

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCEDIMENTOS E MATERIAIS QUE VISAM A
MELHORIA DO CLIMA SOCIOMORAL E
AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO EM UMA SALA DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CERES CHIAROTTO ZAPIO

CAMPINAS

2016

Ceres Chiarotto Zapio

**“PROCEDIMENTOS E MATERIAIS QUE VISAM A
MELHORIA DO CLIMA SOCIOMORAL E
AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO EM UMA SALA DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Dissertação apresentada ao programa de pós graduação *stricto sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Jussara Cristina Barboza Tortella.

CAMPINAS
2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.114
Z35p

Zapio, Ceres Chiarotto.

Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental / Ceres Chiarotto Zapio. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.

185p.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação moral. 2. Desenvolvimento moral. 3. Desenvolvimento humano. 4. Ensino de primeiro grau. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

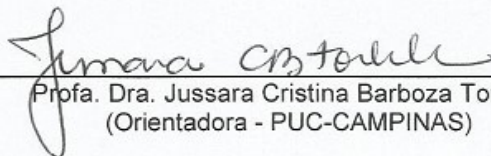
22. ed. CDD – t370.114

CERES CHIAROTTO ZAPIO

PROCEDIMENTOS E MATERIAIS QUE VISAM A MELHORIA DO CLIMA
SOCIOMORAL E AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO EM UMA SALA DO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

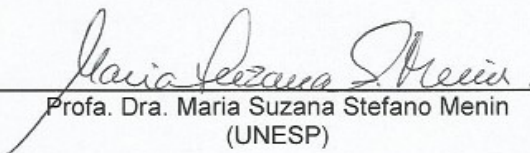
Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado em
Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 07 de fevereiro de 2017.



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)

Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Suzana Stefano Menin
(UNESP)

EPÍGRAFE

Atuar democraticamente, respeitar e ser respeitado, argumentar, tomar a palavra, atuar assertivamente, reclamar o que é justo, cumprir as obrigações... tudo isso se aprende e, visto que se aprende, precisa ser ensinado.

Francesc López Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Difícil agradecer e de repente não esquecer alguém. O sonho de fazer um mestrado veio acompanhado do sonho de ser mãe. Realmente não esperava por isso, mas costumam dizer que Deus nos dá aquilo que podemos “suportar”. É, foi bem complicado. Muito complicado eu diria. Sozinha na casa nova, tendo que cozinhar, lavar, cuidar de um neném, um marido, de mim e da cachorrinha? E mais, dar conta de assistir às aulas, fazer as leituras e os trabalhos propostos, ir a campo para pesquisar, e além, escrever uma dissertação. Muitas vezes as pessoas me perguntam como dou conta? E até dizem que me admiram por fazer tantas coisas. Sim, no começo tive vontade de sair correndo e nunca mais voltar. No final, confesso que também. Mas a alegria de ver seu trabalho tomando forma, sua pesquisa que poderá ajudar docentes e estudantes; é uma sensação inigualável.

Dentro desses aproximados dois anos, muitas pessoas foram importantes nessa jornada. Gostaria de em primeiro lugar agradecer àquela que me acompanhou toda semana, durante o primeiro semestre de 2015, segunda, terça e quarta, das 14h às 17h; das 9h às 17h e às vezes das 9h às 19h. Uma mulher que passava três dias na Universidade, passeando com um carrinho de bebê; aquela que me ensinou tantas coisas desde que nasci, que sempre me motivou a estudar, que tudo fez para que eu estudasse em uma ótima escola, do maternal ao colegial, muitas vezes se sacrificando sem ao menos demonstrar; aquela que me fez a pessoa que sou hoje, a pessoa que depois que me tornei mãe, me dei conta o quanto foi e é importante em minha vida e o quanto preciso dela: minha mãe.

Também gostaria de agradecer alguém que teria muito orgulho de ver e ler esse trabalho e que com certeza falaria para todos os amigos, orgulhoso que só ele! Pai, tenho certeza de que em algum lugar você me vê, me olha e me escuta...já não está mais aqui, mas também gostaria de te agradecer, pois você também fez parte da minha vida de uma maneira intensa, sempre torcendo por mim em todas as minhas escolhas. (*in memoriam*).

Gostaria de agradecer a uma pessoa muito importante, um homem em especial, um homem que me acompanha há seis anos, aquele que me apaixonei desde o dia em que o vi. Com ele vivi momentos felizes e tristes em minha vida, ou melhor, nossa vida. Além de agradecer a sua compreensão e ajuda, também gostaria de pedir desculpas para ele, pois estar ausente em

momentos familiares fez parte da minha rotina durante esse tempo. A você, meu marido, Adriel, obrigada por tudo.

A outra pessoa, também gostaria de dizer obrigada e também pedir desculpas pela ausência. Temporária, eu sei, mas que me doeu imensamente. Helena, minha filha, tão pequena, ainda não tem ideia do que estou fazendo, nem ao menos entende. Em um futuro, te contarei o quanto você foi especial durante meu mestrado, tão pequenina, te olhar me dava e me dá força para continuar, mesmo quando estava tão cansada. Ver seu sorriso, seu jeito meigo e simpático, conquista a mamãe todos os dias! É verdade eu sei, às vezes fico sem paciência e estressada, mas sabe por quê? Porque queria ter mais tempo para brincar com você e sair nos finais de semana, rir, correr, viver!

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a minha orientadora, Prof^a Dr^a Jussara Cristina Barboza Tortella, ou para nós, carinhosamente chamada de Jú. Pouco seria agradecer e dizer o quanto me ajudou, não só nesta dissertação, mas também em minha vida pessoal, principalmente quando a Helena era um bebezinho. Agradeço aquela que abriu novos olhares sobre a educação e sempre acreditou em mim, mesmo quando a dissertação andava bem devagar! Palestras, aulas, trabalhos, seminários, vejo nela um pouco de mim: ama fazer o que faz.

Para finalizar, agradeço a todos que não mencionei aqui, mas que de alguma maneira me ajudaram nessa etapa tão importante da minha vida e assim, me recordo de uma frase que li um dia: Ainda não somos o que gostaríamos de ser, mas sem dúvida, não somos mais o que éramos no início dessa jornada...

RESUMO

Moralidade pode ser compreendida como regras de conduta que caracterizam as imposições e proibições que uma pessoa coloca sobre si. Mas para que a pessoa possa definir quais as melhores formas de ser e de agir é preciso que ela se desenvolva moralmente. A moral necessita de um trabalho pessoal, cultural e social, não é construída de modo solitário, leva-se em conta elementos históricos e culturais. Assim, a escola é um ambiente favorável para se estudar e compreender a construção, evolução e inferência do desenvolvimento moral. As condições ideais para que haja o desenvolvimento moral é um bom clima sociomoral. Pressupõe-se que as práticas realizadas dentro da escola serão favoráveis a um ambiente moralmente equilibrado que possa favorecer o desenvolvimento da autonomia. Uma boa estratégia a ser utilizada é considerar os conceitos da autorregulação da aprendizagem, a qual consiste basicamente em um processo no qual os sujeitos estabelecem objetivos que norteiam suas aprendizagens e tentam controlar e monitorar suas cognições, motivação e comportamentos. A presente pesquisa teve por objetivo investigar, em um processo colaborativo entre pesquisador e docente, o uso de procedimentos e materiais que contribuam para a melhoria do clima sociomoral e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação. E por objetivos específicos: (a) identificar quais são os procedimentos e materiais propícios para a melhoria do clima sociomoral que a professora utiliza no cotidiano de uma turma 2º ano do ensino fundamental e como eles são utilizados no cotidiano pedagógico; (b) examinar, juntamente com a professora desta turma, os procedimentos e materiais disponibilizados e os modos pelos quais as crianças interagem com eles; (c) planejar conjuntamente com a professora, a construção de novas práticas morais, incluindo livros infantis, estimulando a participação ativa das crianças; (d) registrar a utilização destas novas práticas no cotidiano escolar; (e) verificar, juntamente com a professora, os modos pelos quais as crianças utilizam estes novos procedimentos e materiais, levando-os a construção da autonomia e autorregulação; e, (f) avaliar se há mudanças relativas à autorregulação e ao clima sociomoral durante o acompanhamento dos alunos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, sendo realizada em uma Escola de Ensino Fundamental de um município no interior do Estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa uma professora da turma do 2º ano de uma Escola de Ensino Fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior do estado de São Paulo e seus alunos (crianças de 7 e 8 anos de idade). Os instrumentos utilizados foram: observação do cotidiano escolar; reuniões com a professora; narrativas da docente; Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA). Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo e para a análise do instrumento IPAA, o programa da *Microsoft Excel*. Os resultados indicaram que houve uma mudança significativa relacionada à autorregulação e também ao clima sociomoral. As crianças, que anteriormente não se interessavam tanto em aprender ou tinham dificuldades em prestar atenção nas aulas e estudar em casa, passaram a fazê-lo. Uma sala na qual a professora sempre resolvia os conflitos e utilizava procedimentos coercitivos, passou a participação ativa dos alunos abandonando tais métodos.

É esperado que a pesquisa se converta em artigos que discutam o clima sociomoral, desenvolvimento moral, e suas implicações, atingindo principalmente os docentes para que reflitam sobre sua formação.

Palavras-chave: autonomia, autorregulação, clima sociomoral, desenvolvimento moral, ensino fundamental, práticas morais.

ABSTRACT

Morality can be understood as rules of conduct that characterize the impositions and prohibitions that a person puts on himself. But for the person to define the best ways to be, to act is necessary for it to develop morally. Morality requires a personal, cultural and social work, is not constructed in solitary mode, it takes into account historical and cultural elements. Thus, the school is an environment conducive to study and understand the construction, evolution and inference of moral development. The ideal conditions for the moral development there is a good climate sociomoral. It is assumed that the practices carried out inside the school will be favorable to a morally balanced environment that may favor the development of autonomy. A good strategy to use is to consider the concepts of self-regulation of learning, which basically consists of a process in which the subjects set goals that guide their learning and try to control and monitor their cognitions, motivation and behavior. This research aimed to investigate the procedures and materials that contribute to the improvement of sociomoral climate and pedagogical practices related to the construction of morality and self-regulation in a room of the 2nd year of elementary school. And specific objectives: (a) identify what are the procedures and materials conducive to improving the climate sociomoral that the teacher uses in the daily life of a 2nd class year of elementary school and how they are used in everyday teaching; (B) examine, together with the teacher of this class, procedures and materials made available and the ways in which children interact with them; (C) plan together with the teacher, the construction of new moral practices, including children's books, encouraging the active participation of children; (D) recording the use of these new practices in everyday school life; (E) verify, together with the teacher, the ways in which children use these new procedures and materials, causing them to build autonomy and self-regulation; and (f) evaluate whether there are changes on the self-regulation for the monitoring of students. This is a descriptive, qualitative, being held in a Primary School in a municipality in the state of São Paulo. Participated in this research a teacher of the class of 2nd year of a Primary School in a town in the state of São Paulo and his students (children aged 7 and 8 years old). The instruments used were: observation of everyday school life; meetings with the teacher; teaching narratives; Inventory Self-Regulated Learning Processes (IPAA). Data were analyzed from the content analysis and the analysis of the IPAA instrument in *Microsoft excel*. The results indicated that there was a significant change related to self-regulation and also to sociomoral climate. Children, who were not so keen to learn or had difficulty attending classes and studying at home, started to do so. A room in which the teacher always solved the conflicts and used coercive procedures, passed the active participation of the students abandoning such methods. It is expected that the research is converted into articles that discuss the sociomoral climate, moral development, and its implications, affecting mainly the teachers to reflect on their training.

Keywords: autonomy, self-regulation, sociomoral climate, moral development, elementary education, moral practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.20
CAPÍTULO 1 – ESTUDOS SOBRE MORALIDADE E AMBIENTE SOCIOMORAL	
1.1 O desenvolvimento Moral a partir da perspectiva construtivista	p.30
1.2 A educação moral como construção.....	p.37
1.3 As práticas morais na escola.....	p.43
1.4 O papel da afetividade na construção moral.....	p.48
1.5 Saberes docentes necessários sobre o desenvolvimento moral.....	p.52
CAPÍTULO 2 – AUTORREGULAÇÃO.....	p.61
2.1 O que é autorregulação?.....	p.61
2.2 O controle volitivo e as estratégias metacognitivas.....	p.66
2.3 Um exemplo de trabalho que foca a autorregulação.....	p.69
2.4 Saberes docentes necessários sobre a autorregulação.....	p.72
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	p. 80
3.1 Delineando os caminhos da pesquisa.....	p.81
3.2 Levantamento bibliográfico.....	p.82
3.3 A Observação do cotidiano escolar.....	p.83
3.4 Reuniões com a professora.....	p.84
3.5 Narrativa: a palavra da professora.....	p.86
3.6 Descrição e caracterização da escola e seus participantes.....	p.87
3.7 Aplicação do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem.....	p.88
3.8 Encaminhamentos.....	p.89
3.9 Procedimentos de análise dos dados.....	p.89
3.10 A medida do clima sociomoral.....	p.92
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS	p.93
4.1 Conflitos e resoluções por coerção	p.94
4.2 Comportamento de dependência à docente	p.101
4.3 A delação.....	p.103
4.4 Comportamentos de Incivilidade.....	p.103
4.5 Comportamentos Prossociais.....	p.108
4.6 Narrativa: a palavra da professora.....	p.114

4.7 A análise do instrumento IPAA.....	p.122
4.8 A análise do clima sociomoral.....	p.152
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	p.157
REFERÊNCIAS	p.160
ANEXOS	p.173

MEMORIAL

Diz o velho ditado “Cada louco com a sua mania”. Muitas vezes acho que me enquadro nele, pois minha vida parece uma bagunça. Disseram-nos que deveríamos fazer um memorial para a dissertação e nele contar um pouco da nossa vida e nossa experiência até chegarmos ao motivo da nossa dissertação. Pois bem, eu adorei, pois escrever narrativas sempre foi o que mais gostava nas aulas de redação. Agora, escrever uma narrativa sobre mim, sim, talvez saísse melhor do que eu imaginava, ou não? Ah, claro que sim! Vamos voltar um pouco no tempo.

Nasci no ano de 1985 na cidade de Campinas. Fui criada na cidade de Pedreira, cerca de 30 km de Campinas, a famosa cidade da porcelana. Mas afinal, não estou aqui para falar da cidade onde cresci e sim de mim. Sendo assim, retornemos ao início e voltemos ao assunto da família. A família que convivi e cresci, ou seja, a mais próxima sempre foi a da minha mãe, pequena aqui na cidade, éramos nove apenas. Os parentes mais próximos, tanto de pai e de mãe eram de Mauá e São Paulo, assim, ficava difícil vê-los o tempo todo.

Sou filha única e muitas vezes, até hoje, entro em um conflito interno sem saber ao certo se gostaria ou não de ter tido um irmão/a. Minha infância foi ótima, pois naquela época não havia tanta violência pelas ruas, entre outras coisas e os pais não tinham que se preocupar muito. Também não havia computador, celular, *tablet*, e a famosa Internet ! Ganhei o meu primeiro computador com 12 anos, mas não havia muito que fazer já que a Internet só chegou até mim quando eu tinha 14. Brincávamos na rua, andávamos de bicicleta, de pé no chão, na casa da vizinha. Para me chamar, minha mãe gritava no muro : “CEEEERESSS” E eu já sabia que tinha que voltar. A rua em que morei era muito interessante: só havia pessoas mais velhas e poucos tinham filhos para que eu pudesse brincar, portanto eu só tinha duas grandes amigas: Bruna e Carol.

Algum tempo depois elas se mudaram da rua e tudo ficou mais quieto e mais silencioso na minha vida e eu acabei crescendo e brincando de modo solitário.

Posso considerar que fui uma menina privilegiada culturalmente. Como minha tia é artista plástica e dava aulas de pintura, minha infância foi marcada por viagens ao MASP, MAM para ver as obras de grandes artistas como Monet, Picasso entre outros mais. Outro fato muito importante é que minha mãe sempre amou ler e por isso me incentivava. Enquanto outras

crianças choravam por brinquedos, eu chorava na livraria caso minha mãe não deixasse eu escolher um ou dois livros para ela comprar! Ela sempre me dava um!

Não havia na época em que nasci escola particular na cidade, mas isso não era um problema, pois os amigos da minha mãe, incluindo também minha prima e primo, respectivamente, seis e oito anos mais velhos, estudavam em uma escola na cidade de Amparo, 20 km de distância de Pedreira. E assim, com praticamente dois anos de idade, lá fui eu, caminhando para a escola que faria toda a diferença na minha vida, sendo um dos motivos que me levaram a escolher o caminho que quero seguir.

Não me lembro muito bem dessa época, mas minha prima me conta que era impressionante me ver tão feliz tomando groselha e comendo pão com margarina e pedindo mais! Esse era o “delicioso” lanche oferecido pela escola em que estudei, que ficava em um sítio, no bairro do Martírio em Amparo. Sim, aquela escola que citei no início, aquela em que todos estudavam. Depois de um tempo a escola mudou para outro local na cidade. Ah, um momento, não era apenas outro local, era “O” local. Imagine você, caro leitor, estudando em uma casa de fazenda. Não, não, na casa sede da fazenda. Uma casa e uma parte dessa ex-fazenda de café, cercados pela cidade ao redor. Bem vindo à melhor escola do mundo “E.E.P.G. Vivência de Amparo”. Uma escola maravilhosa, local no qual aprendi diversas coisas de maneira surpreendente.

Acredito que naquela época os professores que ali trabalhavam eram jovens e tinham acabado a graduação. Hoje, a vejo como uma escola perfeita que valorizava cada aluno de modo único. Em nossos boletins (ainda tenho alguns guardados) havia recados direcionados para cada aluno, falando exclusivamente do nosso comportamento durante aquele bimestre. No meu sempre havia referências à participação na sala de aula (problema que trago comigo e ainda persiste atualmente: timidez) e também que precisava aprender a dividir mais os brinquedos. (que menininha egoísta).

Assim, me recordo e analiso essa prática como sendo um diferencial imenso. Qual escola atualmente tem um trabalho assim? Qual professor tem tempo e consegue ter esse olhar individual para escrever sobre cada aluno?

Enfim, o tempo passou, por diversos motivos a “Vivência” foi comprada e acabou virando mais um colégio Objetivo. “As melhores cabeças”. Melhores cabeças, melhores apostilas, melhores professores vindos de São Paulo, que sabiam ensinar de maneira fácil, naquele ritmo de

cursinho. Sempre tive boas notas. Não era a melhor aluna da turma, esse local era único e exclusivo de um menino chamado Vitor. Nunca gostei de matemática, física e química, mas também nunca fiquei para recuperação. Minha média nessas matérias era 6, 7. Odeio essas notas.

Então o tempo passou e cheguei àquela idade temida e esperada: os 17 anos. Hora de decidir o que fazer para a vida toda, o vestibular à vista. Muitas coisas já haviam passado pela minha escolha desde a infância, a primeira delas, claro, ser professora. Passava horas no quintal quando mais nova, na minha lousa dando aulas para meus alunos imaginários. Era uma professora aplicada. Tinha horários, diversas classes pela casa e até fazia prova. Em meu mundo mágico, minha casa se transformava em uma escola durante as tardes da década de 1990.

Mas, voltando às profissões, além de professora, me lembro que já quis ser veterinária, astrônoma, geógrafa, bióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional. Que dúvida cruel. Até que um belo teste vocacional dado pela escola saíram as seguintes opções: Fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, turismo, pedagogia. Que ótimo! Terapia ocupacional era uma boa, mas na época eu achei bem caro e a faculdade pública era em uma cidade longe! Bom, vestibular chegando e naquela época eu insisti na geografia.

Vamos lá ! Passei ! Passei na UFSC! Nossa, que longe, não vou! Fiquei na lista de espera da UNESP em Rio Claro, fomos até lá mostrar interesse pela vaga. Sabe quando os professores diziam que um milésimo na nota fazia toda diferença para passar na frente do seu concorrente no vestibular? Pois é, eu descobri nesse dia, pois havia 10 vagas e eu era a 11ª da lista de espera! Triste! Minha nota era a mesma do 10º colocado, mas com alguns números após a vírgula de diferença. Não fui para Rio Claro, vamos fazer cursinho!

Talvez tivesse sido o cansaço, a decepção, ou até mesmo o achar que sabia e não precisava estudar, ou quem sabe o destino? Mas naquele ano fiquei bem longe da lista de espera. Chorei. Sabia que enfrentaria mais um ano de cursinho e a esperança e a vontade de ser geógrafa foram ficando para trás.

Ano novo, vida nova, cursinho novo, amizades novas, meus 19 anos! Já dirigia para todos os lugares, me divertia muito com esses novos amigos e não sei bem o motivo, mas a faculdade de Turismo começou a me chamar a atenção. Meus pais se separaram quando eu tinha 12 anos e nessa época meu pai morava em Serra Negra, cidade turística por excelência e sendo funcionário da prefeitura, ele me avisou de um curso técnico em Turismo e Hotelaria que haveria na cidade. Então eu decidi: toda terça e quinta eu iria para Serra Negra durante alguns meses, faria esse

curso, dormiria na casa do meu pai e pela manhã voltaria para o cursinho em Amparo. No fim de alguns meses já estava decidido: prestaria vestibular para a faculdade de Turismo, na USF e na PUC.

Cansada de já ter feito ENEM desde o primeiro colegial como treineira, naquele ano não quis fazer e não fiz. Passei em 2º lugar em Turismo na PUC e em 3º na USF. Lembro como se fosse ontem, eu, meu pai e minha mãe entrando na PUC para fazer minha matrícula!

Primeiro dia de aula, trote, diversão! Era o ano de 2005, e assim as aulas começaram. Pessoas vindas de diversos locais, panelinhas se formaram, caminhamos. Parecia que as pessoas “torciam o nariz” quando falava que estava fazendo faculdade de turismo. Preconceito bobo, pois essas pessoas não tem a noção do quão difícil é. Achrom que na verdade não fazemos nada. Matérias como estatística, administração, contabilidade, fazem parte do currículo de Turismo! Projetos e mais projetos! Chegado o último ano, não havia o famoso TCC. Eu e mais duas amigas fizemos um projeto piloto de desenvolvimento turístico, aprovado pela Secretaria de Turismo de Jaguariúna, esse foi o nosso trabalho de conclusão. Eu nem imaginava como esse TCC me faria falta! Nesse último ano também tivemos que fazer um plano de carreira. Como eu não me interessava por muitas coisas do Turismo e gostava de dar aula, pensei que poderia me tornar uma professora do curso de Turismo. Surgiu nesse momento a ideia de fazer um mestrado em educação na PUC. A professora (Gleyd) gostou da ideia na época. Mas também não me ofereceu ajuda ou explicação de como era o mestrado ou o que seria o tal projeto de pesquisa! Então o projeto mestrado foi engavetado!

Enquanto estava cursando Turismo, me encantei com a ideia de fazer um intercâmbio e como havia uma agência dentro da PUC, era fácil entrar em contato e obter opções e preços. Com alguns amigos morando em Londres, logo foi fácil decidir meu destino, óbvio não é? Dia 10 de Julho de 2006, uma sexta chuvosa, uma amiga e eu embarcamos para Londres. Lá fiquei um pouco mais de um mês e estudava o dia todo em uma escola chamada “EmbassyCess”. Conheci diversos lugares maravilhosos e também fiz um passeio à Espanha, Madri. Nessa época eu já tinha terminado o curso de inglês e estava estudando espanhol. Eu me senti satisfeita quando um espanhol elogiou meu espanhol.

Assim que voltei, meio tímida e sem jeito, comuniquei à minha escola de inglês que se eles precisassem de professor, eu poderia dar aulas e estava interessada. Não demorou muito e eu comecei a dar aulas na famosa rede de idiomas Wizard, da cidade de Pedreira, porém, o mais

curioso, vejam bem, é que eu detestava inglês. Eu só vi a necessidade de estudar a língua quando no 1º colegial olhei ao meu redor e todos os meus amigos estavam fazendo os exercícios e eu lá, sem saber nada! Quanto mais o tempo passava, mais aulas eu dava, mais tempo eu ficava nessa escola, mais dinheiro eu ganhava. Para alguém de 21 anos tornar-se independente financeiramente era MARAVILHOSO! E analiso agora, que foi um grande problema. Por conta disso, eu chamaria de ganância (risos), não quis deixar de dar aulas aos sábados (das 8 às 17), para fazer uma pós-graduação na minha área e assim o tempo passou e eu fiquei defasada para o Turismo. Mas para mim, tudo bem, eu estava adorando a vida dentro da sala de aula. Era minha paixão. Minha primeira turma nunca esquecerei, foi bem curta, com apenas um mês de duração, pois era um intensivo, apenas três alunos, mas a segunda turma, essa sim, foi muito especial. Eu me apaixonei por cada pessoa daquela sala, eles eram especiais demais! Naquela época a escola fez uma promoção: os melhores alunos de algumas escolas públicas da cidade ganhariam um semestre grátis. E eles eram o tipo de aluno que qualquer professor quer ter! Eu me apaixonei por eles e eles por mim, pois não deixaram trocar de professor durante o curso. Fiquei com essa turma os doze livros da Wizard. Muitos pararam e outros continuaram. Turma especial a gente não esquece. De Agosto de 2007 à Julho de 2013.

Um desses alunos era tão especial que atualmente é meu marido! Em 2007, nos conhecemos na escola e foi amor à primeira vista, começamos a namorar em 2010 e dessa união temos uma filha linda, nossa Helena.

Foi nesse contexto de estar na sala de aula e conviver com meus alunos que despertou o interesse um pouco maior pela educação. Como não queria diminuir minhas aulas, em 2010 iniciei uma pós-graduação, lato sensu, EaD: “Formação de professores” na qual deveria fazer apenas as provas no pólo. Creio que não seria ético da minha parte dizer o nome desse local, mas acredite, não era bom. Quando escrevi minha monografia, tive um orientador fantasma (sim, não sei o seu nome até hoje). Vejo esta pós-graduação como puro comércio. Ruim! Mas, o mais interessante é que em meu diploma não consta que esta especialização foi em EaD. Isso significa que ele tem o mesmo valor de alguém que foi à Universidade. Minhas notas eram ótimas também e então eu comecei a pensar grande! Desengavetei a ideia do mestrado e me inscrevi para o processo seletivo em 2011. Chamei uma amiga do trabalho que já fazia mestrado (PS: mestrado em Tupi Guarani) e pedi explicações. Resolvi adaptar minha monografia da especialização e a transformei em um projeto.

Fui até a PUC e foi a primeira vez que eu entrei no prédio do CCHSA (Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) , me perdi nas rampas, claro, mas fomos lá, eu, minha mãe e o meu namorado. Levei os documentos e enfim chegou o dia da prova! Sala 302, às 9h. Quando penso nesse dia, lembro que me sentei na carteira e fiquei observando as pessoas entrando. Havia pessoas mais novas e principalmente mais velhas e eu olhava aquele “bando” de gente que pareciam tão importantes. Enfim, fiz a primeira prova e lembro que sai dali e fui até o banheiro e chorei. Chorei porque me perguntava “ o que eu estou fazendo aqui? Olha essas pessoas, eu jamais vou passar” . A tarde fiz a prova de inglês totalmente desiludida. Tínhamos que fazer um resumo de até 100 palavras, mas eu nem contei quantas palavras havia. Minha esperança foi jogada fora. Passado alguns dias...SURPRESA! Eu estava na lista para as entrevistas !!! Não acreditava! Fui para lá confiante, lembro até a roupa de vestia, minha mãe me acompanhou. Meu projeto era sobre motivação no ensino superior e o mais engraçado é que quem fez a entrevista na época, atualmente é minha orientadora! Será que eu falei alguma besteira? Não passei! Fiquei com vergonha de contar para meu namorado e para minha mãe na época. Acho que eles ficaram tão empolgados e tão confiantes (principalmente minha mãe) que eu não queria decepcioná-los.

Um tempo depois acabei contando e disse para o meu namorado sentada na varanda de casa: “ Eu vou entrar no mestrado! No próximo ano eu quero voltar para a faculdade! Eu vou fazer o curso de Pedagogia, vou conhecer os professores e eles vão me conhecer vendo o quanto eu sou dedicada, vou prestar de novo e vou passar, você vai ver!”

Levei o ano de 2012 tentando me acostumar com a ideia de retomar a velha rotina de ir todos os dias de van para Campinas. Nessa época eu já estava começando a ficar cansada da escola. Meus dias se resumiam a jogar *candycrush* até a hora de ir para a escola. Eu queria sair de lá, não aguentava mais. Foi então que uma amiga me apresentou o dono de uma escola de inglês que está crescendo aqui na região e no Sul de Minas. Estava decidido, eu abriria uma escola de inglês para mim! Minha mãe me ajudaria a comprar a franquia e a escola seria em Serra Negra. Mas, não sei ao certo, seria o destino novamente? Algo acontecia, parecia que todas as portas se fechavam em Serra Negra.

Quase esqueci de mencionar que sempre amei a dança. Sim, fiz ballet desde pequena, parei no colegial por conta das obrigações da escola, mas quando iniciei a faculdade em 2005, voltei a dançar e nunca mais parei. Faço aulas de jazz e digo mais, dancei grávida! Sucesso total!

Haja sol ou chuva, não posso parar nunca! É meu refúgio, é o momento de aliviar as tensões, é desligar-se do mundo e transcender a outro plano.

Eu me referi à dança nesse momento porque lembro bem, estava decidida a abrir a escola, me inscrevi para o vestibular da PUC, mas estava decidida a não ir, afinal com a escola eu não ia precisar voltar para a faculdade. Foi na sexta feira, após a dança, nosso festival anual, véspera do vestibular, depois de voltar para casa e tomar banho que eu disse para o meu namorado: não vou fazer o vestibular amanhã. E então alguém muito importante, chamada Lethicia, uma aluna e amiga, me mandou uma mensagem pedindo carona para o vestibular. Olhei para o meu namorado e disse : Não vou deixar a Lê na mão, eu vou, não custa. Obrigada Lethicia!

Passei! Ai eu disse para minha mãe : “Vou fazer a matrícula, afinal, eu posso trancar depois e o que eu aprender até abrir a escola será um ganho!” Lá foi a Ceres, matriculada, primeiro dia, amigas especiais. Vamos dar o melhor de si!

Enquanto isso, lá na escola, haviam mudado a direção, outros donos estavam ali, eram marido e mulher, eu já os conhecia, pois a mulher era secretária de lá há pelo menos dez anos. Com um jeito de administradores (os dois são formados em administração) eles “comandavam” a escola como uma empresa e esqueceram totalmente da pessoa-aluno, o qual necessita de alguns “agrados” para se manter fiel à uma escola de inglês. (festas, passeios, atividades na escola além da aula, filmes, etc...) Sempre ajudei e fiz avaliações positivas da escola, mas a partir do momento em que ela, sabendo que eu estava fazendo o curso de pedagogia, chamou um ex-aluno, agora professor, formado em tecnologia da informação para ser coordenador e foi ai que para mim aquela escola morreu. Se eu já não tinha mais vontade de ir, agora tinha piorado.

Ao mesmo tempo nossa busca por uma casa em Serra Negra para abrir minha escola de inglês continuava, mas sem sucesso, como já havia dito, as portas sempre se fechavam.

Com vontade de queimar as mais de 200 tarefas semanais que tinha que corrigir, tomei coragem e resolvi enfrentar a chefe dizendo que no próximo semestre não daria mais aulas durante a tarde e assim comecei meu processo de saída da escola.

Tremi de medo, mas sim, falei para ela e com o bom e velho discurso engavetado ela disse “ Está certo, Você tem que procurar o que é melhor para você !” E realmente fui procurar o que era bom para mim! Passei a me dedicar a tudo o que a faculdade oferecia. Já no primeiro ano fui convidada a participar de reuniões do grupo de estudo da professora Jussara e mais para frente acabei me tornando aluna de Iniciação Científica.

Ainda no primeiro ano de faculdade, mais precisamente ao final dele, algo terrível e doloroso aconteceu. Perdi meu pai. Ele lutava contra o câncer. Operou o esôfago e pensava estar livre, quando na verdade um ano depois ele voltou a aparecer na carótida. Com uma traqueostomia por mais de um ano, vi meu pai definhando na cama, dia após dia. Perdendo sua alegria de viver, se isolando, deprimido, até não poder mais falar e se entregar. Foi então que toda aquela ideia de escola de inglês em Serra Negra perdeu todo e qualquer sentido para mim. Passei até a não atender mais as ligações do dono da franquía. Queria me isolar daquela ideia, não queria ouvir falar em escola de inglês.

Dizem que quando uma “maré de azar” passa, algo bom vem. E assim foi o ano de 2014, o segundo ano de faculdade. Maravilhoso. A Iniciação Científica começou. Mas quando eu disse maravilhoso, não me referi apenas a minha vida acadêmica, mas a pessoal também! Quando minha avó faleceu, em 2013, sim, no mesmo ano que meu pai, porém em julho. (entende a maré de azar? Talvez não de azar, mas de tristeza, não é?) me deixou uma casa, sua casa, foi a hora de pensar em casamento! Iniciamos o projeto da reforma da casa para que pudéssemos ter nosso lar. E foi aí que algo aconteceu: Um pequeno cisto detectado no meu ovário. Exames e mais exames. Todos acharam que eu teria que operar, mas, espera, vamos fazer um último exame, só para ter certeza! Ops, não era cisto, era um bebê de treze semanas!!!! Uma menina! Nosso cisto, nossa Helena que logo já completa um ano e meio.

Continuei minhas atividades normalmente. Ia para faculdade e aproveitei muito o meu barrigão! Houve chá de bebê na faculdade e em casa. Continuei com a dança de uma maneira mais suave e também dancei no festival! Não gostava de ouvir as pessoas falando que eu não iria conseguir dançar com aquela barriga. Mas eu provei para todos que eu podia, que eu conseguia! Foi o maior sucesso! O festival de dança aconteceu no dia 28 e 29 de Novembro e a Helena nasceu no dia 19 de Dezembro!

Diversão e o sonho de ser mãe a parte, eu continuava com meus objetivos na faculdade e fui incentivada a prestar a prova para ingressar no mestrado novamente!

Não muito diferente da primeira vez passei na prova e fui fazer a entrevista. Dessa vez, confesso, muito mais tranquila, afinal já conhecia minhas entrevistadoras! E agora sim, com orgulho, seria aluna do mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas!

E a Pedagogia? Infelizmente não pude continuar e tranquei o curso, temporariamente! E sim, fico triste por não estar todos os dias “sofrendo” com milhares de trabalhos e leituras, ao

lado das minhas amigas. Mas a vida é feita de escolhas e eu escolhi o mestrado. Quando acabar, volto para fazer o que ficou faltando do curso!!! Por isso leitor, retornemos ao início quando disse “cada louco com sua mania” Eu começo da graduação, vou para a especialização, volto na graduação e dela vou para o mestrado e depois volto para a graduação! Minha mania é essa, não parar de estudar e tudo fora de ordem! Quem sabe depois um Doutorado? Por favor, me deixa terminar a Pedagogia que amo! Depois conversamos!

Mas também acredito que você, leitor, esteja curioso para saber da escola de inglês em que eu trabalhava! Sim, trabalhava. Quando disse que não ficaria mais lá no período da tarde, fiquei com apenas quatro turmas. Assim que a Helena nasceu, sai de vez e não pretendo voltar. Afinal, tenho que “procurar o que é melhor para mim” e o melhor para mim, com certeza está bem longe de lá. O que realmente quero é trabalhar como professora em uma Universidade e eu sei que com meu esforço e dedicação, vou atingir esse objetivo e formar professores e é quanto a esse formar professores que me preocupa. Em Janeiro desse ano, acabei tendo uma grande surpresa: Lembra-se da escola de inglês que eu queria montar em Serra Negra? Não deu certo e descobri o motivo. Um belo dia, o dono da franquía de escolas, apareceu em minha casa, dizendo que nos faria uma visita. Imaginava que seria uma visita normal, mas não. Ele contou que a dona da franquía de Pedreira queria vender, pois estava sobrecarregada com duas escolas e mais um bebê. Resultado: Comprei a escola! O melhor de tudo é que ela já estava funcionando. Ela vendeu com tudo dentro; e bem pertinho de casa! A mim, cabe agora administrá-la. Sim, muita coisa eu faço, às vezes acho que preciso de férias ou parar um pouco, mas não consigo, sou assim. Agora terei que dividir meu tempo entre ser professora e empresária! Mas sendo dona de uma escola, mesmo que de inglês, pretendo utilizar muito daquilo que aprendi. Trabalhar e lidar com pessoas é aquilo que amo! Além disso, sempre amei assuntos relacionados à educação.

É muito comum que atualmente nos façamos as perguntas: O que será da educação? O que está acontecendo? Por que os alunos se comportam desse jeito? Por que tanta violência? Tanta falta de respeito? Mais e mais professores se cansam das salas de aula e o número de jovens que buscam as licenciaturas é preocupante. Teremos professores suficientes e dispostos a entrarem na sala de aula?

Eu sou uma dessas pessoas que se preocupa com o futuro da educação. Agora mais ainda, pois, onde é que minha filha irá estudar? Que tipo de escola e de professores ela terá? Será que ela terá a oportunidade de estudar em um lugar em que haja preocupação com os detalhes e

individualidades do aluno? Uma escola, parecida com aquela em que estudei? Pensando nisso, resolvi investigar o que se passa na sala de aula.

Quem são as crianças que lá estão e quem é o professor. Como eles se relacionam? Há respeito? Há ordem? Há, porém, democracia dentro da sala? Ou somente o professor é o detentor do saber e do poder absoluto?

Escolhendo uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da minha cidade, poderei observar as crianças pequenas e suas respectivas histórias de vida. Umas com família, outras sem, umas com tanto e outras sem nada, indo à escola, juntas e misturadas, percebendo então, qual será o futuro da educação...

INTRODUÇÃO

Partindo de uma sintética reflexão sobre a educação brasileira, devemos lembrar que apenas em meados do século XX iniciou-se um processo de escolarização básica e que seu crescimento aconteceu, na rede pública de ensino, no final dos anos de 1970 até o início dos anos 80. (BRUINI, 2015). Historicamente, podemos dizer que esta expansão é recente e a partir disso, analisamos os dados nacionais para entendermos qual o cenário da educação brasileira atual.

O Brasil ocupa a posição de número 53 em educação entre os 65 países avaliados pelo Programme for International Student Assessment (PISA). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é uma avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. Trata-se de um programa desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país existe uma coordenação nacional. No Brasil ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (INEP, 2015).

