra).

As falas acima, nos contam de um professor que entendeu que o ambiente sociomoral não será construído de repente, demandará tempo. Percebeu também, que a “hora da roda” não pode ser algo espontâneo, deve ser planejado. O trabalho na roda exige manejo, cuidado, preparação.

Os professores entenderam, que nem sempre quando crianças falam muito e ao mesmo tempo é sinônimo de desordem, esse pode ser o indicador de um tema “interessante”. Pensando nisso, na prática, o professor que possui a apropriação técnica desse procedimento, suas características, compreenderá o que está

acontecendo, quando estiver diante de situações como essa. E ainda, se indagado, por terceiros, que talvez não estejam entendendo aquela suposta “bagunça”, poderá responder, segundo De Vries e Zan (1988), da seguinte forma:

As autoras comentam que quando todos falam ao mesmo tempo, é porque o assunto é interessante, né. As crianças, devido ao egocentrismo, a impulsividade delas, falam alto e todas querem falar ao mesmo tempo. Isso gera aquela competição pra ver quem vai conseguir falar. O professor deve organizar para que todos possam falar. (Fala transcrita na íntegra).

Os educadores entenderam que a técnica exige preparo, rotina, domínio da técnica, estratégias, método, planejamento. E que ele, o professor, será um líder, que tem um papel muito importante nessa construção. Vejamos as reflexões sobre a rotina, o planejamento da roda, estratégias e técnicas que foram utilizadas e por fim o que foi pensado a respeito da liderança do educador no momento da roda.

Rotina:

Se temos momentos regulares de roda, fazê-la em situações de conflito, em função de problemas não é algo ruim. Agora, fazer roda, somente quando tem problema, fica um “climão” mesmo, não tem jeito. (Fala transcrita na íntegra).

Eu comecei a fazer uma vez por semana, e foi assim, todos queriam falar juntos. Outra questão que marcou bastante, foi que eles queriam ser ouvidos. Eles começavam a falar outros assuntos, coisas de casa, era uma carência de falar e ser ouvido. Nas próximas, fui direcionando. Era falta de hábito mesmo. (Fala transcrita na íntegra).

Planejamento:

Nesse papel do professor não podemos esquecer que o planejamento tem que ser muito delicado, né. A aula tem que estar muito bem-preparada se não, a gente se perde e acaba caindo na frustração. Antes da hora da roda, tem que ter um planejamento cuidadoso e durante a roda tem que assumir um papel de liderança, um pouco diferente do papel do professor em outros momentos e também a hora da roda é a hora mais difícil e desafiadora da aula e muitos de nós já nos perdemos numa atividade dessa, porque não é fácil, precisa ser bem planejado mesmo. (Fala transcrita na íntegra).

Estratégia/técnica:

Nós tivemos dificuldades no início, as crianças não sabiam aguardar a vez. Usamos “vasinho”, só podia falar quem tinha o “vasinho” na mão. As crianças tinham dificuldade de aguardar. Quando fizemos junto com outros professores que ajudaram organizar foi mais fácil de conduzir. Hoje já está mais tranquilo, eles se ouvem mais, um movimento natural. (Fala transcrita na íntegra).

Esse ano eu propus uma roda pra gente se conhecer. Eu lancei uma peteca. Só falava quem tinha a peteca. Essa estratégia me ajudou a organizar, fluiu bem essa experiência. (Fala transcrita na íntegra).

Liderança:

Na hora da roda é hora de ser professor e ser líder. Não é ser autoritário, né. É estar apoiando, sugerindo, facilitando para que a roda flua da melhor maneira possível. O papel do professor é importante e fundamental, pra que a roda aconteça de forma positiva. (Fala transcrita na íntegra).

Pensar na liderança é diferente da autoridade. Às vezes, o professor quer controlar tudo enquanto ele poderia liderar, facilitar e fazer esse apoio. (Fala transcrita na íntegra).

Retomamos o que falamos ao início desse tema gerador sobre a ideia de juntar-se para falar, para ouvir, conversar, regular afetos, refletir sobre os acertos e desacertos, é um dos atos mais característicos e saudáveis entre pessoas. Entender que a escola está para além de ensinar conteúdo é algo valioso. Sobre o entendimento dessa proposta, avaliamos que os educadores estão caminhando nessa construção e por isso, ficamos esperançosas.

Tema Gerador seis: Estabelecendo regras e tomando decisões

No ano de 1932, o suíço Jean Piaget publicou a obra “O Juízo Moral na Criança”. A partir desse feito, o tema da moral tem sido discutido e estudado. Quando falamos de moral, também nos reportamos a construção de regras e nessa obra Piaget descreve a pesquisa que realizou com crianças nesse tema. A moralidade começa pelo respeito às regras, inicialmente temos a prática das regras e adiante a consciência a seu respeito.

Relacionando questões morais as suas observações clínicas durante o jogo de bolinhas de gude entre os meninos e de amarelinha entre as meninas, Piaget (1932/1994) propôs quatro estágios quanto a prática das regras e três estágios relacionados à consciência das regras: estágios da regra motora; da regra coercitiva e da regra racional, que trataremos nesse tema gerador.

Na prática das regras, temos o modo como as crianças utilizam as regras a seu favor e para o outro dentro de uma situação de jogo. Nessa modalidade temos quatro estágios, são eles:

Figura 34: Prática das regras

Estágio 1: Neste estágio, temos crianças pequenas, até mais ou menos 3 anos, que jogam para si, divertem-se sozinhas, fazem gestos repetitivos e regulares ao brincar, numa brincadeira individual. É o estágio das regras motoras e não-sociais ou individuais.

Estágio 2: No estágio dois, temos crianças de 3 a 6 anos (pode haver variações, a cronologia não é exata), elas imitam as crianças maiores, recebem do exterior regras codificadas, entende as regras como sagradas. Nessa fase, a criança joga para si, pois nesse momento não consegue ainda considerar o outro, porque não diferencia seu ponto de vista, com o do outro. Não percebe outra perspectiva além da sua.

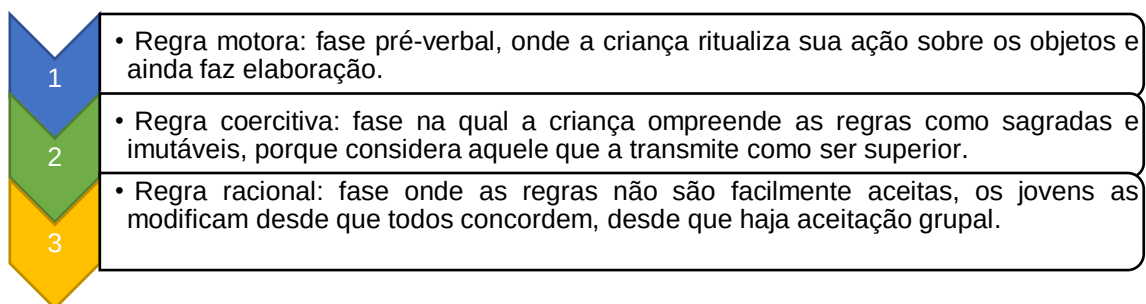
Estágio 3: Nesse estágio, temos crianças de 7 a 10 anos. Nesse momento temos uma cooperação nascente, cada jogador deseja vencer seu oponente. As crianças usam de fato as regras para vencer organizar como jogar e exercem um controle mútuo entre os jogadores. As crianças descobrem que as regras são importantes para organizar o jogo. podem ocorrer ajustes nas regras se sentirem necessidade.

Estágio 4: No quarto estágio, que ocorre por volta dos 10 ou 11 anos, a regra é de conhecimento de todos, até os pormenores. Elas são codificadas antes do jogo. As crianças começam a ter interesse pelas regras, buscam construí-las, de forma justa e completas. verifica-se nesse estágio, a organização do pensamento e da autonomia.

Fonte: Menin (1996) e Piaget (1932/1994)

Piaget (1932/1994) trabalha três estágios equivalentes à consciência das regras na teoria de desenvolvimento moral, afirmando a questão da evolução moral. Na ilustração quinze temos uma pequena introdução sobre os estágios que em seguida será abordado de forma mais abrangente.

Figura 35: Consciência das regras



Fonte: Piaget (1932/1994) e Menin (1997)

No estágio da regra motora, inicialmente a consciência da regra é puramente individual, pois a criança satisfaz seus interesses motores e suas fantasias simbólicas,

ainda não existe o compromisso com a regra. No entanto, Piaget nos lembra que os pais já começam essas regulações externas, observadas nos exemplos a seguir: horário de sono, de banho, de refeições, dessa forma, desde cedo a criança está inserida no contexto das regras. “A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento de repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora” (PIAGET, 1932/1994, p. 76). Em meio aos três ou quatro anos, a criança rodeada de regras, que podem também ter sido imitadas, inventadas, ou seja, vindas do exterior, que assumirão adiante, um sentimento de obrigação (PIAGET, 1932/1994).

No segundo estágio, chamado regra coercitiva, a criança joga compreendendo a regra como sagrada, existe um respeito místico pela regra, não há aceitação de modificações ou ajustes, aqui, toda modificação interpretada como transgressão. Existe uma relação entre a prática egocêntrica do jogo e o respeito místico da regra. Este estágio é marcado pela heteronomia e pelo respeito à coação adulta. A criança se submete a praticar leis, que neste momento, são imutáveis, vindas do exterior, ou seja, dos adultos. Aqui não existe cooperação, pois ela nasce entre os iguais (PIAGET, 1932/1994).

No terceiro estágio, chamado de regra racional, Piaget identifica a passagem da heteronomia para a autonomia. Pois, aqui encontramos uma cooperação que sucede o egocentrismo. Os jogadores percebem que existem variações possíveis nas regras, o jogo se apresenta mais flexível, não mais com regras vindas do exterior, mas sim, como resultado de uma livre decisão, passíveis de regulações e ajustes se aceitos mutuamente. Nesse estágio a democracia sucede à teocracia, a heteronomia dá lugar à autonomia (PIAGET, 1932/1994).

Menin (1996) faz um apanhado sobre alguns ideais de Piaget (1932/1994) sobre a prática e a consciência das regras: “primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo, cria novas...depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas...” (MENIN, 1996, P. 46). Nessa dinâmica fica claro que primeiro a criança cumpre a regra, para adiante compreendê-la. Assim, a criança descobre o verdadeiro sentido da regra, que Piaget nomeia consciência da regra, quando a pratica em situação de cooperação.

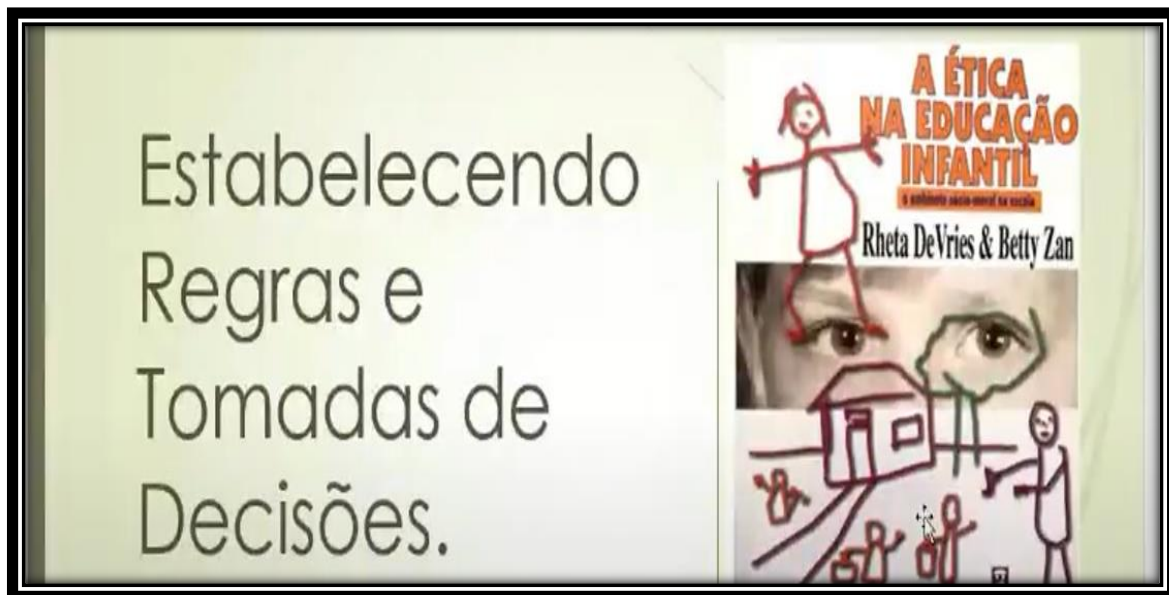
“As crianças são heterônomas quando fazem um uso imitativo das regras e as consideram sagradas. [...] As crianças são autônomas quando fazem um uso racional

e social das regras, e quando entendem e as consideram produtos do e para o grupo” (MENIN, 1996, p. 46).

Dessa forma, a universalização na moral começa, com a reciprocidade no grupo. Ao aprender a fazer em grupo, aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade (MENIN, 1996).

