

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Rebeca de Moraes Agostinho

ESPAÇO DE VIVAÉTICA: A VOZ DOS ALUNOS

Campinas
2018

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Rebeca de Moraes Agostinho

ESPAÇO DE VIVAÉTICA: A VOZ DOS ALUNOS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, sob orientação da Profa.
Dra. Telma Pileggi Vinha.

Campinas
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Agostinho, Rebeca de Moraes, 1994-
Ag75e [Ag](#) Espaço de Vivaética : a voz dos alunos / Rebeca de Moraes Agostinho. –
Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Convivência escolar. 2. Desenvolvimento moral. 3. Intervenção
pedagógica. 4. Adolescentes. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-07-2018

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em: 13 de julho de 2018

Profa. Dra. Telma Vinha Pileggi
(Orientadora)

Profa. Ms. Mariana Tavares Almeida Oliveira
(Segunda Leitora)

Dedico esse trabalho à todos os que contribuíram para a minha formação e crescimento, especialmente, aos meus pais, Silvio e Andréa.

AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de alegria e amor por esta conquista, não posso deixar de compartilhar aqui meus motivos de GRATIDÃO!

Sou grata, primeiramente, a Deus, pelo tanto que me amou e que com Sua obra de redenção, me salvou. À Ele todo o meu louvor e gratidão, pois sem Ele nada do que foi feito seria possível. Sou grata a Ele por ser meu auxílio e fortaleza, consolo bem presente no dia de angústia. Amor igual a esse não há: incondicional, imutável e infinito. Ele faz o que é bom e agradável, muito além do que podemos imaginar.

Obrigada, Pai, porque mesmo sem merecer, o Senhor, rico em misericórdia e amor, sempre nos dá o melhor!

Aos meus pais, Silvio e Andréa, por me educarem sempre com amor, me apoiando e acompanhando durante esses quatro anos de faculdade, sobre tudo por acreditarem em mim. Louvo a Deus por suas vidas e pelo exemplo que são para mim, servos fiéis e tementes a Ele, mesmo nos dias de angústia. Eu amo vocês!

Às minhas irmãs, Carolina e Letícia, minhas companheiras, por me suportarem nos dias de mau humor e dividirem comigo momentos de boas risadas, que ficarão guardados em minha memória para sempre. Sou grata a Deus por tê-las ao meu lado. Amo vocês!

Sou grata a toda minha família, meus avós, minha bisavó, meus tios e primos, por sempre me apoiarem e se preocuparem comigo.

Agradeço aos meus queridos amigos, minha família escolhida, por caminharem ao meu lado e por estarem presentes nos bons e nos maus momentos, em especial às famílias Lattaro, Tutui e Zanelatto, que me acompanharam, me apoiaram e me ajudaram. À Cibele Palmeira, que esteve sempre por perto, me direcionando e acompanhando. Vocês foram instrumentos de Deus na minha vida e tornaram o meu fardo mais leve. Obrigada por se fazerem presentes de maneira tão especial!

À minha turma, “Pedago 014”, e às minhas queridas amigas, que dividiram comigo momentos de choro, de alegria, de alívio, de cansaço, e principalmente, pelas boas risadas: Manoella, Luísa, Caroline, Isabela, Lara, Fernanda, Julia. Vocês estarão para sempre em minha memória e em meu coração! Esses quatro anos na UNICAMP não seriam os mesmos se não estivéssemos juntas.

Sou grata aos meus professores por tudo que me ensinaram. O trabalho com educação ganhou um novo significado para mim através dos seus ensinamentos.

Obrigada por levarem a sério a tarefa de formar professores críticos e capazes de exercer seu papel com compromisso e seriedade.

Sou grata aos colegas e companheiros de estudo do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), por me proporcionarem momentos de reflexões e discussões que me fizeram aprender e amadurecer ainda mais! À Adriana Ramos, Adriano Moro, César Nunes, Carolina Aragão, Lívia Silva e à Thais Bozza, pela ajuda, preocupação e por dividirem comigo grandes aprendizados! Aprendi muito com vocês!

Agradeço à minha querida orientadora e professora, Telma Pileggi Vinha, por quem tenho grande carinho e admiração. Obrigada pela oportunidade de fazer parte desta pesquisa e por contribuir tanto para a realização deste trabalho. Graças aos seus ensinamentos, palavras de carinho e apoio pude crescer e aprender muito nesta jornada. Não tenho palavras para expressar minha gratidão por me proporcionar reflexões ao longo de minha formação, me acompanhando e confiando na minha capacidade. Sou grata à Deus por sua vida!

E por fim à Mariana de Oliveira Tavares, minha segunda leitora, com quem tive o privilégio de aprender tanto! Obrigada por vibrar comigo a cada nova conquista, por estar sempre pronta a me ajudar e por ter contribuído tanto para meu trabalho e aprendizado. A você, minha enorme gratidão e admiração!!

*Pois dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre!
Amém. Romanos 11:36 Bíblia Sagrada: nova versão internacional, 2009, p. 1493.*

"Escola é...

o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,

cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

na medida em que cada um

se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir

que não tem amizade a ninguém

nada de ser como o tijolo que forma a parede,

indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

é também criar laços de amizade,

é criar ambiente de camaradagem,

é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora , é lógico...

numa escola assim vai ser fácil

estudar, trabalhar, crescer,

fazer amigos, educar-se,

ser feliz."

(A ESCOLA - Paulo Freire)

RESUMO

Diante de problemas que afetam a convivência entre alunos e demais profissionais da escola, como a violência, a indisciplina e o desrespeito, muitas instituições têm buscado implantar propostas que visem construir um ambiente mais respeitoso e favorável ao desenvolvimento da cidadania. Com o intuito de direcionar iniciativas como estas, foi desenvolvido um estudo por uma equipe de pesquisadores da UNICAMP e da UNESP, que teve como objetivo contribuir para a melhoria da convivência escolar, pela elaboração e implantação de um programa de intervenção em duas escolas públicas de Ensino Fundamental II de Campinas. O programa contém ações coordenadas e complementares que incluem formação de gestores e educadores, procedimentos de mediação de conflitos, implantação de espaços sistematizados de participação e diálogo e a inserção de uma disciplina semanal no currículo dos alunos voltada para a reflexão e discussão dos valores morais e da convivência e a realização de assembleias. O presente estudo de caso faz parte dessa pesquisa maior e teve por objetivo analisar, na perspectiva do aluno, os sentidos e significados dessa disciplina de convivência ética implantada na escola. Para isso, foram analisadas qualitativamente narrativas de estudantes sobre a disciplina e as ações desenvolvidas nesse espaço. Participaram 123 estudantes pertencentes a seis classes dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo três do 7º e três do 9º ano. A análise qualitativa das narrativas indicou a grande validação pelos alunos dos espaços de participação e diálogo, principalmente as assembleias. Nota-se em seus relatos o reconhecimento da importância da disciplina contribuindo para as melhorias das relações entre todos na escola, do processo de resolução de conflitos interpessoais e da expressão das ideias e sentimentos. A mudança de postura é gradual e perceptível em todos os níveis, onde o respeito mútuo prevalece em relações entre alunos, professores e demais funcionários. Esse estudo contribuiu criando subsídios e evidências de que a oportunidade de participação dos alunos de forma democrática é percebida por eles como promotoras de relações de maior respeito e confiança, aumentando o sentimento de pertencimento.

Palavras-chave: Convivência escolar; Desenvolvimento moral; Intervenção pedagógica; Adolescentes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. DESENVOLVIMENTO MORAL	14
2.1 Como propor um trabalho com educação moral na escola?.....	20
3. A IMPLANTAÇÃO DAS PRÁTICAS MORAIS	30
3.1 O contexto da pesquisa.....	33
4. MÉTODO	40
4.1 Problema da pesquisa	41
4.2 Participantes	41
4.3 Delineamento da pesquisa	41
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	44
5.1 Considerações sobre a avaliação	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a violência está presente em qualquer tipo de negociação ou conflito. Não só a violência, mas atitudes como desrespeito, intolerância, agressão e indiferença, estão presentes em todos os contextos que envolvam relacionamentos interpessoais. Diante disso, segundo a perspectiva teórica construtivista piagetiana, ressaltamos a importância de se estabelecer um ambiente de formação que conduza à reflexão, ao pensamento crítico e ao convívio democrático e respeitoso. A escola fornece o ambiente propício para tais influências, por oferecer o convívio com a diversidade em um mesmo ambiente.

A convivência democrática requer mudanças constantes na perspectiva de ação diante de determinadas situações cotidianas, como a de conflitos, proporcionando assim, soluções baseadas no diálogo, considerando a perspectiva dos envolvidos e favorecendo o acordo entre os mesmos. Esse tipo de convivência repudia relações autoritárias e violentas baseadas na submissão, mas oferece meios que permitem a participação nas decisões e discussões e na elaboração de regras baseadas em princípios morais, desempenhando o papel de avaliação crítica constante sobre tudo o que envolve o ambiente em que vivemos.

Compreendemos que a construção de uma escola que privilegie a convivência democrática precisa ser trabalhada como um processo complexo e cuidadoso, necessitando de ações inter-relacionadas aos âmbitos institucionais, curriculares e pessoais. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta a importância do trabalho com desenvolvimento moral no âmbito escolar, discutindo ações necessárias para estabelecermos transformações para a construção de um ambiente cooperativo e respeitoso.

As reflexões e os dados presentes neste trabalho deram-se no contexto do projeto construído pelo GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNESP/UNICAMP) e por pesquisadores e pós graduandos da Faculdade de Educação da UNICAMP, do qual tive o privilégio de acompanhar e participar, como bolsista do Serviço de Apoio ao Estudante – SAE da UNICAMP, desde o meu ingresso à Faculdade de Educação. Este projeto de pesquisa foi selecionado no 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação, intitulado “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”, da Fundação Lemann e do Itaú BBA.

Com o intuito de desenvolver um programa que atue de forma abrangente em educação moral, o projeto desenvolvido, tinha como um dos objetivos a construção e testagem de instrumentos que avaliassem o clima escolar, em gestores, professores e alunos, compreendido pelo GEPEM como “o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa” (VINHA, et. al., 2017). Além disso, buscavam desenvolver, em duas escolas da rede municipal de Campinas, que atuam com o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), um programa de formação dos docentes que trabalham nessas séries, com o intuito de reduzirem a violência e melhorarem a qualidade da convivência escolar. Com base nessa avaliação estruturaram-se discussões e reflexões sobre diversas práticas muito comuns no ambiente escolar, muitas vezes reflexo da sociedade em que vivemos.

Diante da apresentação deste panorama, apresentamos o programa desenvolvido em uma das escolas participantes da pesquisa. Esse programa consistiu na inserção de uma disciplina no currículo do Ensino Fundamental voltada para a reflexão e discussão sobre valores e convivência, nomeada nesta escola como “Vivaética”, alvo deste trabalho. Nesta disciplina, temas como bullying, violência, preconceito e desrespeito, foram discutidos com os alunos, por meio de assembleias, debates, filmes, histórias, textos literários e outros procedimentos, a fim de gerar momentos de reflexão e compreensão, em que os jovens envolvidos constituíram um espaço para expressar suas ideias e discuti-las com seus pares. Em conjunto com esta disciplina, também foram desenvolvidas algumas propostas visando o protagonismo juvenil, por meio da implantação de equipes de ajuda, onde os alunos atuaram em atividades do projeto anti-*bullying*.

Neste programa também foram desenvolvidos debates e formações com os docentes, abordando, com o mesmo objetivo, aspectos influenciadores na convivência escolar, bem como a maneira como a escola lida com conflitos e regras, entre outros. As formações com professores, neste aspecto, têm como alvo apresentar procedimentos e intervenções com embasamento teórico, contribuindo assim, na maneira como os alunos se utilizarão do respeito e cooperação ao resolverem seus conflitos. Desta forma, foram oferecidos cursos de formação destinados aos professores da escola, totalizando 168 horas, além de um curso destinado

especificamente aos professores tutores, responsáveis pela disciplina de “Vivaética”, num total de 104 horas.

O propósito deste trabalho é discutir sobre a importância da construção de um espaço que favoreça o desenvolvimento da autonomia moral, visando a melhoria da qualidade da convivência. Com o objetivo de investigar os sentidos e significados atribuídos pelos alunos ao vivenciarem o processo de transformação no ambiente escolar a partir de um Plano de Convivência, apresento a análise de dados, dois anos após sua implantação, baseado em um autorrelato livre desses sujeitos sobre a disciplina de “Vivaética”. O propósito deste trabalho é discutir sobre a importância da construção de um espaço que favoreça o desenvolvimento da autonomia moral, visando também a melhoria da qualidade da convivência.

Esse trabalho é dividido em três capítulos teóricos: o primeiro apresenta como a moralidade é compreendida por autores de referência; o segundo dedica-se a discutir como propor práticas morais na escola; e o terceiro capítulo relata os principais estudos embasados nesta teoria. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho, os resultados e as considerações finais.

O presente estudo contribui para os estudos em educação moral, ao proporcionar discussões e reflexões acerca da compreensão e envolvimento dos alunos nessa disciplina, colaborando no desenvolvimento de pesquisas e melhoria deste projeto.

2. DESENVOLVIMENTO MORAL

Considerando a necessidade de fundamentação teórica para a melhor compreensão do trabalho, como forma de propiciar uma educação moral que considere o exercício da reflexão e discussão, apresentamos contribuições essenciais da psicologia moral baseadas na perspectiva construtivista piagetiana.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e epistemólogo suíço, têm grande influência no campo da educação, destacando-se por trabalhos relacionados, principalmente, ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao afetivo e moral. A teoria construtivista piagetiana compreende a moralidade como um processo construtivo, desenvolvido e modificado conforme interações e vivências estabelecidas com o meio, sendo constituído por experiências com pessoas e situações.

De acordo com sua epistemologia genética, o indivíduo passa por etapas sucessivas de desenvolvimento, tendo seu processo de aprendizagem dependente de um sistema de assimilação e acomodação, gerando a adaptação. Segundo Piaget (1964-2006), esse processo é resultado da assimilação de conteúdos e formações externas, e sua adaptação através de uma capacidade mental já estruturada. Quando não se efetiva a adaptação de tais dados, assume-se a postura de acomodação.

Vinha (2000) reconhece o desenvolvimento moral como “o desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios” (p.38) inseridos no aspecto social, pois se concebe em situações de interação com o outro. Piaget (apud VINHA, 2000) afirma que este é um processo de construção interior, similar aos princípios de desenvolvimento intelectual. Portanto, a obtenção de conhecimento não se dá por absorção ou acumulação de informações externas, mas se constitui através de um processo construtivo. O agir moral é concebido e exercitado de forma complexa, influenciado por emoções/afeto e pela inteligência.

A convivência é grandemente afetada pelo desenvolvimento moral, pois este está associado a um processo de socialização, referindo-se à relação do sujeito com o outro, sendo esta relação carente da existência de regras e normas que orientem sua conduta (VINHA, 2000). De acordo com Piaget (1932/1977, p. 11), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (apud VINHA, 2000, p. 38). Por isso, segundo o autor, atitudes consideradas como “boas” e “corretas” não bastam como resultado de ações regidas por valores e princípios de honestidade, verdade e

respeito. O mais importante é reconhecer os motivos para a obediência e aceitação de tais condutas.