Segundo o último relatório do PISA de 2012,

Os problemas são diversos [...] como aqueles relacionados a infraestrutura das escolas, equipamentos educacionais, número de professores, altos índices de repetência etc. Em algumas áreas, como distribuição de livros didáticos, o Brasil parece ter alcançado patamares de países desenvolvidos. A tarefa de inclusão com qualidade é difícil. No PISA 2012, o Brasil foi o país que mais cresceu na média de matemática. Evidentemente, há um anseio de toda a população por uma educação nacional de melhor qualidade. No entanto, quando se considera o baixo patamar do qual saímos, observamos que nenhum outro país conseguiu avanço tão significativo quanto o nosso. (PISA, 2012).

Frente aos dados, muitos podem se tornar críticos e até se indagar com questões a respeito dos avanços apresentados pela pesquisa do PISA. Torna-se unânime dizer que a qualidade das escolas, da educação e dos professores, sempre é posta à discussão, seja por pesquisadores ou não. Pode-se dizer que se mostra muito esforço por meio das pesquisas da educação brasileira para compreender qual ou quais seriam os problemas que impulsionam as deficiências no ensino, principalmente nas escolas públicas. (BRITO, COSTA, 2010).

Franco et al. (2007) identificaram a persistência dos problemas de fluxo de alunos nas escolas brasileiras associados ao baixo desempenho, destacando a importância de fatores

promotores de equidade intraescolar que promovam a moderação ou superação da desigualdade de desempenho escolar dos alunos.

Pesquisas internacionais já apontaram a escola e os professores entre os elementos mais influentes nos processos de ensino e aprendizagem. Pesquisas recentes indicam que os “professores, por meio das práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais”. (BRITO, COSTA, 2010, p. 500).

Quando discutimos a formação de professores no Brasil, não podemos nos esquecer da história que permeia nossa educação. Devemos nos recordar de que apenas em meados do século XX se iniciou a expansão da escolarização básica. Durante séculos a escolarização no Brasil era privilégio da elite e mesmo que houvesse a existência de propostas educacionais em documentos, a grande massa continuou analfabeta por muito tempo. Apenas com a pressão popular, demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos começaram a aparecer para o ensino fundamental, havendo o crescimento das matrículas de alunos, e por consequência, a demanda por professores. (GATTI, BARRETO, 2009).

Para suprir o número de docentes, as escolas fizeram diversas adaptações como a “expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.” (GATTI, BARRETO, 2009, p. 11). Como consequência, a formação de professores em nosso país ainda sofre os impactos desse crescimento rápido e recente das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e dessas improvisações feitas para que as escolas possam atender à demanda crescente de alunos.

Quando pensamos em formação de professores, a princípio imaginamos os alunos do curso de pedagogia, matemática, letras, história, geografia, entre outras, estudando três, quatro até mesmo cinco anos para que possam ao final do curso adentrar em uma sala de aula e serem excelentes profissionais, articuladores da teoria e prática, detentores do saber sistematizado e preparados para atuar considerando a educação como processo emancipatório, considerando a realidade da comunidade em que atuam, profissionais competentes que junto às famílias, educarão crianças e jovens serem cidadãos de boa índole, para que a vida em sociedade seja melhor e mais justa.

Segundo Xavier (2014), quando falamos em educação, função da escola e o papel do professor, essas palavras aparecem ligadas “[...] a duas noções recorrentes: a noção de que a educação escolar encontra-se em crise e a convicção de que é preciso promover uma mudança” (XAVIER, 2014, p. 830).

O discurso acima parece um tanto utópico, pois os noticiários, Internet e as redes sociais, veiculam que poucos jovens querem ser professores, que as faculdades e universidades têm vagas sobrando tanto nos cursos de pedagogia quanto nas demais licenciaturas. Tornou-se normal para os estudantes desses cursos ouvirem comentários depreciativos quanto à sua escolha profissional. Porém, o censo da Educação Superior realizado em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), mostra que o curso de pedagogia ocupa o terceiro lugar com o maior número de alunos no país, perdendo apenas para administração e direito. O censo também mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Isso significa que mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas.

Assim, fica evidente que,

O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior, evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão. No entanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. (FREITAS, 2007, p. 1205).

É fato que os números indicam a melhora na procura das licenciaturas e cursos de pedagogia, mas também é fato o que nos diz o senso comum “quantidade não significa qualidade”.

Nos últimos dez anos houve um aumento das faculdades e ensino à distância nos cursos de licenciatura (INEP, 2014). A maioria dos cursos de formação na modalidade EaD, “[...]se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação”. (FREITAS, 2007, p.1214). As instituições oferecem atrativos tecnológicos, mensalidades baratas e cursos curtos para atraírem mais alunos. O Brasil necessita de professores, assim a praticidade de um curso barato e curto para ocupar um lugar no mercado de trabalho o mais breve possível torna-se o ideal para muitos.

Mas e a qualidade? Onde fica? Seriam as pessoas que buscam por tais cursos as mais adequadas e preparadas para ensinarem as futuras gerações?

Não podemos generalizar, mas a experiência nos diz que a formação inicial de professores em cursos à distância ou curtos mostra o despreparo dos recém docentes em lidar com alunos e

mesmo ao domínio dos conteúdos; fica visível quando comparado a um recém docente que teve sua formação inicial de modo presencial em uma universidade qualificada, com docentes doutores e experientes ministrando aulas em uma universidade com uma boa infraestrutura. Como afirma Giomo (2008),

Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário, etc. (p.1228).

Freitas (2007) também nos alerta para o fato de que muitos estudantes de licenciaturas, vindos de escolas públicas, recebem a bolsa do Programa Universidade para todos (PROUNI), em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejáveis e assim intensificam o acolhimento em grandes proporções desses bolsistas. Tais iniciativas ocultam a desigualdade entre as instituições de ensino e as instituições de pesquisa, ou seja, nas primeiras temos estudantes que trabalham enquanto que na segunda, estudantes que pesquisam. Isso produz a desigualdade educacional e conseqüentemente a má formação dessa grande quantidade de jovens inseridos nestas instituições. Jovens que logo estarão ensinando crianças e adolescentes em uma sala de aula.

Na busca pela minimização da defasagem docente de cursos com infraestrutura precária, ou para aqueles que já são docentes e cursaram o magistério, objetivando, obviamente a melhoria e atualização de sua formação se fez necessário “[...] momentos que vão além da formação básica, ou seja, ao longo do exercício profissional, conhecido como formação continuada.”(MORAIS, 2014, p.4).

A formação de professores seja ela inicial ou contínua, tem sido objeto de estudo de muitos autores (MARCELO, 2009; TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2010; GATTI, 2011; ESTRELA, 2003; PERRENOUD, 1993, entre outros), os quais tecem e se preocupam com a produção dos saberes docentes e suas implicações dentro da sala de aula,

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e

carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. (FREITAS, 2007, p.1204).

Tal temática permeia uma série de produções, voltadas para a melhoria da qualidade da educação, seja ela pela elaboração de políticas públicas, ou por meio do currículo para os cursos de Pedagogia como afirmam Gatti e Barreto (2009):

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais [...] os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. (GATTI, BARRETO, p. 199).

Tanto as formações iniciais quanto continuadas são vistas por Marcelo (2009) como momentos de um processo mais amplo, de desenvolvimento profissional docente. O autor propõe o conceito de desenvolvimento profissional docente, entendido por ele,

[...] como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente e a escola e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p.10)

Dessa forma, os pesquisadores têm contribuído para o campo da formação de professores deixando evidente que a formação inicial desenvolve “[...]um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar”. (PIMENTA, 1997, p.5).

De fato “[...] a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”. (NÓVOA, 2009, p.27). Para o autor existe um excesso de discursos redundantes e repetitivos, mas que traduzem uma pobreza de práticas. O campo de formação de professores está exposto a tais discursos, o que para ele também se trata de um efeito de moda, e “[...] a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos”. (NÓVOA, 2009, p. 28).

“Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público”. (*ibidem*, p.23).

Para Marcelo (2009), a aprendizagem dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer, havendo um consenso emergente de que os professores influenciam de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola. Mas o que é ser um bom professor?

Nóvoa (2009) diz que é impossível definir um bom professor, mas esboça quatro apontamentos que possam caracterizar atitudes de um bom docente para a atual sociedade. São elas: o professor deve ter conhecimento, ou seja, não basta apenas conhecer seu aluno, ele deve conhecer bem aquilo que ensina; cultura profissional. Por meio do diálogo dentro da escola com outros professores, de preferência mais experientes que se aprende a profissão.

Tardif (2005) reforça esta ideia ao afirmar que a docência pode ser compreendida como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, o qual é justamente outro ser humano. A abordagem da docência pode ser entendida como um trabalho interativo, jamais individual.

Por meio da reflexão sobre seu trabalho e o exercício da avaliação, o professor pode se aperfeiçoar e inovar. Ele tem a capacidade de relacionar-se e comunicar-se, respeitando e conquistando os alunos, conduzindo-os à aprendizagem; o trabalho em equipe, que se trata do reforço das dimensões colaborativas e coletivas do trabalho em equipe por parte dos docentes em projetos educativos da escola; e, por último, o compromisso social, que converge no sentido dos princípios, valores, inclusão social e da diversidade cultural. É educar para que o aluno ultrapasse as fronteiras que lhe foi dada primeiramente pela família ou sociedade.

Para que o professor coloque em prática essas atitudes é necessário entender que ele é uma pessoa e que essa pessoa é um professor. Torna-se impossível separar as dimensões profissionais das pessoais pois “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (NÓVOA, 2009, p.38) . Dessa forma,

[...]o caráter pessoal do ato de ensinar, vem se desenvolvendo entre os estudiosos do assunto a perspectiva de cruzar as histórias de vida dos professores com o desenvolvimento profissional da categoria docente. A atenção para as histórias de vida dos professores tem se colocado como um importante dado para ampliarmos o conhecimento a respeito da educação escolar em suas mais diversas dimensões. (XAVIER, 2014, p. 831-832).

Portanto, temos a ideia da identidade do professor, mas “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (PIMENTA, 1997, p.6). A autora acredita que a identidade profissional se constrói a partir do significado e resignificado que cada professor dá a sua ação como docente a partir de seus valores, sua história de vida, seus saberes, angústias e anseios, e a partir disso, tem a possibilidade de se unir com outros professores nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Assim, a formação de professores é um processo intelectual e contínuo, no qual os docentes reelaboram os saberes iniciais confrontando-os com sua experiência prática, vivenciada no contexto escolar, formando sua identidade.

Nóvoa (1992) se opõe a ideia de que os professores devem ser tratados meramente como funcionários do Estado, aplicadores de valores, normas, diretrizes, seguidores fiéis do currículo. Ele aborda a importância do movimento de Schon (1990) sobre reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Assim, Schon (1990) apontou a necessidade da reflexão a partir de situações concretas, passando a centrar-se na investigação do professor sobre seu próprio trabalho em sala de aula. Freire (1997) afirma que nenhuma autoridade docente se exerce ausente de sua competência profissional, pois “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.(...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. (p.102-103)

Quando a formação continuada e, principalmente a inicial, puderem formar em sua totalidade professores com esse agir, ou seja, os que refletem sobre sua experiência de vida, unindo-a a seu comportamento em sala de aula, mudando e aprimorando suas práticas docentes, estaremos constituindo um caminho para a mudança no cenário docente. O professor que compartilha, troca com seus colegas suas experiências, desenvolve uma forma de aprendizagem colaborativa, na qual é capaz de elaborar novas tentativas de mudanças, estudando seu processo de ensino e de aprendizagem e suas consequências.

Mas quais seriam as consequências dessa mudança? Acreditamos que a partir das mudanças na formação inicial dos jovens professores, por conseguinte mudaríamos a imagem daquele profissional dentro da sala de aula, detentor do saber absoluto que usa de coerção, briga, grita, está cansado e desmotivado. O professor está muitas vezes perdido. Sua rápida e incompleta formação não lhe permitiu acesso a leituras e reflexões. Este professor foi

“produzido” apenas para cumprir seu papel, transmitir os conteúdos dos livros didáticos e apostilas do local onde trabalha, sem questionar.

Após as várias reflexões aqui feitas, podemos dizer que a formação de professores no Brasil apresenta problemas em sua totalidade e que acaba “Jogando” professores mal formados em um mercado de trabalho carente desse profissional. As consequências dessa ação são facilmente observáveis por todo Brasil já que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2015, a educação brasileira ocupa a 60ª posição no ranking mundial de qualidade. Dentre 76 países que foram avaliados, Cingapura ocupa o primeiro lugar, seguido de Hon Kong e Coréia do Sul, estando Gana em última posição. (<https://data.oecd.org/brazil.htm>)

Obviamente a culpa do fracasso brasileiro na qualidade da educação não se deve apenas à formação dos professores, havendo muitas outras questões envolvidas, não pertinentes a serem discutidas nesse momento para esta reflexão. Saviani (2009) nos chama a atenção quando afirma que:

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p. 153).

A partir do que Saviani (2009) propõe, a busca pela qualidade na formação de professores também depende do investimento e ênfase dada pelo governo. Transformar a docência em uma profissão atraente socialmente em razão da melhoria salarial e boas condições de trabalho seria possível atrair muitos “[...] jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação” (SAVIANI, 2009, p. 154). Dessa forma teríamos um quadro de professores qualificado e também motivado, trabalhando de maneira integral em uma única escola, preocupados em formar “[...] cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do

fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva”.(*idem, ibidem*).

A provocação de Saviani (2009) nos instiga a querer um futuro como este para professores, alunos e para a educação brasileira. Mas o início desse futuro só haverá quando, de fato, houver uma mudança geral em toda a estrutura já estabelecida. Assim como o autor nos atrevemos a lançar um desafio que possa ser respondido ao longo deste trabalho: Seria possível reverter a estrutura da formação de professores para que eles possam formar alunos diferenciados, ou seja, autônomos e responsáveis? Qual ou quais seriam as melhores maneiras ou formas de se conduzir uma sala de aula para obtermos melhores resultados, tanto no sucesso acadêmico quanto na convivência do ambiente escolar?

Diante deste contexto, uma questão norteadora mobiliza a presente pesquisa: Quais os possíveis procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima sociomoral e das práticas pedagógicas relacionadas à construção da moralidade e autorregulação em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi investigar, em um processo colaborativo entre pesquisador e docente, o uso de procedimentos e materiais que contribuam para a melhoria do clima sociomoral e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação.

Como objetivos específicos: (a) identificar quais são os procedimentos e materiais propícios para a melhoria do clima sociomoral que a professora utiliza no cotidiano de uma turma 2º ano do ensino fundamental e como eles são utilizados no cotidiano pedagógico; (b) examinar, juntamente com a professora desta turma, os procedimentos e materiais disponibilizados e os modos pelos quais as crianças interagem com eles; (c) planejar conjuntamente com a professora, a construção de novas práticas morais, incluindo livros infantis, estimulando a participação ativa das crianças; (d) registrar a utilização destas novas práticas no cotidiano escolar; (e) verificar, juntamente com a professora, os modos pelos quais as crianças utilizam estes novos procedimentos e materiais, levando-os a construção da autonomia e autorregulação; (f) avaliar se há mudanças relativas à autorregulação e ao clima sociomoral durante o acompanhamento dos alunos.

Assim, propusemos o desenvolvimento de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, um trabalho investigativo o qual se desenvolveu no contexto do cotidiano escolar, a partir das práticas utilizadas por uma professora do Ensino Fundamental.

A pesquisa focalizou não apenas o desempenho individual de crianças, mas também as interações entre elas e delas com a professora, buscando identificar estratégias e práticas de mediação que fossem capazes de promover o desenvolvimento da moralidade; realizou análises minuciosas e qualitativas buscando identificar de que forma práticas e estratégias pedagógicas poderiam contribuir para a construção da autonomia e investigou se houve mudanças significativas relacionadas à autorregulação e também ao clima sociomoral da sala.

Para atingirmos os objetivos apresentados percorremos o seguinte caminho: aprofundamento bibliográfico sobre o tema pesquisado; trabalho de campo, ou seja, observação do cotidiano escolar com transcrições em diário de campo; reuniões periódicas com a professora; a proposta de uma narrativa escrita pela docente apresentando suas convicções sobre educação, sua história pessoal e suas impressões sobre as intervenções realizadas. Por fim, a aplicação do instrumento IPAA (Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem), para verificar se houve mudanças em relação a autorregulação. O instrumento foi aplicado ao início da observação em campo e ao final.

Esta dissertação se desenvolve em quatro capítulos. O primeiro deles: Estudos sobre moralidade e ambiente sociomoral, no qual tratamos sobre o conceito da moral, desenvolvimento moral, trazendo autores reconhecidos por esses estudos. O segundo capítulo, também teórico, traz os conceitos da autorregulação. Um tema relativamente novo a ser pesquisado no Brasil julgamos importante que houvesse um capítulo inteiramente dedicado a ela, para sua melhor compreensão. O capítulo três se trata do capítulo metodológico, nele estão os detalhes dos procedimentos realizados na pesquisa, e, por último, o quarto capítulo, trazemos a análise dos dados encontrados em campo.

CAPÍTULO 1

1. ESTUDOS SOBRE MORALIDADE E AMBIENTE SOCIOMORAL

Neste capítulo são abordadas as teorias do desenvolvimento moral a partir da perspectiva construtivista, tratamos da educação moral como construção, também discutiremos sobre como tratar das práticas morais na escola e por último, o que os professores deveriam saber sobre o desenvolvimento moral.

1.1 O desenvolvimento Moral a partir da perspectiva construtivista

Moralidade. Segundo uma simples definição do dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, moralidade pode ser entendida como a qualidade do que é moral, tratando-se da conformidade de uma ação ou doutrina com os preceitos da moral sã. Também se refere ao caráter moral das pessoas, sua conduta regular ou moral pública; pudor. Reflexão moral. O conjunto de preceitos e de normas que regem os costumes sociais de determinada época. Já o dicionário Houaiss traz que a moral denota bons costumes, boa conduta, segundo os preceitos socialmente estabelecidos pela sociedade ou por determinado grupo social. Cada um dos sistemas de leis e valores estudados pela ética (disciplina autônoma da filosofia), caracterizados por organizarem a vida das múltiplas comunidades humanas, diferenciando e definindo comportamentos proscritos, desaconselhados, permitidos ou ideais.

Segundo a definição do dicionário de filosofia Abbagnano, o termo moral apresenta dois sentidos:

MORAL1 (lat. Moralia; in. Morais; fr. Mora It* ai. Moral; it. Morale). 1. O mesmo que Ética. 2. Objeto da ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas, conjunto dos mores. Neste significado, a palavra é usada nas seguintes expressões: "M. dos primitivos", "M. contemporânea", etc. MORAL2 (gr. ἠθικὸς; lat. Moralis-. in. Moral; fr. Moral; ai. Moral; it. Morale). Este adjetivo tem, em primeiro lugar, os dois significados correspondentes aos do substantivo moral: 1º atinente à doutrina ética, 2º atinente à conduta e, portanto, suscetível de avaliação M, especialmente de avaliação M. positiva. Assim, não só se fala de atitude M. para indicar uma atitude moralmente valorável, mas também coisas positivamente valoráveis, ou seja. Boas (Abbagnano, 2007. p.682)

A moralidade é compreendida como regras de conduta que caracterizam as imposições e proibições que uma pessoa coloca sobre si. “A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo

agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo”.(VINHA,1999, p.17). Mas, para que a pessoa possa definir quais as melhores formas de ser, de agir é preciso se desenvolver moralmente. Segundo Vinha (1999, p.17),

O desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das idéias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê.

Assim, pode-se afirmar que para que haja o desenvolvimento moral, deve existir um processo contínuo de relações estabelecidas entre os indivíduos em diferentes espaços. Mas, como e onde promover esse desenvolvimento desde a infância? Bastaria somente aos pais a função de educar moralmente seus filhos? A resposta é não. O dito popular “educação vem de berço” já nos traz a informação comum de que cabe aos pais e responsáveis educarem seus filhos para viverem em sociedade desde o momento em que nascem, mas existe um outro local em que a educação pode e deve ser trabalhada: a escola. “A escola, enquanto instituição formadora e os profissionais da educação, como elementos indispensáveis e centrais à organização da escola, ocupam papel essencial no processo de desenvolvimento da moral” (SANTOS; TREVISOL, 2012, p.124).

A escola torna-se um local adequado no decorrer desse processo, assim como os professores os quais são as peças fundamentais, pois [...] “é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 39). Por meio da convivência entre alunos, professores e outros, a experiência vivenciada na escola, o aluno poderá ter a oportunidade de construir conceitos de moralidade, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana, cabendo aos pais fortificá-los em casa.

Atualmente vivemos em um mundo que está em constante transformação. “Em virtude dessas tantas transformações, a sociedade de hoje requer indivíduos com um novo perfil, capazes de se desenvolver reflexivamente, criticamente e conscientes de seu novo papel social, cultural e moral” (SANTOS; TREVISOL, 2012, p.123). O’ Sullivan (2004, p. 33) também reforça a ideia ao afirmar que:

[...] estamos começando a entender que vivemos um período da história da Terra extremamente turbulento, uma época em que há violentos processos de mudanças que nos desafiam em todos os planos imagináveis. A responsabilidade dos seres humanos hoje em dia é de estar totalmente envolvidos por essa transformação incrível e ter influência na direção que ela vai tomar.

Quando refletimos sobre esse indivíduo que ocupa o mundo atual com sua repleta diversidade, nos questionamos sobre sua maneira de agir, pensar e sentir, relacionando-o sempre ao ambiente em que vive e as influências que recebe ou recebeu ao longo de sua vida. Em busca de compreender melhor que pessoa é essa, deve-se conhecer o processo de formação de seus valores morais e princípios e, conseqüentemente, a compreensão do motivo de suas condutas e atitudes. Por isso, o ambiente escolar é um local adequado para se estudar e compreender a construção, evolução e interferência do desenvolvimento moral.

Para Puig (1998), a moral necessita de um trabalho pessoal, cultural e social, não sendo uma construção feita de modo solitário, mas de uma maneira social, levando em conta os elementos históricos e culturais “(...) uma construção que depende de cada sujeito”. (PUIG, 1998, p.73).

Delegar apenas à escola a função de formadora moral não é correto, mas é inegável que ela exerce um papel fundamental e “a comunidade científica pontua também, que uma educação moral bem-sucedida deve considerar as relações entre escola, família e comunidade” (VIVALDI, 2013, p.111). Tal fato também incide na formação dos professores que, de forma geral, tem o foco voltado para o aspecto cognitivo, sendo a educação moral relegada a um segundo plano e raramente tratada como um tema transversal.

No entanto, os educadores quando questionados sobre qual formação desejam aos seus alunos, enfatizam que gostariam de uma educação que possibilitasse:

(...) um ser humano crítico, cooperativo, conhecedor de seus direitos e deveres, participativo, atuante na sociedade em que vive, solidário; que saiba tomar decisões; que seja responsável, assertivo, equilibrado; que resolva seus problemas por meio do diálogo; que saiba expressar seus sentimentos; que tenha ideias novas e que seja autônomo, moral e intelectualmente. (VINHA; MANTOVANI, 2007, p.159).

Assim entendemos que para a formação deste tipo de aluno, o ambiente escolar deve ser propício para tal desenvolvimento. Entende-se, portanto que para tal, deve haver comunicação entre todos os membros da escola e qualidade de vida dentro dela.

Não cabe apenas à família a função de ensinar valores, normas, regras, costumes e moral a seus filhos, pois “[...] cada indivíduo convive em diferentes grupos sociais, seguem diferentes religiões, ou seja, estão inseridos em uma diversidade cultural na qual cada uma dessas tem valores próprios a transmitir e ensinar”.(D’ELAQUA, 2011, p. 15). Vinha e Tognetta (2009) também afirmam que para que haja o desenvolvimento moral não devemos tratar a escola e a família como fatores isolados. O conjunto família, personalidade, escola, amigos, meios de comunicação, contribui no processo. “Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.” (p. 527).

Quando pensamos na escola, podemos afirmar que se trata de um espaço educacional no qual as crianças passam boa parte de suas vidas e é neste mesmo local que várias relações são construídas. D’Elaqua (2011) afirma que da mesma forma que outros ambientes podem possibilitar as interações sociais, a escola torna-se um local em que a moral, a ética e os valores estão presentes e devem ser pensados e construídos pelos professores e alunos.

Assim como a escola tem a finalidade de ensinar os conteúdos solicitados no currículo, ela também deve ter a preocupação de construir e contribuir para a educação moral dos alunos e assim, formar pessoas que possam ter um comportamento moral adequado para viver no meio social.

Para que haja a construção e o desenvolvimento moral, faz-se necessário que a escola tenha um ambiente sócio moral favorável, mas, primeiramente devemos definir o que é o ambiente sociomoral. Segundo DeVries e Zan (1998) o termo sócio diz respeito às normas e convenções sociais, às regras de boa educação que irão reger o comportamento de todos os indivíduos de uma sociedade. Já o termo moral se trata do respeito as ideias e desejos do próximo. D’Elaqua (2011, p.16), reforça ao afirmar que,

[...] o termo ambiente sócio-moral sugere que todas as interações realizadas entre os seres humanos, e principalmente nas escolas, entre as crianças e entre elas e seus educadores/responsáveis têm uma importância significativa sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças.

Assim, podemos entender que com um ambiente sócio moral adequado torna-se possível desenvolver as crianças nos aspectos sociais, morais, afetivos e intelectuais. “[...] a criança sócio moral não é aquela que obedece cegamente os adultos, a criança moral é aquela que segue as

regras conscientemente em respeito aos que convive.” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 35). Trata-se de “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras” (p.17). Como consequência, todos os professores envolvidos em uma sala de aula, segundo Vinha (2003), mesmo que não percebam, constituem-se em “educadores morais”, pois em todas as suas atividades e sua respectiva condução influenciarão na educação moral de seus alunos.

“O desenvolvimento moral foi bem sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas. É a moral autônoma.” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.528).

As autoras também alertam para o cuidado em não se confundir autonomia com liberdade ou individualismo, pois um indivíduo autônomo deverá decidir como agir da melhor maneira, levando em consideração quais decisões tomar a partir do princípio da equidade, ou seja, levará em conta as diferenças, os sentimentos, opiniões, direitos tanto de si quanto as dos outros.

Um dos grandes pesquisadores a tecer sobre a educação moral e autonomia foi Piaget (1932/1977). Seus estudos afirmam que as relações sociais são essenciais para a construção da autonomia e que todos passamos por etapas. Um bebê ao nascer, por exemplo, é isento de regras, portanto não sabe o que é certo ou errado, desconhecendo as regras da sociedade em que vive. Esta etapa é considerada como anomia, ou seja, ausência de regras.

O autor afirma que a segunda fase do desenvolvimento moral é denominada de heteronomia, que é a fase de obediência à autoridade, por exemplo, na relação entre pais e filhos, professor e aluno. Ou seja,

Na heteronomia os valores morais são pouco conservados, a regulação é externa, decorrente das relações de respeito unilateral. Nas pessoas heterônomas, os valores e regras permanecem exteriores, tanto a consciência como a personalidade como um todo; é a moral da obediência e, portanto, uma moral baseada no respeito pelos mandamentos da autoridade (RAMOS; VINHA, 2009, p.135).

Nesta fase existe a coação, que consiste fazer com que alguém faça ou não alguma coisa; forçar ou ainda o ato de exercer pressão psicológica no indivíduo a fim de fazê-lo praticar por ação ou omissão aquilo que não deseja. Esta relação de coação se faz necessária em um primeiro momento para que as crianças conheçam as regras, saibam o que é certo ou errado, tenham noções de bem e mal, já que ninguém formula concepções acerca de algo que não conhece.

Esta coação traz como consequência o respeito unilateral, no caso o respeito ao adulto [...] “O respeito unilateral conduz, especificamente, ao sentimento de dever. Dever este referente à pressão do adulto, portanto primitivo e mantenedor da heteronomia, [...] Logo, uma obediência à autoridade”. (VIVALDI, 2013, p.39).

Menin (1996) também afirma que o respeito unilateral implica uma relação de desigualdade entre aquele que é respeitado e aquele que respeita.

Piaget (1932/1977) afirma que a heteronomia está ligada ao egocentrismo, dessa maneira, a criança considera que as ordens dadas a ela são deveres e possuem valores absolutos aos quais ela é obrigada a respeitar e obedecer.

Quanto ao egocentrismo, Piaget (1932/1977) afirma que nesta etapa a criança está centrada em si, ou seja, não possui a reversibilidade de pensamento, não sendo capaz de se colocar no lugar do outro. Para o autor, o egocentrismo necessita ser superado para que a criança possa alcançar a autonomia.

A criança aprende a respeitar as regras impostas e elaboradas por adultos, principalmente por seus pais, e tem isso como verdade absoluta e incontestável. Para ela “a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório” (PIAGET, 1932/1977, p.94). Nesta fase a criança já sabe diferenciar o que é certo ou errado, porém, continua a se submeter ao adulto; ela é naturalmente governada por ele. Não compreende ainda o sentido da regra, mas obedece e respeita as ordens, pois teme a autoridade e teme pelo castigo, pela perda do afeto, da confiança e proteção das pessoas a seu redor. (VINHA, TOGNETTA, 2009).

Na fase de heteronomia é inevitável que haja essa obediência à autoridade para que aos poucos, as regras, antes exteriores à criança, vistas como sagradas e incontestáveis passem a ser interiorizadas e compreendidas não dependendo mais do olhar e supervisão de um adulto. Dessa forma, “a medida que o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo entre os sujeitos, a criança toma consciência da regra e, com a cooperação, a criança entende a razão de ser delas.” (QUEIROZ, RONCHI, TOKUMARU, 2009, p.74)

Segundo Menin (1996), consideramos como respeito mútuo os indivíduos que estão em contato entre si e que se consideram como iguais, havendo também uma relação de respeito recíproco. Este respeito, segundo a autora não implica nenhuma coação e representa uma relação social chamada de cooperação.

Piaget (1932/1977) salienta a importância da heteronomia para que haja a construção da autonomia, pois o desenvolvimento da moral autônoma ocorrerá apenas quando a criança

conseguir legislar sobre as regras. Obedecer a uma norma ou regra que provém de outro, neste momento, dará à criança a possibilidade de questionar a necessidade da aplicação da mesma.

Podemos dizer que por meio do estabelecimento de relações pautadas no respeito mútuo, reciprocidade e cooperação é construído o caminho para a autonomia. Piaget (1930) assim afirma,

No que se concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (PIAGET, 1930 apud MACEDO, 1996, p. 9).

Para reforçar a ideia de que o respeito mútuo e a cooperação são caminhos para a autonomia, Menin (1996, p. 5) afirma:

a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo.

Assim, pode-se afirmar que na autonomia, as regras e valores que outrora foram impostos por uma autoridade, tornam-se valores de fato e as regras passam a fazer sentido e são vistas como uma tradução desses valores; seriam então formas concretas de vivenciá-los, e que devem, portanto serem respeitadas e seguidas. Apenas quando a criança puder legislar sobre as regras de acordo com sua vontade é que ela se torna consciente da razão das regras. O respeito mútuo, conseqüentemente, levará a criança à prática da cooperação, agora, por reciprocidade na relação com seus pares, o que, segundo Piaget (1932/1977) é a condição que efetiva a consciência da lei moral. “A moral autônoma fundamenta-se no reconhecimento da dignidade do ser humano, na reciprocidade, na justiça pautada pela equidade” (RAMOS; VINHA, 2009, p.135).

Archangelo (2010, p.53) nos explica que,

O conceito de justiça, considerado por Piaget (1994, p. 156) como a mais racional das concepções morais, necessita, para se desenvolver, de duas formas de condutas, a saber: do respeito mútuo e da solidariedade e para entender esse conceito deve-se compreender como a criança concebe o que é justo ou injusto. Para isso, o pesquisador atrelou o estudo sobre a concepção de justiça com a concepção de sanção por meio do julgamento de dilemas hipotéticos. Identificou três grandes níveis evolutivos de justiça: Imanente, Retributiva e Distributiva.

A partir dos dois anos, a criança entende a justiça como imanente, isto é, quando ocorre uma infração à regra ou norma, ela acredita que seja justo um castigo automático que provém da natureza, dos objetos ou mesmo de Deus. Segundo Piaget (1932/1977) este tipo de justiça pode ser entendido como uma consequência da coação do adulto. Para que haja sua superação é necessário o desenvolvimento cognitivo em conjunto com as experiências morais.

A justiça retributiva possui dois tipos de sanção segundo Piaget (1932/1977): expiatória e por reciprocidade. A palavra sanção vem do latim *santio, sanctionis, de sancire* (estabelecer por lei) e possui dois significados distintos. De acordo com Amora (2002), o primeiro vincula-se ao processo legislativo, sendo ato de competência exclusiva do Chefe do Estado na aprovação de uma Lei. Já o segundo significado representa a consequência positiva ou negativa para ato praticado por um indivíduo onde recebe recompensa ou pena. Sancionar, então, pode ser compreendida como aprovar ou desaprovar.

A sanção expiatória tem como característica não possuir qualquer ligação entre o conteúdo do ato cometido com sua natureza. É arbitrária e geralmente utilizada em uma educação autoritária na qual há o respeito unilateral, tendo como consequência a manutenção da heteronomia. Quanto menor a criança, mais justa ela acredita ser este tipo de punição, o que segundo o autor é superado com a idade e quando a cooperação vence a coação adulta. Já a sanção por reciprocidade seria uma evolução dentro da justiça retributiva; ela torna-se necessária para promover a superação da heteronomia para a autonomia. Esta sanção coloca o “culpado” para refletir e lidar com as consequências de seus próprios atos, sendo a mais indicada para fazer parte da educação das crianças.

Por fim, a justiça distributiva, segundo Piaget (1932/1977) é aquela que não necessita de sanção exterior, pois ela emana do próprio sujeito, um sujeito que se autogoverna.

1.2 A educação moral como construção

Para traçarmos o caminho da educação moral como construção devemos iniciá-lo com um dos maiores especialistas em educação moral na Espanha, Josep Maria Puig. Seu reconhecimento e suas efetivas contribuições para o sistema educacional daquele país se estendem para outros como no caso do Brasil, o qual tem procurado ampliar o espaço para a discussão da educação moral na escola.

Para Puig (1998), a moral necessita de um trabalho pessoal, social e cultural, nunca, portanto sendo uma construção solitária, mas que por sua vez, depende do sujeito. O autor busca elementos que definem a personalidade moral e também propõe perspectivas pedagógicas a serem pensadas para que haja a construção da personalidade moral.

Quando falamos em construção da personalidade moral, Puig (1998) parte da consciência autônoma como condição. A consciência autônoma é a orientação moral do sujeito, a qual é atendida por sua razão, ou seja, as decisões estão no próprio sujeito. Com isso, pressões externas não interferem nas decisões, a pessoa possui suas próprias convicções e se auto legisla, pois tem a capacidade de perceber sua própria atividade mental e física. Para o autor, a consciência é um regulador moral necessário para os seres humanos que, na autonomia piagetiana possibilita uma vida pessoal e social satisfatória.

Para que haja a construção da consciência moral autônoma é necessário que existam relações interpessoais durante a vida social, a capacidade de perceber os diferentes pontos de vista e que, todo esse processo só se torna possível com a ajuda da linguagem, principalmente pela representação mental que a linguagem propicia. (PUIG 1998, 2004; VIVALDI, 2013).

Puig (1998) defende o diálogo como um instrumento de construção moral imprescindível em todas as situações, principalmente aquelas que envolvem o confronto de ideias, pois permite ao sujeito lidar com diferentes situações morais ajudando-o na construção do seu eu e na maneira de conviver. O autor detalha que a consciência moral autônoma possui instrumentos procedimentais os quais ajudarão os sujeitos a lidarem com essas diferentes situações, são elas: juízo moral, compreensão e autorregulação.

O juízo moral é o momento de discernir de maneira racional o que deve ou não ser feito. Segundo Vivaldi (2013, p. 53), ele é “prescritivo e se refere ao correto, ao que deve ser realizado. Sua elaboração obedece a uma lógica, ou forma de raciocínio, que permita uma conciliação justa de ideias em situações de conflitos”. Para Puig (1998), o juízo moral deve se converter em hábito na resolução de conflitos morais. Tal juízo será uma reflexão moral relacionada à vida prática.

O segundo instrumento da consciência moral destacado por Puig (1998) é a compreensão. De maneira oposta ao juízo moral, existe o reconhecimento de particularidades das situações concretas em busca de uma resposta para seu contexto. Aqui, temos o saber moral daquilo que é correto, somado a um saber moral que busca conhecer aquilo que é possível de ser realizado. Apresenta-se nesta perspectiva um sentimento de equidade.

A resolução de conflitos morais exige a compreensão de todos os envolvidos, mas esta compreensão é crítica, pois todas as razões dos envolvidos devem ser ouvidas e refletidas. A compreensão pode auxiliar no entendimento de situações morais que sejam concretas, mas que também podem ter diferentes contextos.

Já o terceiro e último instrumento da consciência moral autônoma é a autorregulação. Segundo Puig (1998), os dois primeiros instrumentos são de caráter reflexivo e também cognitivo; já a autorregulação se trata de um instrumento de conduta.

A autorregulação permite facilitar o comportamento autônomo, pois permite ao sujeito escolher viver de maneira coerente com seus juízos morais assim como os juízos morais considerados universais. A autorregulação irá associar o esforço do sujeito em dirigir sua própria conduta, mantendo uma certa coerência entre o juízo e a ação moral, tratando-se de uma construção que acontece de maneira progressiva. Trata-se de uma ferramenta presente na formação da personalidade moral uma vez que contribui com a coerência entre a ação e o juízo, dando lugar aos hábitos morais desejados.

Para a construção da personalidade, Puig (1998) elenca três aspectos como prioritários: a adaptação à sociedade e a si próprio; a valorização e a transmissão da cultura; e a aquisição de hábitos virtuosos.

Quando Puig (1998) se refere a construção da personalidade moral como a adaptação à sociedade e a si próprio, deve-se lembrar que existe a socialização e a clarificação de valores baseados em um trabalho que seja voltado para a convivência social harmoniosa onde pontos de vista diferentes são considerados e reconhecidos. O respeito e o conhecimento de si próprio tornam-se necessários para a convivência social uma vez que devem-se considerar as escolhas pessoais, o respeito ao próximo e também à coletividade.

Outro aspecto considerado por Puig (1998) na construção da personalidade moral é a transmissão de valores e elementos culturais, os quais traduzem possíveis hábitos e crenças morais desejáveis para a vida em sociedade. O último aspecto a ser tratado pelo autor é a necessidade de aquisições procedimentais. Trata-se da formação da capacidade de julgamento, compreensão e autorregulação já discutidas neste item. Estes elementos possibilitam o sujeito a enfrentar, de maneira autônoma, conflitos que envolvam valores, os quais estão presentes na sociedade, segundo Puig (1998), em sociedades abertas, democráticas e plurais. Dessa forma, o autor conclui que a construção da personalidade moral termina com a construção da própria biografia do sujeito.