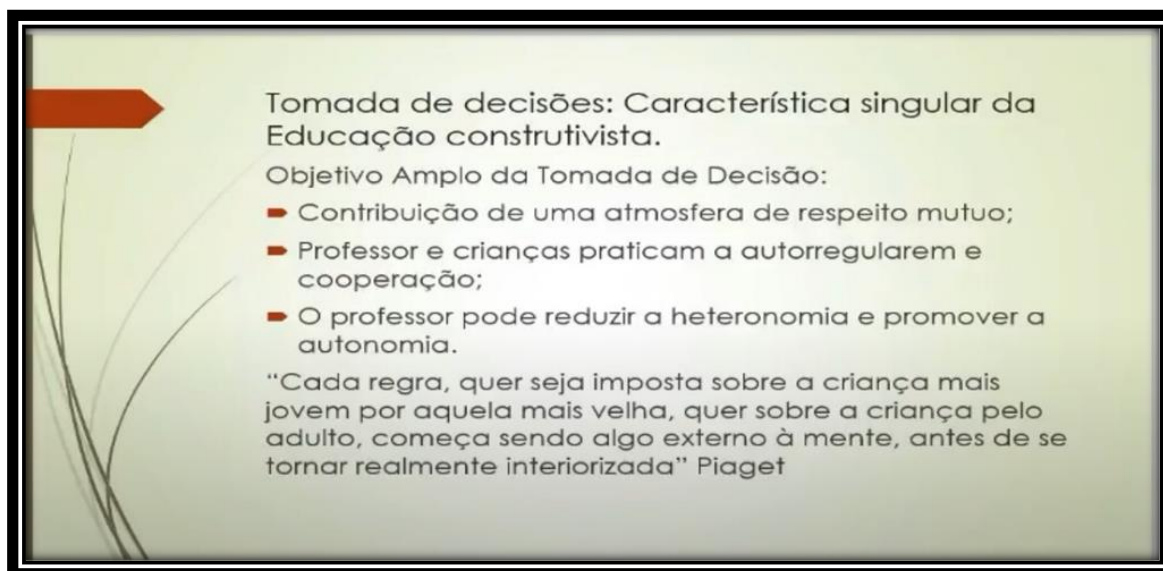
Nas figuras 36 a 43 temos alguns dos slides utilizados em uma das reuniões com os docentes.

Figura 36: Estabelecendo regras e tomando decisões



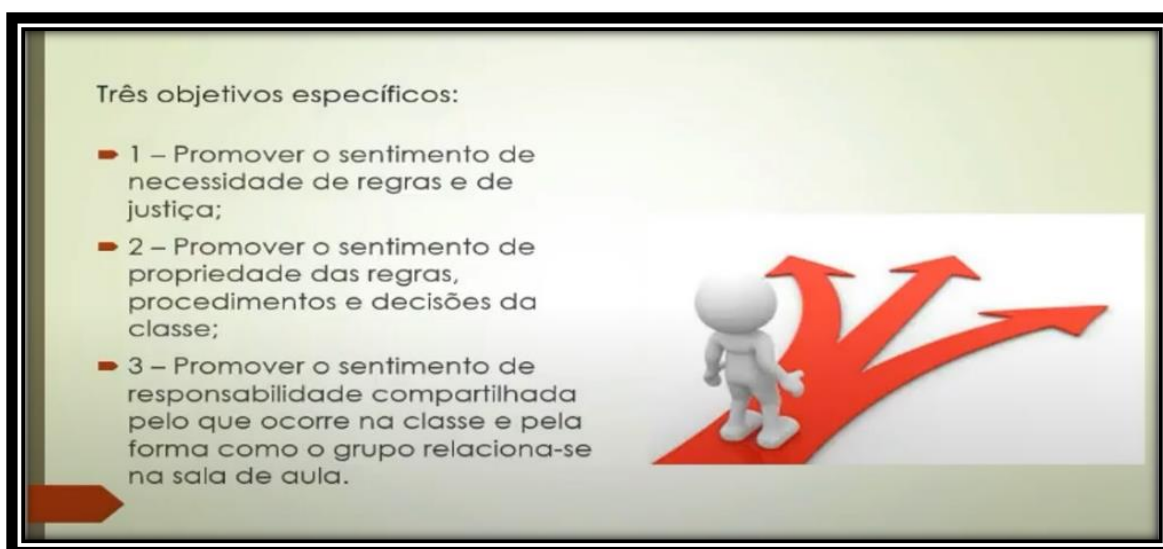
Fonte: A autora

Figura 37: Tomada de decisões na educação construtivista



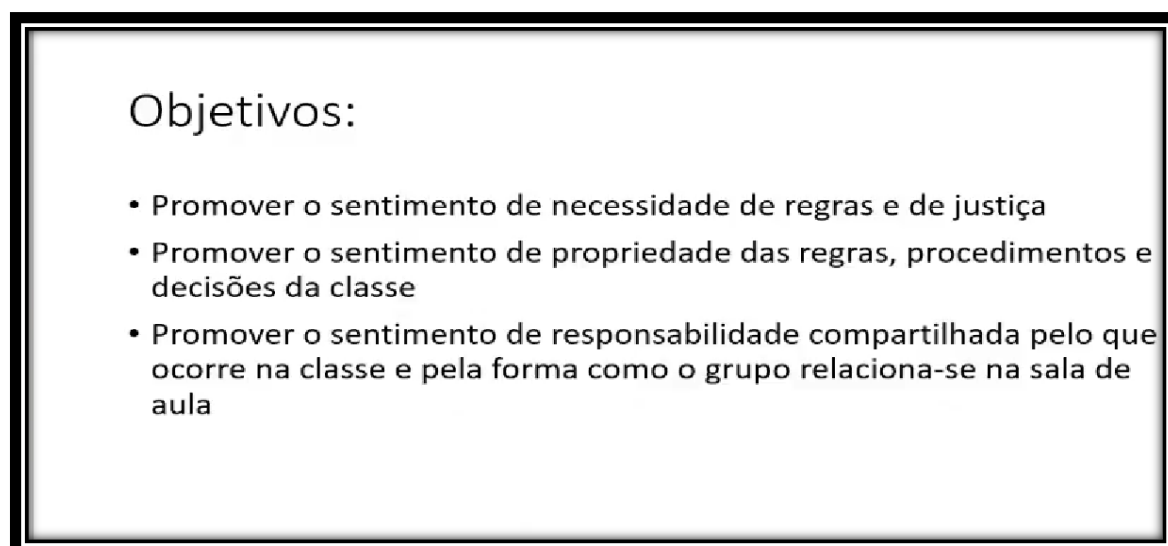
Fonte: A autora

Figura 38: Três objetivos específicos na construção de regras



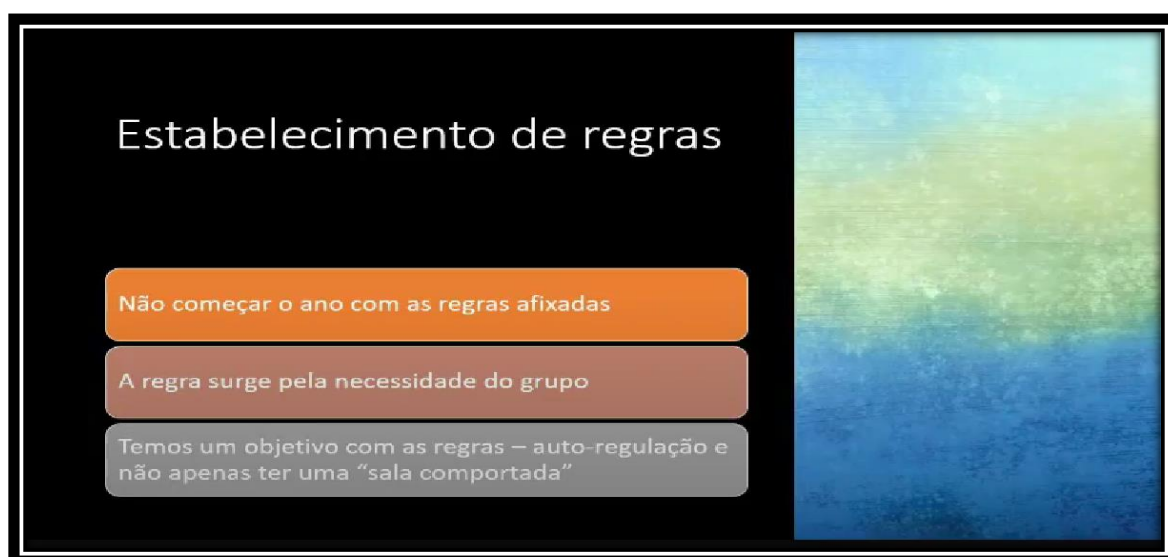
Fonte: A autora

Figura 39: Objetivos da promoção das regras



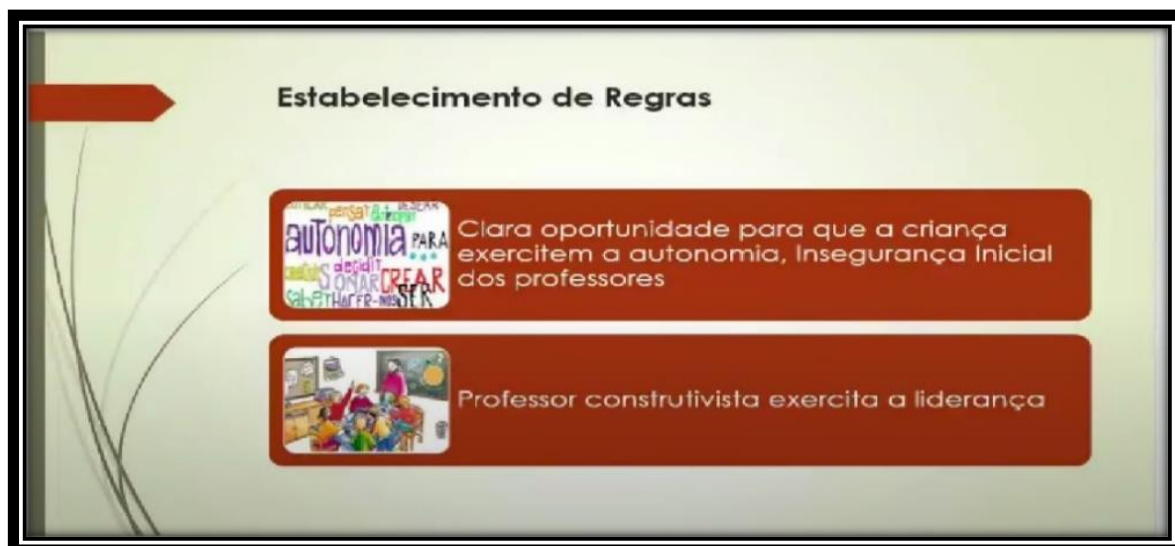
Fonte: A autora

Figura 40: O estabelecimento de regras



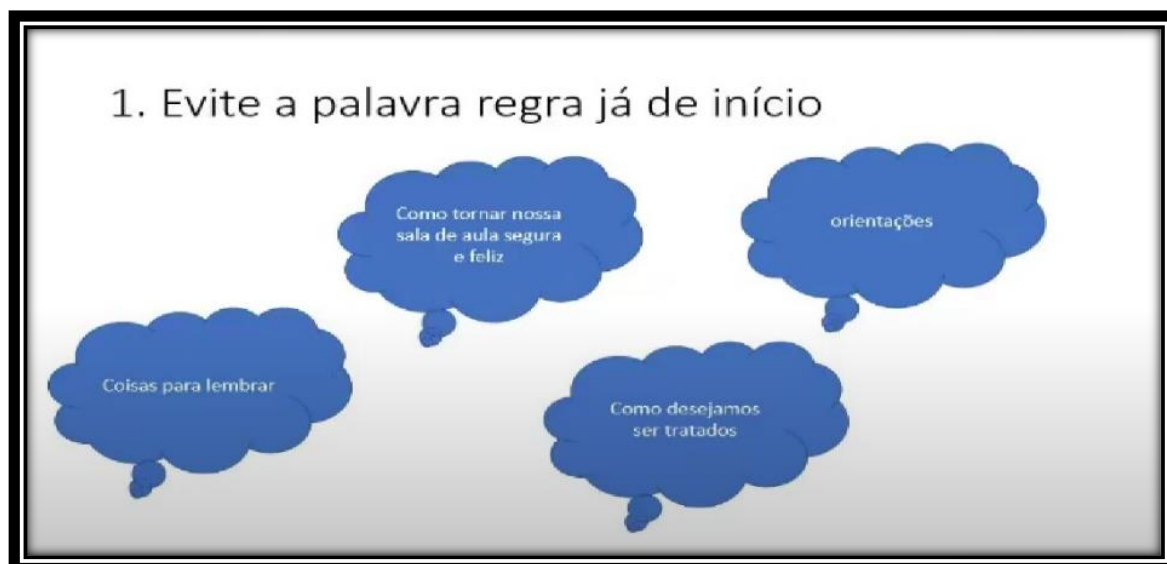
Fonte: A autora

Figura 41: Como estabelecer regras



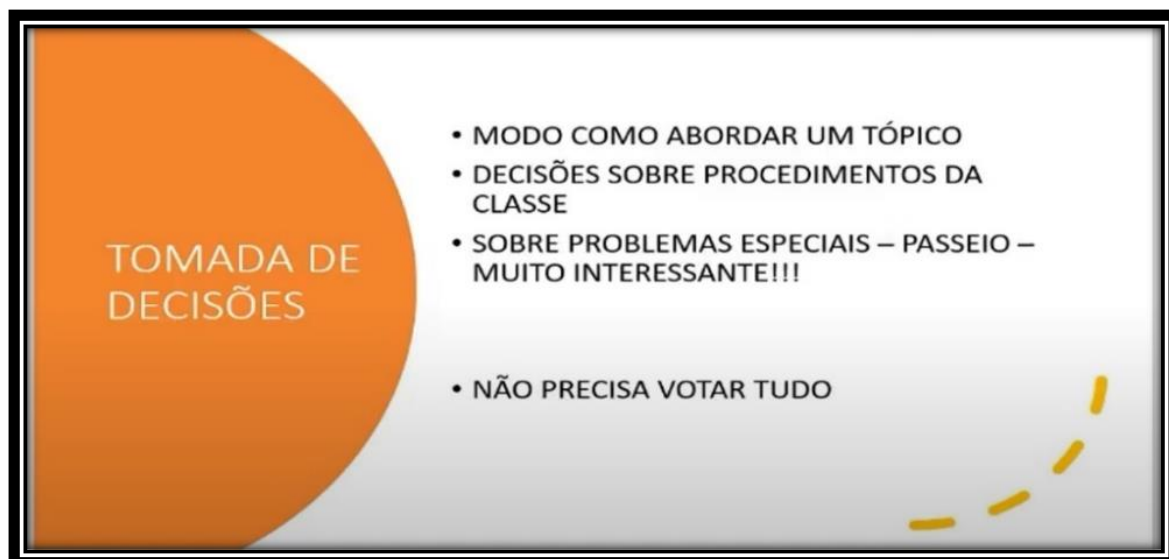
Fonte: A autora

Figura 42: Evite falar a palavra regra já de início



Fonte: A autora

Figura 43: Tomada de decisões – Como abordar os problemas



Fonte: A autora

Diante da temática exposta, vejamos as falas dialogadas dos educadores, as categorias e os níveis observados.