Tais compreensões a respeito da moralidade são essenciais aos educadores, pois precisam considerar “que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguir as regras, especialmente na ausência de uma autoridade” (VINHA, 2000, p.39). Porém, frequentemente, vemos adultos fazendo uso de procedimentos que resultam na submissão e conformismo às normas e autoridades, promovendo a obediência e ocasionando a escassez de pensamento reflexivo e crítico e da própria autonomia (DEVRIES, ZAN, 1995), gerando o que chamamos de respeito unilateral, instrumento de submissão às regras preestabelecidas, numa relação assimétrica de respeito e sujeição da criança pelo adulto, resultado de relações desiguais e de coação, fator de heteronomia. O respeito inicial da criança pelo adulto é resultado da mistura de medo e amor, gerando assim, um sentimento de dever. “A heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade” (VINHA, 2000, p.48), pois são elas que determinam o que é bom e o que é mau. Fonte de obediência exterior ao sujeito, DeVries (1997, p.9) define que “moralidade heterônoma significa que o indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções pessoais. Em vez disso, sua atividade é regulada por impulso ou por uma atitude de obediência não pensada” (apud VINHA, 2000, p.49).

No outro extremo estão as relações de respeito mútuo, substituindo aos poucos as ações baseadas unicamente na obediência e passando a fundamentá-las nas relações de trocas mútuas e reciprocidade, levando à autonomia moral encontrada em relações democráticas. Nas relações de respeito mútuo, não há imposição de regras preestabelecidas externas ao sujeito, ao contrário, a compreensão das regras é favorecida como sendo um contrato entre iguais valendo-se da cooperação e da reciprocidade, quando há capacidade para compreender diferentes opiniões, desejos e sentimentos e para elaborar suas próprias convicções (VINHA, 2000).

A autonomia é “a legitimação das regras gerada por acordos mútuos, necessários para a convivência” (VIVALDI, 2013). É, portanto, uma moral formada por relações de respeito mútuo, resultantes de relações de cooperação, onde o sujeito assimila no seu interior ações de reciprocidade (PIAGET, 1932-1994).

Na adolescência, espera-se, como possibilidade, sujeitos com capacidade de descentralização do eu, aptos a elegerem valores morais para si, estabelecendo

relações cooperativas e de respeito mútuo. Somente quando há relações de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo, o indivíduo pode avançar para uma moral mais evoluída, a autonomia (VINHA, 2000). Nela o sujeito é capaz de se autogovernar, respeitando regras que considera como boas, sendo capaz de agir com o outro segundo a maneira como gostaria de ser tratado (Piaget, 1932/1977). Portanto, segundo Piaget (1932/1994, p. 155), só há autonomia moral quando “a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer na escola, um ambiente onde o respeito mútuo seja vivenciado diariamente nas relações entre pares, em que discutam pontos de vista e sentimentos. Ao olharmos para este cenário, vemos a necessidade do desenvolvimento de uma formação pautada na educação sociomoral, afim de construirmos sujeitos prontos para viverem em sociedade de modo responsável, respeitoso, buscando ações de equidade e justiça. A concretização de saberes considerados indispensáveis, se tornam eficazes por meio da prática, e na escola encontramos o ambiente onde vivências marcantes em grupo prevalecem no cotidiano desde muito cedo até a vida adulta. O ambiente escolar se caracteriza como um espaço altamente influenciador para a formação moral, propício para o aprendizado por meio da vivência em comunidade, realçando a importância de valores.

Piaget (1932/1994), apresenta em suas pesquisas também, características iniciais do desenvolvimento humano, apontando o egocentrismo como postura onde somente perspectivas próprias do sujeito, são prevalecidas. Tais aspectos são superados à medida que o sujeito vivencia diferentes tipos de interações. O autor compreende relações de coação e relações de cooperação, como formas de relacionamento a serem consideradas no processo de desenvolvimento do indivíduo, necessitando de várias formas de interação, resultando em qualificações opostas, respectivamente, a heteronomia e a autonomia. Defende ainda a importância da cooperação e do respeito mútuo, para a construção de uma educação moral que vise à formação da autonomia.

Considerando tais contribuições, discutiremos sobre colaborações de autores contemporâneos para estudos do desenvolvimento da moralidade, fundamentados na teoria piagetiana.

Josep Maria Puig, reconhecido como um dos maiores especialistas em educação moral na Espanha, defende a ideia de que a moral depende de uma construção e elaboração de cada sujeito, atrelada aos aspectos sociais, dependendo

das relações interpessoais vivenciadas (PUIG, 1998).

O autor esclarece que sua concepção a respeito da autonomia moral, estão baseadas em convicções próprias do sujeito, se desprendendo de pressões externas a ele para tais elaborações. Nesse processo, há a capacidade de compreensão de diferentes pontos de vista, sendo influenciado pela linguagem. Puig (1998) defende o diálogo como aspecto fundamental nas intervenções de situações moralmente relevantes e de confronto de perspectivas, reforçando considerações pessoais e autônomas, constituintes da consciência moral (VIVALDI, 2013).

A consciência moral, de acordo com o autor, é constituída por instrumentos que cooperam para que o sujeito construa suas convicções, mesmo em situações onde a moral é contestada. Esses instrumentos são: juízo moral, compreensão e autorregulação. Juízo moral, se refere ao discernimento sobre o que deve ser realizado, num exercício cotidiano, aplicando-se em situações de resolução de conflitos. Vivaldi (2013) sintetiza o juízo moral como aquilo que “se refere ao processo universal de reflexão moral com relação à vida prática” (p.53). O segundo instrumento, discutido por Puig (1998) é a compreensão, que se considera as particularidades e razões de todos os envolvidos em situações de conflitos morais, onde expressam suas opiniões e se sujeitam a compreensão crítica, direcionada pelo juízo moral. Segundo o autor, “tanto o juízo moral quanto a compreensão são de caráter reflexivo e cognitivo” (p.54). A autorregulação, terceiro instrumento citado, se refere ao direcionamento de conduta baseado em um processo de reflexão e construção pessoal progressiva, coerentes com seus juízos morais.

Puig ainda elege aspectos importantes para a construção da personalidade moral, defendendo o equilíbrio da convivência, onde valores e concepções são compartilhadas, num processo de reconhecimento e valorização dos seus próprios pontos de vista, como também do outro. Além do compartilhamento e transmissão de elementos culturais e morais, destacando a importância e necessidade de formação da compreensão, da capacidade de julgar e da autorregulação, possibilitando ações autônomas em situações de conflitos de valor. Portanto, Puig entende “a educação moral como construção dialógica da personalidade moral.” (PUIG, 1998, p.70).

Yves de La Taille, pesquisador com referência aos estudos do desenvolvimento moral, avança concepções voltadas a personalidade moral para então apresentar pareceres referentes à personalidade ética. Para compreensão de tal conceito, o autor salienta que se torna necessário conhecer a personalidade ética do sujeito, para então

compreender os comportamentos morais do mesmo. Com isso, analisa a existência do plano moral, presente nos sentimentos de obrigatoriedade e em situações de conflito moral. Ao plano moral, são trazidos deveres e ações orientadas para a reciprocidade e para a autonomia, assim, nossas escolhas no plano ético e moral, devem ser baseadas na consideração de si e do outro, reconhecendo a equidade em seus direitos e a necessidade de conservação dos mesmos.

O autor ainda considera a constante associação do sentimento de “expansão de si” (ADLER, 1991) no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade ética. Tal expressão corresponde ao processo de superação de si, motivação essencial para o desenvolvimento progressivo. O sentimento de inferioridade, incentiva o indivíduo a se superar, buscando a superação dos seus próprios limites, e a excelência. La Taille (2006) entende que a personalidade é composta por uma série de ‘representações de si’, composta por imagens construídas pelo sujeito sobre si, sem que, necessariamente, sejam verdadeiras ou legitimadas por outros sujeitos. O autor ainda indica que nesse processo há uma grande necessidade de se reconhecer como valor positivo.

São as representações de si que dão origem à personalidade, portanto, as representações que o sujeito tem sobre si, baseiam-se não somente no olhar do outro, como também nas interações estabelecidas, na inspiração em modelos admirados, na compreensão de fragilidades e avanços para alcançar seus objetivos e na qualidade da convivência (VINHA, 2000). Desses aspectos, dependem a autonomia, referenciando tais características para a tomada de decisões baseadas no juízo de valor, assim, La Taille (2009) indica que “a qualidade moral do convívio escolar é dimensão incontornável para a educação do juízo moral”.

A escola, por privilegiar a relação de pessoas vindas de diferentes culturas e opiniões, precisa lidar diariamente com problemas de convivência de origens diversas. Problemas como a violência, a indisciplina, agressões físicas e verbais, *bullying*, insultos, desobediência às normas, entre outros, estão se tornando cada vez mais sucessivos e constantes nas instituições educacionais. Tais dados são comprovados em inúmeras pesquisas citadas por Vinha, Nunes e Tognetta (2018), como a de Garcia (2009), que discute a forma como problemas de indisciplina e violência afetam práticas pedagógicas das escolas, influenciando práticas dos professores e objetivos relacionados as finalidades de aprendizagem, socialização e formação para a cidadania, e de Zechi (2014) que investiga a forma como a escola pública e seus

professores se relacionam com Educação em Valores, analisando sua formação para atuar nessa área, bem como suas ações no enfrentamento de problemas de comportamento como a violência, indisciplina e o desrespeito.

Dentre esses problemas de convivência citados, a indisciplina é um dos fatores mais preocupantes e mais presentes nas salas de aula no Brasil, de acordo com a pesquisa Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2009, 2013). O que torna esse dado tão relevante é o fato de que os professores gastam cerca de 18% do tempo de aula resolvendo problemas disciplinares em classe. Além da indisciplina, o desrespeito às regras na ausência do professor ou em situações em que não haverá punição, são muito frequentes, mostrando a ausência de autorregulação, pois, muitas vezes, os alunos não compreendem os princípios e a necessidade de seguir determinadas regras impostas desde o primeiro dia de aula. Por outro lado, o descumprimento de regras injustas é sinônimo de autonomia, como afirma Araújo (1996): “Em primeiro lugar, deve-se observar o princípio subjacente à regra, porque, se este não for de justiça, a regra será imoral e, portanto, a indisciplina pode ser sinal de autonomia” (p.110).

É importante ressaltar que nem toda indisciplina é considerada como um ato imoral, por isso, é preciso repensar a concepção que muitos professores têm ao considerarem a obediência como ação indispensável para alunos disciplinados. La Taille (1996, p.20) afirma que “toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente”, ou seja, quando oferecemos espaço para experiências necessárias à construção de regras que sejam vividas pelos alunos, oportunizamos meios para o desenvolvimento da autonomia moral, onde “apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação” (LA TAILLE, 2002, p.16). Portanto, de acordo com a teoria construtivista piagetiana, não se deve obedecer às regras por conformismo ou medo de autoridades, mas pela capacidade de autorregulação das ações, conservando valores independentemente do contexto.

Vinha et al. (2009, p. 162) destacam a preocupação de famílias e escolas na busca por orientações que possam solucionar problemas de convivência com seus filhos e alunos, saturando um mercado pronto a oferecer matérias de “autoajuda”:

Detectando tal fenômeno, surgem no mercado dezenas de livros, revistas, artigos que propõem o uso de diversos procedimentos como forma de orientar esses pais e professores. E, ansiando por alternativas que resolvam os problemas de relacionamento, inúmeros educadores buscam, nesses materiais, sugestões para educar melhor os seus filhos e alunos. Frequentemente, procuram procedimentos que “funcionam”, ou seja, que resolvam o conflito ou problema de forma rápida e eficaz, todavia, nem sempre há a preocupação de analisar e de refletir sobre a concepção de educação que está por trás de tais procedimentos, nem com as futuras consequências do emprego destes a longo prazo.

Esses fatos apontam para a necessidade de extrapolarmos o olhar para os conteúdos trabalhados na escola, estabelecendo assim um espaço onde os conflitos sejam resolvidos de maneira mais dialógica e cooperativa, a partir de uma mediação que favorece a cultura do acordo, com o estabelecimento de assembleias em que problemas de convivências são discutidos e regras são construídas a partir da necessidade, em que a participação dos alunos é evidente, favorecendo um sentimento de pertencimento à sua própria formação, contribuindo assim para a melhoria da qualidade das relações no ambiente escolar. Segundo Puig (2000), as assembleias são “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência” (p. 86).

2.1 Como propor um trabalho com educação moral na escola?

Diante de diversos direcionamentos educacionais encontrados em documentos legais no Brasil, nos deparamos, em diferentes documentos, com a preocupação e exigência de uma educação voltada à formação moral do indivíduo. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), apontam para a total responsabilidade da escola no trabalho com temas sobre ética, valores morais e convívio em sociedade, que devem proporcionar aos alunos “uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias e de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam” (PCN, Brasil, p. 61). A LDB, além de explicitar a construção de conhecimentos e habilidades que perpassam

a formação moral, traz em um novo anexo a necessidade do desenvolvimento de um trabalho na escola que vise promover medidas favoráveis de prevenção e combate a todos os tipos de ações violentas e intimidadoras neste ambiente (LDB, 2018). Ainda nesta atualização da LDB, defendem o estabelecimento de medidas voltadas à promoção de uma cultura de paz nas escolas, desta forma, compreendemos que um trabalho efetivo neste sentido, deve ser promotor de valores gerando com ações direcionadas à prevenção e contenção de todo e qualquer tipo de violência. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), por exemplo, defende o compromisso da educação “com a formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 19). Especialistas na área de Educação em Valores apontam a relevância do trabalho em formação moral, apresentado como parte inerente ao trabalho educacional (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2007; VINHA, 2000; entre outros). Cabe à escola, portanto, construir um espaço para a discussão, reflexão e explicação sobre valores e princípios de justiça, em que o respeito e a solidariedade sejam efetivos e constantes.

Nesse contexto, ações consideradas contrárias aos princípios morais e aos valores, como o *bullying*, agressões físicas, preconceito e desrespeito são cada vez mais comuns nos noticiários, principalmente quando relacionados diretamente ao ambiente escolar, por exemplo: Gazeta do Povo, 2014: “Briga entre estudantes chama atenção para violência nas escolas”; O Globo, 2017: “Professora é agredida por aluno após expulsá-lo da sala de aula: ‘Dilacerada’”. O que chama atenção é a dificuldade que as pessoas têm de buscarem soluções para seus problemas sem lançarem mão de algum tipo de violência. É o que Waiselfisz (2016) apresenta em um dos seus estudos sobre violência, ao mostrar que “a cultura da violência é muito acentuada no Brasil. A capacidade de negociação dos conflitos é baixa e a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas” (p.8). Esses dados são uma indicação de que os jovens apresentam um nível de autonomia moral diferente ao esperado para a capacidade de discernimento e argumentação, pois ainda se utilizam de violências interpessoais em seus conflitos.

Em uma pesquisa realizada por La Taille (2006) com 5.000 jovens da cidade de São Paulo, “90% consideram que, atualmente, os conflitos, de modo geral, são resolvidos mais pela agressão do que pelo diálogo” (p.66). Conflitos de “quereres”, comuns entre crianças e jovens, influenciam na maneira como esses sujeitos lidam

com suas desavenças. Nessas situações se deparam com reguladores afetivos que remetem a ocasiões passadas, onde são capazes de antecipar prováveis consequências de circunstâncias semelhantes, justificando, ou não, sua possível ação no presente. Vinha (2003) e outros autores evidenciam que mesmo tendo condições cognitivas para resolver um conflito de forma assertiva, esses sujeitos não o fazem em consequência de reguladores afetivos.