Outro pesquisador de referência no estudo da construção da moral é Yves de La Taille. O referido autor utiliza o termo personalidade ética justificando seus avanços no estudo do desenvolvimento da moralidade. Apresenta sua tese sobre o plano moral e ético, como sendo duas dimensões constituintes de nossa personalidade. Para La Taille (2006), existe uma diferença entre os conceitos de moral e ética e que para conhecermos os comportamentos morais do sujeito, temos também que conhecer sua perspectiva ética. La Taille(2006) analisa a existência daquilo que chama de plano moral, um local na psique humana onde habita o sentimento de obrigatoriedade, sentimento que se experimenta frente a uma situação de conflito moral.

La Taille (2006) retoma e destaca a perspectiva piagetiana (1932-1994), a qual explica a moral autônoma como resultante do sentimento do dever. Também destaca Kohlberg (1981) retomando e aprofundando a ideia de que o desenvolvimento moral conduz à justiça pela equidade. Para La Taille (2006), os dois pesquisadores não falam de qualquer moral, pois entendem que os processos psicológicos do desenvolvimento moral trazem deveres orientados levando os sujeitos à autonomia e reciprocidade, e assim, à justiça. Tanto Piaget (1932-1994) quanto Kohlberg (1981) defendem que para haver o desenvolvimento moral e se chegar à autonomia, independente de qualquer cultura e etnia, os sujeitos passam necessariamente pelo estágio da anomia e posteriormente da heteronomia, no qual há a legitimação de valores e normas impostas pela cultura e sociedade na qual se vive.

La Taille (2006) ao investigar Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1981), indagou-se: que fontes energéticas inspiram e alimentam o sentimento de dever? Tal questão mudou seu foco de estudo, passando sua atenção para a dimensão afetiva, ou seja, querer ou não agir moralmente; temos aqui, o plano ético.

O plano ético para La Taille (2006) responde às perguntas “que vida eu quero viver?” “como viver?”, “para que viver?” “quem ser?” As respostas a elas darão origem a uma avaliação de estar ou não vivendo uma “vida boa”. O autor define como “vida boa” o plano ético e os deveres para consigo e para com os outros, o plano moral.

Dessa forma, a escolha por uma “vida boa” deve considerar os outros sujeitos. Somos livres para fazer nossas escolhas, mas, não podemos desconsiderar os direitos alheios; temos que ter ressalvas, as quais correspondem aos limites morais para nossas escolhas no plano ético.

Retomando o pensamento que o plano ético prevalece sobre o moral, La Taille (2006) considera outro invariante psicológico que se associa ao sentido da vida: o sentimento de expansão de si. O autor afirma que essa expressão é de Piaget (1954) o qual explica o termo

como sendo uma tentativa da superação de si, uma motivação para as ações do sujeito e o caminho para o desenvolvimento. Segundo La Taille (2006), o sentimento de inferioridade impulsiona o sujeito a buscar a excelência e a perfeição, o que Adler (1958) denominou de compensação, ou seja, a busca de valores positivos de si, a motivação para a expansão de si. Os sentimentos de inferioridade podem surgir com um senso de imperfeição em qualquer esfera da vida. Uma criança, por exemplo, é motivada por seus sentimentos de inferioridade a buscar um nível superior de desenvolvimento. Quando atinge esse nível, começa a sentir-se inferior novamente e inicia mais uma vez o movimento ascendente.

Tais sentimentos, segundo Hall e Campbell (2000) são a causa de toda melhora na condição humana, pois o ser humano é impulsionado pela necessidade de superar sua inferioridade e pressionado pelo desejo de ser superior.

La Taille (2006), baseando-se em Piaget (1954), afirma também que há no ser humano a necessidade de reconhecer um valor positivo em si. A personalidade se constitui em um conjunto de “representações de si”, ou melhor, as representações que cada pessoa tem de si, imagens que podem ou não serem reconhecidas pelos outros, sendo então referentes ao juízo que cada pessoa tem de si própria ou que os outros têm a respeito dela; essas representações são revestidas de valor. E, dessa forma La Taille (2006) destaca que “a busca de representações de si de valor positivo é a lei fundamental da vida”. (p.112).

Podemos entender que para La Taille (2006) é estabelecido que no plano ético, exista uma motivação para a ação humana que busca uma vida com sentido e que faça sentido contemplar a expansão de si. Dessa forma, o autor entrelaça a ética à dimensão da identidade. Vivaldi (2013, p.59) afirma que “as representações de si dão origem à personalidade, entendemos que as representações que o sujeito tem de si mesmo, dependem também do olhar do outro e, portanto, das interações estabelecidas, da qualidade de socialização”. Entendemos que os fracassos e os sucessos do sujeito podem interferir nesta construção:

A teoria piagetiana nos esclarece que a criança só terá cognitivamente condições de tomar consciência de sua existência e dos demais e conseqüentemente, construir imagens sobre si, por volta dos 24 meses. Sendo assim, é a partir daí que a criança constrói imagens das características pelas quais poderá se definir e do seu conjunto de valores. (VIVALDI, 2013, p. 60).

Devemos destacar que uma criança que inicia a construção das representações de si, não possui atração por nenhum valor. Há uma busca de valores como a motivação para desenvolver tais representações. (LA TAILLE, 2004). Segundo Menin (2010), os valores morais são

investimentos afetivos que transformamos em ideias, princípios, regras e até mesmo ações ou sentimentos que consideramos bons ou justos. A valorização de si é constituída de representações positivas que podem, algumas vezes, serem contrárias à moralidade. Se pensarmos em “coisas” que nos agradam e que por consequência têm relevância em nossas vidas, muitas delas não serão apenas ligadas à moralidade.

Essas representações de si constituem um sistema, relacionando-se de forma hierárquica entre si; a hierarquia funcionará dependendo do lugar e integração de valores na identidade de cada sujeito; elas se integram e compõe a personalidade, não sendo independentes em sua totalidade, ou seja, podem estar integradas ou isoladas.

Quando nos referimos à autonomia, é necessário enfatizar que ela depende de certas características da identidade, nos lembrando do lugar ocupado pelos valores morais. La Taille (2006) afirma que o sujeito heterônomo necessita de referenciais externos para saber como deve agir, tendo seus valores morais de forma periférica e pouco integrados com a representação de si.

O heterônomo segue não apenas uma ideia, sem um valor em si, ele segue o que os outros dizem e fazem, fazer isso é o “ser moral”. O sujeito não elege uma ou outra figura como autoridade, mas considera o modo que as pessoas de sua comunidade agem ou se comportam. O heterônomo segue e aceita a imposição de regras e princípios em seu plano moral. Já o sujeito autônomo possui referenciais internos suficientes, sediados em sua própria consciência, para que possa julgar e assim tomar decisões, tendo os valores morais centrais e integrados.

Um sujeito autônomo, segundo a explanação de La Taille (2006) é uma pessoa que resiste à pressão do grupo e às diferenças de contexto uma vez que seus valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente na representação de si. Ele também é inspirado pelo sentimento da obrigatoriedade, mas tem como princípios de seus juízos e ações morais a equidade e reciprocidade. Dessa maneira, o sujeito autônomo entende a moral não como regras que regem a sociedade, mas como a relação que permeia todos os seres humanos, pertencentes ou não àquela comunidade (LA TAILLE, 2006).

Dentre as características e diferenças apresentadas nas maneiras de agir e ser do sujeito heterônomo podemos buscar na contemporaneidade a prevalência ou não dessas tendências morais explicitadas. Nicolaci-da-Costa (2004) afirma que vivemos um momento em que imperam:

(...) a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos, a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o curto

prazo, o imediatismo, a descentralização e extraterritorialidade do poder, a imprevisibilidade e o consumo (...) (p.83)

Dessa forma, podemos afirmar que imperam como tendência a se tornarem centrais, os valores materiais, sempre ligados ao sucesso e também às realizações individuais. Para Vinha e Tognetta (2009), a pós modernidade defende o individualismo, o que caminha totalmente em direção oposta ao trabalho do desenvolvimento moral que procuramos provocar nos sujeitos, principalmente aqueles que se encontram na escola. Quando nos referimos a este desenvolvimento, pensamos em alunos mais autônomos em suas relações, aqueles que não dependem do professor para resolver tudo dentro do ambiente escolar, isto inclui a resolução de conflitos entre pares. Enfim, vamos entender um pouco mais sobre o que podemos realizar dentro da escola afim de obter o que foi proposto até o presente momento.

1.3 As práticas morais na escola

Para entendermos o que é uma prática moral, a princípio devemos entender o que é uma prática. Para Puig (2004) “as práticas designam aquilo que as pessoas fazem, uma de suas primeiras características é sua visibilidade e, portanto, a possibilidade de observação e relato por parte dos pesquisadores e de qualquer outra pessoa que simplesmente se detenha a contemplá-las” (p.55). Kolyniak (1996) diz que a prática pode ser definida como toda ação do homem sobre outros homens ou sobre a natureza. E, por fim, Abbagnano (2007, p. 785) traz que a prática é uma ação ou “diz respeito à ação. Há três significados: 1. o que dirige a ação; 2. o que pode traduzir-se em ação; 3. o que é racional na ação.”

Ainda, segundo Puig (2004, p.56) “as práticas são um conceito que designa fenômenos diretamente observáveis que expressam um sentido cultural e moral quase imediatamente acessível para os sujeitos socializados na cultura à qual essas práticas pertencem. ”

E então, que seria uma prática moral? Puig (2004, p. 63) afirma que este conceito nos ajuda a entender como acontece o processo de aquisição da moralidade e também a intervir nele. Vejamos as definições que o autor nos traz,

Uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou confiantes do ponto de vista moral, e, obviamente, a moral parte de experiências pessoais e sociais (...) As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Resumindo, a primeira utilidade das práticas morais é

resolver de modo previsto aquelas situações vitais que apresentam de forma recorrente o mesmo tipo de problemas morais” (p.63)

Se estamos nos referindo a essas práticas dentro da escola, podemos falar em práticas escolares, que segundo o autor, serão por meio delas saberemos o que os professores e alunos estão fazendo em conjunto dentro da sala de aula.

Para ficar mais claro, vamos estudar este exemplo: Quando a professora de uma turma apresenta um texto, convidando os alunos para uma leitura, comenta seu conteúdo e dá a oportunidade dos alunos trabalharem em pequenos grupos, proporcionando a discussão e reflexão do mesmo e ainda socializando suas opiniões e indagações com o restante da sala: O que essa atividade revela? Estariam envolvidas questões morais? Consideramos que essa é uma prática escolar que se refere a uma prática moral, pois a professora proporciona o momento de cooperação entre os alunos, ensinando-os a ouvir seus colegas, respeitando diferentes opiniões, convivendo em grupos e principalmente, os deixando expor diferentes pensamentos. Dessa forma, “as práticas pretendem objetivar alguma coisa, ou realizar uma função para a qual foram instituídas” (PUIG, 2004, p. 60).

Puig (2004) afirma que as práticas morais também exigem, ensinam e desenvolvem virtudes, valores, moral e ética. E que através da coletividade é possível contribuir para a construção da identidade do aluno como pessoa. O autor, por meio da observação das práticas morais dentro da escola, compreendeu que não são todas elas que possuem o mesmo sentido moral, pois sua intencionalidade pode ser diferente, por isso as dividiu em práticas procedimentais e substantivas e que tais práticas ainda se dividem em mais quatro: reflexividade, deliberação, virtude e normativa.

As práticas procedimentais são acontecimentos que poderão nortear a conduta, permitindo a busca ou a criação de algo moralmente correto. Como se trata de algo não estabelecido em um momento prévio, tais práticas possibilitam a abertura de espaço para a criatividade e a expressão moral dos sujeitos. Existem diversas situações do cotidiano escolar, da sala de aula, que podem gerar conflitos ou mesmo insatisfação; as práticas procedimentais visam considerar tais acontecimentos como um conteúdo gerador de um processo dialógico, criativo e reflexivo. (PUIG, 2004; VIVALDI, 2013).

As práticas substantivas também nortearão ações que expressam valores, mas não há a criatividade moral, havendo a repetição moral. As atividades propostas pela escola como excursões, festividades, gincanas e trabalhos em grupo são acontecimentos que servem para um

constante exercício de respeito, responsabilidade, solidariedade e cooperação. Aqui falamos de valores morais que são indispensáveis para uma convivência social embasada nos deveres e direitos universais. Tais atividades trazem a oportunidade do exercício da virtude. Segundo Vivaldi (2013) “as práticas substantivas cristalizam, portanto, os valores reconhecidos por uma comunidade como desejáveis em comportamentos concretos. Sendo assim, tanto as práticas procedimentais quanto as substantivas se complementam e devem compor a tarefa educacional.” (p. 117).

Puig (2004) dividiu as práticas procedimentais em dois tipos: práticas de reflexividade e de deliberação. Quanto às substantivas, as dividiu em práticas de virtude e normativas.

As práticas procedimentais de reflexividade possuem a oportunidade de lidar com algo que ainda não tenha sido estabelecido previamente, possibilitando a criatividade moral dos sujeitos. Aqui, Puig (2004) fala do conhecimento e o cuidado de si mesmo. Para o autor o início do resultado ou mesmo o produto da reflexividade é a consciência de si mesmo, da busca pela identidade. Em segundo lugar, o aparecimento do autoconceito, ou seja, quem sou eu diante dos demais, conseqüentemente, seria a ideia de quem sou eu e quem eu desejo ser; e, por último o caráter como o resultado pessoal e individual, o qual se torna uma síntese das atitudes, valores, hábitos e traços pessoais do sujeito.

As práticas escolares de reflexividade que podem favorecer esse desenvolvimento são: exercícios de autoavaliação, exercícios de autorregulação, entrevistas pessoais, trabalhos com a imagem corporal, análise das mudanças físicas e atitudinais, confecção de textos autobiográficos e o estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflitos. Autores afirmam que ao falar de si e de suas experiências morais, leva o sujeito a repensar sua própria moral, uma vez que ele possui autoridade sobre elas, pode ter o domínio sobre tais ações e até dos próprios sentimentos causadores da situação reconstituída. (PUIG, 2004; VIVALDI, 2013; TOGNETTA, 2004).

Práticas de reflexividade devem ser realizadas em reunião conjunta da sala, porém sempre de forma individual, ou seja, as solicitações são feitas a cada aluno da sala. Torna-se necessário que o trabalho seja feito dessa maneira para que o aluno tenha a oportunidade de trabalhar a reflexão de forma individual.

Passamos agora para as práticas de deliberação. “Os processos educacionais instituem práticas de deliberação que, por outro lado, atuam na preparação da vida adulta [...]” (PUIG, 2004, p.118). Lembramos que por se tratar de uma prática procedimental, também atuam como

exercício da criatividade moral, já que se referem a novas situações de conflitos. As práticas de deliberação refletem um esforço em resolver problemas que se referem a melhor forma de se viver por meio de argumentos e elementos racionais. Tais práticas irão constituir as oportunidades de se refletir sobre o que é correto, incluindo situações em que já existe fixada uma verdade ou procedimento os quais são considerados pela sociedade como seguros.

Puig (2004) afirma que essas práticas supõem o diálogo e que o princípio dialógico deve ser observado nas atitudes dos docentes. A melhor forma seria no estímulo de atitudes pessoais para que os professores contribuam de maneira construtiva e positiva tanto para entender quanto para resolver problemas. Todas as suas ações devem ser permeadas pelo respeito, principalmente pelos alunos, deixando de lado o autoritarismo, a prepotência e a coação. O diálogo é a maneira mais favorável de se resolver um conflito gerado em uma sala de aula, por exemplo. Por meio da escuta atenta e respeitosa, a expressão das próprias opiniões e argumentos e também a disposição em modificá-las, buscando a alternativa mais aceitável por todos os envolvidos, fazem parte do exercício de tais práticas. Outras alternativas para as práticas escolares de deliberação são as assembleias de classe, as sessões de debates, rodas de conversa, discussão de dilemas, exercícios de compreensão crítica e até mesmo o *role playing* ou seja, a dramatização de um conflito para discussão e debate.

As práticas substantivas diferenciam-se das procedimentais por não terem um espaço para a criatividade moral. São apenas repetições morais, mas que também norteiam ações que expressam valores. A primeira delas é a de virtude, mas, o que seria virtude? “A virtude se refere à força ou as qualidades de um ser ou de uma coisa [...] a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa.” (PUIG, 2004, p.143). Para o autor, as virtudes não são inatas, mas sim, adquiridas pelo esforço moral pessoal. Quando o sujeito adquire uma virtude, ela terá uma certa estabilidade e durabilidade, pois se trata de um traço de caráter o que faz sua duração ser definida pelo exercício de tornar tal virtude presente.

As práticas escolares de virtudes são facilmente observáveis uma vez que já se tornaram tradições escolares, não são planejadas para formar uma única virtude, mas sim um conjunto delas. Essas práticas exigem uma atitude de cooperação entre todos os envolvidos para que se satisfaça alguma necessidade relacionada à convivência do grupo. São sempre associadas à coletividade. Tratam-se das festas e celebrações, formação de grupos de trabalho, realização de projetos, realização e revisão das tarefas de classe e, por fim, os métodos de aprendizagem cooperativos, como monitorias, por exemplo. A troca de informação entre os pares, sem haver a

pressão docente, pode promover o melhor entendimento dos conteúdos discutidos em sala. (VIVALDI, 2013).

Enfim, temos as práticas normativas. O que é uma norma? Segundo Puig (2004, p. 169-170) uma norma,

[...] refere-se ao que é permitido e ao que é obrigatório ou proibido. As normas indicam como deve ser a conduta humana. [...] as normas definem o que se considera correto ou incorreto, [...] refletem as regularidades dos comportamentos de um grupo social, isto é, definem os modos de ser, de pensar, de atuar e de sentir mais freqüentes e mais difundidos entre a população de uma determinada sociedade. As normas são como a fotografia de um grupo social.

Vinha e Tognetta (2006) alertam para a postura dos professores quanto ao trabalho com regras e normas. Muitas delas já são trazidas prontas para as salas de aula, poderíamos dizer que são apenas repassadas aos alunos, sem discussão e reflexão. Muitas vezes tais regras e normas são criadas de maneira arbitrárias, desconsiderando aquelas que são negociáveis e não negociáveis. Macedo (1996) refere-se às regras não negociáveis como aquelas que ligadas a uma boa saúde, estudo e boa convivência social; são aquelas que dizem respeito a não causar danos a si mesmo e também aos outros, podendo incluir o patrimônio. Tais regras são obrigatórias e universais. Oposta a ela, temos as regras que podem ser negociáveis, tais regras podem e devem variar conforme o grupo, a sala sobre a qual vigoram.

Puig (2004) se refere às práticas escolares normativas como o próprio aprender a usar as normas, normas que regem as demais práticas de valor e as que regem a vida escolar em todos os detalhes. Ainda, para o autor, deve haver um trabalho de deliberação e reflexividade sobre as normas por meio de atividades que possam trabalhar o conceito de norma, a abordagem de normas cívicas, de circulação ou outros códigos; atividades de revisão das normas da classe, a análise de problemas de respeito a alguma norma escolar e até mesmo atividades previstas de transgressão de normas, como o carnaval.

Puig (2004) finaliza comentando que o trabalho escolar com normas, tanto pelas práticas normativas ou pelas de deliberação e reflexividade, “permite melhorar a adaptação dos sujeitos a cada situação concreta de ação” (p. 183).

Procura-se assim, um ambiente no qual alunos, docentes e outros colaboradores da escola possam conviver de forma harmoniosa. Parte dos professores desconhece que conversar e negociar regras é uma maneira de ensinar e também educar seus alunos; para isso o próximo

tópico sugere aquilo que os professores deveriam saber sobre o desenvolvimento moral, para que possam refletir e até mesmo modificarem suas práticas na sala de aula.

1.4 O papel da afetividade na construção moral

A perspectiva construtivista explica elementos fundamentais para o desenvolvimento relacionado com a afetividade. Piaget (1994) afirma que para que a inteligência funcione, é preciso um motor que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa e que o interesse, a motivação afetiva será aquilo que move em direção de um determinado objetivo. De acordo com a teoria de Piaget, o desenvolvimento do sujeito tem dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Dessa forma o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo, tendo uma profunda influência sobre a cognição.

Para Piaget (1994) o aspecto afetivo sozinho não modificará as estruturas cognitivas, mas poderá influenciar nessa mudança, afirmando que:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (p.129).

Podemos afirmar que para Piaget (1994) é por meio da afetividade que ocorre a atividade cognitiva do aprender. Em outras palavras, seria a afetividade uma energia que movimenta o sujeito a realizar uma ação e a razão pela qual ele se move é porque se torna capaz de identificar, conhecer os seus desejos e também seus objetivos, conhece seus sentimentos, e dessa forma, é levado ao êxito de suas ações. (ULLER, 2012).

Constatamos que a afetividade seria essencial assim como a motivação que conduz o sujeito ao seu objetivo. Por meio dela, o sujeito é levado a fazer suas escolhas, estabelecendo objetivos e indo em busca de seus projetos pessoais e profissionais. Quando nos referimos ao aluno, é pela afetividade que o moverá em busca de realizar suas tarefas dentro ou fora da sala de aula. Como afirma Uller (2012, p.25) “para que haja desenvolvimento humano, é necessária a interferência da afetividade que impulsiona e direciona o sujeito rumo a uma ação”.

Além da afetividade, Piaget (1994 *apud* Souza, 2011), julgou como sendo importante para a modificação das estruturas cognitivas fazer referência aos valores.

Na perspectiva piagetiana, a afetividade é um termo mais abrangente o qual engloba a emoção, sentimentos, desejos e valores que sustentam as ações praticadas pelo sujeito e dirigem o seu comportamento. E, para que um comportamento seja assumido por um sujeito, irá depender do valor que este lhe atribui. (SOUZA, 2011; ULLER, 2012; OSTI, 2004).

Piaget (1994) aponta algumas definições para valores: 1) a expansão da atividade do eu na conquista do universo; 2) é a troca afetiva com o exterior (pessoas ou objetos); e 3) o aspecto qualitativo do interesse. Dessa forma, os valores que são atribuídos as pessoas tornam-se o ponto inicial para os sentimentos, pois “toda conduta é ditada por um interesse, que se relaciona a uma meta para a ação. Estes interesses se revelam sob a forma de valores e são constituídos em essência pela afetividade.” (SOUZA, 2011, p.252).

No processo de desenvolvimento da afetividade, Piaget (1994) introduz o conceito de força de vontade, como uma regulação superior, ou seja, se trata de uma força que regula tendências de valores diferentes, organizando-as. (fraco ou forte). O forte e o fraco vão depender da qualidade da interação do sujeito com o objeto. Desta regulação superior resulta a prioridade dos valores, tratando-se de um sistema móvel, o qual se relaciona também à noção de dever. Quando o sujeito passa a ser capaz de se desligar do real e entrar no imaginário, a afetividade se desloca das pessoas e das normas (objetos), para teorias e ideias que o pensamento é capaz de construir agora. Eles são chamados de sentimentos ideológicos que para Piaget (1994) seriam considerados como uma evolução da afetividade.

Dizemos então que, tanto a afetividade como a inteligência seriam pólos de conduta indissociáveis, que caminham juntas, mas, que ao mesmo tempo possuem diferentes papéis. Conferem às ações uma caracterização dupla: estrutural e energética. (SOUZA, 2011).

Por fim, Piaget (1994) entende que a afetividade é o resultado de uma construção ativa, a qual se estabelece e acontece nas relações cotidianas entre sujeitos e objetos, e, dessa forma, quando pensamos na escola e, portanto, no ambiente escolar, Uller (2012) ressalta:

a afetividade resulta da construção diária e permanente durante todo o processo da existência humana, sendo a sala de aula, a escola, o ambiente escolar um espaço por excelência de construção ativa da afetividade nas múltiplas relações estabelecidas e que resultarão em interferências na estruturação e elaboração do projeto vital do educando. (p.28)

A partir de um ambiente de sala de aula rico em solicitações, é possível provocar uma maior variedade de interações entre alunos e o meio, proporcionando maiores oportunidades para

que possam assumir papéis e superar conflitos cognitivos e morais, elevando o nível de desenvolvimento. Torna-se claro que a afetividade também tem uma função fundamental no processo de aprendizagem caminhando juntamente com a cognição. Entendemos também que a busca por um ambiente escolar ou de sala de aula que seja favorável à aprendizagem e também ao desenvolvimento da afetividade é uma maneira de atrair o aluno, na tentativa de torná-lo motivado a aprender, a agir moralmente ou não, a construir objetivos e metas e atingi-los.

Piaget ao tratar do termo autorregulação, descreve uma regulação superior, força regulatória que viria da vontade, ou seja, o sujeito é capaz de escolher entre agir bem ou mal, sendo movido por valores de forma hierárquica.

Por meio do poder de escolha, o sujeito avalia a situação, ativando mecanismos que operam “dizendo” se ele deve agir pelo dever moral ou não. A partir do momento em que o sujeito passa a se colocar no lugar do outro, pela reciprocidade, acaba por ser comovido pelo estado afetivo do outro, e pode ser movido pela culpa, vergonha, arrependimento, indignação entre outros sentimentos morais os quais podem intervir para resgatar o dever moral na situação em questão. (TOGNETTA, ROSÁRIO, 2013).

A formação da moral autônoma pode ter contribuições significativas na aprendizagem das crianças e os resultados poderão ser observados até na vida adulta do sujeito. A educação moral parte do desenvolvimento intelectual do indivíduo, por tal razão, ter uma vida social intensa, apoiar a manifestação de opiniões das crianças e criticar suas atitudes são formas de criar, aumentar e também respeitar sua autonomia. Quando o ambiente escolar favorece o desenvolvimento da moralidade as crianças têm a possibilidade de construir ideias e sentimentos sobre si, sobre o mundo e também sobre pessoas e objetos. (DEVRIES, ZAN, 1998).

Na moral autônoma, o relacionamento cooperativo tem como característica o respeito e a cooperação mútua, aqui, o professor considera o ponto de vista da criança e faz com que ela considere o ponto de vista dos outros.

Já a moral heterônoma que tem como princípio a relação social da coerção, o respeito unilateral, a desigualdade entre adulto e criança, leva a criança a um sentimento de dever, de obrigação às regras imposta pelos adultos, e dessa maneira, não poderemos esperar por indivíduos autônomos. Puig (1998) afirma que “as relações de pressão são mantidas quando os adultos favorecem a moral heterônoma”.(p.49). Este tipo de moral desperta na criança o sentimento de dever e obrigação e obedecem por afeto e temor, as crianças obedecem mesmo não as reconhecendo como necessárias.

É seguro afirmar que a formação da moral depende diretamente das relações de respeito mútuo e também a solidariedade entre crianças e adultos. (PIAGET, 1932/1977; DEVRIES, ZAN, 1998; PUIG, 1998; TOGNETTA, ROSÁRIO, 2013). Quando nos referimos à escola, tratamos da relação entre os próprios alunos, deles com os professores e demais funcionários.

Consideramos importante que o professor leve em consideração a realização de atividades que provoquem desafios nas crianças, que promovam a descoberta e a construção do conhecimento. Devemos nos lembrar que para Piaget (1975) nesta construção a criança combina suas concepções às informações vindas do meio, ou seja, o conhecimento não é apenas descoberto ou transmitido mecanicamente pelo meio ou pelo adulto, mas pode-se dizer que ele é o resultado dessa combinação. A partir de um trabalho que privilegie a cooperação entre os alunos, e sem o excesso de autoridade, possibilita-se que as crianças pensem de maneira independente e criativa, contribuindo para a construção moral. Nesse ambiente o aluno é estimulado a considerar a opinião do outro e é possível que ele adquira uma atitude de questionamento e avaliação crítica, podendo se desenvolver intelectualmente, socialmente e emocionalmente.

Ao querer educar crianças para serem autônomas, temos que manter em nossas relações diárias o respeito mútuo. Quando pensamos na escola e conseqüentemente na relação professor-aluno, acreditamos que o professor necessita estabelecer relações mais igualitárias com as crianças; por meio de ações diárias a criança passa a perceber tal respeito. Por exemplo, se em uma determinada sala de aula é proibido utilizar o celular durante as aulas, cabe ao professor também respeitar esta regra; se ele quer que a regra seja entendida, ela deve ser explicada e deve valer para todos os membros daquela sala, incluindo o próprio professor.

A ação descrita entre outras, levam, segundo nossos estudos, a contribuir para um ambiente que seja favorável à construção da moralidade e que por conseguinte contribuirá para a autonomia do aluno.

Baseando-nos por Puig (1998), quando um aluno passa a ser autônomo e, portanto, condutor de seus próprios atos e de sua conduta de forma responsável, ele, passa a ter um autocontrole maior. A procrastinação é superada pois a vontade de ser bem sucedido em suas tarefas é maior. O sujeito é capaz de se sentir motivado e há a ampliação da crença de autoeficácia.

A autonomia do sujeito é capaz de fazê-lo planejar suas ações, executá-las e por fim, avaliá-las de forma positiva ou negativa, com críticas construtivas a ele próprio. Trata-se de um

processo de construção pessoal e que demanda a interação com outras pessoas, descobrimento e o conhecimento do meio, controle de si e o desenvolvimento socioemocional. Cabe ressaltar que embora o indivíduo coloque para si objetivos a serem atingidos, isso não acontece sem a interação social. Esses objetivos são provenientes das construções realizadas com o outro.

A partir daquilo que o sujeito acredita ser certo e errado, aquilo que lhe foi transmitido desde criança e que formou seus valores é internalizado e é possível que comecem a regular seu próprio comportamento, passando de um controle antes, externo e que passa a ser também interno: a autorregulação.

Consequentemente temos alunos com um rendimento acadêmico maior, melhor comportamento cooperativo entre os pares, e um desenvolvimento maior de raciocínio. Para desenvolver a autorregulação em uma sala de aula é necessário que exista um bom clima entre os alunos, um ambiente organizado, materiais que permitam a exploração e manipulação, regras de comum acordo entre todos da sala, conversas e debates.

A experiência em campo nos mostrou que quando há uma maior participação e interação dos alunos nas atividades em sala as chances de autorregulação e de autonomia podem aumentar, não havendo necessária dependência uma da outra.

1.5 Saberes docentes necessários sobre o desenvolvimento moral

Iniciamos com a discussão sobre duas tendências pedagógicas em destaque. A tendência pedagógica tradicional que está no Brasil desde os jesuítas. O principal objetivo da escola naquela época era preparar os alunos para assumir papéis na sociedade. Dessa forma a proposta para a educação era absolutamente centrada unicamente no professor, o qual era considerado como uma figura incontestável, único detentor do saber, saber o que deveria ser repassado para os alunos, considerados como tábula rasa. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir. Suas aulas deveriam ser expositivas, organizada de acordo com uma sequência fixa, baseada na repetição e na memorização,

A relação professor-aluno é vertical, sendo que (o professor) detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. O professor detém os meios coletivos de expressão. A maior parte dos exercícios de controle e dos de exames se orienta para a reiteração dos dados e informações anteriormente fornecidos pelos manuais. (MIZUKAMI, 1986, p.4)

Segundo Martins (2012, p.104) na pedagogia tradicional o professor “é visto como autoridade principal, que determina conteúdos oriundos de verdades inquestionáveis e toma como resultados, dados quantitativos de avaliações pouco democráticas e muito metódicas.”

Mizukami (1986) reforça que na pedagogia tradicional o papel da escola era preparar o intelectual; o aluno era apenas um receptor passivo e inserido em um mundo que iria conhecer pelo repasse de informações. A escola era um lugar onde se realizava a educação, um local onde o processo de transmissão de informações funcionava como uma agência sistematizadora de uma cultura, uma relação entre professor-aluno de autoridade e disciplina.

As aulas eram expositivas, havia muitos exercícios e lições de casa. Os conteúdos eram considerados como verdades absolutas e a avaliação centrada no produto do trabalho. (MIZUKAMI,1986).

Já a pedagogia tecnicista esteve presente no Brasil na época da ditadura (1964 – 1985). Sua metodologia buscava modelar o comportamento humano. (MARTINS, 2012). Saviani (2010) acrescenta o teor objetivista dessa tendência afirmando que “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (p. 381).

Para Martins (2012, p.105), as práticas pedagógicas do professor se postulam em “o professor transmite e o aluno tem de fixá-las. O aluno torna-se um mero depositário de conhecimento, no qual as informações não são processadas e sim inseridas em seu conhecimento já adquirido”. A corrente psicológica conhecida como behaviorista, tendo Skinner como o expoente principal, utilizava-se de experiências as quais serviram para modelar o comportamento humano, os conhecidos reforços positivos e negativos, os quais foram utilizados pelos professores em sala de aula como forma de premiação e castigo.

Para Luckesi (2003), o foco da tendência tecnicista é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho.

Ao aluno competia a função de copiar bem, reproduzir o que foi instruído fielmente, por meio de cópias, repetições e treinos. O professor era considerado o técnico e responsável pela eficiência do ensino ao aluno.

Na pedagogia tecnicista cabia à escola modelar o comportamento do aluno, contribuindo para que o sistema social se tornasse harmônico, orgânico e funcional. Esta prática pedagógica

tinha como função organizar e desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos específicos o que possibilitava ao aluno integrar-se ao sistema. (AZEVEDO, 2013).

Dentre tantas outras tendências, destacamos essas duas particularmente, pois a partir delas nos indagamos: Estamos no ano de 2016. A primeira tendência é da época dos jesuítas e a segunda data de mais de cinquenta anos. Estariam as escolas e os professores ainda enraizados nessas tendências?

Entende-se que o conhecimento das tendências pedagógicas é fundamental para a realização de uma prática docente realmente significativa, ou seja, que tenha algum sentido tanto para o docente quanto para o aluno, dessa maneira, espera-se que o conhecimento das tendências possibilite aos professores refletirem sobre sua prática a fim de nortear os objetivos do trabalho do educador.

A experiência do acompanhamento do trabalho de docentes demonstra que atualmente os professores continuam a praticar as duas tendências descritas anteriormente.

A inexistência de clareza sobre as tendências pedagógicas adotadas pela escola ou mesmo pelo professor, acaba gerando uma miscelânea de diversas tendências e ideias a depender do conteúdo ministrado, que podem prejudicar o ensino e a formação de alunos em relação a vários conteúdos, dentre eles os relacionados com as atitudes, valores, moral e ética.

Segundo Giusta (2013), podemos observar o ensino tradicional e tecnicista em sala de aula, onde o behaviorismo de Skinner é evidentemente trabalhado através dos exercícios de tabuada e cópias de texto. Até mesmo o comportamento dos alunos sentados em fileiras de carteiras sempre iguais, mostrando a eles que na escola, o professor é aquele que manda e o aluno apenas deve obedecer todas as regras. Dessa forma, acreditam que estarão preparando o aluno para viver em sociedade, obedecendo sem contestar.

Em uma sala de aula na qual o professor apenas impõe regras sem discuti-las, não deixa os alunos participarem de decisões, sempre tomando a frente para resolver os conflitos de sala de aula, dá “prêmios” para os alunos comportados, punições às crianças consideradas bagunceiras, ou seja, usa de total autoridade, controle e coerção, poucas possibilidades de aprendizagens atitudinais serão oferecidas aos alunos. Segundo Vieceli e Medeiros (2002) “o controle aversivo foi ganhando características cada vez mais sutis, embora os efeitos gerados não sejam menos graves”. Os castigos corporais foram substituídos, e os professores passaram a usar os próprios recursos didáticos como punição, como aponta Oliveira (1998, p.13): “dão aos alunos tarefas adicionais, livros para ler como castigo por alguma indisciplina”.

Concordamos com Tognetta (2008) quando tece a respeito das escolas atuais, que por mais de 50 anos buscam formar seus alunos por meio da informação. A autora reforça dizendo que “uma escola que expõe seus alunos; que humilha; que homogeneiza; que impõe; que restringe; que desrespeita; que controla; que desencoraja à própria descoberta tem como resultados formas menos democráticas de relações”. (p.1754)

Sabemos que a formação de professores é importante e que existe a necessidade de mudança na maneira como os professores ensinam na escola. Fica evidente que algo está incoerente, uma vez que temos grande parte dos professores contribuindo para que a escola permaneça no cenário descrito. Trata-se uma herança enraizada culturalmente na formação do professor e até na vida escolar do próprio profissional enquanto aluno. Se esse educador, quando criança, frequentou uma escola que utilizava formas coercitivas para educar ou disciplinar os alunos, como poderia ele, agora, agir de outra forma?

Pesquisadores mostram que utilizar maneiras coercitivas em sala de aula dão resultado imediato, mas temporários, e ainda não atingem os alunos que precisariam de atenção. (PUIG, 2000; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, VINHA 2007, 2009).

Um aluno privado de fazer uma atividade que considera prazerosa, tal como aula de artes ou música, como forma de castigo por ter feito bagunça, fará mais bagunça e atrapalhará seus colegas pois naquele momento ele vive o ócio e não tem mais nada a perder. Como se sente esse aluno sendo sempre excluído? Será que alguma vez o professor já se colocou em seu lugar? Provavelmente não. Imaginemos que esse aluno já tenha problemas na família e quando chega à escola, encontra mais problemas, exclusão, castigo e humilhação.

O que se inicia dessa forma, pode afetar o aluno na sua trajetória escolar. Segundo Tognetta (2007) é “fato que o desprezo e humilhação levam ao sentimento de inferioridade, pois a criança está atenta aos efeitos de ser aceita no seu ambiente social” (p. 1755).

Uma das maneiras propostas para melhorarmos a situação seria por meio do ensino de valores, atitudes, moral e ética na escola. “A escola ainda não reconheceu, entre outros procedimentos e ações, o valor de uma assembléia ou de uma avaliação ao final do dia em que os alunos são convidados a elencar os problemas de convivência que têm e buscar soluções conjuntas.” (TOGNETTA, 2008, p.1754).

Dentro de diversas possibilidades, ações simples como o diálogo promovido pelo professor entre os envolvidos em um conflito, em conjunto com a sala, seriam formas

consideradas democráticas de se resolver problemas: ouvir todos os envolvidos e seus diferentes pontos de vista e juntos, chegar a uma solução.

Pesquisas confirmam que a construção da autonomia está diretamente relacionada com a qualidade das relações apresentadas nos ambientes sociais nos quais as crianças vivem e interagem. (ARAÚJO, 1993; DEVRIES; ZAN, 1998; PUIG; 2004; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003). Tais relações não ocorrem apenas em casa em seu convívio com a família. Crianças aprendem a viver em grupo a partir de experiências sociais. O local mais adequado para que as crianças possam experimentar tais relações é a escola. As pesquisas também “indicam que as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens.” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.529). O que ocorre no cotidiano familiar e escolar é que, na maioria das vezes, os adultos utilizam sempre procedimentos que levam as crianças e os jovens a se submeterem a regras e normas impostas, pois como são autoridades, acreditam que sabem o que é melhor, conseqüentemente promovendo obediência (heteronomia) mais do que autonomia.