Quadro 19: Categorias no tema gerador 6

Categoria (s)	Tema gerador 6: Estabelecendo regras e tomadas de decisões.
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>Eu gostei desse capítulo porque foi destrinchando todos os aspectos que temos conversado ao longo das reuniões e indicando como agir no desenvolvimento dessas regras, inclusive eles indicam que não utilize o nome regras. Pra conseguir desenvolver com os alunos eu fiquei tentando estabelecer uma relação com os especialistas também, pra nós especialistas que temos menos tempo com os alunos, talvez abrir mão mesmo, de entrar no conteúdo no início de maneira direta, pedir pra que os alunos mostrem o que eles já têm. Os combinados que eles possuem e relacionar com as nossas peculiaridades. Quais são os combinados que vocês já têm aqui na escola? Pedi pra eles mostrarem o que já tem e fazendo eles adaptarem pra nossa disciplina. Essa era uma preocupação que eu tinha até ler esse texto, eu não sabia o que fazer... e agora esse capítulo me ajudou bastante... (PE5-Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>As vezes a gente acha que eles não têm repertório pra discutir, pra tomar decisões e quando a gente abre isso pra eles e dá essa liberdade, a gente fica impressionada com o tanto de coisa que eles trazem e como são capazes de fazer escolhas e de opinar. (PE13- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Quando li, também eu vi como eu mudei minha visão... eu subestimava as crianças. Comecei a fazer uma escuta atenta com os alunos e deixar eles tomassem as decisões e acatar mesmo. Fui mudando minha maneira de pensar e vi o quanto eles podem tomar decisões (PE25- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Dividir, compartilhar responsabilidade não significa delegar responsabilidade. Não é abrir mão da minha responsabilidade como educadora e as crianças decidirem tudo. Não é isso! A gente vai ter regras, sim. Mas não precisa ser de uma forma imposta. Quando as crianças constroem as regras, promovemos o sentimento de propriedade da regra, sentimento de responsabilidade (GI1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR- Nível II ACT-Nível II	<i>Essas questões estão conforme diz no texto, no cerne da democracia né?(PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>A gente não entendia essa participação do aluno, ativa. Muitas pensavam: “tá bom, já que é o aluno que vai decidir...” Houve muito essa confusão, nesse delegar que você falou, e não é dessa forma. O aluno tem voz, ele pode palpar. Mas, não é ele que tá tomando a rédea. Mas, muitos professores ficaram com essa dúvida, “quer dizer, o aluno que vai mandar? O aluno vai dizer o que pensa, mas de uma forma possível. (GE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível III	<i>Esse ano tá bem bacana essa construção de regras dos alunos, que realmente a gente percebeu que eles estabeleceram. Então pra eles cumprir, tava bem mais fácil. Não foi a professora que fez. Não tem como negar, já chegava tudo pronto no começo do ano, com a regra da sala. Não pode isso, não pode aquilo... (GE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Um aluno fez uma coisa que não era pra fazer e quando ele viu que ele descumpriu uma regra que ele, criou ele teve essa consciência mesmo (PE24- Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>A gente tem muita dificuldade de tirar esse poder, esse nosso empoderamento de professora da sala... Eu que vou fazer dessa forma... Então tem essa insegurança mesmo, mas dá super certo. É claro que tudo no seu controle, né. (GE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>O medo e a insegurança são de parecer que a gente não tá trabalhando. Eu tinha a impressão que eu tava conversando muito, escutando muito, e não tava trabalhando, o que eu tinha que trabalhar... (PE25- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II	<i>Eu também tenho essa angústia...parece que a gente não tá trabalhando mesmo, e que a gente vai ser cobrado...(PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Esta questão está muito relacionada com a VISÃO DO QUE É CONTEÚDO! Seria somente ensinar adição, pronomes, relevo, história do Brasil. (PE1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Essa questão que a gente tem muita necessidade, tinha né... que a gente tá aprendendo a mudar isso, de trazer as regras prontas e colocar escrita bonitinha na parede e na verdade elas não funcionavam, né? A gente trazia regras que a gente pegou na internet. Um painel bonito e no fim, não servia pra nada... (PE9- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>A corrida no pátio, melhorou bastante. A gente conversava muito a respeito disso na escola. Eles corriam muito e melhorou. Por que não pode correr? Não é porque a gente não quer...correr é gostoso, né. Quando foram acontecendo alguns acidentes, eles mesmo perceberam que precisava mudar e melhorou quando partiu deles, né. (PE9- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Eles entendem regras sempre algo de errado, que não pode fazer. Eles não têm essa noção de que regras são algo importante para a convivência de todos de forma harmoniosa e respeitosa tornando os momentos bem vividos compartilhando várias experiências... (PE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Meus combinados sofrem mudanças durante o ano todo...sempre surge algo... (PE26- Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Eu tava pensando nisso, porque as circunstâncias mudam e podem perder sentido algumas regras. (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>É a gente que tem que estar tendo essa visão, conduzindo de forma certa pra criança também vir a aderir a esse questionamento e passar a ter uma atitude diferente, né... (PE27- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Todos nós temos que seguir as regras. Os combinados são para todos. Todos nós nos submetemos. (GI 1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Isso eu já uso com a minha turma. Eles indagam muito falando: a senhora pode porque é professora. E eu sempre digo as regras são para todos inclusive para mim... (PE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>O professor acaba sendo o exemplo... (PE17- Fala transcrita na íntegra).</i>

Fonte: A autora

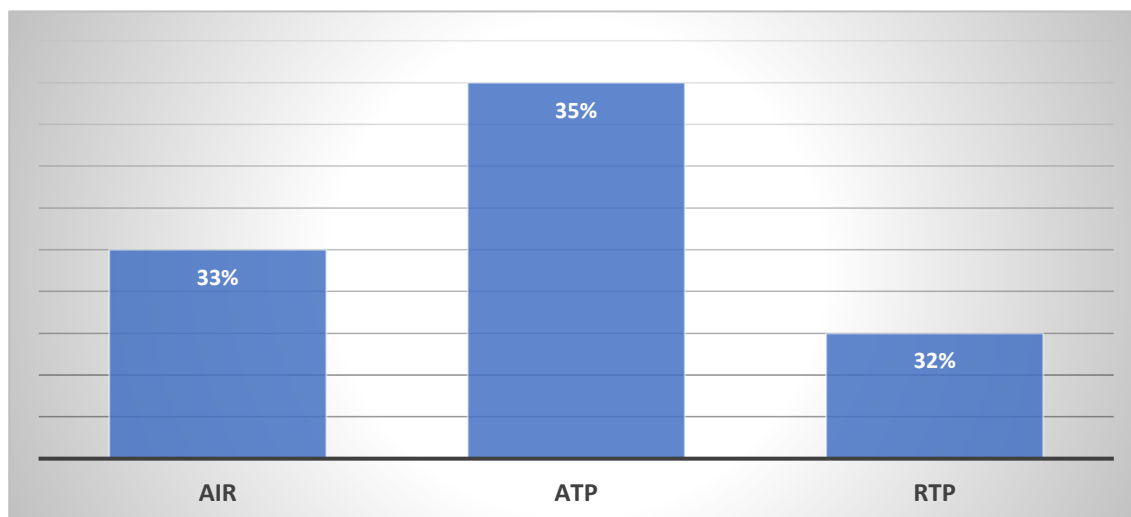
O Quadro 20: apresenta um resumo quantitativo da classificação das respostas por categoria

Quadro 20: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 6

Auto Implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria = 33%	Total por categoria = 35%	Total por categoria = 32%
Nível I=	Nível I=	Nível I=
Nível II= 15 = 75%	Nível II= 13 = 62%	Nível II= 9 = 47%
Nível III= 5 = 25%	Nível III= 8 = 38%	Nível III= 10 = 53%

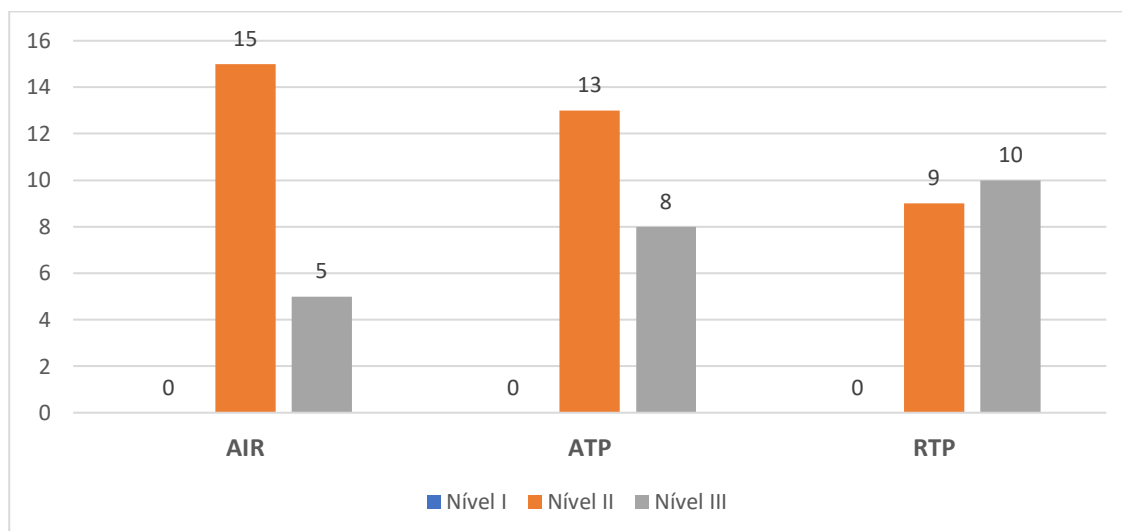
Fonte: A autora

Gráfico 11: Porcentagem das categorias encontradas no tema gerador 6



Fonte: A autora

Gráfico 12: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 6



Fonte: A autora

Análise das categorias no tema gerador “Estabelecendo regras e tomando decisões”

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão** temos identificamos 33% das falas dos educadores conforme registrado no Gráfico 11, sendo elas em sua maioria de nível II, com a marca de 75% e nível III 25%, não foi identificada nenhuma fala de nível

I. A predominância de nível II nos fala de educadores que estão caminhando no processo reflexivo, possuem uma auto implicação incipiente, vide Gráfico 12.

Na categoria **Apropriação de Conhecimentos e Técnica** registramos 35% das falas ocorridas no encontro, conforme identificado no Gráfico 11. Os níveis encontrados foram 62% das falas em nível II e 38% das falas em nível III. Esses níveis representam uma apropriação de conteúdo e técnica incipientes, ou seja, existe uma busca de entendimento por parte dos educadores. Já em nível III, temos uma apropriação dos conteúdos e técnicas trabalhada de forma mais reflexiva, vide Gráfico 12.

Na categoria **Relação Teoria e Prática**, encontramos 32% das falas registradas, conforme demonstrado no Gráfico 11. Delas, 47% são de nível II e 53% são de nível III, vide Gráfico 12. As falas de nível II nos falam de uma busca pela identificação entre teoria e prática, temos o início ou a transição para um processo mais reflexivo, que veremos acontecer em nível III onde há de fato a relação reflexiva entre teoria e prática pedagógica. No nível III, temos diálogos reflexivos que demonstram valorização dos elementos teóricos trabalhados na formação, pois foram de fato, identificados na prática docente do educador.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema “Estabelecendo regras e tomando decisões”

Segundo De Vries e Zan (1988) o grande objetivo de se trabalhar com regras é envolver as crianças nas tomadas de decisões e contribuir para a construção de uma atmosfera de respeito mútuo, na qual educadores e crianças possam praticar a autorregulagem e a cooperação.

Nesse sentido temos três objetivos que se relacionam, são eles: o primeiro é promover o sentimento de necessidade de regras e de justiça, o segundo, promover o sentimento de propriedade das regras e das decisões da sala de aula e terceiro, promover o sentimento de responsabilidade compartilhada sobre o que acontece no ambiente da classe. Somente entendendo sobre a necessidade da regra, sabendo a quem ela pertence, que nesse caso, deve pertencer ao grupo, pode-se então, sentir-se responsável pelas relações constituídas nesse espaço (DE VRIES e ZAN, 1988).

Falar sobre no ambiente escolar é basicamente pensar sobre o dia a dia de uma sala de aula. Como vimos no início desse tema gerador, lidamos com regras

desde criança pequena, onde as obedecemos sem saber por que ou para que. Conforme Piaget (1932/1994) evoluímos pouco a pouco até chegarmos num uso racional das regras. Infelizmente, alguns educadores, em suas práticas pedagógicas desconsideram a construção coletiva das regras, talvez por não terem tido a oportunidade de estudar e compreender os conceitos tão bem expostos e clarificados na obra de Piaget e de outros autores nessa linha, ou ainda talvez por preferirem repetir velhas formas de atuar na docência. De qualquer forma, o fato é que nem sempre a escola lida bem com a regra. É muito comum os próprios educadores criarem e descumprem regras feitas por eles mesmos.

Para De Vries e Zan (1988) muitos professores sentem-se inseguros, ao compartilharem com seus educandos o processo de estabelecimento de regras. Às vezes, acham que as crianças não são capazes de estabelecer regras. Nesse encontro, foi possível construir reflexões nesse tema, que entendemos que foram frutíferas. Vejamos as falas nesse sentido:

As vezes a gente acha que eles não têm repertório pra discutir, pra tomar decisões e quando a gente abre isso pra eles e dá essa liberdade, a gente fica impressionada com o tanto de coisa que eles trazem e como são capazes de fazer escolhas e de opinar. (Fala transcrita na íntegra).

