

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Sarah Sabio Aiello

**EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Campinas
2012

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Trabalho apresentado como exigência parcial para a conclusão de curso de Pedagogia, sob a orientação de Prof^ª. Dra. Telma Pileggi Vinha, e co-orientação de Flávia Vivaldi, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Ai27e Aiello, Sarah Sabio, 1989-
Educação moral na escola: formação dos professores /
Sarah Sabio Aiello. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.

Co-Orientador: Flávia Vivaldi.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação moral. 2. Desenvolvimento moral. 3.
Escolas. 4. Formação de professores. 5. Construtivismo
(Educação). I. Vinha, Telma Pileggi. II. Vivaldi, Flávia. III.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. IV. Título.

12-029-BFE

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Telma Pileggi Vinha, que esteve em todos os momentos desse trabalho compartilhando saberes com carinho e atenção.

À minha co-orientadora Flávia Vivaldi, que nos momentos de dificuldades sempre esteve atenta e disposta a me ajudar.

À Laressa, que fez parte de todas as etapas da minha graduação e pesquisa. Sem sua cooperação este trabalho não teria chegado a esse resultado.

À escola pesquisada, direção e professores que se disponibilizaram para pesquisa e tornaram este trabalho possível.

Aos meus pais e irmãos, que sempre estiveram presentes intensamente na minha vida. Todo agradecimento seria pouco pelo que fizeram por mim...

Ao Vitor e família, que ao longo dos anos se tornaram uma família para mim, sempre me ajudando e apoiando em todos os momentos.

Às meninas, Priscila, Letícia, Gabriela e Luciana, que me ajudaram a crescer, sempre com bom humor.

À Fapesp pela bolsa de Iniciação Científica concedida, pelo apoio e financiamento.

RESUMO

A conquista de relações equilibradas e respeitadas depende de todo um processo de construção e aprendizagem durante a formação da criança ou jovem que, por certo, não aprende sozinho questões tão complexas. Tal formação exige das instituições que educam uma urgente revisão na qualidade do ambiente sociomoral em que os alunos estão interagindo e no trabalho com a educação moral. Para realizar esse trabalho faz-se necessária uma sólida formação do professor nessa área. Em vista disso, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar a formação recebida por professores para trabalhar a moralidade com seus alunos. Para tanto foi realizado um estudo descritivo e exploratório, com quatro professores do 3º, 4º, 6º e 9º anos e com os especialistas (diretor e coordenador) de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, recolhimento de documentos e sessões de observações. A análise foi qualitativa e embasada na teoria construtivista de Piaget, sobre o desenvolvimento da autonomia moral, e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva. Os resultados obtidos mostraram que apesar de constar no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar pesquisada a clara intenção de formar moralmente seus alunos para a autonomia, a prática vivida na instituição refletia uma posição neutra e relativista em que a moral era tratada como uma questão privada. Cada professor tinha uma concepção particular de moral e dos valores, não havia consenso sobre quais eram os mais importantes, nem sobre quais valores a escola almejava desenvolver em seus alunos. Por conseguinte, os professores atuavam nessa área de acordo com suas concepções, tanto sem intenção, por meio de suas atitudes cotidianas (currículo oculto), quanto de forma intencional, porém ausente de qualquer sistematização, pela transmissão verbal. A análise dos dados mostrou ainda que os professores não tinham estudado temáticas relacionadas à moralidade em sua formação de base (graduação), tampouco na continuada, realizada fora da escola (cursos, seminários, especializações). Apesar de no PPP ser valorizado o aperfeiçoamento contínuo do docente, os encontros de formação continuada (TDCs) realizados na instituição também não eram espaços destinados a estudo e discussão de tais questões, nem de um projeto coletivo institucional. Constatou-se que a maior parte dos temas abordados nesses encontros eram questões organizacionais e administrativas, tais como informes, planejamento de eventos e problemas práticos a serem resolvidos. Apesar de ocorrerem, tais espaços não propiciavam ao professor pensar em problemas tanto de sua escola como além desta, auxiliando-o a compreender as diversas perspectivas envolvidas e a buscar o estudo e embasamento para suas decisões, num exercício contínuo de cooperação, de forma a favorecer o maior envolvimento e corresponsabilidade. Contudo, nenhum professor ou gestor respondeu que se sentia inseguro para trabalhar com a educação moral, não vendo, portanto, suas atuações como contrárias aos objetivos almejados. Assim, evidenciou-se que a moralidade não era vista como um dos componentes mais importantes da educação, não sendo, portanto, alvo de debates, de reflexão e de formação.

Palavras-chave: educação moral. desenvolvimento moral. escola. formação de professores. construtivismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplo de ata do Trabalho Docente Coletivo.....	40
Figura 2	Foto do corredor das salas de aula.....	48
Figura 3	Foto da guarita e do portão de entrada da escola.....	49
Figura 4	Foto da grade e da cerca que ficam em volta da escola.....	49
Figura 5	Foto do banheiro.....	50
Figura 6	Foto do banheiro.....	51
Figura 7	Foto do bebedouro.....	51
Figura 8	Foto do refeitório.....	52
Figura 9	Pátio em que os alunos passam o recreio.....	53
Figura 10	Pátio em que os alunos passam o recreio.....	53
Figura 11	Foto do parque infantil.....	54
Figura 12	Foto do parque infantil.....	54
Figura 13	Objetivos da escola para os professores.....	59
Figura 14	Valores que faltam aos alunos.....	60
Figura 15	Como os professores trabalham com os valores na escola.....	65
Figura 16	Como os professores trabalham os valores na escola.....	65
Figura 17	Como os gestores acreditam que são trabalhados os valores na escola.....	66
Figura 18	Formação de base (graduação) dos professores.....	73
Figura 19	Os principais problemas da escola para os professores.....	77
Figura 20	Principais problemas.....	78
Figura 21	Ata de uma reunião de TDC (05/04).....	79
Figura 22	Formação continuada no TDC para os docentes.....	81
Figura 23	Ata da reunião de TDC (22/4).....	82
Figura 24	Ata de TDC (22/6).....	84
Figura 25	Ata de TDC (11/11).....	90
Figura 26	Ata da reunião de TDC (9/12).....	92
Figura 27	Autores mencionados pelos professores que tratam da moralidade.....	94
Figura 28	Ata de TDC (sem data).....	98
Figura 29	Segurança que os docentes possuíam para trabalhar os valores na escola.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. QUADRO TEÓRICO E UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA	11
1.1 Formação de professores	25
1.2 Gestão	31
2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
2.1 Objetivo	35
2.2 Delineamentos da pesquisa	35
2.3 Amostra	36
2.4 Coleta de dados	38
2.4.1 Os materiais e documentos	39
2.4.2 As observações	41
2.4.3 As entrevistas	42
2.5 Análise dos dados	45
2.6 Descrição da instituição escolar	46
3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
3.1 Objetivos da escola com relação à formação moral de seus alunos	57
3.2 O estudo da moralidade na formação do profissional em educação	72
DISCUSSÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES E ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

A conquista de relações equilibradas e respeitadas depende de todo um processo de construção e aprendizagem durante a formação da criança ou jovem que, por certo, não aprende sozinho questões tão complexas. Tal formação exige das instituições que educam uma urgente revisão na qualidade do ambiente sociomoral em que os alunos estão interagindo e no trabalho com a educação moral. Nesse sentido, formar indivíduos autônomos significa despertar na criança ou no jovem a consciência de sua própria identidade como sujeito que pensa, que decide, que se sente pertencente ao grupo social ao qual participa, que deseja ser valor aos olhos dos outros e que na convivência com outras identidades, aprende a vê-las também como valor.

O presente projeto teve início a partir da realização de estágios supervisionados, que tinham por objetivo observar a organização do cotidiano e das práticas pedagógicas dentro da unidade escolar. Por meio dessas observações, percebemos que os educadores utilizavam procedimentos pouco favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, ainda que quando indagados demonstravam que a instituição tinha uma fundamental importância neste processo. Quando esta contradição foi percebida e por acreditar que é dever também da escola contribuir para a formação de sujeitos autônomos na sociedade contemporânea, sentimos a necessidade de elaborar este trabalho para investigar como a formação dos professores refletia na qualidade do ambiente sociomoral e no tipo de procedimentos morais empregados em sala de aula em diferentes séries.

Vale ressaltar que este projeto foi constituído por dois estudos independentes e complementares, realizados simultaneamente em uma mesma instituição escolar municipal de Ensino Fundamental. O primeiro visa investigar o lugar e as características da moralidade na instituição, ou seja, conhecer a qualidade do ambiente sociomoral oferecido e os procedimentos morais presentes na práxis diária dos docentes (FERREIRA, 2012.). O segundo enfatiza a formação dos educadores, com o objetivo de conhecer como eles trabalham a moralidade com seus alunos (AIELLO, 2012). Esses são estudos complementares no sentido de permitir relacionar o trabalho com a moralidade realizado na escola com a formação recebida pelos professores. Para que os objetivos de cada estudo fossem alcançados, e para que houvesse a articulação entre eles, foram necessárias constantes atividades cooperativas entre as pesquisadoras. Houve, então compartilhamento nos estudos realizados

para o embasamento teórico, revisão da literatura, domínio do método e dos procedimentos de coleta e tratamento dos dados; na coleta dos dados na instituição e análise dos mesmos; na redação de algumas partes comuns dos trabalhos de conclusão de curso, como por exemplo, a descrição da escola e de suas metas principais.

Esse trabalho cooperativo resultou na construção coletiva do quadro teórico embasado na teoria construtivista de Piaget e de pesquisadores que realizam trabalhos nesta mesma perspectiva e abrangeu também estudos em psicologia, educação moral e em formação de professores. Vale ressaltar que, apesar das particularidades de cada pesquisa, esse trabalho cooperativo teve uma elaboração semelhante da descrição dos procedimentos metodológicos, pois os dois estudos foram desenvolvidos na mesma instituição escolar e foram utilizadas formas semelhantes de coleta e tratamento dos dados. Entretanto, apesar de serem complementares e possuírem semelhanças, foram realizados distintamente, segundo o objetivo de cada estudo. Ainda, em determinados momentos dessas análises, serão apresentados dados e resultados que foram compartilhados, mencionando a fonte, a fim de somente enriquecer e subsidiar melhor determinadas conclusões, colaborando para maior consistência, coerência e integração entre as duas pesquisas.

De acordo com essas considerações, o presente trabalho se refere ao segundo estudo, intitulado “Educação moral na escola: formação de professores”, que teve por objetivo investigar qual a formação recebida pelos educadores para trabalhar e propiciar um desenvolvimento moral dentro da unidade escolar. Para a efetivação deste objetivo, foi realizado um estudo descritivo e exploratório, com quatro professores, do 3º, 4º, 6º e 9º anos e com os especialistas (diretor e coordenador) de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os educadores, recolhimento de documentos, como o Projeto Político Pedagógico e atas das reuniões do Trabalho Docente Coletivo (TDC) e observações assistemáticas destas reuniões. A análise foi qualitativa e embasada na teoria construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia moral e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva.

A apresentação desta pesquisa traz um quadro teórico e uma breve revisão da literatura, com o objetivo de aprofundar a temática e entender um pouco melhor o processo de desenvolvimento autônomo moral e formação de educadores e, desta maneira, permitir uma análise mais detalhada dos dados coletados. Inicialmente, os estudos trataram de explicar o que é uma educação moral, quais são suas funções e seus objetivos, de quem é a responsabilidade de educar moralmente, como se deve trabalhar com ela para desenvolver os valores morais. Foi abordada, também, a formação de base e continuada dos educadores e o

papel do coordenador pedagógico e do diretor tanto nesta formação quanto na construção de um ambiente cooperativo e democrático na instituição escolar.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos. Neles está o delineamento da pesquisa, a amostra, a forma como os dados foram coletados e analisados e as características da instituição escolar selecionada.

No terceiro capítulo está a análise desses dados, organizada em duas partes. Na primeira são apresentados os objetivos da escola e a forma como os educadores trabalhavam a moralidade e, na segunda, é focado o estudo da moralidade na formação do profissional em educação (tanto de base quanto continuada).

Em seguida, são expostas as considerações finais, que unem os principais pontos tecidos neste trabalho. Nelas são mostrados, a partir das análises, os resultados encontrados referentes à formação dos docentes quanto à formação moral.

Esperamos com a integração dos dois estudos, que compõem a pesquisa maior, chamar a atenção para a intrínseca relação entre a práxis pedagógica do professor e a formação recebida. No caso desta pesquisa, foi enfocada especificamente a formação dos professores quanto ao trabalho com os valores morais, área em que geralmente as atuações na instituição escolar ainda são pautadas no senso comum. Acreditamos ser esta uma importante relação que não pode ser desconsiderada por todos aqueles que veem na escola um espaço de formação de pessoas mais desenvolvidas moralmente. Somente com uma base teórica sólida e uma práxis consistente e coerente conseguiremos atuar para o alcance de tais objetivos!

1 QUADRO TEÓRICO E UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

A moralidade está em frequente questionamento e discussão diante de nossos problemas contemporâneos. Por essa razão, a educação moral torna-se um importante foco de estudo no período em que vivemos. Não podemos negar que antigamente também havia essa necessidade, porém as formas de organização da sociedade não faziam emergir tanto essa questão. Hoje, com a democratização da mesma, os cidadãos passam a ter mais poder de decisão e, além disso, temos também as consequências de um modelo econômico.

Nesse sentido, características relevantes do sistema capitalista neoliberal, tal como a desigualdade social, a “invasão” do espaço público no espaço privado e o consumismo exorbitante tornaram as relações humanas vulneráveis e centradas apenas em valores não morais. Ou seja, cada vez mais estamos privilegiando aspectos como beleza, riqueza, sucesso profissional e deixando de estabelecer relações mais justas e solidárias, muitas vezes formando indivíduos heterônomos com valores morais periféricos. A sociedade como um todo tem responsabilidade nessa desconjuntura da moralidade. A essa situação Goergen (2007) denomina ambiente de barbárie e acrescenta:

Pode-se dizer que estamos vivendo um domínio sem precedentes da razão instrumental e utilitarista (Adorno, 1985), para a qual os fins justificam os meios. Conceitos como eficiência, eficácia, lucro, domínio e vantagem assumem posição central nas relações humanas da sociedade contemporânea (p. 743).

Com toda essa suposta crise de valores, a educação moral torna-se relevante não só para educadores, mas para a sociedade como um todo. Quando se trata desse tipo de educação, existem concepções distintas quanto à finalidade da mesma. Como La Taille (2006) explicita, a psicologia moral possui diversas correntes teóricas que estudam este assunto, dentre elas o autor define duas linhas: Durkheim e Freud como sendo relativistas e focando principalmente a dimensão afetiva, não definindo um conteúdo preciso para a moralidade; e Piaget e Kohlberg como universalistas, centrando-se na dimensão racional da mesma, assimilando a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça.

Para Durkheim, a sociedade (ser coletivo) é capaz de despertar o sentimento do sagrado, ou seja, o medo (de uma força superior) e o desejo despertado por um ser de

qualidades apreciáveis e indispensáveis. Por isso, a educação moral busca desenvolver o sentimento sagrado em relação à sociedade em jovens e crianças. Já Freud mostra que a consciência moral tem raiz inconsciente, pois nela o id (que seria a fonte de desejo) precisa ser vigiado e controlado pelo superego para que não faça invasões que escapem do controle no cotidiano. Assim, fica perceptível que nessas duas abordagens teóricas acredita-se na formação de seres moralmente heterônomos, pois para Durkheim deve haver a obediência a algo externo, e, para Freud, por serem processos inconscientes que escapam do controle. Essas duas concepções acreditam apenas em duas fases de desenvolvimento moral: a pré-moral e a moral. Já, nas duas outras linhas teóricas, a autonomia é algo possível de ser alcançado, sendo que a moralidade depende e é construída na interação do indivíduo com o ambiente no qual está inserido.

Segundo Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Embora nos relacionarmos uns com os outros seja imprescindível à existência de regras, que visam garantir a harmonia do convívio social, para Piaget a questão da moralidade não reside somente nas normas, mas principalmente no por que as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada, e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, todavia apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas. Assim, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no princípio inerente a cada ação, ou seja, no “motivo da obediência”.

Nem a consciência moral nem tampouco a consciência intelectual são pré-formadas ao nascer, mas sim, elaboram-se em estreita conexão com o meio social, num processo de construção contínua. Piaget mostra que a criança nasce na anomia, isto é, há uma ausência total de regras, leis. Mais tarde, começa a perceber a si mesma e aos outros, assim como há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. As crianças, por volta dos três ou quatro anos de idade, são naturalmente heterônomas, porém a partir dos oito anos, em média, com a entrada do período operatório concreto, têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia.

No adulto, coexistem essas duas tendências afetivas: a autônoma e a heterônoma, que determinam seus julgamentos e ações, havendo maior predominância de uma ou outra. No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior. Ele se sente obrigado a obedecer às pessoas que considera autoridade, que respeita unilateralmente. Submete-se aos valores

presentes em sua comunidade, à maneira que se comportam as pessoas do seu meio social. Segundo a perspectiva construtivista, na heteronomia a obediência ao princípio ou regra é circunstancial, os valores são pouco conservados, pois a regulação é exterior, dependendo de fatores tais como as pressões, as condições vividas, a origem das ordens, as circunstâncias etc. (“Só o desrespeitei porque ele me ofendeu”; “Como tinha que descobrir quem estava com celular ligado, acusei um aluno mesmo sabendo que não deveria ser ele. Com isso ele se viu obrigado a delatar o colega”). Isso significa que em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue; por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma; se não corre este risco, age. Consta-se que se uma ação é movida por fatores exteriores, isto é, motivada pelas circunstâncias, ela tende a desaparecer ou se modificar quando estes fatores externos também se modificarem.

Na moral autônoma, o sujeito não mais legitima uma regra pela simples autoridade em si, mas passa a entendê-la como um contrato entre os iguais. É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer, mas sim, implica em coordenar os diferentes fatores e perspectivas numa situação para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. O indivíduo autônomo segue um código de ética interno, obrigando-se a considerar os outros além de si. Dessa forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma). O sentimento de obrigação se sedia na consciência e se fundamenta na equidade e nas relações de reciprocidade (autorregulação). La Taille (2001, p. 16) ressalta que “a pessoa é moralmente autônoma se, 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. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos”.

Já Kohlberg considera o desenvolvimento do juízo moral em três grandes níveis, os quais estão divididos em dois subestágios. No nível pré-convencional, a criança responde apenas por regras culturais ou por considerar alguma coisa boa ou ruim, levando em consideração as consequências apenas por serem físicas ou hedonísticas. Nesse nível, o respeito incondicional pelo poder e evitar a punição são atos valorizados. Ele se divide em orientação para a punição e a obediência e orientação instrumental-relativista. Já no nível convencional, o sujeito é preocupado em atender às expectativas de seu próximo, como família, grupo. Aqui o indivíduo não está apenas conformado, mas agora também se sente leal às expectativas pessoais e à ordem social. Esse nível é formado pelo estágio da concordância interpessoal ou orientação para o “bom menino – boa menina” e o de orientação para a

manutenção da sociedade. E por último, o nível pós-convencional, no qual o indivíduo não considera mais a autoridade dos grupos, mas está preocupado em definir valores e princípios morais que possuam uma validade e aplicação. Aqui é dividido em orientação para o contrato social e orientação para o princípio ético universal. Esse autor define a justiça como a virtude moral; nesse sentido, Piaget apesar de considerar essa virtude não a elege como primordial.

La Taille (2006) diferencia e articula os conceitos de moral e ética segundo uma perspectiva construtivista. Para ele a moral é um sistema de regras e princípios que tem o “sentimento de obrigação” como processo psicológico central, e possui como seu principal fundamento de conduta o dever de suas ações. Já a ética está relacionada ao querer viver dos indivíduos (felicidade ou “vida boa”) e à “expansão de si próprio” como processo psicológico central. Para a articulação da ética e da moral é necessário que ocorra a articulação entre cada um dos seus processos psicológicos (“sentimento de obrigatoriedade” e “expansão de si próprio”). Para o autor é necessário conhecer a perspectiva ética do indivíduo para compreender a moral, assim, o plano ético engloba o plano moral.

O mesmo autor (LA TAILLE, 2002; 2006) compreende a personalidade como sendo constituída pelo conjunto das representações de si. Essas representações são interpretações sobre si mesmo e são sempre valor (dimensão afetiva), isto é, pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como desejável, indesejável, bom, ruim, certo, errado etc. Esses valores podem ser morais (justiça, veracidade, honestidade, generosidade, dignidade etc.) e não morais (beleza, sucesso, sedução, riqueza, popularidade etc.). As representações de si têm origem nos juízos positivos ou negativos das outras pessoas (críticas, elogios), na inspiração dos modelos que o sujeito valoriza ou admira (ele tenta imitar suas condutas e pensamentos), na leitura dos sucessos e fracassos objetivamente constatados pela criança e nas autoavaliações em função das expectativas criadas por ela mesma (os sucessos obtidos podem se transformar em “dívidas” do indivíduo em relação a si próprio, portanto numa espécie de nível a partir do qual irá julgar-se).

Evidencia-se, dessa forma, que a associação dos valores morais (honestidade, respeito mútuo, solidariedade etc.) às representações que a pessoa tem de si mesma não é inata, mas resultante de uma interação. Isso posto, há que se refletir sobre a “qualidade moral” do ambiente social em que o indivíduo está interagindo, assim como o tipo de educação moral que está recebendo. Faz-se necessário cuidarmos das interações que essa criança está tendo com o ambiente, analisando as mensagens subliminares presentes: ao que assiste, as características da escola que frequenta, o que os educadores e a comunidade escola estão valorizando, as respostas que são dadas diante dos conflitos etc.

Foi visto que a personalidade é o conjunto das representações de si (valores morais e não morais). La Taille (2006) defende a tese de que essas diversas representações não estão “soltas” como um “saco de virtudes”, mas compõem um sistema em que os valores se inter-relacionam e organizam de forma hierárquica, sendo, tanto a hierarquia quanto os modos de interpretação, influenciados pela dimensão afetiva. Assim, certos valores podem ser centrais (mais fortes) ou periféricos (mais fracos). O lugar das representações de si permite avaliar a força motivacional, uma vez que os valores centrais possuem maior força motivacional. Nesse sistema, há que se considerar também a integração entre os valores. Tais valores não são necessariamente independentes um dos outros, mas sim integrados, isto é, certas representações de si podem estar integradas entre si, enquanto outras podem estar isoladas. Pode-se considerar que os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, quer dizer, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si.

O autor (2002, p. 48) considera que a organização desse sistema explica porque algumas pessoas pautam suas vidas pela moral e outras pautam sobre outros valores, como descrito a seguir:

As primeiras unem a moralidade ao Eu numa proporção maior do que as outras e tal proporção determinará a conduta. Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais.

O predomínio de um tipo de moralidade (tendência afetiva) vai depender do lugar ocupado pelos valores morais entre aqueles que compõem as representações de si. Nas pessoas heterônomas os valores morais estão mais periféricos em seu sistema de representação de si e/ou estão pouco integrados entre si. Os valores morais, sendo mais fracos, têm menos força motivacional em situações em que há conflitos de valores, ou seja, em que outros valores estão em jogo. Já nas pessoas autônomas, os valores morais são centrais e/ou integrados entre si, “devido a estas características de sua personalidade, a pessoa resiste às diferenças de contextos, resiste às pressões do grupo, é fiel a si mesma porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente no seio das representações de si”. (LA TAILLE, 2001, p. 18). Esse processo de autorregulação é decorrente da construção de sentimentos morais tais como a honra ou autorrespeito, a culpa, a vergonha e a indignação. Ou seja, quando uma ação é coerente com um valor moral (como ter sido honesto) gera um

sentimento de dever cumprido, de satisfação interior (honra); já quando as atitudes são contrárias aos valores morais (como ter insultado alguém) pode acarretar em culpa ou vergonha; a indignação é experimentada diante de ações consideradas injustas pelo sujeito (presenciar uma criança sendo humilhada).

Como se vê, a moralidade é algo bem mais do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; implica em muito mais que simplesmente obedecer a certas regras ou leis e não a outras, implica em refletir no por que seguiu-las (MENIN, 1996) e querer viver esses princípios na ação.

Diante dessas breves considerações teóricas, ao nos questionarmos: “para que uma educação moral”, definimos que nossa visão é fundamentada na concepção construtivista, que considera que o objetivo da educação moral é o favorecimento da autonomia, devendo, portanto levar em consideração o pensar crítico, o julgar, as perspectivas e os sentimentos próprios e do outro na suas relações. Esse tipo de formação envolve outros fatores que devem ser levados em conta, como a construção da personalidade e as formas de convivência cívica. Para Puig et al. (2000), eles devem ser responsáveis de uma educação moral, não podendo se limitar apenas à socialização. Ainda segundo os autores, a educação moral está relacionada ao aprender o significado das normas e a construção de novas.

[...] queremos entender a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral é, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida (p. 18).

Todavia, podemos nos questionar se seria de competência da escola educar moralmente. Consideramos que a educação moral é de responsabilidade da sociedade como um todo, não cabendo apenas à escola. Mas, isso não significa que a escola não tenha papel fundamental na mesma, muito pelo contrário, esse ambiente exerce grande influência moral sobre os alunos. Confirmando essas ideias, Carvalho (2002) vem nos explicitar que:

..., a educação ética não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social. Disso decorrem pelo menos dois desafios fundamentais para uma instituição escolar. O primeiro deles é o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho. [...] A escola é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade da sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público (p. 163).

Nesse sentido Goergen (2007) mostra que na escola os alunos formam diversos aspectos de sua identidade, tanto estéticos quanto éticos, sendo inevitável a influência desse ambiente na moral dos indivíduos envolvidos. Por tudo isso, o autor explicita que: “[...] entendo que a educação tem um papel fundamental na formação do sujeito moral, crítico e autônomo, dando novos e transformadores rumos ao movimento dialético entre o indivíduo e a coletividade.” (p. 745). Contudo, o autor ressalva que o aluno chega à escola com influências do meio na formação moral da criança, sejam elas pela mídia, família, comunidade, e/ou instituições em que convive. Por isso, essa instituição deve levar essas condições em consideração, para que não torne traumática a relação entre sua identidade já construída (porém ainda não em sua totalidade) e as práticas morais presentes no espaço escolar.

Diante dessa reflexão, fica perceptível que é fundamental que a escola se preocupe em formar valores morais centrais em seus alunos, privilegiando as interações nas relações do cotidiano. Também é importante para essa formação que a instituição tenha seus próprios valores que reflitam em suas práticas, sendo necessário salientar que esta formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis não prevaleça no chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada no ambiente escolar.

Marchand (2012)¹ mostra em seus estudos que várias metodologias têm sido utilizadas para desenvolver os valores morais, sendo que a mais antiga foi ou é a doutrinação. Já nos anos 60, a clarificação dos valores (RATHS; HARMIN e SIMON, 1966) surgiu como uma perspectiva alternativa de forma não diretiva e de total neutralidade, em que os professores deveriam ajudar os alunos a clarificar os seus próprios valores, depois assumi-los e a colocá-los em prática. Essa teoria sofreu diversas críticas, tais como, confundir frequentemente questões éticas importantes; não diferenciar o gostar de fazer com o dever fazer; e, por último, por basear-se no relativismo moral, não hierarquiza os valores. Já, nos anos 70, surgiu a abordagem cognitivo desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg, que se contrapõe às duas outras acentuando o componente cognitivo da moralidade. Essa concepção defende princípios universais, sendo o principal a justiça, e que esses princípios são construídos ativamente pelos indivíduos que são capazes de regular suas ações; por último, que existem vários níveis de

¹ MARCHAND, H. A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?". Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Lisboa. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

moralidade. Esse autor propõe que a educação moral se centre na discussão de dilemas morais hipotéticos e reais e ressalta também a importância de a pessoa estar inserida em uma atmosfera moral, ou “comunidade justa”. Embora essa teoria represente importante avanço diante das demais apresentadas, Kohlberg recebeu muitas críticas, como a de que o modelo cognitivo desenvolvimentista não leva consideravelmente em conta a natureza multidimensional da moralidade, além de subvalorizar a importância de diversos fatores, tais como: diferença de sexo, de raça, de classes sociais e de cultura no modo como as pessoas atribuem significado às suas experiências morais (DAY e TAPPAN, 1996). Bruner, Day e Tappan apresentam outra proposta que é a "abordagem pela narrativa". Essa concepção é centrada em histórias nas quais se colocam e se vivem os conflitos e escolhas morais, tanto pessoais, como coletivas. Os defensores dessa proposta acreditam que essa forma de trabalhar a moralidade, vivenciando experiências morais, dá conta das três dimensões da moralidade: a cognição, a emoção e a ação. Consideram ainda que envolvam os fatores contextuais, diferenças de gênero, de raça, de classe social e de cultura. A autora do estudo mostra que, como na atualidade se considera importante a transversalidade da educação moral, ela acredita que a utilização de narrativas pode ser considerada uma boa abordagem para o desenvolvimento de valores, mas ressalta que, para não cair em um relativismo, é fundamental que essas narrativas venham acompanhadas de reflexão crítica, ou seja, baseadas em princípios éticos universais (sendo o principal a justiça).

Puig et al. (2000) propõem que a educação moral seja trabalhada na escola seguindo três vias diferentes, que algumas vezes estão inter-relacionadas. A via pessoal, que seria a maneira como os educadores definem as ações diárias em sala de aula, em especial a relação com seus alunos. A via curricular, que seria o planejar e o executar de atividades que privilegiem a formação moral dos alunos. Por último, a via institucional, que são as atividades educativas que partem da organização da escola e do grupo-classe, e que tem a participação democrática dos envolvidos.

Essa formação possui três características principais, explicam Puig et al. (2000), sendo a primeira a construção de ideia de si mesmo e a adaptação do indivíduo à sociedade, ou seja, nesta etapa (a qual chamamos de clarificação de valores) o indivíduo adquire normas básicas de convivência e reconhece seus pontos de vista. Já, em um segundo momento, ocorre a aquisição de elementos culturais e de valores, os quais são tidos como horizontes normativos desejáveis, sendo ainda necessária a formulação de capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação, que conseqüentemente levará o indivíduo a enfrentar autonomamente os conflitos de valores. E por fim, em sua última característica, o indivíduo

toma conhecimento de sua própria biografia moral, conhecendo seus valores e tendo habilidades necessárias para viver uma vida que considere ser digna de ser vivida.