Com o intuito de buscar construir estas práticas, aproximadamente 1.100 projetos de educação em valores em escolas públicas brasileiras foram aplicados, segundo a ampla pesquisa de Menin, Bataglia e Zechi (2013). Porém, somente 2%, apresentaram propostas de projetos considerados “bem-sucedidos”. As demais escolas apresentaram falhas tanto no processo de construção e execução de seus projetos, como no direcionamento voltado apenas aos alunos e não a toda instituição escolar; baixa adesão do grupo de professores, com iniciativas isoladas e ações de curta duração. Uma proposta de transformação contrária à prática e postura apresentada por adultos na escola, principalmente em situações de resolução de conflitos, apresentou um caráter de transmissão e doutrinação dos valores, buscando o controle de comportamentos indesejáveis, e não visando a melhoria da convivência e um processo dialógico ao lidar com conflitos. Consideramos importante sustentar, a partir disso, que um bom trabalho com educação moral, não pode limitar-se ao lidar bem com conflitos. É preciso criar um ambiente promotor de valores e participação, desenvolvendo ações de forma preventiva, independentemente da existência de problemas como este. A maior parte das práticas analisadas nesse estudo partiu de profissionais e escolas que não tiveram formação específica no estudo em educação moral, desenvolvendo suas experiências pautadas no senso comum.

Os projetos considerados como experiências “bem-sucedidas” partiram de problemas genuínos enfrentados na escola ou na comunidade, sendo reconhecidos também pelos alunos, que não eram sujeitos passivos no processo de construção do projeto e tiveram oportunidade de participar nas decisões e na discussão e reconstrução de meios para a melhoria da convivência escolar. A finalidade desses projetos estava voltada à formação de valores morais e não visaram o controle do comportamento e da disciplina. A participação de todos os membros da escola foi valorizada e o currículo pensado para o favorecimento de momentos e espaços para a discussão e reflexão sobre valores éticos e morais, onde prevaleceu o respeito mútuo (MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013).

De acordo com o que Puig (2000) defende, é extremamente necessária a inserção de uma formação que esteja a favor do desenvolvimento e construção da educação moral na escola, compreendendo desta forma, a importância de se estabelecer ali um espaço para diálogo e reflexão, favorecendo a transformação individual e coletiva. A vivência democrática é uma oportunidade para que os alunos sejam participantes e atuantes em sua própria formação, reconhecendo em suas ações a responsabilidade e influência no desenvolvimento das relações dentro da escola. O autor mostra que a escola democrática deve promover, em seu exercício e planejamento, espaço para o diálogo e autorregulação, onde as relações autoritárias sejam minimizadas, prevalecendo o respeito mútuo a fim de evidenciar valores relacionados à autonomia e à ação cooperativa.

Como afirmamos anteriormente, a escola oferece um espaço privilegiado para a interação e convivência com sujeitos diversos, mas também tem o papel de construir e preservar o convívio democrático e harmonioso, buscando meios para minimizar problemas interpessoais de convivência. É inevitável ressaltar que nesta aprendizagem de convivência democrática, os conflitos exercem um papel fundamental para promover o desenvolvimento. De acordo com Piaget (1932-1994), é necessário o desequilíbrio para que haja aprendizado e é por meio do conflito que dou oportunidade ao outro de argumentar e enxergar a si mesmo e ao outro, considerando sentimentos e pontos de vista diferentes, motivando assim, os sujeitos envolvidos a refletir e rever determinadas atitudes. Na visão de educação construtivista, o foco não deve estar na resolução do conflito, mas é preciso considerar o processo de construção e transformação em um espaço onde há respeito mútuo, solidariedade e igualdade.

Como vimos, muitos professores e escolas tomam a iniciativa de criar projetos com o intuito de “resolver” problemas recorrentes de violência, desrespeito e agressões no ambiente escolar, mas não sabem como colocar em prática o que já ouviram falar sobre educação moral. Vinha e Mantovani de Assis (2007, p. 2) indicam que:

É comum encontrarmos nas escolas bons projetos que visam à conquista dessa autonomia e muitas delas discorrem, de forma elaborada, sobre a proposta construtivista. Entretanto, ainda é difícil constatar a vivência desse projeto no cotidiano escolar, ou seja, viver na prática pedagógica os princípios construtivistas apregoados ou o oferecimento pela escola de um ambiente estimulador e cooperativo que seja realmente favorável à construção da autonomia moral e intelectual, uma “escola para autonomia”, algo que vai além das boas intenções e bons projetos.

Puig (2004), contribui para ações com esse intuito, apresentando o conceito de práticas morais como meios padronizados de resolver situações “moralmente relevantes” (p.63). Entre essas práticas são classificadas as procedimentais, que se apropriam de situações de conflitos, considerando-os como conteúdo de um processo que favorece o diálogo, a reflexão e a criatividade. Inserida na categoria das práticas procedimentais, as práticas de flexibilidade, oportunizam de maneira espontânea a expressão e criatividade moral dos sujeitos. É um recurso que favorece o olhar para si, possibilitando a compreensão como indivíduo, reconhecendo suas dificuldades e evoluções.

Um ambiente cooperativo e democrático, que permite a convivência respeitosa pode ser estabelecido por meio de uma organização favorável a isso. Uma gestão democrática, não autoritária, que oportunize discussões e tomadas de decisão considerando o coletivo, faz parte de todo o processo. Defendemos aqui uma transformação que envolve ação, participação e compromisso de todo o conjunto institucional, pais, alunos, professores, comunidade e funcionários, que não sejam somente iniciativas isoladas do todo, na busca pela melhoria da convivência escolar (VINHA, et. al. 2017).

O compromisso com transformação em ações de todos os profissionais da escola, reflete principalmente nas relações entre os mesmos. Constatou-se que o bom relacionamento entre professor e aluno é um dos que mais favorece a aprendizagem e o bom desempenho dos alunos, sobressaindo a outros fatores, também importantes, como a formação docente, relacionamento familiar, condições de trabalho, entre outros. Ainda percebe-se que a maior eficiência no ensino vem de professores que acolhem seus alunos, buscando conhecê-los em seus interesses e sentimentos, pautando nesta percepção seu trabalho em auxiliá-los, incentivando e demonstrando confiança na capacidade de superação de limites de seus alunos (JORGE, 2007). A autora defende como imprescindível esse “olhar a mais” para os alunos” (p.7), justificando a importância do diálogo respeitoso com os mesmos, contribuindo no estabelecimento de limites, auxiliando-os a perceber seus direitos e deveres como integrantes de um grupo que preza relacionamentos respeitosos.

Para estabelecer uma relação onde a comunicação é efetiva dentro da escola, é imprescindível consolidar o uso de uma linguagem construtiva (VINHA, 2000). Ao considerar isso, defendemos o uso da linguagem descritiva como forma segura e eficaz de se estabelecer uma comunicação de qualidade. A linguagem descritiva

consiste em descrever fatos sem emitir julgamentos, favorecendo o sentimento de validação e compreensão. Esta mudança de abordagem, o educador “apresenta os fatos como são, procurando interpretar os sentimentos, desejos e o que está vendo” (p. 267).

Defendemos a importância do uso da linguagem descritiva, por favorecer a construção de sua imagem por si, pois percebe a valorização dos seus sentimentos e pontos de vista e através da descrição dos fatos, sendo reconhecido pelo seu esforço, toma para si sua própria avaliação. De modo contrário, a linguagem valorativa, muito disseminada nas práticas docentes, provoca outro tipo de reação ao receptor, pois recebe julgamento externo com juízo de valor, sobre seu comportamento, personalidade e caráter. Quando o professor assume a postura de sarcasmo, ameaçando, reprovando e acusando o aluno, provoca insegurança em si mesmo, resistência e desmotivação (VINHA, 2000).

Ao refletirmos sobre a importância do uso da linguagem descritiva, podemos destacar brevemente duas técnicas apresentadas por Thomás Gordon (1985): a *escuta ativa* e a *mensagem-eu*. Ao assumir a postura de *escuta ativa*, o professor deve ouvir atentamente a mensagem de seus alunos, mostrando assim interesse sobre o assunto, buscando esclarecer o que o sujeito deseja comunicar. Após isso, resume e repete a essência daquilo que foi dito através da linguagem descritiva, auxiliando na classificação dos seus próprios sentimentos e na busca por possíveis soluções. A *mensagem-eu* é utilizada em situações que envolvam o professor, onde o mesmo descreve de modo claro um sentimento legítimo, causado por determinado problema, sem atribuir culpa, favorecendo a iniciativa de quem escuta ao querer ajudar a resolver o problema. Este recurso não deve ser usado para manipular o aluno por meio de chantagem emocional, mas propicia a percepção do ponto de vista do outro.

Na transformação de um ambiente cooperativo, o professor deve se apropriar de diálogos adequados, distanciando-se de diálogos com mensagens de solução, onde o professor dá ordens, ameaça, adverte, exige e dá lições de moral; e de mensagens humilhantes, assumindo uma postura de julgamento e humilhação, ridicularizando, culpando e intimidando seus alunos (GORDON, 1985). A convivência democrática, pautada na visão construtivista, considera que autoritário não é apenas o adulto que domina e impõe ordens, mas aquele que interfere no modo de agir do aluno, tomando todas as decisões, dizendo o que precisa ser feito e resolvendo os problemas (VINHA, 2000).

Para que haja transformação no ambiente escolar, é necessário que haja a construção de um projeto visando a melhoria da qualidade da convivência, alcançando de forma ampla cada instância da escola. Desta forma, foram consideradas três vias principais inter-relacionadas, segundo Puig (2000), para a elaboração de um trabalho completo com formação de valores nas escolas deste projeto: as vias pessoal, curricular e Institucional.

A via pessoal está relacionada ao modo de pensar e agir do professor, principalmente no que diz respeito às relações interpessoais. Essas relações surgem em todo e qualquer momento educativo e são caracterizadas por encontros breves e não sistematizados anteriormente, compreendendo assim sua complexidade e imprecisão. Puig (2000) defende a importância de o educador constituir nesses encontros um posicionamento que preze evitar contatos superficiais com seus alunos, com iniciativas de “acolher, reconhecer e aceitar o aluno” (p.88), favorecendo assim, encontros mais próximos e constantes, que possibilitem práticas formativas. Esse processo de transformação de atitudes gera para o professor a responsabilidade ética pelo educando, em uma relação de respeito e confiança, transmitindo, de acordo com Puig, um “efeito insubstituível na formação da moralidade” (p.86). Por meio da formação e da reflexão o professor se transforma, buscando capacitação por meio do estudo e da reflexão sobre valores morais e outros importantes temas, como a linguagem do educador, regras negociáveis e inegociáveis, os diferentes problemas de convivência, conflitos, indisciplina, *bullying*, refletindo também sobre a diferença entre ser autoritário e ter autoridade. Toda e qualquer transformação requer tempo e esforço pessoal. Vinha e Tognetta (2007) refletem sobre a importância da formação em educação moral no que diz respeito à postura do professor frente aos conflitos, quando dizem que “os conflitos na escola podem ser construtivos, mas também podem ser destrutivos. As atitudes do adulto no processo de resolução é que farão a diferença” (p. 20). Por meio dessa formação é possível que o professor construa um novo modo de agir, afetando diretamente a sua relação com os alunos e a validação que esses darão aos princípios construídos na escola.

Essas mudanças exercitadas no dia a dia construirão um educador que permite que os alunos tomem decisões e façam escolhas, que perceba a importância das regras quando necessárias, que promova momentos de reflexão, onde todos possam ouvir e ser ouvidos e que se sinta valorizado, reconhecendo seus sentimentos e auxiliando os outros a também perceberem. Isso reflete também sobre as situações

que devem ser mais enfatizadas pelo professor e deixá-lo indignado, como situações que envolvem violência, injustiça, humilhação e desrespeito, valorizando atitudes de respeito, generosidade e justiça (TOGNETTA, VINHA, 2007).

A via Curricular é pautada no planejamento e execução de atividades e constituição de espaços na escola e em seu currículo, que possibilitem a formação em valores. Segundo Puig (2000), nesse trabalho existe a preocupação e o cuidado em abordar questões referentes aos elementos da cultura moral da nossa sociedade, conhecendo, refletindo e reconhecendo contextos e situações onde são necessárias resoluções morais. Para favorecer o trabalho no currículo escolar é inevitável a construção de um espaço em que os alunos sintam liberdade e confiança para discutir assuntos de interesse comum, abordando questões que preocupam o grupo. Esses espaços devem permitir que os educandos instiguem e aprimorem seu conhecimento moral, tratando de assuntos de relevância social como o *bullying*, sentimentos, violência e agressões virtuais. Esse é o momento de compartilhar assuntos e debatê-los com iguais e com professores, em que é permitido que cada membro do grupo exponha sua opinião e as construa no decorrer das discussões. Nesse exercício de diversidades de concepções, é propiciado ao aluno “uma elaboração mais complexa e completa dos próprios pontos de vista” (PUIG, 2000, p.91). É importante enfatizar aqui que a construção de espaços escolares para trabalhar valores não deve ser caracterizada por momentos de doutrinação e inculcação de valores, mas deve oportunizar a reflexão, o compartilhamento, a discussão e a compreensão.

Com esse objetivo, são construídos espaços sistematizados de convivência, em que atividades são propostas aos alunos, a fim de favorecerem a percepção do “eu”. Com esse objetivo, atividades de clarificação de valores que contribuem para o autoconhecimento e a construção de critérios de escolha pessoal acerca de quais valores são importantes para uma convivência respeitosa de qualidade (VINHA et al., 2017). De acordo com Puig (1998, p. 36), é uma maneira de “conduzir processos de valoração que provoquem a assimilação de novos valores”. Experiências de narrativa moral e jogos para expressão dos sentimentos também promovem o “pensar sobre si”, o primeiro se constitui da narrativa de experiências em que viveram conflitos ou situações de escolha moral, possibilitando a reflexão e aprendizagem, a partir do encorajamento do diálogo e da discussão. Igualmente, os jogos de expressão de sentimentos propiciam a tomada de consciência e o autoconhecimento, por meio de

atividades em que expressem seus gostos, desejos e desencantos (TOGNETTA, 2003).

A reflexão sobre si mesmo é essencial para o processo de autorregulação, e esse processo se mostra indispensável para qualquer transformação. Incluir valores sociomoraes no currículo não basta se não forem criados espaços para que sejam vivenciados na prática, através de relações interpessoais (TOGNETTA E VINHA, 2007).

Ao defender aspectos importantes para a transformação da escola, é inevitável negar a influência do ambiente escolar sobre a formação, sobretudo moral de seus alunos. Quando se refere à via Institucional, o autor retrata as inúmeras relações vividas na escola entre os diversos sujeitos ali presentes. Dentro de um mesmo espaço é inevitável o envolvimento dos sujeitos. Ao considerar esse contexto, o autor defende o ambiente escolar como altamente influenciador e formativo. Ao pensar sobre o efeito que a instituição educacional exerce sobre os que estão nela inseridos, no que diz respeito ao ambiente e aos valores expressos, considera-se de extrema importância a qualidade do clima escolar, sendo necessário pensar em práticas pedagógicas que propiciem a construção de um ambiente democrático. Essa via consiste na transformação da escola de forma gradual e processual, vivenciando em suas práticas os valores defendidos por ela, passando aos sujeitos ali presentes a visão de um trabalho coerente de implantação de valores dentro de um projeto de convivência escolar. Isso implica garantir a qualidade do ambiente sociomoral, que é definido por DeVries e Zan (1998, p.17) como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Desta forma, é possível oferecer um ambiente cooperativo refletido nas relações interpessoais entre professores, alunos, funcionários e pais, nos princípios e valores da escola e nas formas como cada sujeito se torna participante deste ambiente.