Dividir, compartilhar responsabilidade não significa delegar responsabilidade. Não é abrir mão da minha responsabilidade como educadora e as crianças decidirem tudo. Não é isso! A gente vai ter regras, sim. Mas não precisa ser de uma forma imposta. Quando as crianças constroem as regras, promovemos o sentimento de propriedade da regra, sentimento de responsabilidade. (Fala transcrita na íntegra).

A gente não entendia essa participação do aluno, ativa. Muitas pensavam: “tá bom, já que é o aluno que vai decidir...” Houve muito essa confusão, nesse delegar que você falou, e não é dessa forma. O aluno tem voz, ele pode palpar. Mas, não é ele que tá tomando a rédea. Mas, muitos professores ficaram com essa dúvida, “quer dizer, o aluno que vai mandar? O aluno vai dizer o que pensa, mas de uma forma possível. (Fala transcrita na íntegra).

Na visão construtivista, se uma regra é importante o professor deve encontrar maneiras de apresentá-la aos alunos, de modo que as crianças também entendam sua importância. Diferentemente do que parece, as regras não possuem apenas a finalidade de organização, isso acontece, de fato. Mas deseja-se alcançar finalidades

desenvolvimentais, ou seja, é uma clara oportunidade de desenvolvimento da autonomia (DE VRIES e ZAN, 1988).

Como vimos nas falas, existe a ideia de quem cria a regra é aquele que “manda” na sala de aula. Obtivemos falas nas quais o educador sentia que não estava trabalhando ao compartilhar espaços de reflexão e construção coletiva de regras.

A gente tem muita dificuldade de tirar esse poder, esse nosso empoderamento de professora da sala... Eu que vou fazer dessa forma... Então tem essa insegurança mesmo, mas dá super certo. É claro que tudo no seu controle, né. (Fala transcrita na íntegra).

O medo e a insegurança é de parecer que a gente não tá trabalhando. Eu tinha a impressão que eu tava conversando muito, escutando muito, e não tava trabalhando, o que eu tinha que trabalhar... (Fala transcrita na íntegra).

Eu também tenho essa angústia...parece que a gente não tá trabalhando mesmo, e que a gente vai ser cobrado...(Fala transcrita na íntegra).

Esta questão está muito relacionada com a VISÃO DO QUE É CONTEÚDO! Seria somente ensinar adição, pronomes, relevo, história do Brasil. (Fala transcrita na íntegra).

As autoras De Vries e Zan (1988) propõem algumas diretrizes para o trabalho com a construção das regras, que podemos vislumbrar facilmente na fala dos professores, quando relacionaram as propostas com suas experiências em sala de aula. A seguir apresentaremos as diretrizes e as respectivas falas dos educadores.

1.Evite a palavra regra já de início, pois a regra poderá ser associada a proibição.

Eles entendem regras sempre algo de errado, que não pode fazer. Eles não têm essa noção de que regras são algo importante para a convivência de todos de forma harmoniosa e respeitosa tornando os momentos bem vividos compartilhando várias experiências... (Fala transcrita na íntegra).

2.Conduza as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico. Discutir sobre o problema que ocorreu é diferente de inventar uma regra imediata sobre ele, deve-se propor diálogos e adiante convidar a pensar e agir nesse sentido.

É a gente que tem que estar tendo essa visão, conduzindo de forma certa pra criança também vir a aderir a esse questionamento e passar a ter uma atitude diferente, né... (Fala transcrita na íntegra).

3. Saliente razões para as regras. Quando uma regra for proposta, pergunte: Por que precisamos dessa regra? Por que essa regra é boa? É importante que todos entendem a necessidade da regra criada para que possam segui-la.

A corrida no pátio, melhorou bastante. A gente conversava muito a respeito disso na escola. Eles corriam muito e melhorou. Por que não pode correr? Não é porque a gente não quer...correr é gostoso, né. Quando foram acontecendo alguns acidentes, eles mesmo perceberam que precisava mudar e melhorou quando partiu deles, né. (Fala transcrita na íntegra).

4. Aceite as ideias e as palavras das crianças. A gramática não importa mais do que o sentido da regra. Podemos ajudar a organizar palavras, as ideias precisam ser propostas, compreendidas pelas crianças. Quadros lindos, com palavras difíceis não fazem sentido para a criança.

Essa questão que a gente tem muita necessidade, tinha né... que a gente tá aprendendo a mudar isso, de trazer as regras prontas e colocar escrita bonitinha na parede e na verdade elas não funcionavam, né? A gente trazia regras que a gente pegou na internet. Um painel bonito e no fim, não servia pra nada... (Fala transcrita na íntegra).

5. Guiar as crianças para regras sem “não”. Exemplos como, não bater no amigo, não correr, não gritar. Não funcionam! É necessário usar outras formas de registro e compreensão das regras.

Eles entendem regras sempre algo de errado, que não pode fazer. Eles não têm essa noção de que regras são algo importante para a convivência de todos de forma harmoniosa e respeitosa tornando os momentos bem vividos compartilhando várias experiências... (Fala transcrita na íntegra).

6. Não ditar regras para os alunos. O professor deve levar as crianças à construção das regras, não fazer por elas.

Um aluno fez uma coisa que não era pra fazer e quando ele viu que ele descumpriu uma regra que ele, criou ele teve essa consciência mesmo (Fala transcrita na íntegra).

7. Cultivar a ideia de que a regra pode ser mudada, sempre que for preciso. Temos regras inegociáveis como respeitar o outro, que não perde a validade nunca. Outras situações podem ser avaliadas sempre que se fizer necessário.

Eu tava pensando nisso, porque as circunstâncias mudam e podem perder sentido algumas regras. (Fala transcrita na íntegra).

Meus combinados sofrem mudanças durante o ano todo...sempre surge algo... (Fala transcrita na íntegra).

8. Quando surgirem regras inaceitáveis, responda com persuasão e explicação. Nesse caso, leve os alunos a pensar nas ideias sugeridas.

9. Desenvolva procedimentos para que todos se posicionem e participem da elaboração da regra.

10. Saliente que o professor também deve seguir as regras propostas.

Todos nós temos que seguir as regras. Os combinados são para todos. Todos nós nos submetemos. (Fala transcrita na íntegra).

Isso eu já uso com a minha turma. Eles indagam muito falando: a senhora pode porque é professora. E eu sempre digo as regras são para todos inclusive para mim... (Fala transcrita na íntegra).

Apoiadas nas falas dos educadores acreditamos que esse encontro proporcionou reflexões importante sobre a construção das regras no ambiente escolar, entendemos juntamente com De Vries e Zan (1988) que as tomadas de decisões são momentos valiosos que devem fazer parte do trabalho pedagógico na escola.

6.4. Tema gerador sete: Alternativas cooperativas à disciplina

Geralmente falar em disciplina é o mesmo que falar de métodos de controle e punição. Dessa forma, entendemos que não devemos disciplinar crianças, ao contrário, precisamos trabalhar com as crianças, para que elas construam gradualmente sua regulação autônoma. Construção é diferente de instrução. “A autorregulação autônoma é nossa meta, ao invés da obediência à autoridade” (DE VRIES e ZAN, 1988, p. 193).

Isto não significa, naturalmente, que as crianças na sala de aula construtivistas podem “fazer o que bem entendem”. Na verdade, os professores devem desenvolver estratégias para o manejo de uma classe de crianças e lidar com inevitáveis rupturas na cooperação. Os professores construtivistas não são passivos. Pelo contrário! Eles são altamente ativos em seus esforços para facilitar a auto-regulação das crianças. Sua atividade, entretanto, não assume formas unilaterais de treinamento, exercícios ou punições. Ao invés disso, ele assume formas cooperativas para permitir que as crianças construam convicções e sigam suas próprias regras sociais e morais, independentes da coerção adulta (DE VRIES e ZAN, 1988, p. 194).

La Taille (2206) nos lembra que a moral heterônoma dialoga com a moral da obediência e do respeito unilateral, já a moral autônoma se relaciona com a moral da justiça e do respeito mútuo. Sendo assim, a autonomia consiste, na capacidade do sujeito ser capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, em fazer com que as leis sejam universais e os ideais sejam coletivos, diferentemente do egocentrismo encontrado na heteronomia.

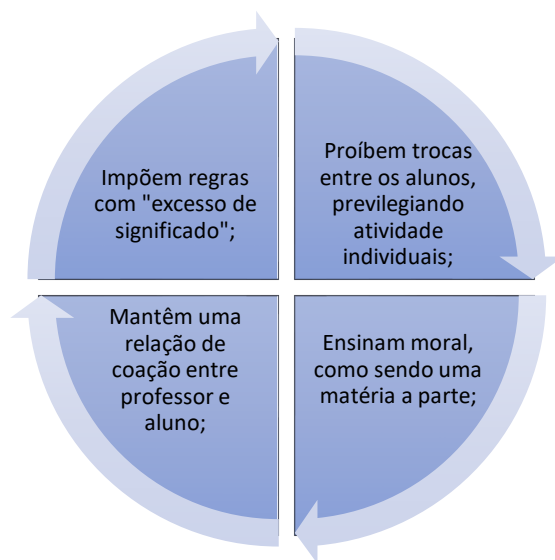
Com o objetivo de trazer um suporte teórico sobre os tipos de sanções, seus significados e afins, vamos buscar apoio nos estudos sobre as noções de justiça que estão presentes no desenvolvimento do juízo moral na criança. Duas noções de justiça foram as mais investigadas por Piaget (1932/1994), a retributiva que está marcada pela necessidade ou não de aplicação de sanções, bem como, a sua intensidade. E a justiça distributiva que se refere ao que é justo ou injusto, pensa mais a respeito da equidade nas relações.

Na justiça retributiva a criança crê na ideia de sanção e entende que o ato deve ser corrigido com uma correspondente punição. Relacionando castigo ou prêmio em função dos atos. Na justiça distributiva temos uma ideia contrária à sanção, pois o que o importa aqui é repor a perda, se retratar ao ofendido considerando as condições e as intenções ainda mais que as consequências dos atos (PIAGET, 1932/1994).

Sabemos que toda escola atua na formação moral de seus alunos, entretanto, nem sempre o fazem na direção da autonomia. Nesse sentido, trabalhar com os educadores formas alternativas para lidar com a disciplina. Piaget e outros autores, afirmam que ao “disciplinar” alunos, as escolas têm contribuído para a perpetuação da heteronomia, que é a pura obediência ao outro, do cumprir algo que vem de fora (MENIN, 1996).

As escolas investem em perpetuação da heteronomia quando: “Normalmente as relações entre a professora e seus alunos são de coação, pois esta impõe regras prontas e pune a desobediência ou premia a obediência de seus alunos” (MENIN, 1996, p. 61).

Figura 44: Condutas que fortalecem a heteronomia na escola



Fonte: Menin (1996)

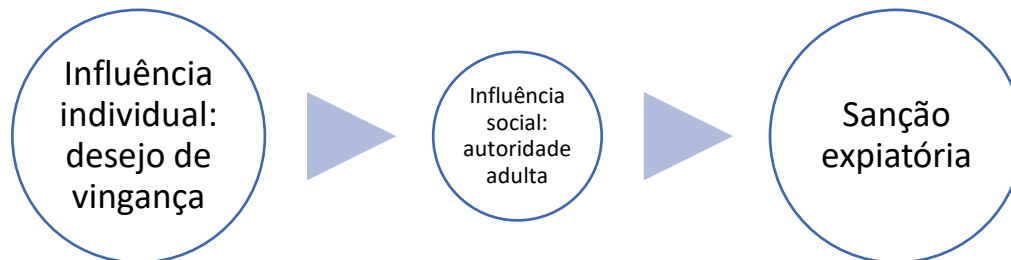
Conforme Piaget (1932/1994) na justiça retributiva temos dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. As sanções expiatórias são aquelas em que não há relação entre a falta e a punição; são extremamente severas e ligadas à coação e com as regras de autoridade, possui caráter arbitrário, não havendo nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado.

No estudo sobre Justiça e as punições Piaget (1932/1994) trabalhou com histórias e inquiriu as crianças sobre o julgo a respeito das histórias contadas a elas. Os resultados encontrados nas respostas dadas foram analisados, e identificou-se dois tipos de reação em relação à sanção. Para alguns a sanção é justa e necessária. É tanto mais justa, quanto mais severa. Para outros, “[...] as sanções justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências e sua falta” (PIAGET, 1932/1994, p.159). Esta última reação apresentada, é observada mais entre os maiores. Porém, a questão da severidade

subsistiu em qualquer idade, mesmo entre adultos. Resultado favorecido por certos tipos de relações familiares ou sociais (PIAGET, 1932/1994a).

Piaget (1932/1994) expõe dois tipos de influências que juntas temperam a sanção expiatória adotada pela criança.

Figura 45: Sanção expiatória

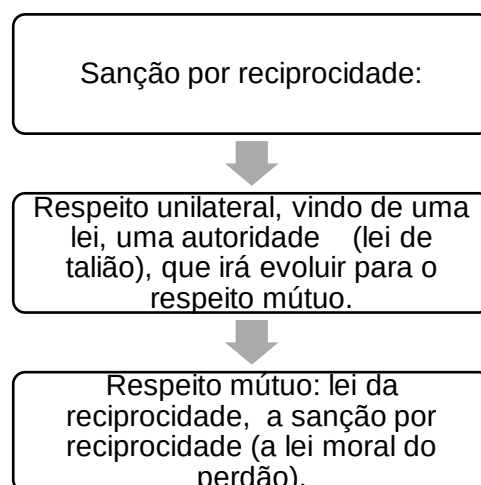


Fonte: Piaget (1932/1994)

Diferentemente das sanções expiatórias, temos as sanções por reciprocidade, que possuem variedades. De acordo as transgressões podem seguir certo número de variantes. Variedades mais ou menos justas, segundo a natureza da falta (PIAGET, 1932/1994).

Nesse sentido, na sanção por reciprocidade temos uma evolução:

Figura 46: Sanção por reciprocidade



Fonte: Piaget (1932/1994)

Segundo Piaget (1932/1994) as sanções por reciprocidade, são classificadas indo das mais para as menos severas. Vejamos:

Num primeiro momento pode haver uma exclusão momentânea ou definitiva do sujeito perante o grupo.