Ainda, se tais valores morais não fizerem parte da identidade do indivíduo, ou ainda não estiverem “alicerçados numa convicção pessoal” (*idem, ibidem*), as crianças ou jovens não seguirão ou respeitarão essas regras, pois para eles, não faz sentido. Se as seguirem, será apenas por interesse ou submissão acrítica, que segundo Vinha e Tognetta (2009) se trata de uma ação moral que é decorrente de um sentimento de obrigação.

De fato, é comum encontrarmos nas escolas normas e regras tolas e desnecessárias, como não conversar, não usar boné na sala de aula, não chupar bala ou chiclete, não sair da sala sem a permissão do professor, entre outras. Muitos professores utilizam sua função de autoridade como uma forma de ameaça e coerção em relação a seus alunos. Receber uma recompensa, ser punido ou censurado reforçam a ideia de submissão e obediência acrítica. Ações como estas, transmitem a ideia errada da compreensão e obediência às regras. Vinha e Tognetta (2009) reforçam ao dizer que,

Tais procedimentos dificultam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança ou o jovem pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. Para haver a legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem estar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las e também que promova a reflexão sobre as conseqüências naturais decorrentes do não cumprimento das mesmas, favorecendo o desenvolvimento do autorrespeito. (p.530).

E ainda,

Enquanto a criança é pequena, heterônoma, esses procedimentos característicos de relações de respeito unilateral fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias. Entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente, esses mecanismos dificilmente funcionam. (p.530).

Mas então, o que o professor necessitam saber sobre o desenvolvimento moral? Para que haja a construção e desenvolvimento da autonomia é importante, primeiramente que os professores conheçam como as crianças se desenvolvem moralmente e que reflitam sobre quais práticas são mais condizentes com o desenvolvimento moral.

A experiência docente nos permitiu conferir que alguns professores apenas agem com coação, ditando regras e normas prontas vindas da própria escola, e também no dia a dia da sala de aula em pequenas ações, como ditar o proceder das atividades, direcionando as crianças, não deixando o aluno criar e agir por si próprio, criando cartazes de regras que acabam esquecidos no fundo da sala, confeccionando cartazes para premiar os bons alunos e punir os “maus”, dando castigos como a não participação em aulas normalmente mais apreciadas pelos alunos como artes, música e educação física, punição por alunos que conversam demais ou não param sentados, como cópias de texto ou tabuada, estabelecendo sempre, relações heterônomas.

“Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia.” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.529). Devido a quantidade de regras e a falta de sentido que muitas delas trazem ao aluno, torna-se normal a desobediência. Segundo Ramos, Wrege e Vicentin (2009), as regras prontas geralmente são produtos de problemas anteriores. Os professores acreditam que as trazendo para sala de aula, seria uma forma de prevenção de possíveis problemas. Para as autoras, eles estão equivocados, pois, “quando as crianças não participam da elaboração das regras, tendem a não legitimá-las, logo, não as cumprem” (RAMOS, WREGE, VICENTIN, 2012, p.67).

As autoras afirmam que,

As regras devem surgir da necessidade, ou seja, a partir de uma situação, ou de um problema que aparece naturalmente, que está incomodando e precisa de solução (...) as regras não são acordos estáticos e rígidos. Se, com o tempo, for verificado que uma ou algumas delas não estão funcionando, é necessário reavaliar o acordo firmado, analisando-o, revisando-o e, caso sintam necessidade, reelaborando-o. (...) por ser um processo discutido e reflexivo, o

aluno acaba percebendo a necessidade da regra e as consequências naturais do não cumprimento da mesma. (p.67-68)

Quando afirmamos que a escola é um local propício para o desenvolvimento moral, não estamos apenas nos referindo à um ambiente harmonioso, à boa convivência da sala de aula e demais dependências, do respeito nas relações professor, aluno, colaborador, diretor, coordenador. É inegável que haja conflitos dentro de uma escola. Seja na sala de aula, no pátio, no corredor, a escola também se torna um ótimo local para que possamos ensinar as crianças a resolverem conflitos, primeiramente com a intervenção do professor em busca de ações cada vez mais autorreguladoras por parte dos alunos.

A roda de conversa é uma forma de construção moral. Segundo Maluf (2012) a roda da conversa se trata de um bate papo entre professor e alunos. O professor deve planejar com muita atenção a conversa, devendo abordar a criança com uma linguagem passível de ser entendida podendo assim transmitir o que se deseja. Sentimentos como alegria, raiva, o medo, tristeza entre outros, tornam-se perceptíveis em uma roda da conversa. Araújo (2001) afirma que uma outra questão a ser trabalhada na roda de conversa é a da moralidade. Segundo o autor, ela se dá por meio da afetividade e da interação com conversas diárias entre as crianças e o professor. É importante que nesse momento, o professor ao trabalhar a moralidade na criança tenha como elemento central a cooperação entre os integrantes, ou seja, a criança deve se “colocar no lugar do outro” e pensar como seu colega se sente, ou se sentiria em diversas situações. Trata-se da descentração da figura do professor, naquele momento, todos são iguais, as relações são horizontais.

Trata-se de um momento de afetividade e interação, com conversas diárias entre as crianças e o professor sendo possível a transmissão de bons costumes, valores, comportamento e disciplina. (ARAÚJO, 2001). Nesse momento torna-se possível que o professor selecione e discuta também situações de conflitos, fazendo com que os alunos opinem, discutindo qual seria a melhor maneira de resolvê-lo.

Segundo Menin (2002, p.97),

o exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o

exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro.

Costa (2009) confirma a ideia ao dizer que tal prática tem sido utilizada para diferentes fins, tais como buscar soluções de problemas surgidos no grupo; promover brincadeiras; discutir ou apresentar uma tarefa específica a ser realizada; acolher as crianças; abordar regras e combinados; relatar experiências vividas, entre outras.

O professor, conhecendo seus alunos e principalmente o estágio de desenvolvimento em que eles se encontram, saberá que para determinada fase, as crianças só pensarão em punições. Ele deve saber possibilitar que sua turma vivencie momentos de reflexão, colocando-se no lugar do outro.

Trata-se de uma forma coerente de desenvolver moralmente seus alunos. As rodas de conversa são indicadas da educação infantil até séries iniciais do ensino fundamental . Após esse período, segundo Puig (2000) professores e alunos podem organizar assembléias para discutir regras, normas, conflitos, e suas distintas decisões. “ O trabalho com assembléias na escola é fundamental para a solução de problemas cotidianos (...) é um espaço para pensar no porquê de uma regra e no princípio que a sustenta”. (RAMOS, WREGGE, VICENTIN, 2012, p.72). Por meio das assembléias, os alunos sentem que pertencem àquele universo uma vez que podem discutir, opinar e participar de decisões escolares. Para Tognetta e Vinha (2007) as assembléias não são a solução para os conflitos escolares, mas sim um meio pelo qual os alunos têm a possibilidade de falar, negociar, argumentar, reconhecer os sentimentos de outros alunos e manifestar o que sentem. Para os professores, é a oportunidade de conhecerem melhor seus alunos e colocar “em atividade a democracia e validação do respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais (...)as assembléias podem possibilitar o diálogo, o direito à fala, reflexão e elaboração de propostas e o respeito à diversidade de opiniões”. (RAMOS, WREGGE, VICENTIN, 2012, p. 75).

Concordamos com Vinha e Tognetta (2009, p.534) quando afirmam que,

Os conflitos são inevitáveis em salas de aula em que a interação social e o trabalho em equipe são valorizados. Obviamente, numa escola cujo ambiente sociomoral é cooperativo, ou seja, numa classe em que as interações sociais entre os pares são favorecidas, em que os alunos tomam decisões, realizam atividades em grupos, assumem pequenas responsabilidades, fazem escolhas etc., haverá bem mais situações de conflitos do que na escola tradicional, onde os alunos, em geral, interagem muito pouco uns com os outros, ficando a maior parte do tempo em silêncio, imóveis, copiando pontos, resolvendo folhas de exercícios, ouvindo as explicações do professor, cabendo ao docente resolver os

problemas e tomar todas as decisões. Portanto, pode-se desconfiar de uma classe de alunos silenciosos e que possui poucas desavenças.

A experiência nos diz que muitas vezes professores têm preferência por alunos silenciosos, que obedecem sem questionar e que cabe somente a ele a tomada de decisões e resolução de problemas. Mas seria essa a sala ideal? Seria o aluno obediente (heterônomo) o cidadão ideal que queremos formar? Aquele que apenas obedece sem contestar? A resposta é não. Muitas escolas possuem no seu Projeto Político Pedagógico a descrição de que é obrigação da instituição formar cidadãos críticos e autônomos, mas, consideramos que sem a educação voltada para a construção e desenvolvimento da moralidade estaremos longe de alcançar tal objetivo proposto pelo projeto.

Repensar as atitudes que professores têm tomado em suas salas de aula torna-se fundamental. Agir de forma coerente, respeitosa e cooperativa com seus alunos dará a eles a oportunidade de participar e se tornarem pertencentes àquele espaço, podendo este ato ser o início da uma mudança, o início de uma educação pautada em valores, que deseja formar alunos autônomos de seus atos e pensamentos.

CAPÍTULO 2

AUTORREGULAÇÃO

Neste capítulo abordamos a autorregulação, trazendo uma explicação sobre o que é essa teoria e como ela pode se entrelaçar com a moralidade, para isso, os tópicos seguintes tratarão sobre o controle volitivo e as estratégias metacognitivas, as relações entre o estudo da moral e a autorregulação, um exemplo de trabalho o qual foca a autorregulação e por fim, o que os professores precisam saber sobre a autorregulação.

2.1 O que é autorregulação?

O tema autorregulação tem sido investigado por diversas abordagens da psicologia. (POLYDORO, AZZI, 2009; BORUCHOVICH, 2004). Quando nos referimos à educação, dentre diversos pesquisadores, Zimmerman e Schunk (2008) destacam-se, oferecendo um importante referencial teórico ao que se refere à motivação da aprendizagem autorregulada.

A autorregulação é um processo consciente e voluntário o qual possibilita o gerenciamento dos pensamentos, sentimentos e comportamentos voltados e adaptados para que as metas pessoais sejam obtidas (BANDURA, 1991; POLYDORO, AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000).

Consiste basicamente em um processo no qual os sujeitos estabelecem objetivos que norteiam suas aprendizagens e tentam controlar e monitorar suas cognições, motivação e comportamentos. (ROSÁRIO, NÚÑES, PIENDA, 2007).

A autorregulação pode também ser entendida como um processo através do qual os aprendizes, no caso, alunos, transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas. (ZIMMERMAN, 2001). Para se alcançar uma aprendizagem significativa é necessário que os conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola também possam ser utilizados em outras situações de sua vida cotidiana.

Segundo Zimmerman (2001), a aprendizagem é uma atividade que os estudantes fazem por si mesmos, de forma proativa, mais do que um acontecimento que ocorre como reação a uma experiência de ensino. Figueiredo (2008, p.3), ao argumentar sobre as ideias de Zimmerman complementa:

De acordo Zimmerman, as teorias relacionadas com a aprendizagem autorregulada assumem que os alunos podem melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas; selecionar, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e; assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam.

Zimmerman (2000) afirma que a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como um pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos escolares. Ou ainda,

A aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida. (ROSÁRIO E ALMEIDA, 2005, p. 144).

Então, a aprendizagem autorregulada propõe que os alunos sejam capazes de criar um plano para alcançar um determinado objetivo, selecionando estratégias adequadas para execução dos mesmos, revisando tais estratégias, assim como seus objetivos e quando necessário, refazê-los. Trata-se de um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações. (BANDURA, 1991).

Ao destacarmos o papel relevante da autorregulação para o ser humano, nos referimos à capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente. O homem pode agir e reagir sobre o ambiente externo, mas também pode refletir e até mesmo antecipar cenários de ações, efeitos e consequências, podendo desta forma escolher que ação tomar, julgando-a como mais conveniente e também necessária à sua vida.

Bandura (1978,1991,1996), descreve o processo de autorregulação através de três processos: a auto observação; o processo de julgamento e a auto-reação. Esses processos devem acontecer de forma integrada, interagindo com o ambiente para que possa determinar o comportamento. (BANDURA, 1986, 1991; POLYDORO, AZZI, 2008).

O primeiro processo é a auto observação, na qual o indivíduo identifica seu próprio comportamento, “[...] o que deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio.” (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 76). Torna-se possível nesse processo perceber as condições pelas quais ocorrem e

também que efeitos podem ter. Este processo exige precisão e consistência. Tem que ser temporalmente próxima, reguladora e informativa. (*idem, ibidem*).

O segundo processo é o de julgamento, no qual as informações, as ações e escolhas, agora serão julgadas, mas de uma forma a considerar o próprio comportamento, “[...] as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais.” (*idem ibidem*). Após o monitoramento e a reflexão, apresenta-se o processo da autorreação.

E por último, a autorreação, a qual representa uma mudança autodirigida no curso das ações, baseadas em conseqüências autoadministradas. Este último processo passa a iniciar a auto observação e conseqüentemente o julgamento e autorreação, tornando-o um processo cíclico.

Para Zimmerman (2000, p. 14), “a aprendizagem autorregulada refere a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais”. Zimmerman formulou um modelo de autorregulação que envolvia os três elementos previstos no modelo de autorregulação de Bandura, mas acrescentou outras variáveis. Seu esquema envolve três fases cíclicas considerando o que ocorre antes, durante e depois da tarefa. Por se tratar de um ciclo, há a análise do desempenho anterior, conhecido como *feedback*, ele acaba sendo utilizado para fazer reajustes em performances atuais, oferecendo a possibilidade de um aprimoramento contínuo.

A primeira é a fase prévia; neste momento existe a análise da tarefa que irá estabelecer os objetivos e o planejamento para a realização do que foi proposto; também há crenças motivacionais, também consideradas crenças de autoeficácia, entendida como uma fase em que há expectativas de resultados, de realização ou seja, a motivação intrínseca.

A segunda é a fase de realização; nesse processo está contido o autocontrole do desempenho e da motivação e também a auto-observação. O primeiro processo refere-se à atenção, já o outro à realização da autoexperimentação.

E por último, a autorreflexão; esta envolve o julgamento pessoal através de uma autoavaliação e as atribuições que tal tarefa gerou. Tem-se por fim aquilo que Zimmerman considerou como reações ou autorreações, referindo-se à satisfação ou a insatisfação. Como já exposto, sendo um modelo cíclico, é na fase da autorreflexão que influenciará a próxima fase prévia.

Apoiado pelo modelo de Zimmerman, Rosário (2004) desenvolve o planejamento, execução e avaliação (PLEA), que representa mais uma vez o modelo cíclico da autorregulação.

Aqui, em cada fase existe uma sobreposição do movimento cíclico das três fases (PLEA) que compõem o modelo desenvolvido por Rosário (2004). No PLEA torna-se possível uma análise mais processual da autorregulação, pois define que cada uma das tarefas correspondentes a cada fase do processo seja planejada, realizada e avaliada.

A primeira fase é a do planejamento, a qual consiste no momento em que o aluno analisa a tarefa recebida. Nesse momento ocorre a percepção pessoal e ambiental para que o mesmo possa lidar com a tarefa e assim estabelecer objetivos e a construção de um plano para atingi-los.

A segunda fase é da execução, nesta etapa o aluno utiliza estratégias visando a obtenção de seus objetivos.

E por fim, a fase da avaliação, na qual além do aluno constatar que pode haver diferenças entre o resultado de sua aprendizagem e seu objetivo inicial, ele também passa a redefinir estratégias para a realização do objetivo pretendido inicialmente. Por também se tratar de um modelo cíclico, os resultados da avaliação irão interferir na fase de planejamento seguinte.

A aprendizagem, pelos pesquisadores da autorregulação, pode ser compreendida como algo multidimensional, “ocorre no grau em que o aluno possa utilizar processos pessoais para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente educativo circundante” (ZIMMERMAN, 1989, apud ROSÁRIO, 2004, p.43).

Portanto, a autorregulação da aprendizagem busca, a partir de diferentes fontes de informação, superar os problemas nas áreas do saber, para motivar o aluno a realizar individualmente uma aprendizagem significativa, de forma que ele “aprenda a aprender” sendo o responsável por seu agir educativo, estabelecendo objetivos e utilizando diferentes estratégias para alcançá-lo, entendendo assim que a autorregulação da aprendizagem é algo dinâmico e aberto pressupondo uma atividade cíclica.

Ainda é possível dizer que por meio da aprendizagem autorregulada, é esperado que o aluno, possa:

[...] estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de autoeficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço. Ainda, diante da descrição do processo autorregulatório da aprendizagem por meio dos diferentes modelos, denota-se que o estudante autorregulado em sua aprendizagem é aquele que, aprendeu a planejar, controlar e avaliar seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais; possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações. Com tal conhecimento, o estudante controla e regula o próprio

processo de aprendizagem em direção aos objetivos e metas. (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 79).

Apesar de ser considerado um processo individual, a autorregulação pode afetar a todos em uma sala de aula, mas precisa da ajuda de um elemento chave: o professor. A forma como o professor trabalha dentro da sala de aula, poderá promover a autorregulação das crianças de uma maneira geral, o trabalho em grupo é um dos mais simples exemplos de uma estratégia de autorregulação que o professor pode realizar em sua sala. Ao ensinar as estratégias de aprendizagem, os alunos podem utilizá-las de maneiras mais ou menos intensa, conforme queiram.

Propõe-se ensinar as estratégias de aprendizagem e ao mesmo tempo considerar que essas estratégias são construídas ao longo de um processo educativo e que difere de aluno para aluno. Um exemplo é a tomada de apontamentos, ou notas. O professor pode ensinar esta estratégia durante a leitura de um texto e mostrar para os alunos o que podem fazer, como: utilizar palavras chave, sublinhar, registrar com suas próprias palavras a informação contida em um parágrafo, etc. Havendo uma socialização, os próprios alunos ampliam as estratégias propostas pelo professor dividindo-as com a sala. Mas, a decisão de qual estratégia utilizar, sempre será do aluno.

Para melhor ilustrar, propomos o quadro com fases do processo auto-regulatório e respectivas estratégias de auto-regulação da aprendizagem.

Quadro 1. Fases do processo autorregulatório

FASES DO PROCESSO AUTO-REGULATÓRIO	Fase de planificação	<p>1. Auto-avaliação (...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho</p> <p>3. Estabelecimento de objectivos e planeamento (...) planeamento, faseamento no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos</p> <p>6. Estrutura Ambiental (...) esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem</p> <p>9-11. Procura de ajuda social (...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), <i>professores</i> (10) e <i>adultos</i> (11)</p>
	Fase de execução	<p>2. Organização e transformação (...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem.</p> <p>4. Procura de informação (...) os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.</p> <p>5. Tomada de apontamentos (...) os esforços para registar eventos ou resultados.</p> <p>8. Repetição e memorização (...) as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.</p>
	Fase de Avaliação	<p>7. Auto-consequências (...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.</p> <p>12-14. Revisão de dados (...) os esforços/iniciativas dos alunos para relerem notas (12), <i>testes</i> (13), <i>livros de texto</i> (14) afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito</p>

2.2 O controle volitivo e as estratégias metacognitivas

O estudo do conceito de volição surgiu no século XIX com os trabalhos em psicologia. Willian James (1904), no século XX, definiu volição como a capacidade de se focar em um objetivo difícil e de o manter presente. Para Heckhausen e Kuhl (1985) a volição se trata de um estado psicológico o qual se caracteriza por pensamentos em alguns objetivos que se queira atingir, transformando-os em ações e conseqüentemente ter predisposição para utilizar os recursos disponíveis para se alcançar os objetivos iniciais. Kuhl (1985) afirma que a volição assume uma função mediadora, a qual motiva e concretiza a ação. (CORREA, 2011).

Manter a concentração e o empenho durante as aulas ou na realização de algumas tarefas pode ser algo difícil para alguns alunos. Aqueles que são capazes de permanecer focados, centrados na realização dessas tarefas é porque tiveram acesso a estratégias volitivas bem desenvolvidas. Tais estratégias, podem ser desenvolvidas fora ou dentro da escola. Dessa forma, afirmamos que a manutenção da atenção e do esforço pessoal para se atingir objetivos torna-se um dos requisitos necessários para se obter resultados positivos referentes à aprendizagem. Possuir um controle volitivo torna-se essencial para o cumprimento de regras e expectativas sociais do papel do aluno (CORREA, 2011).

Segundo a perspectiva sociocognitiva, a importância da volição no contexto escolar também se torna clara quando nos referimos a um aluno que, apesar de sua motivação e de seu potencial, não consegue concretizar as tarefas escolares propostas pelo professor, ficando distante da possibilidade de aprender. Podemos dizer que o processo do controle volitivo é considerado como parte do sistema da autorregulação, que inclui a motivação e também a cognição, relacionando-a com a emoção. (CORREA, 2011).

Portanto, existem algumas estratégias a serem utilizadas para auxiliar a construção do controle volitivo, podendo ser consideradas como metacognitivas ou motivacionais. As estratégias metacognitivas têm como propósito manter a concentração e as motivacionais devem manter o interesse e a motivação dos alunos.

Em primeiro lugar, os alunos podem ter a compreensão clara da tarefa a ser realizada e utilizar estratégias específicas para executá-la, como exemplo, o sublinhar de tópicos ou frases importantes de um texto. Em segundo lugar, os alunos podem usar a autoinstrução, que são ordens autodirigidas ou mesmo a descrição da tarefa a ser executada. Durante um exercício, perguntar sobre o passo a passo e se eles estão corretos. Segundo Schunk (1982 apud Correa, 2011), esse tipo de verbalização torna-se crucial para a autorregulação. Em terceiro lugar, pode-se usar a imaginação, ou seja, o uso de imagens mentais que servem para organizar e ajudar a focar a atenção para que haja a melhora da aprendizagem e também da memorização. Um mapa conceitual pode ajudar nessa estratégia. O uso de imagens também aumenta o interesse pois, a partir delas o aluno pode visualizar situações.

A quarta estratégia consiste em gerenciar o tempo, ter a perspectiva de todos os aspectos da tarefa que deve executar. Se o aluno não controlar o tempo, o seu desempenho poderá ser afetado, principalmente quando ele percebe que não há tempo suficiente para terminar sua tarefa, sua expectativa diminui, pois sente que não será capaz de ser bem sucedido (ZIMMERMAN,

BONNER ,KOVACH, 1996). A quinta estratégia a ser utilizada é a escolha de um ambiente de aprendizagem estruturado. Para que se mantenha a atenção e o interesse isto se torna essencial. Um ambiente com menos distrações, facilitará a aprendizagem; por exemplo, sentar-se longe de um colega que fale muito durante a aula. Ter os materiais necessários à mão antes do início de uma tarefa também é uma estratégia que aumente a concentração e a eficiência. (CORNO, 2001).

Procurar e pedir ajuda é a sexta estratégia. Os estudantes com notas baixas são os mais relutantes em procurar ajuda quando estão enfrentando problemas, pois não sabem ao certo o que, quando, como e quem perguntar, tentando assim, evitar “olhares” de incompetência. (ZIMMERMAN, 2009).

A sétima estratégia, a primeira de motivação é utilizar incentivos para melhorar ou mesmo manter o interesse durante a realização de uma tarefa. O aluno deve lembrar sempre de seu objetivo, da meta a atingir ou mesmo do desafio que está resolvendo (CORNO, 2001) . Como oitava estratégia, tem-se a auto consequência, ou seja, o que acontecerá se o aluno para a tarefa. O uso do auto elogio, da auto recompensa deve ser utilizado quando o objetivo é alcançado, sempre mantendo a vontade de colocar em esforço e interesse elevado, aumentando a possibilidade de ativar as estratégias para o progresso na tarefa (CORNO, 2001; ZIMMERMAN, 2009).

Garcia et al. (1998) afirmam que quando o indivíduo opta por prosseguir em um objetivo particular é provável que este não seja seu único objetivo. Desta forma, a intenção disputa a atenção. Para os autores, o primeiro tópico a ser discutido é a ação inicial que foca em escolher qual intenção será implementada entre as intenções “concorrentes”. O segundo tópico é a perseverança, a qual foca o quanto o indivíduo é consistente nas atividades para alcançar o objetivo procurado e em terceiro, é como o indivíduo lida com os obstáculos internos, inerentes ao seu objetivo, e, como ele resolve esses conflitos.

Quando a execução de uma intenção é ameaçada por distrações internas ou externas, ou se a ação tende a se tornar mais fraca do que uma tendência à uma ação concorrente, existe a necessidade de um esforço para combater esta situação. Tem-se propostas, segundo Garcia et al. (1998) para o controle volitivo, como a atenção seletiva; de codificação do processamento de informações; das emoções ao lidar com o fracasso; motivacional e do ambiente.

Esses processos de controle de ação são claramente relevantes para o processo da autorregulação, pois a regulação da motivação e do ambiente são fundamentais. Quando se dá um valor alto para uma tarefa, se há elevada auto-eficácia e a ansiedade é baixa ao realizá-la, tendo

em mente as estratégias de aprendizagem necessárias para realização da tarefa, ela será bem-sucedida, mesmo que ela dure dias ou semanas, lembrando que o sujeito sempre deve se proteger das “tentações atraentes e distrações sedutores: mantemos que vontade/ volição é um fator crítico”. (GARCIA et al, 1998, p. 400, tradução nossa)

A procrastinação é uma manifestação de um problema volitivo. Procrastinação refere-se a uma falha frequente em fazer aquilo que deve ser feito a fim de alcançar um objetivo, ou ainda na linguagem comum, é adiar, deixar para depois, pois não considera a tarefa importante. (DEWITTE; LENS, 2000). Os autores afirmam que um pressuposto básico é de que alunos que praticam a procrastinação não são necessariamente carentes de capacidades acadêmicas. Em seus estudos, descobriram que tanto os procrastinadores quanto os não-procrastinadores tem um número comparável de intenções de estudo, mas que procrastinadores declaram muito menos suas intenções do que não-procrastinadores:

As semelhanças na capacidade e motivação entre os procrastinadores e não-procrastinadores sugerem que as diferenças de realização podem ser devido a autorregulação. Existem dificuldades nos procrastinadores em transformar seus motivos ou intenções em ações. (DEWITTE; LENS, 2000, p. 734).

Se observarmos a heterogeneidade de uma sala de aula atual, o professor terá que lidar com os diversos tipos de alunos, abordados neste item. Cabe a ele estar informado e preparado para lidar com as diversas situações. Como? Explicitaremos ainda neste capítulo.

2.3 Um exemplo de trabalho que foca a autorregulação

Pesquisas brasileiras sobre autorregulação e estratégias de aprendizagem aumentaram, mas ainda são escassas principalmente no ensino fundamental e educação infantil. Estudos nacionais estão sendo realizados a fim de se obter o conhecimento do que os alunos fazem para aprender a estudar em diversas situações específicas de aprendizagem e estudo (BORUCHOVITCH, 2006; TENCA, 2015; OLIVEIRA, 2015).

As estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos ou mesmo de atividades escolhidas com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento da informação. Torna-se possível ensinar os alunos a melhorarem suas aprendizagens a partir de um “simples” sublinhar de texto ou mesmo fazer resumos para ajudar na compreensão de leituras, entre outras estratégias.

Segundo Boruchovitch (2006), as pesquisas revelam que uma intervenção efetiva para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pode possibilitar o progresso na aprendizagem. Os estudos e intervenções educativas com foco na autorregulação podem auxiliar na superação de alguns problemas encontrados no âmbito educacional. O aluno tem a oportunidade de “aprender a aprender” sentindo que ele é o principal sujeito de sua própria aprendizagem, estabelecendo objetivos e utilizando as diferentes estratégias para alcançá-los, consequentemente de forma mais autônoma. Devemos ressaltar que a participação do professor é fundamental para que esse processo e desenvolvimento da autorregulação aconteça.

Existem várias possibilidades para se desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite a construção das estratégias de aprendizagem, tais como o ensino de determinados procedimentos, o desenvolvimento de projetos específicos e, uma ferramenta que teremos como foco no presente estudo a utilização de narrativas, da literatura infantil. A narrativa pode ser utilizada tanto no contexto escolar quanto no familiar e é feita por diversas razões: ampliação dos recursos discursivos e melhoria na escrita; a discussão dos aspectos morais; o prazer; o lúdico. Para Rosário, Pérez e González-Pienda (2007), as narrativas auxiliam na aprendizagem e também podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação das crianças servindo também como uma ferramenta para trabalhar estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Partindo da hipótese de que as narrativas seriam uma boa ferramenta para se trabalhar a construção das estratégias de autorregulação, os autores escreveram uma proposta de trabalho para crianças até 10 anos, utilizando-se de uma narrativa intitulada “Sarrilhos do Amarelo”, a qual recebeu a tradução “As travessuras do Amarelo”. A história narra as aventuras de seis cores do arco-íris e demais amigos da floresta, que procuram pelo Amarelo, uma das cores que sumiu pelo bosque.

Os autores usam o contexto da narrativa para, por meio dela, apresentarem as estratégias de autorregulação. Durante toda realização do projeto essas estratégias podem ser discutidas com o acompanhamento do professor. Para Rosário, Nuñez e González-Pienda (2007, p. 39):

Num estilo não prescritivo, desafiador e bem humorado, as crianças têm oportunidade de aprender um leque alargado de estratégias de aprendizagem e reflectir sobre situações, ideias, e reptos em contexto, através de um conjunto de personagens que experienciam aprendizagens próximas das suas.

Os alunos, por meio da narrativa, entram em contato com o modelo PLEA (discutiremos posteriormente) e podem realizar um conjunto de atividades que têm o objetivo de utilizar as

estratégias de aprendizagem em diferentes contextos. O programa “Sarrilhos do Amarelo” é uma ferramenta educativa proposta por uma equipe “de investigadores em processos de autorregulação da aprendizagem tem desenvolvido na Universidade de Minho em colaboração com colegas da Universidade de Oviedo” (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.4), o qual se basearam no modelo teórico sociocognitivo da aprendizagem.

O projeto é destinado a educadores, psicólogos e pais que possam se interessar pelos processos de aprendizagem, sobretudo a autorregulação. Nele, está incluso um livro teórico que é destinado aos profissionais; o livro pode ser encontrado no site: www.guia-psi.com. Esse livro descreve o marco teórico em que o projeto se sustenta e sua principal finalidade é fazer com que os docentes possam compreender toda estrutura do projeto; possui um conjunto de propostas de atividades a serem desenvolvidas a partir da narrativa também denominada “Sarrilhos do Amarelo”.

Durante a leitura do livro, composto por 17 capítulos, um dos objetivos é levar as crianças a refletir sobre as estratégias utilizadas pelos protagonistas da história ao mesmo tempo em que são criadas situações para que elas possam experienciar essas estratégias na prática (ROSÁRIO, NÚÑEZ, PIENDA, 2010).

O referido projeto fundamenta-se no modelo PLEA, que segundo Rosário, Núñez, González-Pienda (2007) consiste em Planejar (PL), Executar (E) e Avaliar (A). O planejar refere-se ao “pensar naquilo que queremos fazer e preparar um plano para sabermos quando e como o faremos” (p. 23). No executar, o aluno faz “o plano estabelecido em prática” (p.24) e ao final, na avaliação ele “julga se as tarefas de aprendizagem estão a acontecer como o previsto”(p.24). Dessa maneira, a partir dos resultados, será possível alimentar e planificar novas tarefas reiniciando o ciclo da autorregulação (ROSÁRIO, NÚÑES, PIENDA, 2007).

Durante o desenvolvimento do programa para fins de pesquisa são sugeridas a aplicação de questionários em pelo menos dois momentos, início e final, os quais possuem um conjunto de questões, previamente elaboradas, que têm como principal objetivo analisar como e se as estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos participantes.

A primeira experiência no Brasil aconteceu com alunos da rede municipal de Indaiatuba a partir de trabalho integrado entre o Prof^o Pedro Rosário, idealizador do programa e docente titular do Instituto de Psicologia da Universidade do Minho e da Prof^a Jussara Cristina Barboza Tortella, docente titular do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. O Programa iniciou com o um projeto designado “Aprendendo a aprender: As travessuras do Amarelo”, no ano de

2013 na rede municipal de Indaiatuba. A segunda experiência do projeto foi em Amparo no ano de 2013-2014. No ano de 2015 a rede municipal da cidade de Itatiba (SP) adotou o projeto novamente com a participação de 26 escolas: E.M.E.B. "Anna Abreu, E.M.E.B. "Basílio Consoline", E.M.E.B. "Cel. Francisco Rodrigues Barbosa", E.M.E.B. "Cel. Júlio César", E.M.E.B. "Cel. Manoel Joaquim de Araújo Campos", E.M.E.B. "Philomena Salvia Zupardo" E.M.E.B. "Prof. Agenor Vedovello", E.M.E.B. "Prof. Benno Carlos Claus", E.M.E.B. "Profª Angela Lygia Parodi Scavone", E.M.E.B. "Profª Eliete Aparecida Sanfins Fusussi", E.M.E.B. "Profª Guiomar Almeida Ciarbello", E.M.E.B. "Profª Inês Prado Zamboni", E.M.E.B. "Prof. Luiz Pântano", E.M.E.B. "Profª Mara Cabral Simões Alegre", E.M.E.B. "Profª Maria Apª Tomazini", E.M.E.B. "Profª Maria do Carmo Parisotto Mosca", E.M.E.B. "Profª Maria Gemma Rela Reinaldo", E.M.E.B. "Profª Maria Mercedes de Araújo", E.M.E.B. "Profª Maria Salles de Souza", E.M.E.B. "Profª Maria Teresa Degani de Souza", E.M.E.B. "Profª Marina Araújo Pires", E.M.E.B. "Profª Nazareth de Siqueira Rangel Barbosa", E.M.E.B. "Profª Rosa Scavone", E.M.E.B. "Rosa Maria Ferrari Belgini", E.M.E.B. "Sebastião de Camargo Pires" e E.M.E.B. "Profª Vera Lúcia Carride de Palma".

2.4 Saberes docentes necessários sobre a autorregulação

A partir da revisão bibliográfica realizada, é possível afirmar que a autorregulação da aprendizagem ainda é um tema novo nas pesquisas brasileiras, o que torna o trabalho com a autorregulação nas escolas muito escasso, pois falta conhecimento sobre o tema, tanto por parte dos gestores, quanto dos professores, que desconhecem muitas vezes o próprio termo, como pudemos observar durante a observação e intervenção em campo que será relatada em um capítulo específico.

Os problemas motivacionais podem prejudicar e agravar as dificuldades de aprendizagem. Deve-se lembrar também que normalmente o sujeito desmotivado torna-se resistente em procurar ajuda (BORUCHOVITCH, 2005). Bzuneck (2001) também ressalta que o estudante desmotivado estuda pouco, muitas vezes quase nada, tendo dessa forma, sua aprendizagem comprometida. O aluno passa a realizar as tarefas com menos qualidade causando, segundo o autor, um problema educacional o qual pode prejudicar sua formação e até mesmo o seu exercício de cidadania, portanto, podemos dizer que “as aprendizagens escolares são importantes para o desenvolvimento pessoal de cada um e dependem da motivação do aluno”. (MARTINEZ, 2008, p. 20).

Podemos afirmar então, que a motivação para aprender torna-se essencial para o processo da autorregulação da aprendizagem. (MARTINEZ, 2008; BORUCHOVITCH, 2001, 2005; BZNECK, 2001). Além da motivação o “ensino de estratégias é considerado uma das chaves principais na promoção da aprendizagem autorregulada” (ZIMMERMAN, 1998 apud ROSÁRIO, 2004, p.68). Um aluno que utiliza-se das estratégias de aprendizagem deve dominar três tipos de conhecimento, o declarativo, que consiste em conhecer as diferentes estratégias; o procedimental, ou seja, saber utilizar as estratégias; e, o condicional: saber onde utilizá-las.

A partir da utilização continua dessas estratégias na prática educativa, pode possibilitar ao sujeito ter conhecimento em seu progresso com relação à aprendizagem permitindo-lhe gerenciar a eficácia ou não de suas estratégias, podendo alterá-las quando e se necessário, de modo a construir um ambiente que seja propício para sua aprendizagem de qualidade. (ROSÁRIO, 2004).

Um aluno autorregulado em sua aprendizagem poderá utilizar-se de algumas estratégias autorregulatórias, tais como: autoavaliação, organização e transformação, planejamento e elaboração de metas, busca de informações, monitoramento e manutenção das anotações, estruturação do ambiente, autoconsequências, ensaio e memorização, pedido de ajuda aos pares, aos professores, à família, revisão de provas, de anotações e de textos (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; ZIMMERMAN, 1986; FREITAS-SALGADO, 2013) e também gerenciar o tempo (ROSÁRIO, 2004). Entende-se que essa capacidade é uma construção que auxilia na compreensão e explicação do sucesso acadêmico, pois, segundo Freitas-Salgado (2013, p.27):

o aluno que autorregula sua aprendizagem em um grau elevado tende a apresentar comportamentos que evidenciem maior controle e escolha do que fazer, como fazer, onde e por que fazer, tendo em vista suas metas acadêmicas e a adequação das variáveis pessoais, contextuais e sociais. As variáveis pessoais (motivacionais e cognitivas) podem ser caracterizadas pelo conhecimento e prática das estratégias de aprendizagem, a percepção de sua utilidade, a percepção de autoeficácia, a autorreflexão; as variáveis contextuais podem ser o ambiente entendido como a sala de aula, tarefas de casa, instrução do professor, entre outros; e as variáveis interpessoais dizem respeito à relação com os pares, pais e/ou professores.

Estando o aluno na escola, cabe ao professor oportunizar situações reais para “aprender a aprender”. O papel do docente torna-se fundamental, pois ele se torna responsável por apresentar e também ensinar as estratégias de aprendizagem, despertar a motivação e além, deve acompanhar a utilização delas pelos alunos e proporcionar ao longo do ano, contínuos *feedbacks* tanto sobre o desempenho, quanto a utilização das estratégias de aprendizagem, dos alunos.

O *feedback* dado pelo desempenho escolar e a existência de situações de avaliação das aprendizagens devem ocorrer com regularidade, pois é de extrema utilidade e importância para o aluno, uma vez que ele pode saber até que ponto aprendeu e, assim, ter informação sobre a qualidade do seu desempenho. (VEIGA, CALDEIRA e MELO, 2010).