A soma dessas três vias caracteriza um ambiente rico, complexo e coerente na busca pela transformação da cultura na escola. É essencial o cultivo de práticas coletivas que favoreçam o objetivo final ao construírem meios para que isso se torne possível. Por esta razão, compreendemos que cada uma das vias trabalhadas isoladamente não seriam suficientemente efetivas para transformar o ambiente escolar. As três vias inter-relacionadas apontadas por Puig (2000) direcionam para um trabalho coletivo, com a participação de cada instância escolar, tendo em vista a

melhoria da qualidade da convivência, em que haja transformação pessoal e coletiva, com práticas educacionais coerentes ao que se espera dos alunos.

No próximo capítulo detalhamos os conceitos, categorias e tipologias das práticas escolares classificadas como morais nos estudos de Puig (2004), com o intuito de enriquecer a discussão e a compreensão a respeito das práticas para transformação.

3. A IMPLANTAÇÃO DAS PRÁTICAS MORAIS

A partir do olhar do estudioso em educação moral para a escola, é possível conhecer o ambiente sociomoral, como mais coercitivo ou cooperativo. Esse processo consiste na avaliação das relações, situações e experiências vividas na escola, com o intuito de perceber se são favoráveis ou não, ao desenvolvimento moral da criança (DEVRIES e ZAN, 1998). Desta forma, é inevitável que nos direcionemos às práticas favoráveis a um ambiente sociomoral orientado para a autonomia. Diante disso, vemos o que Puig (2004) defende por práticas escolares:

(...) um curso de acontecimentos humanos, mais ou menos estabelecido de antemão, do qual participam várias pessoas, em regime de co-implicação.
(...) Uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante. (PUIG, 2004, p.58).

De acordo com essa perspectiva, compreende-se que a proposta pedagógica de uma instituição escolar deve estabelecer práticas que visem atingir as metas propostas por elas mesmas. Puig (2004, p.63) especifica práticas morais como “formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes”, contendo, de forma intencional, aspectos em que virtudes e expressão de valores estejam presentes. Tais práticas são diferenciadas em seus sentidos, sendo classificadas pelo autor como práticas procedimentais e substantivas.

As práticas procedimentais são constituídas pela busca de condutas que favoreçam a expressão moral dos sujeitos e a criatividade, considerando situações de conflitos e divergências de opiniões como oportunidades para estabelecer um processo dialógico, reflexivo e criativo, pautado no respeito e na generosidade, entre outros. As práticas substantivas também propiciam a expressão de valores, porém, não estabelecem espaços e momentos para o exercício da criatividade moral, mas de repetição moral. São constituídas por atividades preestabelecidas, com o intuito de consolidar valores indispensáveis para a vida em sociedade, com o exercício constante voltado para situações de respeito, solidariedade, cooperação e demais temas. Os dois tipos de práticas são integradas ao papel educacional.

Puig (2004) propõe segmentos dentro de cada categoria, caracterizados como tipologias cabíveis às práticas procedimentais: práticas de flexibilidade e deliberação e aquelas integradas às práticas substantivas. Ou seja, práticas de virtude e normativas, que serão discutidas a seguir.

Dentro da categoria das práticas procedimentais, encontramos as práticas de flexibilidade que dizem respeito ao trabalho com o conhecimento e o cuidado de si (PUIG, 2004). O autor destaca a importância da flexibilidade na atual sociedade, com o intuito de favorecer seu próprio desenvolvimento, com base na ideia de “como fazer-se a si mesmo, e que utiliza ideias para compreender-se enquanto indivíduo” (p.97). Neste processo consideram-se procedimentos que favoreçam o conhecimento de si, como a auto-observação, a autoavaliação e a autorregulação, obtendo informações de si e de suas práticas, avaliando suas realizações e direcionando-as de acordo com seus objetivos. Práticas de flexibilidade representam a busca do olhar para si mesmo, diante de situações e questões relevantes ao sujeito, sendo algumas delas práticas de análise de mudanças físicas e transformações pessoais, como a autoavaliação – espaço de reconhecimento de avanços e falhas; autobiografia – representação da própria vida em diferentes aspectos; entrevistas pessoais – reconhecimento de si diante de diferentes situações, narrativas morais – experiência do falar de si e de situações vividas e jogos de expressão de sentimento – favorecendo o exercício de virtudes e valorização da afetividade, a “construção do autocontrole, do autoconhecimento e da autoestima (TOGNETTA, 2003, p.128). Práticas procedimentais de flexibilidade devem proporcionar espaços dedicados ao pensar sobre si e em suas ações morais.

Nesta mesma categoria, Puig (2004) apresenta as práticas procedimentais de deliberação, refletidas na busca por estabelecer melhores formas de resolver problemas relacionados ao convívio, construindo questionamentos sobre algo ainda não discutido, a fim de serem elaboradas novas concepções e respostas. O autor ainda destaca que a deliberação é um “processo circular que enlaça o juízo e a compreensão. São dois momentos que usamos de maneira complementar quando enfrentamos situações moralmente problemáticas”. (PUIG, 2004, p. 120), sendo o juízo formado por decisões baseadas na razão e na compreensão auxiliando na reflexão ética pela contextualização de situações assertivas. Puig (2004) ainda caracteriza a deliberação formulada pelo diálogo refletido pelos professores, transmitindo informações com clareza, além de requisitarem o envolvimento e exposição de opiniões por todos os envolvidos, desenvolvendo assim a escuta atenta e respeitosa. Tais procedimentos se constituem nos momentos de assembleias, com assuntos diversificados e amplas discussões para uma convivência melhor.

Já na categoria das práticas substantivas, que não trazem espaços para a criatividade moral, somente para repetição moral, encontramos as práticas de virtude. A definição de virtude por Puig (2004, p.143) como sendo a “força ou as qualidades de um ser ou de uma coisa”, ou seja, uma qualidade singular de algo ou alguém. As práticas associadas às virtudes conduzem de maneira simultânea a diversos valores morais, exigindo a cooperação e participação de todos os envolvidos para que se concretize algum direcionamento relacionado ao benefício da convivência com o grupo. Dentre essas práticas presentes nas escolas, o autor (2004) destaca métodos de aprendizagem cooperativa; realização e revisão das tarefas de classe; festas e celebrações; realização de projetos; formação e trabalhos em grupos, atividades constituídas ao favorecer relações de trocas. Vivaldi (2013) apresenta uma importantíssima reflexão a respeito dessas práticas, defendendo que o trabalho “em grupo possibilita aos alunos enriquecimento não só de seus conhecimentos construídos, mas também de suas habilidades sociais e morais, uma vez que estarão presentes o diálogo, o respeito, a escuta, a participação ativa e a capacidade de pedir e prestar ajuda” (p.132).

As práticas normativas se referem a discussões presentes em diversos momentos da vida em sociedade, considerando a necessidade de regras e normas para o convívio em sociedade. O trabalho com normas na escola deve ser estabelecido no contexto das relações interpessoais, baseadas no respeito mútuo e na cooperação, a fim de torná-las conhecidas e legitimadas pelos alunos. Não se referem somente ao que é imposto e determinado de forma rigorosa, mas também como formulações confirmadas e valores incorporados aos diversos contextos referentes ao agir. A compreensão do que o autor chama de “normas” é bastante similar ao que Piaget (1932-1994) conclui sobre regras, quando indica que há maior obediência às regras quando o sujeito faz parte do processo de elaboração, resumindo a ideia de validação a partir de uma necessidade (TOGNETTA, VINHA, 2007). As mesmas autoras alertam sobre isso em outro trabalho que trata da postura de educadores frente ao trabalho com normas e regras na escola:

Ao processo de elaboração das normas e dos mecanismos utilizados para que estas sejam obedecidas, subjazem as concepções dos professores sobre o que são as regras, para que servem e ainda como acreditam que o sujeito as legitima, da mesma forma em que são caracterizados o ambiente sociomoral da classe e o tipo de relações interpessoais que são estabelecidas (VINHA, TOGNETTA, 2006, p.46).

Puig (2004) afirma que, embora as práticas normativas estejam presentes em todo momento e espaço escolar, não devem ser desenvolvidas em momentos específicos e não podem ser realizadas de forma programada, pois surgem de maneira espontânea, quase que imperceptível. Tais práticas estão relacionadas a outras já citadas nesse trabalho, tendo suas concepções questionadas por Puig (2004, p. 180): “Que utilidade tem os processos de deliberação sobre normas? Se as normas são aprendidas no uso, que sentido tem explicá-las, considerá-las e debatê-las com os alunos? ”.

A construção e o estabelecimento de tais práticas, seja em momentos de favorecimento da criatividade moral, ou em situações preestabelecidas de repetição e fixação, devem ser pensadas e elaboradas de modo a favorecer o desenvolvimento moral, a fim de construir um ambiente sociomoral baseado no respeito mútuo, na cooperação, no diálogo, no reconhecimento e respeito a si mesmo e na participação.

3.1 O contexto da pesquisa

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”, desenvolvido a partir de um projeto envolvendo pesquisadores¹ e pós-graduandos da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GPEM) da Unesp/Unicamp, selecionado no 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação: “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula? ” da Fundação Lemann e do Itaú BBA. O projeto desenvolvido nessa pesquisa teve por objetivo a construção e testagem de instrumentos para avaliação do clima escolar, com versões diferentes para alunos, docentes e gestores, além de elaborar e desenvolver um programa de intervenção e formação de professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas, visando a redução da violência e melhoria da qualidade da convivência na escola.

O projeto de transformação na escola e formação de professores teve duração

¹Pesquisadores: Telma Pileggi Vinha (Unicamp), Alessandra de Moraes (Unesp), Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp), Luciene Regina Paulino Tognetta (Unesp), Roberta Gurgel Azzi (Unicamp). Pós-graduandos da FE-Unicamp: Carolina de Aragão Escher Marques, Lívia Maria Ferreira da Silva, Adriano Moro, Flávia Maria de Campos Vivaldi, Adriana de Melo Ramos, Mariana Tavares Almeida Oliveira e Thais Cristina Leite Bozza.

de 24 meses e foi elaborado a partir da consideração de três diferentes vias inter-relacionadas, propostas por PUIG (2000): 1. A via pessoal, que corresponde às influências exercidas a partir do modo de ser e fazer dos educadores, principalmente no que diz respeito à relação professor-aluno. 2. A via curricular, relacionada ao planejamento e execução de atividades voltadas ao trabalho com formação moral dos alunos. E, por fim, 3, a via institucional, relativa às atividades educativas, que partem da organização da escola e da classe e têm como alvo o favorecimento da participação democrática.

Para impulsionar mudanças favoráveis à qualidade do clima escolar e de um ambiente sociomoral cooperativo, se tornou necessária a organização de um trabalho intencional, pautado em ações preventivas, curativas e de fomento. As ações desenvolvidas nas instituições consistiram na inserção de uma disciplina semanal de 90 minutos, na grade curricular dos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), criando um espaço para que a convivência e a moral fossem discutidas de maneira sistematizada na formação semanal para profissionais das escolas e na formação quinzenal para os professores responsáveis pela disciplina, além da implantação de espaços sistematizados favorecendo a participação, discussão, resolução e mediação de conflitos, assim como o acompanhamento dos principais procedimentos implantados.

Reconhecendo a necessidade de construção de um espaço de diálogo na escola que propicie a transformação pessoal e coletiva, foi apresentado para gestores da rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo, esse projeto de implantação que seria desenvolvido nas instituições escolares de séries finais do Ensino Fundamental, que propunha a criação de um ambiente cooperativo e, aponta também, os critérios para participação no programa. Dentre os critérios para a escolha das instituições participantes, foram considerados: a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); funcionamento em apenas dois períodos; possuir equipe gestora; ter baixa rotatividade das equipes docente e gestora; ter horário de trabalho coletivo; não apresentar extremos (NSE muito baixo ou muito alto), graves problemas de violência; não ter menos de 500 nem mais de 800 alunos e aderir voluntariamente ao projeto. A escolha pelas séries finais do Ensino Fundamental se deve ao fato de que nesta fase há maior número de ocorrências de conflitos e violências nas escolas, dado importante para a avaliação do clima (VINHA, et al., 2016).

Além da adesão voluntária ao projeto, as escolas deveriam apresentar problemas disciplinares, constatados e avaliados por meio de um instrumento que investiga o clima escolar. Este instrumento foi elaborado pelo projeto de pesquisa maior, já citado anteriormente, “em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias” na busca por compreender a visão dos alunos, professores e gestores. A partir desta análise, foram selecionadas duas escolas da rede municipal na cidade de Campinas- SP. Por critério de conveniência, escolhemos uma para ser alvo da pesquisa deste trabalho que cujas características e implantação do programa serão descritas a seguir.

A instituição escolhida está localizada em um bairro próximo a uma importante rodovia do Estado de São Paulo e recebe estudantes do próprio bairro e dos bairros vizinhos, sendo poucos os alunos oriundos de lugares mais distantes. Essa escola fica na periferia da cidade, mas os gestores da escola têm percebido que, ano a ano, a pobreza vem sendo empurrada para áreas cada vez mais distantes. Assim, hoje o poder aquisitivo das famílias é superior ao que se observava há dez anos.

A escola atende o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos, mas teve o projeto voltado somente para o Ensino Fundamental II, como constava nos critérios de escolha das escolas participantes. O plano para implantação do projeto foi de 24 meses, com início no segundo semestre de 2014. A primeira etapa foi destinada ao diagnóstico do clima escolar, por meio de um questionário respondido por alunos, professores e gestores, elaborado para apontar os problemas de convivência enfrentados pela escola. Além disso, foram estabelecidos momentos para observação do cotidiano escolar e entrevistas com alguns sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Através dos dados colhidos e avaliados por meio desta etapa, foi possível identificar as maiores dificuldades dentro daquele espaço escolar, dados importantes para a etapa de intervenção que teve início em 2015.

Foi anteriormente mencionado que, com apoio da Secretaria de Educação, houve inserção no currículo escolar de uma disciplina semanal com a duração de 90 minutos. Esta disciplina passou a fazer parte da grade semanal dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e foi denominada pela escola de “Vivaética”, conduzida por nove professores que se voluntariaram² para este fim. Para

² Os professores responsáveis pela disciplina, recebiam como carga suplementar de trabalho.

tanto, a escola diminuiu 5 minutos nas demais disciplinas, passando a hora/aula de 50 minutos para 45 e ampliou em 20 minutos o horário de saída uma vez por semana.

Por meio dela, foi sistematizado um espaço para discussão sobre a convivência e a moral, em que é trabalhado com os alunos os conflitos interpessoais, a expressão de sentimentos, a linguagem empática, entre outros. É também nessa disciplina que ocorrem as assembleias quinzenalmente, intercalando com as demais propostas.

Concomitantemente, foram realizados dois cursos, ministrados por uma pesquisadora³, em um espaço dentro da escola, com aulas semanais de formação geral para todos os professores e gestores da escola, totalizando 168 horas, e quinzenais para a formação de professores tutores, responsáveis pela disciplina de Vivaética, que também faziam a formação geral, num total de 104 horas. A formação geral se dedicava a professores e gestores trabalhando diversos temas como valores, regras e assembleias, personalidade ética, linguagem do educador, problemas de convivência, relação escola e família, entre outros. Na formação de professores tutores, esses temas eram trabalhados de forma minuciosa, abrangendo outros temas como autoconhecimento, comunicação construtiva, conflitos e agressão virtual.