Segundo ponto, o grupo apela para consequências diretas e materiais dos atos, como por exemplo, não dar o pão para aquele que se quis comprá-lo, sabendo que faltaria o referido alimento.

Terceiro, o grupo opta por privar o culpado de alguma coisa da qual abusou.

Em quarto lugar, sobre a reciprocidade simples ou propriamente dita, que significa essencialmente em fazer a criança aquilo o que ela própria fez.

Em quinto lugar, a sanção restitutiva, que propões pagar ou substituir o que fora quebrado ou roubado.

Numa sexta categoria, temos a simples repreensão, sem nenhuma punição, é “a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a fazer compreender ao culpado em que rompeu com o elo de solidariedade” (PIAGET, 1932/1994, p.164).

Ao pensarmos nos estudos de Piaget (1932/1994) no tema da disciplina, entendemos como é importante que o professor compreenda o significado e as consequências de suas condutas pedagógicas com seus alunos. Clarificar que disciplinar é sinônimo de coagir, que podemos construir outros caminhos e seguir estratégias rumo a autorregulação e autonomia foi o grande objetivo desse encontro.

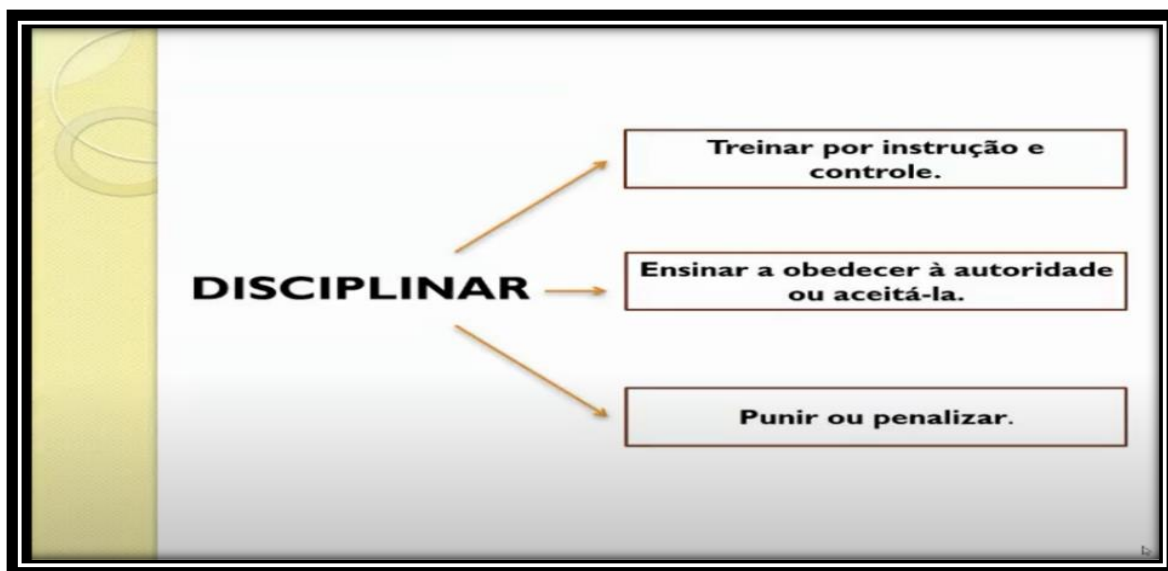
As figuras 47 a 53 são os slides utilizados na formação continuada em uma das reuniões com os docentes.

Figura 47: Alternativas cooperativas à disciplina



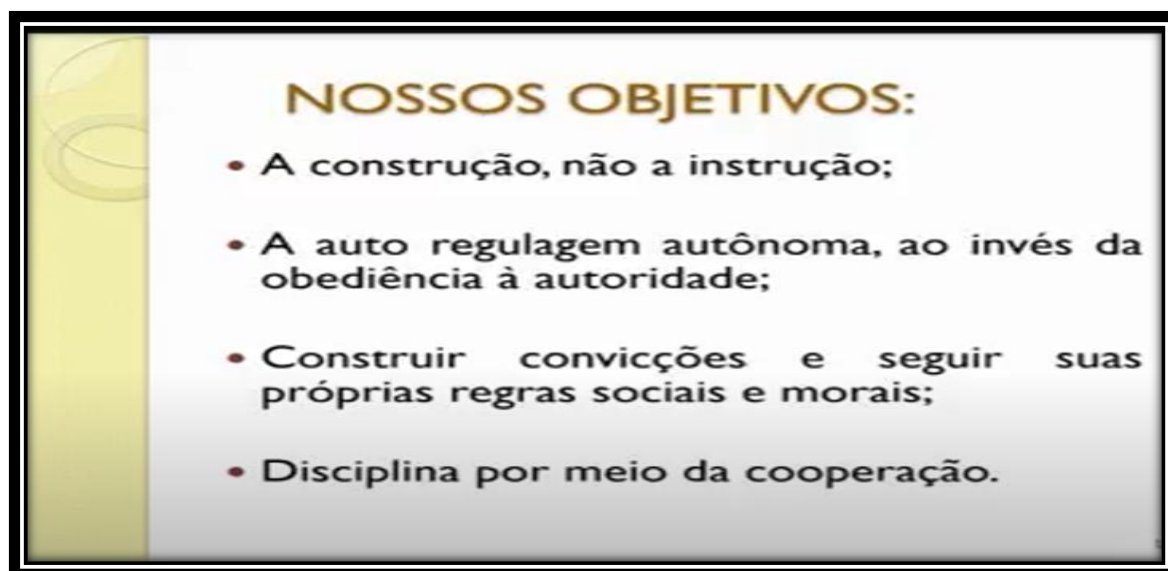
Fonte: A autora

Figura 48: O que é disciplinar?



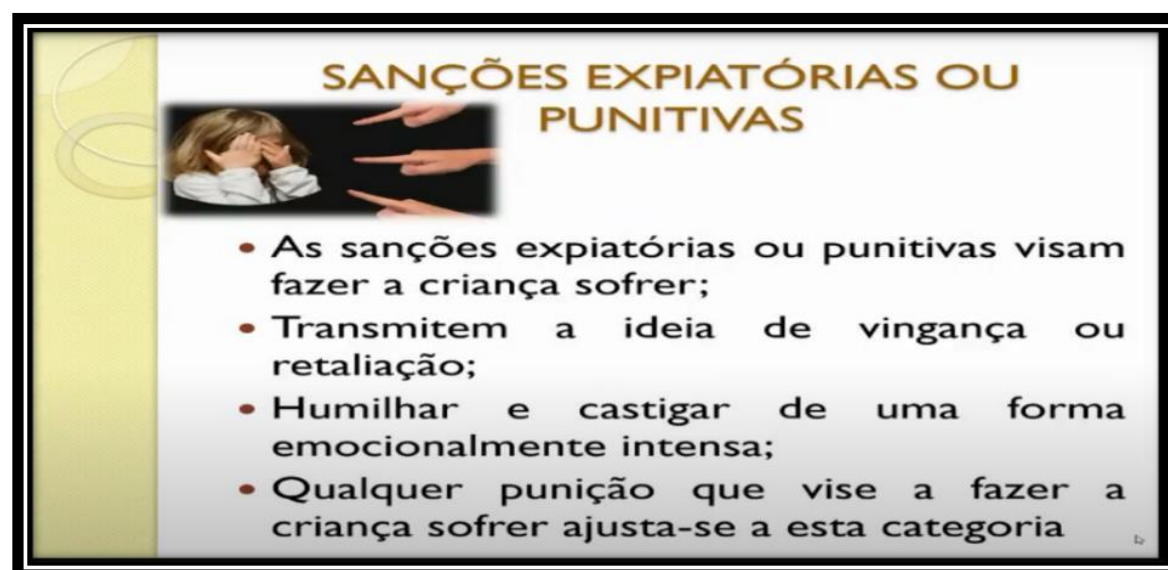
Fonte: A autora

Figura 49: Nossos objetivos em relação à disciplina



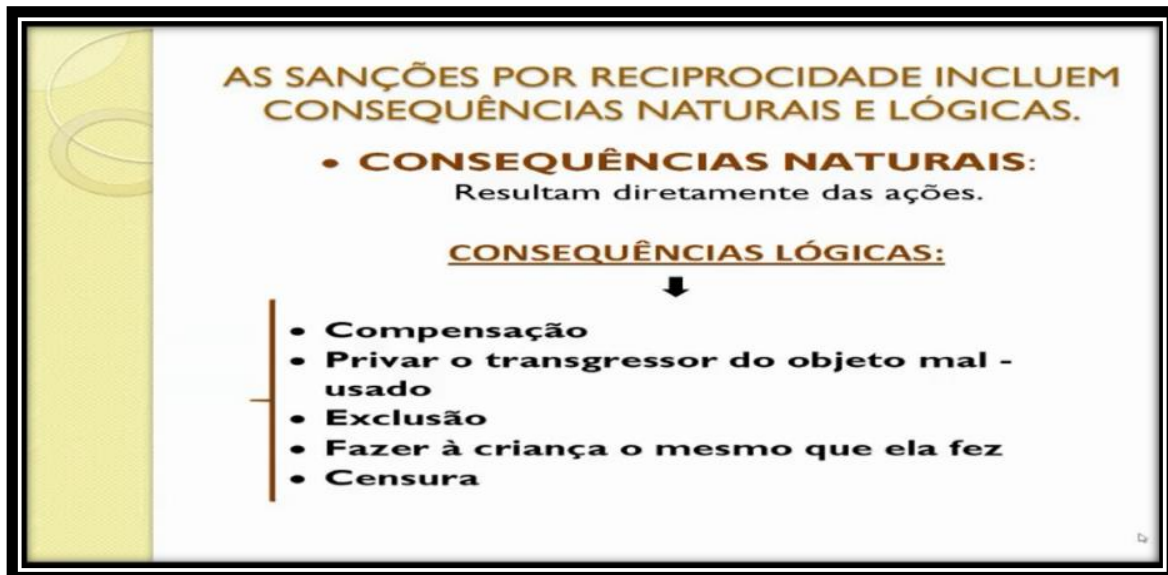
Fonte: A autora

Figura 50: Sanções expiatórias



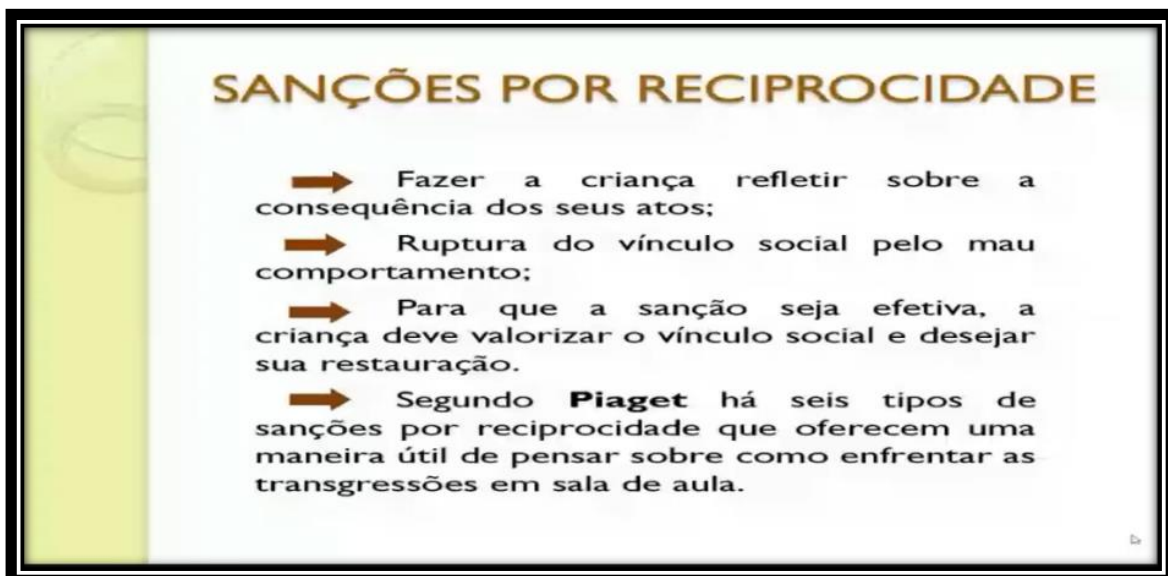
Fonte: A autora

Figura 51: Sanções por reciprocidade



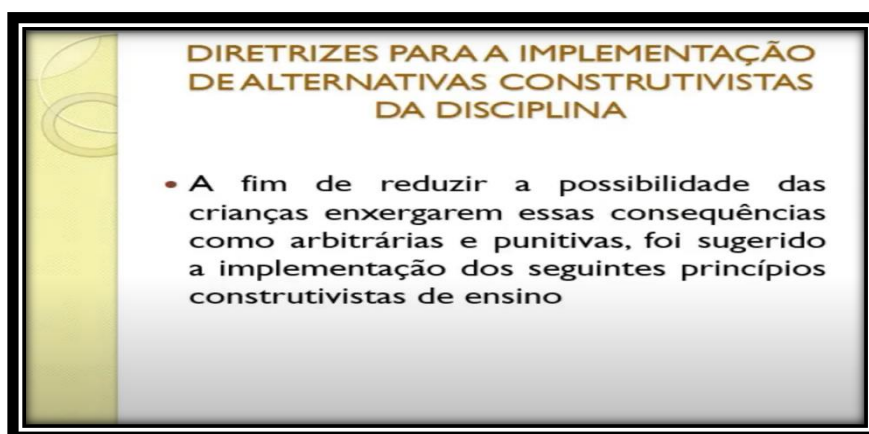
Fonte: A autora

Figura 52: Sanções por reciprocidade 2



Fonte: A autora

Figura 53: Diretrizes para implementação de medidas alternativas construtivistas à disciplina



Fonte: A autora

Diante da temática exposta, vejamos as falas dialogadas dos educadores, as categorias e os níveis observados.