O docente pode criar situações em que o educando se sinta responsável por seu agir educativo, que ele estabeleça objetivos e que utilize diferentes estratégias para alcançá-los de uma maneira autônoma. Mas como o professor pode ensinar o aluno a aprender a aprender? Uma das maneiras a qual já tecemos a respeito, é por meio das narrativas, que tornam tal aprendizado mais dinâmico e divertido para as crianças. É importante lembrar que durante o desenvolvimento de um projeto (como “As travessuras do Amarelo”, por exemplo), as crianças não podem estar ou se sentirem sozinhas, pois é preciso incentivá-las a procurar o apoio de seus professores e também de seus pares. Alunos que possuem dificuldades de estudo e recorrentes experiências de insucesso entendem que são incapazes de aprender. (TENCA, TORTELLA, 2015)

Novamente, torna-se essencial que tanto o professor quanto a equipe escolar façam intervenções oportunas para responderem às dificuldades que tais alunos demonstram. A literatura nos diz que a criança só poderá acreditar em si quando ela puder ter experiências de sucesso escolar. (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Um outro aspecto a ser considerado pelos professores é quanto ao ambiente. Este deve favorecer diversas experiências por meio do contato com os pares, sendo estimulados ao convívio harmônico, respeitando e ouvindo o outro e por sua vez, através do ensino intencional de uma prática planejada na qual crie situações nas quais os alunos possam desenvolver as estratégias de aprendizagem. Tais estratégias fundamentam-se no desenvolvimento da autonomia do aluno perante qualquer desafio da vida e do cotidiano escolar. (TENCA, TORTELLA, 2015).

Diferente da escola que conhecíamos há duas ou três décadas, hoje a escola requer dos professores e gestores outras preocupações e responsabilidades provocadas pela heterogeneidade dos alunos e a diversidade de ocorrências em sala de aula. Como motivar os alunos? Como ensinar alunos que não desejam aprender? É necessário desenvolver algumas competências nos professores, pois o sucesso das aulas depende também daquilo que é planejado com antecedência.

Vejamos as seguintes indagações:

Como organizar os primeiros cinco minutos de aula? Porquê? Que conteúdos ensinar? Qual a sequência dos mesmos? Que métodos de ensino utilizar? Um ensino mais expositivo, ou mais pela descoberta orientada? O que deve ocorrer logo no início da aula? Que tempos diferenciados terá a aula e porquê? Quanto

tempo está previsto para cada atividade planejada? Porquê? Que materiais serão utilizados? Que perguntas vão ser feitas? A que alunos? Porquê a esses e não a outros? Caso falhe alguma coisa do que foi planejado, que alternativas serão consideradas? Como gerir os últimos cinco minutos da aula? (VEIGA, CALDEIRA e MELO, 2010, p.548).

A planificação de uma aula pode e necessita ser partilhada e também negociada com os alunos, portanto, deve ter um carácter flexível, permitindo que o professor dialogue a fim de criar, ajustar e recriar oportunidades. (VEIGA SIMÃO, 2013).

Quando o professor prepara sua aula, ele necessita buscar algo que tenha a ver com a seus alunos, por exemplo, uma situação problema mais vivenciada por eles e dessa forma, naturalmente ele cria situações e problemas que levem os alunos a se questionarem e resolverem as situações propostas. As perguntas úteis levam a um problema o qual conduz à ação, estimulando os alunos a raciocinarem; tais perguntas devem surgir do início ao final da aula, pois o educando precisa raciocinar e atuar em diferentes momentos.

Nesse sentido Veiga Simão (2013) afirma que por meio de tais estratégias de ensino, obteremos os seguintes resultados: o encorajamento e a aceitação da autonomia e iniciativa do educando; a criação de oportunidades de respostas dos alunos que permitam ao professor aprender a conduzir as aulas; encorajamento dos alunos a estabelecerem diálogos com os professores e também com seus pares; encorajamento dos alunos ao questionamento aberto e reflexivo; uma elaboração mais profunda das respostas iniciais dos alunos; a criação da oportunidade dos alunos interagirem e discutirem possíveis hipóteses; a permissão de um tempo de resposta para os alunos, após serem indagados; e, promoção de um tempo para que os alunos reflitam e descubram relações nos conteúdos aprendidos.

Um outro aspecto importante é a organização da sala de aula. Ela precisa reunir condições necessárias para que se realizem tais atividades investigativas. Por exemplo, as mesas e as cadeiras devem estar organizadas para que possam facilitar o trabalho em dupla ou em grupo e, dependendo da atividade, que tais grupos tenham acesso fácil ao material a ser utilizado. Uma aula de ciências, por exemplo, torna-se muita mais interessante se a escola estiver preparada para realizar experiências com os alunos. Algumas possuem salas destinadas às aulas práticas, tornando a aprendizagem mais autorregulada e por descoberta orientada. (VEIGA, CALDEIRA e MELO, 2010).

Atividades, aulas e exercícios desse tipo, segundo os autores, poderá possibilitar no aluno um papel mais ativo, despertando o “gosto” por aprender. Os educandos podem desenvolver a

criatividade, o *insight*, a capacidade de resolver problemas, a autoestima e assim, a percepção de suas capacidades para o sucesso por meio do seu esforço. O professor também fornece aos alunos as informações específicas do que fazer quando a tarefa ou trabalho já foi cumprido, dessa forma o aluno já sabe o que é esperado dele, sendo também uma forma de evitar o tempo ocioso em sala, o qual geralmente é utilizado para bagunça.

Segundo Marzano (2004) pequenas tarefas dentro de cada atividade podem ser sugeridas pelo docente, fazendo com que os alunos mais rápidos sempre tenham o que fazer até que a tarefa, ou o tempo dela, chegue ao fim. Assim, a ideia é que os alunos não fiquem ociosos durante as transições de atividades diferentes ao longo da aula, tendo dessa forma, elementos que permitam sua autorregulação.

Veiga Simão (2013) afirma que o professor que deseja promover a autorregulação em seus alunos deve ser um profissional que demonstra eficácia em seu trabalho. Possuir conhecimento (perícia) naquilo que ensina, ser claro e organizado (quanto mais organizado o professor, mais os alunos aprendem), ter entusiasmo e afetividade em seu trabalho em uma correlação com o desempenho de seus alunos.

Destacamos que “a aprendizagem autorregulada é intencional e os estudantes devem aprender a utilizar um conjunto alargado de estratégias, de forma autônoma na sala de aula, nomeadamente, para organizar o processo de informação, gerir o tempo, as motivações e as emoções.” (VEIGA SIMÃO, 2013, p. 517). Para que estejam aptos a agir assim, cabe primeiramente ao professor desencadear essas transformações no aprender dentro da sala de aula.

Entendemos também que o meio pode proporcionar aos alunos métodos e ambientes de aprendizagem que lhes dêem a capacidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa (VEIGA SIMÃO, FERREIRA, DUARTE, 2012). Portanto, a escola oferece as condições necessárias para que tais competências sejam promovidas de forma intencional. Neste aspecto salientamos a importância dos educadores, professores para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Existe a necessidade de apoio à criança no desenvolvimento da autorregulação, como nos explica Rosário, Pérez e González-Pienda (2007, p.14):

todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem os seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem.

Tem-se como um dos principais objetivos dos educadores e docentes, segundo Piscalho e Simão (2014), o direcionamento para ajudar as crianças a desenvolverem as ferramentas intelectuais e também as estratégias para aprender de maneira autônoma a terem o controle de sua aprendizagem, o monitoramento de seus avanços e a interligação daquilo que experienciam na escola ao que realizarão no futuro. Não se pode esperar que a aprendizagem ocorra de maneira espontânea, mas, educadores e docentes devem proporcionar aos alunos o incentivo da responsabilidade pelo aprender. (ROSÁRIO et al., 2010).

Consideramos relevante chamar a atenção para a formação de educadores e docentes para a promoção da autorregulação a fim de proporcionar o crescimento da aprendizagem nas crianças e também sua autonomia.

Estes aspectos se aplicam aos conteúdos transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries, volume 8, “Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética”. (1997). Abbagnano (2007) nos diz que atitude pode ser definida como o projeto de opções porvindouras em face de certo tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação. (p.89). Enquanto que valor, refere-se a uma palavra usada, desde a antiguidade “para indicar a utilidade ou o preço dos bens materiais e a dignidade ou o mérito das pessoas”(ABBAGNANO, 2007, p.990). É ainda o “dever-ser de uma norma que também pode não se realizar de fato, mas que é a única capaz de conferir verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis” (*idem ibidem*). Mas para o autor,

[...] a melhor definição de valor é a que o considera como possibilidade de escolha, isto é, como uma disciplina inteligente das escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras, ditando a sua repetição sempre que determinadas condições se verifiquem. (*idem, ibidem*, p.991).

Sabe-se que família, amigos, os meios de comunicação, o grupo social têm valor fundamental na transmissão de valores e atitudes para as crianças. Beraza (2000, p.37)) reforça ao dizer que “essa influência externa exerce-se em frentes muito diversas: a família, amigos, escola, meios de comunicação, cultura, meio social”

Desde cedo, por imitação, as crianças passam a ter comportamentos semelhantes a de seus pais ou de pessoas com as quais convivem diariamente. Esses comportamentos podem receber

um reforço e se prolongarem para a vida toda ou não. “Alguns conservam o padrão atitudinal imitativo e outros elaboram uma estrutura pessoal e autoconstruída”. (BERAZZA, 2000, p. 36).

Ainda, segundo o autor, dizemos que as atitudes provem de três componentes: do emocional, do comportamental e do cognitivo. Para que se desenvolvam é necessário que haja a socialização e também a maturação e desenvolvimento cognitivo. As atitudes e valores serão oriundas da experiência do sujeito, juntamente com a função adaptativa. Elas são estáveis, mas também são passíveis de mudanças, pois “as atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras”. (p. 27).

Para Berazza (2000), a escola tem uma influência menor na formação de valores e atitudes, porém tem a vantagem de poder trabalhar de uma maneira sistemática e continuada com seus alunos. A escola acaba possuindo uma função, a qual o autor chama de bipolar, pois deve reforçar valores e atitudes entendidas como universais e ao mesmo tempo deve modificar outras que não sejam consideradas adequadas universalmente.

Mas quem seria a principal pessoa responsável por construir, ensinar, modificar e substituir atitudes e valores? O professor. É com ele que as crianças passam a maior parte do tempo quando estão na escola. O professor, segundo Berazza (2000) possui e exerce poderes diversos em relação a seus alunos. O poder coercitivo, no qual ele pode impor sanções; o de recompensa, o qual se refere “a capacidade do professor em outorgar reconhecimento a quem seguir as orientações marcadas e cumprir as expectativas” (BERAZZA, 2000, p. 39); o simbólico, “os indivíduos tendem normalmente a aproximar-se do poder, a identificar-nos com aqueles que têm poder para tomar decisões que nos afetam” (*idem ibidem*); o poder perito, em que o aluno reconhece no professor um nível de conhecimento e capacidade acima do seu, tornando-se referência para ele e por fim; o legítimo, que mostra o papel e desempenho do professor e das atribuições esperadas dele por ocupar tal posição.

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), foram apresentados documentos que tratam de temas transversais a serem trabalhados na educação básica. São dez volumes divididos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia entre outros, havendo um volume específico (volume oito) para a apresentação dos Temas Transversais e Ética. O documento afirma que por se tratarem de questões sociais, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Com isso, supõe-se que atitudes e valores devam estar presentes, portanto, como temas transversais como afirma este exemplo do PCN (1997, p.29),

Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética).

No documento, é possível encontrar tópicos que tecem especificamente a respeito de atitudes e valores. Pensar sobre eles “leva imediatamente à questão do comportamento. As atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos.” (BRASIL, 1997, p.34).

Dessa forma, entendemos que o professor pode criar situações dentro da sala de aula para mobilizar os alunos a participarem de debates e discussões. O uso do *role playing*, assembleias, rodas de conversa, exposições em público, participação na tomada de decisões são modos de fazer com que o aluno participe de uma forma democrática fazendo com que suas atitudes sejam passíveis de mudança. (PUIG, 2004). Assim, também atende ao que propõe o PCN (1997), ao afirmar que nas relações interpessoais em uma escola ou sala de aula, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreendendo seu ponto de vista e até mesmo suas motivações ao interpretar ações. Julga-se importante essas considerações na educação fundamental, uma vez que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e também a sua capacidade de gerir seus comportamentos. (BRASIL, 1997).

Portanto, fica evidenciado que existem formas de trabalhar com atitudes e valores na sala de aula, seja pelos temas transversais ou por eventos e conflitos que existam e aconteçam dentro da própria sala de aula. Cabe ao professor esse planejamento e também a perspicácia de perceber o momento certo de intervir e o principal, como fazê-lo, para aproveitar a situação e ensinar atitudes e valores a seus alunos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

A palavra pesquisar deriva do latim *perquirere* que significa procurar com perseverança¹. No meio acadêmico a pesquisa é um dos principais pilares da Universidade contribuindo para o avanço da ciência e do desenvolvimento social.

“Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. (SILVA, MENEZES, 2005, p.19)”. “Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo”. (*idem; ibidem*, p.20). Para Demo (1996) a pesquisa se insere como uma atividade cotidiana e para o autor pode ser considerada como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. (p.34).

Goldenberg (1999) afirma que para haver pesquisa é necessário que exista uma pergunta com o desejo de ser respondida; a elaboração das etapas que permitam chegar à resposta e, por fim, uma indicação de grau de confiabilidade na resposta obtida.

Fica evidente, portanto que “a pesquisa científica tem por objetivo contribuir com a evolução dos saberes humanos em todos os setores, sendo sistematicamente planejada e executada através de rigorosos critérios de processamento das informações”. (CAMPOS, SANTOS, SANTOS, 2009, p.2). Assim, traz “[...] maior clareza sobre o objeto pesquisado, servindo para avançar e construir o conhecimento em favor de resultados que proporcionem melhorias contínuas”. (SILVA, 2013, p.16).

Segundo Silva e Menezes (2005) para haver uma pesquisa necessita haver um planejamento o qual dependerá de três etapas. A fase decisória, ou seja, a fase em que o tema e a delimitação do problema de pesquisa são apontados; a fase construtiva, a qual se refere à elaboração de um plano de pesquisa e também à execução da mesma. E, por fim, a fase redacional cujo objetivo é a apresentação final, referindo-se à análise de dados e informações obtidas.

¹ <http://www.significados.com.br/pesquisa>

Seguindo as fases indicadas pelas autoras, iniciamos a pesquisa com o problema em questão: **“Quais são os possíveis procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima sociomoral e da autorregulação em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental?”** Portanto, tem-se como objeto de pesquisa o clima sociomoral e a autorregulação.

Assim, a partir do objetivo geral e específicos já apresentados, iniciou-se o planejamento da pesquisa.

3.1 Delineando os caminhos da pesquisa

“Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo.” (GATTI, 2011, p.2). Desta forma, entende-se que quando falamos em método, procura-se uma forma de construir e desenvolver o conhecimento em determinada área. Ainda,

O método nasce do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. (GATTI, 2011, p. 11).

Assim, propôs-se o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, um trabalho investigativo o qual se desenvolveu no contexto do cotidiano escolar, a partir das práticas utilizadas por uma professora do Ensino Fundamental; focalizou não apenas o desempenho individual de crianças, mas também as interações entre elas e delas com a professora, buscando identificar estratégias e práticas de mediação que promovessem o desenvolvimento da moralidade ; foram realizadas análises minuciosas e qualitativas buscando identificar de que forma as práticas e estratégias pedagógicas podiam contribuir para a construção da autonomia e da autorregulação; e, também se durante todo período foi possível observar mudanças significativas relacionadas à autorregulação e ao clima sociomoral.

Segundo Silva e Menezes (2005) a pesquisa qualitativa,

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.[...]No método qualitativo a relação entre pesquisador e informante é muito próxima, o que possibilita informações detalhadas, descrevendo a realidade concreta. (p.20).

Para Richardson (1999, p. 79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. O autor também afirma que a pesquisa qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema e também analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada por meio dos seguintes procedimentos:

3.2 Aprofundamento Bibliográfico

Após a revisão bibliográfica foram selecionados diversos artigos científicos para leitura; artigos estes, publicados em revistas nas categorias A1, A2, B1, B2 com os temas moralidade, clima sociomoral, autonomia, autorregulação, sendo possível aprofundar o conhecimento do tema em questão. A leitura de dissertações e teses sobre o tema abordado também foram de suma importância. Além, livros de autores que contribuíram com o estudo da moral, como Jean Piaget, Josep Puig, Maria Suzana Menin, Telma Vinha, Luciene Tognetta, entre outros, foram lidos. Outros autores relevantes e atuais aos temas pesquisados também estão presentes neste aprofundamento bibliográfico. O resultado do levantamento bibliográfico, já destacado na introdução do presente trabalho, revela que ainda existe uma quantidade pequena de teses, dissertações e artigos na área da educação em relação ao estudo da moral e principalmente da autorregulação nos últimos cinco anos, revelando que ainda há muito a ser estudado e pesquisado. Conseqüentemente afirmamos a importância dessa pesquisa para a área da educação, principalmente para área da moralidade e autorregulação. Espera-se que a partir desse trabalho, outros artigos possam ser desenvolvidos e que os mesmos sirvam para informar e enriquecer a formação de professores.

3.3 A Observação do cotidiano escolar

Foram realizadas observações e o acompanhamento dos alunos para que fosse possível atingir os seguintes objetivos: identificar quais são os procedimentos e materiais propícios para a melhoria do clima sociomoral que a professora utiliza no cotidiano de uma turma 2º ano do ensino fundamental e como eles são utilizados no cotidiano pedagógico e registrar a utilização destas novas práticas no cotidiano escolar.

Tais observações foram registradas por anotações em diário de campo. “[...]o diário de campo, quando utilizado em um processo constante, pode contribuir para evidenciar as categorias emergentes do trabalho profissional, permitindo a realização de análises mais aprofundadas” (LIMA, MIOTO, PRA, 2007, p.97). Ele também é considerado “[...] como uma forma de agenda de tarefas, como um caderno de observações [...] ou ainda, como um breve relatório descritivo da intervenção e da realidade”. (LIMA, MIOTO, PRA, 2007 p. 98).

Por meio do diário de campo foram selecionados e transcritos os momentos mais produtivos para as reflexões juntamente com a professora, atingindo o objetivo de identificar e examinar os procedimentos e materiais disponibilizados por ela e os modos pelos quais as crianças interagem com eles. Conseqüentemente, também foi possível planejar e registrar os novos materiais e procedimentos elaborados, em conjunto, com a professora e ao final avaliar se houve mudanças em relação ao comportamento referente à moralidade e autorregulação.

“Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador”. (LUDKE, 1986 apud BELEI, PASCHOAL, NASCIMENTO, MATSUMOTO, 2008, p.191). Desta forma, os mesmos autores colocam que uma observação é considerada fidedigna quando o observador é preciso e seus registros são confiáveis. Não é suficiente se colocar próximo ao objeto de estudo e olhá-lo. O pesquisador deve olhar e registrar; conseqüentemente terá uma ferramenta para que possa recordar-se de detalhes de sua observação.

Partindo dos princípios da Resolução CNS 196/96 , no termo de consentimento livre e esclarecido, foi acordado, com os sujeitos do estudo, o direito de uso dos dados e informações relevantes à pesquisa. Aos sujeitos também ficou garantido o sigilo de sua identidade, principalmente por se tratarem de crianças de 7 a 8 anos. Torna-se necessário dizer que para a pesquisadora entrar na sala de aula, foi necessária, além de ter o projeto aprovado pelo Comitê de

Ética em Pesquisa com seres humanos (número de aprovação: CAAE: 47953815.3.0000.5481) uma reunião na escola com os pais das crianças para que pudessem assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e ficarem cientes sobre os objetivos da pesquisadora.

Portanto, por meio de um acordo prévio, para que não se infringisse o direito de sigilo e anonimato, foi acordada a mudança de nomes, da escola, da professora e das crianças caso haja a necessidade de citá-los.

As observações foram realizadas de Agosto a Dezembro de 2015 e eram feitas duas vezes na semana. A pesquisadora, inicialmente, passava a tarde toda com as crianças. A professora permitiu que a pesquisadora se sentasse com as crianças, podendo participar das atividades e até mesmo ajudá-las quando pedido ou necessário. A cada visita, a pesquisadora procurava se sentar com crianças diferentes, o que lhe permitiu enriquecer o diário de campo, pois assim, também podia ouvir as crianças.

Nesta escola, as aulas começavam às 12h30min e terminavam às 17h30min. Após um mês de observação, a pesquisadora selecionou os melhores horários para sua permanência em sala de aula, já que as crianças tinham aula de música, educação física e informática com outros professores. Foi possível observar as crianças nestas aulas também, o que ofereceu riqueza de material a ser discutido, mas como o objetivo da pesquisa era apenas com a professora integral da turma, não houve uma discussão aprofundada com os outros professores.

Para haver um melhor direcionamento da pesquisadora sobre o quê observar em sala de aula enquanto estava com os alunos e a professora foi elaborado um roteiro de observação. (ANEXO 1).

3.4 Reuniões com a professora

Foram realizadas seis reuniões com a professora; a primeira, antes da entrada da pesquisadora na sala de aula para uma apresentação mais detalhada da pesquisa, possibilitando acordos, perguntas e dúvidas para que fosse possível iniciá-la da melhor maneira possível. A segunda, terceira e quarta reunião foram feitas a fim de atingir os objetivos de examinar os procedimentos e materiais disponibilizados e os modos pelos quais as crianças interagem com eles; planejar a construção de novas práticas morais, incluindo livros infantis, estimulando a participação ativa das crianças, verificando os modos pelos quais elas utilizam estes novos procedimentos e materiais, levando-os a construção da autonomia e autorregulação.

Durante todas as reuniões também foi possível manter diálogos informais com a professora, nos quais ela relatava sobre seus medos, suas preocupações, especialmente com alguns alunos daquela sala. Também contava as histórias pessoais de algumas crianças para que a pesquisadora pudesse entender determinados comportamentos. Por ser uma conversa, a pesquisadora percebeu que a professora se sentiu muito a vontade para contar detalhes pessoais, tanto da sala de aula quanto dos alunos.

Durante essas três reuniões foram selecionados episódios mais significativos vindos do diário de campo da pesquisadora. Esses episódios auxiliaram a fazer com que a professora refletisse sobre suas atitudes, a interação dela com seus alunos, ou melhor, o modo pelo qual ela conduzia as atividades propostas para a sala, e também como os alunos reagiam a essa condução. Nessas reuniões também houve o incentivo da pesquisadora para que a professora idealizasse novas práticas e procedimentos que pudessem contribuir para a melhoria do clima sociomoral. A professora participava ativamente das discussões.

Ao início da intervenção foi proposto que a docente realizasse leituras específicas sobre moralidade, práticas morais e resolução de conflitos, porém, devido à quantidade de trabalho da própria professora, a mesma não conseguiu realizar as leituras sugeridas, sendo então acordado entre a professora e a pesquisadora, o início da leitura para as crianças do livro “As travessuras do Amarelo”, e rodas de conversa a fim de discutir conflitos da sala de aula com as crianças, para que tivessem voz ativa e participassem das decisões na sala de aula. Assim, o trabalho na sala do 2º ano foi iniciado de forma definitiva.

Na 5ª reunião houve uma conversa com a professora para que ela nos relatasse sobre sua participação ao decorrer da pesquisa por meio de uma narrativa, a ser entregue ao final do ano letivo. Era esperado que ela descrevesse sua participação, envolvimento e desenvolvimento. Ao final, realizou-se um último encontro, para mostrarmos o resultado da pesquisa a fim de colaborar com a formação da professora participante e conseqüentemente com a comunidade escolar envolvida.

As reuniões eram realizadas duas vezes por mês, nas dependências da sala de aula e tinham a duração de uma hora aproximadamente.

3.5 Narrativa: a palavra da professora

Um excelente material de pesquisa pode ser a utilização dos relatos escritos, a narrativa. “Sua análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros.”(CUNHA, 1997, p.1). Ainda,

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p.1)

Como dito, ao início da 5ª reunião foi proposto que a professora fizesse uma narrativa, relatando sua experiência ao longo de todo o acompanhamento dela e de sua turma pela pesquisadora. Esperávamos que a narrativa fosse uma das ferramentas que nos possibilitasse acompanhar como a intervenção a fez refletir sobre suas ações e se houve mudanças significativas em sua conduta como educadora.

Segundo Lima e Castro (2014, p.83) para que “o professor assuma um lugar ativo em seu processo de formação e atuação profissional”, torna-se “essencial trazer à reflexão e consciência seus saberes, indagações, problemas e desafios do dia a dia escolar”.

Como almejamos mudanças nas atitudes e comportamentos da professora referente à condução de suas aulas e seu relacionamento com os alunos, entendemos como de grande importância que ela nos relate seu ponto de vista, como sujeito intelectual, compositor/autor de sua história, por meio da sua relação com outros homens, adultos e crianças.

Ainda segundo as autoras,

Com a perspectiva de projetar a formação profissional docente em sua plenitude, compreendemos a atividade humana como fundamento das principais transformações qualitativas, em nível psíquico, com possibilidades de o professor dominar sua conduta em níveis cada vez mais sofisticados e de expressar suas aprendizagens por meio de ações e atitudes capazes de tornar o ensino possibilidade de projeções de aprendizagens significativas à humanização de cada criança com a qual ele trabalha [...]a comunicação torna-se, assim, elemento de formação humana, considerando as falas, as vozes, as narrativas, como instrumentos de pesquisa, de ensino e de humanização. (*idem, ibidem*).

A partir da narrativa da professora foi possível selecionar trechos de seu texto, enriquecendo os dados da análise qualitativa.

3.6 Descrição e caracterização da escola e seus participantes

Participaram desta pesquisa a professora da turma do 2º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no interior de São Paulo e seus 18 alunos (crianças entre 7 e 8 anos de idade). A sala era composta por dez meninas e oito meninos. Os alunos se sentavam em duplas, sempre menino e menina. Segundo a professora, era uma estratégia para que não conversassem tanto. Alguns alunos se sentavam sozinhos, pois naquele período do ano, alguns colegas haviam mudado de escola. Havia três fileiras de carteiras duplas, duas lousas, mas uma delas na lateral era utilizada para colagem de cartazes diversos. Havia o armário da professora com alguns materiais e outro armário para guardar os cadernos e livros dos alunos.

A docente tem 32 anos e trabalha nesta escola há seis anos. Sua formação foi pedagogia, em 2003. No ano de 2007 tornou-se mestre em filosofia pela Unicamp, e, no ano de 2012 terminou duas pós-graduações (artes e psicopedagogia).

A escola em que a pesquisa se realizou foi inaugurada em 11 de Março de 1955. Tornando-se municipal em 17 de Junho de 2002. Em 1959 a escola contava com apenas quatro classes; as aulas eram de segunda a sábado no período da manhã e possuíam apenas 51 alunos. Havia também exame de admissão para estudar no local. Em 1980 houve a implantação do curso de magistério. Na década de 90, mais precisamente em 1996 a escola passou a atender de 1ª a 4ª série. Com sua municipalização em 2002, a escola começou a atender da 1ª a 4ª série do Ciclo I, seus funcionários foram substituídos por municipais e a escola adotou a proposta de ensino da Secretaria da Educação do município.

No ano de 2009, a escola passou a integrar o ensino de nove anos, atendendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no período da manhã e tarde. Hoje a escola conta com 22 classes, 22 professores e atende 560 alunos.

Por meio de uma pesquisa diagnóstica presente no documento, ficou evidenciado que a maior parte dos pais dos alunos são operários e as mães, do lar. Quanto ao aspecto financeiro, o documento traz que a maior parte das famílias vive com 2 a 3 salários mínimos.

Ficou evidenciado no Projeto Político Pedagógico que a escola se preocupa com a formação do aluno no sentido humano, social e cultural. A escola pretende permitir ao aluno exercer sua cidadania através do desenvolvimento de suas capacidades, sendo motivado a frequentar e permanecer na escola.

Foi possível observar ao decorrer do Projeto Político Pedagógico que Paulo Freire é referenciado diversas vezes, no sentido de oferecer uma escola democrática, inclusiva e popular. A escola busca uma gestão democrática e possui conselho formado por oito educadores, 1 funcionário, 5 pais e 5 alunos, juntamente com diretora e vice. Os membros do conselho participam por um ano das atividades de assembleia. No documento é evidenciada a importância de um bom clima escolar, desenvolvendo a tolerância e a cidadania.

Quanto à proposta pedagógica, o documento revela uma linha interacionista, baseada nos estudos de Piaget, Vigotski, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Norteia uma linha de pensamento sócio-construtivista, valorizando a construção do conhecimento com a mediação do professor, o qual deve propor situações de ensino/aprendizagem significativas, realizando intervenções planejadas levando os alunos a situações de conflito dentro de suas hipóteses de aprendizagem motivando-os a novas descobertas.

Segundo o Censo 2012, a Escola em que se realizou a pesquisa possui em suas dependências 31 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática com acesso à Internet, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto. Seus equipamentos são compostos de TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, fax e câmera fotográfica e filmadora.

Faz-se necessário lembrar que tanto a escola como todos os participantes envolvidos na pesquisa receberam nomes fictícios a fim de manter o sigilo e integridade de suas respectivas identidades.

3.7 Aplicação do instrumento IPAA

O Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA) é um instrumento já validado em Portugal e no Brasil que tem por objetivo acompanhar as aprendizagens autorregulatórias. Este instrumento foi aplicado duas vezes: antes e ao término da pesquisa com o intuito de avaliar a melhoria da autorregulação dos alunos em situações escolares. (ANEXO 2).

Por se tratarem de crianças pequenas (7 e 8 anos) e que ainda estão em um processo de alfabetização, não foi possível realizar a aplicação do instrumento em conjunto. Muitos alunos da sala apresentaram dificuldades de leitura e não acompanhavam o teste. Sendo assim, a pesquisadora teve que aplicar o teste em trios em carteiras no fundo da sala para que todos

pudessem responder ao questionário individualmente enquanto a professora fazia outras atividades com o restante da turma, até que todos os alunos respondessem.

3.8 Encaminhamentos

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e após a aprovação do mesmo, a pesquisadora entregou uma cópia do projeto aprovado e uma cópia do documento proveniente do Comitê de Ética comprovando a aprovação do projeto para a diretora da escola participante da pesquisa que autorizou o desenvolvimento de investigação (conforme modelo no ANEXO 3) e autorizou a coleta de dados junto aos sujeitos (conforme modelo no ANEXO 4).

Ao que se refere às considerações éticas, todos os participantes receberam o Termo de Esclarecimento Livre e Consentido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador, fornecido pela pesquisadora. (ANEXO 5 e 6).

Como dito, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos explicando a pesquisa, momento em que assinaram o Termo de Esclarecimento Livre e Consentido.

Cada participante foi informado que seu envolvimento na pesquisa era voluntário, sendo-lhe garantido que seus dados pessoais seriam mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa seriam utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe traria qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderia ser solicitada em qualquer momento.

Não houve desistência de qualquer participante durante a realização da pesquisa.

3.9 Procedimentos de análise dos dados

Como já dito ao início, uma pesquisa tem o “intuito de descobrir e construir novos conhecimentos; para tal é necessário desenhar ou projetar o caminho a ser seguido, uma vez que cada caminho poderá levar o investigador a alcançar diferentes resultados.” (TEIXEIRA, 2003, p.182). Dessa forma, Teixeira (2003) entende que,

Abordar a análise de dados enquanto etapa do processo de investigação científica no campo das organizações configura-se como relevante, uma vez que a tentativa de identificar especificidades pode significar melhores condições para o desenvolvimento de novos estudos, com base num melhor e maior

entendimento conceitual do processo, alinhado aos respectivos paradigmas. (p.178).

E ainda,

As técnicas de coleta de dados predominantemente utilizadas na pesquisa qualitativa [...] são: entrevistas, observação, uso de diários e análise documental. Algumas técnicas, como as entrevistas, questionário, formulário, podem ser usadas para a coleta de dados de forma quantitativa ou qualitativa. (p.189)

Ao decorrer das observações e anotações no diário de campo, foi possível elaborar o procedimento de tratamento do material. Devemos lembrar que “a pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos.[...]” (TEIXEIRA, 2003, p.191). A fase do tratamento desse material deve levar o pesquisador a teorizar sobre os dados recolhidos e assim produzir um confronto entre o que foi observado e a abordagem teórica. Analisar os dados é um processo complexo que pode envolver retrocessos entre dados pouco concretos e até mesmo conceitos abstratos. Envolve o raciocínio dedutivo e indutivo, a descrição e também a interpretação. Aquilo que é entendido e possui um significado constituem uma constatação de um estudo. (TEIXEIRA, 2003).

Dado as circunstâncias do desenvolvimento da presente pesquisa, definiu-se como necessária a análise de conteúdo, a qual pode ser entendida, segundo Bardin, como,

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (2009, p. 42).

Para Campos (2004), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa. Trata-se da análise do conteúdo das mensagens, ou seja, o conteúdo trazido pela fala das crianças e professora. Para Bardin (2009) se trata de um jogo de hipóteses, técnicas e interpretação, uma vez que a análise de conteúdo se faz pela prática.

Para Silva e Fossá (2013),

O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros. (p.2).

Para as autoras, o conceito de análise de conteúdo pode ser concebido de diferentes formas, tendo em vista a teoria e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve. Trata-se de “uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo.”(SILVA, FOSSÁ, 2013, p.3). Para Freitas, Cunha e Moscarola (1997), é necessário que haja um grau de intuição, imaginação e criatividade, e que o pesquisador não poderá esquecer do rigor e da ética.

Para que seja apresentado um trabalho de análise de conteúdo, este deve passar por três fases, segundo Bardin (2009), pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação (p.121).

A pré-análise é a fase a qual compreende a “leitura geral do material eleito para a análise. [...] De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado” (SILVA, FOSSÁ, 2013, p.4). Para as autoras a segunda fase, exploração do material “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.” (p. 4).

Em seguida também existe o processo da categorização,

Nessa fase, o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. (*idem ibidem*, p. 5).

Ao final, temos a terceira fase a qual compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É neste momento que o pesquisador deve captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação).

Além, como já mencionado anteriormente, a pesquisa traz seu momento quantitativo, no qual os dados provenientes do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA) ganham tratamento estatístico.

Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa quantitativa,

[...] considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.) (p. 20).

Para o tratamento dos dados do IPAA, foi utilizado o programa *Microsoft Excel*. O programa, além de criar tabelas, também cria gráficos os quais foram facilitaram a ilustração dos dados obtidos pelo IPAA, para uma melhor observação.

3.10 – A medida do clima sociomoral

O clima sociomoral de uma sala de aula pode depender de três fatores gerais: estrutura física, relações entre os sujeitos e da atmosfera psicológica. Nos dois últimos engloba-se o respeito, a confiança entre pares, o acolhimento e também a sensação de segurança. Cabe aos professores e gestores reforçarem a ideia de que todos são capazes de aprender e incentivar a boa convivência.

Muitas vezes há a preocupação em solucionar problemas relacionados à formação de professores, infraestrutura, problemas de indisciplina enquanto questões não tão facilmente mensuráveis às vezes são deixadas de lado, como os exemplos: o docente acredita no potencial de seu aluno? A capacidade de ensinar do professor é reconhecida? O que os jovens comentam sobre a escola?

O pesquisador norte americano Brian Perkins iniciou um levantamento sobre o clima escolar criando um instrumento, um questionário, para medir o clima escolar com a participação de cerca de 30 mil alunos e 5 mil professores e gestores de instituições norte americanas.¹

No Brasil, a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Faculdade de Educação iniciou o mesmo trabalho, baseando-se no questionário de Perkins. É um instrumento ainda não validado, porém tem sido utilizado pelos pesquisadores.

Para medir o clima sociomoral da sala do 2º ano, foi utilizada apenas a observação de comportamento dos alunos e da professora ao longo dos meses em que a pesquisadora esteve presente na sala.

¹ <http://gestaoescolar.org.br/conteudo/427/questionario-sobre-o-clima-escolar>

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados se caracteriza por um processo indutivo, fazendo parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa; busca apreender o caráter dos fenômenos em suas manifestações naturais de forma multidimensional, captando os diferentes significados de uma experiência vivida, o que acaba auxiliando a compreensão do indivíduo em seu respectivo contexto. (ANDRÉ, 1983).

O pesquisador planeja e explica as principais operações que utilizará a fim de analisar os dados que obteve durante sua visita a campo para que possa atingir os objetivos estabelecidos na pesquisa. A decisão da melhor maneira de interpretar os dados e o caminho a ser seguido provém da quantidade de dados que o pesquisador colheu durante seu tempo de observação. (ALVES, SILVA, 1992). Para a presente pesquisa, escolhemos a análise de conteúdo para atingir os objetivos propostos.

Freitas, Cunha e Moscarola (1997) afirmam que a análise de conteúdo contribui para a melhor interpretação de textos e até mesmo de questões abertas e entrevista, pois, constitui-se de uma metodologia que descreve e interpreta o conteúdo de todos os documentos e textos disponíveis. Segundo Moraes (1999),

[...]ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum [...] utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. (p.10-11).

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é uma técnica em que o pesquisador lê, codifica, interpreta e faz inferências a cerca dos documentos ou textos analisados. Moraes (1999) considera como matéria prima para a análise de conteúdo qualquer material oriundo da comunicação verbal e também não verbal, como cartazes, gravações, entrevistas, diários pessoais, relatos autobiográficos entre outros, e, como Bardin (2011) também afirma que essas fontes que chegam ao pesquisador, aparecem de forma bruta, necessitando de um processamento para que o trabalho da compreensão, interpretação e inferência seja facilitado, trabalho este que aspira a análise de conteúdo. (MORAES, 1999).

A partir dos objetivos traçados inicialmente, optamos durante a análise de conteúdo, especificamente na fase de categorização, a criar de análises para que fosse possível responder

aos objetivos propostos. Os eixos de análise criados foram: *Conflitos e resolução por coerção; comportamento de dependência à docente; a delação; comportamentos de incivilidade, comportamentos prössociais.*

Os eixos foram criados a partir a leitura do diário de campo da pesquisadora. Para um segundo momento, utilizaremos a narrativa da professora para análise. E, para seu cunho quantitativo, uma análise dos gráficos feitos a partir do IPAA.