Destacamos que essa disciplina é constituída por métodos ativos em seu desenvolvimento, considerando o desejo da escola em desenvolver um ambiente que fomente a convivência respeitosa e favoreça a construção da autonomia moral, tendo, portanto, os seguintes objetivos:

- ✓ Refletir, discutir, hierarquizar os valores e princípios;
- ✓ Refletir, discutir, hierarquizar e propor alterações com relação às regras da sala de aula e da escola nos espaços de roda de diálogo;
- ✓ Debater os problemas que enfrentam na convivência diária e formas de melhoria das relações, buscando o bem-estar de todos;
- ✓ Reconhecer os problemas de convivência, suas características, consequências, possibilidades de atuação e prevenção, tais como o bullying, o cyberbullying, a incivilidade entre outros
- ✓ Identificar e discutir os dilemas sociais e morais;

³ Esse trabalho na escola foi organizado pelo GEPEM e desenvolvido pela pesquisadora Dra. Lívia Maria Ferreira da Silva, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

- ✓ Favorecer o diálogo, o respeito e a cooperação como processo de resolução dos conflitos interpessoais, de forma a promover estratégias mais justas e assertivas;
- ✓ Aprofundar o conhecimento de si e do grupo, tomando consciência dos próprios sentimentos e valores, assim como os dos outros;
- ✓ Estudar o conhecimento histórico e cultural relacionado às conquistas sociais.

Essa disciplina também é o espaço para discutir questões atuais que ocorrem na sociedade, nas mídias, redes sociais, etc., por isso o programa deve ser flexível.

Ao ser constituída como uma disciplina integrante do currículo dos alunos, se diferenciava das demais, também em sua forma de avaliação, sendo estabelecida através de portfólios individuais construídos pelos alunos, ao longo das aulas. Por meio desse instrumento, eram proporcionados momentos de diálogo com os colegas de classe, professores e famílias. Com isso, buscava-se acompanhar e assimilar a relação com as propostas desenvolvidas, não sendo atribuídas notas ou conceitos.

Esse programa possibilitou a construção de um espaço reflexivo sobre valores sociomoraes, resolução de conflitos, sentimentos e condutas para alunos e professores. A inserção da disciplina tinha como alvo legitimar um espaço para discussões e reflexões, contribuindo pra que os alunos se sentissem como parte do processo de construção de um ambiente escolar democrático, através do seu engajamento e de toda comunidade escolar. O estabelecimento dessas mudanças por meio do programa de intervenção fez com que os educadores desta escola decidissem dar continuidade a esse trabalho, que foi incorporado à escola (SILVA, 2016).

É essencial destacar que, ao compreendermos o objetivo do projeto, bem como suas implicações, ressalta-se um trabalho que requer o cuidado e o olhar para outras instâncias e aspectos, além da inserção da disciplina, que está integrada à via curricular, pois possibilita a reflexão sobre a convivência, pensando as ações e valores como objetos de conhecimento.

O projeto de pesquisa “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa na escola todos os dias”, tem como alvo favorecer nas escolas a construção de um ambiente cooperativo. Para isso, esse programa também utilizou um modelo de avaliação quase-experimental: diagnóstico (pré-teste); intervenção e avaliação (pós-teste). A fase de diagnóstico foi realizada por meio da elaboração e

validação de um instrumento para avaliação do clima escolar⁴ (MORO, 2018), respondido em versões específicas por alunos, professores e gestores, a fim de contemplar a percepção destes sobre a escola. Consistia também na observação do cotidiano das escolas selecionadas e realização de entrevistas com sujeitos pertencentes às mesmas (SILVA, 2016). O processo de intervenção anteriormente descrito, consistiu em várias ações coordenadas e complementares. Para avaliação do programa, além de nova aplicação dos questionários de clima escolar (pós-teste), foi estabelecida uma análise qualitativa por triangulação de dados, constituídos por diferentes formas de coleta a fim de beneficiar a compreensão de todo o processo. Utilizando-se de questionários semiestruturados, foi avaliada a formação desenvolvida nas escolas, contemplando os conteúdos e a forma como estes eram trabalhados, assim como a participação e envolvimento dos integrantes nesse processo. Ainda fizeram parte deste processo, os relatos das práticas pedagógicas dos educadores, entrevistas com gestores das escolas, além de observações das aulas da nova disciplina, feitas pelos pesquisadores (VINHA, NUNES, TOGNETTA, 2018).

De acordo com os autores, várias transformações já têm se consolidado no cotidiano da instituição, sendo a de maior destaque a acessibilidade maior da escola para a escuta e implantação de estratégias de mediação dos conflitos vivenciados pelos alunos. Constata-se, desta forma, o esforço dos educadores e demais profissionais envolvidos em colocarem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos nas formações, percebendo-se, assim, a adequação e tomada de consciência em posturas cotidianas, como a linguagem. e até na forma de se relacionarem com os alunos, beneficiando também nos estudantes, transformações efetivas e a consolidação de pertencimento e posturas de respeito e justiça.

Vinha, Nunes e Tognetta (2018), destacaram ainda a análise feita a partir das observações feitas por professores, bem como relatos dos alunos acerca da postura dos mesmos diante das propostas desenvolvidas nas aulas de convivência, constatando-se desta forma, o maior e crescente engajamento e legitimação dos espaços sistematizados para discussão e reflexão, como já afirmado no presente trabalho.

Ainda com o objetivo de avaliar todo o processo percorrido pelo programa de intervenção, alguns pesquisadores envolvidos realizaram estudos destinados a esta

⁴ Tese de doutorado: "A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar". Orientado pela Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

análise, como por exemplo, voltados aos significados atribuídos por professores e gestores (SILVA, 2016); a mudança no processo de resolução dos conflitos por meio da análise dos registros de ocorrência (DOURADO, 2015); análise do clima escolar (VINHA et al, 2016). Porém, não foi feita nenhuma investigação analisando como os alunos perceberam e avaliam a nova disciplina, sendo este o foco do presente trabalho.

4. MÉTODO

Foi visto que na escola selecionada foi criado um espaço sistematizado da disciplina foi criado para que a convivência e a moralidade se tornassem objeto de conhecimento, denominado “Vivaética”. Nele foram implantadas estratégias que promovem o desenvolvimento sociomoral afetivo, como as assembleias que eram alternadas, a cada 15 dias, com os procedimentos da educação moral. São diversos os temas desenvolvidos com os alunos nesse espaço, tais como o autoconhecimento, conhecimento de grupo, comunicação construtiva, problemas de convivência, conflitos, provocação, regras e valores, amizade, *bullying* e *cyberbullying*.

O presente trabalho pretende compreender os sentidos e significados da disciplina de “Vivaética” para alunos, como ela é percebida e quais são as suas contribuições e críticas.

Ao defenderem a necessária transformação da escola em busca da melhoria da qualidade da convivência, VINHA et al (2017), ressaltam que

A construção de um Projeto que vise à redução da violência, ao favorecimento da resolução dialógica dos conflitos e à busca pela convivência democrática não deve ser uma ação unilateral dos dirigentes ou de determinado grupo, mas sim decorrente do estabelecimento de um compromisso dos alunos, pais, comunidade, funcionários, professores e demais integrantes da equipe pedagógica neste sentido (p. 218).

Para tanto, não é possível prever como será todo o processo de transformação da escola a partir da implantação desse projeto, por isso, é necessário estabelecer um momento para avaliar as perspectivas daqueles que estão nele inseridos, a fim de compreender a eficácia na melhoria do clima escolar e na qualidade do ambiente sociomoral.

A partir desse cenário, o presente trabalho se justifica em compreender a visão dos alunos sobre a vivência na disciplina de convivência, considerando desta forma, de extrema importância a compreensão e participação de todos os membros da comunidade escolar no programa de transformação da escola. Para que este trabalho seja efetivo, não basta conhecer o que a gestão pensa sobre os relacionamentos interpessoais neste ambiente, mas é necessário perceber qual é a visão que todos têm sobre este mesmo cenário. Trata-se de uma proposta inovadora, no sentido de proporcionar a apropriação de valores e da convivência de forma racional, assegurando meios e espaços que favoreçam a reflexão sobre ações e concepções.

O trabalho deve ser intencional, coerente, ocupando um espaço de reconhecimento na equidade de sua importância com as demais matérias do currículo.

Além disso, ao contemplar os alunos neste processo, fizemos com que o aprendizado, a mudança e a participação adquirissem ressignificados pelos próprios sujeitos, ao se sentirem pertencentes no processo de transformação. Sastre e Moreno (2002) defendem a importância de se estabelecer na escola um momento para trabalhar conflitos e as relações interpessoais. A disciplina, neste projeto, é caracterizada por esse espaço planejado, onde os alunos podem discutir sobre vivências pessoais e refletir sobre seus sentimentos e ações, trabalhando assim, a capacidade de resolver conflitos pessoais e sociais de forma inteligente, sem o uso da violência. Mantovani de Assis (apud VINHA, 2000) também ressalta a proposta de uma educação onde o campo afetivo se desenvolva simultaneamente às matérias curriculares, como oportunidade para a troca de experiências e informações, aprendendo a respeitar e reconhecer opiniões diversas.

O objetivo deste trabalho analisar, na perspectiva do aluno, os sentidos e significados da disciplina de convivência ética implantada na escola.

4.1 Problema da pesquisa

Quais os sentidos e significados que os alunos atribuem à disciplina de convivência ética implantada na escola?

4.2 Participantes

Foram investigadas seis classes de Ensino Fundamental II, do sétimo e do nono ano, de uma escola da rede municipal de Campinas, escolhida segundo o critério de conveniência. Participaram do estudo 123 adolescentes, entre 11 e 14 anos de idade, sendo 64 meninos e 59 meninas. Essas turmas foram escolhidas por já participarem há dois anos do projeto implantado nesta escola.

4.3 Delineamento da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso que se utilizou da análise de um autorrelato livre, na forma de narrativa escrita, onde os alunos colocaram suas impressões

personais acerca da disciplina “Vivaética”, implantada a partir de um Projeto que visou a redução da violência e a melhoria da qualidade da convivência anteriormente citado.

O estudo de caso se caracteriza como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Trata-se de uma das modalidades da abordagem qualitativa, identificada como importante método no processo de avaliação de programas e no desenvolvimento de intervenções, na busca do desenvolvimento teórico (BAXTER, JACK, 2008). De acordo com GIL (2010, p. 37) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Fundamentado na teoria piagetiana construtivista, este estudo baseia-se na abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de uma análise qualitativa, caracterizada por priorizar a compreensão do contexto estudado e de suas relações, com foco na “descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando à voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos” (PÉREZ-SERRANO, 1994, p. 46). Para isso, de acordo com GODOY (1995, p.21), “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. Para tanto, não são necessários instrumentos formais e estruturados, por isso, este trabalho tem por instrumento de estudo um autorrelato livre, a partir de uma narrativa onde os alunos puderam colocar suas perspectivas sobre a disciplina.

O ambiente natural deste trabalho é a escola, e a partir dela buscamos investigar e descrever a atribuição de significados feita pelos alunos, por meio dos dados coletados. A pesquisa qualitativa não requer estatísticas, mas a busca por retratar os elementos e processos presentes na realidade estudada, preocupando-se “muito mais com o processo do que com o produto” (PRODANOV, FREITAS, 2013). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o relato livre, na forma de narrativa escrita, em que os alunos puderam colocar opiniões e sentimentos pessoais a respeito da disciplina ‘Vivaética’ e de vivências experimentadas a partir do programa de intervenção. A proposta apresentada pela escola após dois anos de implantação da disciplina “Vivaética” aos alunos foi a seguinte:

Proposta de produção de texto:

O Projeto⁵ Vivaética existe há 2 anos. Construa um texto avaliativo sobre este projeto, com pelo menos 4 parágrafos, que deve conter:

1º Parágrafo – Definição do projeto e explicação detalhada do seu funcionamento.

2º Parágrafo – Como era sua escola/ turma antes e depois do projeto.

3º Parágrafo – Qual tem sido a sua participação no projeto e nas assembleias e como isso tem refletido nas suas ações do dia a dia? Você tem repensado sua postura?

4º Parágrafo - Para concluir, você acha que este projeto deve continuar? Justifique sua opinião e dê sugestões.

Para avaliação dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo baseada na concepção de Bardin (1994), que define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que visam a análise da comunicação entre indivíduos, podendo avaliar os significados e significantes presentes nas respostas. Portanto, trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1994, p. 37).

A análise de conteúdo foi realizada de acordo com os procedimentos das etapas técnicas propostas por Bardin (1977): a pré-análise do material coletado, consistindo na leitura desse material, com o intuito de organizar e sistematizar os conteúdos a serem discutidos; exploração do material, determinando códigos e categorias das unidades de análise, levando-nos ao tratamento dos resultados, para então produzir inferências de conhecimentos e interpretação dos elementos escritos.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última, a inferência é o processo intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1977, p. 39).

A seguir apresentamos os resultados encontrados.

⁵ Lembramos que nessa proposta o projeto refere-se a disciplina “Vivaética”

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como parte do processo pedagógico de avaliação dos alunos, a escola realiza todo final de ano uma ampla prova buscando avaliar qual foi a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos aprendidos em todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Artes, Inglês, Educação Física), além de analisar a escrita. Visando a integração com o currículo escolar, nesta mesma prova foi destinado um espaço para que os alunos escrevessem uma narrativa sobre a disciplina de Vivaética, a partir de questões norteadoras, em que os alunos puderam expressar suas ideias e percepções a respeito dessa disciplina, assim como uma autoavaliação. Os envolvidos puderam definir o projeto e seu funcionamento, descrever a escola e/ou turma antes e depois desse trabalho, além de relatar sua participação nas aulas e nas assembleias e por fim, descrever como o projeto refletiu nas ações e posturas do dia a dia, através de opiniões e sugestões.

Visando alcançar os objetivos dessa pesquisa e analisar os dados, fizemos o recorte das avaliações do 7º ano, obtendo 71 respostas, e do 9º ano, com 52 respostas, totalizando 123 questionários. O critério para a escolha desses níveis foi a participação desses alunos, durante dois anos, do projeto de convivência da escola. Com a finalidade de compreender a percepção desses alunos a respeito da disciplina Vivaética, utilizamos o viés da pesquisa qualitativa para analisar os dados estudados neste trabalho, como mencionado anteriormente.

A partir das respostas dadas pelos participantes, mediante a proposta de produção de texto, construímos as seguintes categorias de análise: compreensão do trabalho; transformação; envolvimento e sugestão. O quadro 1 explica cada categoria e é colocado um exemplo extraído dos textos elaborados pelos alunos.

QUADRO 1:

CATEGORIA	CONCEITO
<p>COMPREENSÃO DO TRABALHO</p>	<p>O modo como os alunos compreendem e validam o espaço de Vivaética.</p> <p>— <i>Transformar a escola em um lugar melhor para se conviver.</i></p>
<p>TRANSFORMAÇÃO</p>	<p>Transformação reconhecida pelos alunos, os meios utilizados para tal, como assembleias e as aprendizagens a partir dos procedimentos trabalhados.</p> <p>— <i>Nota-se uma grande mudança no ambiente escolar. Os alunos e os professores se respeitam mais e todos têm a oportunidade de opinar e serem ouvidos.</i></p>
<p>ENVOLVIMENTO</p>	<p>A visão dos alunos sobre o envolvimento nas práticas morais das quais participaram.</p> <p>— <i>Os alunos agora podem dar sua opinião e fazer votação.</i></p>
<p>OUTRAS CONTRIBUIÇÕES</p>	<p>Contribuições dos alunos acerca da disciplina de Vivaética, baseadas em suas vivências nesse espaço.</p> <p>— <i>Deveria ter mais aulas.</i></p>

O quadro apresentado conceitua e diferencia as categorias criadas a partir do relato dos alunos. A seguir, discutiremos de forma geral cada categoria da amostra dos alunos, sem separar por série.