Quadro 21: Categorias no tema gerador 7

Categoria (s)	Tema gerador 7: Alternativas cooperativas à disciplina
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Na classe construtivista não significa que a criança na sala de aula, faz o que quer, o que bem entendem. Os professores, desenvolvem estratégias para manejar as crianças, né. Eles vão construindo estratégias para que a criança crie essa autorregulação (PE13- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Quando a criança vê que o professor tá cooperando com ela, quando tem esse vínculo da criança com o professor, da criança com o grupo, ela percebe que o professor na verdade se preocupa com ela, as respeita. Elas começam a cooperar tanto com o professor quanto com os colegas também. (PE4- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>É um grande desafio socializar as crianças e descobrir como ajudá-las a controlar seus impulsos, tornar essas crianças capazes de refletir sobre as consequências de suas ações, seus atos, então quando elas cometem algum erro, não cumprem alguma regra, ela tem que refletir sobre isso. O professor construtivista tem que fazer a criança refletir sobre isso, sobre suas ações e isso é um grande desafio. (PE30- Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível II	<i>As sanções punitivas visam o sofrimento da criança não tem nenhum vínculo entre o ato culposos e a punição. O que a criança fez, aquela regra que ela infringiu, não tem nada a ver, não é coerente com a ação que ela fez, com o ato culposos. (PE7- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Algumas pessoas acreditam que fazer a criança sofrer é uma medida preventiva. Para a criança mais velha, isso acaba sendo ineficaz, ela vê a pessoa que dá o castigo como insensível. No texto, tem um exemplo de uma adolescente que queria furar a orelha e fez sem a permissão dos seus pais e recebeu uma punição que era passar a roupa da família inteira por seis meses. Ela não refletiu. (PE25- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível II	<i>Existe um cálculo de risco, né. Por exemplo, eu quero bater naquele colega. Será que vale a pena? Seu eu bater eu vou ficar de castigo. Mas vale a pena eu bater. Então, vou lá e bato. Essa consequência da sanção expiatória, um cálculo, ela aprende isso com o adulto, ela sofre um pouquinho e depois passa. (GI 1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível II	<i>Às vezes, a gente já conseguiria ficar sem castigo se a gente resolvesse aquelas questões anteriores, que os outros capítulos trataram. Como construir as regras juntos, né, coletivamente, explicar, fazer com que a criança entenda isso, já evita muitos castigos. Esse tema me remete aos capítulos anteriores, afinal uma proibição sem sentido pode levar ao sofrimento do aluno, criança (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Os castigos são mais fáceis porque tem um tempo para terminar e o pensar muitas das vezes leva um tempo para chegar na conclusão. A criança acaba preferindo o mais fácil, o castigo, né? (PE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível II	<i>Acho que o diálogo anterior, já evita o castigo, né? (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Qualquer punição que visa fazer a criança sofrer, surra, bater, entra nessa categoria, escrever cem vezes a mesma coisa, ficar em pé atrás da porta. (PE17- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II	<i>Eu mesma, quando fiz estágio, tinha uma professora da pré-escola que colocava a criança atrás da porta. Quando a criança não fazia a lição ela</i>

ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>ficava sem parquinho. Não fazia a criança refletir sobre aquilo, sobre a regra que a professora tinha colocado pra sala e também era uma coisa para punir eles. (PE30- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Muitas vezes, a gente faz isso mesmo, né? Tá saturada, cansada, já falou muitas vezes e a criança ainda não compreendeu. Não compreendeu, se tá fazendo é porque não compreendeu. E a gente faz as ameaças: “vai ficar sem educação física, Sempre a educação física, né”. E é um erro que a gente comete, tirando da aula não vai resolver, né. (PE28- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Na realidade três erros, porque no final acabamos deixando ir para a aula ou para o parquinho. (PE2- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Penso que dependendo da punição é pior. (PE4- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Você já cria a possibilidade de que eles não vão fazer a lição. (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível II	<i>Na sanção por reciprocidade a criança reflete sobre seu ato, sobre a consequência do seu ato, no caso o feito é muito melhor que uma sanção punitiva. (PE30- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível III RTP-Nível II	<i>Mostrar o erro e conversar com a criança, para obter melhoras. (PE27- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível I	<i>A gente faz isso no microambiente da escola, que é muito importante, mas tem que ser persistente porque quando a gente põe o pezinho pra fora da escola, a gente sabe que o mundo inteiro, o mundo não digo, mas o nosso país, né? Ele é completamente diferente. Quantas coisas a gente precisa de manutenção e a escola precisa de ajuda, né. E uma escola grande às vezes, fica imperceptível que essa manutenção não acontecer não é falta de cuidado e sim falta de recurso. A gente tem toda</i>

	<i>essa negligência, na cidade, na própria escola e pedir pra eles que tenham esse cuidado quando o entorno deles não tem é bem difícil. (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Mostrar o mau uso do imobiliário, mau uso do seu material, vai te levar a não ter. Vai levar o seu irmãozinho que tá chegando, estar num mau conforto, por sua culpa. Então, tem que cuidar, tem que zelar pra todos tenham. (PE21- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Ajuda muito mostrar exemplos de comunidades que funcionam bem. Porque a gente tem esses exemplos naturalmente de pessoas deteriorando lugares, né? (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Falo isso quando trabalho patrimônio cultural. Diferencio patrimônio público de privado e pergunto de quem é o público? A primeira resposta é sempre que é do prefeito. (PE1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Tudo que foi falado entra no tópico “privar o transgressor do objeto mal-usado”. Que é privar a criança de objetos e oportunidades quando for mal-usado, pode ajudar a construir atitudes responsáveis. Mostrar o mal uso que ocorreu pra que da próxima vez que for usar, ele possa ser mais responsável. (PE21- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível I	<i>Falta muito pra gente, ter uma auxiliar de aula, como isso é importante, pra você ter tempo para conversar com seu aluno, sem achar que os outros vão se “matar”, porque coisas acontecem quando a gente pisca. Então, nós precisamos de ajuda em sala de aula. Se acontece alguma coisa, eu não posso ficar conversando com um. Às vezes, eu faço isso, quando vejo, tá tudo errado, aluno fora da sala, bem difícil. (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível I	<i>Nem sempre a gente tem essa oportunidade. De lidar nós mesmas com o problema na hora. (PE1- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível I ACT-Nível I RTP-Nível I	<i>Pois é, a escola definitivamente não oferece o necessário pros alunos, pra segurança deles e gente faz o melhor que pode. (PE5- Fala transcrita na íntegra).</i>

Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Na diretriz que fala da compreensão da causa e efeito, nem sempre as crianças percebem a conexão entre causa e efeito quando ocorrem consequências naturais. O professor precisa levar as consequências a atenção das crianças, usando um tom casual e não crítico. É a maneira de se falar, sem causar medo e apontar. (PE7- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível II ACT-Nível II RTP-Nível II	<i>Acho interessante, importante entender a relação entre causa e efeito. Levar as crianças a entender essa questão é extremamente importante pro ser humano. Tem adulto que não pensou nisso até hoje. É muito centrado em si, um egocentrismo elevado e acaba sendo assim. A gente age muito por impulso, né? Nem sempre vem uma estratégia nesse sentido. A gente precisa ficar mais atento e pensar mais...como trabalhar a relação entre causa e efeito. (GI3- Fala transcrita na íntegra).</i>
Categorias: AIR-Nível III ACT-Nível III RTP-Nível III	<i>Cuidar do que diz, do tom de voz, não emitir juízo de valor para aquela questão. Eu estou descrevendo o que ocorreu e a consequência. E aí a criança pensa, ela não se arma, né? (GI2- Fala transcrita na íntegra).</i>

Fonte: A autora

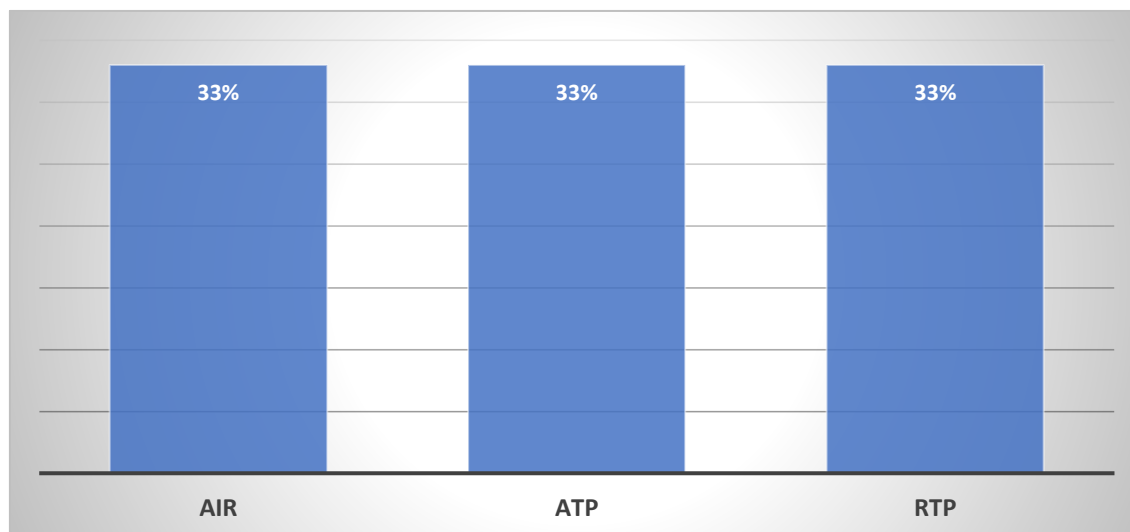
O Quadro 22 apresenta um resumo quantitativo da classificação das respostas por categoria.

Quadro 22: Tabulação das categorias e níveis no tema gerador 7

Auto Implicação e Reflexão	Apropriação de Conhecimentos e Técnica	Relação Teoria e Prática
Total por categoria = 33%	Total por categoria = 35%	Total por categoria = 32%
Nível I= 6 = 21%	Nível I= 4 = 14%	Nível I= 4 = 14%
Nível II= 20 = 72%	Nível II= 15 = 54%	Nível II= 21= 75%
Nível III= 2 = 7%	Nível III= 9 = 32%	Nível III= 3 = 11%

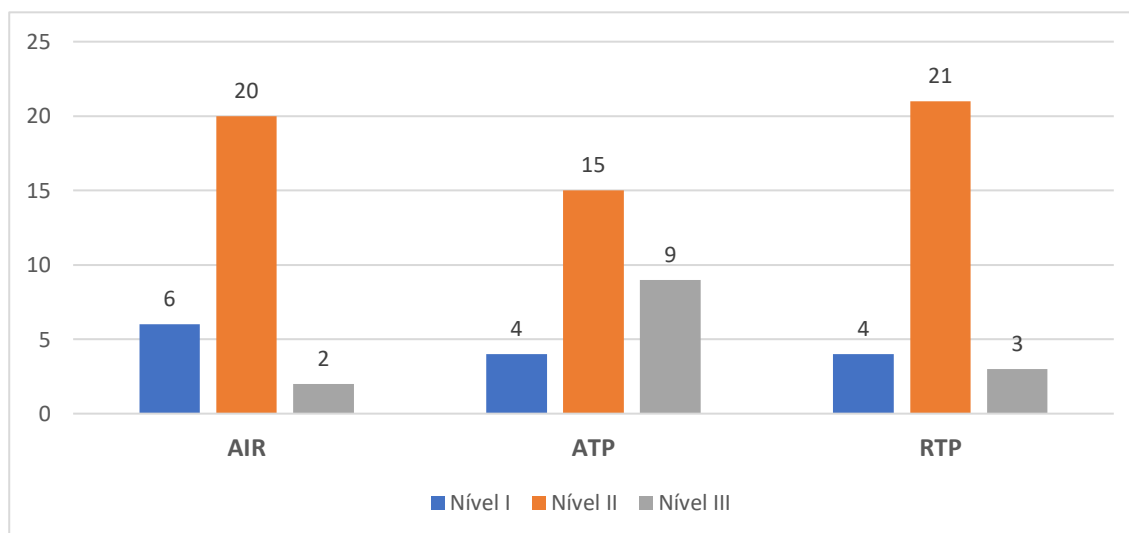
Fonte: A autora

Gráfico 13: Porcentagem das categorias no tema gerador 7



Fonte: A autora

Gráfico 14: Total por nível das categorias encontradas no tema gerador 7



Fonte: A autora

Análise das categorias no tema gerador “Alternativas cooperativas a disciplina”

Na categoria **Auto Implicação e Reflexão** temos identificamos 33% das falas dos educadores, conforme registrado no Gráfico 13, sendo elas em sua maioria de nível II, com a marca de 75% e nível III 25%, não foi identificada nenhuma fala de nível

I, vide Gráfico 14. A predominância de nível II nos fala de educadores que estão caminhando no processo reflexivo, possuem uma auto implicação incipiente.

Na categoria **Apropriação de Conhecimentos e Técnica** registramos 35% das falas ocorridas no encontro, vide Gráfico 13. Os níveis encontrados foram 62% das falas em nível II e 38% das falas em nível III. Esses níveis representam uma apropriação de conteúdo e técnica incipientes, ou seja, existe uma busca de entendimento por parte dos educadores. Já em nível III, temos uma apropriação dos conteúdos e técnicas trabalhada de forma mais reflexiva, como demonstra o Gráfico 14.

Na categoria **Relação Teoria e Prática**, encontramos 32% das falas registradas, vide Gráfico 13. Delas, 47% são de nível II e 53% são de nível III. As falas de nível II nos falam de uma busca pela identificação entre teoria e prática, temos o início ou a transição para um processo mais reflexivo, que veremos acontecer em nível III onde há de fato a relação reflexiva entre teoria e prática pedagógica. No nível III, temos diálogos reflexivos que demonstram valorização dos elementos teóricos trabalhados na formação, pois foram de fato, identificados na prática docente do educador, como podemos verificar no Gráfico 14.

Análise das reflexões construídas no Encontro de Formação Continuada sobre o tema “Alternativas cooperativas a disciplina”

Nesse encontro ficou registrado que a apropriação do conhecimento perante os temas trabalhados vem ocorrendo, temos falas que demonstram que os educadores vêm modificando o olhar sobre questões simples, como entender numa sala construtivista, existem regras sim, entretanto elas são construídas de maneira cooperativa, considerando e respeitando todos aqueles que fazem parte do grupo.