Estamos vivendo em uma época em que nada se conserva, tudo está em constante mudança e os valores em questionamento. Não seria diferente com os objetivos para uma educação moral. Nesse cenário, Goergen (2007) deixa claro que cabe à educação moral formar sujeitos autônomos que sejam portadores de uma consciência crítica que dê condições aos indivíduos de avaliarem permanentemente os códigos, normas, tradições, baseados em uma perspectiva de liberdade e justiça, pois sem a liberdade não há ação moral, e sem a justiça o indivíduo não encontrará o equilíbrio entre seus direitos e deveres, não considerando assim o sujeito como um ser social.

Podemos ainda nos questionar sobre quais valores devem ser conteúdos obrigatórios dessa educação moral e como podem ser trabalhados. Puig et al. (2000) consideram que, para o desenvolvimento da autonomia, a convivência com valores moralmente desejáveis é fundamental. Nesse sentido, mostram que, em uma escola democrática, os valores devem guiar as práticas dando significado às mesmas, isto é, “pensar uma escola democrática significa estabelecer os valores que devem guiar os métodos que farão possível a sua concretização em cada instituição” (p. 29). Os autores fundamentam três linhas de valores em que uma escola democrática deve se basear. Primeiro, que tenha vínculo com a liberdade, autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Em um segundo conjunto, aqueles relacionados à cooperação e à solidariedade, ao espírito de grupo e à tolerância. Já o terceiro será construído por valores procedimentais como o diálogo e a autorregulação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética (1997), ao abordarem a importância de a escola tratar do assunto de forma transversal e por meio de projetos interdisciplinares, organiza a temática em blocos de conteúdos, que correspondem a quatro grandes eixos temáticos. O respeito mútuo é colocado como tema central da moralidade, pois tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem esta relação. Já a justiça é apresentada como um conceito que vai além da dimensão legalista, ou seja, é necessário que se avalie de forma crítica as leis, pois nem sempre estas são justas. A justiça é baseada na igualdade e na equidade. O diálogo é outro eixo fundamental, pois é por meio dele que o aluno aprende a participar do universo da comunicação humana, desenvolvendo por meio da escuta, da leitura, do olhar, as diversas mensagens (artística, científica, política e outras) emitidas de diversas fontes; e faz com que seja capaz de, por meio da fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens. Esse tema é importante, pois

em uma democracia o conflito é visto como dimensão construtiva e o diálogo é um dos principais instrumentos para esclarecê-lo. Já a solidariedade é tratada com enfoque próximo da ideia de generosidade, ou seja, o de doar-se a alguém, ajudar desnecessariamente, com a finalidade de participar no espaço público e na vida política, exercendo a cidadania.

Para que esses valores se desenvolvam é importante que o indivíduo seja ativo nessa construção. Além disso, é fundamental que, no ambiente escolar, eles estejam de fato presentes nas relações, privilegiando a qualidade das mesmas. Alguns estudos (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram ou não. Não estamos com essa afirmação desconsiderando as influências exercidas pela família, todavia é preciso modificar a crença reducionista e cômoda de que a escola é impotente diante destes efeitos. Essas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage (família, escola, amigos etc.): se mais cooperativas ou autoritárias. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Dessa forma, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, todavia, constata-se que poucas em direção à autonomia (MENIN, 1996).

Os estudos acima mencionados comprovam a importância da qualidade do ambiente interferindo no desenvolvimento do sujeito. Em um estudo recente, Sampaio (2011) investigou a influência do ambiente sociomoral na representação de crianças pré-escolares quanto às estratégias que utilizavam para resolver os conflitos interpessoais. A autora constatou diferenças em função das relações por elas vivenciadas em um ambiente mais democrático e cooperativo e em outro com maior orientação autocrática e coercitiva. Os resultados indicaram que, em um ambiente democrático, há relação com habilidades mais sofisticadas e apropriadas socialmente de resolução de conflitos reportadas pelas crianças e, inversamente, em um ambiente autocrático, as habilidades de resolução de conflitos indicadas pelas crianças são menos desenvolvidas.

Esse resultado vai ao encontro das ideias de Piaget (1932-1977; 1967) que considera que a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas). Ao contrário, é fundamental para a própria formação, a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de

vida. “Co-operar” é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos (entretanto sem prescindir da autoridade necessária no processo educativo). É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e vai percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e sentir.

Para Vinha e Mantovani de Assis (2008), construir na instituição educativa um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário se de fato queremos efetivamente formar cidadãos éticos. Defendem que para a promoção de relações mais justas, respeitadas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como: na relação da equipe de especialistas com os integrantes da instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas, nas concepções e intervenções diante da indisciplina, do bullying, das infrações, dos conflitos; no tipo, quantidade, conteúdo, forma de elaboração e legitimação das regras; na maneira pela qual o conhecimento é concebido, trabalhado e avaliado; na relação e nas ações com a comunidade. Sabendo da importância de vivenciar a moral, de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, as autores acreditam que também é necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. É preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que, raramente, a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão. Afinal, deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem.

Vinha e Mantovani de Assis (2008) consideram que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, sendo preciso oferecer, nas instituições educativas, oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais etc. Esses

procedimentos favorecem a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia.

Nessa mesma direção, Puig et al. (2000) afirmam que a escola deve utilizar práticas pedagógicas mais favoráveis e coerentes com a construção da vivência democrática, em que os alunos sejam os protagonistas da sua própria educação, facilitando a participação, todavia sem negar o papel da responsabilidade. Para tanto, é preciso envolver os alunos na vida escolar mediante a palavra e a ação cooperativa, promovendo espaços de diálogo, implementando na prática o que foi combinado. Segundo esses autores,

A escola democrática defende valores vinculados à autonomia, à cooperação, ao diálogo e à auto-regulação. Além do mais, uma escola democrática deve planejar práticas de participação coerentes com esses valores. Práticas formadas por processos de diálogo e de ação cooperativa, porém práticas que, com o decorrer do tempo, possam provocar também processos de tomada de consciência da realidade diária da vida escolar, assim como do sentido global da escola. O diálogo, a ação cooperativa e a tomada de consciência aplicam-se ao trabalho escolar, à convivência e às atividades de integração (p. 36).

São sugeridos alguns procedimentos metodológicos, denominados práticas morais (de reflexividade, de deliberação, de virtude e normativas) que auxiliam na construção do que os autores chamaram de personalidade moral: tutoria; atividades de autoconhecimento: diálogos espontâneos, exercícios com fotografias, autobiográficos, de autorregulação, avaliação e autorreforço; intervenção centrada em pequenos grupos; exercícios de afirmação grupal; trabalho cooperativo; com o grupo-classe: adoção de normas coletivas, reconhecimento do valor da coletividade, regulação de projetos de grupo; o trabalho com assembleias; cuidado com a organização do espaço da sala de aula e das atividades; organização de projetos globais: festas, campanhas, excursões; discussão de dilemas morais; jogos de entrevistas; role-playing; entre outros (PUIG, 1988; 2004; PUIG et al., 2000).

Em concordância com essa perspectiva, La Taille (2001) ressalta a importância de a educação moral focalizar o desenvolvimento do juízo moral, mas se preocupar também com a construção da identidade dos alunos, ou seja, contribuir para integrar e situar os valores morais em lugar central na personalidade. Muitos professores afirmam ser importante trazer para a escola o trabalho com a ética. Porém, esse trabalho é visto mais como uma esperança de levar os alunos a obedecer; é compreendido como mais uma forma de lidar com a

indisciplina e a incivilidade. O que está sendo proposto não é simplesmente a aprendizagem de estratégias para lidar com os conflitos de forma satisfatória, ou ter como meta a mera redução da violência ou a diminuição da indisciplina por meio de procedimentos que apresentem bons resultados (“que funcionem”). Está sendo proposto o estudo reflexivo, o envolvimento de todos os integrantes da instituição, o contínuo planejamento, desenvolvimento e avaliação das inúmeras dimensões da escola que podem favorecer a construção de personalidades éticas.

Se considerarmos que a moral traz restrições à liberdade, uma pessoa só aceitará tais restrições (por autorregulação) se fizerem sentido para ela, se lhe trouxerem o sentimento de autorrespeito (dignidade, honra). Por conseguinte, uma educação que visa efetivamente o desenvolvimento da autonomia e não a simples obediência conformista às regras impostas, não pode ser reduzida à transmissão de valores por meio de discursos, imposição de normas e sanções ou atividades estéreis. A conquista de relações equilibradas e respeitadas, o que não significa que os conflitos estarão ausentes, não é decorrente de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou jovem não irá aprender sozinho questões tão complexas se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para esta aprendizagem. Em vez de investirmos nossos esforços na antecipação, contenção e na obtenção de um “bom comportamento” do aluno (muitas vezes por medo ou conformismo), deveríamos dirigir nossos olhares para o desenvolvimento e para a aprendizagem, para a formação da identidade. Nessa perspectiva, a ética é considerada “vacina e não remédio”, necessitando para tanto de uma contínua vivência da cidadania em um ambiente sociomoral cooperativo. Como exemplifica La Taille (2001, p. 18):

Se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

Menin et al. (2009) apresentam uma síntese dos resultados de pesquisas que trazem contribuições para o desenvolvimento da autonomia moral na escola. Segundo tais estudos, a moral e a ética devem ser trabalhadas de maneira transversal na escola. Dessa

forma, é fundamental que a escola defina valores morais, tais como justiça, solidariedade, respeito, diálogo, como condição e finalidade para a construção da autonomia moral. O professor deve ficar atento para que o diálogo seja planejado e previsto em diferentes espaços e momentos da vida escolar, pois ele é fundamental na formação moral. Ainda, deve participar da construção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, para que tenha oportunidade de explicitar, neste documento, os valores e princípios que considera importantes. Também, deve conhecer a realidade dos alunos, dos demais profissionais que trabalham na escola e de si mesmo, para compreender os valores existentes na comunidade, assim como trabalhar com o conflito de forma que leve à moralidade autônoma, considerando os valores envolvidos e possibilitando a construção de valores morais.

Até aqui, foram apresentados pontos consensuais da educação moral seguidos de alguns autores que compartilham deles: a escola para a educação moral é um dos principais espaços sociais (CARVALHO, 2002, 2004; GOERGEN, 2007); para uma educação moral bem sucedida as relações entre escola e comunidade são importantes, além disso, professores e pais reconhecem a urgência desta educação (AQUINO e ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 2000); a escola deve situar-se em relação aos valores morais e/ou éticos considerados relevantes e urgentes para a socialização e dignidade de seus alunos (GOERGEN, 2000; MENIN, 2002); é mais eficaz a transmissão de valores por meio de modelos recebidos e por práticas necessárias desempenhadas em situações reais, (ZABALZA, 2000; CARVALHO, 2002); a educação moral quando envolve toda a comunidade e espaços escolares é mais eficaz (TOGNETTA e VINHA, 2007; TREVIZOL, 2008); as finalidades devem condicionar os meios, ou seja, se a autonomia moral é a finalidade, a democracia deve estar num processo contínuo de construção e prática, como meio e finalidade, os procedimentos coercitivos não podem vigorar (PIAGET, 1930/1996).

Diante da importância de oferecer uma educação moral na escola que atue na construção da identidade, questionamo-nos se o professor estaria preparado e/ou foi preparado ao longo de sua formação para criar um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia. Vinha e Mantovani de Assis (2008) refletem que apesar de nobres objetivos e bem intencionados desejos dos educadores, raramente encontram-se instituições educativas em que um cuidadoso trabalho com a ética está presente. O que se constata é que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam submissos, obedientes e conformados em todos os aspectos, tanto nos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo (DEVRIES e ZAN, 1995). Percebe-se na educação das crianças e jovens certa incoerência entre o que alguns adultos gostariam de ensinar e o que realmente

ensinam por meio de suas condutas, das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Todavia, essa contradição raras vezes é identificada por esses profissionais. Um dos fatores apontados pelas autoras para essa lacuna reside na precária formação do professor nessa área, tanto a de base quanto a continuada, como veremos a seguir.

1.1 A formação de professores

A educação propicia o desenvolvimento de sujeitos e deve ser feita de forma a alcançar uma relação em que o interpretar o mundo é uma maneira de ampliar seus conhecimentos, entender seus deveres e direitos, de modo que consigam pensar em uma sociedade de maneira coletiva em que seus atos possuem consequência para si e para o próximo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), em seu artigo segundo, preconiza que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A formação de cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, também é frequentemente mencionada nos projetos pedagógicos. Contudo, para que a escola dê conta dessa tarefa faz-se necessária uma formação específica por parte dos profissionais que lá atuam: os professores e especialistas (coordenador- pedagógico, diretor).

Ainda, legalizando a demanda da formação profissional, encontramos na LDB a necessidade de formação mínima para atuação na educação básica²:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996)

A garantia de que os educadores tenham uma formação mínima especializada está presente na legislação, porém este campo profissional é complexo e dinâmico, exigindo do docente constante atualização e aprimoramento de conhecimentos. Essas ações se tornam pré-requisito para atender às necessidades da unidade escolar.

² Artigo 62, regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6/12/1999.

Pelo fato de que a própria natureza do trabalho educativo exige um constante movimento de construção e reconstrução de conhecimento e competências profissionais, evidencia-se que essa formação inicial mínima (ou de base) é importante, porém insuficiente (COSTA, 2006). De fato, enfocando apenas a área da moralidade, mesmo com a LDB e com os projetos voltados para a formação de profissionais para a educação ressaltando a importância da cidadania, da ética, dos valores morais na escola, Cuzin (2008) nos mostra em sua pesquisa que é quase inexistente nos cursos de pedagogia o oferecimento de matérias que estudem profundamente tais temáticas ou que discutam como poderiam ser trabalhadas no dia a dia da escola. Ao analisar outras pesquisas que abordam a formação do pedagogo, a autora encontra resultados semelhantes, ou seja, pouquíssimos cursos de graduação efetivamente abordam conteúdos relacionados ao desenvolvimento da autonomia e à educação moral de forma sistematizada em seus currículos. Tais dados indicam que a presença desses objetivos na legislação e nos documentos oficiais são ainda insuficientes para que de fato tal formação ocorra.

De qualquer forma, na área da educação escolar faz-se necessário continuar os processos de formação recebidos por meio de novos estudos, reflexões, trocas coletivas, investigações e indagações sobre a ação pedagógica, a fim de ser adaptada ao desenvolvimento dos discentes. Essa permanente construção e reconstrução de conhecimentos e de competências é chamada de formação continuada.

Existem várias formas para tal formação, podendo ser por meio de cursos em suas mais variadas modalidades (aperfeiçoamento, extensão, especialização etc.), que podem ser buscados individualmente pelos professores ou organizados e oferecidos pelos órgãos gestores governamentais; por meio de grupos de estudos ou os realizados nas próprias instituições escolares. Essa última é também amparada pela LDB e ocorre por meio de uma formação em serviço com um “período reservado a estudo, planejamento e a avaliação, incluído na carga horária de trabalho” (LDB, 1996, artigo 67, inciso V). A formação em serviço é relevante, pois permite que exista um período de reflexão e produção de conhecimento do docente, por meio de momentos de troca entre pares, análises de situações cotidianas, estudos, debates e reflexões coletivas, abrindo espaço para que aconteçam transformações graduais e progressivas nesse ambiente educacional.

Com relação aos cursos de formação complementares fora da instituição escolar, é importante considerar que muitas vezes somente um ou dois profissionais da escola participam. Contudo, o estudo e a transposição didática ou a implantação das ações na escola apresentam muitas dificuldades quando realizadas apenas individualmente, de forma solitária.

Muitas vezes, o professor faz inúmeros cursos, mas não ocorrem modificações. Hargreaves (apud HERNANDEZ, 1998 p. 01) considera que um dos fatores pelo qual os benefícios da formação quase nunca são integrados à prática da sala de aula é pelo fato de “os profissionais que frequentam um curso voltarem às escolas e encontrarem colegas pouco entusiasmados e pouco compreensivos, que não dividiram com eles a aprendizagem durante a formação”.

Alguns desses cursos buscam promover uma ruptura entre conceitos e paradigmas presentes na escola, contudo, se o objetivo for realizar transformações na práxis pedagógica ou no ambiente sociomoral da instituição é ineficaz que sejam realizados somente por um ou outro integrante da comunidade escolar. Faz-se necessário que congregue o maior número possível de profissionais da instituição nos cursos de formação, com inscrições por equipe (CARVALHO, 2004).

Ao avaliar processos de formação continuada para professores em direitos humanos e cidadania, Carvalho (2004) propõe que haja alguns cuidados de forma que um curso com esse propósito tenha mais êxito no sentido da melhoria da práxis na escola. Entre elas destacamos a importância de (p. 489-490):

- Congregar professores de uma mesma unidade de ensino, por meio de inscrições por equipe, a fim de aumentar a possibilidade de mudanças institucionais, raras quando o objeto da ação é um professor isolado de seus pares.
- Criar grupos de discussão para debate, com uma média de vinte participantes, a fim de promover aprofundamento das concepções veiculadas nas palestras.
- Criar mecanismos de atuação direta nas escolas, por intermédio da participação nas reuniões pedagógicas semanais, a fim de fomentar a reflexão sobre as práticas correntes e a proposição de inovações vinculadas aos ideais propostos.
- Ampliar o repertório cultural dos professores, por meio da apresentação e discussão de obras literárias, cinematográficas, musicais e acadêmicas.
- Fomentar a presença de eventos e obras culturais no currículo escolar, ligando a temática da democracia e dos direitos humanos ao cotidiano escolar.
- Criar mecanismos que garantam a presença dos coordenadores pedagógicos no acompanhamento das atividades do curso, aproximando os ideais nele veiculados aos projetos político-pedagógicos das unidades participantes.
- Levar os professores a buscarem soluções locais a partir de um conjunto de valores comuns e vinculados aos princípios legais e públicos que devem reger as atuações das instituições escolares.

Mesmo com esses cuidados, apenas esse tipo de formação não é suficiente, como nos adverte Souza (2006). Ela realizou uma pesquisa que avaliou políticas recentes de formação

de professores e crítica às estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço, especialmente as oferecidas pelas redes de ensino, que propiciam formação continuada no formato de pequenos cursos, seminários, conferências, entre outros, mostrando quão limitados são os impactos destas atividades na qualidade do ensino. A autora considera que “os professores, como profissionais qualificados, têm o direito e a obrigação de se desenvolverem continuamente. Entretanto, projetos individuais de formação continuada devem ser parte de um projeto mais amplo, no nível da escola”. Em sua conclusão Souza afirma que:

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõem que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais (p. 489).

A escola tem o papel de organizar essa formação de modo a considerar o tempo e o espaço em que os educadores estão inseridos e auxiliando para que esta se torne uma prática social de educação, mobilizadora de saberes. Assim, deve-se assumir essa formação, incorporando-a em seu cotidiano e nela permanecendo (COSTA, 2006). Ressalta-se, contudo, que nenhuma formação (tanto inicial quanto continuada) garante excelência na atuação pedagógica, pelo fato de se tratar de dimensões relacionais e humanas podendo, portanto, ocorrer erros e fracassos. A formação continuada também não pode ser compreendida como uma forma de resolver “todos os males escolares”, sem esta formação, coordenada com outras ações, dificilmente haverá melhoria da qualidade da educação.

É necessário destacar que para haver essa melhoria, favorecendo a transformação da práxis pedagógica, é importante que não ocorra com os professores individualmente e isolados de seu contexto de trabalho. “As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece” precisam ser “consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem” (SOUZA, 2006, p. 490). Assim, cada vez mais a escola é considerada local privilegiado para a formação continuada dos professores.

Souza argumenta que a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Recorrendo aos estudos de Azanha (1990), reflete que a própria ideia de autonomia da escola, em que há estímulos para a construção coletiva de um projeto pedagógico próprio, adequando-o às necessidades e contexto da instituição, “pressupõe que a entidade a ser melhorada é a escola e não o professor. Este deve merecer atenção enquanto participante de um projeto escolar” (p. 54). Acrescenta que “fora disso, o aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, cuja solução a Administração de ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-lo num problema público” (p. 54). Defende, portanto, que o foco de atenção das políticas educacionais precisa ser “a escola” e não apenas o “docente” de forma individualizada.

Ressalta-se a importância de serem criados “espaços e tempos escolares que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente concreta” (SOUZA, 2006, p. 490). Assim, o processo de formação continuada passa a ter como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização. Esse processo deve ainda considerar o ciclo de vida e a fase de desenvolvimento profissional dos professores, posto que as questões, dúvidas e necessidades são heterogêneas e distintas dependendo da fase da carreira do professor.

Candau (apud SOUZA, 2006) propõe que os programas de formação se estruturam em torno de problemas e projetos de ação (e não necessariamente em torno de conteúdos acadêmicos). Segundo essa perspectiva, durante os encontros de formação continuada na escola, geralmente conhecidos como Trabalho Docente Coletivo (TDC) ou Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas instituições públicas, deve-se favorecer ao professor a identificação paulatina das limitações e dos problemas relacionados à escola e à prática docente, de forma a exercitar o pensamento reflexivo e crítico, o autoconhecimento e a autorrecriação, assim como a sua capacidade de superar seus próprios limites, mostrando para o docente que ele também é produtor de conhecimento.

Recorremos a Piaget que nos ensina essa intrínseca relação que existe entre o fazer e o compreender, concebendo-os como sistemas solidários, visto que “fazemos na medida em que compreendemos, e compreendemos na medida em que fazemos. Um sistema retroalimenta o outro” (MACEDO, 1994, p. 74). É necessário que o educador reelabore as ideias estudadas, refletindo e reorganizando-as de forma que haja uma elaboração de sua consciência.

Para que isso ocorra, o professor precisa ter liberdade para colocar suas opiniões; experiências pessoais; refletir sobre elas; rever suas atitudes; sendo incentivado a colocar na prática o que está sendo estudado e trazer os resultados para uma nova discussão. Para tanto,

os professores precisam de interlocutores, de alguém com quem compartilhar suas preocupações e experiências, que podem ser seus pares e os gestores. Ao levar em conta a forma como o educador constrói os conhecimentos, de modo a considerar as vivências do docente, sua história de vida, seus significados, está sendo favorecida a tomada de consciência e as ressignificações necessárias para que ocorram transformações efetivas na ação pedagógica. Afinal, “ter conhecimentos é dar sentido às variadas informações que retiramos do meio ou que nos são transmitidas socialmente, é dar sentido ao mundo.” (LA TAILLE, 2010, p. 6).

Porém, não raro, os momentos de TDC ou HTPC acabam por serem tomados por assuntos burocráticos e cotidianos de origem organizacional, comprometendo a formação continuada. Como ressaltado anteriormente, esse seria o momento ideal para o trabalho coletivo, viabilizando um espaço para a reflexão e estimulação da socialização, cuidando da formação e do desenvolvimento profissional do professor.

Retomamos a necessidade da reflexão e da tomada de consciência das ações, pois a partir destas é que são construídos os saberes teóricos que serão utilizados na ação. Com a ação, serão promovidas novas reflexões e assim a construção de novos saberes, tornando essa relação entre os saberes teóricos e a prática indissociável. Sobre esse prisma, Soligo, Grandin e Alexandrino (2008, p. 67) ressaltam que a prática e a teoria são constantemente estruturadas e reestruturadas em um movimento progressivo e incessante de diálogo, ou seja, a prática é construída pela teoria que foi apreendida nos cursos de formação, mas também a teoria se reconstrói pelo professor a partir de suas vivências, de seu fazer pedagógico. Assim sendo, a teoria e a prática caminham juntas, pelo fato de que uma boa prática necessita ser embasada em uma teoria consistente que a fundamente, caso contrário, presenciaremos ações diante dos alunos sem reflexão, e sem que os docentes se deem conta do que significam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (COSTA, 2006).

Em resumo, Franco (2008) nos mostra que se nos embasarmos somente em saberes produzidos por pesquisadores, estes nem sempre consideram as necessidades e especificidades da prática docente, fazendo com que a prática se torne desassociada da teoria, pelo fato de não serem significativas, ou não fazerem sentido para aquele momento e espaço.

Temos historicamente convivido com essa ‘ilógica’, na qual os supostos saberes da prática foram produzidos por pesquisadores que nem sempre consideraram as especificidades dessa prática. Assim, o que chega ao educador é um saber produzido e legitimado por outro. Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza uma outra lógica

que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar (FRANCO, 2008, p. 114).

Fica perceptível que, para a produção de conhecimentos, temos que atribuir sentido às nossas vivências e experiências, e, com isso, não dissociar a prática da teoria. A reflexão deve ser feita dentro do ambiente escolar, de forma que sejam consideradas tanto suas necessidades e especificidades, quanto as das pessoas e dos processos envolvidos, resultando em uma formação plena, preocupada com o coletivo e com quem se está formando.

1.2 Gestão

Para que a formação continuada ocorra dentro da escola, precisamos contar com o apoio de pessoas de dentro da instituição que possuam um papel central de articulador das ações formativas neste ambiente. Esse é o cargo do coordenador pedagógico³, que vem ajudar a propiciar um ambiente de desenvolvimento da equipe pedagógica como um todo, e não apenas com cada professor.

Mas, nem sempre esse apoio existe, não pela má vontade, mas por diversos fatores tais como a precariedade da formação de base, pelo fato de esse cargo ser recente e não possuir claras determinações, pelas urgências que surgem no cotidiano de uma escola, entre outros. A legislação não cita especificamente o cargo do coordenador pedagógico e seu papel em atuação, e quando traz esta definição atribui mais confusão, como mostrado por Placco, Almeida e Souza (2011), em uma pesquisa intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, realizada pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita (2011), na qual conclui que apesar de os coordenadores estarem começando a focar sua atuação na formação do professor, ainda sofrem com a falta de apoio. Com duzentas e cinquenta e seis funções citadas para o cargo de Coordenador Pedagógico, apenas 20% são explicitamente formativas. Essa insuficiência e/ou confusão dessas determinações favorece a falta de identidade e segurança por parte dos coordenadores; segurança e identidade que serão construídas na relação com o trabalho, como nos mostram as autoras referidas acima.

³ Adotaremos o nome Coordenador Pedagógico, porém também são utilizados outros nomes, como Orientador Pedagógico, Diretor Pedagógico, entre outros.

Ainda vale ressaltar, como proposto pelo relatório final da pesquisa “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” (2011), realizada pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Victor Civita, citando Domingues (2009), que a identidade do coordenador deve ser formativa de modo que consiga, junto com a comunidade escolar e o sistema, legitimar atitudes de liderança, compreendendo que o papel do coordenador pedagógico não é técnico, mas um cargo que aprende com o fazer numa perspectiva reflexiva e crítica. Essa função também é responsável pela elaboração, implementação e avaliação da formação continuada já intradeterminada pelos docentes.

Caso essas determinações não estejam claras, estaremos frente a coordenadores sobrecarregados de serviços que não fazem parte de sua função, como por exemplo, substituição de professores que faltaram, ou serviços de secretaria e fiscais, deixando a desejar seu papel de auxiliador na formação continuada dentro das escolas. Outro problema apontado pelo relatório final da pesquisa sobre a formação continuada dos professores, é que a ação do coordenador não é pautada pelas necessidades e demandas pedagógicas da escola, mas não raro pelos projetos e programas do governo, que são assumidos como prioritários.

Pelo fato de a formação, em geral, ser recorrente ao longo da carreira e também por ser um campo muito dinâmico, seria interessante que o coordenador pedagógico também participasse de formação continuada específica para o cargo, de modo a ajudá-lo com orientações no local de trabalho, como um espaço de troca entre pares. Como acrescentado por Serpa (2011), deveria participar dos cursos de formação (oferecidos pelas secretarias e projetos do governo) junto com os professores, pois, como salienta Costa (2006), estaria incentivando os educadores a discutir os assuntos estudados, possibilitando-lhes colocar em prática o que estão aprendendo.

Ainda pensando na gestão e no seu papel dentro da escola, os diretores também possuem grande influência na qualidade da educação da instituição e devem estar atualizados para propiciar tal desenvolvimento nos alunos. Pesquisas, como a de Lück (2011) mostram que a qualidade do ensino de uma unidade escolar está ligada à liderança do diretor com base em suas competências para este exercício profissional. Porém, esse cargo é complexo, pois a realidade sofre rápidas mudanças devido à globalização, ao desenvolvimento tecnológico e à democratização da Educação Básica, ou então, devido às mudanças que acontecem no promover o desenvolvimento humano e mudanças sociais, as quais levam a escola assumir diversas responsabilidades, como lidar com a violência e as tensões na sociedade.

Para auxiliar em tais dificuldades, Lück (2011) nos alerta para a necessidade de definir um parâmetro de desempenho para a atuação dos diretores, caso contrário, as dificuldades de seleção e capacitação destes gestores e o monitoramento e avaliação de seu trabalho estarão presentes. Ou seja, sem os parâmetros, os gestores atuam por meio do imediatismo, do caráter clientelista e corporativo, as decisões são tomadas por tentativa e ensaio, não havendo um rumo e uma constância de ritmo.

Devido ao fato de os diretores enfrentarem desafios com base em conhecimentos, crenças e teorias que dominam e habilidades que desenvolveram, e a fim de melhorarem a qualidade das suas ações, é necessário que, assim como os professores e coordenadores pedagógicos, como já citado anteriormente, os diretores também passem a frequentar cursos de capacitação. Nesse sentido, é preciso analisar as políticas de capacitação dos diretores e dos cursos, os quais devem ser voltados para uma formação específica, pois as habilidades exigidas em um cargo de direção são diferentes das habilidades exigidas para um professor.

Ainda, vale retomar a conclusão de estudos anteriormente apresentados sobre a qualidade do ambiente escolar influenciando a formação das crianças, tanto individualmente quanto na forma como se relacionam e lidam com os conflitos interpessoais, como mostrado por Vinha (2003), fazendo com que o desenvolvimento seja inibido ou favorecido. Em vista disso, especialistas e formadores tentam auxiliar os docentes a construírem em suas classes um ambiente sociomoral cooperativo favorável ao desenvolvimento da moralidade. Vinha e Mantovani de Assis (2007) analisam em um estudo as dificuldades dos professores para construir esse ambiente. Entre outras considerações, alertam que é fundamental que os gestores ofereçam um ambiente democrático na escola, onde o respeito mútuo prevaleça nas relações com os professores, o autoritarismo seja minimizado, os docentes tenham oportunidades para exporem suas ideias, necessidades e especificidades, dizendo o que sentem e o que pensam, sendo assim vivenciadas a todo o momento relações de cooperação.