I. Compreensão do trabalho

A primeira categoria implica questionamentos internos sobre a compreensão que tiveram sobre “O que era o projeto⁶?” e “Para que serve?”. Tais dados foram importantes para que pudéssemos entender como os alunos enxergam o espaço de convivência dentro da escola. Por isso, encontramos uma variedade de respostas considerando percepções mais abrangentes e outras mais específicas e pontuais, porém, a maioria dessas descrições, resultaram em compreensões satisfatórias sobre a disciplina.

Nesta perspectiva, foram apontadas algumas impressões importantes para uma mudança de percepção sobre o ambiente escolar, indicando o objetivo de melhorar as relações dentro da escola por meio da transformação, a exemplo de algumas falas dos alunos:

— *Transformar a escola em um lugar melhor para se conviver⁷.*

— *Melhorar a convivência dentro e fora da escola.*

Esses apontamentos compreendem a validação da existência de um ambiente cooperativo, formado por diversos fatores simultâneos, importantes e necessários para a formação moral e para a qualidade da convivência (VINHA, 2000).

Um dos fatores essenciais para tornar o ambiente cooperativo é o respeito mútuo, responsável por construir progressivamente a autonomia moral quando há relações de cooperação e reciprocidade. Piaget considera que “a autonomia só aparece com a reciprocidade quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (1932/1977, p. 172).

DeVries e Zan (1998) defendem a influência de um ambiente escolar em que todas as relações interpessoais que cercam a criança promovam e experimentem o respeito mútuo constantemente. Essas experiências afetam não somente o campo sociomoral e afetivo do aluno, mas também são capazes de promover o desenvolvimento intelectual. As autoras esclarecem que a partir das relações

⁶ Projeto refere-se a disciplina “Vivaética”

⁷ Excertos retirados dos autorrelatos.

interpessoais vividas por esses indivíduos, percepções de si e do outro vão sendo construídas e essas experiências refletem no modo como aprendem “de que forma o mundo das pessoas é seguro ou inseguro, amável ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório” (1998, p.123).

O relacionamento professor-aluno se mostra altamente influenciador no processo de formação moral do aluno, sendo capaz de promover seu desenvolvimento ou retardá-lo. Piaget (1932/1965) refere-se à moralidade heterônoma como aquela que promove a obediência e conformidade às regras estabelecidas por outros, sem o exame de suas próprias convicções, minimizando assim a capacidade de questionamento e análise. Nesse sentido, o adulto espera o respeito vindo do aluno ao usar de sua autoridade para controlar seu comportamento.

De acordo com a perspectiva construtivista, a heteronomia é a moral da obediência às pessoas com autoridade em relações de coação, afirmado por La Taille (2006, p. 112), como um sujeito que segue “não uma ideia ou um valor em si, mas sim o que os outros dizem e fazem”. Ou seja, o ser heterônomo regularmente tem como referência posturas e comportamentos das pessoas com as quais convive, tendo-as como modelo a ser seguido.

Baseados na educação construtivista, nossa busca deve ser por relações caracterizadas por respeito mútuo e cooperação, sendo chamadas por Piaget (1932/1965) de relações autônomas e cooperativas. O indivíduo autônomo segue regras e age com respeito, baseado em convicções internas de necessidade. São relações onde o professor é respeitado e respeita seus alunos, oferecendo possibilidades de regular seu próprio comportamento, estimulando a capacidade de pensar de maneira “independente e criativa, desenvolvendo sentimentos e convicções morais que levem em conta os melhores interesses de todas as partes” (DEVRIES, ZAN, 1998, p. 128). A postura cooperativa do professor considera o ponto de vista dos seus alunos e os estimula a considerarem e perceberem a perspectiva dos outros. Um espaço que promova a confiança mútua desenvolve postura de cooperação e respeito mútuo (DEVRIES, ZAN, 1998). Nesse sentido, podemos ver claramente a mudança de postura dos alunos, no que se refere à importância em respeitar a perspectiva do outro:

— *É preciso respeitar a opinião do outro.*

— *Aprendi a ter igualdade e respeito.*

As aulas de convivência constituem um espaço onde as trocas sociais entre pares são valorizadas, buscando favorecer momentos para discussões de pontos de vista, expressão de sentimentos, tomadas de decisões, possibilitando que os alunos vivenciem o valor do respeito.

Experiências de respeito mútuo, reciprocidade, cooperação, justiça, solidariedade e igualdade são essenciais em um ambiente cooperativo, valorizando também momentos onde os alunos percebam que seus sentimentos e ideias são respeitados e valorizados por todos (VINHA, 2000). Os recortes a seguir validam a importância da cooperação e respeito no compartilhamento de percepções, em um espaço propício para tais discussões:

— *Precisamos conversar sobre o que precisa ser mudado na escola*

— *Os alunos podem dar opiniões, sugestões, críticas e elogios.*

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola é o lugar onde os valores podem ser refletidos e discutidos através do diálogo, e não como meio de imposição para o comportamento que se espera dos alunos, nem para serem citados em raros momentos. Intrínseco à esta discussão, princípios morais como justiça, respeito e solidariedade também são base para a melhoria da convivência. Podemos verificar que a aula de convivência contempla essa necessidade a partir do seguinte recorte:

— *Melhorar a convivência e a relação entre todos na escola e fora da mesma, sempre com base no respeito, justiça e igualdade é essencial para uma boa relação com todos.*

Esse trecho exemplifica o que Vinha (2000) já defendia que “no ambiente escolar deve haver liberdade e estímulo para os alunos expressarem seus sentimentos, trocarem pontos de vista e sentirem que estes são considerados” (p. 159).

Percebemos nas respostas dos alunos a valorização e validação do espaço da disciplina, viabilizando a transformação da escola em um ambiente cooperativo, onde a interação professor-aluno e demais sujeitos ali presentes deve ser de respeito e cooperação, estimulando e favorecendo desta forma, a construção da autonomia e de um ambiente com relações de qualidade.

II. Transformação

Por meio desta categoria, buscamos compreender “o que foi transformado no ambiente da escola”, de acordo com a perspectiva dos alunos, pensando na validação das ferramentas utilizadas para viabilizar a transformação, como assembleias, a construção de projetos antibullying, a aprendizagem de uma linguagem mais assertiva e empática, entre outros.

Com esse objetivo, percebemos nos textos dos alunos o destaque maior para espaços sistematizados de escuta, discussões, resolução de conflitos e reflexões de valores, sentimentos e atitudes. Um currículo preocupado em construir um ambiente cooperativo valoriza tais aspectos e cria espaços para que isso aconteça na prática.

Nas narrativas dos alunos, ficou clara a percepção do valor das assembleias, como espaço onde regras são elaboradas e reelaboradas frequentemente, os conflitos são pensados com estratégias de resolução e negociação, valorizando um espaço democrático e cooperativo, onde o respeito mútuo e a oportunidades de expor opiniões e sentimentos aparecem com frequência:

— *Nota-se uma grande mudança no ambiente escolar. Os alunos e os professores se respeitam mais e todos têm oportunidade de opinar e de serem ouvidos.*

— *Resolver conflitos através da assembleia.*

É importante destacar que as assembleias abrangem não somente o campo das relações e sentimentos a serem discutidos, mas consideram em suas pautas mudanças na estrutura da escola, e até mesmo na organização da sala de aula, gerando mobilizações e modificações quando consideradas como apontamentos favoráveis para o processo de transformação da escola em benefício da melhoria da qualidade das relações:

— *A escola melhorou muito. Tinha muitas coisas quebradas e depois que discutimos nas assembleias, o banheiro masculino foi reformado.*

— *As salas eram muito mais indisciplinadas. Quando surgia um problema em sala, não tínhamos como conversar para achar a melhor solução.*

A validação de um espaço destinado ao diálogo é refletida constantemente nas falas dos alunos, como meio importante para expor ideias e opiniões. Este momento estipulado para discussões não favorece somente a convivência democrática, mas incentiva a participação e a reflexão interna, onde opiniões pessoais são construídas e modificadas no decorrer de discussões coletivas:

— *Os alunos tinham medo de expor suas opiniões.*

— *Não havia espaço para expor ideias.*

— *Agora posso construir e elaborar minhas próprias opiniões.*

— *Quando não tinha esse projeto, a escola não fazia nada, porque não tinha como os alunos falarem. Os alunos agora podem dar sua opinião e fazer votação.*

É importante destacar a preocupação da escola em compreender a visão de seus alunos diante da proposta e vivência de transformação do ambiente escolar. O engajamento dos gestores e professores nesse sentido, mostra de certa forma, a quebra de uma cultura anteriormente presente ali: a de não escutar seus alunos. Havia a escuta individual, mas não um espaço institucional favorável a isso como as assembleias.

Vivaldi (2013, p. 121) defende que “uma narrativa sustentada e encorajada por meio do diálogo, possibilita ao sujeito uma aprendizagem gradual de tirar proveito de sua experiência moral, afirmando sua autoridade e sua responsabilidade sobre si mesmo”.

Para que haja transformação não basta somente a iniciativa de um professor, ou palestras pontuais e esporádicas sobre determinados temas relacionados à convivência. A relação que professores estabelecem com seus alunos e a coerência em suas atitudes com o que esperam deles, influenciam diretamente na transformação pessoal, principalmente acerca do modo de agir com o outro. Araújo (2004, p.48) alerta para uma das dificuldades desta área, quando indica que “o desafio a ser

encarado no espaço público é a aprendizagem de saber lidar com as diferenças e aproveitá-las como matéria-prima para o desenvolvimento pessoal e coletivo”.

Ao pensarmos sobre a influência da figura do educador, destacamos a importância da sua linguagem com seus alunos, ou seja, assim como o modo de agir do professor pode afetar a transformação, podemos refletir sobre a maneira como se utiliza da linguagem, podendo interferir diretamente nos sentimentos dos seus alunos. Ao não saber usar apropriadamente a linguagem, o educador pode transmitir uma mensagem não intencional, tornando-a por muitas vezes, nociva ao outro. Tais situações afetam diretamente as relações interpessoais dentro da escola, mas é possível evitá-las a partir da linguagem descritiva.

Podemos ver nos relatos dos alunos, a influência das aprendizagens no Vivaética direcionado às suas atitudes dentro e fora da escola:

- *Melhorei muito na forma como tenho agido com meus amigos e até mesmo com a minha família.*
- *Repensar/Refletir sobre meu comportamento, postura e atitudes.*
- *Ter respeito, ser educado e ajudar.*

Estabelecer um ambiente cooperativo, com espaços dialógicos, em que são vivenciadas experiências de respeito, justiça, generosidade, solidariedade e cooperação, resultam em transformações pessoais efetivas, que aos poucos vão sendo disseminadas ao coletivo, influenciando também suas práticas e ações dentro da escola (VINHA, 2000).

- *Minha turma antes do projeto não se comunicava com o próximo, havia muito desrespeito, brincadeiras de mau gosto e apelidos preconceituosos. Hoje nós somos mais unidos, queremos sempre estar em grupo, os apelidos diminuíram, o respeito e a tolerância aumentaram.*
- *Menos palavrões e brigas. Preconceito, bullying e racismo foram ficando de lado.*

A linguagem do educador tem o importante papel de transmitir uma mensagem

ao aluno, fazendo com que este chegue, por si só, à conclusão do que precisa ser feito e no modo como é melhor agir. Essa comunicação a partir da linguagem descritiva diminui a resistência do aluno ao que deve ser feito, contribuindo assim, para a participação cooperativa (GINOTT, 1989). Nos relatos dos alunos, vemos algumas mudanças fundamentadas nessa perspectiva:

- *Mais respeito com funcionários e professores da escola.*
- *Éramos grosseiros uns com os outros, faltava respeito e compreensão, vivíamos brigando, e o pior de tudo, éramos egoístas.*

Com o intuito de favorecer tais mudanças nos alunos, foram propostas práticas morais, pensadas de forma intencional para provocar reflexões na busca por transformações, como anteriormente apresentado.

Percebemos a validação dos alunos pelas práticas morais utilizadas no espaço de Vivaética, sendo até possível reconhecer mudanças de atitudes de todo o coletivo, quando descrevem que:

- *Antes da entrada do projeto na escola, havia muitos conflitos, que não eram resolvidos de forma correta. A falta de respeito com os colegas e professores era frequente e atrapalhava as aulas. Com a chegada e o desenvolvimento do projeto Vivaética, criamos percepções de como estávamos agindo errado, prejudicando os colegas e a nós mesmos. Toda essa experiência mudou nossa forma de ser, não só na escola, como fora dela também.*
- *Minha turma antes do projeto era a pior da escola. A gente perdia um monte de direitos por causa da bagunça.*

Para estabelecer mudanças a fim de alcançar uma transformação genuína, favorecendo de forma efetiva um ambiente cooperativo, construindo uma convivência de qualidade, é necessário, organizar um trabalho intencional, realizando-se em diversos níveis educativos: nos sujeitos, nos pequenos grupos, nas salas de aula e em toda a instituição escolar (VINHA et al, 2017). A próxima categoria visa apresentar a importância da construção do ambiente cooperativo ao propiciar diversas formas de envolvimento.

III. Envolvimento

A educação para a autonomia não pode ser obtida por meios coercitivos ou por imposição. Menin (2002, p.97) justifica que isso se torna possível quando a escola cria situações e meios para que os sujeitos, sejam eles alunos ou professores, façam escolhas e reflitam de forma crítica sobre valores e situações relacionadas ao convívio de qualidade: “É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolver conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo”.

Baseados nisso, defendemos a importância da construção coletiva da organização da convivência, pois somente com esta participação e envolvimento é possível oferecer espaços efetivos para participação dos sujeitos na escola. Como característica de um ambiente cooperativo, uma das formas de participação é por meio de espaços de diálogo ou assembleias (VINHA et al., 2016).

Esta categoria busca compreender de que forma os alunos participaram do espaço de Vivaética, ou seja, das propostas desenvolvidas e das assembleias. Muitos deles focaram mais diretamente as assembleias, descrevendo o processo de participação:

— *A gente faz um círculo de cadeiras, depois decidimos os assuntos que iremos discutir em sala de aula. Um aluno pega um caderno para anotar o que está sendo discutido e outro pega outro caderno para anotar o nome de quem quer falar, para não ficar bagunçado cada um que queira falar levanta a mão e tem dois representantes da sala que organizam a assembleia.*

As assembleias são consideradas como procedimentos ativos da educação moral, sendo também caracterizadas nos relatos como momento de diálogo (PUIG, 2000):

— *Dou minha opinião nas assembleias, mas às vezes a opinião do meu colega é melhor.*

Esse excerto ilustra o processo de identificação e incorporação de perspectivas, promotor do desenvolvimento.

Puig (2000, p. 86) considera as assembleias como “momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”. São traduzidas como possibilidade de evolução moral dos sujeitos nela envolvidos, exercendo o papel efetivo no processo de elaboração das regras, transmitindo valores como a participação, cooperação, favorecendo o diálogo e a autonomia.

As regras contratuais são elaboradas nas assembleias conforme a necessidade, importante aspecto a ser pensado quando se espera validação das mesmas. A natureza das regras, ou seja, se servem para resolver problemas de disciplina ou gerar obediência, suas necessidades e a maneira pela qual foram estabelecidas, se de forma imposta ou não, influenciam na legitimação das regras pelos alunos, pois quando não fazem parte do processo de elaboração e não vêm necessidade para existência das mesmas, os sujeitos passam a cumpri-las somente em momentos de supervisão da autoridade, gerando uma obediência superficial e heterônoma, permanecendo somente quando há medo ou recompensas (TOGNETTA, VINHA, 2007).