Na classe construtivista não significa que a criança na sala de aula, faz o que quer, o que bem entendem. Os professores, desenvolvem estratégias para manejar as crianças, né. Eles vão construindo estratégias para que a criança crie essa autorregulação. (Fala transcrita na íntegra).

Nessa oportunidade foi possível trabalhar e propor reflexões sobre as sanções, os tipos de sanções e o que elas representam para a criança, quais efeitos elas

traduzem. Sobre esse tema os educadores trocaram experiências, dialogaram e entenderam que o caminho do diálogo é o caminho da reflexão, que somente a partir de refletir sobre os fatos, é possível caminhar na construção de um ambiente sociomoral onde existe respeito, cooperação e reparação dos erros cometidos. Num ambiente sociomoral, as pessoas sabem que erram, mas sabem também que podem conversar e encontrar maneiras de reparar seus erros.

As sanções punitivas visam o sofrimento da criança não tem nenhum vínculo entre o ato culposos e a punição. O que a criança fez, aquela regra que ela infringiu, não tem nada a ver, não é coerente com a ação que ela fez, com o ato culposos. (Fala transcrita na íntegra).

Os castigos são mais fáceis porque tem um tempo para terminar e o pensar muitas das vezes leva um tempo para chegar na conclusão. A criança acaba preferindo o mais fácil, o castigo, né? (Fala transcrita na íntegra).

Na sanção por reciprocidade a criança reflete sobre seu ato, sobre a consequência do seu ato, no caso o feito é muito melhor que uma sanção punitiva. (Fala transcrita na íntegra).

Mostrar o erro e conversar com a criança, para obter melhoras. (Fala transcrita na íntegra).

Por fim, nesse encontro entendemos que estamos caminhando na construção de um novo olhar sobre as relações que acontecem dentro das escolas, das salas de aulas. Podemos vislumbrar o florescer de uma proposta de ressignificação acontecendo, pois o professor nos mostra em suas falas que tem o desejo de ser melhor, de ser melhor para o seu aluno.

Na fala a seguir, temos um professor real, de verdade, de “carne e osso”, ele diz que erra, que errou, justifica estar cansado, por isso agiu de forma equivocada. Ao mesmo tempo que ele identifica que errou, hoje sabe que não resolveu e está no espaço de formação, retomando e refletindo o efeito de sua prática pedagógica juntamente com seus pares. Para nós, esse é um indicativo importante, pois abrir-se para o outro, dizer que errou, expor-se perante o grupo, significa que esse espaço também é um espaço de acolhimento, de escuta, de confiança, ou seja, um ambiente sociomoral, que talvez seja ousado dizer, livre de tensões.

Muitas vezes, a gente faz isso mesmo, né? Tá saturada, cansada, já falou muitas vezes e a criança ainda não compreendeu. Não compreendeu, se tá fazendo é porque não compreendeu. E a gente

faz as ameaças: “vai ficar sem educação física, Sempre a educação física, né”. E é um erro que a gente comete, tirando da aula não vai resolver, né. (Fala transcrita na íntegra).

Após finalizarmos a análise dos dados, apresentaremos uma amarração final dos elementos encontrados, onde visualizaremos gráficos contendo os temas, as categorias e níveis para que fiquem visíveis as evoluções das falas categorizadas e para uma melhor compreensão retomamos os nomes dos temas trabalhados. São eles:

Tema 1 - Ambiente sociomoral e “salas de aulas morais.

Tema 2 - Estabelecendo um ambiente sociomoral construtivista: reflexões sobre a prática pedagógica.

Tema 3 - Relacionamento cooperativo, construção do equilíbrio emocional e os valores morais.

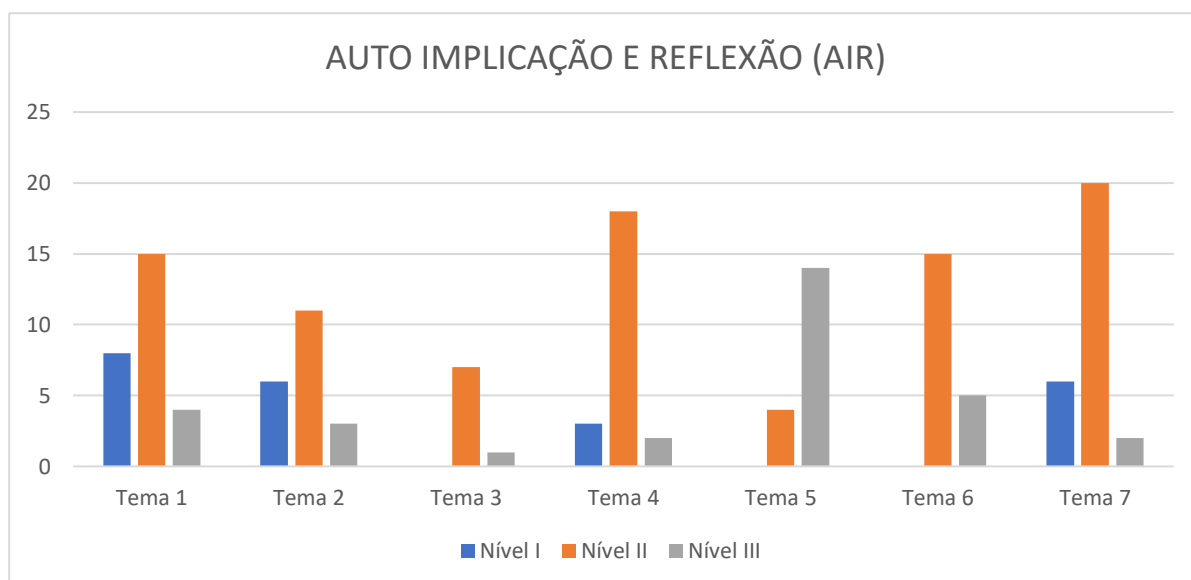
Tema 4 - O conflito e sua resolução: princípios em situações de conflitos.

Tema 5- A Hora da Roda.

Tema 6- Estabelecendo regras e tomando decisões.

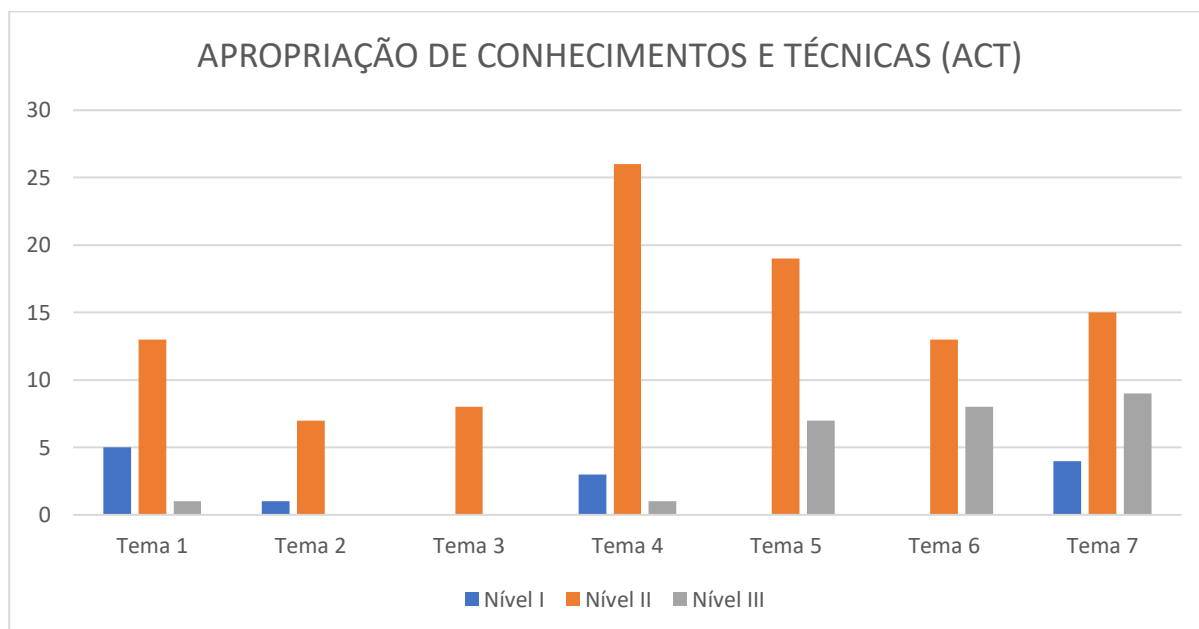
Tema 7 - Alternativas cooperativas à disciplina

Gráfico 155: Total por categoria Auto implicação e níveis nos sete temas geradores



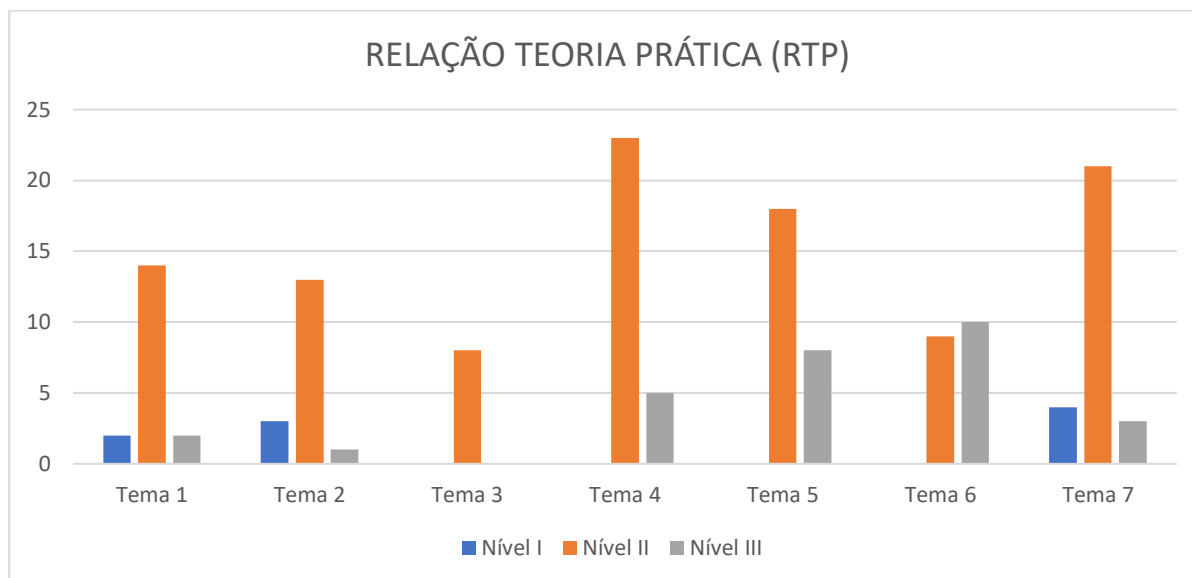
Fonte: A autora

Gráfico 166: Total por categoria Apropriação de conhecimentos e técnicas e níveis nos sete temas geradores



Fonte: A autora

Gráfico 177: Total por categoria Relação teoria e prática e níveis nos sete temas geradores



Fonte: A autora

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre os resultados encontrados nesse estudo nos levam a pensar alguns pontos. O primeiro, que destacamos é relativo à importância da uma formação continuada e em serviço, podemos identificar em vários momentos dos encontros fragilidades que foram sendo superadas entre pares, é notável como o grupo colaborou para uma construção coletiva de saberes pedagógicos aliados a prática e sobre a prática pedagógica.

O segundo ponto observado e analisado diz respeito aos temas trabalhados nessa formação em serviço, que vai ao encontro da qualidade das relações vividas nas escolas, pois sabemos que o ambiente escolar favorece o desenvolvimento moral de seus alunos. Desejávamos compreender a forma como os professores trabalhavam as situações conflituosas, como os conflitos eram compreendidos, qual perspectiva era adotada pelos educadores. Enfim, desejávamos colaborar para a qualidades das relações interpessoais nos ambientes pesquisados, pois sabemos que influenciam diretamente na adesão aos valores sociomorais.

Sabemos que as escolas influenciam na formação moral das crianças e jovens. O problema é que nem sempre fazem na direção da autonomia. Ao contrário na

maioria das vezes encontramos como nessa pesquisa, condutas favorecedoras de heteronomia. Para que o desenvolvimento de todos os valores morais ocorra, é necessário absolutamente que os sujeitos possam fazer experiências morais. Dessa forma, “não se aprende apenas com lições ou teorias sobre o assunto, mas experimentando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça pautadas na igualdade e na equidade” (TAVARES, *et al.*, 2016, p.207).

A importância e necessidade de um ambiente sociomoral é evidente. Um ambiente que seja propício a desenvolver nas crianças suas potencialidades. Não podemos continuar formando nossos professores de forma tradicional e esperar que desenvolvam práticas inovadoras em suas salas de aulas.

Diante disso, o caminho é apostar na formação dos professores e gestores. Levá-los à reflexão de suas ações, bem como a avaliação e reelaboração das suas práticas pedagógicas. A escola é com certeza o lugar para essa formação!

Podemos afirmar com Vinha e Tognetta (2009) que a vivência democrática e cooperativa requer o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer aos educandos oportunidades frequentes de atividades planejadas, sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais e outros. Estes procedimentos favorecem a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia.

É necessário refletir sobre as ações vividas na escola, sentir-se respeitado no ambiente escolar é algo importante e fundamental. A moralidade precisa sair do papel, ser objeto de apropriação dos profissionais da educação, das crianças, dos jovens, de todos nós. É preciso ser valorizado para querer agir bem, para então conviver de forma justa, respeitosa e solidária.

Em terceiro, entendemos que o espaço de formação continuada e em serviço precisa estar aliado a no mínimo três elementos. O primeiro, chamamos de Auto-Implicação e Reflexão, o segundo Apropriação de Conhecimentos e Técnica e o

terceiro, Relação Teoria e Prática. Esses três elementos, ocorrendo em conjunto, constituem algo valioso na formação de professores.