4.1 Conflitos e resoluções por coerção

Cansada, então, a professora disse: “Ok Mariana, então você tem dois lápis cor de rosa? Vou telefonar para sua tia e perguntar se realmente você tem esses dois lápis” Imediatamente, Mariana disse: “Olha, esses dois lápis são mesmo meus, mas tudo bem, eu dou um para ele” (O roubo do lápis rosa - Registro do diário de campo - 08/10/15^{1,2}

O episódio que inicia a discussão deste eixo mostra claramente aquilo que os estudiosos da moral chamam de coerção. A professora sabia que Bela havia roubado o lápis de seu amigo, mas como fazer a menina devolvê-lo de forma “pacífica”? Ao início a professora se abaixou na altura das carteiras das duas crianças envolvidas e iniciou a conversa. Logo, os alunos perceberam que havia um conflito e todos se calaram para poder ouvir. Após várias tentativas, a professora finalmente resolveu o conflito e pode continuar sua aula. Menin (2002) nos diz que na moral heterônoma, a criança segue as normas e as regras fixadas pelas autoridades que a rodeiam, tais autoridades seriam os pais, irmão, etc. No caso de Bela, podemos perceber que sua tia faz o papel da autoridade. A criança teme perder o afeto da pessoa amada ou mesmo ser castigada por ela e logo obedece. Além da tia que representa esta autoridade, temos a figura da professora a qual demonstra com sua ação, o predomínio do respeito unilateral ao resolver o conflito, o que Piaget (1932/1977) chamou de coação.

Menin (2002) baseada em Piaget (1932/1977) descreve a moral heterônoma como uma adoção de regras, normas ou valores morais, sendo guiados por motivos extrínsecos à pessoa: “medo, o controle de uma autoridade, o receio da perda de afeto que leva à uma obediência situacional” (MENIN,2002, p.96).

¹ Todos os nomes utilizados são fictícios

Para continuarmos a discussão da coerção, analisamos a seguinte situação, a qual intitulamos de “**O salgado**”: *Quando fomos buscar os alunos, eles estavam todos alvoroçados! Pulando, suados e dois deles chorando: Vitor e Pedro. Fomos para a sala e lá a professora Patrícia pediu para sentarem e que iriam conversar sobre o ocorrido na hora do recreio. Ana Paula foi a escolhida para contar o que havia acontecido. Foi assim: Prô! O Vitor deu o salgado dele pro Pedro. Dai, o Pedro deu um pedaço para a Márcia...O Vitor ficou bravo e bateu nele!*

Patrícia ouviu atentamente, com cara de brava e então disse: Vitor, preste atenção. Quando a gente dá alguma coisa para alguém, está dado! E isso serve para todos vocês! Prestem atenção! Quando damos algo para alguém, aquilo não nos pertence mais, está dado! Então você não pode bater em alguém. Se você deu, a pessoa faz o que quer com aquilo!

Percebemos que a professora resolveu o conflito de maneira rápida e prosseguiu com sua aula, sem ouvir as crianças. Segundo Vinha e Tognetta (2009), alguns educadores acreditam que conflitos sejam atípicos, ou seja, não fazem parte de seu trabalho como professor e que sua ausência significa paz ou harmonia. As autoras afirmam que “Diante das brigas e atritos, esses educadores sentem-se inseguros e desconhecem como poderiam intervir de forma construtiva”.(p.11242). Os professores afirmam que diante das brigas, cada vez mais se sentem angustiados e que estão despreparados para intervir de forma diferente das tradicionais como ignorar, punir, conter, censurar, ameaçar, excluir. Normalmente, acabam agindo por intuição e de forma improvisada para educar moralmente, fazendo intervenções pautadas no senso comum, como observamos no episódio. Esta seria a oportunidade para que a professora fizesse uma intervenção questionando as crianças envolvidas para que falassem o porquê agiram de tal forma, como se sentiram. Para Souza e Hutz (2008), a amizade das crianças vai se caracterizar por afeto, diversão e reciprocidade, ou seja, a “mútua consideração, cooperação, bom manejo de conflito, benefícios equivalentes em trocas sociais; gostar um do outro, desejar passar mais tempo na companhia prazerosa um do outro”. (p.261). Ao pensarmos nesta questão da amizade, acreditamos que o conflito aconteceu por Vitor considerar Pedro seu amigo e Pedro teria traído sua confiança e, portanto sua amizade, ao entregar o salgado dado à outra colega. Se houvesse o diálogo entre os envolvidos nesta situação, a professora poderia entender os sentimentos no conflito e conseqüentemente orientá-los da melhor maneira a fim de promover a educação moral dessas crianças. Como afirmam Vinha e Tognetta (2009),

Refletir sobre essa questão é necessário não somente pelo fato de os conflitos estarem sempre presentes, mas porque as intervenções decorrentes apresentam

conseqüências significativas na construção dos valores e das regras, ou seja, na formação moral de nossas crianças e jovens. (p. 11241).

É muito comum que em situações nas quais as crianças mentem, agridem, furtam e desrespeitam normas e regras, o adulto ensine-a a importância de não cometer tais atos novamente e o porquê. O problema é de que maneira este adulto o faz, pois todo esse processo acarretará nas razões pelas quais essas normas serão ou não legitimadas. (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Seguiremos com os episódios em sequência: “ **Picotou? Ficou sem!**”, “**Ficarei sem borracha?**” e “**Quem não copia, vai para o conselho tutelar**”.

*Na hora da atividade de matemática, eles tinham que pintar as formas geométricas em um trezinho. Depois deveriam colar no caderno. Bruno, simplesmente cortou o papel. Quando ele percebeu que a atividade seria interessante para ele (pintar), pediu que a professora desse outro para ele e ela recusou. Patrícia disse “você cortou o seu então eu não vou te dar outro”. Resultado: ficou perturbando os outros alunos da sala, sem fazer a atividade, mas logo se ocupou... **Ficarei sem borracha?***

Começou a jogar a borracha em um menino do fundo. Ele revidou. Resultado: a borracha do menino foi parar no pátio. A menina que senta com ele, foi chamar a professora que perguntou o que estava acontecendo. Bruno já dizia que não tinha sido ele. Na verdade foi, mas quando viu que daria confusão, pediu para alguém que estava no pátio jogar de volta a borracha. A professora disse que se o outro menino ficasse sem a borracha, Bruno teria que dar a sua para ele. (Registro do diário de campo – 11/09/15).

Um último episódio para que possamos discutir as situações, este, sem dúvida foi o mais marcante quanto à coerção: “**Quem não copia, vai para o conselho tutelar**”. Sentado ao meu lado, fazendo suas atividades naquele dia, Vitor me disse: “*bom, pelo menos eu tô copiando, isso significa que estou fazendo alguma coisa e não vou ter que ir para o conselho tutelar*”. Eu pedi para que ele me explicasse melhor: “*Ah, quando você não faz nada na escola, não copia, vai para o conselho tutelar, não é?*” (Registro do diário de campo -18/09/15).

A criança sabe que existem coisas certas e erradas, mas para elas, são os adultos que as definem. Para os pequenos, as regras emanam dos mais velhos, a criança é governada por uma autoridade e considera certo obedecer às regras e ordens impostas por pessoas as quais considera autoridade. (PIAGET, 1932; MENIN, 2002; VINHA, TOGNETTA, 2009). Quando dizemos autoridade, nos referimos aos pais, professores, irmão mais velho, ou seja, alguém que ela

respeite. Sabemos que na heteronomia, o sujeito pode ou não obedecer à regra, pois depende de fatores exteriores a ele; em determinado momento o sujeito segue valores e em outros não, se o aluno, por exemplo, corre o risco de ser punido não age de determinada forma, mas, se não corre este risco não se importa em agir. Considera e trata com respeito algumas pessoas e outras não. (VINHA; TOGNETTA, 2009). Muitas vezes os adultos utilizam procedimentos para fazerem crianças se submeterem às regras e normas por que o querem ou mesmo porque “sabem o que é melhor para elas”.

Percebemos novamente que a professora não consegue criar possibilidades para que os conflitos sejam geridos por uma convivência de respeito mútuo, pela conversa, e acaba usando sempre a ameaça, a coerção, para tentar conter a indisciplina e o não cumprimento das tarefas do dia. No episódio “**Quem não copia, vai para o conselho tutelar**”, não ficou claro quem exatamente disse isso ao aluno, se foi a própria professora ou se ele ouviu isso em casa. De qualquer forma, temos uma relação heterônoma, na qual a autoridade ameaça a criança impondo consequências ao não cumprimento das regras, no caso, de ir para o conselho tutelar se não realizar as atividades propostas em classe. Fato que essas consequências não têm uma relação direta com o ato, mas sim uma punição arbitrária.

Vejamos mais alguns episódios os quais demonstram conflitos e a resolução por coerção.

“O gritão”: *Sentada ali, ficamos conversando durante a atividade de matemática e reparei que uma das meninas que sempre gosta de conversar estava bem quieta, então eu perguntei o porquê. A minha dupla me disse que na quarta-feira a professora deu um “gritão” com ela porque ela não parava de conversar, por isso ela estava tão quietinha. (Registro do diário de campo - 18/09/15).*

Segundo Skinner (1993), a agressão verbal ou mesmo a agressão física para estabelecer limites e controlar comportamentos resolvem problemas de comportamento apenas em curto prazo e podem levar as crianças, no caso, a terem dificuldades em relação à amizade e convivência, causando ressentimentos entre os alunos e o professor. A atitude de gritar quando uma criança apresenta comportamentos indesejáveis poderá contribuir para que ela também se comporte de maneira agressiva. Para Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009), além da agressividade a criança pode manifestar outros tipos de comportamentos como impulsividade, agitação, provocações e brigas. Ou, por outro lado, preocupação em excesso, timidez, medos, insegurança e tristeza. As autoras enfatizam que esse conjunto de comportamentos pode trazer dificuldades na interação da criança, tanto com seus pares quanto com adultos.

O episódio a seguir mostra novamente a ação coercitiva da docente. Ao perder a paciência por a sala estar agitada, a professora utiliza-se de uma forma de tentar controlar os alunos.

“A chamada oral” - *Passado isso, Patrícia voltou. Ela fica com os alunos por meia hora, até a Educação Física. Ela passou a tarefa na lousa: Fazer a multiplicação do 3,4,5,6 e 7. Então alguém disse: “Pode copiar a tabuada?”, toda classe deu risada, deixando Patrícia muito nervosa; ela disse que era para estudar e que na sexta-feira faria chamada oral e quem não soubesse, ela ia saber que não tinha estudado.*

Brazelton (2004) afirma que a disciplina não tem a ver com punição e sim com ensino. Obter a disciplina dos alunos não acontecerá de um dia para o outro, pois é necessário paciência e a repetição. “O objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o autocontrole, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites”. (ESTEVÃO, 2014, p.26). O grito, o nervosismo e a punição poderão prejudicar a criança que poderá sentir intimidação e medo, sentimentos que levará para vida adulta.

Ao lembrarmos que a agressão verbal para impor limites funciona apenas em curto prazo, este episódio poderá nos ajudar a compreender um pouco mais esta questão.

“Você pediu emprestado?” *A professora me disse que hoje Mateus não tinha feito atividade nenhuma e que estava a tarde toda picando papel. Como sua carteira é grudada na mesa dela, ele pegava a tesoura dela e picava papel do caderno. Quando ela via, ia até lá, tirava a tesoura da mão dele e dizia “Você pediu para mim se podia usar? Todo mundo que usa as minhas coisas pede para mim emprestado, você pediu?” E guardava.*

Entendemos que este episódio demonstrava uma oportunidade para que a docente iniciasse uma conversa envolvendo toda sala provocando os alunos para uma reflexão: o pedir emprestado, o dividir o material com os amigos e colegas. Também poderia levar este assunto a ser debatido na roda de conversa; lembrando que as rodas de conversa têm o objetivo de orientar e instruir o grupo, oportunizando a fala de cada criança. (ALESSI, 2011). Nesta sala, era possível observar que as crianças gostavam muito de ajudar umas as outras, principalmente quando se tratava de recortar, colar e pintar. O registro do diário de campo (18/09/15) confirma: *Percebi (a pesquisadora) que os alunos se ajudam muito. Quando um termina, logo pergunta se o amigo precisa de ajuda, principalmente nessas aulas em que há recorte e colagem. Emprestam o material sem problemas. Muitos esqueceram as folhas para a aula de artes. Os amigos que trouxeram a mais dividiram com os outros.*

Já que a sala possuía um clima de ajuda intenso, seria interessante que a professora se utilizasse desse comportamento para explicar a importância do emprestar e ajudar, mas que também deve haver regras para isso, como: sempre pedir, devolver, cuidar daquilo que não é nosso, ou seja, uma oportunidade para educar moralmente as crianças. Mas, o conflito entre a própria docente e o aluno foi um acontecimento isolado.

Segundo Piaget (1932/1977) procedimentos verbais de lições de moral não contribui para a educação moral uma vez que são impostas pelos educadores por meio de coerção e respeito unilateral. A criança não compreende a situação, mas finge aceitá-la por medo do castigo e da punição.

Outro episódio que nos chama a atenção para a ação coercitiva da professora foi registrado também no dia 18/09/15, a docente tinha a prática de chamar os alunos para resolverem exercícios na lousa ou mesmo participarem oralmente da correção dos mesmos, o que fazia com que todos os alunos pudessem participar, mas, muitas vezes quando uma criança demorava muito tempo para responder, ela argumentava de modo coercitivo, exercendo certa pressão na criança, conforme o diário de campo relata: *Uma das meninas não sabia e ficou pensando. Achei que a professora pressionou demais a menina para que ela falasse, mas a coitadinha não sabia, ao final, a professora falou o resultado; ela parecia nervosa.* Além de pressionar, a docente demonstrava certa irritação por a menina não falar. Devemos salientar que pressionar também é uma forma de coagir o aluno, crianças são vulneráveis e necessitam ser orientadas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências como a autoestima, responsabilidade e autonomia. Muitas vezes a forma de coagir é tão intensa que passa a ser considerada como uma humilhação, o que prejudica o desenvolvimento da criança. (ESTEVÃO, 2014).

“O cartaz da premiação”. Este episódio retrata um dos procedimentos utilizados pela professora para garantir a disciplina da classe. Ela mantém na sala um cartaz com o nome dos alunos e todos os dias se as atividades forem feitas, se os alunos se comportaram e respeitaram as regras, ganham ao final da aula, um adesivo em formato de bolinha (rosa para as meninas e preta para os meninos) para colarem na frente de seu nome. Na quinta-feira, quem acumulasse todas as bolinhas, tinha o direito de trazer um brinquedo na sexta-feira. Ao final da aula na sexta-feira, era muito comum que a professora saísse para o pátio com as crianças e deixasse que elas brincassem livremente com esses brinquedos. Mas o que chama nossa atenção é que: *Os três meninos*

considerados bagunceiros e indisciplinados (segundo a professora) sempre estavam sem bolinha e não puderam levar brinquedos. (Registro do diário de campo – 18/09/15).

Esses meninos geralmente ficavam sentados perto dela, enquanto observavam seus amigos brincando no pátio. Quando indagada sobre a efetividade e funcionalidade desse cartaz, a professora relatou que ele deveria servir como uma forma de conter a bagunça e manter a disciplina tendo como uma recompensa, levar o brinquedo para a escola, mas, admitiu que ele não funcionava de forma efetiva.

Esse procedimento pauta-se principalmente na idéia da punição e do reforço. Considerado o expoente do behaviorismo (behavior = comportamento, em inglês), Skinner (1904-1990) foi um dos grandes pesquisadores a estudar sobre o comportamento. O autor criou a expressão comportamento operante, o qual se caracteriza por um comportamento voluntário que não é um produto de um estímulo que o antecede, mas é seguido de consequências. Quando essas consequências são agradáveis e recompensadoras, a probabilidade de se repetir o comportamento torna-se provável em ocasiões futuras, o que Skinner (2003) chamou de reforço. O reforço é chamado de positivo quando é apresentado algo ao sujeito ou negativo quando se retira algo do ambiente desse sujeito a fim de aumentar a frequência do comportamento desejado. Para o caso apresentado do cartaz, é o que o autor chamou de reforço positivo, ou seja, consiste na apresentação de um estímulo recompensador ou agradável (para as crianças, levar os brinquedos na sexta-feira) . “O conceito de reforço está diretamente ligado a ocorrência da resposta, um estímulo só pode ser considerado reforçador se aumentar a probabilidade do comportamento ocorrer.” (OGASAWARA,2009, p.17).

Pela própria palavra da professora, este método não era eficaz. Entendemos que uma escolha equivocada para controlar comportamentos pode não desenvolver favoravelmente o sujeito, tanto em seu próprio desenvolvimento quanto nas pessoas que o cercam. A prática excessiva de reforçadores poderão produzir comportamentos estereotipados, ou seja, sem sentido e repetitivo, pois muitas vezes não há o desenvolvimento de respostas simples para mais complexas e abrangentes. (PESSÔA, COSTA e BENVENUTI, 2012). Os alunos se tornaram dependentes deste tipo de reforço para se comportarem, o que não favorece o desenvolvimento da autonomia ou mesmo da autorregulação.

Ao final, percebemos que a coerção fez parte do dia a dia das crianças. Devemos lembrar que quando a coação se estende por muito tempo, não existe a queda do egocentrismo, não havendo cooperação, reciprocidade e por consequência, não se torna perceptível o

desenvolvimento da autonomia. (LEPRE, 2006). Não havendo o desenvolvimento da autonomia, torna-se natural que as crianças permaneçam heterônomas, o que representa a dependência dos alunos em relação à professora, como discutiremos no próximo eixo de análise.

4.2 Comportamento de dependência à docente

Para que possamos ilustrar nossa discussão, repetiremos dois episódios anteriormente tratados no eixo de análise “Conflitos e resoluções por coerção.” Primeiramente, quando relembremos do episódio “**O salgado**”, percebemos que as crianças sempre recorriam à professora para resolver os conflitos. Reforçamos a idéia de que na heteronomia, a criança segue as normas e as regras impostas pelas autoridades que a rodeiam e que a obedecem por temor ou perda de afeto e até mesmo por consequência do castigo, sendo a relação predominante o respeito unilateral, ou seja, a coerção. (PIAGET, 1932; MENIN, 2002). Dessa forma, entendemos que por permanecerem nessa relação predominantemente heterônoma, as crianças reconheciam na professora a figura de autoridade, recorrendo a ela para resolver conflitos os quais muitas vezes poderiam ser solucionados pelos próprios alunos. Menin (1985) afirma que o uso da autoridade para direcionar ações e impor normas, favorece o predomínio da coerção e acaba por reforçar a heteronomia, o que não contribui o estabelecimento de uma convivência pautada no respeito mútuo.

O outro episódio já retratado é “**O roubo do lápis rosa**”. Novamente temos a dependência do aluno para resolver o conflito do roubo de seu lápis. A docente sabia que o lápis havia sido roubado pela aluna, mas não poderia retirar o lápis da aluna e devolvê-lo para seu dono. *Mateus dizia que Mariana havia pegado seu lápis e ela dizia que não. Foi aquele impasse, pois obviamente ela havia pego, pois estava com dois lápis. Mas, insistia em dizer que os dois lápis eram dela. Patrícia veio até mim e disse: “eu sei que ela pegou, mas como vou poder tirar dela e devolver para ele?”. Foi por meio do diálogo que Patrícia tentou fazer a menina devolver, até mesmo dizendo que já que ela tinha dois, poderia dar um para Mateus, já que ele não tinha o lápis cor de rosa. Ela não abriu mão do lápis de maneira alguma.*

Anteriormente discutimos a forma coercitiva pela qual a professora resolveu o conflito, mas agora nos questionamos o seguinte: uma vez que o aluno procurou a docente, vista como autoridade na sala, para resolver este conflito, qual seria a melhor maneira de resolver a situação? Não seria pelo diálogo entre os envolvidos no conflito?

Embora ressaltamos a importância das crianças aprenderem a resolver seus problemas, em situações específicas a intervenção da professora se faz extremamente necessária. Na perspectiva construtivista as intervenções não enfatizam como resolver um conflito, mas o processo, ou seja, o que os alunos poderão aprender com ocorrido, de que forma este problema será enfrentado. Ao resolverem seus próprios conflitos as crianças utilizam mecanismos impulsivos, submissos ou até mesmo agressivos, tendendo a orientar suas ações para que ganhem gratificações, ou mesmo evitar um castigo, o que demonstra valores morais interiorizados de maneira não significativa. (VINHA, 2006). Mas, e o que fazer quando a professora sabe que a criança está mentindo e não quer assumir? Ou mesmo quando há briga entre os alunos, como no episódio “ **o salgado**”. Vinha (2006) afirma que,

[...] situações de mentira constituem-se em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade para manter o elo de confiança; circunstâncias em que há agressões físicas ou verbais entre os alunos podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças de forma não violenta e mais eficaz, por meio do diálogo; e assim por diante.

Mas, devemos saber que o fato de um comportamento não ser mais apresentado não significa que a criança passou a perceber as consequências de seu ato ou que está aprendendo outras formas de resolver o conflito com seus pares; simplesmente pode significar que está com medo de alguma possível consequência, ou, por interesse. (VINHA, 2006).

Era muito comum que as crianças pedissem à docente opinião sobre tudo. A dependência era tão intensa que muitas vezes perguntavam até a cor que deveriam pintar seus desenhos. Principalmente durante as aulas de artes, era normal que mais de três ou quatro crianças ficassem ao seu redor com este tipo de questionamento enquanto ela andava pela sala para acompanhar as outras atividades dos alunos, como retrata sua fala: *Eu não consigo sentar ao lado de um aluno para ajudar porque todos querem atenção. Se eu sentar, a cada minuto vem um para perguntar alguma coisa: está bonito? Olha minha atividade? Que cor eu pinto?* (Registro do diário de campo – 25/09/2015).

Podemos notar novamente que os alunos permanecem na heteronomia uma vez que dependem do adulto, autoridade, no caso a professora, para resolverem conflitos interpessoais e permanecendo dependentes até mesmo em situações simples do cotidiano escolar.

4.3 A delação

A delação é intensa na sala de aula, pois qualquer ação considerada errada pelas crianças, elas falam para a professora. (Registro do diário de campo – 11/09/15).

Sabemos que no estágio da heteronomia, a regra é considerada pela criança como verdade absoluta, por vir dos pais, amigos, adultos, Deus e professores; por isso merecem o respeito absoluto. A regra torna-se permanente, inflexível, fixa, imutável, sagrada. Como consequência a criança não a compreende, nem a analisa. (CORREIA, 2003).

Durante a observação da turma, era uma prática muito comum que quando a professora saísse por alguns minutos da sala, um dos ajudantes do dia levantasse correndo e se posicionasse em frente à lousa. Lá, de pé e atento, observava seus colegas, qualquer um que levantasse, conversasse ou infringisse qualquer regra imposta pela docente na sala de aula, seu nome ia para lousa, esperando que a professora voltasse, olhasse os nomes escritos e chamasse a atenção dos alunos que ali estavam e assim, o ajudante do dia voltava satisfeito para seu lugar, como se tivesse cumprido uma missão muito importante para a docente.

O que a criança aprende com tal procedimento? Que para os adultos a delação é algo valorizado.

No caso da delação, a criança se considera leal à professora, considerando que seus pares estão agindo de forma errada, desonesta, sem analisar ou considerar qualquer situação, como a questão da fidelidade aos amigos. Diferentemente dos adolescentes, as crianças optam por delatarem seus colegas, demonstrando um ato de lealdade para com a autoridade e uma postura contrária a seus amigos. Tal postura demonstra um reforço do egocentrismo e ainda, escrever os nomes na lousa comprova uma postura da docente em manter e reforçar esta condição egocêntrica das crianças, não favorecendo a construção da moralidade. A superação do egocentrismo levaria as crianças ao altruísmo, um dos caminhos para o desenvolvimento da autonomia e também da autorregulação.

4.4 Comportamentos de incivilidade

Os outros dois meninos considerados bagunceiros pela professora, não fizeram as atividades propostas. Um deles, literalmente, fica pendurado de cabeça para baixo na cadeira de

sua carteira. Ele estava com figurinhas e ia até Vitor para mostrar, quando via que a professora se aproximava, ele escondia dentro da calça. (Registro do diário de campo - 11/09/15).

No ambiente escolar e também na sociedade sabe-se que é preciso existir o respeito mútuo e a aceitação de todos que estão inseridos naquele contexto, mas, quando isso não ocorre, inicia-se o que chamamos de desajustes comportamentais que levarão a atos considerados como incivildades, os quais poderão refletir em toda a vida do educando. Entende-se o termo incivildade como um comportamento que não corresponde ao considerado padrão “normal”, ou seja, algo que incomoda.

Incivildade são as rupturas das regras, dos pactos sociais, da expectativa da convivência harmoniosa, das relações humanas que muitas vezes supomos que sejam de domínio público desde a infância.

Não se pode confundir indisciplina com incivildade. A disciplina escolar é entendida como a obediência às regras, ensinamentos, normas de condutas, então tudo aquilo que é contra essa obediência, é considerado como indisciplina e, indisciplina pode gerar violência. (GARCIA, 1999). Quando se procura conhecer mais sobre o termo incivildade, ainda pouco utilizado, entende-se que se trata de uma série de fatos como indelicadezas e má criação.

As incivildades parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade. Elas podem ser o barulho, a sujeira, a impolidez, ou seja, tudo que causa desordem, desconforto e incomodam o próximo. (LATERMAN, 2000). Garcia (2006, p. 4-5) reforça a definição de incivildade ao afirmar que:

As incivildades englobam comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, sejam tácitos ou explicitados contratos sociais. Mas as chamadas incivildades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar tacitamente esperado como boa conduta social. Destaca-se entre as incivildades reportadas nas queixas usuais dos professores, a falta de respeito. Essa alegação, em particular, sugere a ocorrência em sala de aula, de práticas de incivildade na forma de insensibilidade aos direitos de cada um de ser respeitado como pessoa.

As condutas consideradas incivilizadas são criticadas pelos professores como a ausência da influência educativa de seus familiares, por suporem que estes sejam os responsáveis pela socialização e formação primária das crianças nos atos considerados como civildades.

Para reforçar o que os autores descrevem, destacamos este trecho do diário de campo, no qual a professora relata um pouco da história de vida de um dos meninos considerado desobediente às regras e normas, o garoto que, segundo ela, praticava a maior parte dos atos considerados como incivildades: *Vitor é o que ela tem mais dó, por que ele enfrenta muitos problemas em casa, sua mãe já tentou suicídio e o irmão mais velho viu tudo. A mãe tomou veneno de rato e quase morreu. (25/09/15).*

A realidade deste aluno realmente era impressionante. A docente também relatou que muitas vezes o menino só comia na escola e sempre aparecia com roupa rasgada, unhas compridas e piolho. Uma vez foi à escola com chinelos do irmão cortados pela metade para que servissem em seus pés, pois havia perdido os dele. Não achando outra solução, sua mãe cortou o chinelo velho de seu irmão.

Já compreendemos que um dos fatores para o um comportamento de incivildade de uma criança pode ser consequência de sua vida familiar, e que a indisciplina pode ser devido a alguma carência do sujeito como a falta de valorização, compreensão e interesse, os quais tornam-se problemas de comportamento, como bagunça, falta de respeito e agressividade. Toderò, Peruzzollo e Mroczkoski (2009), afirmam que,

a indisciplina tem sido um problema desafiador para os educadores nas escolas, pois além de influenciar no comportamento dos alunos e no andamento das aulas, ela prejudica o processo de ensino e aprendizagem e pode também, ser interpretada como uma resposta ao autoritarismo do professor (p.3).

E assim, entendemos que a indisciplina pode ser entendida como falta de limites, desrespeito, falta de cooperação e solidariedade e por fim, a incompreensão das regras. Concordamos com a idéia de que a influência familiar deve ser considerada. No entanto, também trazemos para essa discussão que a criança não convive só no ambiente familiar e que a escola se constitui como um ambiente rico de aprendizagens no campo da moralidade.

Simões (1996) afirma que o aluno contesta, não obedece muitas vezes, por não concordar com as exigências do professor, ou mesmo com os valores que o docente pretende impor. Existe ainda, uma relação de desequilíbrio entre aluno e professor. O aluno não aceita o professor, e não compreende as regras e normas da escola ou da sala de aula. La Taille (2006) define indisciplina como “ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de

elaboração” (p.60). Entendemos que o aluno necessita ter consciência das regras e normas de comportamento no ambiente escolar. Para o autor, as regras que estejam em desacordo, devem ser problematizadas por meio de debates. No caso dos alunos do 2º ano, poderiam ser discutidas durante as rodas de conversa.

Analisando o episódio, **“picotando papel”** *Bruno simplesmente cortou o papel. Quando ele percebeu que a atividade seria interessante para ele (pintar), pediu que a professora desse outro e ela recusou. (Registro do diário de campo - 11/09/15).*

A elaboração de regras necessita ser construída por todos os alunos com a ajuda do professor. Além, é necessário deixar claro “o que, quando, onde e como as regras serão utilizadas”, não se esquecendo de combinar as possíveis consequências pelo não cumprimento das regras. É muito comum que as crianças dessa faixa etária (sete, oito anos) queiram dar castigos ou sanções expiatórias, “neste tipo de sanção, diante de uma situação em que o indivíduo transgredir e viola alguma regra imposta de forma externa a ele, este é submetido a uma situação de obediência, na qual será repreendido e castigado pelo seu ato.” (PIERETTI, 2010, p. 542).

O castigo, utilizado na educação autoritária, contribui para a manutenção da heteronomia uma vez que se pauta no respeito unilateral. “As crianças heterônomas consideram os castigos e o sofrimento que eles resultam, quando impostos pelos adultos, sanções legítimas e justas.” (*idem, ibidem*). Vejamos a consequência: a professora ao recusar-se entregar outro papel da atividade para Bruno deixou o menino sem ter o que fazer, mas, ele logo achou uma alternativa: **“borracha no pátio”**. *Começou a jogar sua borracha em um menino do fundo. Ele revidou. Resultado: a borracha do menino foi parar no pátio. A menina que senta com ele, foi chamar a professora que perguntou o que estava acontecendo. Bruno já dizia que não tinha sido ele. Na verdade foi, mas quando viu que daria confusão e seria punido, pediu para alguém que passava por acaso (ou sorte) no pátio, jogar de volta a borracha (Registro do diário de campo - 11/09/15).*

A forma mais comum para compreendermos o significado da palavra disciplina é sempre associá-la à obediência e submissão. Comportamentos que não se ajustam as regras e as normas impostas pela escola ou pelo professor são compreendidas como falta de educação e indisciplina pelas autoridades. La Taille (1992) afirma que a criança reconhece as regras coletivas e impostas por adultos, mas que o sentimento de obrigatoriedade é imposto por uma autoridade. Dessa maneira as regras são entendidas a partir de uma função social. A criança, por sua vez, frente a uma situação de desrespeito à regra, relaciona esta ação apenas ao ato da punição, mas não a relaciona com o prejuízo causado a si ou ao grupo.

A criança percebe as regras morais universalmente válidas, ou seja, aquelas que visam preservar o bem-estar e a dignidade das pessoas, mas “em contrapartida, reconhecem as regras convencionais como dependentes de uma autoridade, isto é, como possíveis de serem quebradas. (TOGNETTA, ROSÁRIO, MARTÍNEZ, 2015, p.248). Bandura (1999, 2002) entende como desengajamentos morais os processos sociocognitivos pelos quais a pessoa tem a capacidade de julgar o outro e se afastar de uma ação moral. Os desengajamentos seriam um tipo de desinibidor pelo qual o sujeito se sente livre da culpa por agir mal e perde sua autocensura. (TOGNETTA, ROSÁRIO e MARTÍNEZ, 2015).

Vinha e Tognetta (2006) afirmam que em algumas salas de aula é muito comum que as regras impostas pela professora visam o bom comportamento e o controle da sala. Para que haja um bom andamento da aula e das atividades e claro, em nome da disciplina, são impostas regras muitas vezes abusivas, como:

[...] querer que as crianças ficassem sentadas em silêncio após concluírem suas atividades ou ainda fixar um horário antes e depois do recreio para irem ao banheiro e beberem água.[...] querer que as crianças não conversem ou que o façam somente quando solicitado pela professora; ficar sentado todo o tempo de duração das aulas; não ficar se movimentando pela sala; estar sempre atento; não ficar fazendo outra coisa que não seja aquilo que a professora tenha mandado; etc. As normas não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas. (p.7).

Ficou evidente durante a observação ou nos relatos escolhidos e durante a conversa informal, que a docente acreditava que a disciplina e as regras da escola eram para serem obedecidas, e que estava correto punir os alunos quando transgrediam tais regras. A docente perdia muito tempo de aula para chamar a atenção dos alunos, isso colaborava para seu desgaste emocional, geravam tensão, estresse e angústia para ela e também para os alunos.

Para DeVries e Zan (1998) algumas pessoas dizem que se deve exercer autoridade sobre as crianças, pois elas terão que enfrentar isto em uma sociedade maior. Mas, acreditam que esta ideia é perigosa para a democracia, pois contradiz a ideia de liberdade. Conformismo à autoridade não se trata da socialização em uma sociedade livre. Pelo contrário, corresponde a socialização em um ambiente de prisão. E mais,

[...] algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas

infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola.(p. 36).

Levando em consideração os comportamentos da sala de aula juntamente com as ações da docente, foram elencados alguns textos para que a mesma percebesse outras maneiras de trabalhar com as regras, conflitos, problemas de indisciplina e tudo que a afligisse. Iniciamos a intervenção proposta como um dos objetivos da pesquisa, a fim de ajudar a docente a pensar em novas possibilidades para intervir em sua sala com a intenção de aumentar a autonomia das crianças. Entendemos que em uma sala de aula, não pode existir a autonomia completa dos alunos, pois em alguns momentos eles ainda necessitam do papel do adulto para direcioná-los.

Como afirmam Vinha e Tognetta (2006, p.3) “a relação educativa requer leveza, um clima pouco coercitivo e amistoso.” Com essa consciência, iniciamos nossa intervenção na sala do 2º ano do Ensino Fundamental. Discutiremos esses aspectos no próximo tópico.

4.5 Comportamentos Prossociais

Patrícia chamou Vitor para ir à frente da lousa e explicar para Camila e para toda sala como ele havia chegado àquele resultado. Foi muito bom! Ele ficou imensamente feliz. (Registro do diário de campo – 18/09/15).

Vitor, considerado pela professora como um aluno problemático tanto na questão disciplinar quanto familiar e que também apresentava dificuldades de aprendizagem é o protagonista do episódio “**quem sabe, explica**”. Sentado no fundo da sala e sozinho, foi com ele que passei mais tempo durante minha observação em campo. Tratava-se de um menino que necessitava de atenção, gostava de conversar, e, quando estava ao seu lado, sempre o incentivava a fazer os exercícios. *Ele me disse que não tinha caderno de tarefa, portanto não a fazia, pois sua mãe não tinha dinheiro para comprar. O menino não tem material básico para o 2º ano, borracha, lápis de cor, cola, tesoura. Tudo ele pede emprestado, mas seus colegas não gostam de emprestar material para ele, pois dizem que perde tudo e não cuida. (Registro do diário de campo – 11/09/15).*

Turini e Rodrigues (2008) afirmam que comportamentos prossociais são aqueles comportamentos voluntários com a intenção de beneficiar outra pessoa. Hoffman (2000) também afirma que a empatia contribui para o desenvolvimento moral, motivação e comportamento, mas também atribui a ela, uma importância especial à cognição. Dessa forma, o autor acredita que a

empatia ajuda nas ações prossociais. “A estrutura pró-social moral de uma pessoa é internalizada quando ele ou ela aceita e se sente obrigado a cumpri-la sem levar em conta as sanções externas. (HOFFMAN, 2000, p. 9).

Era notável que os alunos do 2º ano gostavam muito da professora e sentiam afeto e empatia por ela, mesmo aqueles alunos os quais ela chamava muita atenção. Era uma prática comum da docente, fazer com que os alunos fossem até a lousa durante a correção das atividades. **“todos para lousa”** a professora pediu para que os alunos participassem e ia perguntando as questões um por um (*Registro do diário de campo – 18/09/15*). Um dos motivos pelo qual a docente achava necessária a participação de todos na lousa não era apenas para que as crianças pudessem ensinar seus pares, havia outro motivo como fica evidente em sua fala em uma das reuniões. *Eu não consigo sentar ao lado de um aluno para ajudar porque todos querem atenção. Se eu sentar, a cada minuto vem um para perguntar alguma coisa: está bonito? Olha minha atividade? Que cor eu pinto? Por isso eu uso tanto a coletividade nas atividades, chamo todos para a lousa. (Registro do diário de campo – 25/09/15).*

Apesar de Patrícia utilizar argumentos de que as crianças queriam atenção e essa era a melhor maneira de solucionar o problema, ela parecia não perceber o que esta atividade também proporcionava aos alunos. Ir à lousa, ensinar aquilo que sabe, faz com que a criança se sinta importante. Isto aumenta seu sentimento de autoeficácia. Para Bandura (1989), a autoeficácia é entendida como um dos mecanismos chave para a composição da agência humana. O autor fala em um modelo de reciprocidade triádica o qual a conduta, fatores pessoais internos e o ambiente externo se relacionam entre si como determinantes recíprocos e de forma interativa. Ou seja, o sujeito é capaz de criar, modificar e também destruir o seu entorno. Então, o indivíduo se torna agente e receptor de situações que poderão determinar suas emoções, comportamentos e pensamentos. (BANDURA, 1989; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

Entendemos, portanto que a autoeficácia é a percepção do sujeito em relação a suas capacidades para determinada atividade. Bandura (1994) afirma que o nível de desempenho de autoeficácia afeta diretamente a vida do sujeito, pois irão determinar como o sujeito se sente, se motiva, pensa e se comporta. Barros e Santos (2010) completam nosso pensamento ao salientarem que “ a autoeficácia é vista como crenças pessoais; o indivíduo apresenta níveis de autoeficácia elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades.” (p. 3).

As crianças que iam à lousa, eram observadas atentamente pela docente; quando erravam, ela prontamente as corrigia e quando acertavam, ela sempre elogiava. Muitas vezes quando o exercício podia ser feito de mais de uma maneira, ela sempre perguntava coletivamente para sala se alguém havia feito de outro jeito. A maioria das vezes Patricia sempre obtinha um sim como resposta. Logo, chamava a criança à frente para mostrar ao resto da sala como havia feito. Bandura, 1994 *apud* Barros e Santos, 2010 considera,

mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia, a experiência direta diz respeito às experiências vividas pelo indivíduo. Os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal. Por outro lado, as falhas podem comprometê-la, especialmente se estas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido (p.4).