Considerando a importância da participação e envolvimento dos alunos, destacamos a ideia de DeVries e Zan (1997, p. 130) afirmando que “o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação”.

Vinha et al. (2017) considera o diálogo como procedimento fundamental para que a convivência seja considerada e afirmada como democrática. A capacidade de dialogar proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de reflexões e respeito. Os autores alertam para as consequências da falta de espaços para diálogo: “a impossibilidade, ou simplesmente a ausência do diálogo, pode trazer como resultado a agressividade, a violência, dificultando sobremaneira o convívio em sociedade” (p.21).

As interações sociais proporcionadas também em espaços de diálogo são importantes para a constituição do respeito mútuo. Piaget (1931-1998) defende o respeito como essencial para a fundamentação do sentimento que possibilita a aquisição moral, citando dois tipos de respeito: o unilateral, presente em relações coercivas, e o respeito mútuo, estabelecidos em relações de cooperação, onde os sujeitos concebem respeito recíproco. O ambiente cooperativo preza por relações

onde haja o respeito mútuo, ou seja, relações baseadas na reciprocidade, que é a “mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações, para elaborar suas próprias normas de conduta” (VINHA, 2000, p. 83).

A cooperação, “interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57), se relaciona muito aos espaços de discussão, essenciais para a exposição de argumentos e opiniões, se tornando oportunidade para considerar e conhecer o ponto de vista do outro (VINHA, 2000). Percebemos em grande parte dos relatos dos alunos, sua participação relacionada à esses espaços, como já citado anteriormente, porém, não podemos considerar “envolvimento” somente quando o aluno participa ativamente das discussões.

Uma das razões do que não podemos mensurar a participação somente quando o aluno “fala” ou se expressa durante momentos de discussões, é a dificuldade de superação de si. O movimento de superar dificuldades e medos, a busca por alcançar metas, faz parte da natureza humana. Essa superação se torna possível quando há fomento. A dificuldade de se expressar pode se integrar à uma das superações almejadas pelos alunos, mas muitas vezes as escolas falham em estímulos para que estes indivíduos transponham seus limites. Podemos justificar essa falha ao refletirmos a respeito de a escola não ter a cultura de ouvir a opinião dos alunos.

Difícilmente vemos em escolas espaços democráticos, onde os alunos também se tornam participantes de decisões e momentos para discussão. Poucas vezes esses alunos são requeridos a dar sugestões ou expor suas opiniões, mesmo quando o objetivo da escola é trabalhar com formação moral, como podemos ver na pesquisa realizada por Menin, Bataglia e Zechi (2013), anteriormente apresentada, em que analisaram cerca de 1.100 projetos de educação em valores nas escolas públicas brasileiras, sendo menos de 2% considerados bem-sucedidos. Uma das razões da grande porcentagem não ser considerada como projetos bem-sucedidos é a falta de compromisso com a participação dos alunos no processo de construção de seus valores, reafirmada na pesquisa de Zechi (2014), mostrando que poucas respostas indicaram a garantia de maior participação dos alunos em ações democráticas na escola. A precariedade de oportunidades de envolvimento dos alunos é mostrada em exemplos de falas dos próprios alunos:

— *Quando não tinha esse projeto, a escola não fazia nada, porque não tinha como os alunos falarem. Os alunos agora podem dar sua opinião e fazer votação.*

Quando há incentivos, o sujeito se empenha, adquire coragem de se submeter a diferentes desafios, desempenhando autoconfiança ao buscar superar seus limites (LA TAILLE, 2003). Pessoas que contribuem nesse processo, consideradas como figuras significativas para o sujeito, são essenciais para a construção de sua autoestima, pois, de acordo com Vinha (2000, p. 275), “a imagem de si vai sendo construída a partir da relação com o outro”.

O processo de construção da própria imagem pode ser definido como autoconhecimento. O sujeito moral se constitui quando desenvolve o valor de si, por meio do autorrespeito. Tognetta (2009, p. 86) defende que autoconhecimento significa “tomar conhecimento de seus próprios gostos e sentimentos, aquilo que lhe confere prazer, que o faz sentir alegre, triste, aquilo que causa mágoa ou admiração”. A autora ainda diz que quando o sujeito é capaz de se reconhecer neste nível, ao conhecer suas emoções, desejos e sentimentos, se torna apto para dominar suas sensações e se dar valor, contribuindo assim, para a superação de si.

Vinha et al. (2016) aponta para a superação de problemas de convivência na escola a partir do envolvimento dos alunos, quando se tornam protagonistas na instituição. Não podemos negar a importância do papel docente na intervenção desses problemas, porém, a participação dos alunos se torna mais eficaz na resolução e prevenção de diversos conflitos, dentre eles, o *bullying*. (VINHA et al. (2016, p. 114) afirma que “o protagonismo infantojuvenil é condição, portanto, para a compreensão das diferenças e para o favorecimento da convivência entre todos os envolvidos numa comunidade educativa”.

— *Participo muito das assembleias, e com isso percebi que nem todo mundo tem a mesma opinião e com isso devemos respeitar a opinião dos outros.*

A partir desta fala, é essencial reforçar a ideia de que para a formação ética, é necessário viabilizar meios e momentos para que os alunos vivam em constante exercício e reflexão de suas próprias ações, legitimando assim, alguns valores importantes para a convivência, como a justiça, tolerância e respeito (LA TAILLE, 2006). Além disso, também é necessário proporcionar momentos para a discussão e

exposição de diferentes opiniões e sentimentos, respeitando o outro, reconhecendo assim a importância de si e do outro.

Contudo, constatamos que um aspecto tão importante quanto compreender o envolvimento, limitou-se principalmente ao espaço das assembleias, talvez, por influência do enunciado: “Como é sua participação no projeto e nas assembleias?”,

— *Minha participação nas assembleias era boa.*

— *Sou muito tímida por isso não participo muito das assembleias.*

Esse tipo de pergunta também nos leva a pensar que as atividades trabalhadas são diferentes das assembleias, mas na verdade, são apenas práticas diferenciadas, classificadas por Puig (2004) como práticas procedimentais e substantivas. O autor esclarece que as primeiras são trabalhadas situações não previstas, favorecendo a expressão e a criatividade moral dos sujeitos, constituindo em si práticas de flexibilidade e deliberação. As práticas substantivas tratam de situações preestabelecidas no cotidiano da escola, onde há o exercício de fixação dos valores e virtudes, com o objetivo de favorecer a compreensão de ações e percepções necessárias para uma boa convivência.

Vale a pena refletir ainda que o modelo proposto pela escola pode ter influenciado os alunos em suas respostas, pois em muitos relatos percebemos a repetição do que já estava escrito no enunciado: “Isso tem refletido nas suas ações do dia a dia? Você tem repensado sua postura?” R: *Sim, isso reflete bastante no meu dia a dia*; *sim, pensei bastante em minha postura* ou *no meu dia a ia mudei minha postura*. Constata-se que tais respostas reafirmavam a pergunta, sem discorrer quais mudanças se referiam.

Considerando a relevância em criarmos espaços para participação dos alunos, conhecendo suas perspectivas e opiniões, na próxima categoria, apresentaremos as sugestões expostas por eles acerca da disciplina de convivência.

IV. Outras contribuições

O papel do professor é importante no processo de construção moral do aluno, especialmente quando estabelece uma relação de respeito com o aluno, favorecendo assim, de acordo com Gallego e Becker (2008), esse desenvolvimento. Para Piaget

(1931-1998), o respeito, misto de admiração e temor, constitui o sentimento fundamental que proporciona a aquisição da moral. Como já citado anteriormente, o respeito mútuo, diferentemente do unilateral, propicia iniciativas para a cooperação. É por meio da admiração pelo professor e incentivo recebido por ele, que o aluno desenvolve ações cooperativas.

Ter o professor como modelo e referência na formação de valores e na construção coletiva da convivência ética na escola gera validação pelos próprios alunos pelo trabalho dos professores e também por toda formação moral desenvolvida em benefício de todo o coletivo:

— *Professores fizeram um curso para ministrar as aulas e isso é importante para saber lidar melhor com os alunos e ajudá-los a resolver e a lidar com problemas e dificuldades e com isso melhorar o aprendizado.*

Quando é favorecida a construção de relações respeitadas e cooperativas, o investimento no modelo do professor merece grande atenção, pois deve ser coerente com aquilo que se pretende alcançar, permitindo que os alunos tomem decisões, demonstrando interesse e respeito, reconhecendo desta forma os sentimentos dos alunos, auxiliando-os a perceberem sentimentos uns dos outros. Para alcançar o objetivo de formar sujeitos moralmente autônomos, é preciso investir na “reformulação da atuação pedagógica do educador” (TOGNETTA, VINHA, 2007, p.133).

Garcia (2006) defende a relação de respeito entre professor e aluno como elemento fundamental para a motivação da aprendizagem, estimulando assim, o estabelecimento de uma relação de confiança e admiração. Nesta categoria, notamos a relevância do vínculo com os professores quando há relações de respeito e confiança, percebendo nos relatos dos alunos a validação dessa relação por meio do espaço de convivência:

—*Possibilita novos laços entres os alunos, professores e a direção.*

—*Ajuda muito a se expressar. Às vezes a gente não tem muito contato com os diretores da escola e esse projeto nos ajuda a conseguir falar com eles.*

Grande parte do grupo de alunos que participaram desta pesquisa apoia a continuação do projeto de convivência ética na escola, validando o espaço consagrado aos alunos, de forma a expressarem o desejo de mais oportunidades de vivência nesse espaço:

— *Deveria ter mais aulas.*

— *Ficamos muito tempo sem Vivaética porque os professores trocavam as aulas para explicar matéria da prova.*

É claro perceber nessas falas a importância dada pelos alunos à disciplina, ao relatarem a troca pela explicação de conteúdos avaliativos como algo negativo. Como já explicitado neste trabalho, a formação moral deveria ser tão importante quanto as disciplinas regulares na escola, mas mesmo esclarecendo esta relevância, alguns professores ainda priorizam o conteúdo de suas matérias.

Em um estudo que investigou a influência do ambiente escolar na formação de seus alunos, no que diz respeito às relações instituídas entre as crianças e suas estratégias para resolução de conflitos, Vinha (2003) constata que alunos que vivenciam um ambiente mais democrático em sua escola, apresentam maior desenvolvimento do que os que participam de ambientes coercitivos. A qualidade do ambiente e das relações atinge diretamente a forma como os alunos irão agir em situações de conflitos e em seus relacionamentos, por isso, defendemos tanto o olhar para a postura do professor, mas para o planejamento feito em benefício do desenvolvimento moral dos alunos. Vinha e Mantovani de Assis (2007, p.159) indicam que a busca dos educadores deve ser por uma formação que proporcione a construção de um aluno que seja:

(...) crítico, cooperativo, conhecedor de seus direitos e deveres, participativo, atuante na sociedade em que vive, solidário; que saiba tomar decisões; que seja responsável, assertivo, equilibrado; que resolva seus problemas por meio do diálogo; que saiba expressar seus sentimentos, que tenha ideias novas e que seja autônomo, moral e intelectualmente.

Reconhecer e refletir sobre tais sugestões nos levam a conhecer e reavaliar procedimentos e práticas utilizadas nesse processo.

5.1 Considerações sobre a avaliação

Consideramos muito válida a solicitação de um relato reflexivo pelos alunos

sobre a disciplina “viva ética” após a vivência de dois anos, que mostra, com esta iniciativa a preocupação e o envolvimento da escola. Contudo, sabemos que a elaboração de uma narrativa descrevendo o processo de transformação e percepções, pode não ser um meio eficaz de registro e reflexão de tudo o que realmente se percebeu, pois com o tempo, muito do que aconteceu se perde na memória. Retomamos que os alunos construíam portfólios individuais no decorrer do ano nessa disciplina, que eram dialogados com os colegas, professores e pais e não era atribuído notas, permitindo compreender e acompanhar o processo de interação com as propostas desenvolvidas.

A escolha adequada por instrumentos de avaliação, permite ao professor acompanhar de forma efetiva a aprendizagem dos alunos, auxiliando no processo de participação e desenvolvimento de ideias, não sendo o professor o único responsável pela aquisição de conhecimentos (DAVIS, NUNES, NUNES, 2005). Uma sugestão que contribui para o processo de avaliação contínuo e flexível e para a autorreflexão são as rubricas, que são capazes de extrair aspectos relacionados à competências pessoais, cognitivas, produtivas e relacionais (MORAN, 2013).

As rubricas são usadas num processo de avaliação formativa. Trata-se de uma autoavaliação que se caracteriza em um esquema de informações qualitativas que variam ao longo de um contínuo e que promovem o pensamento e a aprendizagem em determinados conhecimentos ou competências. A qualidade em geral é descrita em quatro níveis que indicam a qualidade de algo que se pretende alcançar.

Davis, Nunes e Nunes apontam o uso da rubrica como meio de auxílio ao professor na definição de critérios objetivos para avaliar, tornando a compreensão dos alunos mais clara. Com o intuito de facilitar o processo de avaliação, pesquisadores da Faculdade de Educação de Harvard, se apropriaram desse instrumento nomeado por “rubrica instrucional”, usado tanto para avaliar quanto para direcionar o aluno aos meios essenciais para atingir os objetivos propostos. Os mesmos autores também explicitam essa percepção na fala de professor ao elaborar tal instrumento, quando comenta “*se dermos todos esses detalhes para os alunos, logicamente todos vão bem*”. Mas, antes mesmo de terminar a frase seu tom já tinha mudado, indicando que se apercebera do potencial do instrumento. Assim, completou: “*É, mas é isso que queremos!*”.

Ao considerarem o instrumento como meio de beneficiar o aprendizado, os alunos e professores devem se engajar em um processo de elaboração muito rico,

podendo usá-lo para variados fins, como um instrumento pessoal de avaliação ou como ferramenta de autoavaliação dos alunos, empregado em momentos e períodos diferentes, tornando-se fundamental para a percepção dos professores em compreenderem o andamento do seu trabalho, bem como sua participação e dos alunos.

Além de favorecer o conhecimento dos critérios usados para avaliação dos alunos, há, por parte desses, o reconhecimento de uma participação no seu próprio aprendizado, diferente ao que estão acostumados. Os momentos de autoavaliação evidenciam aos alunos como estão aprendendo, o quanto estão evoluindo e o que se espera deles, interferindo no modo como se envolvem nas aulas e no que os professores orientam (DAVIS, NUNES, NUNES, 2005).

É importante considerar esse instrumento como meio de apropriação de uma visão crítica, pelos alunos, do seu próprio desenvolvimento, ao buscarem o aprimoramento dos aspectos que consideram mais frágeis, assim como o servir como um facilitador da compreensão de todo o processo avaliativo. Ser sujeito de sua própria aprendizagem, ampliando sua percepção sobre o processo ao qual está envolvido, de forma a reconhecer e avaliar mudanças necessárias para alcançarem seus objetivos, devem ser considerados em um ambiente que valoriza a autonomia, bem como sua contribuição no processo de construção. Por isso, defendemos a importância de essas propostas estarem integradas ao currículo escolar, a fim de formarem sujeitos aptos a tomarem decisões mais assertivas (DAVIS, NUNES, NUNES, 2005).