Na Auto-Implicação e Reflexão identificamos inicialmente que os educadores, apresentavam falas, posicionamentos que expressavam, em sua maioria, uma auto-implicação incipiente, revelando que havia interesse em estudar, pensar em novas propostas, vide gráfico 15. Entretanto, os educadores se colocavam de forma passiva diante dos fatos, dos aportes teóricos e em alguns momentos, usavam de justificativas para dizer que faziam de uma forma e não de outra. Entendemos que usar de justificativas, responsabilizar terceiros, é o contrário de auto-implicar-se. Sendo assim, prejudica e até inviabiliza o processo reflexivo.

Schon (2010) nos fala da importância da atividade reflexiva e propõe que a prática pedagógica seja orientada por permanentes processos reflexivos. Para Cruz (2011) a reflexão na ação reside em pensarmos sobre o que fizemos. A reflexão-na-ação é a capacidade de refletir em meio a própria ação, sem ao menos interrompê-la. Dessa forma, podemos dar nova forma e significado ao que estamos fazendo, quando estamos fazendo, nos dando condições de modificar na própria a situação em desenvolvimento.

Nóvoa (1997) nos fala da importância de proporcionar e estimular a construção de uma perspectiva crítico-reflexiva, somente assim, os educadores poderão caminhar ao encontro de pensamento autônomos e auto-implicar-se. Esta proposta de formação continuada, passa a ser um investimento pessoal do educador, pois ele identifica nela, a construção de sua identidade profissional. Nos encontros de formação foi possibilitado espaços de reflexividade crítica sobre as práticas, de (re)construção e de ressignificação permanente de uma identidade pessoal. Aqui está a importância de se investir na pessoa do educador e dar um estatuto ao saber da experiência.

Identificamos evolução nessa categoria, quando a cada encontro os números de falas categorizadas como de nível I, foram diminuindo e dando lugar a diálogos mais reflexivos, de níveis II e até III, conforme gráfico 15. Mesmo sabendo que, das três categorias essa primeira seria aquela de maior dificuldade de identificação e avaliação, optamos pela permanência dela, porque entendemos sua importância. Um profissional, um professor que não se propõe auto-implicação e reflexão, será

insuficiente. Schon (2000) nos fala que a auto-implicação se dá a partir do exercício reflexivo. Pensar e refletir, seria o motor da auto-implicação. Sendo assim, uma formação continuada que busca proporcionar processo reflexivos estará de alguma forma, colaborando para a auto-implicação.

Na categoria Apropriação de Conhecimento e Técnica tivemos grandes avanços ao longo da formação continuada. Os níveis foram evoluindo e vimos a apropriação acontecendo pouco a pouco, vide gráfico 16. Becker (2012) nos fala que a teoria nos oferece possibilidades, amplia nosso olhar, aumenta processo reflexivo e isso foi identificado nos encontros de formação. Pois, na força da interação entre sujeito-objeto, que o conhecimento é construído e permanece em transformação. Nesse sentido, de pensar sobre a prática, temos Piaget (1974/1978) e Becker (2012) que nos dizem que conceituar a prática, torna-a muito mais poderosa do que era antes. Significa dizer que, quando a ação é corrigida, quando as arestas são aparadas em função da conceituação, estamos caminhando rumo a uma prática pedagógica mais assertiva, que vai além da automatização.

Na categoria Relação Teoria e Prática, foi a categoria na qual tivemos grande facilidade de identificar, quantificar e perceber sua presença nos encontros de formação. Os educadores, fizeram constantes relatos de experiências, nos quais foi possível identificar relações entre os elementos teóricos e os práticos. Nos apoiamos em Becker (2012) e Piaget (1974/1978) quando dizem que a prática pode ser aprimorada se conceituada, e aqui está o ponto alto dessa tese. Nos encontros de formação continuada entendemos que a ação pedagógica, teve espaço para ser compartilhada, pensada, melhorada, ressignificada em função da conceituação que ao longo dos encontros os educadores foram construindo.

Ainda nessa terceira categoria identificamos aquilo que Paulo Freire (2005) nos fala quando conceitua *práxis*, como sendo uma condição fundamental da ação, pois é fazer e refletir sobre o que está fazendo. Nesse sentido, propõe ao educador em sua ação pedagógica, que ele abandone o verbalismo e a ação sem reflexão. Entendemos que os encontros de formação continuada colaboraram para que essa ação fosse levada ao patamar da reflexão. Foram construídas pontes que favoreceram o diálogo e a reflexão, caminhando para a construção coletiva da consciência crítica, pois ação e reflexão ocorrem simultaneamente. Nessa categoria, ficou clara a evolução como podemos verificar no gráfico 17, onde existe uma busca pela teorização da prática.

Nesta tese desejávamos saber, quais seriam os efeitos de uma formação continuada conduzida em formato online durante a pandemia em professores do Ensino Fundamental I? Ao finalizar essa pesquisa podemos dizer que os efeitos foram positivos, encontramos níveis em evolução nas categorias elegidas para avaliação do grupo de educadores participantes dos encontros de formação continuada, vide gráficos 15, 16 e 17. Parte do resultado positivo dessa avaliação, atribuímos a metodologia utilizada. Com a pesquisa-ação os participantes se envolveram, planejaram, executaram, avaliaram e assim ocorreu até a finalização dos encontros.

Sobre a tese defendida, de que a formação inicial de professores não é suficiente, que a mesma deve ocorrer continuamente e em serviço, com participação de todos os envolvidos no seu planejamento. Como vivenciado nessa formação continuada e em serviço, percebemos que a formação obteve validação por parte dos educadores a partir do momento que os temas foram levantados, apresentados e discutidos por eles. Foram os educadores, que trouxeram à baila os temas que lhes eram pertinentes. Da mesma forma, que algumas escolas trabalham, dando voz aos alunos, esta formação continuada e em serviço, deu a voz aos educadores e se debruçou sobre aquilo que ele, o educador, sentia que precisava saber, aquilo que ele, o professor, entendia que lhe fazia falta no dia a dia da sala de aula. Os assuntos trabalhados e sua relevância, as estratégias e metodologias utilizadas nos encontros, a periodicidade, tudo isso foi acertado pela equipe de educadores que construiu os caminhos dessa formação.

Tendo refletido sobre a formação do educador em escolas que buscam a educação integral e democrática, defendemos a tese de que uma formação que integre não apenas aspectos teóricos, mas que responda diretamente a demandas da prática docente leva a processos reflexivos e à transformação da atuação desses profissionais e ressignificação da educação. Sendo assim, concluímos, que a formação continuada planejada por terceiros, como órgãos governamentais, universidades, secretarias de estado ou municipais podem contribuir de alguma forma com o educador. Entretanto, os conteúdos técnicos são de pouca valia quando não dialogam com a realidade de cada escola e sua respectiva comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, C. S. **Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes**. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em

Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

ALVES, C. P.; PINTO, M.R.S.; BIDÓIA, J.F. **Ressignificação da Educação**. In: Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas / Patrícia Unger Raphael Bataglia, Cristiane Paiva Alves (Org) – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ARAÚJO, U. F de. **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil**. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. p. 105-135.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2016.tde-16082016-113432. Acesso em: 2021-07-15.

BARRETO, E. S. de S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 15 de jul. 2021.

BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (Org). **Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Ltda, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROFESSORES DO PROEPRE, 16. 1999, Águas de Lindóia. Anais: Educação, Escola e Autonomia. Campinas: FE/UNICAMP, 1999. p. 17-22.

_____. **Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional**. Schème, volume 6 Número Especial. Novembro de 2014. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 01 ago. 2021.

_____. **O Sujeito do Conhecimento: Contribuições da epistemologia genética**. Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 24, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/2584>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. M. **Escola Democrática: uma realidade brasileira?** Revista Eletrônica Científica de Psicologia, Ano IV, n. 7, nov. 2006. Disponível em:< http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/R7PwooHtdYcNyV4_2013-5-10-15-26-21.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BEM, Miguel Ángel de. A Assembleia na Educação Infantil. In: **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; RICHTER, Leonice Matilde. **Desafios da educação integral no tempo presente**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.17, n.2, p. 131-143, maio/ago. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a 11.494/2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, dá outras providências, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017

CARVALHO, Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora**. In: Ver. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Paidéia. Maio-ago. 2010, Vol.20, No. 46, 249-259.

CHAGAS, Marco Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual**. In: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: direito a outros tempos e espaços educativos. Jaqueline Mool, et al. Porto Alegre: Penso, 2012.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CRUZ, Maria Aparecida Silva. **O ensino reflexivo de Donald Schön: Um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em Matemática.** UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT19-5458—Int.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

DANTAS, Eliane Luciana Sobral. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento; sentidos em discussão.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22052>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã.** Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação Infantil: o ambiente sóciomoral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 3ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 1959.

DÍEZ, María Carmem. Juntar-se para falar. In: ARGUÍS, Ricardo. **Tutoria: com a palavra, o aluno.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação continuada de professores.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral.** Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA.** Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa Revista Prática Docente. v. 3, n. 2, p. 813-829, jul/dez 2018.

FEITOSA, Rapahael Alves; DIAS, Ana Maria Lorio. Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. **20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade.** Trad. Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, Cláudia Roberta. **Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola.** 2013. 274 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250812>>. Acesso em: 3 ago. 2021.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 333 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, [SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254170>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, Cezar Ricardo de Freitas; GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX**. Educere et Educare. Cascavel, v.s, n.3, p. 123-138, jan./jun. 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa**. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: Inovações em Processo**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, 2003. Disponível em: < <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2787>>.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo. Summus, 2010.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351p.

_____. **PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a relação teoria e prática e o lugar das práticas**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: direito a outros tempos e espaços educativos. Jaqueline Mool, et al. Porto Alegre: Penso, 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>.

Acesso em: 13 jun. 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. In: Educação integral e tempo integral. Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165. abr. 2009.

HERSH, R. H.; PAOLITTO, D. P.; REIMER, J. **El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg**. 4. ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones Madrid, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, V. A. A. **De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia: um caminho para o estudo das virtudes**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n3/v24n3a03.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2021.

MANFREDI, S. M. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. In: STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> Acesso em: 12 jul. 2021.

MATURANA, H.; REZEPA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Psicologia e Educação em Debate).

MENIN, M.S.S. Desenvolvimento moral: Refletindo com pais e professores. In: Macedo, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN OVIEDO, Porfirio. **La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 26, n. 105-106, p. 41-72, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991/2003.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIª-XXª siècle)**. v. 1-2. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: jun. 2021.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, B. **A contribuições psicogenéticas para a convivência democrática: da escola para a vida**. Revista Schème. Volume 11 Número 2 – Ago-Dez/2019. ISSN: 1984-1655. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/issue/view/581>> Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2.pdf> >. Acesso em: 8 ago. 2016.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Pro-Posições | Campinas, SP | V. 30 | e20170086 | 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzi9Kjcztnq7YqJtwxc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 jun. de 2021.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

_____. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo; Cortez, 2018.

PARRAT-DAYAN, S. **Alunos, professores, escola e indisciplina: o contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget**. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. É possível superar a violência na escola?: construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, Unicamp, 2012.

PEREIRA, Rudolph do Santos Gomes. **A educação a distância e a formação continuada de professores de matemática: contribuições de um contexto formativo para a base de conhecimento docente**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, São

Paulo, 2015. Disponível em : <<http://hdl.handle.net/11449/132418>> Acesso em: 20 jun. de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica**. Tradução de Denice Barbara Catani. In: Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1KXP7RRYD-82JMVZ-1FXB/PERRENOUD1999.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PIAGET, Jean. **O JUÍZO MORAL NA CRINÇA**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. p. 01-36.

_____. **L'Éducation Morale à L'École: De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale**. Édition de Constantin. XYPAS. Anthropos, 1931/1997.

_____. **Sobre pedagogia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. SALTINI, C. J. P.; CAVENAGHI, D. B. (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 1954/2014.

_____. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1947/1977.

_____. **Fazer e compreender**. Tradução Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1974/1978.

_____. A elaboração do universo. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação em serviço**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PORFÍRIO, Luciana Cristina. **A circulação de saberes na formação continuada dos professores**: uma análise do PEC-municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-23082012-102816. Acesso em: 14 de ago. de 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda educação, 2018.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros**. In: Educação integral e tempo integral. Lúcia Velloso Maurício. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. ISSN 0104-1037.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. **Educação integral como política pública: A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos**. In: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: direito a outros tempos e espaços educativos. Jaqueline Mool, et al. Porto Alegre: Penso, 2012.

SALADINI, Ana Cláudia. **Da Ação à Reflexão: O Processo de Tomada de Consciência**. Schème, Volume I Número 2. Jul-Dez de 20008. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 01 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jun. de 2021.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre; Artmed, 2000.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses**. Nova Iorque, EUA: Series Editor, 1980.

_____. **The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice**. New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SILVIA, Luciene; SOUZA, Maria de Fátima Matos; CUNHA, Célio. **A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO SÉCULO XXI**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 124-139, set. 2016.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. **Formação continuada de professores: da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SINGER, Helena. **REPÚBLICA DE CRIANÇAS: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2010.

_____. **Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais.** Entrevista publicada dia 05/09/2018. Disponível em; <https://educacaointegral.org.br/reportagens/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire.** 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos; dois passos para a frente, três para trás.** Educ.Soc., Campinas, v.34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun.2013. Disponível em:< <http://www.cees.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

TAVARES, M. R. et al. **A. Construção e validação de uma escala de valores sociomorais. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210 jan./mar. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

THOGNETTA, L. R. P. (Org.) **Virtudes e educação: o desafio da modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?: construindo caminhos pela formação moral.** São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20jul.2021.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. **Contemporaneidade e a convivência democrática na escola.** Revista Schème, v. 11, n. esp., p. 123-158, 2019. ISSN: 1984-1655. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: jun. 2021.

WREGE, M. G. **Escolas democráticas: um olhar construtivista.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250975/1/Wrege_MarianaGuimaraes_M.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. **Democratizing teacher education**. Journal of Teacher Education, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?** Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 250f. 2014.