Logo, entendemos que as ações da professora aumentavam o sentimento de autoeficácia das crianças. Percebemos que outras ações poderiam ajudar a docente a melhorar o clima sociomoral de sua sala e sugerimos alguns textos para leitura para que ela reconhecesse a importância do diálogo entre ela e seus alunos. Foram sugeridos alguns textos do livro “Práticas Morais” de Josep Maria Puig, 2004, capítulo 2 em que o autor fala sobre práticas morais e sugere como essas práticas podem ajudar no desenvolvimento moral, dando alguns exemplos de práticas, como a roda de conversa, assembléias, debates. Foi sugerido que a docente realizasse rodas de conversa, sempre debatendo sobre algum problema da sala de aula que ela julgasse importante, principalmente aqueles em que havia situações de conflito. Porém, ela não realizou as leituras e também não realizou as rodas de conversa, pois disse que já sabia as respostas dos alunos: *eles vão falar para punir, para dar castigo*.

Como a primeira tentativa de intervenção não teve sucesso, resolvemos propor o uso do livro “As travessuras do Amarelo”, dessa forma poderíamos trabalhar com a narrativa infantil, o que agradou a professora. Foi entregue um exemplar do livro infantil juntamente com o guia do professor. Este guia contém a explicação teórica sobre autorregulação e elenca diversas atividades para que o professor possa trabalhar com o livro dando a possibilidade de aperfeiçoando e adaptação para outras atividades que ele criar.

Devido ao pouco tempo para um trabalho longo com o livro “As travessuras do Amarelo” muitas vezes a professora leu o livro (composto por dezessete capítulos) em dias que a pesquisadora não estava presente, o que impossibilitou a observação total da leitura; mas, todas as intervenções e atividades propostas forma planejadas em conjunto, pesquisadora e docente. As

atividades foram desenvolvidas geralmente às quintas-feiras ou sextas-feiras, pois a pesquisadora estava presente para observação e ajuda, se necessário, na condução da atividade.

Todas as atividades elaboradas foram primeiramente pensadas pela docente, com a ajuda do guia do professor e posteriormente discutidas com a pesquisadora. A ideia era deixar que a professora elaborasse as atividades de maneira individual para que não se sentisse obrigada a fazer o que lhe seria proposto. Em sua fala, ela afirmou querer ajuda e que poderíamos testar qualquer “coisa”. Desta vez, a docente nos pareceu muito interessada, ela realizou diversas intervenções em sua sala e mesmo quando a pesquisadora não estava presente, retomava a história do livro e o que as crianças haviam aprendido.

As atividades propostas na intervenção eram lúdicas, mas tinham como objetivo fazer com que os alunos pudessem aprender as estratégias da autorregulação por meio da utilização prática das mesmas. Um aluno autorregulador da sua aprendizagem torna-se capaz de,

estabelecer objetivos, atender regras, usar estratégias cognitivas apropriadas, organizar o ambiente de trabalho, usar os recursos de forma eficaz, monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, manter crenças de autoeficácia positivas, perceber o valor do aprendizado, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço. (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 79).

Também aprende a planejar, controlar e avaliar seus processos afetivos, comportamentais, motivacionais e também cognitivos; trata-se de um aluno que possui autoconhecimento sobre o aprender, conhecendo suas próprias limitações e possibilidades. (POLYDORO, AZZI, 2009).

Por meio das narrativas é possível fazer com que as crianças desenvolvam a imaginação, o que serve de ferramenta para trabalhar as estratégias de autorregulação da aprendizagem. (ROSÁRIO, 2004)

Durante a realização da intervenção, essas estratégias foram discutidas com a ajuda e acompanhamento da professora. A primeira atividade proposta foi “**De que cor eu sou?**” Cada cor do arco íris apresentada no livro, possuía algumas características, por exemplo: vermelho (rápido e decidido); laranja (rechonchudo e sábio); amarelo (tímido e trapalhão); verde (curioso e travesso); azul (brincalhão e distraído); anil (preguiçoso) e violeta (forte e corajoso). As crianças receberam o desenho das cores, em branco e deveriam pintá-la de acordo com a cor que eles se percebiam. A atividade proporcionou o olhar para si próprio, como eu me vejo. Uma das

atividades mais interessantes da intervenção foi **“quem senta ao meu lado?”** *Com as características das cores (qualidades e defeitos) Patrícia colocou todas em papéis e pediu para que os alunos, um por um, fossem buscar um defeito e uma qualidade de seu par (o que senta ao lado de sua carteira). Propositamente, trocou alguns pares. Depois, ela me disse que as meninas que ela trocou tinham problemas de relacionamento. Não gostavam uma da outra. Percebi que as meninas relutaram para sentarem juntas. Patrícia me disse que Ana Paula e Tânia não queriam pegar características boas, uma para a outra. “Não tem nenhuma característica boa nela, prô” – disse Ana Paula.*

Depois que todos pegaram, Patrícia fez com que eles se levantassem e falassem o porquê haviam escolhido aquela característica. Foi sensacional ver e ouvir as crianças falando sobre seus colegas, com a interferência da professora, mostrando para eles que possuem grandes qualidades, mas que muitas vezes não deixam transparecer, pois características negativas ficam mais evidentes. Por exemplo, Mariana pegou para Bruno (desobediência e criatividade) Patrícia aproveitou para conversar com a sala sobre todas as qualidades e defeitos. O maior problema da sala foi o medo e a mentira enquanto que as qualidades foram inteligência, esperteza e criatividade.(Registro do diário de campo – 20/11/15).

Entendemos a atividade juntamente com a socialização das percepções das crianças podem propiciar que elas entendam as características e os sentimentos dos outros. Vicentin e Leme (2014) afirmam que o fato de uma criança ter dificuldade em reconhecer os sentimentos dos outros, colabora para que ela apresente reações agressivas em situações de desacordos interpessoais. Além, a vontade de satisfazer seus próprios desejos pode prejudicar a avaliação que ela faz dos seus aspectos afetivos e dos outros também.

La Taille (2000) afirma que a identidade do sujeito é equivalente às representações de si, que sempre agregam valores. Nas representações de si, os valores morais estão ou não presentes. As representações positivas de si, chamamos de autoestima e as representações de si que se relacionam com os valores morais, atribuímos o nome de autorrespeito.

A maior parte das intervenções consistiu em fazer que as crianças tivessem esse conhecimento de si e também que conhecessem seus colegas, dessa maneira entendíamos que poderíamos mudar alguns comportamentos na sala como a delação e diminuir os conflitos. Outra atividade para que as crianças percebessem as representações de si e da sala, como um grupo, foram **“qual é meu maior problema?”** e **“qual é o maior problema da minha sala?”**:

Após a leitura do capítulo 9 que aborda os problemas que as pessoas enfrentam – O Piquenique dos Problemas - Patrícia entregou um pedaço de papel em branco para os alunos e pediu para que eles escrevessem seus maiores problemas. Depois recolheu e novamente trabalhou com gráficos de barras (matemática), computando o número de alunos e problemas. O maior problema da sala, na ordem, foi: medo, mentira e preguiça empataram, seguido pela desobediência e por último mau humor. Patrícia entregou outro papel e pediu para que os alunos apontassem o maior problema da sala. Novamente com os gráficos, o maior problema apontado foi desobediência, preguiça e mentira. (Registro do diário de campo – 30/10/15).

A partir dessas atividades nas quais as crianças puderam demonstrar o que temiam, os problemas que enfrentavam e que a sala como grupo enfrentava, reconhecendo as qualidades e os defeitos dos colegas. Além, a docente proporcionou aquilo que Puig (2004) chamou de práticas de reflexividade, ou seja, conhecimento e cuidado de si. Segundo o autor, esta é uma prática excelente para que o aluno reflita sobre si, sobre seus comportamentos a fim de modificá-los, contribuindo também para a autorregulação.

Uma das atividades que Patrícia também proporcionou na sala de aula foi elaborar como os alunos, a partir do livro “As travessuras do Amarelo” algumas **“palavras para guardar comigo”**. *Patrícia reuniu as crianças em um círculo no pátio da escola e discutiu com eles os três principais problemas da sala apontados pelo gráfico. Indagou os alunos sobre o que fazer, qual a solução para tais problemas. Deixou os alunos falarem livremente. Com algumas soluções para os problemas, ela confeccionou juntamente com os alunos, algumas palavras em destaque para colocar na sala: RESPEITO, SINCERIDADE, HONESTIDADE, SABER OUVIR, PARTICIPAR, OBEDECER, CUMPRIR AS ATIVIDADES, NÃO OFENDER. (Registro do diário de campo – 30/10/15).*

Essa atividade foi realizada em uma roda de conversa. Ao lembrarmos que uma das funções da roda de conversa é fazer com que todos possam se expressar, esta atividade proporcionou agregar e reforçar valores expressos pelas crianças. Foi uma oportunidade em que a professora deixou as crianças falarem livremente. Ao dar voz à criança torna-se possível compreender seus pensamentos, seus valores, suas ideias e sua visão de mundo; a docente, por sua vez pode perceber a influência dos outros com as quais a criança convive, pois isto se fará presente em seu discurso. A partir dessa atividade, possibilita a docente a pensar sobre as crianças e as relações que elas estabelecem com seus pares e com adultos. (ALESSI, 2011). Esta intervenção pareceu mobilizar os alunos, pois parecia ser a primeira vez que eles puderam falar

livremente sobre os problemas que enfrentavam e dar soluções para eles. Este exercício possibilitou a abertura para o respeito mútuo entre professor-aluno e entre os próprios alunos. Houve também a cooperação entre eles para que confeccionassem e pintassem os cartazes com as palavras escolhidas por eles. Esta ação mostra que é possível que por meio do trabalho em grupo e da oportunidade da fala, que os alunos possam ter relações harmônicas e altruístas entre si.

4.6 Narrativa: a palavra da professora

Minhas pernas tremiam, apesar da necessidade de demonstrar domínio. Seria o início de uma nova caminhada. Acertos e erros certamente viriam para mostrar que quando pensava já saber tudo, nada sabia....

A narrativa se tornou um excelente material de pesquisa, pois a utilização dos relatos escritos e sua análise mostram o conhecimento que o sujeito tem sobre si e a construção de algo novo. Quando o sujeito relata fatos vividos por ele próprio, entende-se que ele reconstrói uma trajetória dando a ela novos significados. A narrativa pode não ser a verdade dos fatos, mas, é a representação desses fatos que constrói o sujeito, sendo assim, uma transformadora da realidade vivida por ele. (CUNHA, 1997).

Um dos procedimentos metodológicos propostos nesta pesquisa foi que ao final da intervenção em campo, a professora escrevesse uma narrativa contando um pouco de sua trajetória pessoal como educadora, suas perspectivas sobre a educação, sobre sua sala (2º ano) e também a respeito da autorregulação. Para este item, foram selecionados alguns trechos considerados importantes e relevantes a nossa discussão. Sua narrativa completa encontra-se em apêndice. Para melhor descrição e compreensão assim como nos outros itens deste capítulo, nomeamos alguns trechos. Pretendemos analisar sua fala, relacionando-a com sua prática docente, relacionando-a com a teoria. Iniciamos com sua memória escolar ainda quando criança, em 1989:

A professora me pediu para escrever algo na lousa e, quando terminei, um garotinho virou para mim e disse “Você vai ser professora um dia”. Aquilo foi uma afirmação não muito prazerosa para mim, apesar do meu gosto por aprender, pois pensava “não vou conseguir aguentar aqueles alunos bagunceiros. Será que aquele garotinho estava certo?”. “1989 – Não vou aguentar os bagunceiros”.

Como previsto Patrícia se tornou professora e teve que aprender a lidar com os alunos “bagunceiros”. Mas, será que essa aprendizagem se dá de pronto ao início do trabalho do docente? Os episódios de indisciplina não são raros e têm uma grande repercussão no cotidiano escolar tornando-se um grande obstáculo no trabalho educativo. Costumam gerar frustração nos professores, pois dessa maneira se sentem impedidos de realizar seu trabalho dentro da sala de aula. Os conflitos causados por alunos indisciplinados causam desgastes emocionais, a perda do estímulo e da autoridade. (SILVA, 2010; CARVALHO, RODRIGUES, 2009).

A docente, no ano de 1989 afirmou não ter tido prazer em ouvir de seu colega que seria professora, pois naquela época achava que não aguentaria os alunos indisciplinados. “Um aluno indisciplinado se rebela, não acata, nem se submete, nem tão pouco se acomoda, provocando dentro da sala de aula um desrespeito e questionamentos, é a incapacidade de se ajustar às normas e padrões explícitos pela escola”. (CARVALHO, RODRIGUES, 2009, p.4).

Estaria ela apta a lidar com esses alunos? Em sua narrativa ela deixa explícito que sua maior dificuldade é lidar com a indisciplina. Ao analisarmos o trecho “**Minimizar a indisciplina é meu objetivo**”. *A partir de então minha maior dificuldade passou a ser lidar com a indisciplina. Comecei a perceber que assim como é fundamental repensar as propostas e práticas de alfabetização adotadas para, se não sanar, pelo menos minimizar as defasagens na alfabetização, deveria fazer o mesmo com a questão da indisciplina.*

Entendemos que para um bom clima sociomoral dentro da sala de aula, o relacionamento entre todos tem que ser pautado no respeito mútuo e também às regras básicas de convivência, pois se trata de uma maneira de garantir uma educação de qualidade, propiciando o aprendizado de conhecimentos, valores e atitudes. (BORGES, TOGNETTA, 2013). Podemos dizer que as questões relacionadas à manutenção da disciplina dentro da sala de aula não estão sendo tratadas devidamente na formação inicial ou mesmo na formação continuada dos professores. A falta de conhecimento e competência relacionados ao tema acabam por formar professores, muitas vezes conservadores e autoritários, ou o oposto, profissionais que não sabem lidar com a questão disciplinar dentro da sala de aula e acabam frustrados e “perdidos”. (ARAÚJO, 2002; AQUINO, 1996; CARVALHO, RODRIGUES, 2009).

A experiência nos mostra que muitos problemas de indisciplina são resolvidos por punição e castigos. Desde a educação infantil ações como ficar sem brincar no parque, cantinho da disciplina, cantinho do pensamento, nuvem da bagunça entre outros nomes “lúdicos”, até o colegial, com as suspensões e advertências, estas punições e castigos não colaboram com o

educando para que ele entenda o porquê está sendo punido, nem o ajudam a refletir sobre sua ação. Piaget (1932) nomeou este tipo de punição como uma sanção expiatória.

A fim de manter a disciplina em sua sala do 2º ano de 2015, a professora Patrícia utilizava um cartaz com adesivos para premiar os alunos que cumpriam as regras e punir os que não cumpriam. Ao mesmo tempo ela demonstra entender que as normas devem ser elaboradas e discutidas com os alunos e que as punições para o não cumprimento das mesmas também. Vejamos: **“Os adesivos para disciplina”**

A meu ver é importante oferecer aos alunos a possibilidade de participar no estabelecimento de normas que sejam poucas e claras, oferecer a possibilidade de explicitar o que devem e o que não devem fazer e os procedimentos rápidos e eficazes para corrigir seu não-cumprimento como uma alternativa para estabelecer a disciplina. Assim, passei a dialogar e discutir sobre o assunto semanalmente com os alunos e, juntos decidimos confeccionar alguns cartazes com as regras estabelecidas coletivamente. As crianças que cumprissem as regras, receberiam um adesivo todo dia e, ao final de cada semana, quem tivesse cinco adesivos, como prêmio/ reforço positivo, poderia trazer um brinquedo e ter a chance de brincar no pátio, já que essa é uma prática escassa a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em uma conversa informal, ela declarou que esta prática não funcionava de forma eficaz para aqueles alunos que realmente precisavam. O preenchimento deste cartaz com os adesivos tornou-se um hábito muito comum para as crianças. Se a docente esquecia, os alunos lembravam-na sempre ao final da aula. Ela permitia que os próprios alunos colassem seus adesivos em frente ao nome. As crianças sempre corriam até o cartaz para colá-los. Os mais contentes eram os alunos considerados disciplinados, bonzinhos, quietos e calados.

A prática do reforço positivo é algo comum nas salas de aula, mas não resolveu o problema de indisciplina e cumprimentos das regras na sala de Patrícia. Durante o tempo de permanência na escola, não foi observado que a docente dialogava a respeito das regras semanalmente. Provavelmente isto tenha sido feito no início do ano letivo, uma vez que quando iniciada a observação o cartaz de premiação já estava fixado na sala.

Oliveira (2012) afirma que a escola ideal é aquela em que o aluno se torna atraído por ela, pois ali ele aprende. Quando há a interação professor-aluno, há também o respeito mútuo e o diálogo. Uma das maneiras de haver essa interação entre professor e aluno é por meio de um acompanhamento individualizado do mesmo, feito por meio do *feedback*.

O *feedback* pode ser uma devolutiva do professor, de outros alunos ou os resultados provenientes de uma avaliação. A partir da relação de respeito mútuo, diálogo, discussões, elaboração e reelaboração de regras torna-se desnecessário o uso de cartazes de premiação, pois o desenvolvimento moral e o cognitivo são facilitados por meio de uma relação respeitosa e recíproca entre o professor e os alunos. Trata-se de um recurso a ser utilizado pelo professor para que haja a melhora do clima sociomoral. Nesta relação torna-se provável que haja a diminuição do egocentrismo natural da criança, facilitando o trabalho espontâneo, coletivo e cooperativo baseado nas necessidades do grupo. (ROSSETO, 2005; OLIVEIRA, 2015).

Ao falarmos de cooperação, podemos pensar no indivíduo dentro de um grupo no qual sempre haverá trocas para a construção do conhecimento e para os conflitos. Um indivíduo situado em um determinado grupo constrói suas regras e valores para conviver socialmente com os outros. Os conflitos de convivência, de pontos de vista e interesses são ferramentas naturais que farão o indivíduo crescer, refletir e por fim se colocar no lugar do outro. São essas atitudes que levarão à construção da autonomia. (ROSSETO, 2005; VINHA, TOGNETTA, 2009; OLIVEIRA, 2012).

Lembramos também que a escola deve ter o compromisso de educar moralmente, mas que esta educação não se limita a uma disciplina específica, mas sim, alcançar o maior número de pessoas, dentro e fora da escola e mesmo na comunidade. “Todos concordam que essa educação se dê por meios baseados no diálogo, na participação, no respeito, enfim, procedimentos e estratégias que se coadunem com a construção de indivíduos autônomos”. (MENIN et al., 2010, p.10).

Por fim, destacamos o trecho “**O que penso sobre autorregulação**” para ilustrar a impressão que a docente teve das intervenções realizadas, uma vez que o termo era até então desconhecido por ela. *[...]nem todas as crianças responderam favoravelmente, não sei se pelo curto período de tempo em que as atividades foram aplicadas. A questão da autorregulação é bem complexa e precisa ser bem trabalhada com as crianças desde o início do ano letivo para se obter resultados mais satisfatórios. Além disso, é fundamental reforçar a capacidade de autocontrole e autorregulação para que os alunos possam pensar e atuar com critério próprio e sejam capazes de tomar decisões livres e adequadas a cada situação.*

O sucesso da autorregulação não depende somente do aluno, mas depende muito da intervenção do professor e dos constantes *feedbacks* que dá aos alunos, pois cabe a ele ensinar e organizar situações nas quais os alunos possam refletir sobre suas próprias aprendizagens e utilizar as estratégias que considerar mais adequadas. Por consequência, teríamos alunos

caminhando para autonomia, pois estariam aprendendo a aprender. Uma experiência bem sucedida na qual o aluno se torna autônomo, está diretamente ligada às estratégias de aprendizagem. (CIOLA, 2005). O professor necessita ajudar seus alunos a serem responsáveis pela sua aprendizagem com a utilização dessas estratégias. O docente é um mediador da aprendizagem, o aluno o construtor do processo e a autorregulação um processo necessário para uma melhor aprendizagem do aluno. “É imprescindível que os professores criem situações que levem o aluno a refletir sobre seu aprendizado”. (OLIVEIRA, 2015, p.59). Rosário confirma esta ideia:

O apoio social às crianças por parte do educador e dos seus pares é uma das estratégias mais utilizadas para se ensinar e treinar e a auto-regular a aprendizagem. Este apoio deve ser feito de forma escalonada e transitar de uma mediação mais directiva e intensa, numa fase inicial, para formas mais autocontroladas e auto-reguladas, até à supressão do apoio.(2004, p.44).

Ao fazer isso o professor envolve o aluno e estabelece a relação das atividades escolares com a importância do saber, promovendo também a oportunidade do aluno aprender a autoavaliar suas aprendizagens. Para reforçar seu trabalho, o professor pode usar o trabalho em grupo, uma vez que este é um procedimento importante no processo de autorregulação; um ambiente em que a criança possa vivenciar a experiências dos conflitos cotidianos, como no trabalho em grupo, torna possível que as crianças aprendam e desenvolvam o seu autoconhecimento, o conhecimento dos sentimentos dos outros e assim, buscar relações mais equilibradas. O ambiente se torna cooperativo e a convivência entre os iguais é valorizada e as crianças passam a ser mais amigas, tolerantes e solidárias. (BORGES, TOGNETTA, 2013).

Ao afirmarmos que a autorregulação se constitui como um dos mecanismos que pode auxiliar na melhoria das aprendizagens dos alunos, ela também possibilita aos docentes novas reflexões sobre suas práticas pedagógicas. E assim, a professora Patrícia encerra sua narrativa.

Nos próximos anos de magistério, pretendo continuar a trabalhar com propostas de atividades relacionadas à autorregulação, adaptadas a cada turma, embora a longo prazo, a fim de que possam ser bem desenvolvidas e, conseqüentemente atingir melhores resultados.

Destacamos além da narrativa da própria professora, alguns episódios do diário de campo, para ilustrar alguns comportamentos ou falas da docente na qual ela mostra sua descrença na capacidade de aprender de um aluno, sua impotência frente a situações e também o seu desconhecimento sobre o porquê seus alunos não obedecem às normas e regras. Em todas as falas reconhecemos que seu grande desafio continua ser lidar com a indisciplina, mas suas ações

demonstram o desconhecimento a respeito do desenvolvimento da moralidade, autonomia e autorregulação, pois suas atitudes diante dos conflitos mostram que nada contribuíam para promovê-los em sua sala de aula, embora sua formação na área da pedagogia e filosofia. Reconhecemos, ainda, que sua vontade em modificar a situação desafiadora em que se encontra, mostra seu comprometimento com o trabalho docente. Nota-se um permanente conflito entre seus conhecimentos advindos dos seus estudos e a prática em sala de aula.

Na aula de artes, a professora escreve na lousa o que irão fazer. Ex: Artes – Vamos fazer uma linda centopéia. Recorte os círculos, monte-a e faça um lindo cenário.

Comecei a ajudar Vitor, incentivando-o a escrever. Quando ele estava na centopéia, Patrícia chegou até ele e comentou: “A Vitor, você não precisa escrever tudo, só artes está bom, apaga o que você escreveu”. Depois ela veio me explicar que não costuma exigir muito desses meninos, pois eles têm dificuldades. Ok. Mas se ele já tinha escrito até aquele pedaço, por que apagar?(comentário da pesquisadora).

(Registro do diário de campo – 11/09).

Entendemos que atualmente em uma sala de aula há muitos alunos e que a professora fica impossibilitada de dar a atenção necessária que cada um de seus alunos precisaria e que se torna impossível sanar todos os problemas de aprendizagem individualmente. Mas, cada sinal ou demonstração de melhora, tem que ser levado em conta pelo professor, por menor que ele seja. Ao valorizar o aluno, o professor acaba por trabalhar com a autoestima do discente, esta ação mostra ao aluno que é capaz e que tem possibilidades e potencial. (BRITO, 2012).

Outro procedimento muito comum não só nas aulas de Patrícia, mas em outras, o que demonstra que provavelmente aconteça na escola toda, é retirar os alunos de atividades prazerosas como uma forma de punição pela indisciplina. Vejamos este episódio, *[...] haverá um teatro da primavera, mas ela teve que tirar Bruno do teatro porque ele estraga tudo, “dá relaxo”, estraga o clima do ensaio, que ele deixa ela sem paciência, exausta... Ceres, a gente estuda tanto, lê tanto, mas eu queria que esses autores viessem aqui para ver a realidade de cada criança...Cada criança é de um jeito, você tenta levar sua conduta por uma concepção pedagógica, misturar todas não pode, mas é muito difícil (25/09/15).*

Não só em atividades extras ou na aula de artes, mas na aula de música e também nas aulas de educação física, que eram ministradas por outros professores era muito comum que sempre houvesse alguém de castigo não participando das atividades. Sempre os mesmos

meninos. Um deles, Vitor, desde Setembro até o final do ano letivo estava fora das aulas de educação física.

Luckesi (1999) afirma que “a visão culposa do erro na prática escolar, tem conduzido ao uso do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem”. É histórico que na escola o erro terá como consequência a condenação e o castigo. O autor também afirma que antigamente o castigo era um intermédio entre o físico e o moral, como por exemplo, deixá-lo de pé durante a aula enquanto os demais permaneciam sentados. Físico por estar de pé durante a aula e moralmente na questão vexatória de que todos os colegas estavam observando esse aluno e sua fragilidade. (LUCKESI, 1999).

Neves (2005) afirma que na escola atual,

a manifestação pode se dar de outras formas, incluindo-se a versão próxima do que Bordieu classificou como violência simbólica traduzindo-se em situações, como: ansiedade, medo e tensão provocadas pelo professor ou professora, cuja curiosidade se limita a descobrir aqueles e aquelas que não sabem, que não aprenderam, para uma exposição pública; reter alunos(as) em sala de aula durante o recreio; suspender o lanche; realizar mais tarefas que as de costume; ameaçar de castigos; ridicularização no coletivo; ameaçar de reprovação; fazer teste “relâmpago”. Enfim uma série de situações que surgem por causa do erro. (p.2).

O que é, talvez, de desconhecimento dos professores é que as punições afetam o desenvolvimento dos alunos, pois os sentimentos envolvidos naquele momento podem se estender em situações de sua vida fora da sala de aula. Não apenas envolvendo a punição, mas como afirma Neves (2005) a necessidade de castigar as pessoas como uma forma de projeção de sua culpabilidade, e ainda, o que a autora considera mais grave é que “nem sempre de forma consciente, ou seja, o/a opressor/a nem sempre se dá conta de que está oprimindo.” (p.2).

Se Patrícia já afirmou que os meninos mais indisciplinados tinham problemas pessoais na família, como consta no diário de campo, quais serão os resultados a longo prazo dessas punições e castigos semanais que os meninos recebiam?

Outro trecho destacado do diário de campo demonstra que a docente desconhecia o porquê das crianças não entenderem as regras e desobedecer.

Ela até se emocionou. Disse que nem deveria dizer uma coisa dessas, mas que Bruno era burro. Não na questão da aprendizagem, por que ele é capaz de aprender, mas que ele é burro porque tem a capacidade de trazer figurinha hoje, ele sabe que não pode brincar durante a aula,

mas que no recreio, sim. Patrícia pega dele (disse que tem um saquinho cheio desde o começo do ano e me mostrou) e mesmo assim, no dia seguinte ele faz a mesma coisa. (02/10/15).

Sabemos que na realidade, Bruno não é burro por não cumprir as regras, ele simplesmente não as compreende. Para que uma criança possa desenvolver moralmente é necessário que seus professores providenciem em sua aula, um espaço para a elaboração das regras de boa convivência e que as crianças compreendam o porquê dessas regras, ou seja, para que servem? Por meio da ajuda do professor as crianças aprendem a viver em grupo de modo harmônico. Porém, se este trabalho for feito apenas na primeira semana de aula no início do ano letivo, nada adiantará. Trata-se de um trabalho a ser feito durante o ano todo, pois muitas vezes as regras e combinados daquela sala podem sofrer alterações conforme os alunos se desenvolvem moralmente, ou seja, se os alunos mudam de comportamento, algumas regras podem ser alteradas ou extintas. (PEREIRA, 2013).

Menin (1996), baseada em Piaget (1932), afirma que existem três estágios em relação à consciência das regras: “1. Não consciência das regras como algo obrigatório; 2. Regras vistas como sagradas, de origem externa ao grupo e imutáveis; 3. Regras vistas como combinações racionais que o grupo constrói para si em benefício de todos” (p.45).

Baseando-se no estudo de Menin (1996), Pereira (2013) afirma que as crianças primeiramente testam as regras para depois compreendê-las, dessa forma a conscientização das regras se torna possível por meio de um convívio social favorável a essa conscientização. Mas, julgamos necessário dizer que nem todo convívio social será favorável para essa conscientização, conforme observamos na sala de Patrícia.

Sabemos que na heteronomia,

a criança avalia aquilo que é bom ou ruim por meio da obediência às regras, e estas devem ser cumpridas como são colocadas e as crianças não aprendem a pensar sobre a razão delas existirem, além disso, a criança avalia os atos em cima desse mesmo critério. As crianças que se encontram na fase da autonomia entendem que as regras não são sagradas, podendo ser alteradas e modificadas conforme a necessidade; ademais, elas sabem que as regras se constituem no melhor meio de estabelecer um bom convívio social para elas e para seus companheiros. (PEREIRA, 2013, p.15).

Ao trabalharmos com crianças e procurarmos contribuir para o seu desenvolvimento moral e sua autonomia, é necessário desenvolver atividades que trabalhem com o respeito mútuo e cooperação. Para que isso aconteça, as crianças têm que estar envolvidas nas decisões, tarefas e

rotinas da sala. Algumas regras podem ser apresentadas pelo docente, mas, ao questionar os alunos perguntando-lhes suas opiniões e fazendo com que os próprios participem da elaboração das regras é uma forma de levá-los a construção da autonomia, pois com o tempo, eles criarão suas próprias regras para resolverem seus conflitos em sala. (DEVRIES, ZAN, 1998).

Acreditamos que a intenção da professora Patrícia é a de formar indivíduos que sejam capazes de agir e pensar por si, por isso, é necessário ensinar as crianças a obedecer às regras e não aos adultos. A regra tem que ser aceita e vivenciada pelo sujeito sendo necessária a justificativa para que tenha valor.

Uma das reclamações da docente foi quanto ao tempo para o trabalho com o livro “As travessuras do Amarelo”. Reconhecemos que foi um trabalho realizado em um período de tempo pequeno quando comparado ao realizado em outras escolas, que geralmente dura um ano. Porém, o trabalho com o livro foi apenas uma das propostas apresentada a ela.

Mas, será que durante este tempo os alunos do 2º ano do ensino fundamental não apresentaram nenhuma melhora? Ela afirma em sua narrativa que nem todos responderam favoravelmente. Isto significa que outros responderam, o que sugere que foi atingir o objetivo. O próximo passo realizado foi a análise do IPAA aplicado na sala de aula ao início da observação em campo e ao final. Ao colocarmos os dados obtidos no IPAA em tabelas (antes e depois) no programa *Microsoft Excel* foi possível obter registros gráficos que revelam as mudanças em relação ao comportamento dos alunos.

4.7 A análise do IPAA

O Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA) é um instrumento validado em Portugal e no Brasil o qual tem o objetivo acompanhar as aprendizagens autorregulatórias. Este instrumento foi aplicado duas vezes na sala do 2º ano: antes e ao término da pesquisa com o intuito de avaliar a melhoria da autorregulação em situações escolares, após as intervenções realizadas pela pesquisadora e professora em um processo colaborativo por meio do livro “As Travessuras do Amarelo”.

Utilizou-se o programa da *Microsoft Excel* para a confecção de tabelas e gráficos, nos quais foi possível observar a melhora ou não das questões abordadas no IPAA.

O Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA) possui uma ficha de dados pessoais e escolares, como ano de escolaridade, turma, número, nome, sexo, idade. Os

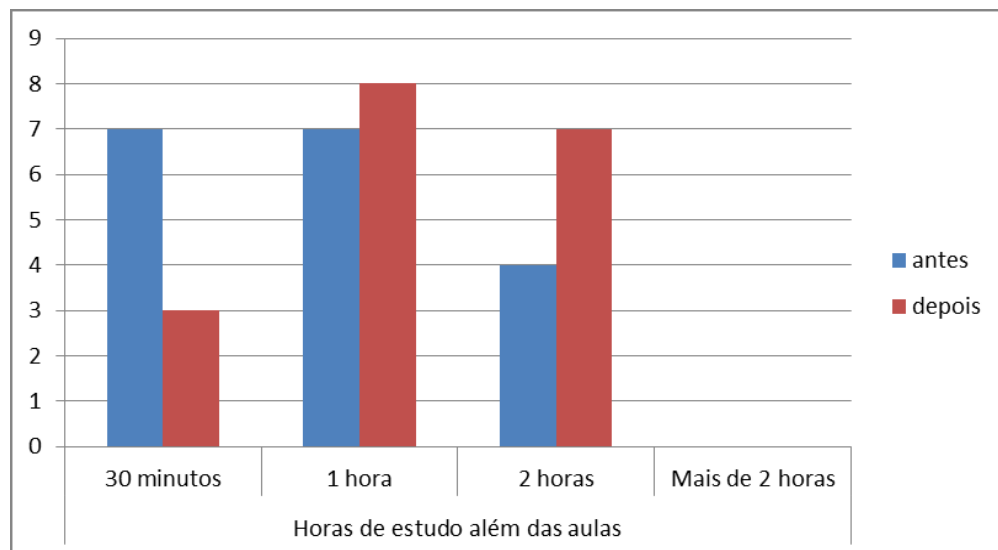
alunos preencheram esses dados individualmente. A segunda parte do IPAA consiste em perguntas ou afirmações, as quais foram lidas pela pesquisadora e respondidas no questionário por ela, segundo a fala das crianças, pois os mesmos eram muito novos e não conseguiam compreender a dinâmica do questionário. A leitura e preenchimento foram realizados no máximo com o grupo de três alunos.

A primeira pergunta do questionário pedia que o aluno indicasse suas horas de estudo, além das aulas (em casa), por dia. A tabela abaixo indica o número de alunos e as horas de estudo antes e depois das intervenções.

	30 min	1 hora	2 horas	mais de 2 horas
Antes	7 alunos	7 alunos	4 alunos	0
Depois	3 alunos	8 alunos	7 alunos	0

É possível observar que houve a melhora nas horas de estudo das crianças. Os dados indicam que havia 7 crianças que estudavam 30 minutos e depois das intervenções apenas 3 continuavam a estudar por esse tempo; enquanto que de 4 crianças que estudavam por 2 horas, agora, tem-se 7 crianças que passaram a estudar por 2 horas.

O número de crianças que passaram a estudar por mais tempo aumentou. O gráfico abaixo ilustra melhor o resultado obtido.



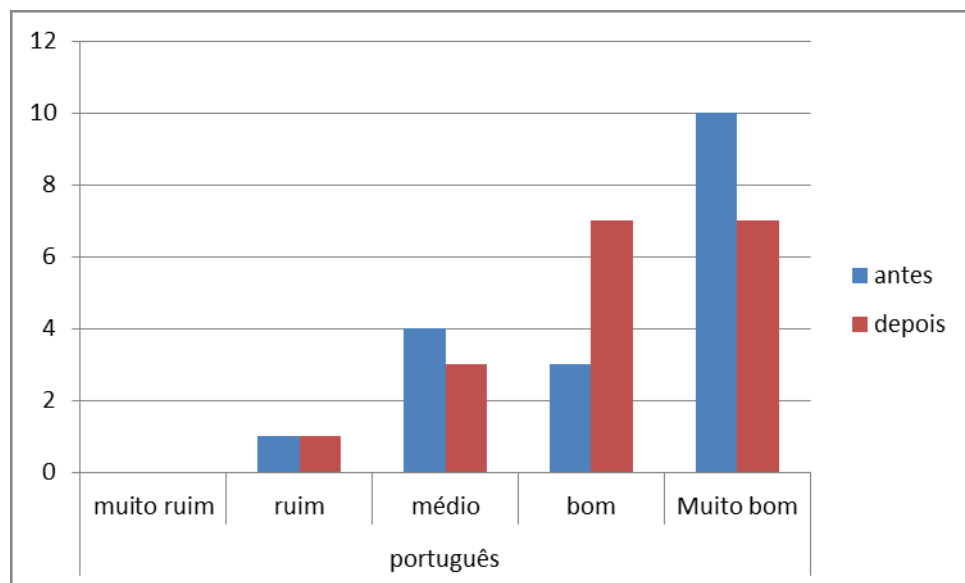
A segunda pergunta do questionário pedia para que as crianças assinalassem como se consideravam nas disciplinas, respectivamente, de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo a tabela:

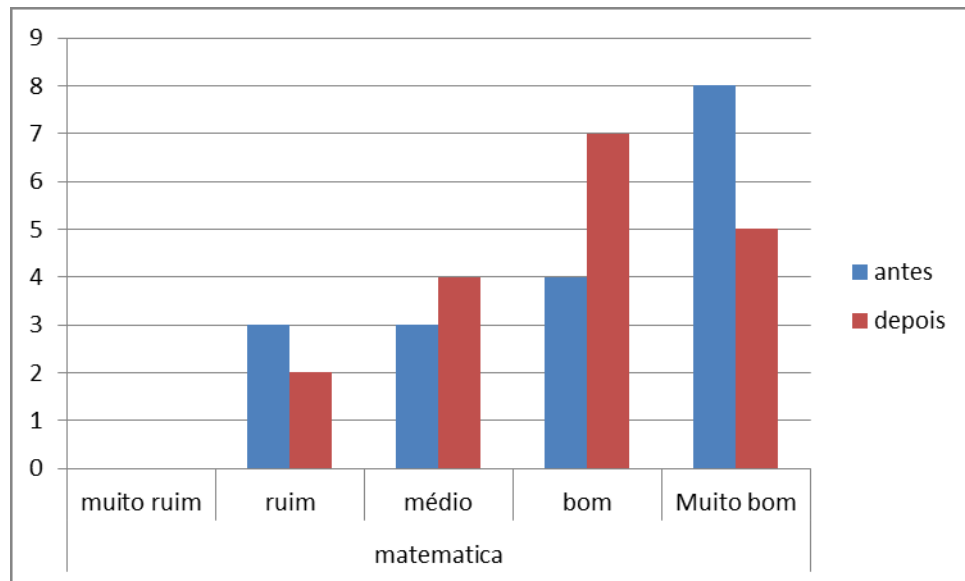
	Muito ruim	Ruim	Médio	Bom	Muito bom
Antes	0	1 aluno	4 alunos	3 alunos	10 alunos
Depois	0	1 aluno	3 alunos	7 alunos	7 alunos

	Muito ruim	Ruim	Médio	Bom	Muito bom
Antes	0	3 alunos	3 alunos	4 alunos	8 alunos
Depois	0	2 alunos	4 alunos	7 alunos	5 alunos

Ao início, como mostra a tabela, as crianças acreditavam ser muito boas nas disciplinas. Após as intervenções, é possível observar que os números da resposta muito bom caíram; de 10 crianças, agora 7 se achavam muito boas (língua portuguesa), enquanto que o número de bons aumentou de 3 para 7. Já em matemática, dos 8 alunos que se achavam muito bons, agora apenas 5 acreditavam ser muito bons. E, novamente o número de bons, passou de 4 para 7.