Assim, encerramos a apresentação dos resultados e as discussões que eles nos proporcionaram e passaremos a fazer algumas considerações do trabalho desenvolvido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constantemente, na realidade de escolas públicas e particulares, vemos educadores frustrados em suas mediações e preocupados com a resolução de conflitos entre alunos e problemas de indisciplina, sendo constatado em uma pesquisa realizada por Fante (2003), que 47% desses professores gastam entre 21% e 40% do seu tempo na escola lidando com situações desse tipo. Nota-se assim, a compreensão disseminada de que conflitos são ruins e devem ser evitados. Porém, salientamos que isso é inevitável, independentemente da idade, do gênero, do local ou da classe social: a relação com o outro gera conflitos, pois se origina do desequilíbrio nas interações, uma vez que há divergências de opiniões, diferentes valores e perspectivas. A escola representa um lugar rico em suas interações com sujeitos totalmente opostos, por isso, se caracteriza como um espaço conflituoso. Desta forma, consideramos a necessária mudança de perspectiva, considerando o conflito como oportunidade de aprendizagem para o pensar e o agir.

Com o intuito de “resolver” o problema dos conflitos e por considerarem importante a formação moral dos seus alunos, muitas escolas têm procurado estabelecer projetos, a maioria deles baseados no senso comum. Menin, Bataglia e Zechi (2013) analisaram cerca de 1.100 projetos desenvolvidos por escolas no Brasil que afirmavam desempenhar um trabalho adequado sobre educação em valores, no entanto, aproximadamente 2% desses projetos foram considerados bem-sucedidos, visto que 71% dos profissionais envolvidos na elaboração não receberam formação para o desenvolvimento deste aspecto.

Tal formação é considerada indispensável em um ambiente que busca o desenvolvimento moral dos seus alunos, estabelecendo um trabalho que visa transformar seus alunos de sujeitos heterônomos, em que valores não se conservam sendo, portanto, regulados diante de determinados contextos, submetendo-se às regras e autoridades para sujeitos autônomos, em que a aceitação e obediência a normas se constituem a partir de um controle interno chamado de autorregulação, onde são capazes de conservar seus valores independente do meio e das pressões sociais, sendo favorecida por relações de reciprocidade e cooperação. Esta compreensão aponta para o favorecimento de mudanças no desenvolvimento desses sujeitos, tendo assim a oportunidade de evoluir em suas capacidades de regulação e tomada de perspectiva, destituindo-se de percepções egocêntricas e unilaterais,

incorporando ações fundamentadas na cooperação, no respeito mútuo, na reciprocidade e na colaboração.

Com estudos voltados a esta temática, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral – GEPEM, desenvolveu o estudo “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, com o objetivo de elaborar e validar um instrumento para avaliar o clima escolar, com versões diferentes para alunos, professores e gestores, além de desenvolver e avaliar um programa de intervenção em duas escolas de Ensino Fundamental, visando a redução da violência e a melhoria da convivência escolar.

A avaliação do clima escolar é essencial neste processo de implantação da intervenção, com o papel de diagnosticar as percepções e expectativas dos integrantes da instituição, sejam alunos, docentes, equipe gestora e demais funcionários, acerca das experiências vividas neste ambiente, abrangendo aspectos relacionados às normas da escola, sua organização, estrutura física, pedagógica e administrativa, seus objetivos, valores e relacionamentos interpessoais. Além do uso desse instrumento, contamos com a observação, pelos pesquisadores, do cotidiano da escola.

O processo de intervenção foi caracterizado pela inserção de uma disciplina semanal na grade horária dos alunos, com o objetivo de estabelecer um espaço sistematizado para discussão, implantação de estratégias de mediação de conflitos e acompanhamento dos procedimentos instituídos, além da formação semanal para os professores e funcionários e formação quinzenal para os professores tutores, responsáveis pela disciplina.

Com esses mecanismos, buscou-se favorecer o estabelecimento e a construção de um ambiente cooperativo nas escolas, ao incluir valores sociomoraes no currículo, considerando este aspecto tão relevante quanto as demais disciplinas inseridas na grade curricular, estabelecendo assim, espaços sistematizados, como as assembleias, possibilitando a reflexão de valores, comportamentos e sentimentos de alunos e professores, discussão e apropriação de temas como *bullying*, violência, problemas de convivência, bem como o desenvolvimento de estratégias assertivas para a resolução de conflitos. Esses meios estabelecidos tornam efetivos os espaços democráticos propícios para participação de todos os envolvidos no ambiente escolar, inclusive dos alunos, favorecendo e valorizando o envolvimento e opiniões, raramente requisitados na maior parte dos ambientes escolares.

É necessário destacar que para promover tais mudanças a fim de estabelecer um ambiente sociomoral cooperativo e favorável ao desenvolvimento moral e à melhoria da qualidade da convivência, é primordial a elaboração e organização de um trabalho intencional. Para transformação da escola, é importante considerarmos três diferentes vias inter-relacionadas, apresentadas por Puig (2000): via pessoal, via curricular e via institucional. Essas três vias contemplam, respectivamente, aspectos relacionados à influência da postura dos educadores, o planejamento e execução de propostas pensadas para a formação moral dos alunos e a abrangência de participação de todas as instâncias da instituição escolar no processo de construção e participação do trabalho moral. Desta forma, se torna necessária e indispensável a coerência entre o que o ambiente sociomoral oferece e o que é ensinado e discutido na disciplina, a fim de esperar mudanças nos alunos. Vinha (2000) aponta para a escola como a grande influenciadora na formação moral de crianças e jovens, por isso, seu ambiente deve ser coerente a essa formação, transformando assim, relações entre todos, regras, sanções, linguagem, entre outros. Mas a inserção de uma disciplina não é o bastante se não houver engajamento e mudança em todos os aspectos da escola.

Nossa pesquisa teve por objetivo analisar, a partir da perspectiva dos alunos, os sentidos e significados atribuídos à disciplina de convivência ética implantada em uma escola da rede municipal de Campinas. Para análise deste trabalho, consideramos importante conhecer a perspectiva dos alunos que participaram do programa de intervenção há dois anos, nesta mesma escola. Para isso, selecionamos os alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, retomamos de forma breve nossos resultados a partir da análise realizada, para, assim, refletirmos e discutirmos sobre compreensões e possíveis implicações pedagógicas.

As categorias para análise foram criadas a partir dos dados estudados, de acordo com a proposta de produção de texto, avaliando o projeto, requisitando a definição do mesmo, mudanças percebidas na escola a partir da implantação do projeto, a participação dos estudantes e a influência no seu dia a dia, identificando sugestões e opiniões. A partir das respostas dadas pelos alunos organizamos a análise em quatro categorias: compreensão do trabalho, transformação, envolvimento e outras contribuições.

Percebemos na primeira categoria que a compreensão do trabalho se mostra

eficaz, no sentido de entender que temos como objetivo a melhoria da qualidade da convivência. Isso vem afetando não somente suas percepções sobre o ambiente, mas tem também influenciado as relações dentro da escola, evidenciando em suas falas maior respeito e cooperação. Os alunos reconheceram a importância do espaço da disciplina para apropriação de conhecimentos acerca de valores, e também para discutir e pensar sobre regras e convivência democrática.

As percepções dos alunos sobre as transformações na escola evidenciaram a validação das ferramentas utilizadas no programa de intervenção para viabilizar a transformação, destacando os momentos das assembleias e demais espaços de diálogo, assim como a mudança na linguagem do educador, entre outros. Salientamos as transformações sendo percebidas na postura dos próprios alunos, dentro e fora da sala de aula, sendo identificadas pelos mesmos, a partir do modelo dos adultos e por meio das discussões e reflexões propiciadas pelo projeto, afetando até mesmo a percepção sobre o outro, como em falas do tipo: *“Posso construir e elaborar minhas próprias opiniões”*.

Reconhecer a importância de escutar e respeitar opiniões diversas, favorece o processo de compreensão e constituição de suas próprias percepções.

Os espaços sistematizados de discussão são destacados na categoria sobre envolvimento. Fica evidente o grande entusiasmo dos alunos por esses momentos de troca de percepções, onde podem falar o que pensam e expressar seus sentimentos, favorecendo assim, relações de confiança e respeito. Constatamos que os alunos se sentiram mais valorizados, seguros e pertencentes ao processo de transformação. Isso se mostra porque em grande parte das escolas a opinião do aluno é raramente requisitada. O ambiente cooperativo é constituído de espaços democráticos, onde a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar se tornam indispensáveis no processo de transformação.

No campo de outras contribuições, percebemos um retorno muito positivo dos alunos no que diz respeito à continuidade do projeto na escola, expressando muitas vezes desejos de extensão para outras instituições: *“Outras escolas também deveriam ter essa disciplina”*. Dentre as sugestões dadas, notamos a preocupação quanto ao aumento na quantidade de aulas, indicando também falhas no processo, pois alguns professores, mesmo com a formação e possibilidade de compreensão da importância do espaço da disciplina, ainda trocavam esse momento para explicações de conteúdos curriculares, como português, matemática ou ciências. Constatamos que

tais ações refletiram para os alunos como perda, evidenciando a importância que dão para todo o processo de intervenção, notando assim, *“grande resultado não só em sala de aula, mas também, na escola e no dia a dia”*.

Mesmo considerando a importância dos dados estudados neste trabalho, julgamos ser necessária a análise no instrumento utilizado para tal. Destacamos a iniciativa da escola em considerar relevante conhecer a percepção dos alunos sobre o processo de transformação na escola, porém, ao analisarmos o instrumento proposto, ressaltamos que a formulação de algumas perguntas pode ter influenciado as respostas dos alunos. Por isso, indicamos a necessidade de olharmos e refletirmos sobre outras propostas de avaliação, onde o processo seja contemplado, contribuindo para a autoavaliação, compreensão e engajamento em busca de melhores resultados em seu desenvolvimento.

A proposta apresentada e discutida neste trabalho é compreendida como inovadora, ao favorecer a apropriação racional da convivência e dos valores como essenciais para a vida em sociedade. Composta por momentos para reflexão em suas ações e potencialidades, o trabalho nas escolas, direcionado à convivência se mostra tão importante quanto as matérias convencionais do currículo. A convivência democrática só é possibilitada quando em situações de conflito, divergências de opinião e em momentos de decisão. São encontradas soluções baseadas no diálogo, com participação cooperativa e democrática de todo o coletivo, repudiando assim, soluções e escolhas baseadas em relações autoritárias, individuais e coercitivas.

A instituição escolar surge como um lugar propício para que práticas democráticas aconteçam. Por isso, consideramos que a construção de uma escola onde a convivência seja considerada democrática se torna complexa, pois se constituem de ações coordenadas em todas as instâncias, transformando seus aspectos institucionais, curriculares e pessoais. Defendemos a coerência em todo o processo de desenvolvimento deste trabalho e na construção do ambiente sociomoral oferecido, seja na qualidade das relações, nas decisões, nos espaços para discussão e participação, na formação e postura dos educadores, nas regras e sanções e no acesso ao conhecimento. Tudo o que é ensinado e discutido nesse espaço deve ter concordância para favorecer a formação de pessoas mais éticas.

Há muito a ser feito, pois compreendemos que a mudança de postura e a construção de um ambiente cooperativo, são processos lentos e construídos com dificuldade, exigindo esforço e dedicação de todos os participantes da escola. Por

isso, não bastam apenas boas intenções, ou ações individuais baseadas no bom senso. A formação moral, no que diz respeito à busca por apropriação de conhecimentos, o reconhecimento de aspectos falhos, são iniciativas possíveis e importantes para o início da construção de uma escola onde a convivência seja respeitosa e democrática, afinal, “nossa busca é pelo fortalecimento de relações mais éticas” (TOGNETTA, VINHA, 2007).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, A. **Le sens de la vie**. Paris: Payot, 1991.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J.G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 1994. Título do original: L'Analyse de Contenu.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada. Nova Versão Internacional**. São Paulo: Mundo Cristão, 2009. p.1493.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Publicação. Brasília: MEC, 2017.

DAVIS, C.; NUNES, M. R.; NUNES, C. A. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, 2005, p. 205-230.

DEDESCHI, S. C. C. **Linguagem do educador: como realizar uma comunicação mais eficaz na escola?** 2010.

DEDESCHI, S. C. C. Bilhetes escolares no Ensino Fundamental: mecanismo de controle ou autorregulação?. In: VII **Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**: Indisciplina, Afetividade e Conflitos na Escola, 2011, Curitiba- PR. Anais do VII Seminário de Indisciplina Contemporânea, Curitiba-PR, 2011, v.1. p. 341-358.

DE VRIES, R. Piaget's social theory. **Educational Researcher**, vol. 26, nº2, mar., 1997, pp. 4-17.

DE VRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Revista Young Children**, nov., 1995, pp. 4-13.

DE VRIES, R.; ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCIA, J. A. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006.

GARCIA, J. A. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional** (PUC-PR), v. 9, p. 511-523, 2009.a

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINOTT, H. **Pais e filhos: novas soluções para velhos problemas**. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

JORGE, S.R.M.; TIGRE, M.G.E.S.; Indisciplina, incivilidade e violência na escola: causas, conceitos e possibilidades de enfrentamento. **Atividade de conclusão do PDE**, 2007.

LA TAILLE., Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

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

LA TAILLE., Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE., Y. Prefácio. In, PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE., Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

MENIN, M.S.S; BATAGLIA, P.U.R.; ZECHI. J.M. (orgs.) **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. Relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

MORO, A.; MORAIS, A.; VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de

medida. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 27, n. 64, p. 67-90, dez. 2017.

OLIVEIRA, M. T. A. **Os conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

PÉREZ-SERRANO, G. **Investigación cualitativa: Retos e interrogantes**. Madri: La Muralla, 1994.

PIAGET, J. **The moral judgment of the child**. New York: Free Press, 1932-1965.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1932-1977.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1932-1994.

PIAGET, J. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. **Jean Piaget - Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1931-1998b.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964-2006.

PUIG, J. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. **Práticas morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, L.M.F. **A implantação de um projeto de convivência em uma escola pública: sentidos e significados atribuídos por professores**. Pós-doutorado UNICAMP Campinas, 2016.

SILVA, L.M.F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações.** Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, SP, 2015.

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.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade Infantil numa perspectiva construtivista.** Dissertação (mestrado). UNICAMP. Campinas, 1997.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Campinas: UNICAMP, 2003. 430f. **Tese de Doutorado.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T.P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J. TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Org.) **Indisciplina, conflitos e bullying na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VINHA, T. P. et al. **Supernanny e S.O.S. Babá:** Um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. v. 2, n. 3, jan./jul. Revista Scheme, 2009.

VINHA, T. P.; NUNES, C.A.A; SILVA, L.M.F.; VIVALDI, F.M.C; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P.; SHIMIZU, A. M.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGAO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALDI, F. M. C.; RAMOS, A. M.; ALMEIDA, M. T.; BOZZA, T. C. L. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas.** Estudos em Avaliação Educacional (Online), v.27, p.96 - 127, 2016.

VINHA, T.P.; NUNES, C. A. A.; TOGNETTA, L.R.P. (2018). Convivência ética: um programa de transformação em escolas públicas. MANTOVANI DE ASSIS. O.Z. (org) **A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano.** Campinas: FE/UNICAMP, p. 83-102.

VINHA, T.P.; MORAES, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, FE/ Unicamp, 2017.

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L.R.P. (Org). **Virtudes e educação:** o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. & TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v.10 n.1, p.45-55, jan/abr, 2006.

VIVALDI, F.M.C. Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: O estado do conhecimento. 224 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.

WASELFISZ, J. J. **Caderno temático 1 – o mapa da violência.** Recife –Flacso. Brasil, 2016

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 250f. 2014.