Por essas razões, os gestores, assim como os professores, possuem influência na educação dos alunos, seja ela ligada à educação dos conteúdos escolares, seja ela ligada à educação moral. Para que tal ambiente seja constituído, temos de zelar por uma formação voltada para uma gestão que considere o coletivo e sua construção dentro da instituição como uma ação em conjunto. A isso chamamos de gestão democrática, como Lück (2009) nos ajuda a definir:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que

os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões (Lück, Siqueira, Girling e Keith, 2008), ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva (p. 71).

Com essa tomada de consciência e envolvimento nos processos e acontecimentos que ocorrem na instituição, e como consequência a construção da unidade escolar e de seu processo pela ação coletiva, o propiciar a educação moral se torna menos complexo e intrínseco nas atitudes, ações e intenções dos gestores. Para tanto, devem possuir uma formação sólida voltada para a temática.

Por essas razões, é necessário ter em mente que os métodos de formação dos educadores, tanto inicial quanto continuada, devem passar por uma revisão, de forma a considerar o docente como produtor de conhecimento, pois a formação inicial não se faz suficiente e a formação continuada deve ser repensada em estrutura. Logo, é indispensável um espaço coletivo em que a reflexão da prática seja recorrente, se tornando essencial para a realização de qualquer ação pedagógica. Assim, não estaríamos só melhorando a formação individualizada, pois rompe com a ideia de ação privada e solitária, mas também estaríamos contribuindo para a escola e seus alunos, e consequentemente para a educação como um todo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na revisão de literatura foi apresentada uma fundamentação teórica que embasa este estudo, além de um panorama da relevância da educação moral nas escolas, os valores morais considerados necessários neste processo e a formação dos educadores e sua influência na educação para a autonomia moral. Considerando a relevância da educação moral nas instituições escolares na perspectiva apresentada neste trabalho e compreendendo que, para tanto, é necessário que haja uma formação inicial e continuada dos professores, o problema que norteia esta pesquisa é: qual a formação recebida pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos?

2.1 Objetivo

O objetivo desta pesquisa é analisar qual a formação recebida pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos, tendo como referência a teoria construtivista.

2.2 Delineamentos da pesquisa

Pensando na escolha mais adequada para compreender detalhadamente um fenômeno social, foi selecionada a investigação qualitativa, caracterizada pelo fato de não ter por objetivo quantificar categorias e de não se empregar na coleta e na análise de dados procedimentos estatísticos (RICHARDSON, 2009). De acordo com Flick (2009b), este tipo de pesquisa busca entender, descrever e, em alguns casos, explicar os fenômenos sociais, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações e investigando documentos. Segundo Richardson (2009, p. 80):

[...] se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra.

Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.

No que diz respeito ao delineamento da pesquisa, ou seja, aos caminhos da investigação, definimos a presente pesquisa como um estudo descritivo e exploratório. O caráter exploratório da pesquisa se dá pelo fato de esta ter como objetivo propiciar maior familiaridade com o problema, sendo seu planejamento bastante flexível. Além disso, por ser descritiva, permite o relato das características de determinado fenômeno e das relações estabelecidas entre as variáveis (GIL, 2006).

2.3 Amostra

Os participantes do presente estudo, que trabalham com turmas pertencentes ao Ensino Fundamental de uma instituição escolar municipal, foram selecionados por amostragem de conveniência, que implica na seleção de indivíduos disponíveis para o estudo (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008). No primeiro semestre de 2011, entramos em contato com algumas escolas municipais de Ensino Fundamental da região de Campinas para a realização do estudo de campo. Uma instituição nos autorizou o estudo, após explicarmos os objetivos e métodos desta pesquisa em reunião com a diretora.

A amostra se deu por meio de uma instituição escolar municipal, que oferece todas as séries do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e os quatro termos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA)⁴. Os participantes selecionados para fazerem parte deste estudo foram quatro professores de níveis diferentes (3º, 4º, 6º e 9º anos), além dos especialistas, diretora e ex-coordenadora pedagógica⁵, totalizando seis. O critério utilizado para a escolha das professoras de 6º e 9º anos foi aquelas que ministravam maior número de aulas nessas classes, uma vez que, diferente do 3º e 4º anos, a partir do 6º não há mais professores polivalentes⁶. O professor

⁴ Segundo o Projeto Político Pedagógico (2011) da instituição, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é destinado para pessoas que possuem faixa etária superior à considerada própria para a conclusão do Ensino Fundamental e se organiza em quatro termos: 1º Termo - corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental; 2º Termo - corresponde ao sétimo ano Ensino Fundamental; 3º Termo - corresponde ao oitavo ano Ensino Fundamental; 4º Termo - corresponde ao nono ano do Ensino Fundamental.

⁵ No período da coleta de dados, a escola o cargo de coordenador pedagógico estava vago há 9 meses. Em vista disso, entrevistamos a última coordenadora pedagógica que trabalhou na instituição por 3 anos.

⁶ Professor habilitado para ministrar disciplinas comuns, como português, matemática, ciências, geografia e história.

do 4º ano foi escolhido por indicação da diretora porque, segundo ela, este docente trabalhava com um projeto relacionado à educação moral. Assim sendo, a escolha dos participantes foi feita por meio de tipicidade ou intencional, ou seja, um subgrupo da população foi selecionado, com base nas informações disponíveis, para que seja considerado como representativo da população (GIL, 2009).

Todos os entrevistados eram do sexo feminino e possuíam idade entre 38 e 61 anos. Tinham concluído a graduação, sendo quatro em Pedagogia e dois em Letras. Deles, um realizou dois cursos superiores (Pedagogia e Matemática) e outro três graduações (Letras, Pedagogia e Direito). Dois educadores realizaram especialização (Direito Civil e Educação Especial). Atualmente, um docente realizava pós-graduação lato sensu na área de Português e dois faziam cursos de extensão/aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos e outro na área de literatura. Nenhum deles tinha um segundo emprego, a não ser uma professora que advogava. Os participantes estavam há pelo menos 3 anos na mesma escola e tinham no mínimo 13 anos de experiência com magistério (APÊNDICE A).

Em um panorama geral, a professora do 3º ano trabalhava com uma classe de alunos de aproximadamente oito e nove anos, totalizando 34 discentes. Ela era polivalente e ministrava aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para essa turma. Os alunos ainda recebiam aulas de Educação Física, Artes e Inglês, ministrados por outros professores. A professora do 6º ano ministrava aulas para alunos de aproximadamente 12 anos e era responsável pela disciplina de Matemática. Em relação à professora do 9º ano, esta era responsável pela disciplina de Português, e ministrava aulas para alunos de aproximadamente 14 anos.

A docente indicada pela direção por estar desenvolvendo um projeto relacionado à moralidade, também era polivalente e ministrava aula na turma do 4º ano (as mesmas matérias da professora do 3º ano). Porém, ao longo da pesquisa foi constatado que o projeto realizado por ela, apesar de muito interessante, não tinha relação mais direta com a temática da educação moral. Era relacionado à música, chamado “Fanfarra”. Essa professora também contribuiu na elaboração das atas nos Trabalhos Docentes Coletivos do Ensino Fundamental I e na organização destas reuniões, uma vez que a escola estava sem coordenador pedagógico no período em que os dados foram coletados.

Foi visto que a equipe pedagógica da instituição estava sem o profissional “coordenador pedagógico” desde o início do ano devido à transferência para outra escola municipal na cidade. Entendendo a importância desse profissional para a construção e desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e para a formação continuada dos seus

professores, e ainda, por considerar que a práxis dos docentes no presente tinha relação direta com o que havia sido trabalhado anteriormente pela coordenação pedagógica que atuou na instituição por três anos, avaliamos como sendo necessário contatar a profissional para entrevistá-la, buscando conhecer qual trabalho relacionado com a educação moral e de formação tinha sido realizado por ela na escola até o ano de 2010, período em que saiu da instituição.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), com a autorização assinada pela diretora da unidade escolar pesquisada. Com o projeto aprovado, Parecer nº 616/2011 (ANEXO A), voltamos à escola para esclarecer sobre a pesquisa e marcar as entrevistas com os educadores. Foi-lhes entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), em duas vias assinadas, sendo uma para o entrevistado e uma para a pesquisadora.

2.4 Coleta de dados

Na coleta de dados, que ocorreu no decorrer do segundo semestre de 2011, buscamos abranger diferentes dimensões de análise, tais como: os problemas enfrentados pela escola, como resolvem os conflitos, como trabalham com valores, se em algum momento de formação (tanto de base quanto continuada) os professores discutiram ou construíram algum conhecimento referente à temática da pesquisa para auxiliar na construção da moralidade de seus alunos, se nos momentos de Trabalho Docente Coletivo houve este espaço de formação, e por fim se os educadores se sentiam seguros para propiciar esse desenvolvimento. Já em relação à gestão (diretora e ex-coordenadora pedagógica), além das dimensões apresentadas acima, foram indagados: se acreditavam que os professores as procuravam muito nos momentos de conflitos; sobre quais eram suas tarefas como gestoras e quais mudanças ocorreram durante sua gestão. Para tanto, utilizamos três formas de coleta de dados: o recolhimento de documentos, entrevistas clínica semiestruturada e sessões de observações assistemáticas das reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

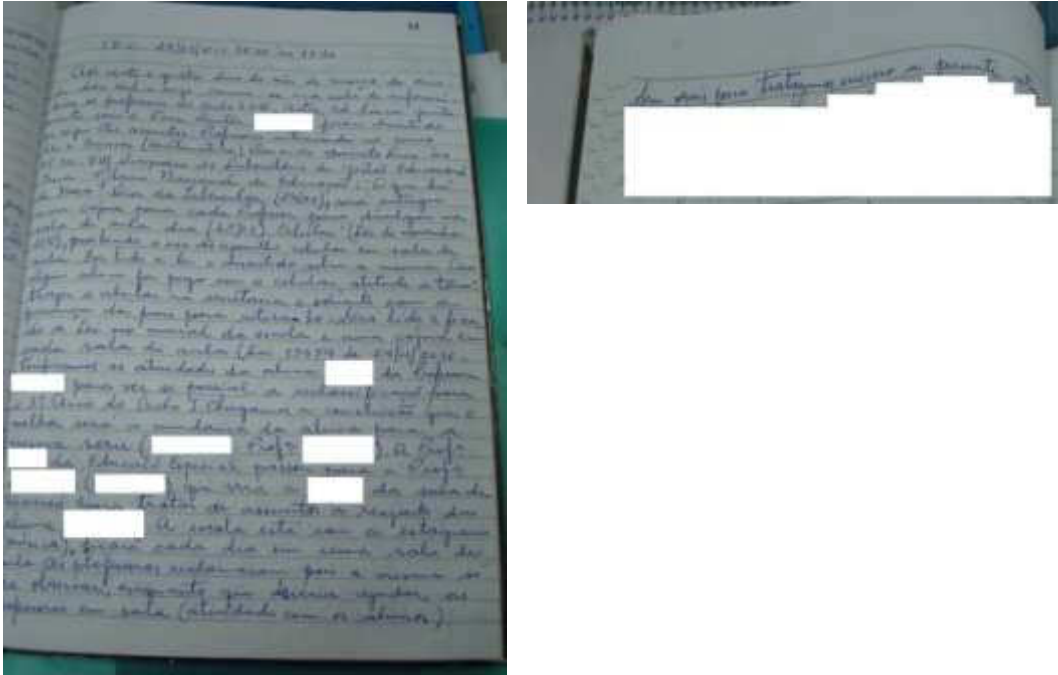
2.4.1 Os materiais e documentos

A devida atenção foi tomada na escolha do conjunto de documentos, na tentativa de trazer respostas com informações necessárias para a resolução do problema levantado (BARDIN, 1994). Desse modo, a fim de obter dados que auxiliassem na identificação do lugar da moralidade no projeto escolar e na formação recebida pelos professores e gestores com relação a esta área, foram coletados os seguintes materiais: Projeto Político Pedagógico, Atas de reuniões do Trabalho Docente Coletivo e materiais que foram utilizados para estudo durante o Trabalho Docente Coletivo (TDC). Para conhecer os objetivos da escola, sua proposta pedagógica e identificar “o lugar da moralidade” no projeto escolar, foi analisado o “Projeto Político Pedagógico” (PPP) da instituição, que tinha sido revisto no mês de novembro de 2010 para a vigência no ano letivo de 2011.

Visando verificar se os estudos que deveriam ser realizados nos momentos de TDC se relacionavam de alguma forma com a temática investigada por esta pesquisa, foram recolhidas atas destas reuniões, elaboradas pelos professores. Coletamos ao todo 158 atas referentes ao período de fevereiro de 2010 a setembro de 2011. Tais atas tinham por finalidade registrar os estudos e acontecimentos nesses encontros. Pelo fato de o livro em que as atas eram registradas não poder sair da escola, após autorização da direção, realizamos fotografias digitais de cada página dele. A seguir, um exemplo de uma das atas do livro fotografada⁷ durante a coleta de dados⁸.

⁷ As informações que pudessem identificar a escola ou os participantes foram suprimidas das fotos e das transcrições.

⁸ Algumas vezes, as imagens não são muito nítidas ao leitor, por esta razão, é feita a transcrição literal das informações contidas logo após a imagem.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 1 - Exemplo de ata do Trabalho Docente Coletivo.

“T.D.C- 24/03/11 -> 12:00 às 13:40”

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano de dois mil e onze, reuniu-se na sala de informática os professores do ciclo I e II, Artes, Educação Física, juntamente com o Vice Diretor foram discutidos os seguintes assuntos: Professores interessados no curso Ler e Escrever (Matemática) reunião Barreto Leme às 18:30. VIII Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional. Tema: Plano Nacional de Educação: O que há de Novo? Dia da Tuberculose (24/03), será entregue uma cópia para cada Professor para divulgação na sala de aula dia (25/03). Celular (Lei de novembro de 2010), proibindo o uso do aparelho celular em sala de aula. Foi lida a lei e discutido sobre a mesma. Caso algum aluno for pego com o celular, atitude a tomar: trazer o celular na secretaria e somente com a presença dos pais para retirá-lo. Será lido e fixando a Lei no mural da escola e uma cópia em cada sala de aula (Lei 13954 de 24/11/2010). Verificamos as atividades da aluna NOME da Professora NOME para ver se possível a reclassificação para o 3º Ano do Ciclo I. Chegamos a conclusão que melhor será a mudança da aluna para a mesma série (2º Ano LETRA – Profª NOME). A Professora da Educação Especial passou para a Profª NOME (4º Ano LETRA) que virá a NOME da sala de Recursos para tratar de assuntos a respeito

da aluna NOME. A escola está com a estagiária (música), ficará cada dia em uma sala de aula. As professoras reclamaram, pois a mesma só irá observar, enquanto que deveria ajudar as professoras em sala (atividades com os alunos). Sem mais para tratar encerro a presente ata: ASSINATURAS.”

A partir da leitura das atas e das entrevistas realizadas com os professores, procuramos identificar materiais (textos, artigos, livros etc.) que tivessem sido estudados pelos docentes durante os TDCs. Os dados parecem indicar que no período supracitado foram estudados apenas os quatro primeiros capítulos das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, que estavam sendo elaborados pela Secretaria de Educação do Município. Esse estudo foi realizado devido a uma ordem da Secretaria para que fossem enviadas sugestões para a melhoria do documento. Também houve a leitura de textos curtos e objetivos, como “Transtorno Desafiador Opositor”, “Uma Visão de Planejamento”, “Você pode fazer a diferença!”, “Arrogância” de Rubens Alves, ou ainda reportagens que tratassem de algum acontecimento referente às escolas. Esses estudos eram feitos sem uma discussão prévia ou um combinado anterior. Geralmente eram lidos rapidamente na reunião de TDC e depois discutidos sem embasamento teórico.

Nessa pesquisa, a análise dos documentos foi complementar aos demais dados coletados. Esse esclarecimento se torna relevante, pois a análise de documentos também pode se caracterizar como uma estratégia única em uma pesquisa.

2.4.2 As observações

Durante a realização deste estudo de campo, foram também realizadas observações assistemáticas para o auxílio de contextualização do ambiente e para compreensão dos demais dados (RAMPAZZO, 1998). As sessões de observação foram realizadas em momentos de estudos coletivos, mais especificamente nos momentos de Trabalho Docente Coletivo, visando investigar se a questão da moralidade era apresentada de alguma forma e como estava sendo trabalhada. Essas observações, entre os meses de agosto e setembro, totalizaram aproximadamente 14 horas e foram registradas em um diário de campo, posteriormente analisadas e relacionadas com os documentos e com as entrevistas.

As reuniões de Trabalho Docente Coletivo ocorriam após o término das aulas, uma vez por semana, com duração de 1 hora e 45 minutos. Como o Ensino Fundamental I⁹ era oferecido no período da manhã (7h às 12h), as reuniões ocorriam das 12h às 13h45. Os docentes do Fundamental II realizavam os TDC das 17h45 às 19h25, pois o período de aula dos alunos era das 12h30 às 17h45. A escola, como dito anteriormente, não possuía coordenadora pedagógica (que pediu transferência para outra instituição no final do ano de 2010); desta forma, as reuniões eram organizadas pelo vice-diretor, e a ata era elaborada, na maioria das vezes, por uma professora que está há muitos anos na escola (sendo esta uma das participantes das entrevistas realizadas). O critério utilizado para encerrar as sessões de observação foi o do “ponto de saturação” (FLICK, 2009a, p. 205), que ocorre quando percebemos que as características gerais das novas descobertas apenas reproduziram de forma consistente as anteriores.

2.4.3 As entrevistas

Visando identificar e analisar se os educadores estudaram e o que estudaram em relação à moralidade, foram realizadas entrevistas semiestruturadas embasadas no método clínico de Piaget (1947-2005). Nesse método, o entrevistador, partindo de algumas perguntas já elaboradas previamente e de acordo com as respostas dos entrevistados, levanta novos questionamentos para revelar como os sujeitos “pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (DELVAL, 2002, p. 67).

Utilizou-se este método na pesquisa pois, como nos alerta o autor citado acima, existem possibilidades de intervenção por parte do experimentador diante da atuação dos sujeitos entrevistados, sendo esta a diferenciação dos demais métodos. Isso diverge de um roteiro de questionários e entrevistas padronizadas, pois se utiliza um roteiro semiestruturado

⁹ Ensino Fundamental I atende os ciclos I e II e o Ensino Fundamental II atende os ciclos III e IV. Nesta unidade escolar, o ciclo I e II corresponde do 1º ao 5º ano e o ciclo III e IV do 6º ao 9º ano. Os ciclos organizam o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à primeira infância (3 a 6 anos), à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos). Ou ainda em ciclos de dois ou quatro anos. (Retirado de: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/novo-tempo-escola-ciclos-424749.shtml>, acesso em 29/12/2011).

que favorece a expressão do ponto de vista do entrevistado, pelo fato de possuir um planejamento relativamente aberto, como ressaltado por Flick (2004). O roteiro semiestruturado contém dois tipos de perguntas: as básicas, que pertencem a um roteiro já elaborado, partindo dos objetivos da pesquisa e as complementares, que são elaboradas no decorrer da entrevista com o objetivo de esclarecer o raciocínio do entrevistado.

É importante, contudo, que o entrevistador fique atento ao tipo de argumento apresentado, pois as respostas não possuem o mesmo valor e nem sempre retratam o real pensamento do sujeito. No método clínico são considerados dois tipos de respostas válidas: a crença espontânea, que são respondidas ao pesquisador sem nenhum tipo de influência, a partir da elaboração pessoal a respeito do tema; e as crenças desencadeadas, as quais surgem no decorrer da conversa após questões realizadas pelo pesquisador. Elas também são elaboradas pelo próprio sujeito, porém são relacionadas com o conjunto de seu pensamento, de seu nível de desenvolvimento e sua capacidade de reflexão. Essa é necessariamente influenciada pelo interrogatório, porque a forma como a pergunta é feita o força a raciocinar numa determinada direção e a sistematizar o seu conhecimento de certa forma. Trata-se, entretanto, de um produto original do pensamento, não havendo influência direta sobre o raciocínio feito ou sobre os conhecimentos anteriores de que se utiliza para responder à pergunta (DELVAL, 2002). Ainda, existem respostas para as quais o pesquisador deve estar atento para evitá-las ou desconsiderá-las quando necessário, sendo de três tipos: a crença sugerida que é influenciada pelo entrevistador, quer pela pergunta sugestiva ou pelo feedback dado (ou ainda quando procura simplesmente agradar ao examinador sem apelar a sua própria reflexão, conhecida também como “resposta socialmente desejável”); a não importista, que ocorre quando o sujeito responde parecendo não se envolver com o problema em questão, ou quando a pergunta feita o aborrece e ele responde qualquer coisa e de qualquer forma; e por último, a fabulação, que consiste na criação de histórias durante a entrevista de modo imprevisível e de pouca ou nenhuma relação com o tema pesquisado. Nos adultos são mais frequentes as crenças sugeridas e o não importismo que devem ser desconsideradas pelo pesquisador; as primeiras por revelarem apenas aquilo que o examinador quis que o sujeito dissesse e não verdadeiramente a ideia que tem; e a segunda, por testemunhar apenas a incompreensão do entrevistado, também nada dizendo sobre suas verdadeiras ideias.

Pelo fato de gestores e professores exercerem funções distintas na instituição, foram elaborados diferentes roteiros de entrevistas (APÊNDICE C). Como foi visto, elas foram realizadas individualmente com cada um dos seis participantes (quatro professores, uma diretora e uma ex-coordenadora pedagógica). Foram feitas em diferentes locais da instituição:

no refeitório, na sala de computação, em uma sala de aula vazia e na sala de direção (dependendo do dia e do horário em que eram agendadas). Tal coleta aconteceu nos meses de agosto e setembro, tendo sempre a preocupação de agendar previamente com os educadores e de não atrapalhar o andamento da rotina escolar.

Antes de começarmos as entrevistas, explicávamos para os participantes o sigilo e a finalidade das mesmas. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, a fim de não se perder nenhum detalhe na fala dos entrevistados. Cada uma durou em média 12 minutos, totalizando 1 hora e 10 minutos de gravação. Todas puderam ser utilizadas. Posteriormente, foram transcritas por um profissional da área e conferidas pelo próprio entrevistador. Essas transcrições foram literais, tudo o que o entrevistado disse foi transcrito, totalizando 30 páginas. Posteriormente, as respostas foram agrupadas em categorias por conteúdos afins.

Foi tomado o cuidado de não iniciar as entrevistas com perguntas que abordassem diretamente a formação de professores em relação à educação moral. Assim sendo, iniciamos com indagações que abordavam maiores problemas enfrentados na escola, a ação desta em relação a esses problemas, favorecendo, então, a contextualização do tema. Após as perguntas, foram abordadas questões mais específicas ligadas à formação recebida pelos educadores em relação à educação moral, nas suas diversas dimensões, nos cursos de graduação, pós e nos momentos de formação continuada (tanto na escola quanto em outros espaços). Também foi investigada a qualidade da formação recebida, as temáticas que foram consideradas relevantes, se tratou de um projeto coletivo da instituição ou se tiveram origem em iniciativas individuais e isoladas, as concepções que possuem sobre o papel da escola com relação à formação em valores e se o profissional se sentia seguro para trabalhar esta questão. Essas mesmas questões, acrescidas ao trabalho de gestão na formação continuada relacionada à temática em foco, foram realizadas com a diretora e coordenadora-pedagógica.

A fim de complementar os dados, além das entrevistas, foram utilizados os dados coletados na pesquisa de Ferreira (2012), que teve por objetivo identificar no cotidiano da escola quais os procedimentos utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do Ensino Fundamental. As entrevistas realizadas pela autora foram com parte dos professores participantes desta pesquisa, ou seja, professores participantes do 3º, 6º e 9º ano. Foram lidos e discutidos junto com a autora os dados coletados. Dessa maneira, as respostas que estão nas transcrições de Ferreira (2012) acrescentam informações importantes com relação ao tema investigado neste trabalho. Em vista disso e com a autorização da autora,

foram inseridos excertos destas entrevistas, mencionando sempre a fonte. As entrevistas foram examinadas sob o método qualitativo de análise de conteúdo que será descrito a seguir.

2.5 Análise dos dados

Os dados coletados por meio das entrevistas, observações e documentos foram analisados pela triangulação (FLICK, 2009a). Nesse procedimento há a combinação de métodos diferentes de coleta, podendo ser: dois tipos diferentes de coleta de dados, dois tipos de método ou de teoria. Nesse sentido, a triangulação proporciona maior qualidade e consistência à pesquisa.

Nesta pesquisa, a triangulação foi composta por três coletas de dados diferentes, ou seja, analisamos nossos dados articulando as diferentes dimensões: a observação, a entrevista e coleta de materiais e documentos. Com isso, tentou-se entender e descrever como ocorreu a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, em relação à moralidade.

Compuseram essa análise de dados duas partes, tendo como base o método de análise do conteúdo (BARDIN, 1994). Essa é uma técnica que trabalha com textos escritos e podem ser classificados em dois tipos, sendo os textos construídos durante o processo de pesquisa, ou seja, transcrições de entrevistas ou protocolos de observação, ou os textos já produzidos anteriormente para qualquer outro fim, como as atas de reuniões do trabalho docente coletivo ou projeto político pedagógico.

Esse método tem por finalidade analisar a descrição objetiva e sistemática do conteúdo presente na comunicação. Bardin (1994, p. 37) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos 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.

Para iniciar, os dados coletados nas 158 atas foram organizados e analisados quanto aos conteúdos, considerando a estrutura das reuniões, os temas e a forma como eram abordados e o tratamento que era dado aos relacionados à moralidade. O mesmo foi feito com relação ao Projeto Político Pedagógico, buscando identificar os objetivos da instituição, sua proposta pedagógica, os valores presentes e de que maneira a moralidade estava presente.

Na segunda parte deste estudo, foi feita a análise qualitativa do conteúdo das entrevistas realizadas com os educadores, com o objetivo de entender qual formação recebida em relação à educação moral, e qual formação que recebe atualmente em uma formação continuada, e se esta é suficiente. O conteúdo das entrevistas foi separado entre categorias de professores e gestores e analisado seguindo critérios também elaborados à posteriori, sendo para os professores e gestores: as características das pessoas que estes educadores pretendiam formar, caracterizando-se como o objetivo da escola para tais entrevistados; os maiores problemas enfrentados na escola e como lidavam com estes; como trabalhavam os valores e se possuíam algum projeto ou proposta sistematizada com educação moral; se os profissionais haviam recebido essa formação em seu estudo profissionalizante inicial; se tiveram ou estavam tendo esta formação em cursos de formação continuada ou em momentos de estudo dentro da escola, mais especificamente nos Trabalhos Docentes Coletivos (TDC); se a partir destes estudos conseguiam citar autores referentes ao tema; se os profissionais se sentiam seguros para trabalhar as questões da moralidade em suas práticas diárias e por fim quais eram as percepções que tinham da família.

Vale ressaltar que as classes foram definidas à posteriori, por meio da construção de categorias analíticas, utilizando o modelo aberto, ou seja, as categorias e os critérios não são fixados no início da coleta, mas tomam forma à medida que se realiza a análise (LAVILLE e DIONNE apud SILVA; GOBBI e SIMÃO, 2005). A análise e discussão dos dados foram fundamentadas na perspectiva construtivista de Piaget e dos pesquisadores que pautam seus estudos neste mesmo referencial teórico.

2.6 Descrição da instituição escolar

A escola municipal de ensino fundamental selecionada situa-se em um bairro da cidade de Campinas, aproximadamente a 10 km do centro da cidade. A rua da escola era aparentemente calma, apesar de estar paralela a uma avenida muito movimentada. O bairro tem uma boa infraestrutura (asfalto, energia elétrica, água tratada, esgoto canalizado e telefone), contando também com diversas linhas de ônibus próximas da escola e comércios diversificados (pequenos mercados, padaria e bares). Ao redor da unidade há casas simples, praticamente não há edifícios. Há também um Centro de Saúde e um Distrito Policial.

A instituição escolar atende ao Ensino Fundamental de 9 anos, dividido em ciclos¹⁰. O primeiro vai do primeiro ao terceiro ano; o segundo, do quarto ao quinto ano e oferecidos no período matutino. Já o terceiro ciclo, que abrange o sexto e sétimo anos, e o quarto, do oitavo ao nono ano funcionam no período vespertino. A unidade atende também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola contava com 758 alunos incluindo a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC)¹¹. Na equipe gestora a instituição contava com uma diretora e dois vice-diretores e, no momento da pesquisa, o cargo de coordenadora pedagógica estava vago. Vale ressaltar que, nesse momento, a diretora já ocupava o cargo há 10 anos, dentre eles, quatro anos na unidade escolar pesquisada. O quadro de funcionários contava com 14 profissionais entre serventes, inspetores, cozinheiras e guardas. Considerando os três turnos de funcionamento da escola, havia um total de 33 professores. De acordo com a diretora, houve baixa rotatividade dos docentes; estes professores estavam em média há 10 anos na escola e poucos trabalhavam em outras instituições educativas.

A unidade escolar obteve nota 4,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, o que significou uma queda de 7% em relação à outra edição, ficando 17% abaixo da meta proposta. A rede escolar municipal de Campinas obteve nessa mesma avaliação uma média de 5,2, com crescimento de 9% em relação à medição anterior.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, vigente em 2011, foi elaborado com pouca participação dos docentes. Os professores participaram apenas do planejamento da série ou da disciplina em que atuavam. Muitas partes do documento, como por exemplo, a caracterização da comunidade, foi mantida como de dois anos atrás e o restante foi desenvolvido pela equipe gestora.

Quanto aos recursos físicos e materiais da unidade, eram caracterizados da seguinte forma no Projeto Político Pedagógico (PPP) 2011:

¹⁰ Os ciclos organizam o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à primeira infância (3 a 6 anos), à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos) ou, ainda, em ciclos de dois ou quatro anos. (GENTILE, P. **Os ciclos como opção de sistema de ensino**. Revista Nova Escola, São Paulo. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/novo-tempo-escola-ciclos-424749.shtml>. Acesso em: 29 dez. 2011).

¹¹ Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), criada para substituir o antigo Mobral. A FUMEC fixou sua imagem no trabalho comunitário de alfabetização de jovens e adultos em parceria com empresas e entidades. (CARMO, M. **Fumec completa 15 anos com mais de 30 mil alfabetizações**. Campinas, 2002. Disponível em:<http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=1464. Acesso em: 29 dez. 2011).

Quanto à parte física a escola é composta por: 10 salas de aula; 1 sala de direção/secretaria; 1 sala de orientação pedagógica; 1 sala de professores; 1 sala de informática; 1 biblioteca; 1 sala de vídeo; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 despensa; 1 copa de funcionários; 1 palco com auditório aberto; 2 quadras de esportes sem cobertura; 1 quadra de areia; 1 parque infantil para o primeiro e segundo ciclos; 1 saleta para materiais de limpeza; 5 banheiros femininos e 3 banheiros masculinos para os alunos; 3 banheiros femininos e 2 masculinos para os professores e funcionários.

O mobiliário da escola consta na listagem de patrimônio, atualmente a escola conta com um acervo de 2000 mil livros, jogos didáticos, bandinha, instrumentos de fanfarra, fitas de vídeo e DVD (PPP, 2011, p. 08).

A instituição escolar mantém a pintura conservada, tanto dentro quanto fora das salas, como nas figuras a seguir.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 2 – Foto do corredor das salas de aula.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012

Figura 3– Foto da guarita e do portão de entrada da escola.

Como sistema de segurança, a escola possuía grade e cerca de arame em toda a sua volta, como constatado pela imagem abaixo.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 4 – Foto da grade e da cerca que ficavam em volta da escola.

Durante a pesquisa, tornou-se relevante destacar que, no período da tarde, no decorrer das aulas do Ensino Fundamental II, um grupo de meninos (alguns dos integrantes eram ex-alunos da escola que abandonaram os estudos) ficavam rodeando a unidade e interagindo com os alunos pela grade. Isso ocorria principalmente nos momentos de entrada, recreio e saída dos alunos. Esse grupo era considerado “problemático” pela diretora, pois durante o período de observação teve ocorrência de que eles passavam drogas para os alunos durante o período de aula.

Os banheiros eram grandes, contando com quatro cabines, mas não possuíam produtos básicos de higiene como sabonete. O papel higiênico a ser usado pelos alunos do 1º ao 5º ano ficava com a professora de cada classe e aos estudantes do 6º ao 9º ano necessitava ser retirado na secretaria. Dessa forma, além da autorização para o uso do banheiro, e de eles permanecerem trancados, sendo abertos pelos vigias apenas em horários determinados, como intervalo das aulas, entrada e saída, os alunos tinham que pedir um pedaço de papel quando precisam utilizá-lo. A seguir fotos dos banheiros:



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 5– Foto do banheiro.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 6– Foto do banheiro.

Os bebedouros ficavam do lado de fora do banheiro, com oito torneiras, dispostas uma ao lado da outra, com água potável, como na imagem a seguir:



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 7– Foto do bebedouro.

A quadra esportiva da escola era utilizada apenas nas aulas de educação física, sob a supervisão do professor, permanecendo fechada durante os intervalos. O recreio no período da manhã, ou seja, no Ensino Fundamental I, ocorria de forma separada; cada turma tinha um horário diferenciado, com o acompanhamento de suas professoras.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 8 – Foto do refeitório.

Já as turmas do Ensino Fundamental II, do período vespertino, realizavam o intervalo para o lanche no mesmo horário. A merenda tinha o cardápio elaborado por nutricionistas e era feita na própria escola pelas merendeiras terceirizadas da Empresa Base. Quanto ao sistema de serviço, o PPP 2011 caracterizava-o da seguinte forma: “O período da manhã trabalha com o autosservimento, supervisionado pelos professores; à noite, autosservimento sem supervisão; e o período da tarde ainda é servido pelas merendeiras”. Esse autosservimento ocorria na prática no período da manhã; já para o ensino fundamental II era servido pela merendeira, devido ao grande número de alunos e por não haver nenhum professor supervisionando o momento de refeitório, como ocorria no fundamental I. Na unidade, havia pequenos pátios onde os alunos costumavam passar o recreio.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 9 – Pátio em que os alunos passavam o recreio.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 10 – Pátio em que os alunos passavam o recreio.

O parque infantil não era utilizado pelos alunos, permanecendo fechado pois, segundo a diretora, seu estado de conservação era ruim, necessitando uma reforma.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 11 – Foto do parque infantil.



Fonte: FERREIRA, L. G., 2012.

Figura 12 – Foto do parque infantil.

Para a melhor caracterização dos estudantes da instituição, para elaborar o PPP 2011, a escola realizou um levantamento socioeconômico junto aos alunos. Destacamos alguns dados contidos no PPP (2011, p. 09):

A maioria mora com os pais, seguidos por aqueles que moram somente com a mãe ou com os avós, e poucos, só com o pai. Os responsáveis pela família as sustentam com empregos variados, havendo motoristas, pedreiros, vendedores, empregadas domésticas, enfermeiras e profissionais liberais, entre outras...

A grande maioria dos alunos se declara branca, seguidos pela cor parda, poucos negros e um número mínimo de outras etnias.

Havia coletivos de representações na unidade que visavam uma participação mais democrática por meio do Conselho de Escola e da Comissão Própria de Avaliação. Segundo o PPP (2011), esses momentos eram definidos da seguinte forma:

O Conselho de Escola já faz parte do cotidiano escolar há algum tempo, mas percebemos que a participação dos pais e alunos no mesmo, é realizada de uma maneira insuficiente; poucos se interessam por acompanhar e fazer parte do Conselho, acreditando que vai dar muito trabalho e não podem arcar com a responsabilidade. Para tentarmos mudar esse quadro, estaremos tentando trazer para a escola, palestrantes que falem sobre a importância do Conselho de escola e outros temas que os pais julgarem pertinentes.

A Comissão Própria de Avaliação iniciou seus trabalhos no ano de 2008 e vem dando prosseguimento aos estudos e ações em 2009, 2010 e agora em 2011 não houve nenhum professor interessado.

Os pais e os alunos gostam de participar de atividades diferenciadas, como por exemplo, as festas promovidas pela escola. Nas reuniões de pais, há um bom comparecimento, demonstrando-se o interesse dos pais em acompanharem a vida escolar do seu filho, envolvendo-se dessa maneira nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola. Há momentos do cotidiano escolar em que alguns pais procuram professores ou gestores, para pedir orientação no que se refere aos estudos de seus filhos (p. 27).

Esses espaços coletivos ocorriam de fato com a pouca participação e interesse dos pais e alunos da escola, assim como dos educadores e funcionários. Apesar de esses espaços não conseguirem alcançar seus objetivos e do pouco investimento na formação dos profissionais, os educadores de modo geral se esforçavam para oferecer uma educação de qualidade de acordo com suas concepções. Essa forma de educação, pautada em concepções individuais e pouco atualizadas, refletiam na organização do espaço físico, como descrito acima, assim como na prática docente e nas relações interpessoais observadas na pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi visto no quadro teórico que a moralidade é um fenômeno transversal, pois valores e normas são transmitidos nos diversos momentos da vida escolar, como, por exemplo, pelo trabalho com a aquisição dos conhecimentos, pela forma como os educadores lidam com os conflitos, pela maneira como disciplinam, pelo comportamento que é exigido dos alunos, pelos mecanismos de avaliação etc. Um aspecto fundamental na construção da autonomia reside na qualidade das relações, como esclarece La Taille (2002, p.118), ao afirmar que: “pelo que aprendemos após décadas de pesquisa sobre desenvolvimento moral, sabemos que é sobre a qualidade das interações sociais que devemos dirigir nossos olhares, e que estas interações evidentemente não ocorrem apenas no seio familiar”. Foram também apresentados alguns estudos (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; SAMPAIO, 2011; TOGNETTA, 2003; TOGNETTA e VINHA, 2007; VINHA, 2000, 2003) que indicam que as escolas influenciam de modo significativo a formação moral das crianças e dos jovens, quer queiram ou não. Não é possível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Nesse sentido, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, todavia, constata-se que poucas em direção à autonomia (MENIN, 1996).

Reconhecendo a importância da formação moral em direção à autonomia e de que este processo está sempre presente em todos os espaços da escola em que as pessoas estão em relação, isto é, convivendo, dirigimos nosso olhar para investigar se os professores participantes deste estudo estavam preparados e/ou foram preparados ao longo de sua formação, tanto a de base quanto a continuada, para criar um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia. Afinal, “moralidade de professores, alunos e demais membros da escola é importante demais para acontecer de modo implícito e irrefletido” (LEPRE e MENIN, 2005, p. 11).

A análise e discussão dos dados coletados nesta investigação, que serão relatados a seguir, serão divididas em duas partes. Na primeira serão apresentados os objetivos da escola

e a forma como os educadores trabalhavam a moralidade e, na segunda, enfocaremos o estudo da moralidade na formação do profissional em educação (tanto de base quanto continuada).

3.1 Objetivos da escola com relação à formação moral de seus alunos

Todo Projeto Político Pedagógico de uma escola deve deixar claro suas intenções e objetivos quanto à formação de seus alunos. Na escola pesquisada não era diferente, apesar de esse documento não ter sido construído coletivamente, envolvendo os diversos integrantes da comunidade escolar, como seria o ideal, contém as intenções e objetivos da instituição com relação à formação de seus alunos.

O PPP da unidade escolar pesquisada foi revisto e atualizado pela diretora e pela vice-diretora no final do ano 2010, para entrar em vigência no ano de 2011. Pelo que se lê, a construção do documento foi a tradução da reflexão realizada pelos professores, como mostra o excerto tirado do próprio documento:

O presente Projeto Pedagógico da EMEF NOME DA ESCOLA busca traduzir a reflexão realizada pelos professores no início do ano letivo, de acordo com as resoluções da SME¹² (Projeto Político Pedagógico, 2011, p. 6).

No PPP, é ressaltado o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e para tanto deve contribuir para a formação moral e intelectual dos seus alunos.

A construção de uma sociedade mais justa é possível também através da educação e se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam, precisamos estar atentos para continuamente aprimorarmos os nossos conhecimentos e a nossa sensibilidade para ampliarmos as experiências que passamos e trocamos com nossos pares e alunos.

Cada vez mais, queremos nos empenhar para cumprir o papel da escola que contribui para a formação intelectual de nossas crianças e jovens, assim como trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado (PPP, 2011, p. 6).

¹² SME = Secretaria Municipal de Educação.

Como se vê, o compromisso com a educação moral e intelectual é assumido pela instituição. Os objetivos da escola relacionados à moralidade foram encontrados em vários trechos do PPP, como nos excertos a seguir:

Promover situações que facilitam desenvolver no aluno sua autonomia, criatividade, cooperação, responsabilidade, autoestima, criticidade e capacidade de solucionar problemas (PPP, 2011, p. 45).

Compreender os fatos que os rodeiam, de forma a contemplar as necessidades sociais, psicológicas e afetivas do cidadão, como um ser capaz de questionar direitos e deveres, perante a sociedade em que vive. (PPP, 2011, p. 44).

Nesse documento é explicitado que os educadores da instituição almejam contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, criticidade, responsabilidade, solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado e autoestima, capacidade de resolver problemas e a cidadania, compreendida como um sujeito que é capaz de questionar direitos e deveres da sociedade. O documento apresenta, ainda, como sendo um objetivo importante para a aprendizagem do aluno e propõe medidas para que essa seja mais eficaz:

Sabemos que o mais importante é o aprendizado do aluno, para que isso ocorra é preciso rever a forma de ensinar, de avaliar, de organizar o tempo na escola e também acompanhar os avanços tecnológicos e as formas de inserção do jovem no mundo. A realidade vivenciada deve ser sempre o nosso ponto de partida. Enquanto educadores estamos sempre dispostos a debruçar sobre os estudos necessários e pertinentes a cada momento (PPP, 2011, p. 6).

Diferentemente do conhecimento, os objetivos voltados para a educação moral não foram, em sua maioria, contemplados nas respostas dos docentes¹³ entrevistados¹⁴. Ao serem indagados sobre o objetivo da escola, 66,7% dos participantes apontaram conteúdos relacionados à “aprendizagem”, tais como ler e interpretar textos, e 33,3% mencionaram metas relacionadas à moralidade, tratando-se, contudo, de “valores sociais” tais como “ter um bom nível de escolaridade” ou “consumir de forma mais racional”. Vejamos excertos de suas

¹³ Foram coletados dados com docentes e gestores da instituição. As questões das entrevistas foram elaboradas de forma diferente para ambos devido à natureza distinta do trabalho que realizam na instituição escolar. Por este motivo, algumas vezes, sentimos a necessidade de analisarmos as entrevistas destes dois grupos separadamente. Desta forma, no decorrer das análises será informado se os dados e resultados referem-se aos docentes, aos gestores ou aos participantes (docentes e gestores).

¹⁴ A frequência com que aparecerá cada conteúdo será sempre maior do que o número de participantes e de respostas visto que, em uma mesma resposta aparecem conteúdos distintos classificados em mais de uma categoria.

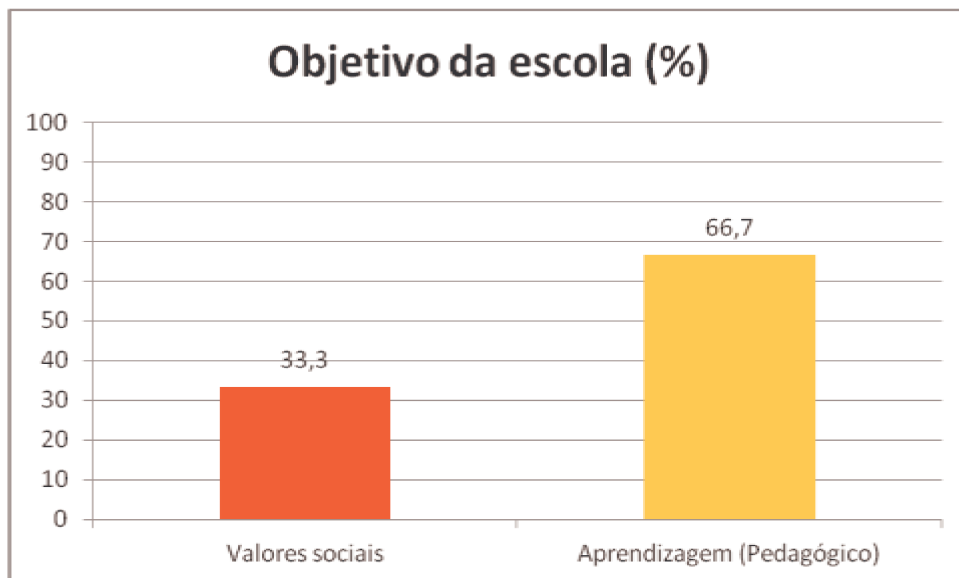
falas¹⁵ que caracterizam esses dois tipos de objetivos, seguidos da Figura 1, que ilustra esses dados:

Exemplo da categoria “aprendizagem”:

P3 - O maior objetivo é a aprendizagem. Eu já estudei em salas barulhentas e eu sei que pouco se assimila. Então, meu objetivo maior é trabalhar de forma direcionada, aí aquele aluno que também tem dificuldades ele vai se enquadrando, ele vai compreendendo a aula com a participação de todo mundo (FERREIRA, 2012).

Exemplo da categoria “valores sociais”:

P6 - Eu acredito que se o aluno torna-se um bom cidadão ele vai ter condições de dar prorrogação aos seus estudos futuros (FERREIRA, 2012).



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 13 – Objetivos da escola para os professores.

Foi constatado que existe uma diferença entre os objetivos explicitados no PPP e aqueles que os professores almejam. No PPP, eles são em maior número e mais amplos, abordam os diferentes aspectos do desenvolvimento e também da aprendizagem. Atendem em parte ao que a LDB preconiza, mas deixam a desejar com relação aos objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). A formação moral aparece mais no PPP do que nas respostas dos participantes. Para 66,7%, esse objetivo sequer foi mencionado. O

¹⁵ Visando resguardar a identidade dos participantes, optamos por utilizar siglas no lugar dos nomes, sendo, P3 professora do 3º ano, P4 professora do 4º ano, P6 professora do 6º ano, P9 professora do 9º ano, CO coordenadora pedagógica e DI diretora.

Projeto Político Pedagógico deveria ser resultado das concepções e objetivos da comunidade educativa e para tanto é importante que haja discussão dos problemas, estudo das leis e de textos que o embasem e cooperação em sua elaboração, ou seja, ser um projeto construído de forma coletiva. Como anteriormente citado, isso não aconteceu nessa instituição. A diferença expressiva entre os objetivos da escola presentes nas respostas dos professores e contidas no PPP refletem a forma como ele foi elaborado.

No decorrer das entrevistas, os participantes mencionavam alguns valores que consideravam importantes que as crianças e jovens tivessem. Despertou nossa atenção que os valores apresentados são justificados como sendo necessários justamente por sua falta. Eles alegavam que precisavam “ensiná-los” não por considerar o trabalho com os valores como tarefa inerente da escola, mas porque eles “estão ausentes” nos estudantes. Como se vê, nesse caso não se trata de ter como função da instituição escolar contribuir para desenvolver determinados valores, ou seja, ter como meta do processo de escolarização, mas sim de tentar “cobrir uma lacuna”, reparando “falhas” na educação familiar (por isto optou-se por apresentá-los separadamente dos anteriores). A natureza dos valores identificados, ao analisarmos as entrevistas realizadas tanto por nós quanto por Ferreira (2012), é apresentada na Figura 2, seguida de um exemplo que a caracteriza.

Valor	Exemplo de resposta
Cuidados com o espaço físico e o ambiente	(P9) Cuidado com o ambiente, cuidado com a nossa sala de aula.
Cortesia	(P6) As palavrinhas mágicas que a gente tanto fala, eles não se respeitam.
Respeito Unilateral	(P9) O primeiro é o respeito. [...] Eu falo para eles: vocês são diferentes uns dos outros, os professores também. Cada um tem essas suas características, então os professores diferentes tem que ser respeitado, o mais severo, o mais rígido, o outro que conversa mais, sei lá. Respeito é a base de qualquer relacionamento.
Honestidade	(P3) Eu acho que a principal característica numa pessoa é a honestidade. Então, a gente percebe assim que os alunos eles tendem a mentir. Então, eu procuro trabalhar bastante isso, porque eu acho que a partir daí da para se trabalhar outros princípios morais, mas a pessoa precisa ser em primeiro lugar honesta.

Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 14 - Valores que faltam aos alunos.

Destaca-se também que esses valores que faltam às crianças e jovens se referem principalmente às normas convencionais, como cuidar do ambiente (tema constantemente na mídia) e a cortesia. E, ainda, a ausência deles afeta de certa forma o professor, ou melhor, sua presença também o beneficia: a cortesia é uma pequena virtude que melhora a convivência; o respeito unilateral faz com que as regras e imposições sejam aceitas; o cuidado com a sala de aula faz com que o ambiente se torne mais agradável; e a honestidade, da forma como apresentada, serve, principalmente, para que a criança relate o que “fez de errado”. O excerto a seguir, extraído do protocolo de registro das observações, realizada por Ferreira (2012), vai ao encontro dessas inferências, ficando evidente a mensagem de que a criança não é confiável:

(3º ano)

A docente tinha na sala de aula uma caixa que guardava alguns materiais escolares, como lápis, apontador, borracha, entre outros para os alunos pegarem quando não tinham algum desses. Um aluno ao se aproximar dessa caixa viu algumas figurinhas e foi falar para a docente que aquelas eram dele, pois havia esquecido um dia na sala. A docente então responde para o menino:

- É seu mesmo?

O menino fez que sim com a cabeça e ela completou:

- Eu não quero saber de mentirinhas!

Depois entrega as figurinhas para o menino.

Vale a pena considerar ainda que os valores mencionados são válidos apenas para os alunos e não como necessário a todos os integrantes da escola. A ideia subjacente é que não são universalizáveis, mas pertencentes a determinados grupos, no caso, os estudantes. Professores, pais, alunos, entre outros, não fazem parte de uma coletividade maior regida pelas mesmas normas e valores necessários para a boa convivência, para a vivência da justiça e do respeito mútuo.

Na fala dos professores, identificamos a presença de certo saudosismo, como se a educação e os valores de antigamente fossem melhores que os atuais:

P6 - Os valores hoje quase que não estão existindo mais, né? Então por isso que às vezes eu paro a minha aula, aproveitando quando acontece ou não alguma coisa entre eles ou às vezes levo alguma coisa acontecida fora e trago para a gente conversar. Isso para ver se eu consigo resgatar ou colocar neles, alguns valores, porque eu estou percebendo que eles estão vivendo sem regras e sem valores nenhum (FERREIRA, 2012).

Esses professores, assim como os gestores, parecem acreditar que a “solução” está em “resgatar” o que era feito antigamente, como se os valores, conceitos e paradigmas do passado fossem suficientes para dar conta da complexidade das mais diversas relações de nossa sociedade pós-moderna. Isso é demonstrado no excerto:

CO- E então, como você trabalha esses valores de cuidado, de respeito, que quando a gente estudava... não que tenha que ter tudo, mas quando a gente estudava lá você tinha os textos no caderno, nem tudo tem que ser, mas a gente tinha textos que falava assim, de você ceder o lugar, de você ajudar uma pessoa, que isso era bom, que fazia bem, que era essa coisa de troca, de respeito, então nós tínhamos lá, lembro que nós estudávamos deveres e direitos, né? Tinha essa coisa de civismo e tudo.

Os dados indicam, portanto, que o desenvolvimento da moralidade não era visto por esses participantes como sendo uma tarefa precípua da escola (ainda que presentes no PPP). Essa crença também foi identificada nas falas em que os docentes atribuíam principalmente às famílias, a responsabilidade pela educação com relação aos valores e às normas, como será discutido posteriormente.

P6- Por exemplo, eles não sabem as palavrinhas mágicas que a gente tanto fala, eles não se respeitam. Então não tem compromisso, não tem responsabilidades e tudo indica que por de trás deles a família também não incentiva para que isso aconteça. Os valores morais, espirituais que eu percebo que não existem (FERREIRA, 2012).

As inúmeras respostas evasivas encontradas deixa transparecer, ainda, que questões como essas não estão claras e/ou pouco foram refletidas e discutidas. É equivocada tal concepção de isenção da escola com relação à educação moral. Não é possível a esta instituição isentar-se dessa tarefa, visto que as relações que lá ocorrem se embasam em normas e comportamentos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade (o que é bom ou mau, certo ou errado). Se para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, a escola se caracteriza como um local altamente propício para tais experiências. É nesse ambiente que o sujeito irá conviver com o âmbito público (no sentido de coletivo) e estabelecer relações de igualdade, sendo, portanto, o espaço em que se pode favorecer o desenvolvimento das diversas relações de cooperação e reciprocidade.

Foi visto no quadro teórico que características como as almeçadas pela escola, autonomia, cooperação, criticidade, responsabilidade, assertividade e cidadania dependem de um processo de construção a partir da interação do sujeito com um ambiente sociomoral

cooperativo, em que os alunos tenham oportunidades para vivenciar e refletir sobre os valores e as regras. Para o alcance desses objetivos, apenas boas intenções e nobres metas não são suficientes, sendo necessárias propostas relacionadas à educação moral, tais como a formação de valores, expressão de sentimentos, resolução dos conflitos, entre outros procedimentos que favorecem relações interpessoais mais respeitadas, justas e cooperativas. Para favorecer a construção de personalidades éticas é preciso dar conta tanto do juízo quanto da ação moral, atuando na formação da identidade. Tais propostas são coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que, no tema “ética”, propõem justamente essa reflexão e a vivência de relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo na escola.

Apesar de almejar essa formação moral, não ficava clara no PPP a maneira pela qual a escola pretendia trabalhar para alcançar tais objetivos. Encontramos propostas claramente expressas apenas no que se refere à criatividade e à criticidade:

Desenvolver a criatividade e a consciência crítica através de discussões e debates. [...] Desenvolver o raciocínio crítico do aluno perante assuntos e temas da atualidade através de discussões, leituras e produção de texto (PPP, 2011, p. 103).

De fato, pesquisas indicam que o emprego de situações em que há debates e discussões são excelentes oportunidades de desenvolvimento da criticidade e capacidade de argumentação, assim como para identificar e coordenar as diferentes perspectivas, entre outros (BIAGGIO, 1997; HERSH; REIMER e PAOLITTO, 1984; OLIVEIRA, 1994; PÉREZ SERRANO, 2002; PUIG, 1998, 2004; PUIG et al., 2000; TARDELLI, 2007; VINHA ., 2001).

Piaget (1932-1977) considera que a crítica nasce da discussão e esta, por sua vez, só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais. O autor afirma que a cooperação não conduz o sujeito a simplesmente obedecer às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim, “a uma ética de solidariedade e reciprocidade”. Em direção oposta ao que comumente se acredita, cooperação não significa consenso ou acordo; muitas vezes cooperação quer dizer discussão que produz a reflexão e a verificação objetiva. “Mas uma discussão equilibrada, de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios” (MENIN, 1996, p. 52).

A cooperação é fonte de valores construtivos; é a partir dela que aparecerão os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior. A

escola também compreendia como sendo importante a interação entre os alunos, principalmente por meio de trabalhos em grupo, como no trecho a seguir:

Mediante os conteúdos apresentados trimestralmente, pretende-se proporcionar uma interação entre os alunos, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas e exercícios propostos, identificando aspectos consensuais na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e também aprender com eles (PPP, 2011, p. 72).

Em uma pesquisa sobre como as crianças aprendem a cooperar, Marimón (1987) chama a atenção das escolas no que diz respeito às possibilidades de fazer proveito das relações interindividuais entre os companheiros. Assim, podem-se oportunizar atividades em pequenos grupos, com o objetivo de aproveitar o modo como as crianças fazem para convencer as outras e para modificar seus pontos de vista. É necessário um extenso desenvolvimento para que os seres humanos tenham a possibilidade de cooperar entre si, uma vez que não nascem sabendo cooperar. Em vista disso, é importante que as crianças possuam oportunidades para coordenar seus pontos de vista e buscar soluções, assim como serem encorajadas para se auxiliarem mutuamente. Também é importante que a escola proporcione possibilidades de construção das relações interindividuais, por meio de experiências de um coletivo, estimulando a aprendizagem da cooperação e favorecendo o desenvolvimento de todas as possibilidades psíquicas da criança.

Assim, leva-se em consideração que os trabalhos em grupos propiciam nas crianças o estabelecimento de relações que orientam na solução de uma tarefa, sendo eles fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos. Esse tipo de atividade exige uma dinâmica embasada nos sistemas de relação, que levam as crianças a buscarem respostas coerentes. Também, permitem estabelecer vínculos uns com os outros, pois com as diferentes formas realizadas e suas conseqüências, as crianças são levadas a dar uma ou outra explicação sobre o que acontece. Por fim, os resultados são mais proveitosos do que quando essas atividades são realizadas de forma individual.

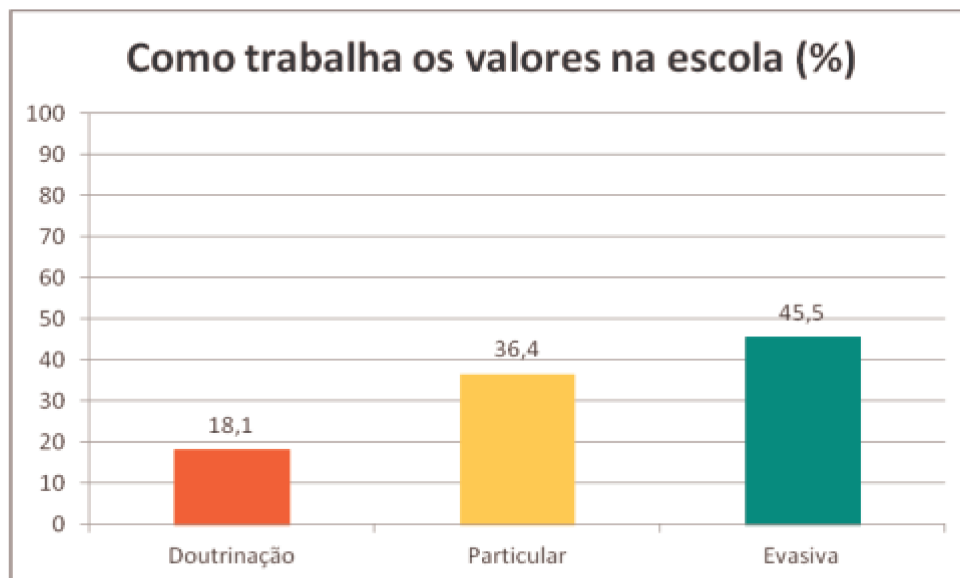
Porém, mesmo sabendo dessa importância, ao realizar observações sistemáticas nas salas de aula da maior parte dos participantes que fizeram parte desta pesquisa, Ferreira (2012) não encontrou o emprego de debates e pouquíssimas vezes presenciou a realização de trabalhos em grupo nas classes. Ao questionarmos os professores sobre a forma como os valores ou como a moralidade era trabalhada na escola, 45,5% das respostas não foram objetivas e foram pouco claras, mesmo quando retomávamos a pergunta em outro momento, sendo categorizadas como “evasivas”. Tivemos também 36,4% consideradas como

“particular” porque indicavam que o professor trabalhava os valores da maneira como achava que o deveria fazer, sem estudo ou teoria que o fundamentasse; tampouco havia qualquer sistematização de conteúdos ou planejamento. Encontramos, ainda, 18,1% das respostas que denotavam que os valores eram trabalhados por meio de “doutrinação”, nas quais ainda que de forma não sistematizada ou planejada, o docente transmite, instrui, moraliza, utiliza sermões, censuras e lições de moral. A seguir, será apresentada a figura 15, com exemplos das categorias e a figura 16, com as porcentagens.

Categorias	Exemplos de respostas
Doutrinação	(P6) Então, a hora que o professor verifica que é necessário falar sobre, ele para e fala, aproveita a deixa de um acontecimento para conversar, orientar.
Particular	(P3) Eu acho que é cada professor mesmo na sala de aula, trabalhando cidadania e cada um trabalhando com sua classe.
Evasiva	(P9) Eu sou pessoa e eles também, entendeu?! Então sei lá se é moral, se é ética, se é valores, mas é o que eu sou inteiro tá lá, entendeu?! E porque eles estão ali inteiramente para mim, né?! Não é só nas dificuldades e tal, eles estão ali como pessoa, né?! É isso...

Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 15 - Como os professores trabalham com os valores na escola.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

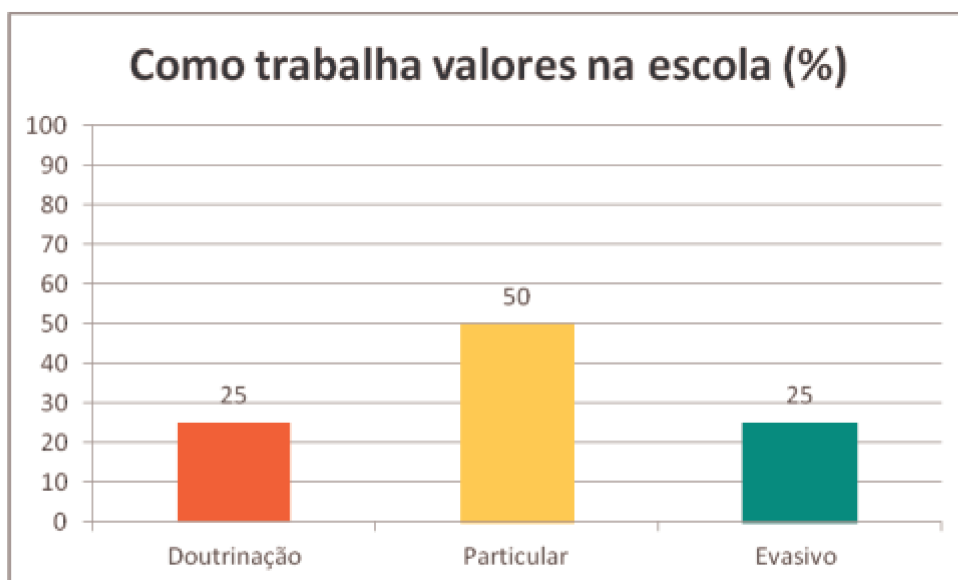
Figura 16 - Como os professores trabalham os valores na escola.

Esses dados nos permitem inferir que o trabalho com a moral não foi estudado, refletido, discutido ou planejado pelos profissionais da escola (professores, funcionários, gestores), como evidencia a fala apresentada a seguir:

(P9) Tudo é muito baseado no nosso bom senso. É, então, os valores... a gente fala muito sobre regras na escola, sobre a importância de várias coisas, o cuidado com o ambiente, cuidado com a nossa sala de aula, cuidado com várias coisas. Isso daí é sempre dito, mas é muito geral.

O ensino da moral ocorre em qualquer escola de forma indireta, ou seja, valores são transmitidos por meio de um currículo oculto, como por exemplo, pela forma como os professores trabalham os conteúdos, lidam com as regras e com os conflitos interpessoais, relacionam-se com os alunos, organizam o ambiente sociomoral e físico. Esse ensino também ocorre de forma direta, ou intencional, por meio de projetos, atividades, ensino direto, procedimentos sistematizados ou não, entre outros.

Enfocando especificamente os gestores, ao serem questionados sobre como são trabalhados os valores na escola, encontramos dados semelhantes: 50% de maneira “particular”, 25% “doutrinação” e 25% “evasivas”, como nos mostra a figura a seguir.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 17 - Como os gestores acreditam que são trabalhados os valores na escola.

Observa-se que 25% (doutrinação) das respostas mostram que o trabalho com os valores era realizado por meio da transmissão, em que o professor “passa” os valores e

conhecimentos para os alunos e estes ouvem e os adquirem, sem qualquer vivência ativa. Temos metade (50%) que acredita que era feito um trabalho de maneira mais pessoal, sem planejamento e assistemático (individualizado e assistemático), de acordo com o desejo de cada professor (confirmando novamente a falta de coletividade do grupo escolar). Ainda obtivemos respostas (25%) nas quais os gestores não conseguiam nos esclarecer como ele era realizado (evasiva), deixando transparecer que não houve uma reflexão para tal trabalho.

Para exemplificar como, na prática, esses professores trabalhavam com a doutrinação, como se a moral fosse pronta e acabada, colocaremos a seguir excertos das observações de Ferreira (2012) que ilustram esta forma de trabalhar com a moral. Para melhor compreendê-los a autora relata que em um determinado dia, em uma aula do 3º ano, foram trabalhados os provérbios populares e que apesar de alguns deles envolverem valores ligados à moral a docente não utilizou este tema para desenvolver a mesma, apenas explicou o significado para as crianças visando à leitura e à escrita.

(3º ano)

Em uma atividade sobre provérbios quando a docente falou o conhecido “*Mentira tem pernas curtas*” e ao explicar o significado para os alunos falou:

- Tá vendo. É que nem aqui na sala se tem alguma mentira, rapidinho a gente desvenda, ou eu ou vocês.

Segue outro exemplo de outro momento da mesma aula.

(3º ano)

Na aula, quando discutia o provérbio: Pimenta nos olhos dos outros é refresco. A docente explicou:

- Você não está sentindo, por isso acha que é tudo fácil. Que nem quando tem um problema na sala.

E em outro provérbio: Quando um não quer dois não brigam, ela explicou:

- Se um de vocês não quiser brigar, não precisa brigar tem outras formas de resolver.

Evidencia-se nos exemplos acima que a moralidade é ensinada por meio da transmissão direta de verdades prontas e completamente elaboradas. Em entrevista conduzida por Ferreira (2012), a docente do 6º ano disse que, às vezes, ela utilizava sua aula para trabalhar determinado valor a partir de uma conversa sobre algum acontecimento ocorrido fora da escola. Essas situações foram efetivamente observadas como mostra o relato abaixo:

(6º ano)

No começo de uma aula, a docente, ao ver que havia um aluno novo na sala, pergunta entre outras coisas se ele sabia ler e escrever. O menino disse que sim. Então, partindo disso a docente começou a falar sobre a importância da alfabetização e relatou para os estudantes a seguinte história.

- Eu tenho um aluno no EJA que me contou que uma vez foi procurar emprego na BOSCH, sabem a BOSCH? Uma empresa grande...

As crianças disseram que sim, e ela continuou.

-Então só que aí não conseguiu o emprego porque não tinha o 2º grau completo. E ele me confessou que na época de estudar ele só vinha para a escola para brincar, para vadiar. Então por isso vocês têm que estudar!

Durante a fala da professora as crianças permaneciam quietas apenas ouvindo.

Diante desse exemplo e da resposta da docente, fica evidente que ela não discutia com os alunos os acontecimentos de fora ou da escola, mas sim moralizava. A professora aproveitava qualquer oportunidade para mostrar o que era certo e errado, sem diálogo, sem questões, sem trocas de perspectivas. Ela demonstrava que suas certezas sobre o que é correto, justo e bom deveriam ser transmitidas verbalmente para os alunos, como se apenas esta forma de moralização fosse suficiente.

Vimos que Piaget afirma que a lição de moral não deve de forma alguma ser proscrita. Entretanto, não podemos esquecer que ele acrescentava que tal lição não pode dar frutos se não houver uma verdadeira vida social no interior da sala de aula (LA TAILLE, 2009, p. 256, grifo do autor).

Ainda em relação à doutrinação da moral, muitos professores confundem a moralidade com religiosidade. Tal crença estava presente na professora do 6º ano, como nos mostrou Ferreira (2012):

P6 – Olha, eu tenho muitos anos de trabalho. Então eu venho percebendo que uma das principais coisas é o valor espiritual. As crianças de hoje parassem que... eu não sei se pelo fato da família pai e mãe estar saindo para o trabalho o valor espiritual por exemplo, está sendo deixado de lado. Então eu acredito que se a criança tem uma crença, seja lá qual for ela vai respeitar mais, a si próprio e aos seus colegas.

Com essa resposta, a docente mostra que acredita que a criança, se tiver uma crença (religiosa), vai respeitar mais a si e aos colegas. Segundo a concepção dessa professora, identificada na continuação da entrevista, a igreja dá um suporte para ser ético, como se alguém sem religião não pudesse ser ético. Nas sessões de observação, ficou evidente como

suas atitudes refletiam tal concepção. No começo de todas as aulas, a professora rezava o “Pai Nosso” com as crianças. Sobre essa questão, La Taille (2009, p. 240) é enfático ao afirmar: “Em suma, pode haver, sim, moral sem religião e, logo, pode existir juízo moral sem referências a mandamentos divinos”. Além disso, ao discutir se as escolas deveriam ter aulas de religião para trabalhar a ética, o autor aponta que qualquer forma de ensino religioso fere o princípio da laicidade da escola pública, seria por tanto um retrocesso.

Analisando o conjunto de dados, evidencia-se que o trabalho com os valores ou com a educação moral não possuía sistematização ou qualquer planejamento. Não havia um projeto coletivo, estudo ou consenso sequer pelos objetivos relacionados a que tipo de pessoa gostariam de formar, quanto mais sobre como isto pode ser feito. Assim, cada professor realizava seu trabalho da maneira que acreditava ser melhor, pautado principalmente no senso comum. Constatou-se também que os docentes não se apercebiam de que o tempo todo passavam mensagens morais para seus alunos, de que as normas e os valores eram transmitidos nas inúmeras situações presentes no cotidiano escolar. Apoiados na crença equivocada de uma aparente neutralidade, de que a escola deve ter o trabalho com o conhecimento como objetivo primordial e ainda em uma concepção de desenvolvimento moral bastante reducionista, utilizavam práticas coercitivas implícitas sem terem consciência deste processo. Considerando que é impossível evitar a influência moral sobre os alunos em uma escola, Goergen (2007, p. 745) faz um alerta:

Parece razoável que isso não aconteça de forma inconsciente e difusa pelo assim chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada para a formação de um sujeito moral autônomo, crítico e responsável. Retomando o pensamento de Adorno, é necessário que a educação seja transparente em sua finalidade humana, assumindo uma postura moral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 7), no Tema Transversal Ética, ao refletir sobre a educação moral presente nas escolas, caminha nessa mesma direção: “Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões”.

Esses resultados são coerentes com os encontrados por Ferreira (2012). Ao analisar as entrevistas e as observações, a autora também identificou que cada professor tinha uma concepção particular de moral e dos valores, não havendo consenso sobre quais eram os mais

importantes, qual o significado de conceitos como respeito e autonomia, muito menos sobre como trabalhá-los. Assim, os docentes atuavam de acordo com sua concepção de moral, que se refletia em suas atitudes no dia a dia.

Com relação a esta indefinição e inconsistência que leva cada professor a trabalhar com a educação moral do seu jeito, Puig et al. (2000) analisam:

É impossível conceber uma escola democrática sem considerar alguns valores que orientam o seu funcionamento. A melhor organização escolar e as melhores propostas curriculares perdem o sentido se não se coordenar aos valores que a escola defende. Os valores podem ser formulados claramente ou podem ficar implícitos na mente dos educadores e das educadoras, mas devem ser guias que motivem o trabalho do coletivo docente (p. 29).

No decorrer deste item, mostramos que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, tinha como meta o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criticidade, da solidariedade, da justiça, da honestidade, do respeito, do cuidado, da responsabilidade e da cidadania. Todavia, sabemos que há uma grande distância entre um projeto que visa à autonomia e uma escola que, de fato, a favoreça. Esse desenvolvimento não irá ocorrer por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas sim de um processo de construção, sendo necessário que a criança possa fazer experiências morais. Portanto, um projeto que tenha como finalidade educar para a autonomia precisa, no dia a dia, conceder um lugar relevante às relações interpessoais, com intervenções apropriadas e o oferecimento de situações que auxiliem a criança a desenvolver-se em todos os aspectos. Para tanto, é preciso que haja estudo, reflexão sobre a prática, discussão e construção coletiva desse trabalho. Apesar de árdua tarefa para ser colocada em prática, a formação moral e ética dos alunos não pode ser desconsiderada por uma instituição que pretende efetivamente atingir tais objetivos.

Foi visto que, apesar dos objetivos relacionados à moralidade presentes no PPP, cada professor tinha uma concepção particular de moral e dos valores, não havia consenso sobre quais eram os mais importantes, nem sobre quais valores a escola almejava desenvolver em seus alunos. Também destoava a compreensão que os docentes tinham sobre conceitos frequentemente presentes nas suas falas, tais como disciplina, respeito e autonomia. Por conseguinte, os professores atuavam nessa área de acordo com suas concepções pessoais, tanto sem intenção por meio de suas atitudes cotidianas, quanto de forma intencional, porém ausente de qualquer sistematização, pela simples transmissão verbal.

Com relação à forma intencional, constatou-se que cada docente parecia possuir um conjunto particular de valores e normas, considerados como corretos e absolutos e, para que fossem aprendidos pelos alunos, bastava transmiti-los com sermões, censuras, lições de moral. Em síntese, apesar do que constava no PPP, a prática vivida na instituição pesquisada refletia uma posição neutra e relativista em que a moral se tratava de uma questão privada, de decisão particular de cada professor (FERREIRA, 2012).

Quanto à educação não intencional, foi encontrado que os professores pareciam desconhecer os valores que passavam por meio do “currículo oculto”, ou seja, em nenhum momento demonstraram ter consciência de que a educação moral estava ocorrendo em todos os espaços da escola em que as pessoas estavam em relação, isto é, convivendo. Não se davam conta de que eram “agentes morais” por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões. Sobre essa questão, Lepre e Menin (2005, p. 11) fazem um alerta ao afirmarem que a “moralidade de professores, alunos e demais membros da escola é importante demais para acontecer de modo implícito e irrefletido”.

Dessa forma, valores como respeito, solidariedade, igualdade, criticidade, autonomia, justiça etc. estavam presentes apenas nos discursos moralizantes (e culpabilizadores) dos docentes e também nas intenções inócuas do PPP, porém não nas interações estabelecidas. Inexistia um ambiente sociomoral em que os alunos pudessem vivenciar as vantagens da cooperação, do respeito, entre outros valores almejados. Esses professores pareciam desconhecer as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre a moralidade na escola. De acordo com Lepre e Menin (2005, p. 10), nos PCNs a educação moral está longe de aparecer como lição de moral por transmissão, sendo vista como “a vivência e construção de, principalmente, quatro princípios: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade”. As autoras acrescentam que tais princípios “não são colocados como valores absolutos ou acabados, mas como procedimentos obrigatórios se o que se quer é formar pessoas capazes de construir autonomamente seus próprios valores”. Ao contrário do pretendido, o que realmente estava sendo realizado na escola, “de forma refletida ou irrefletida, consciente ou não”, era uma educação moral que favorecia a formação de pessoas obedientes, individualistas, acríticas, submissas e heterônomas, como corroboram os resultados encontrados por Ferreira (2012).

Resumindo, o cenário encontrado na escola com relação à educação moral era incoerente com o que a instituição, no seu PPP, assumia, ou seja, que a educação contribui para “a construção de uma sociedade mais justa” e que “se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam, precisamos estar atentos para continuamente aprimorarmos os nossos

conhecimentos e a nossa sensibilidade para ampliarmos as experiências que passamos e trocamos com nossos pares e alunos”. Era incoerente, ainda, com a intenção de empenhar-se coletivamente para cumprir o papel da escola de “trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado” (PPP, 2011, p. 6). Pretendemos, a seguir, analisar como tinha sido a formação dos participantes, tanto de base quanto continuada, com relação à formação moral na escola.

3.2 O estudo da moralidade na formação do profissional em educação

Antes de apresentarmos os dados relacionados à formação, consideramos necessário retomar as características dos participantes (professores, diretor e ex-coordenador). Todos tinham concluído a graduação, sendo quatro em Pedagogia e dois em Letras. Deles, um realizou dois cursos superiores (Pedagogia e Matemática) e outro três (Letras, Pedagogia e Direito). Dois educadores realizaram especialização (Direito Civil e Educação Especial). Atualmente, um docente realizava pós-graduação lato sensu na área de Português e dois faziam cursos de aperfeiçoamento em EJA e literatura.

Nas entrevistas questionamos os docentes se, durante a faculdade, tinham estudado algo relacionado à moralidade e, em caso afirmativo, o que estudou. As respostas foram classificadas em duas categorias. A primeira era “evasiva” quando o professor dizia que tinha estudado, mas mencionava apenas um tema ou disciplina, não dando outras informações, como por exemplo:

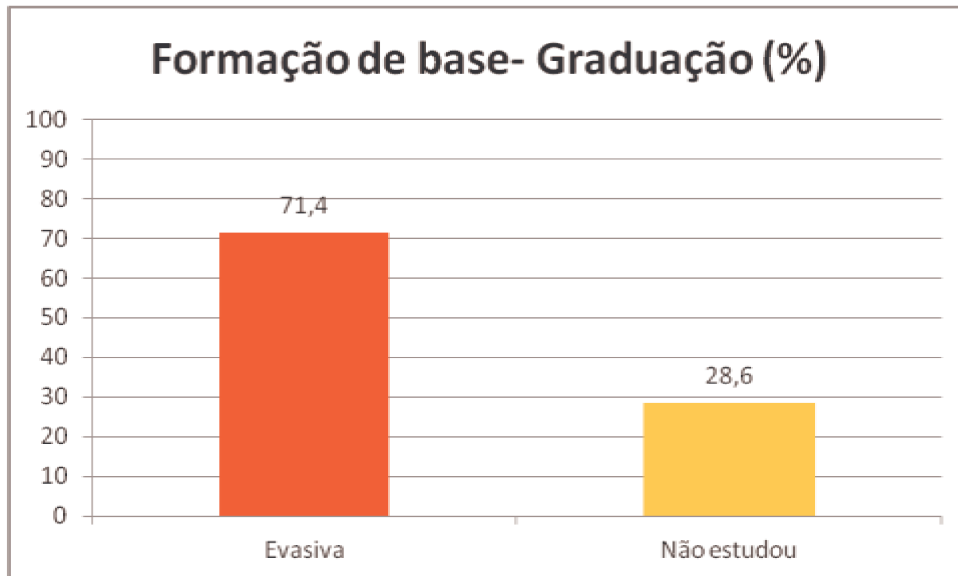
P4 - Olha, muito tempo né? Então, tinha muita coisa em metodologias, em psicologia, sabe? Então acho que a gente tem uma base, né?

E na segunda, “não estudou”, foram incluídas as respostas que indicavam que o docente não se recordava se tinha estudado ou dizia que nunca o tinha feito.

P6- Ah, ixi. Não (me recordo). Nem de autor nenhum.

P4- Difícil de lembrar, o que me lembro muito que a gente estudava muito o Piaget sabe? [...] Mas não era uma coisa assim, das virtudes, sabe?

Encontramos 71,4 % das respostas consideradas “evasivas” e 28,6% como “não estudou”, como ilustra a figura 18.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 18 - Formação de base (graduação) dos professores.

Dados semelhantes foram respondidos pelos gestores. Suas falas se dividiram entre “evasivas” (50%) em que não conseguiam especificar se estudaram ou não em sua formação de base a temática educação moral e “não estudou” (50%), como vemos nos excertos abaixo.

DI-“Então, dada a idade que eu te passei, *eu não lembro.*” (não estudou)

CO-“Estudei um pouco sim. Na minha *formação inicial na faculdade*” (evasiva).

Evidencia-se que essa formação inicial mínima (ou de base) é importante, porém insuficiente, como afirmou Costa (2006). De fato, como visto no quadro teórico, enfocando apenas a área da moralidade, mesmo encontrando nos documentos oficiais voltados para a formação de profissionais em educação a importância da cidadania, da ética, dos valores morais na escola, é quase inexistente nos cursos de pedagogia o oferecimento de matérias que estudem de forma sistematizada e mais aprofundada tais temáticas, muito menos que discutem como poderiam ser trabalhadas no dia a dia da escola (CUZIN, 2008). Como se vê, a presença desses objetivos na legislação e nos documentos oficiais não garante que tal formação ocorra.

Diante dos resultados encontrados, indagamos aos docentes e aos gestores se haviam estudado sobre o tema em cursos de formação continuada fora da escola (grupos de estudos em universidades, especializações, extensão, aperfeiçoamento, palestras etc.). Nenhum deles (100%) estudou ou se recorda de ter estudado algo relacionado à moralidade nos cursos realizados após a conclusão da graduação.

Ao nos contar como eram esses cursos complementares, percebemos que somente um ou dois profissionais da escola participou. Foi visto no quadro teórico que o estudo e a transposição didática ou a implantação das ações na escola apresentam muitas dificuldades quando realizadas apenas individualmente, de forma solitária. Alguns estudos demonstram (CARVALHO, 2004; HERNANDEZ, 1998; VINHA, 2000) que se tem pouco resultado no sentido de transformação das práticas se forem realizados por somente um ou outro integrante da comunidade escolar. Para isso, seria necessário que se congregasse o maior número de profissionais da instituição nos cursos de formação. Também não foram identificados alguns cuidados importantes que contribuiriam para que um curso com esse propósito tivesse mais êxito tais como a existência de mecanismos de atuação direta nas escolas (por meio da participação nas TDCs), incentivos que garantam a presença da equipe gestora no acompanhamento das atividades e metodologias que contribuíssem para a busca de soluções locais (CARVALHO, 2004).

Consideramos necessário ressaltar que alguns destes cursos foram buscados individualmente pelos participantes, porém a maioria foi organizada e oferecida pela Secretaria de Educação do Município. Retomamos as considerações de Souza (2006) que, ao avaliar as políticas recentes de formação de professores, critica a maneira pela qual as Redes de Ensino têm oferecido formação continuada na forma de pequenos cursos, seminários, conferências, entre outros, como era feito pela Secretaria de Educação do Município em que a escola estava vinculada. Na direção do que também identificamos, a autora mostra quão limitados são os impactos dessas atividades na melhoria da qualidade do ensino. Assim, podemos perceber que os problemas e lacunas da formação inicial se repetiram na formação continuada fora da escola, sendo esta realizada de maneira individualizada sem considerar as especificidades do espaço escolar, de seus alunos e professores.

Em síntese, as respostas encontradas indicam que esses profissionais, docentes e gestores, não tiveram oportunidade de estudar temáticas que diziam respeito à moralidade, ou se estudaram foram pouco significativas, em seus cursos de graduação e de formação continuada realizados fora da instituição escolar. Essa lacuna em suas formações é claramente constatada na forma como trabalham com a formação moral dos alunos, em que suas decisões

parecem ser pautadas principalmente no senso comum, como identificado nas nossas entrevistas e nos resultados das observações realizadas por Ferreira (2012).

Dessa forma, ainda que fossem trabalhadas a temática dentro desses cursos, tais conteúdos não foram citados, mostrando que não houve um sentido maior que pudesse ser considerado relevante para a formação do educador. Um exemplo disso é ilustrado na experiência relatada por uma participante, que dizia que tinha estudado algo sobre isso em um curso sobre teatro que fez, em que o professor entregou um texto de Jean Piaget e discutiu as ideias com a turma, relacionando o teatro com a moralidade. Ao ser indagada sobre qual foi a relação feita pelo professor, obtivemos uma resposta evasiva, no excerto seguinte.

CO- Porque através..., você trabalha os valores, a moralidade né? E ele fez essa coisa para a gente estudar e ele dava outros exercícios assim para a gente, umas dramatizações assim, como que faz, né, a formação para a formação da moralidade.

A partir da nova LDB, as escolas passaram a ter maior autonomia para construírem coletivamente seu Projeto Pedagógico próprio, adequando-o às necessidades e contexto da instituição. Todos os participantes estavam nessa escola há pelo menos 3 anos. Nesse período foi elaborado e revisto o PPP. Pelo que se leu, esse documento foi a tradução da reflexão realizada pelos professores, como mostra o excerto tirado do próprio documento:

O presente Projeto Pedagógico da EMEF NOME DA ESCOLA busca traduzir a reflexão realizada pelos professores no início do ano letivo, de acordo com as resoluções da SME (Projeto Pedagógico, 2011, p. 6).

Apesar de não terem recebido a formação para trabalhar com a moralidade na escola, no documento, como anteriormente mencionado, defende-se a educação moral como papel da escola, ou seja, de todos que a constituem. Também explicita que o contínuo aprimoramento dos conhecimentos e da sensibilidade pelos profissionais da escola é necessário “se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam” (PPP, 2011, p. 6). Como se vê, evidencia-se que a entidade a ser melhorada é a escola, contudo o professor, enquanto participante de um projeto escolar, deve merecer atenção (SOUZA, 2006). Segundo essa perspectiva, os projetos individuais de formação continuada deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, no nível da escola.

Foi visto que, apesar de ter um projeto mais amplo, a formação continuada fora da escola realizada pelos participantes não atendeu a nenhum desses pressupostos. Nosso

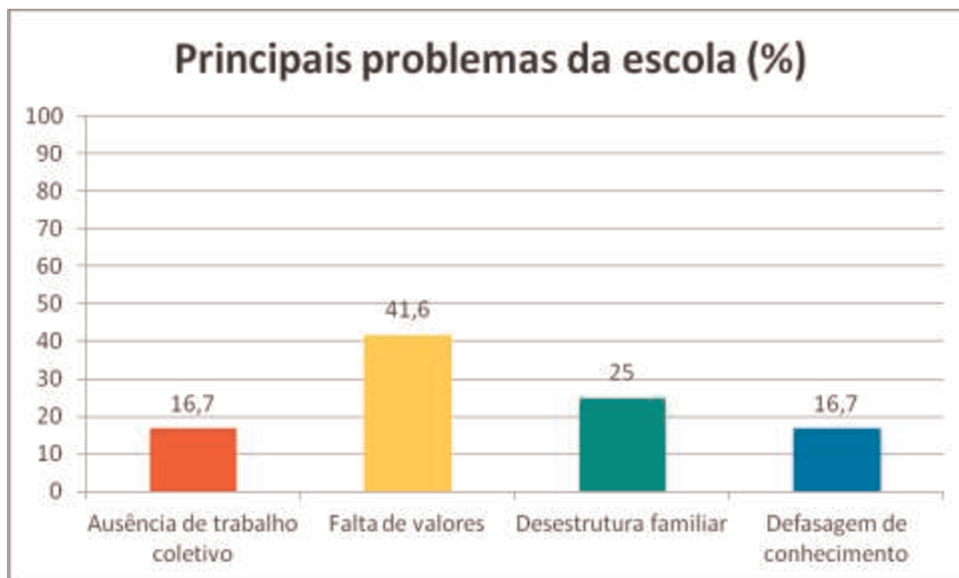
enfoque, então, foi na formação continuada, que deve ocorrer no espaço escolar, e que atualmente tem sido cada vez mais considerada local privilegiado para a formação continuada dos professores. Para Souza (2006, p. 490): “as escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece” podem ser consideradas como elementos importantes que “fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem”.

A escola, portanto, tem o papel de organizar essa formação de modo a considerar o tempo e o espaço em que os educadores estão inseridos e auxiliando para que esta se torne uma prática social de educação, mobilizadora de saberes, incorporada ao cotidiano. Os encontros de formação continuada, que na instituição pesquisada eram conhecidos como TDC, como descritos nos procedimentos metodológicos, ocorriam após o término das aulas, uma vez por semana, com duração de 1 hora e 45 minutos. No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), que era oferecido no período da manhã, as reuniões ocorriam das 12h às 13h45. Os docentes do Fundamental II (6º ao 9º anos) realizavam os TDCs das 17h45 às 19h25, pois o período de aula dos alunos era o vespertino.

Faz-se necessário destacar que esse tipo de formação tem como objetivo favorecer ao professor a identificação paulatina das limitações e dos problemas relacionados à escola e à prática docente, de forma a exercitar o pensamento reflexivo e crítico, o autoconhecimento e a autorrecriação, assim como a sua capacidade de superar seus próprios limites. Fundamentadas nessa concepção, consideramos importante investigar quais eram os principais problemas da escola para os professores e para os gestores. Ao conhecê-los poderíamos saber se eram pertencentes a um coletivo ou se eram questões mais individualizadas e também identificar se, nos momentos de TDC, tais problemas estavam sendo abordados e como. As respostas a essa pergunta nos permitiriam ainda identificar se questões que diziam respeito às relações interpessoais e, conseqüentemente, aos valores morais estavam presentes entre as dificuldades dos professores.

Ao apresentarmos os dados sobre os objetivos da escola, foi relatado que, em apenas 1/3 das respostas dos participantes, o desenvolvimento de valores morais apareciam como uma das metas da escola, apesar de constarem no PPP. E ainda que, no decorrer das entrevistas, quando era mencionada a necessidade de trabalhar determinado valor, tal necessidade era justificada devido à “ausência” deste nos alunos. Contudo, quando questionados sobre quais eram os principais problemas da instituição, respostas que envolviam os valores foram as que mais apareceram.

Para esses professores, os maiores problemas enfrentados na escola se referiam novamente a “ausências”. A “falta de valores por parte dos alunos” (41,6%) foi a que mais apareceu, seguida da “falta de estrutura familiar” (25%). A “falta de trabalho coletivo” na comunidade escolar (16,7) e a falta dos conhecimentos básicos para a série em que se encontra, ou seja, a “defasagem de conhecimento dos alunos” (16,7%) vieram em terceiro também como dificuldades importantes.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 19- Os principais problemas da escola para os professores.

Vejamos exemplos das categorias na Figura 20.

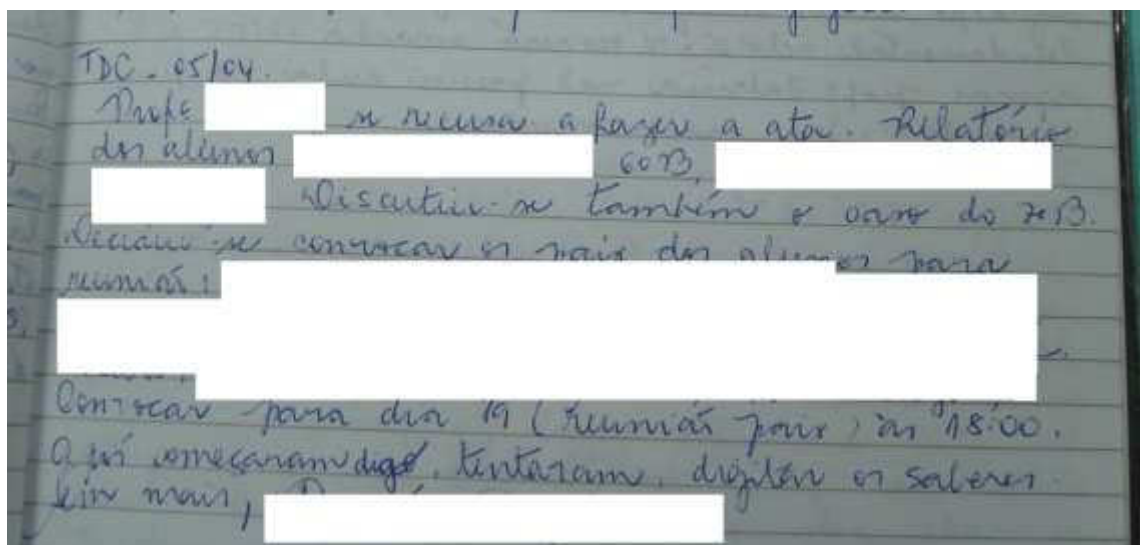
Principais problemas	
Categorias	Descrição
Falta de valores	P9- [...], porque o maior problema que eu tenho dentro da sala é essa falta de consideração uns com os outros e com o professor, a relação se desgasta por causa disso.
Ausência de coletivo	P9- Se a gente tivesse um foco que nos levasse, que canalizasse os esforços numa direção eu acho que isso ajudaria que as coisas acontecessem de forma melhor. Sem coletivo não existe qualidade, pode existir instrução, pode existir um monte de coisa, mas qualidade e aquilo que eu acredito de educação não. Pode até existir na minha casa com meus filhos, eu mãe, eu professora não existo sozinha.
Desestrutura familiar	P6- (...) Eles (os alunos) não têm hábito de estudo, não existe hábito de estudo, sabe? Parece que eles vêm porque tem que vir, porque o vizinho veio, a mãe mandou, não tem responsabilidade, não tem interesse. P6- Porque a educação vem de casa, nós vamos somente contribuir com a família nos conhecimentos pedagógicos que a família não pode dar para os filhos deles (FERREIRA, 2012).
Defasagem de conhecimento	P4- [...] eles (os alunos) acham que conhecem tudo, mas na verdade eles têm um conhecimento bem baixo daquilo que a gente pretende né? P6- (...) as crianças estão vindo com déficit de conhecimento muito grande. Então eu procuro dentro das minhas aulas diminuir essa dificuldades e se não tiver silêncio a turma não consegue chegar a lugar nenhum.

Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 20- Principais problemas.

Apesar de 41% das respostas dos professores sobre os maiores problemas da escola estarem relacionadas à “falta de valores”, chamou nossa atenção que foram apresentados conteúdos distintos para estes valores, tais como, as falta de respeito e de cortesia e o individualismo. Isso também pode ser reflexo da forma como o Projeto Político Pedagógico da intuição foi elaborado, não havendo uma discussão da comunidade escolar a respeito dos objetivos da escola, das dificuldades e dos principais problemas enfrentados, de busca coletiva de alternativas. Essa dificuldade na cooperação, de articulação do coletivo, que repercute nas concepções, metas e atuações tão distintas nas salas de aula, como anteriormente demonstrado, estava presente em quase 17% das respostas como sendo um dos principais problemas da escola.

As falas dos gestores a essa mesma questão foram muito semelhantes às dos professores, contudo houve uma maior ênfase nessa ausência de um trabalho coletivo entre a equipe de educadores. De fato, essa dificuldade ficava evidente nas mais diversas dimensões da instituição: na gestão centralizadora, na forma como as regras eram elaboradas e no processo unilateral de tomada de decisões, na maneira como eram conduzidas as reuniões etc. A ata¹⁶ de um TDC, apresentada a seguir, exemplifica a maneira como algumas decisões eram tomadas, como alguns professores se recusavam a participar ativamente das reuniões e como a gestora do TDC lidava com isto.



Fonte: AIELLO, S. S, 2012.

Figura 21 – Ata de uma reunião de TDC (05/04).

TDC – 05/04

Prof. MAR. se recusa a fazer a ata. Relatório dos alunos LAR. (6ºB), DAN. Discutiu-se também o caso do 7ºB. Decidiu-se convocar os pais dos alunos para reunião: ERI, ETT, EVE, JAM, JEF, JUL, KAM., LUC, LUC, PED, JOS, RAF, VIC. Convocar para dia 19 (reunião de pais) às 18:00. Após começaram digitar os saberes¹⁷. Sem mais.

A ata apresentada ilustra a forma como os TDCs eram realizados, que será aprofundada posteriormente. Em geral, eram tomadas decisões sobre situações cotidianas que necessitavam ser resolvidas como a organização da festa junina, a punição pela indisciplina coletiva de determinada turma ou alunos que “colaram” em uma prova. Não havia estudos ou

¹⁶ Será colocada, abaixo da imagem, a transcrição literal apenas com as iniciais dos nomes dos envolvidos (que foram retirados da imagem) para preservar suas identidades.

¹⁷ Os saberes são metas que os professores colocam para o ano, semestre ou até mesmo bimestres. Os professores precisavam digitá-las para passar para a direção tal planejamento.

fundamentação teórica que embasasse as discussões e decisões. Apenas alguns docentes participavam das discussões, enquanto outros demonstravam desinteresse e pouco se envolviam. O excerto a seguir, extraído dos registros das sessões de observação realizadas nos TDCs ilustra como ocorriam essas reuniões (TDC Ensino Fundamental II- dia 02/06).

A reunião demorou para começar, pois os professores não chegaram à sala no horário combinado, por motivos pessoais como jantar, atender pais e/ou alunos, entre outros.

Um dos professores cochilou praticamente toda a reunião, e quando a vice-diretora chamou sua atenção e brincou dizendo que mandaria bilhetes para a direção da mesma forma como ele fazia com seus alunos, o professor mostrou indiferença e continuou dormindo.

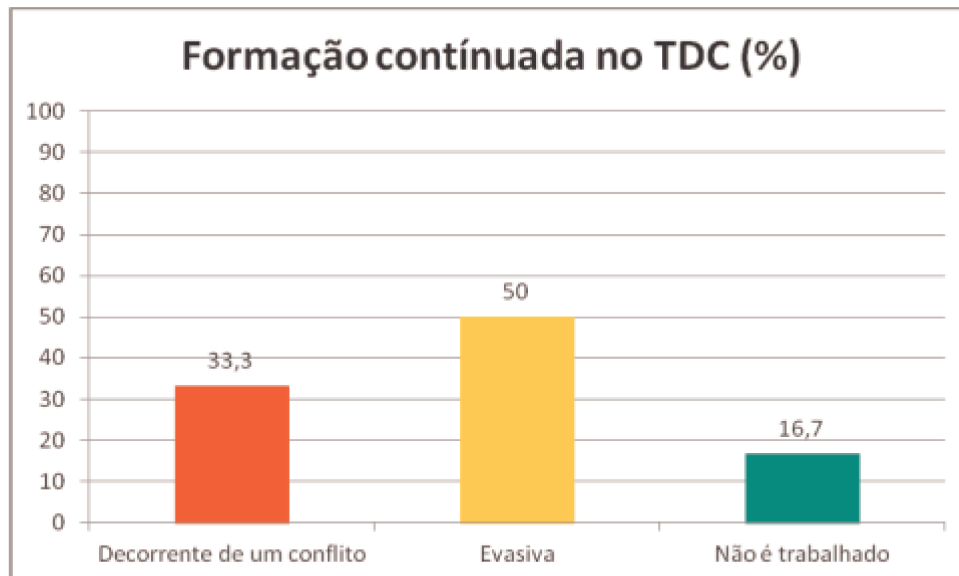
Outros professores se mostraram interessados em discutir os temas de ordem organizacional, proposto pela vice-diretora. Alguns estavam com receio do que a diretora poderia falar referente à greve que haviam feito na semana passada junto com outros docentes do município.

De fato, inseridos no cotidiano das demandas da escola, é difícil para a equipe gestora favorecer a cooperação de seus integrantes e da comunidade. Acaba sendo mais fácil centralizar as decisões, resolver os problemas, prescrever. Contudo, isso acarreta numa educação escolar com objetivos, concepções e práxis individualizadas e divergentes. É o que refletia a práxis desses professores, como mostrou Ferreira (2012). Ao contrário do que apregoava no PPP, na escola ficava subjacente uma posição neutra e relativista em que a moral era do âmbito privado, ou seja, de decisão particular de cada professor. Lepre e Menin (2005) defendem que para a educação moral ser levada por toda a escola é preciso que haja uma preparação do corpo docente e que é essencial um compromisso dos professores neste sentido.

Vale a pena refletir, ainda, que os educadores entrevistados não se implicavam nos problemas apresentados por eles mesmos (a falta de valores, a destrutura familiar, a ausência de um trabalho coletivo e a defasagem de conhecimento dos alunos), se referiam a tais dificuldades com sendo exteriores, ou seja, decorrentes de causas que não os envolviam e, por conseguinte, julgavam-se impotentes para atuar e transformá-los, isentando-se de tal tarefa. A forma como os TDCs ocorriam nos ajuda a entender melhor o porquê disso. Para analisar a formação continuada nos TDCs, foram trianguladas as informações contidas nos materiais coletados: as atas e os registros das sessões de observação e das entrevistas.

Durante as entrevistas, indagamos os docentes sobre como era a formação continuada nos espaços de TDC, na tentativa de encontrar algum estudo relacionado à educação moral e

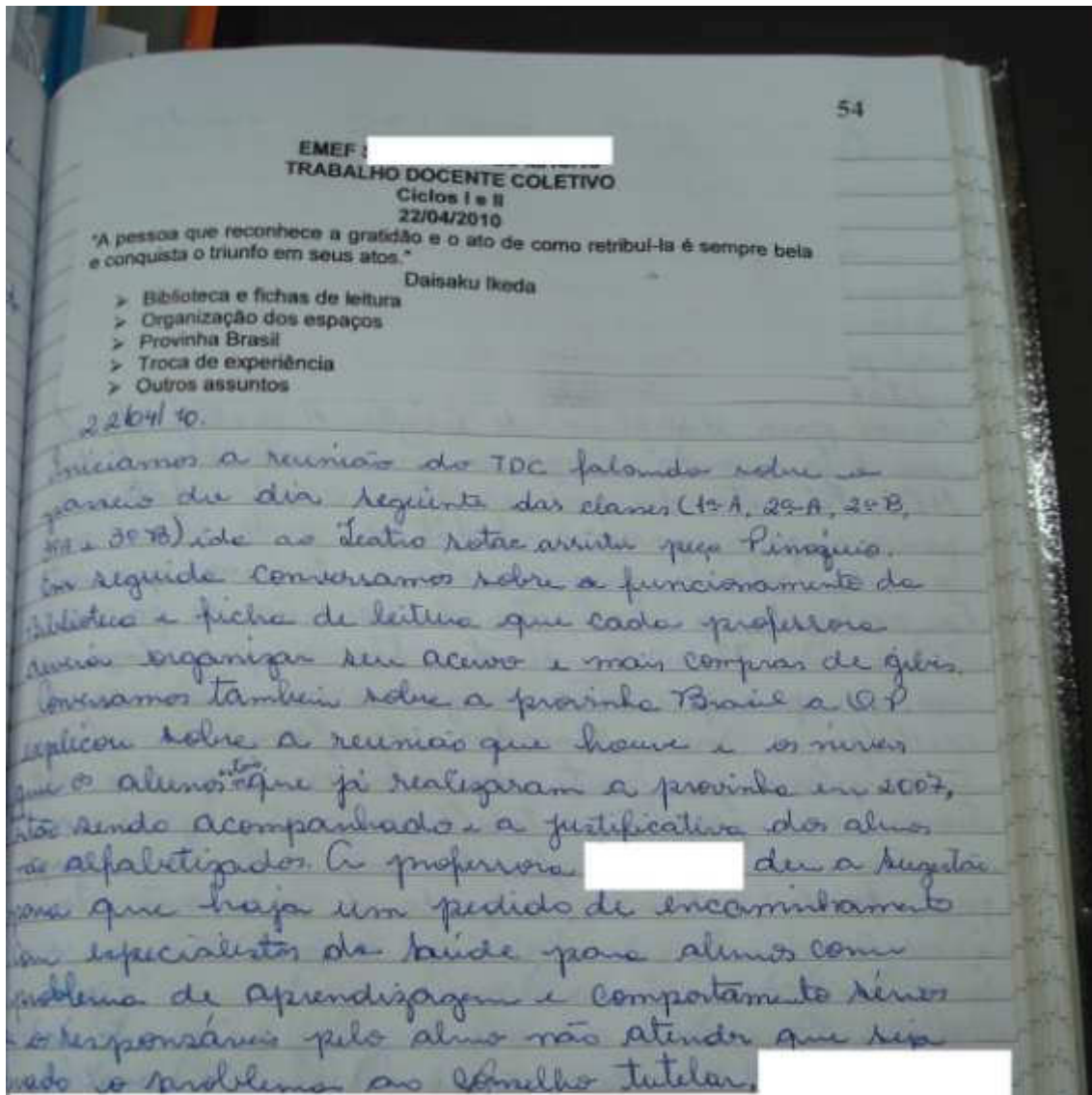
que tentasse levar em conta as especificidades da escola e dos envolvidos nela. Metade dos docentes (50%) apresentaram respostas evasivas, em que não especificavam como ocorria essa formação; para 33,3%, os estudos aconteciam em decorrência de algum conflito ou problema que era levado para as reuniões (aqui estudo era sinônimo de conversa); e ainda 16,7% acreditavam que não era trabalhado.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 22- Formação continuada no TDC para os docentes.

Ficou evidente, tanto com os dados obtidos por meio das entrevistas quanto pelas observações assistemáticas e com a análise das atas das reuniões do ano de 2010 até o início do segundo semestre de 2011, que não existia um trabalho, estudo e/ou discussão em relação à educação moral quer fosse ela intencional ou não. Isso pode ser observado na ata a seguir.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 23 - Ata da reunião de TDC (22/04).

“EMEF NOME ESCOLA
TRABALHO DOCENTE COLETIVO
Ciclos I e II
22/04/2010

“A pessoa que reconhece a gratidão e o ato de como retribuí-la é sempre bela e conquista o triunfo em seus atos.”

Daisaku Ikeda

- Biblioteca e fichas de leitura
- Organização dos espaços
- Provinha Brasil
- Troca de experiências

➤ Outros assuntos

22/04/2010

Iniciamos a reunião do TDC falando sobre o passeio do dia seguinte das classes (1ºA, 2ºA, 2ºB, 3ºA e 3ºB) ida ao Teatro Sotac assistir peça Pinóquio. Em seguida conversamos sobre o funcionamento da Biblioteca e a ficha de leitura que cada professora deverá organizar seus acervos e mais compras de gibis. Conversamos também sobre a Provinha Brasil a O.P¹⁸. explicou sobre a reunião que houve e os níveis que os alunos estão, os que a realizaram a provinha em 2007, estes estão sendo acompanhados e a justificativa dos alunos não alfabetizado. A professora CRI deu a sugestão para que haja um pedido de encaminhamento com especialistas da saúde para alunos com problemas de aprendizagem e comportamento sérios, se os responsáveis pelo aluno não atender que seja levado o problema para o conselho tutelar. ASSINATURAS.”

Constata-se que a maior parte dos temas abordados eram informes ou questões práticas a serem resolvidas. Temáticas complexas e controversas como alunos que apresentavam problemas de aprendizagem e comportamento são discutidos e se tomam decisões da mesma forma que se decide a compra de gibis e sobre o passeio. Não havia estudo, análise dos fatos e das reais causas, nem levantamento de possibilidades de atuação. Uma decisão como essa necessitaria ser ponderada, refletida, fundamentada e passível de ser explicada para outrem. O que ocorria eram decisões por mero impulso, por intuição, senso comum ou obediência a certas regras e leis.

Novamente, observa-se que os docentes não se implicavam nos problemas, como se não tivessem qualquer responsabilidade por eles. As causas eram percebidas como externas e, assim, as resoluções também. Dessa forma, o aluno com dificuldade de comportamento e aprendizagem não era um problema da escola, posto que, se assim o fosse, os profissionais analisariam, estudariam, investigariam as causas e planejariam intervenções, mas sim da família e da sociedade, portanto a melhor “solução” seria a de transferir o problema para os responsáveis e, caso estes “não atendam”, encaminhá-lo para o conselho tutelar.

Por perceber que os educadores raramente se implicavam nos problemas vivenciados, investigamos a percepção que os professores possuíam da família. Muitos acreditavam que os pais pouco acompanhavam seus filhos e ainda que, hoje em dia, havia muita desestruturação familiar, prejudicando assim a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Acreditavam que os “valores fundamentais” estavam se perdendo, deixando de existir ou estavam distorcidos devido a essa falta de estruturação da família e acompanhamento dos pais, como podemos perceber na fala da professora.

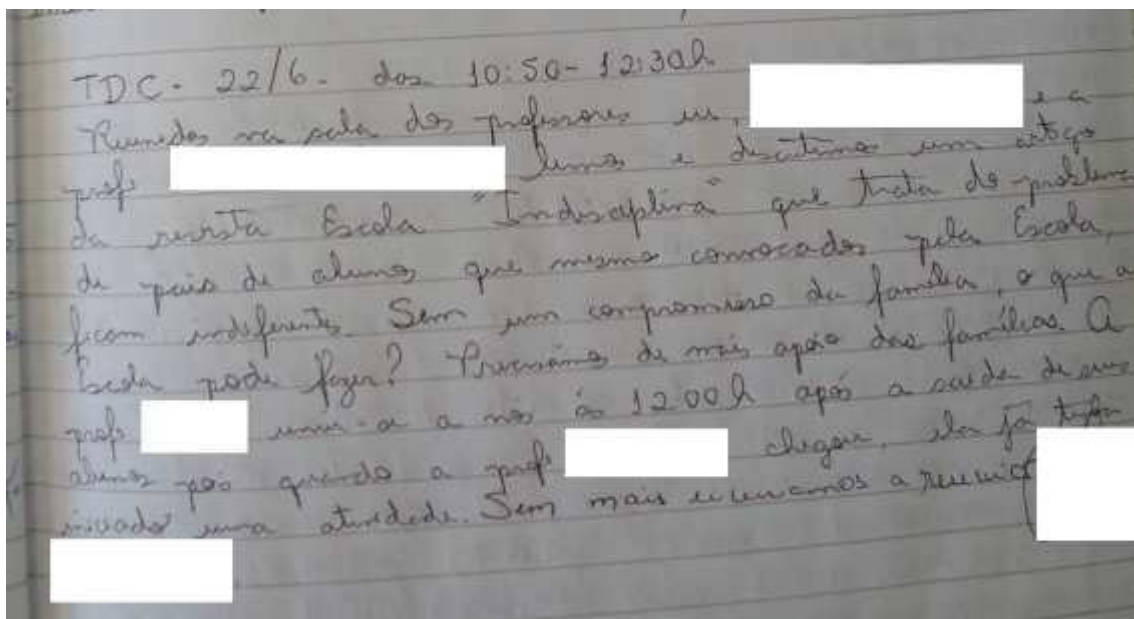
¹⁸ Orientadora Pedagógica.

P3- Eu acho que os alunos têm bastante dificuldade de aprendizagem, e eu sinto uma falta do acompanhamento dos pais desses alunos que precisam mais.

A concepção de família que os docentes tinham é a nuclear – pai, mãe e filhos – e acabavam por considerar tal modelo como ideal, ou a mais “estruturada” para a criação dos filhos. Equivocadamente, creem que dentro desse modelo o desenvolvimento do jovem ocorrerá de maneira tranquila e com menos conflitos, resultando em menos trabalho para a escola e na convivência entre pares no cotidiano.

Para Hintz (2001), a instituição familiar tem passado por mudanças devido ao contexto sociocultural, e também pelo fato de que a família é uma instituição flexível. A autora ainda evidencia os novos padrões de modelos familiares da sociedade contemporânea: famílias monoparentais, as famílias reconstituídas, uniões consensuais, casais sem filhos por opção, famílias unipessoais, famílias por associação e casais homossexuais. A família sempre será família se preservar as funções de “vínculo matrimonial com intuito de satisfação sexual e a educação dos filhos. Assim continua sendo lugar de proteção, socialização e estabelecimento de vínculos”. Essas funções podem ou não estar preservadas nos diversos modelos de famílias mencionados.

Percebemos também queixas por parte dos professores como se a escola fosse impotente perante a família (de forma implícita e explícita). Isso pode ser constatado no excerto retirado da ata da reunião de TDC.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 24 - Ata de TDC (22/06).

TDC- 22/6 – das 10:50 -12:30 h

Reunidas na sala dos professores eu, LUC e a prof^a MAR. Lemos e discutimos um *artigo da revista Escola “Indisciplina” que trata de problemas de pais de alunos* que mesmo convocados pela Escola, ficam indiferentes. Sem um compromisso da família, o que a Escola pode fazer? Precisamos de mais apoio das famílias. A prof^a SIL. uniu-se a nós às 12:00 h após a saída de seus alunos pois quando a prof^a CLA chegou, ela já tinha iniciado uma atividade. Sem mais encerramos a reunião ASSINATURAS.

O questionamento “Sem um compromisso da família, o que a Escola pode fazer?” demonstra claramente a crença na impotência da educação escolar perante a familiar. Coerente com essa crença, os professores também achavam que a função de educar moralmente não era responsabilidade deles e nem mesmo da escola (ainda que no PPP da instituição estivesse como um dos objetivos formar pessoas autônomas). Com a fala da professora, ilustramos tal afirmação.

P6- Porque a educação vem de casa, nós vamos somente contribuir com a família nos conhecimentos pedagógicos que a família não pode dar para os filhos deles. A formação é esse de cada dia após dia ele esteja se formando com capacidade de dar prorrogação no futuro (FERREIRA, 2012).

Tal crença no peso da educação familiar e, conseqüentemente, de esta ter a responsabilidade pela maioria dos problemas era muito presente. Pareciam desconhecer que a família e a escola são as duas instituições responsáveis pela educação em nossa sociedade. Apesar de complementares, exercem papéis distintos.

É no âmbito familiar que será vivenciado o espaço privado, em que as relações são assimétricas, isto é, os pais têm mais autoridade e poder que os filhos. Na família, os papéis se conservam, ou seja, a mãe nunca deixará de ser a mãe, o pai idem e assim por diante, mesmo que o filho brigue ou desobedeça, o que não ocorre na escola, em que a manutenção das relações depende muito de nossas ações. A educação informal, no sentido de não sistematizada ou não intencional, começa desde que o indivíduo nasce e aos poucos se relaciona com aqueles com os quais convive em sua casa e comunidade próxima, é a chamada socialização primária. Dedeschi (2011) esclarece que, de fato, as ações familiares são indispensáveis no início da vida, mas não suficientes, pois se torna imprescindível a interação

com outros ambientes e instituições, principalmente com a escola, que irá promover a educação para outro espaço social – o público.

Foi visto no quadro teórico que é na instituição escolar, formalmente responsável pela educação em nossa sociedade, que a criança irá experienciar a igualdade e aprender a lidar com a diversidade, contribuindo para a passagem do espaço privado para o público (no sentido de coletivo). A criança, que possui um lugar privilegiado no seio familiar, torna-se “uma igual aos demais” ao ingressar na escola, dando início a uma nova aprendizagem. Por meio dessa socialização secundária, que consiste no ensino dos conhecimentos e da aprendizagem dos valores sociais, as crianças e os jovens têm a oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, de ouvir e tentar entender os outros, de administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa, de estabelecer relações respeitadas com seus pares, de perceberem a necessidade das regras e valores para se viver bem.

A autora esclarece ainda que, apesar de complementares, os papéis dessas instituições diferem e nem sempre os profissionais da escola refletem sobre estas questões, havendo com frequência terceirizações de problemas que ocorrem em seu espaço para a família (e vice-versa) e que, mesmo tendo causas múltiplas, necessitariam ser também compreendidos como fenômenos pedagógicos a serem trabalhados pela escola. Isso não quer dizer que se houver falha na primeira socialização, a segunda não terá êxito.

A terceirização dos conflitos também foi frequentemente observada na escola, como mostra Ferreira (2012). Era comum diante de um mau comportamento que os professores enviassem bilhetes ou notificações aos pais, telefonassem ou pedissem para o irmão avisar, transferindo assim o problema que ocorria na escola para a família. Tais mensagens não eram apenas informativas, mas se tratavam de uma forma de pressão que levava a família a responsabilizar-se pelo que os filhos faziam ou deixavam de fazer na escola (DEDESCHI, 2011). Contudo, os pais não tiveram formação para isso, intervindo da forma que sabiam, o que, na maior parte das vezes, não resolvia e até piorava a situação. Essa autora analisou os bilhetes reais e virtuais de escolas públicas e privadas e entrevistou os professores, alunos e familiares. Encontrou que, realmente, os professores esperavam que os pais resolvessem os problemas informados e que 100% dos pais tomaram atitudes para que os filhos se comportassem na escola.

A resolução dos problemas pelos pais, em quase 70% foram castigos, sendo que mais de 1/3, físicos. Apesar disso, poucos pais consideravam que suas intervenções resultaram em mudanças efetivas nos comportamentos dos filhos na escola. Essa constatação era

acompanhada de desânimo, frustração e impotência por não saberem mais o que fazer. Já a maioria dos alunos dizia que mudava o comportamento, porém temporariamente, e que o motivo da mudança era para não receber novos bilhetes, ou seja, para não ser mais castigado em casa. A autora mostrou ainda que os bilhetes eram utilizados pela escola como mecanismo de controle do comportamento dos alunos e que os professores, em geral, conheciam a forma como as famílias lidavam com eles, o que os tornavam corresponsáveis pelas consequências deles.

Ignorando o impacto familiar que os bilhetes podiam causar, os docentes da instituição pesquisada utilizavam-nos com frequência, como mais uma das formas de controle da indisciplina, como mostra o excerto de uma observação, extraído dos protocolos de Ferreira (2012).

(3º ano)

A professora andava entre as fileiras de carteiras olhando o caderno dos alunos que deveriam estar realizando uma atividade passada por ela. Ao aproximar-se de um aluno viu que ele ainda não tinha feito nada e disse:

-Nem a data de hoje você colocou. É só confusão, só gracinha!

A docente pegou o caderno do aluno e anotou o seguinte bilhete com sua caneta vermelha:

NÃO ESTÁ FAZENDO AS LIÇÕES
CIENTE:

E disse:

- Pede para seu pai ou sua mãe assinar!

Os bilhetes eram escritos impulsivamente e em tom ameaçador. Destaca-se ainda a forma desrespeitosa de se comunicar por escrito com um pai ou uma mãe.

Em nenhum momento foi identificado que esses educadores, ao se depararem com um problema, como de um comportamento indisciplinado, por exemplo, partiam para estudos mais profundos que os ajudassem a compreendê-lo melhor e, conseqüentemente, atuar mais nas causas, evitando assim o emprego dos mecanismos externos de regulação sempre tão constantes nas classes observadas (FERREIRA, 2012). Em vez de enviar bilhetes, seria mais construtivo que a escola fizesse uma análise profunda dos fatores responsáveis pela indisciplina e atuasse de forma que os conflitos fossem oportunidades de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para os educadores.

Rego (1996) considera que é impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar tem sobre o indivíduo. Entretanto também afirma que “seu poder não é absoluto e irrestrito. Uma coisa é aceitar que o que ocorre no ambiente familiar é importante,

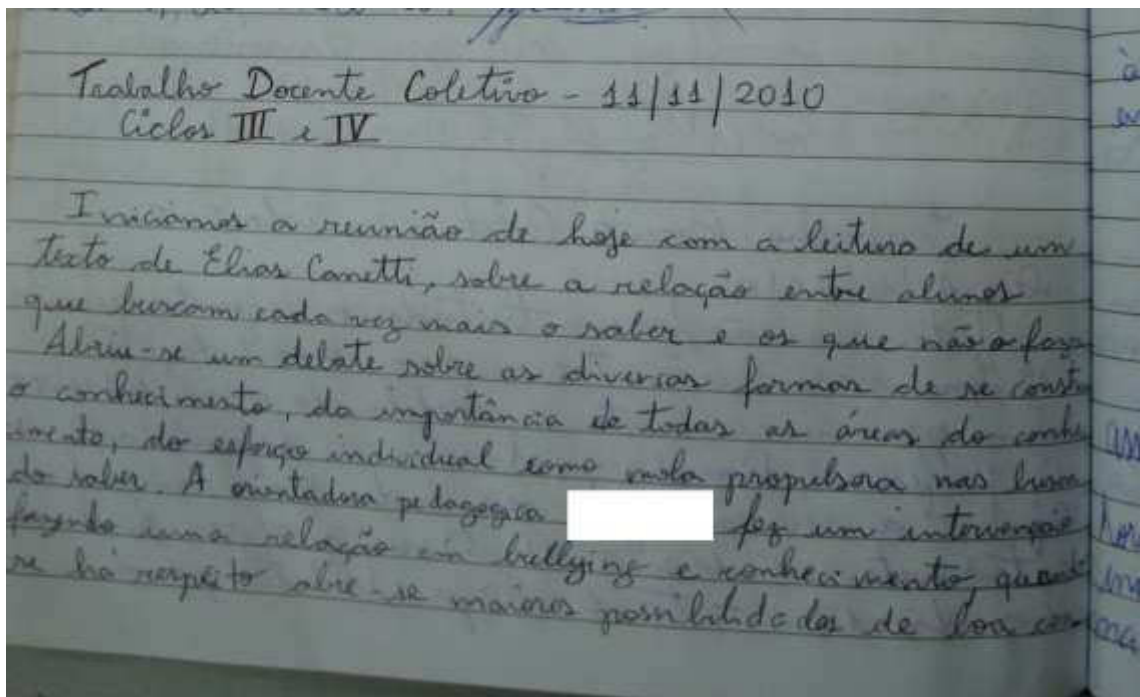
e outra, bastante diferente, é acreditar que é determinante e irreversível” (p. 98). Como anteriormente apresentado, o desenvolvimento da criança, assim como a formação de suas características, não resultam exclusivamente das experiências vividas no ambiente familiar, mas sim da relação estabelecida por ela com os diferentes ambientes nos quais interage, como por exemplo, a escola, os amigos etc. Independentemente de a família desempenhar seu papel, a escola precisaria dar conta do que acontece dentro do espaço de sua responsabilidade, tanto no que se refere ao comportamento, quanto à aprendizagem (VINHA et al., 2011).

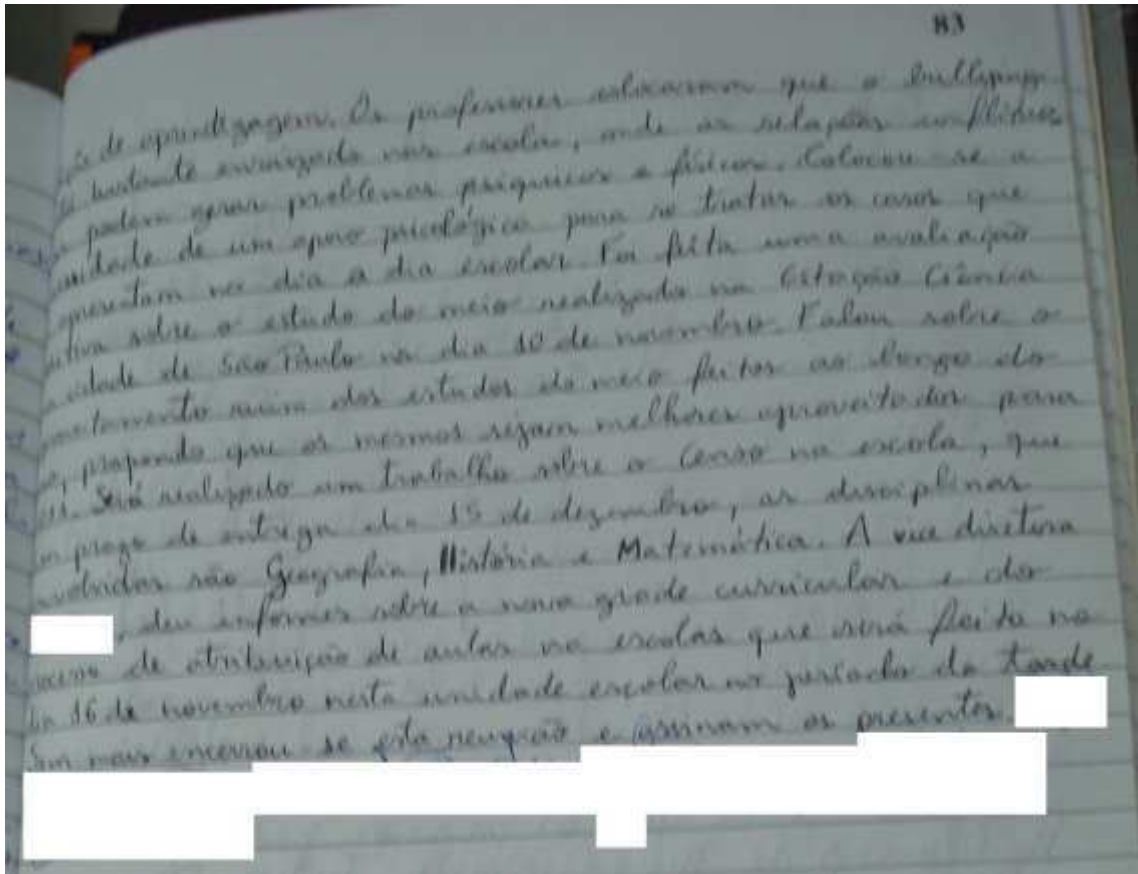
Em resumo, percebemos que os docentes não acreditavam que educar moralmente fazia parte de seu papel como professor e, como consequência, não assumiam este papel para si. A partir dessa concepção, a formação para a educação moral, que deveria acontecer na escola, não ocorria, como constatado pelas categorias anteriores, pois se acreditava que não era papel da escola educar para a autonomia, deixando explícito o lugar da moral dentro da escola.

No decorrer da análise dos dados também não foram identificadas ações dos gestores que contribuíssem para que houvesse um movimento na direção da construção de relações mais cooperativas e democráticas necessárias para favorecer a autonomia dos próprios professores. Vinha (2001), em um estudo sobre o fracasso da implantação de um projeto novo em uma escola, concluíram que os gestores, apesar de bem intencionados, não raro estabeleciam relações de respeito unilateral com os demais profissionais da escola, o que promovia o “não compromisso” e a “não responsabilização”, a utilização de explicações para uma atitude de conformismo, entre outras justificativas. Em um processo democrático, o professor tem a oportunidade de não apenas apresentar os problemas, mas também de discutí-los. As soluções não são baseadas em senso comum, ao contrário, os participantes precisam conhecer de forma mais aprofundada o assunto em questão, as variáveis envolvidas e as leis que servem de parâmetros, assim é preciso que haja pesquisa, estudo, consideração de todas as perspectivas, as possibilidades, as consequências prováveis de cada uma, para só depois pensarem nas soluções mais adequadas e viáveis para o mesmo, tarefa que, anteriormente, restringia-se ao grupo de especialistas. Tais espaços propiciariam ao professor pensar em problemas tanto de sua escola como além desta, auxiliando-o a compreender as diversas perspectivas envolvidas, as dificuldades em encontrar soluções cooperativas, favorecendo o maior envolvimento, corresponsabilidade e cooperação. Cabe aqui retomarmos a definição de Lück (2009, p. 71) sobre uma gestão democrática:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

Não era isso que ocorria nos TDCs, em que mesmo havendo um texto para estudo e discussão, era feito de forma superficial, como nos mostram as duas atas apresentadas a seguir.





Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 25 - Ata de TDC (11/11).

“Trabalho Docente Coletivo – 11/11/2010

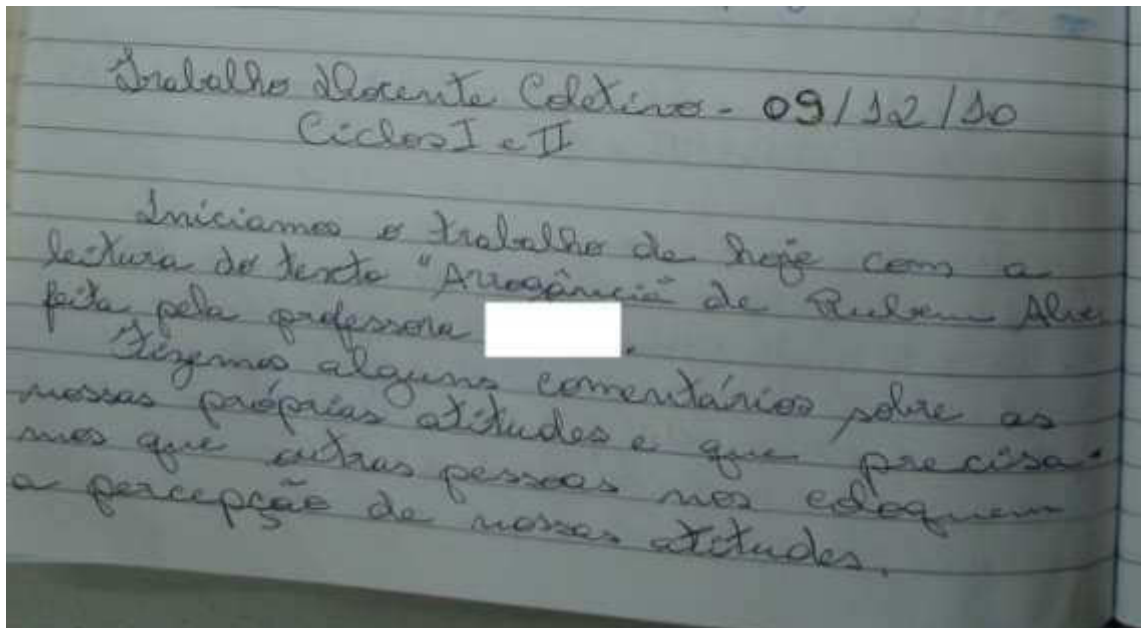
Ciclos III e IV

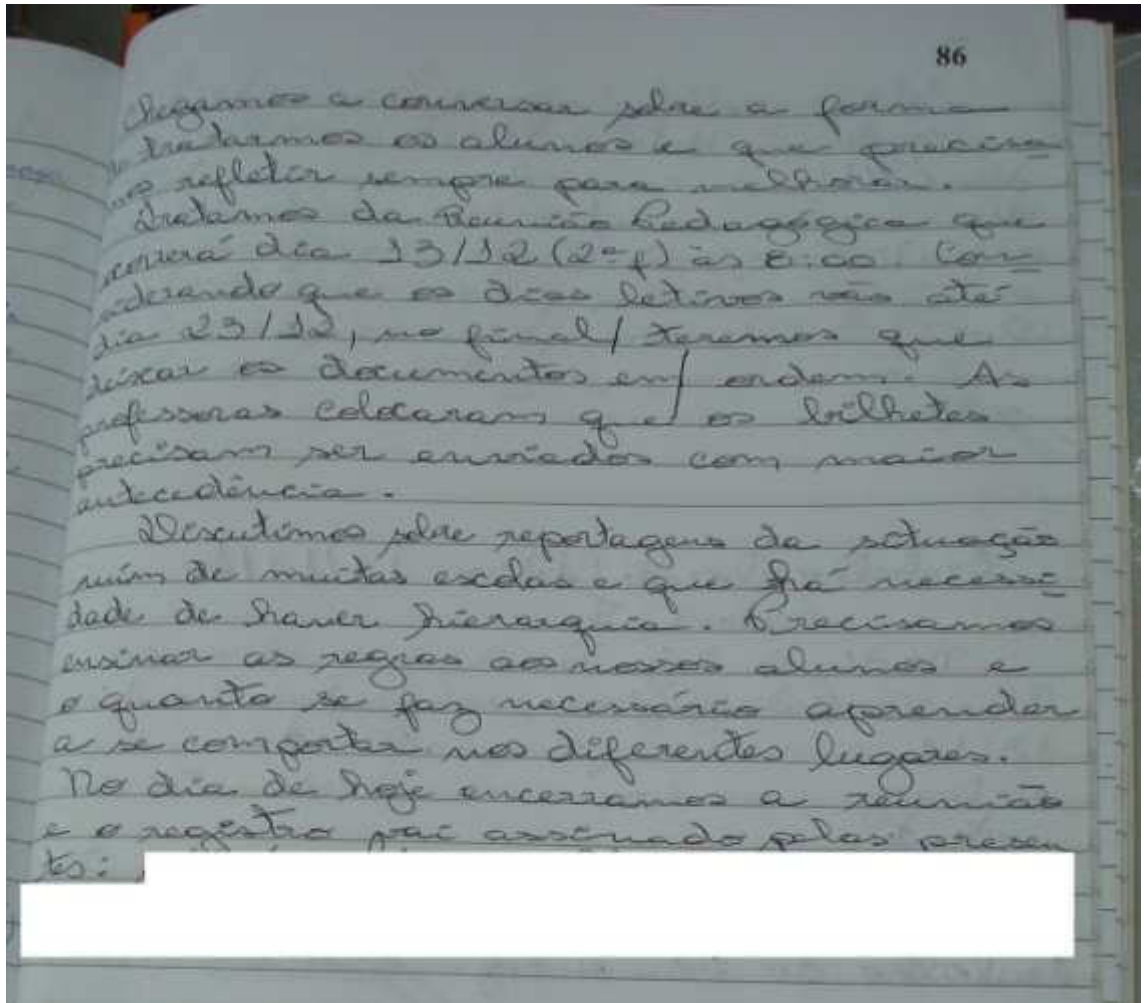
Iniciamos a reunião de hoje com a leitura de um texto de Elias Canetti, sobre a relação entre os alunos que buscam cada vez mais o saber e os que não o fazem.

Abriu-se um debate sobre as diversas formas de se construir o conhecimento, da importância de todas as áreas do conhecimento, do esforço individual como mola propulsora nas buscas do saber. A orientadora pedagógica MYL fez uma intervenção fazendo uma relação em bullying e reconhecimento, quando se há respeito abre-se maiores possibilidades de boa condição de aprendizagem. Os professores colocaram que o bullying está bastante enraizado nas escolas, onde as relações conflituosas podem gerar problemas psíquicos e físicos. Colocou-se a necessidade de um apoio psicológico para se tratar os casos que apresentam no dia a dia escolar. Foi feita uma avaliação positiva sobre o estudo do meio realizado na Estação Ciência na cidade de São Paulo no dia 10 de novembro. Falou sobre o aproveitamento ruim dos estudos do meio feitos ao longo do ano, propondo que os mesmos sejam melhores aproveitados para 2011. Será realizado um trabalho sobre o Censo na escola, que tem prazo de entrega dia 15 de dezembro, as disciplinas envolvidas são Geografia, História e Matemática. A vice-diretora VIV, deu informes sobre a nova grade curricular e do processo de atribuição de

aulas na escola que será feito no dia 16 de novembro nesta unidade escolar no período da tarde. Sem mais encerrou-se esta reunião e assinam os presentes. ASSINATURA.”

Podemos perceber que se tentou discutir sobre o tema bullying, falando do respeito e da aprendizagem, porém este foi realizado rapidamente, sem maior conhecimento ou profundidade necessária e, novamente, os professores se isentaram, ou seja, não se implicaram no problema, refletindo sobre a contribuição para o problema devido às relações coercitivas que estabelecem como mostrou Ferreira (2012). Novamente, a solução ficou para fora dos muros da escola: a necessidade de um apoio psicológico para se tratar os casos que se apresentam no dia a dia escolar. Vejamos na próxima ata os mesmos padrões permanecendo. Sublinhamos algumas partes que ilustram as análises já feitas.





Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 26 – Ata da reunião de TDC (9/12).

“Trabalho Docente Coletivo – 09/12/10

Ciclos I e II

Iniciamos o trabalho de hoje com a leitura do texto “Arrogância” de Rubens Alves feita pela professora RIT.

Fizemos alguns comentários sobre as nossas próprias atitudes e que precisamos que outras pessoas nos coloquem a percepção de nossas atitudes.

Chegamos a conversar sobre a forma que tratamos os alunos e que precisamos refletir sempre para melhorar.

Tratamos da Reunião Pedagógica que ocorrerá dia 13/12 (2º f) às 8:00. Considerando que os dias letivos vão até dia 23/12, no final teremos que deixar os documentos em ordem. As professoras colocaram que os bilhetes precisam ser enviados com maior antecedência.

Discutimos sobre as reportagens das situações ruins de muitas escolas e que há necessidade de haver uma hierarquia. Precisamos ensinar as regras aos nossos alunos e o quando se faz necessário aprender a se

comportar nos diferentes lugares. No dia de hoje encerramos nossa reunião e o registro vai assinado pelos presentes: ASSINATURAS”

Assim, temas tão decisivos para o desenvolvimento moral dos alunos e para a melhoria da qualidade das relações na escola e questões de violências são apenas superficialmente falados e quando discutidos são pautados em notícias e opiniões pessoais: “Chegamos a conversar sobre a forma que tratamos os alunos” (...) “*Discutimos sobre as reportagens das situações ruins de muitas escolas*”. As soluções são reducionistas e inócuas, como mais coerções e imposições de regras, em que moralidade e polidez são sinônimos: “há necessidade de haver uma hierarquia. Precisamos ensinar as regras aos nossos alunos e o quando se faz necessário aprender a se comportar nos diferentes lugares”. Como ponderaram Lepre e Menin (2005, p. 11): “moralidade de professores, alunos e demais membros da escola é importante demais para acontecer de modo implícito e irrefletido”.

A análise das 158 atas, referentes ao período de fevereiro de 2010 a setembro de 2011 mostrou que foram bem poucos os materiais (textos, artigos etc.) estudados pelos docentes durante os TDCs. No período a que se referem, foram estudados apenas os quatro primeiros capítulos das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, que estavam sendo elaborados pela Secretaria de Educação do Município. Esse estudo foi realizado devido a uma ordem da Secretária para que fossem enviadas sugestões para a melhoria do documento. Também houve a leitura de textos curtos e objetivos, como “Transtorno Desafiador Opositor”, “Uma Visão de Planejamento”, “Você pode fazer a diferença!”, “Arrogância” de Rubens Alves, ou ainda reportagens que tratassem de algum acontecimento referente às escolas. Esses estudos eram feitos sem uma discussão prévia ou um combinado anterior. Geralmente, eram lidos rapidamente durante a reunião de TDC e depois discutidos sem embasamento teórico. Não foi encontrado nenhum estudo de materiais relacionados de alguma forma com a temática investigada por esta pesquisa.

Essa informação é corroborada por um resultado decorrente das entrevistas. Perguntamos aos docentes se eles se recordavam de algum autor que tivessem estudado que abordasse a temática da moralidade. Entre os professores entrevistados, 40% não se lembravam de nenhum, como mostra o exemplo a seguir.

P3- “*Não, isso eu não me lembro.*”

Os demais (60%) responderam de forma evasiva, isto é, que tinham alguma lembrança de autores, porém não sabiam citar os nomes, e nem mesmo explicar e aprofundar os conceitos, como percebemos na fala da professora, a seguir.

P4- Dificil de lembrar, o que me lembro muito que a gente estudava muito o Piaget sabe? Mas era assim, sabe? Era uma coisa, não era das virtudes assim, sabe?



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 27 - Autores mencionados pelos professores que tratam da moralidade.

Os gestores apresentaram respostas predominantemente evasivas. Apesar de declararem que houve algum estudo, não conseguiram fornecer maiores informações. Como se vê, os autores estudados (quando estudados) não foram significativos para a formação e prática dos docentes e gestores, o que confirma a constatação de que os TDCs não se constituíam em espaço de estudo, de formação.

Ao serem questionados sobre o estudo em momentos de TDCs, todos os gestores responderam que isto não ocorria. Lembramos que o TDC, em geral, era conduzido pela vice-diretora, posto que a escola não possuía coordenadora pedagógica (que pediu transferência para outra instituição no final do ano de 2010). A justificativa para a não existência de estudos nessas reuniões era devida aos compromissos relacionados à parte administrativa, quase não existindo, portanto, tempo para questões pedagógicas, como podemos perceber na fala da diretora, abaixo.

DI- “É, formação continuada é um pouco mais complexa né? Porque muda..., porque assim, o espaço que a gente tem de discussão, de formação continuada, que é o TDC (trabalho docente coletivo), é particular, todas nós orientadoras com grau maior ou menor de dificuldade acabamos tendo pouco tempo de espaço de formação mesmo, fica..., a gente acaba tendo muita demanda de exigências da própria secretária e de organização da escola. Então, muitas vezes o espaço que a gente gostaria de usar mais para estudo, para, por exemplo, retomar questões de como o aluno aprende, de relembrar algumas coisas que são importantes, de fazer reflexões da prática, a gente acaba não conseguindo fazer como gostaria, né? A gente faz um pouco, mas não como gostaria.”

Vejamos a resposta dada pela ex-coordenadora que após mencionar que havia sido realizado um projeto de cidadania no ano anterior, foi indagada sobre qual seria este projeto.

CO Nós tivemos um professor e fizemos uma discussão interessante de cidadania no TDC, e a gente procurou alguns eixos, fez um levantamento com os próprios alunos quais os temas que eles queriam estudar e dentre todos os temas, a gente foi vendo... um queria estudar tecnologia, os nonos anos queriam saber sobre emprego (...) Cada ano queria discutir uma coisa e no fim a gente viu... o professor falou assim “mas isso aqui tudo é cidadania”, então a gente colocou um eixo para nosso trabalho naquele ano a “cidadania”, que envolvia todos os interesses. Foi um ano que a gente sistematizou um pouquinho, que a gente conseguiu com cada um trabalhar um pouquinho. Que era o foco na cidadania.

Nesse excerto, ela relata que foi realizado um trabalho coletivo no qual o eixo era a cidadania. Porém, fica incerto quanto esse trabalho foi significativo para os gestores, professores e alunos, pois não foi encontrado em mais nenhuma das respostas dadas pelos entrevistados algo que indicasse esse projeto como sendo sistematizado e voltado para o ensino de valores. Deixa-nos claro que mesmo que realizado e concretizado, ele não foi significativo para a comunidade, não havendo assim uma formação efetiva.

Vale ressaltar que o TDC é um espaço de trabalho coletivo que não existe em todas as escolas, como nos mostra a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) e quando possuem este espaço voltado para formação, geralmente, quando é utilizado para realizar formações, estas são organizadas por instâncias superiores (Secretarias de Educação), restando ao coordenador repassá-la na escola, auxiliando na reflexão do que já foi estudado e oferecendo sugestões de ajuda para docentes. Desse modo, essas ações formativas, que tendem a acontecer nos TDC, acabam se limitando devido ao seu formato individualista, que não considera o tempo e o espaço que a escola está inserida, assim como as especificidades e demandas do professor, sem oferecer amparo para trabalhar em sala de aula e sem considerar o professor como produtor de conhecimento.

Outro problema enfrentado pela formação continuada na escola, e também apresentada pela pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), é o fato de o professor não reconhecer o coordenador ou o profissional que coordena como um auxiliador na formação continuada dentro da escola, menosprezando seu papel, devido aos cursos oferecidos pelas secretarias. Como consequência, ele não consegue efetivar a formação dentro da escola, não havendo discussões e trocas de experiências entre os educadores.

Muitas vezes, o profissional responsável pela condução dos TDCs não tem formação para realizá-los, enfrentando diversas dificuldades como falta de tempo para planejá-lo, falta de local adequado e a falta de sistematização de um trabalho voltado para a formação. Outro fator que podemos considerar prejudicial à formação continuada na escola é o excesso de atividades que os diretores e coordenadores pedagógicos realizam e que, muitas vezes, não estão relacionadas a sua função. Isso resulta na alienação e afasta tais profissionais de sua relação com o Projeto Político Pedagógico da escola e a formação de professores. Tal situação foi diversas vezes observada nos gestores da escola investigada.

Isso acontecia porque os coordenadores e/ou diretores tentavam a todo o momento suprir as expectativas que os professores, pais, alunos e Secretaria da Educação colocavam em relação ao seu cargo. Podemos constatar essa afirmação na fala da coordenadora, que reconhece que essa formação não acontece devido às muitas tarefas que ela realizava.

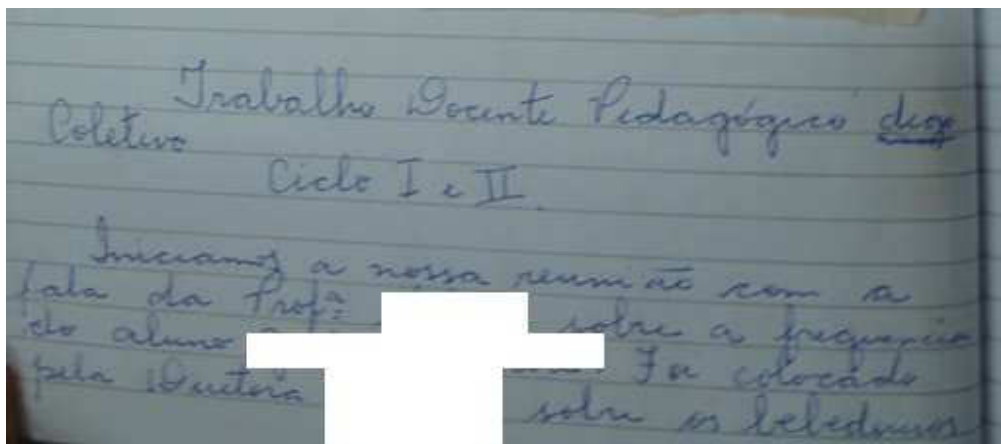
CO- “Não, olha, algumas coisas assim em termos de formação é isso que eu falei para você, a dificuldade de tá lidando com todas as coisas que tem e a formação não fica como a gente gostaria né? E a *gente não consegue*”.

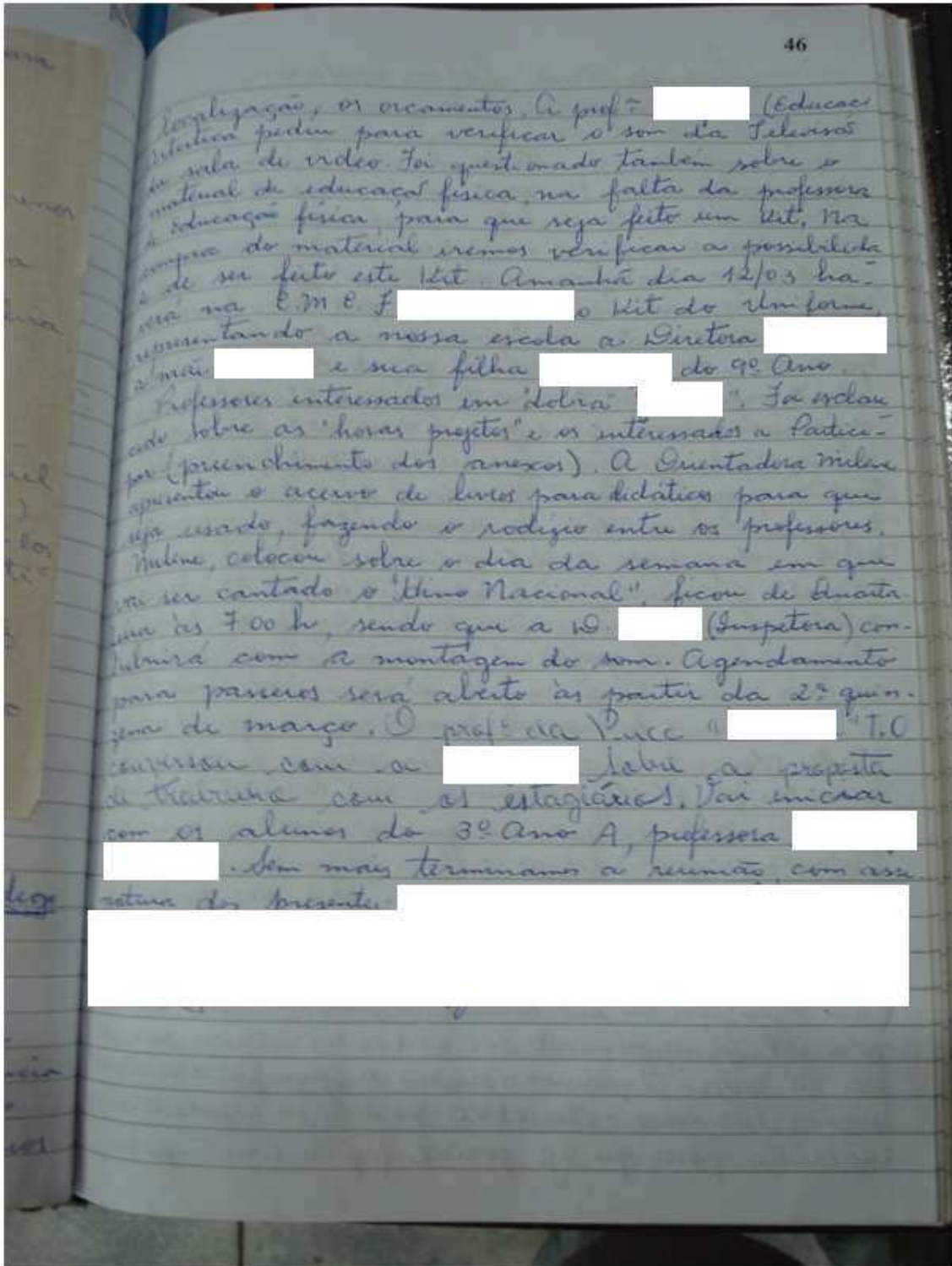
Por essas razões, concluímos que os afazeres do cotidiano, o atendimento aos pais e a alunos indisciplinados, a parte administrativa e as exigências das secretarias eram consideradas como prioritárias, deixando de lado o desenvolvimento, na prática, do PPP e a formação continuada dentro da escola. Ao serem questionados sobre quais eram as funções que deveriam desempenhar em seus determinados cargos, as repostas se dividiram entre tarefas administrativas e “faz tudo”.

DI- “Então é assim, o administrativo, a parte administrativa ela toma bastante tempo da gente, mas é assim, a gente tenta observar o pedagógico. Fazer pelo pedagógico é complicado, que nem você vai para uma reunião o telefone toca você tem que sair, atender, então assim, eu não consegui fazer assim, ter uma programação certa.”.

CO- “Coordenador ele é meio Bombril né? Mas, o foco principal deveria ser o atendimento aos professores, aos alunos e aos pais nos casos mais graves. E esse trabalho da formação, da reflexão da formação diária que deveria ser o foco, mas aí a gente acaba sempre *ajudando um pouco ali e aqui...*”.

Assim, fica-nos claro que a parte pedagógica, especificamente a formação de professores, é deixada de lado, sem planejamento, sendo gerenciada de improviso pelos acontecimentos diários. Quando as ocorrências do cotidiano e as questões administrativas se tornam mais importantes do que o pedagógico, passamos a pensar na organização da escola e esquecemos o objetivo da educação, seja esta moral ou não. Dessa maneira, se apresentam as atas para confirmar tais práticas e tarefas nos momentos de reunião de TDC.





Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 28 - Ata de TDC (sem data).

“Trabalho Docente Pedagógico digo Coletivo

Ciclo I e II

Iniciamos a nossa reunião com a fala da Profª SIL sobre a frequência do aluno GAB. Foi colocado pela Diretora CLE sobre os bebedouros localização, orçamento. A professora RAQ (Educação Artística) pediu para verificar o som da Televisão da sala de vídeo. Foi questionado também sobre o material de educação física, na falta de professora de Educação Física, para que seja feito um kit. Na compra do material iremos verificar a possibilidade de ser feito este kit. *Amanhã dia 12/03 haverá na EMEF “ Nome da escola” o kit do Uniforme*, representando nossa escola a Diretora CLE a mãe ARL e sua filha NAT do 9º ano.

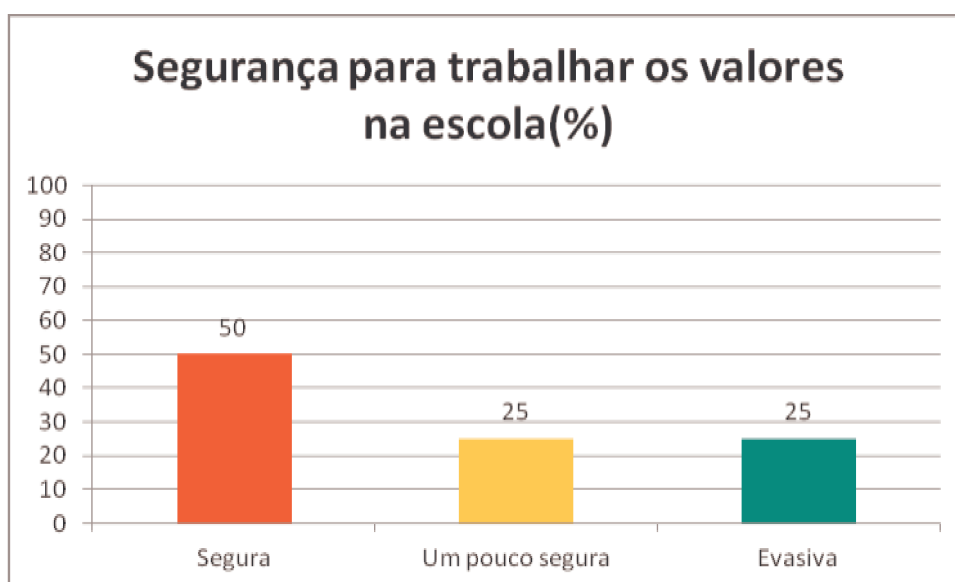
Professores interessados em “dobra” “JAN”. Foi escolhido sobre as “horas projetos” e os interessados a Participar (preenchimento dos anexos). A Orientadora MIL apresentou o acervo de livros para didáticos para que seja usado, fazendo rodízio entre os professores. MIL, colocou sobre o dia da semana em que vai ser cantado o “Hino Nacional”, ficou de Quarta- feira às 7:00 h, sendo que a D. ELI (inspetora) contribuirá com a montagem de som. Agendamento para passeios será aberto à partir da 2ª quinzena de março. O profº da PUCC “ROB” T.O conversou com a MIL sobre a proposta de trabalho com os estagiários. Vai iniciar com os alunos do 3º ano A, professora SOL. Sem mais terminamos a reunião, com assinatura dos presentes: ASSINATURAS.”

Com esse excerto, podemos observar novamente como essa reunião de TDC acontecia e o quanto era voltada para questões organizacionais e administrativas, comprovando as falas dos gestores em relação à organização e à falta de formação no TDC. Indo ao encontro com a teoria, como constatado pela pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), acaba acontecendo uma inversão na escola, na qual o administrativo é priorizado, deixando de lado a formação continuada, mesmo que os gestores reconheçam o importante papel destas formações.

Com a finalidade de entender como as relações eram estabelecidas na escola, foram perguntadas quais mudanças esses gestores realizaram em seu tempo de trabalho. Podemos observar que as atitudes dos gestores se fazia coerente com suas crenças, refletindo na prática dos professores. Eles possuíam atitudes não sistematizadas e individuais, sem uma discussão com o coletivo. A resolução de conflitos era feita de maneira autoritária e centralizadora, quando não transferida para a família ou outras instâncias, como terapeutas. A formação em relação à educação moral se mostrava insuficiente, ou inexistente, sendo necessária uma

mudança de paradigma em relação aos valores e seus conceitos, assim como foi constatado com os professores dessa instituição escolar.

Para finalizar as categorias de análise, os professores foram questionados sobre sua segurança para trabalhar os valores morais com seus alunos. Esperávamos que demonstrassem certa insegurança pelos problemas que levantaram como sendo os principais da escola, pelos objetivos do PPP e ainda pelo fato de não terem estudado tais temáticas em suas formações de base e continuada. Para nossa surpresa, nenhum participante respondeu que não se sentia seguro. Metade (50%) dos docentes se dizia seguro, 25% um pouco seguro, tendo algumas vezes dúvidas sobre como trabalhar e 25% foram evasivos em suas respostas, não deixaram claro.



Fonte: AIELLO, S. S., 2012.

Figura 29 - Segurança que os docentes possuíam para trabalhar os valores na escola.

Ao conversar com a coordenadora, ela disse se sentir pouco segura, contudo, esta certa insegurança acontecia apenas para lidar com os professores, mostrando-nos que realmente existia um despreparo para propiciar o desenvolvimento moral. Porém, acreditava que lidar com alunos era mais fácil. Isso é natural, visto que é uma relação assimétrica, de respeito unilateral, em que um lado, no caso ela, detinha maior poder.

CO- “[...] com os alunos eu acho mais fácil. Trabalhar com os alunos a questão do senso moral, eu acho, embora que nós estamos num momento muito crítico. Assim, viver na sociedade assim de valor nenhum”.

Se apesar do exposto ao longo desta análise nos deparamos com metade dos participantes se sentindo seguros e a outra metade um pouco seguros para trabalhar com a educação moral com seus alunos, constata-se que estes educadores não veem suas atuações como insuficientes, incompetentes ou precárias para favorecer o desenvolvimento da moralidade. Era totalmente ignorada a complexidade tanto do processo como da construção de um trabalho na escola que atuasse na identidade do aluno, efetivamente contribuindo para a formação de personalidades mais éticas. De maneira espontânea e reducionista, ao explicar o motivo pela qual se sente segura a professora diz:

P3- “Eu acho que sim, eu acho que começa pelo exemplo do professor, né?! Eu tenho algumas coisas, por exemplo, você fala para o aluno que ele não pode... uma coisa simples, que ele não pode usar celular na sala de aula e que tem uma lei que rege e que não pode realmente celular em sala de aula, mas você fica batendo papo, conversando, você já não é exemplo, então já fica difícil para você trabalhar. O aluno não pode, mas você pode né? Então, eu acho que começa pelo exemplo do professor, e a partir daí ele (o professor) está apto sim.”

Tais educadores estavam muito distantes de verem a Ética como um dos componentes mais importantes da Educação (LEPRE e MENIN, 2005). Desse modo, essa temática não poderia ser alvo de debates, de reflexão e de formação de educadores.

Com essa aparente segurança, podemos concluir que não existia uma importância para o tema, pois se sentiam seguros e acreditavam que não era necessário fazer mais esforços em relação aos alunos, sendo estes fáceis de lidar, por meio da doutrinação, contenção, autoritarismo, transmissão dos valores ou então entendendo que o papel de propiciar o desenvolvimento dos valores era papel exclusivo dos docentes ou da família. Porém, essa talvez seja uma ideia precipitada, uma vez que, como dito anteriormente, não é possível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Assim, conscientes ou não dessa influência, os educadores estarão atuando no desenvolvimento moral de seus alunos, contudo, podendo ser pouco favorável ao desenvolvimento da autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, também é frequentemente mencionada nos projetos pedagógicos. Contudo, para que a escola dê conta dessa tarefa faz-se necessária uma formação específica por parte dos profissionais que lá atuam; os professores e especialistas (coordenador, diretor). A partir dessa afirmação, podemos concluir que apesar de o Projeto Político Pedagógico da escola almejar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criticidade, da solidariedade, da justiça, da honestidade, do respeito, do cuidado, da responsabilidade e da cidadania, ficou evidente que existia uma dissociação entre a prática realizada na instituição e o que o documento propunha.

É importante deixar explícito que esse desenvolvimento não irá ocorrer por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas sim de um processo de construção, sendo necessário que a criança possa fazer experiências morais. Assim, Piaget (1930 apud MACEDO, 1996) sintetiza as duas regras básicas da educação moral para autonomia nas escolas: deixar que as crianças descubram entre si os princípios morais da reciprocidade, da cooperação, do respeito mútuo etc., e estruturar experiências nas quais possam fazer estas descobertas. Portanto, um projeto que tenha como finalidade educar para a autonomia precisa, no dia a dia, conceder um lugar relevante às relações interpessoais, com intervenções apropriadas e o oferecimento de situações que auxiliem a criança a desenvolver-se em todos os aspectos. Para tanto, é preciso que haja estudo, reflexão sobre a prática, discussão e construção coletiva desse trabalho. Apesar de árdua tarefa para ser colocada em prática, a formação moral e ética dos alunos não pode ser desconsiderada por uma instituição que pretende efetivamente atingir tais objetivos (VINHA, 2010).

Como anteriormente relatado, este projeto integra uma pesquisa maior que pretendeu investigar como a formação dos professores refletia na qualidade do ambiente sociomoral e no tipo de procedimentos morais empregados em sala de aula em diferentes séries. Para tanto, foi dividido em dois estudos, no qual o primeiro, realizado por Ferreira, buscou observar no cotidiano da escola quais eram os procedimentos morais utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do ensino fundamental. O segundo estudo, descrito no presente trabalho, teve como objetivo conhecer qual a formação recebida pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos. Como se vê, esses estudos se complementam,

pois relacionam o trabalho com a moralidade realizado na escola com a formação recebida pelos professores.

Na introdução deste trabalho, foi esclarecido que nas diversas etapas de desenvolvimento deste estudo houve intensa atividade de cooperação entre as pesquisadoras, o que resultou em uma construção coletiva dos trabalhos. Essa relação entre os dois estudos visou enriquecer e subsidiar melhor determinadas conclusões, contribuindo para maior coerência, consistência e integração entre as duas pesquisas.

Antes de discutir os resultados por nós encontrados, retomamos os apresentados por Ferreira (2012) sobre o trabalho com a moralidade que vão ao encontro daqueles identificados também neste estudo. Depois teceremos considerações sobre a formação dos professores.

Na escola pesquisada, cada professor possuía uma concepção particular de moral e dos valores, não havendo consenso sobre quais eram os mais importantes, nem sobre quais valores a escola almejava desenvolver em seus alunos. Também destoava a compreensão que os docentes tinham sobre conceitos frequentemente presentes nas suas falas, tais como disciplina, respeito, autonomia. Por conseguinte, os professores atuavam nessa área de acordo com suas concepções pessoais, tanto sem intenção, por meio de suas atitudes cotidianas, quanto de forma intencional, porém com ausência de qualquer sistematização, pela simples transmissão verbal. Com relação à forma intencional, constatou-se que cada docente parecia possuir um conjunto particular de valores e normas considerados como corretos e absolutos e, para que fossem aprendidos pelos alunos, bastava transmiti-los com sermões, censuras, lições de moral.

Em síntese, apesar do que constava no PPP, a prática vivida na instituição pesquisada refletia uma posição neutra e relativista em que a moral se tratava de uma questão privada, de decisão particular de cada professor. Quanto à educação não intencional, foi encontrado que esses professores pareciam desconhecer os valores que passavam por meio do “currículo oculto”, ou seja, em nenhum momento demonstraram ter consciência de que a educação moral estava ocorrendo em todos os espaços da escola em que as pessoas estavam em relação, isto é, convivendo. Não se davam conta de que eram “agentes morais” por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões.

Assim sendo, valores como respeito, solidariedade, igualdade, criticidade, autonomia, justiça etc. estavam presentes apenas nos discursos moralizantes (e culpabilizadores) dos docentes e também nas intenções inócuas do PPP, porém não nas interações estabelecidas. Inexistia um ambiente sociomoral em que os alunos pudessem vivenciar as vantagens da cooperação, do respeito, entre outros valores almeçados. Ao contrário do pretendido, o que

realmente estava sendo realizado nessa escola, “de forma refletida ou irrefletida, consciente ou não”, era uma educação moral que favorecia a formação de pessoas obedientes, individualistas, acríticas, submissas e heterônomas.

A partir desses resultados encontrados por Ferreira (2012) e também corroborados por nós, que mostrou que o trabalho com os valores ou com a educação moral na escola não possuía uma sistematização ou um planejamento, visto que cada professor realizava seu trabalho da maneira que acreditava ser melhor, pautado principalmente no senso comum, vamos discutir os resultados encontrados com relação à formação dos professores e gestores. Apesar do compromisso assumido pelo PPP com a formação moral e intelectual, o ambiente sociomoral das classes era coercitivo e havia a predominância de relações de respeito unilateral, questionamo-nos, então, se o professor recebeu algum preparo tal trabalho.

Frente a esse questionamento, os resultados mostraram que, como refletido no trabalho realizado nessa área, os professores participantes não tinham estudado temáticas relacionadas ao desenvolvimento moral em sua formação de base (graduação), tampouco na continuada extra escola (cursos, seminários, especializações). Apesar de no projeto político pedagógico a escola almejar formar pessoas críticas e autônomas, capazes de questionar direitos e deveres perante a sociedade em que vivem, tais questões também não foram abordadas nos encontros de formação continuada (TDCs) realizados na instituição.

Apesar de não terem recebido a formação para trabalhar com a moralidade na escola, o documento, como anteriormente mencionado, posiciona-se defendendo a educação moral como papel da escola, ou seja, de todos que a constituem. Também explicita que o contínuo aprimoramento dos conhecimentos e da sensibilidade pelos profissionais da escola é necessário “se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam” (PPP, 2011, p. 6). Como se vê, evidencia-se que a entidade a ser melhorada é a escola, contudo o professor, enquanto participante de um projeto escolar, deve merecer atenção (SOUZA, 2006). Segundo essa perspectiva, os projetos individuais de formação continuada deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, no nível da escola.

No seu PPP, a instituição assumia que a educação contribui para “a construção de uma sociedade mais justa” e que “se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam, precisamos estar atentos para continuamente aprimorarmos os nossos conhecimentos e a nossa sensibilidade para ampliarmos as experiências que passamos e trocamos com nossos pares e alunos” e ainda que tinha a intenção de empenhar-se coletivamente para cumprir o papel da escola de “trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado” (PPP, 2011, p. 6). Contudo, os TDCs não eram espaços

destinados a estudo e discussão de um projeto coletivo. A maior parte dos temas abordados era de questões organizacionais e administrativas, como informes, planejamento de eventos e problemas práticos a serem resolvidos. Decisões complexas e cotidianas, que possuíam naturezas e implicações bastante distintas, eram tomadas da mesma forma: pelo senso comum, de maneira superficial e destituída de qualquer estudo ou embasamento teórico.

A parte pedagógica, especificamente a formação de professores, era deixada de lado, sem planejamento, sendo gerenciada de improviso pelos acontecimentos diários. Apesar de ocorrerem, tais espaços de formação continuada não propiciavam ao professor pensar em problemas tanto de sua escola como além desta, auxiliando-o a compreender as diversas perspectivas envolvidas, a buscar o estudo e embasamento para suas decisões num exercício contínuo de cooperação, de forma a favorecer o maior envolvimento e corresponsabilidade.

Os professores não apenas não participavam das decisões mais importantes da escola, como também não assumiam os compromissos necessários que estas decisões fossem efetivadas. A gestão mais centralizadora não favorecia que houvesse a construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em uma gestão que contribua para que os objetivos educacionais que essa instituição se propõe sejam alcançados. Podemos pensar em uma gestão democrática, na qual o espaço é estruturado para que o respeito mútuo prevaleça nas relações dos professores, o autoritarismo seja minimizado e existam oportunidades para que os docentes exponham suas ideias, necessidades e especificidades, vivenciando a todo o momento uma relação de cooperação.

Para que tal ambiente seja constituído, temos que zelar por uma formação voltada para uma gestão que considere o coletivo e sua construção dentro da instituição como uma ação em conjunto, relevando as necessidades e especificidades dos espaços e educadores. Nesse sentido, a aprendizagem da vivência coletiva poderia ocorrer quando inserida em um espaço em que as atitudes e os métodos democráticos viabilizam a participação e a tomada de decisões de maneira coletiva. Porém, não podemos negar que esse processo de aprendizagem da cooperação demanda tempo e precisa ser inserido em um ambiente sociomoral cooperativo, vivenciando tais aprendizagens e se tornando sujeito de aprendizagem.

Pensando na escola, um espaço para essa formação seria nas reuniões de TDC, sendo esta focada na instituição escolar, pensando no coletivo e não no professor de uma forma individualizada. Para que os educadores se sintam tocados a participar efetivamente dessas formações, é primordial que a equipe escolar tenha tempo para se reunir periodicamente e de forma sistemática, para refletir sobre suas dificuldades, causas, definindo ações a curto, médio

e longo prazo. Caso contrário, não existirá a tomada de consciência de quanto esse trabalho cooperativo e voltado para o desenvolvimento moral autônomo é importante e necessita ser pensado.

Nenhum professor ou gestor respondeu que se sentia inseguro para trabalhar com a educação moral. Conclui-se que não viam suas atuações como insuficientes, incompetentes ou precárias para favorecer o desenvolvimento da moralidade.

Vinha e Mantovani de Assis (2008), ao discorrerem sobre a dificuldade de mudanças na escola, colocaram que é constantemente percebida na educação das crianças e jovens certa incoerência entre o que alguns adultos gostariam de ensinar e o que realmente ensinam, por meio de suas condutas e das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Todavia, para as autoras, essa contradição raras vezes é identificada por esses profissionais. De fato, também identificamos tal contradição não percebida pelos nossos docentes neste estudo. Elas consideram que um dos fatores apontados para essa lacuna residiria na precária formação do professor nessa área. Essa relação entre tais lacunas na formação, tanto de base quanto continuada, foi nitidamente percebida ao analisarmos os dados. E, como os educadores estavam muito distantes de verem a Ética como um dos componentes mais importantes da Educação (LEPRE e MENIN, 2005), esta temática não era alvo de debates, de reflexão e de formação de educadores.

Pensando em formas de reverter esses dados, a formação guiada por uma gestão democrática poderia ser uma opção para que os educadores saíssem dessa zona de segurança. Essa formação deveria ser voltada para a escola, considerando as necessidades e especificidades em que os docentes estão inseridos. Assim, poderiam utilizar como exemplos os acontecimentos que ocorriam na instituição e aprofundar com estudos teóricos antes das tomadas de decisões. Pretendemos com isso, que os educadores consigam compreender melhor e vivenciar relações cooperativas e democráticas e desta maneira propiciem aos alunos um ambiente cooperativo que desenvolva a moral para a autonomia, que possuam valores morais centrais e que consigam atuar na sociedade de maneira mais justa e solidária, privilegiando as relações interpessoais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. (Org.). Em Foco: Ética e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2., p. 53, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità in psicologia**, v. 1, n. 2, p.49-56, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BIAGGIO, A.M. B. Kohlberg e a “comunidade justa”: Promovendo o sendo ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão Crítica**, v.10, n. 1, p. 47-69, 1997

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso:03 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ética. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-posições** , v. 13, n. 3, 2002, p.157-168.

_____. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.

COSTA, D. P. L. P. **A influência de um programa de formação continuada no desempenho de profissionais de creches assistenciais com vistas à implantação do**

Proepre. 167 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUZIN, M. I. **As relações interpessoais à luz do psicodrama.** 404 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DAY, J.; TAPPAN, M. The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves. **Human Development**, v. 39, p. 67-82, 1996.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escolas e família.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Young Children**, v. 51, n. 1, p. 4-13, 1995.

FERREIRA, L. G. **Educação moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2011.

GIL, A. C. **Didática no ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987/2009.

GOERGEN, P. **Educação moral hoje**: cenários, perspectivas e perplexidades. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.

GOERGEN, P. L. Educação e Pós-Modernidade. **Cadernos de História**, v. 1, n. 8, p. 5-24, 2000.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERSH, R. H.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. P. **El crecimiento moral**: De Piaget a Kohlberg. Madrid: Nascea S/A de Ediciones, 1984.

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando Famílias**, n. 3, p. 8-19, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. Brasília, DF: **Revista Criança**, v. 35, p. 16-18, 2001.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

_____. As virtudes segundo os jovens. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, S. S. (Org.). Crise de valores ou valores em crise?. 1 ed. v. 1, p. 46-69. , 2009,

_____. A escola e os valores: A ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/Disciplina**: Ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 5-21.

LEPRE, R. M.; MENIN, M. S. S. Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. **Colloquium Humanarum**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/207/107>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares, **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: **Fundação Victor Civita**, 2011.

MACEDO, L. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. **Apresentação**. In: C. COLL (Org.). **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996. p. 7-21.

MARIMÓN, M. M. (Org.). *La pedagogía operatoria*. Barcelona: Laia, 1987.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 37-104, 1996.

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

_____. Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras. In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas - SP. Anais Eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral. Unicamp : UNICAMP/FE, 2009. v. 01. p. 34-41

OLIVEIRA, A. M. **Literatura infantil e desenvolvimento moral**: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PÉREZ SERRANO, G. Discussão de dilemas morais. In: _____ **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002. 135-144.

PIAGET, J. **Los procedimientos de la educación moral**. La nueva educação moral. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1967.

_____. (1932) **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. (1930) Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

PIAGET, J. (1947) **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições**. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011, 62 p.

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

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

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

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. Lorena: Stiliano/São Paulo: Unisal, 1998.

RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. **Values and teaching**. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co, 1996.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-102.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAMPAIO, P. S. **Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SERPA, D. Formador também precisa de formação. **Gestão Escolar**, São Paulo, n. 14, p. 38-41, jun./jul. 2011.

SILVA, C.; GOBBI, B.; SIMÃO, A. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método**. Organizações Rurais Agroindustriais, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em:
<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf>
Acesso: 23 nov. 2010.

SOLIGO, A.; GRANDIN, L.; ALEXANDRINO, R. Com quem trabalha os professores-formadores? Representações sociais na prática formativa. In: VICENTINI, A. A. F. et al.

Professor-Formador: Histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 63-82.

SOUZA, D. T. R. A formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TARDELLI, D. D. **O herói na sala de aula.** Santos: Unisantos, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola.** Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVIZOL, M. T. M. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. Texto manuscrito. 2008.

VINHA, T. P. **Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. **O Educador e a Moralidade Infantil: Uma Visão Construtivista.** Campinas, SP: FAPESP/Mercado de Letras, 2001.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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: um desafio da modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 159-197.

_____. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. In: XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de Aprender. 2008, Águas de Lindóia, SP. **[Resumos]**. Águas de Lindóia, p. 105-115, 2008.

VINHA, T. P. A escola que faz sentido: chaves para transformar o mundo - Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de

aprendizagem?. In: FINI, M. I.; MURRIE, Z. F. (Orgs.). **Caderno Gestor**: gestão do currículo na escola. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010. p. 102-118.

VINHA, T. P. et al. A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa**. Perigo ou oportunidade? Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Ano 4, n. 13, jan./jul. 2000.

APÊNDICES E ANEXOS

ANEXO A - Parecer Comitê de Ética e Pesquisa



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa

CEP, 26/07/11
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 616/2011 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).
CAAE: 0542.0.146.000-11

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: "EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS MORAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES".

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Telma Pileggi Vinha

INSTITUIÇÃO: E.M.E.F. Profa. Sylvia Simões Magro

APRESENTAÇÃO AO CEP: 05/07/2011

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 26/07/12 (O formulário encontra-se no *site* acima).

II – OBJETIVOS.

Investigar como a formação dos professores reflete na qualidade do ambiente sociomoral e no tipo de procedimentos morais empregados em sala de aula em diferentes séries.

III – SUMÁRIO.

Essa pesquisa de iniciação científica configura uma pesquisa qualitativa, embasada na teoria construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia moral e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva. Para tanto serão realizados dois estudos, em uma escola pública do ensino fundamental da Região de Campinas, com 3 classes (3º, 6º, 9º anos). O primeiro pretende observar, no cotidiano da escola quais os procedimentos morais utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em série diferentes do ensino fundamental. O segundo visa investigar qual a formação recebida por esses professores para o trabalho da moralidade com seus alunos. Caracterizando-se como um estudo descritivo e exploratório, os dados serão coletados por meio de observações, entrevistas e recolhimento de documentos.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES.

O projeto encontra-se dentro dos dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares. Apresenta Folha de Rosto/CONEP assinada pelos pesquisadores e responsáveis das instituições, endereço de plataforma Lattes dos pesquisadores, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adequado, ficha de coleta de dados.

V - PARECER DO CEP.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6131
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa

restrições o Protocolo de Pesquisa, o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, bem como todos os anexos incluídos na pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII – DATA DA REUNIÃO.

Homologado na VII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 26 de julho de 2011.

Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

APÊNDICE A – Informações sobre professores e gestores participantes da pesquisa

Informações sobre professores e gestores participantes da pesquisa										
Participantes	Idade	Formação Educacional			Série	Disciplina	Experiência profissional			Tempo que atua no cargo
		Magistério	Graduação	Pós-Graduação			E. Municipal	E. Estadual	E. Particular	
Professora 3 (P3)	42 anos		Letras, Pedagogia e Direitos	Direito Processual Civil e na área de Português	3º ano	Professora polivalente ¹⁹	X			20 anos
Professora 4 (P4)	60 anos	X	Letras		4º ano	Professora polivalente	X			35 anos
Professora 6 (P6)	61 anos		Matemática e Pedagogia		6º ano	Matemática	X			24 anos
Professora 9 (P9)	38 anos	X	Letras		9º ano	Português	X		X	20 anos
Ex-Coordenadora (CO)	46 anos	X	Pedagogia		–	–	X			13 anos como professora e mais 8 anos como coordenadora
Diretora (DI)	50 anos		Pedagogia e Contador de História e Intermediador de Leitura	Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos	–	–	X			9 anos como diretora

Fonte: AIELLO, S.S., 2012.

¹⁹ Professor que ministra aulas de diversas áreas do conhecimento, como português, matemática, ciências, geografia, história.

APÊNDICE B- Termo Livre e Esclarecido



FACULDADE DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO DA PESQUISA:

**EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS MORAIS NO
COTIDIANO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Campinas, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Diretor (a) da Escola: EMEF NOME DA ESCOLA

Nós, Laressa Guella Ferreira e Sarah Sabio Aiello, alunas do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma P. Vinha, realizaremos uma pesquisa de campo que têm como objetivos observar os procedimentos morais utilizados pelos professores durante as aulas e investigar se nos cursos de formação estes profissionais já tiveram oportunidade de estudar conteúdos relacionados à moralidade.

Os participantes dessa pesquisa serão os professores que ministram mais aulas no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental I e II. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- a) A partir de observações do cotidiano da escola, tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária da unidade escolar. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam considerados suficientes.
- b) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, etc.

- c) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com os docentes que mais ministram aulas nas turmas, com o coordenador e com o diretor.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes ou da instituição.

Esclarecemos que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclarecemos ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta será autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp.

Agradeço a colaboração e colocamo-nos à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Laressa Guella Ferreira
E-mail: laressa_gferreira@hotmail.com
Sarah Sabio Aiello
E-mail: sarahaiello1@gmail.com
Fone: (019) 3521-5555

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária
"Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

Laressa Guella Ferreira

Sarah Sabio Aiello

Eu, _____, sob nº do RG _____, diretor(a) da EMEF NOME DA ESCOLA, convenientemente esclarecido pelas pesquisadoras e entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente minha participação nesta pesquisa: Educação moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola e a formação dos professores.

Campinas, ___/___/___.

Assinatura



UNICAMP FACULDADE DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO DA PESQUISA:

**EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS MORAIS NO
COTIDIANO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Campinas, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Professor (a) da Escola: EMEF NOME DA ESCOLA

Nós, Laressa Guella Ferreira e Sarah Sabio Aiello, alunas do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma P. Vinha, realizaremos uma pesquisa de campo que têm como objetivos observar os procedimentos morais utilizados pelos professores durante as aulas e investigar se nos cursos de formação estes profissionais já tiveram oportunidade de estudar conteúdos relacionados à moralidade.

Os participantes dessa pesquisa serão os professores que ministram mais aulas no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental I e II. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- d) A partir de observações do cotidiano da escola, tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária da unidade escolar. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam considerados suficientes.
- e) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, etc.
- f) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com os docentes que mais ministram aulas nas turmas, com o coordenador e com o diretor.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes ou da instituição.

Esclarecemos que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclarecemos ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta será autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp.

Agradeço a colaboração e colocamo-nos à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Laressa Guella Ferreira
E-mail: laressa_gferreira@hotmail.com
Sarah Sabio Aiello
E-mail: sarahaiello1@gmail.com
Fone: (019) 3521-5555

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária
"Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

Laressa Guella Ferreira

Sarah Sabio Aiello

Eu, _____, sob nº do RG _____, professor(a) da EMEF NOME DA ESCOLA, convenientemente esclarecido pelas pesquisadoras e entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente minha participação nesta pesquisa: Educação moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola e a formação dos professores.

Campinas, ___/___/___.

Assinatura

APÊNDICE C - Roteiro Entrevistas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Nome : _____ Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau () Magistério ()

Terceiro grau: completo () incompleto ()

Curso universitário de: _____

Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente () sim () não Curso? _____

Atua em outras escolas () sim () não Série: _____

Possui um 2º emprego () sim () não Qual? _____

Há quanto tempo leciona? _____ Em quais séries? _____

1. Quais principais problemas que você sente na escola?
2. Nesta escola existem muitos conflitos ou indisciplina entre os alunos? Como se sente em relação a isso? E a escola, faz algum trabalho em relação?
3. A escola tem algum trabalho envolvendo valores/virtudes? Feito por quem? Como?
4. Em sua formação, alguma vez estudou sobre temas relacionados a valores e ética? E desenvolvimento moral?
5. Na escola como vocês aplicam estes estudos? Existe um espaço para que a discussão se torne prática?
6. Você se sente apto para trabalhar/propiciar o desenvolvimento moral? O que você acha que deve ser feito para que você se sinta mais seguro em relação ao assunto?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O COORDENADOR

Nome: _____ Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau () Magistério ()

Terceiro grau: completo () incompleto ()

Curso universitário de: _____

Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente () sim () não Curso? _____

Atua em outras escolas () sim () não Série: _____

Possui um 2º emprego () sim () não Qual? _____

Há quanto tempo leciona? _____ Em quais séries? _____

Quanto tempo permaneceu neste cargo: _____ Quantos anos na escola: _____

Em que ano saiu da escola? _____

1. Quais principais problemas que você sentia na escola? Quais maiores dificuldades encontradas?
2. Você acredita que a escola mudou desde quando você entrou até quando você saiu?
3. Conseguiu fazer tudo que desejava? Se não, por quê?
4. Nesta escola existem muitos conflitos ou indisciplina entre os alunos? Como se sente em relação a isso? E a escola, faz algum trabalho em relação?
5. Qual eram suas tarefas de coordenadora dentro da escola?
6. Desenvolvia algum projeto na escola?
7. Como era organizado o TDC? Quem organizava?
8. Quais temas eram mais trabalhados? Encontrava muitos problemas, tanto na realização do TDC quanto em outras tarefas?
9. Existia um espaço para formação de professores? Era no TDC? Como fazia essa formação?
10. A escola tinha algum trabalho envolvendo valores/virtudes? Feito por quem? Como?

11. Em sua formação, alguma vez estudou sobre temas relacionados a valores e ética? E desenvolvimento moral?
12. Na escola como vocês aplicam estes estudos? Existe um espaço para que a discussão se torne prática?
13. Você se sente apto para trabalhar/propiciar o desenvolvimento moral? O que você acha que deve ser feito para que você se sinta mais seguro em relação ao assunto?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR

Nome: _____ Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau () Magistério ()

Terceiro grau: completo () incompleto ()

Curso universitário de: _____

Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente () sim () não Curso? _____

Atua em outras escolas () sim () não Série: _____

Possui um 2º emprego () sim () não Qual? _____

Há quanto tempo leciona? _____ Em quais séries? _____

Quanto tempo você já está na direção? _____

1. Antes da sua gestão a escola era diferente, o que você que ela tinha de ruim?
2. Então, o que você fez para mudar, como foi feito este processo?
3. E você usou o TDC para essa melhoria? Falou com os professores, alguma formação de professores?
4. E sobre desenvolvimento moral, valores, ética, conflitos trabalhou?

5. E quando têm conflitos, os professores conseguem resolver em sala de aula ou eles precisam da ajuda da direção? Mas você não se incomoda?

6. Você já estudou alguma coisa sobre desenvolvimento moral na sua faculdade?