O gráfico abaixo ilustra a mudança no sentimento dos alunos em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.



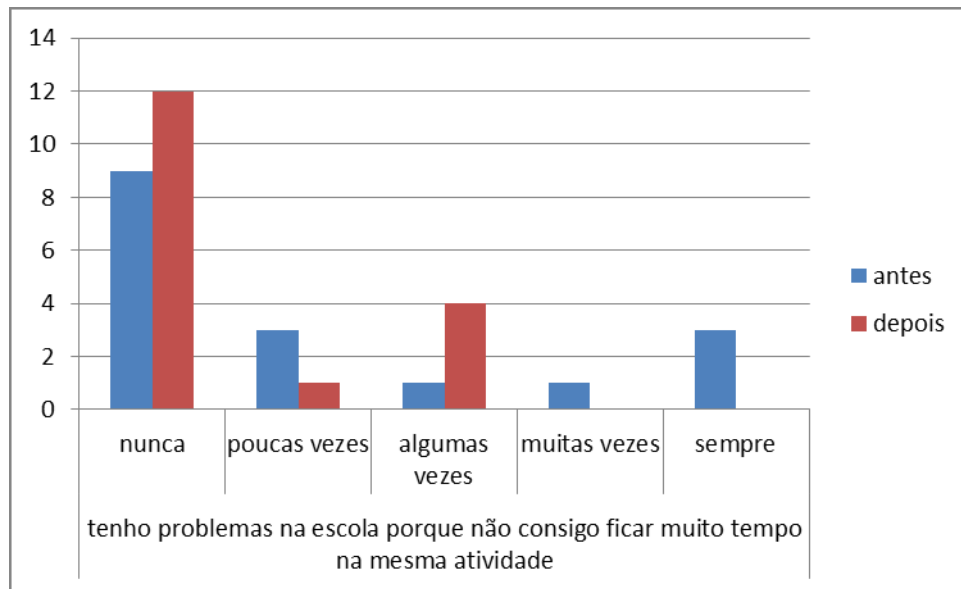


O questionário segue, solicitando que o aluno pense em sua escola para responder as perguntas as quais analisaremos uma a uma. As respostas deveriam ser assinaladas como: nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre.

O alunos deveriam responder a seguinte pergunta: Tenho problemas na escola porque não consigo ficar muito tempo na mesma atividade?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	9 alunos	3 alunos	1 aluno	1 aluno	3 alunos
Depois	12 alunos	1 alunos	4 alunos	0	0

É possível observar que antes, o número de alunos que nunca tinham problemas já era alto, porém, depois das intervenções realizadas, esse número aumentou, dos 9 alunos, passaram para 12. É válido observar que havia 3 alunos que indicaram ter problemas e que ao final o número passou para zero. Para melhor visualização, observa-se o gráfico:

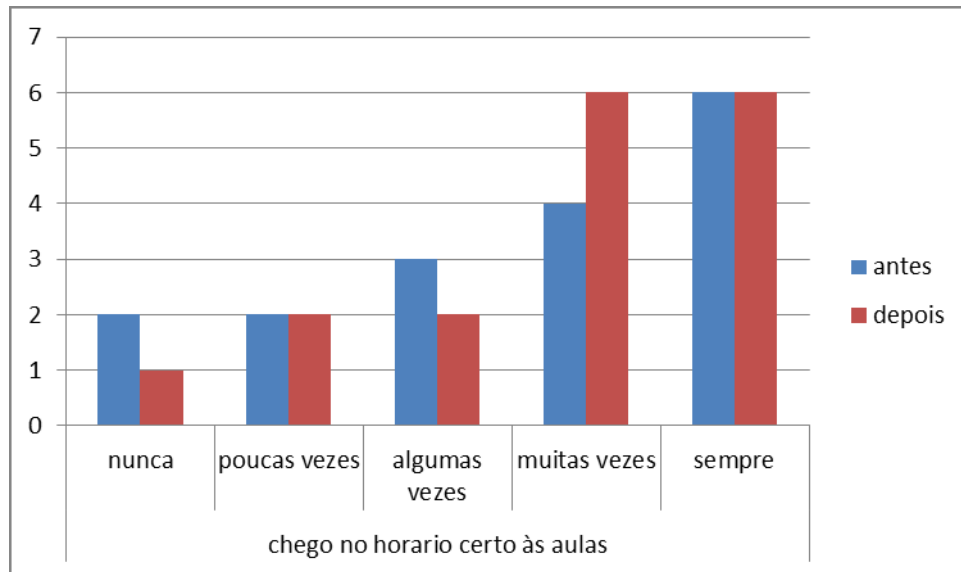


A seguinte pergunta questionava sobre o horário de chegada dos alunos à escola. No quadro a seguir:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	2 alunos	3 alunos	4 alunos	6 alunos
Depois	1 aluno	2 alunos	2 alunos	6 alunos	6 alunos

Nota-se que o aumento do número de alunos foi observado muitas vezes. É válido salientar que nesta escola, a maior parte dos alunos vinham de transporte público municipal ou vans. Outros, os pais levavam. Por se tratarem de crianças pequenas, não era muito comum que elas chegassem atrasadas. Mesmo assim é possível observar a melhora na opção algumas vezes para o muitas vezes.

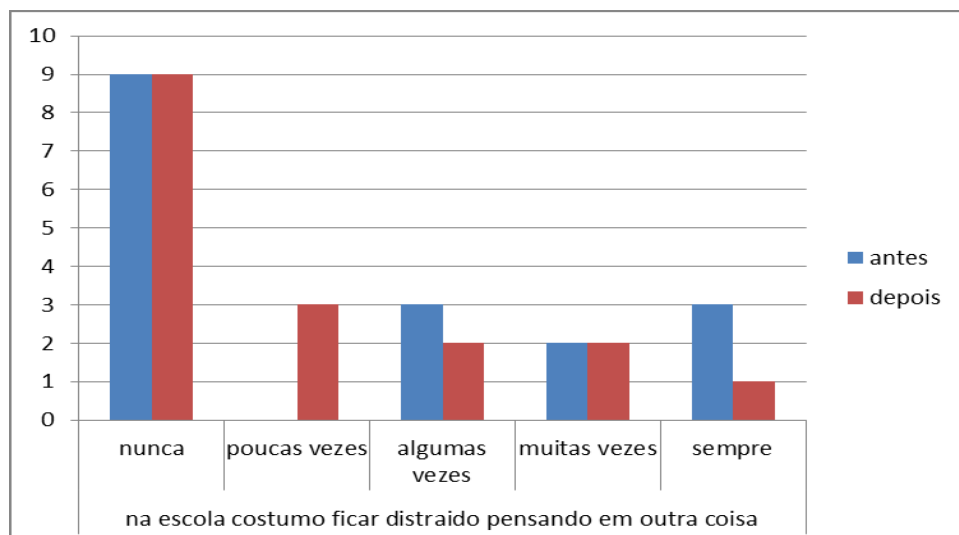
Podemos observar o gráfico,



A próxima pergunta era: na escola costumo ficar distraído, pensando em outra coisa ? (com a cabeça na lua). Analisando o quadro:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	9 alunos	0	9 alunos	2 alunos	3 alunos
Depois	9 alunos	3 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno

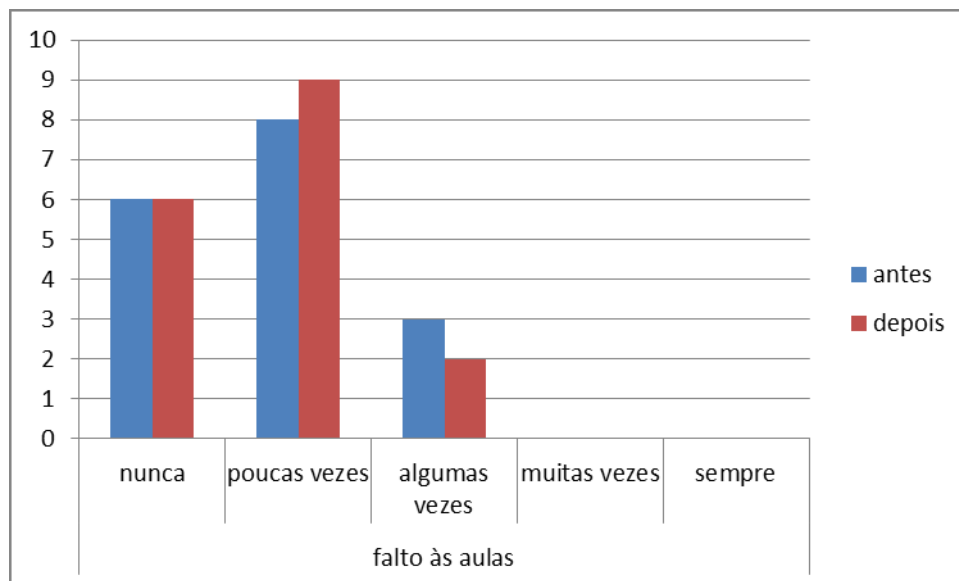
É possível observar que o número de alunos que assinalaram o nunca é grande. Mas a quantidade significativa de alunos está no algumas vezes e poucas vezes. Houve a redução do número de alunos (de 9 para 2; de 0 para 2). No gráfico:



A seguinte pergunta era em relação às faltas escolares: Falto às aulas?

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	6 alunos	8 alunos	3 alunos	0	0
Depois	6 alunos	9 alunos	2 alunos	0	0

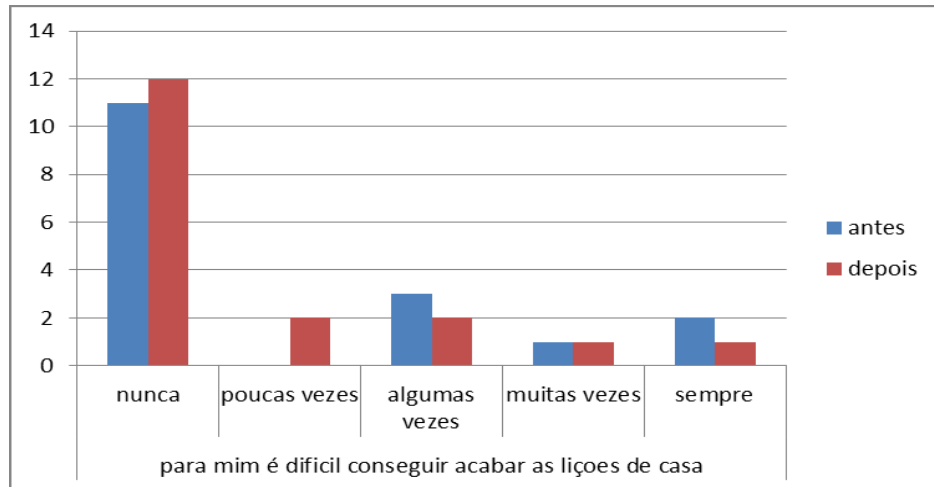
Pode-se observar que não era comum que as crianças faltassem, uma vez que os campos sempre e muitas vezes permaneceram no zero. Observa-se apenas a queda de um aluno no algumas vezes. Graficamente,



A próxima pergunta: Para mim, é difícil conseguir acabar as lições de casa? Esta sala atendia aos pedidos de lições solicitados pela professora. Foi possível obter este dado pela observação da pesquisadora em campo. A maior parte das crianças fazia as lições. Segundo a tabela:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	11 alunos	0	3 alunos	1 aluno	2 alunos
Depois	12 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno	1 aluno

Como é possível observar, se tratava de uma sala em que a maioria dos alunos fazia as lições propostas pela professora. Houve a queda do número de alunos nas opções sempre. Houve também o aumento de zero, para dois alunos na opção poucas vezes. Analisando o gráfico para melhor ilustração:

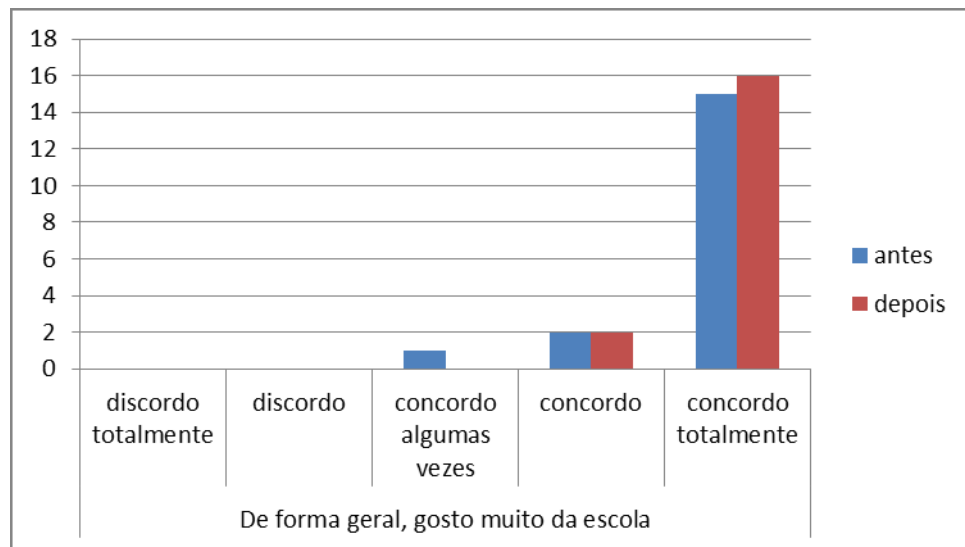


As próximas seis questões do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem eram afirmações, solicitava-se que os alunos pensassem na escola para respondê-las e as respostas eram diferentes das anteriores, a saber: discordo totalmente, discordo, concordo algumas vezes, concordo, concordo totalmente.

A afirmação era: De forma geral, gosto muito da escola. Segundo a tabela indica que:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo totalmente
Antes	0	0	1 aluno	2 alunos	15 alunos
Depois	0	0	0	2 alunos	16 alunos

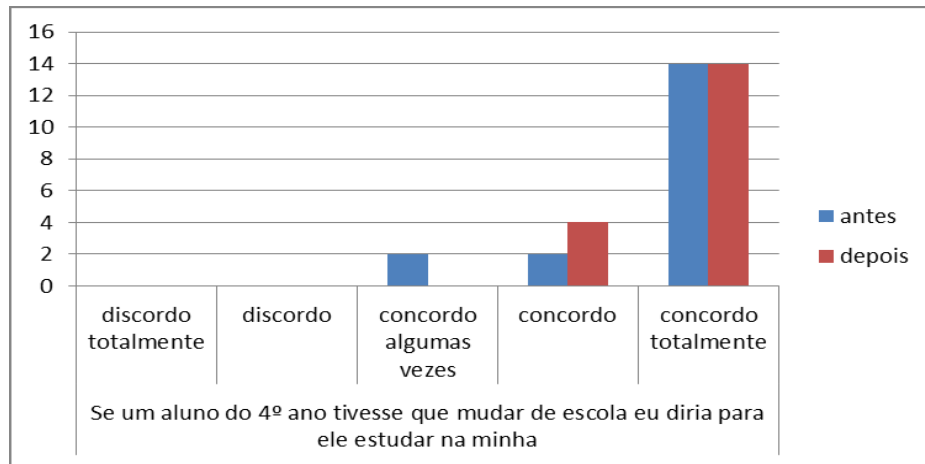
É claro observar que as crianças concordam totalmente com a afirmação. Apenas um aluno assinalou concordo algumas vezes no momento anterior à intervenção, o qual possivelmente passou a concordar ou concordar totalmente, posteriormente. Graficamente,



A segunda afirmação: Se um aluno do 4º ano tivesse que mudar de escola eu diria para ele estudar na minha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo totalmente
Antes	0	0	2 alunos	2 alunos	14 alunos
Depois	0	0	0	4 alunos	14 alunos

Os números indicam que as crianças que concordavam algumas vezes passaram a concordar com a afirmação no momento posterior à intervenção. Nota-se que anteriormente como posteriormente, nenhuma criança assinalou as opções discordo totalmente e discordo. É, portanto, possível afirmar que as crianças gostavam do ambiente escolar mesmo antes das intervenções e apesar dos conflitos presenciados durante o período de observação. Observa-se o gráfico,

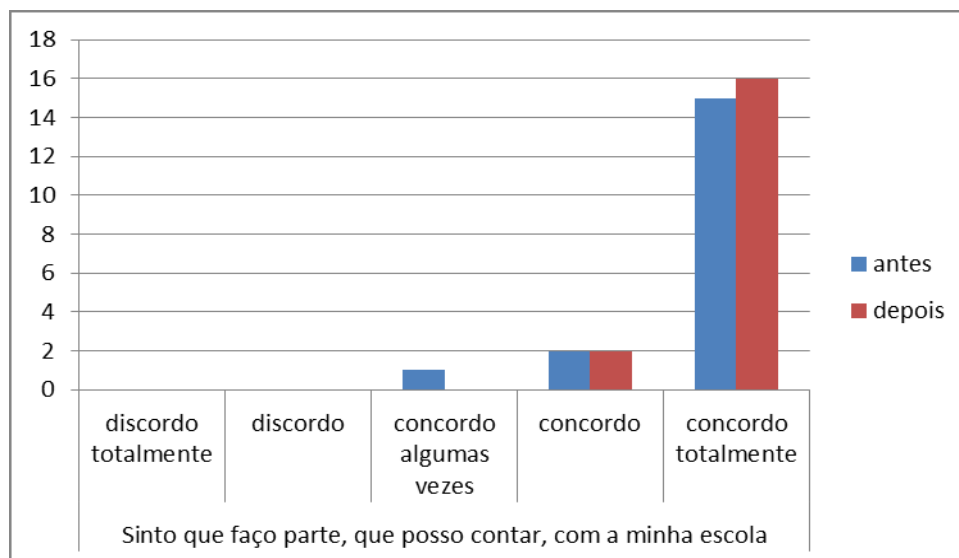


A terceira afirmação: Sinto que faço parte, que posso contar com a minha escola.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo totalmente
Antes	0	0	1 aluno	2 alunos	15 alunos
Depois	0	0	0	2 alunos	16 alunos

Como na afirmação anterior, observa-se que nenhum aluno assinalou as opções discordo totalmente ou discordo, o que comprova que mesmo antes das intervenções o ambiente escolar não era considerado ruim pelos alunos. Nota-se nesta afirmação que os alunos, a maioria, diz-se fazer parte, poder contar com a escola.

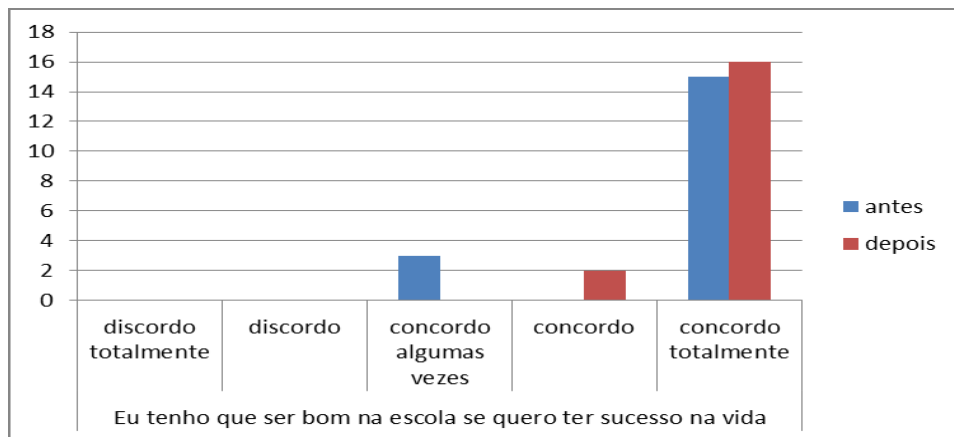
É possível visualizar graficamente,



A quarta afirmação: Eu tenho que ser bom na escola se quero ter sucesso na vida.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo totalmente
Antes	0	0	3 alunos	0	15 alunos
Depois	0	0	0	2 alunos	16 alunos

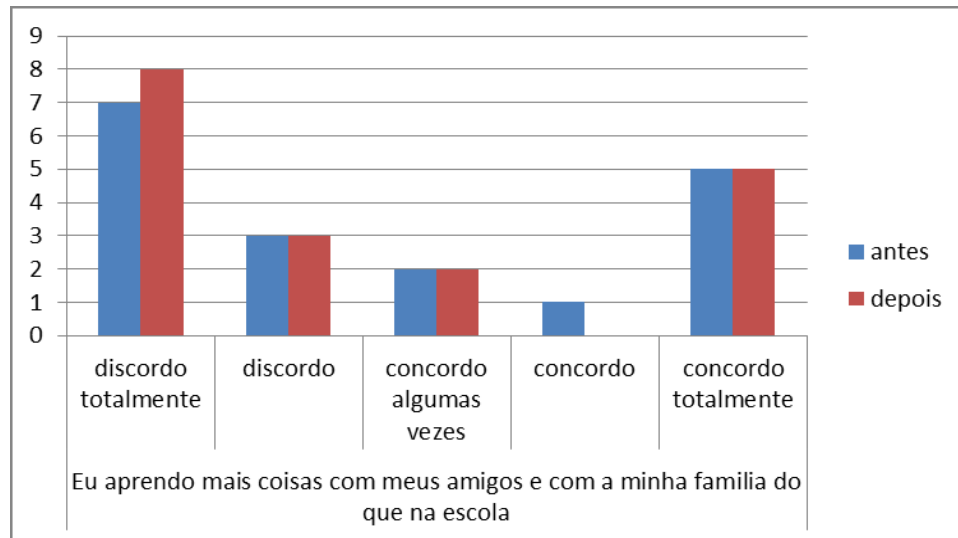
Houve um aumento do número de alunos que concordam ou concordam totalmente com a afirmação. Anteriormente havia 3 alunos que concordavam algumas vezes; no momento posterior, esta opção não foi escolhida pelos alunos. No gráfico,



A quinta afirmação: Eu aprendo mais coisas com meus amigos e com minha família do que na escola.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo totalmente
Antes	7 alunos	3 alunos	2 alunos	1 aluno	5 alunos
Depois	8 alunos	3 alunos	2 alunos	0	5 alunos

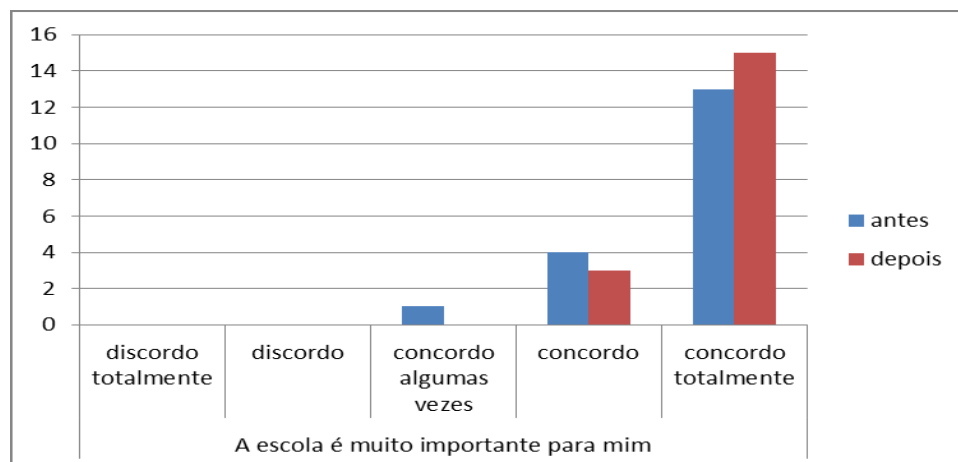
Uma grande parte dos alunos concordou totalmente com esta afirmação e após a intervenção, continuaram a concordar totalmente, pois o número permaneceu o mesmo. Deve-se observar que houve o aumento de um aluno na opção discordo totalmente, o que indica uma mudança no pensamento dessa criança. Graficamente,



A sexta afirmação: A escola é muito importante para mim.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo algumas vezes	Concordo	Concordo totalmente
Antes	0	0	1 aluno	4 alunos	13 alunos
Depois	0	0	0	3 alunos	15 alunos

É possível observar que anteriormente, havia um aluno assinalado a opção concordo algumas vezes, o que posteriormente não ocorreu mais, passando os alunos apenas a assinalarem as opções concordo e concordo totalmente. No gráfico,



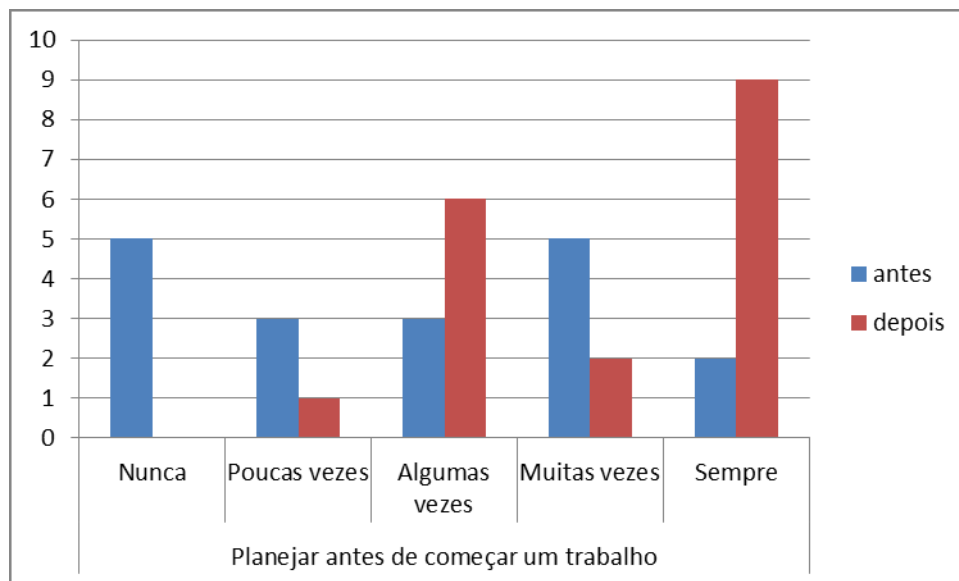
As próximas nove perguntas que seguem o Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem pediam para que os alunos pensassem em todas as disciplinas da escola. Novamente as questões passam a ter como respostas: nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre.

A primeira delas questionava se os alunos planejavam antes de começarem um trabalho. Ao analisarmos a tabela:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	5 alunos	3 alunos	3 alunos	5 alunos	2 alunos
Depois	0	1 aluno	6 alunos	2 alunos	9 alunos

É notável a mudança do antes e depois para as opções nunca e sempre. No primeiro momento, 5 alunos assinalaram que nunca planejavam; após, esta opção não foi assinalada.

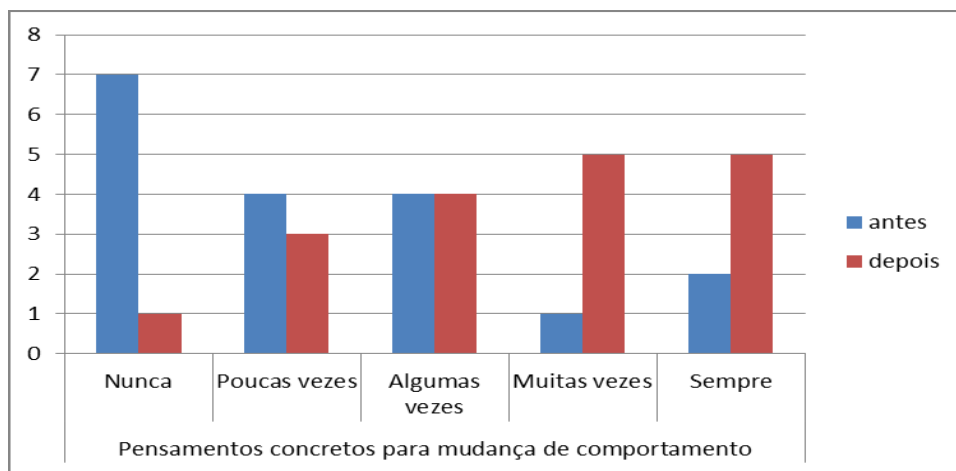
Consequentemente houve a redução de 3 para 1 aluno na opção poucas vezes; aumento posterior na opção algumas vezes; redução na opção muitas vezes e um aumento notável de 7 alunos na opção sempre. Ao observar o gráfico é evidente a mudança entre o antes e o depois.



A segunda pergunta questionava as crianças se durante as aulas ou em seus estudos em casa, elas tinham pensamentos concretos para mudança de seus comportamentos a fim de atingir seus objetivos.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	7 alunos	4 alunos	4 alunos	1 aluno	2 alunos
Depois	1 aluno	3 alunos	4 alunos	5 alunos	5 alunos

Observa-se que anteriormente a opção antes foi assinalada por 7 alunos e as opções muitas vezes e sempre, por apenas 1 e 2 alunos, respectivamente. Posteriormente é possível observar a mudança de comportamento, uma vez que a opção nunca passou a ser assinalada por apenas um aluno, enquanto que as opções muitas vezes e sempre passaram para 5 alunos cada. Graficamente,



A terceira pergunta: Gosto de compreender o significado das matérias que estou aprendendo?

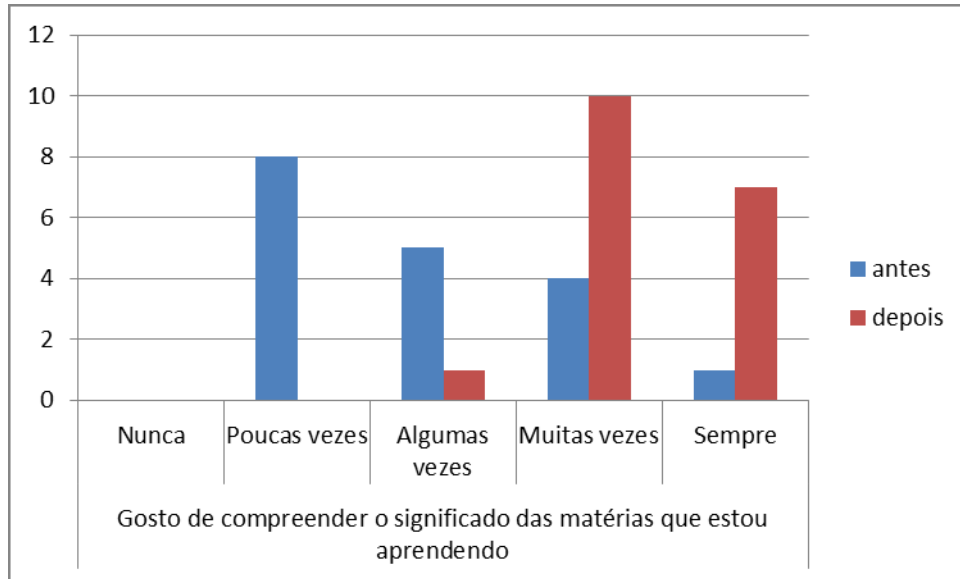
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	0	8 alunos	5 alunos	4 alunos	1 aluno
Depois	0	0	1 aluno	10 alunos	7 alunos

Foi possível observar uma mudança em todas as opções assinaladas pelos alunos, com exceção da opção nunca, a qual não foi assinalada anteriormente nem posteriormente. Nota-se que 8 alunos poucas vezes tinham o interesse em compreender o significado do que estavam aprendendo, enquanto que apenas um, tinha interesse.

Após as intervenções, nota-se que a opção poucas vezes não foi assinalada; a opção algumas vezes, que anteriormente havia sido assinalada por 5 alunos, posteriormente foi por

apenas um aluno; a opção muitas vezes que anteriormente havia apenas 4 alunos, posteriormente aumentou para 10 alunos e, por fim; o sempre, que de apenas um aluno, passou para 7 alunos.

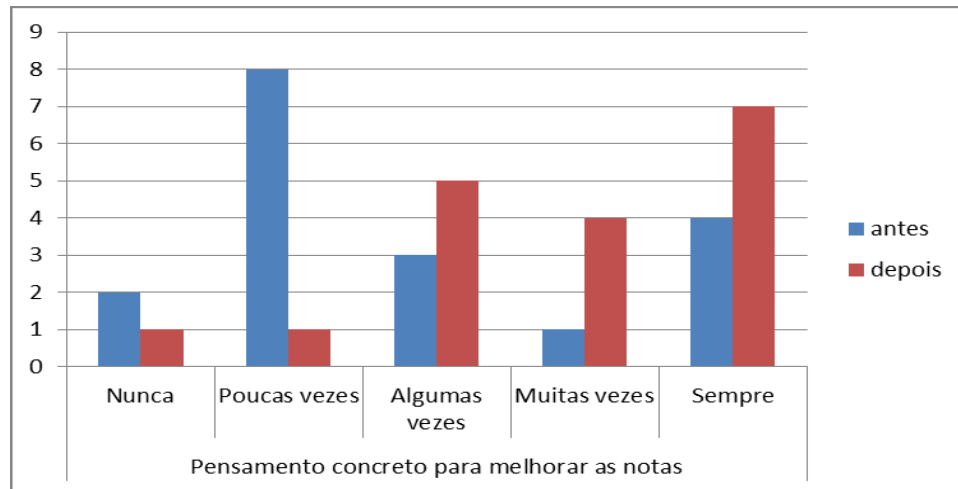
No gráfico,



A quarta pergunta, questionava se os alunos ao receberem uma nota, tinham pensamentos concretos para melhorá-la.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	8 alunos	3 alunos	1 aluno	4 alunos
Depois	1 aluno	1 aluno	5 alunos	4 alunos	7 alunos

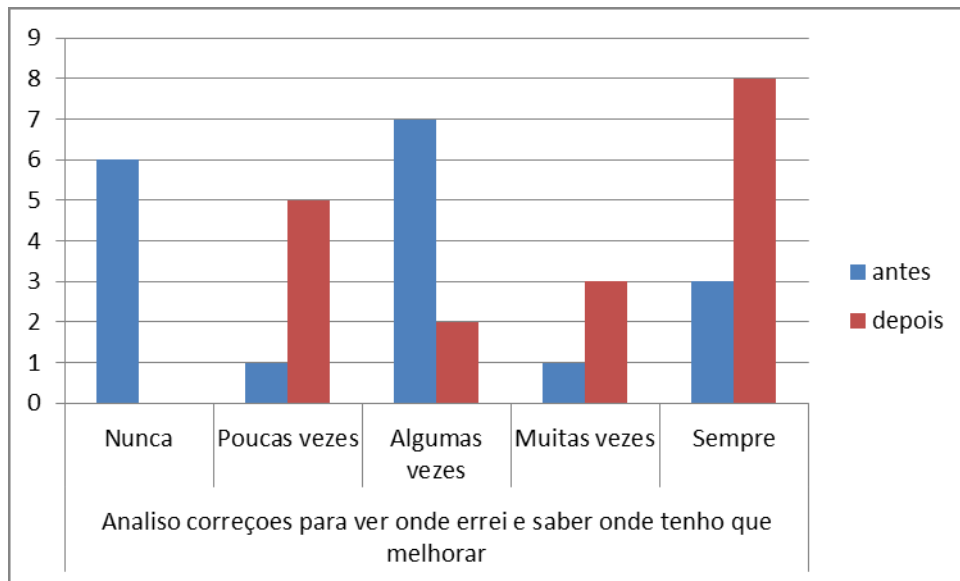
Nota-se que a maior mudança está na opção poucas vezes, 8 alunos anteriormente comparando com apenas 1 posteriormente. Outras duas opções que mostram uma grande mudança é no muitas vezes e sempre, as quais haviam apresentado, respectivamente apenas um aluno e 4 e posteriormente, 4 e 7 alunos. Gráficamente,



A quinta pergunta questionava se os alunos guardavam e analisavam as correções de provas e trabalhos para ver onde erraram e saber onde teriam que melhorar.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	6 alunos	1 aluno	7 alunos	1 aluno	3 alunos
Depois	0	5 alunos	2 alunos	3 alunos	8 alunos

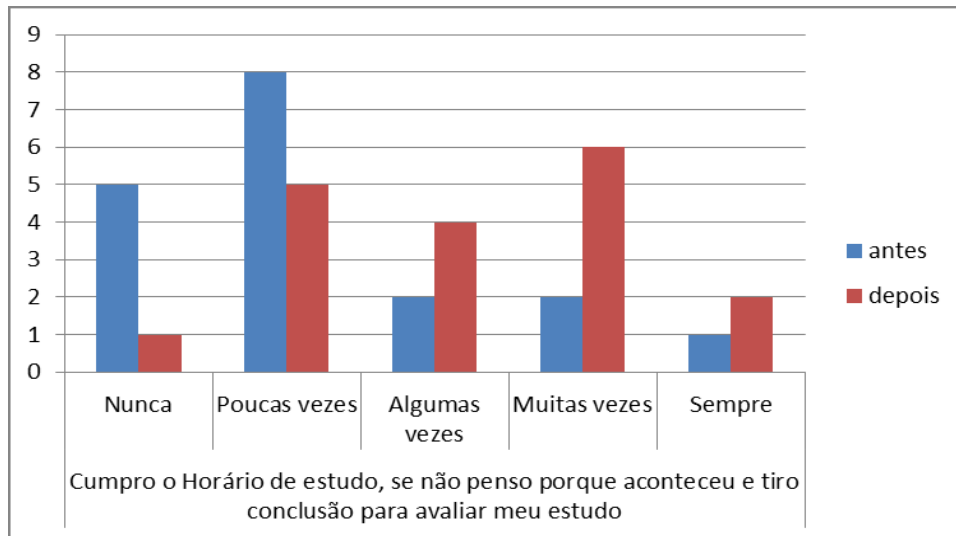
É possível notar a melhora dos alunos, pois anteriormente, 6 deles assinalaram a opção nunca, enquanto que apenas 3 assinalaram sempre. Apenas da melhora da opção sempre (de 3 para 8 alunos), chama a atenção que a opção poucas vezes passou de 1 aluno para 5. Acredita-se que os alunos que nunca se preocuparam em analisar seus erros passaram a considerar essa possibilidade como uma forma de aprendizagem, mesmo que poucas vezes ainda. Observa-se o gráfico,



A sexta pergunta questionava se os alunos cumpriam seus horários de estudo. Nota-se a mudança nas opções nunca, e muitas vezes. Anteriormente, 5 alunos afirmaram não cumprir seus horários enquanto apenas 2 afirmaram muitas vezes fazê-lo. Posterior à intervenção, apenas um aluno assinalou não cumprir seu horário e 6 alunos passaram a cumpri-lo, muitas vezes.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	5 alunos	8 alunos	2 alunos	2 alunos	1 aluno
Depois	1 aluno	5 alunos	4 alunos	6 alunos	2 alunos

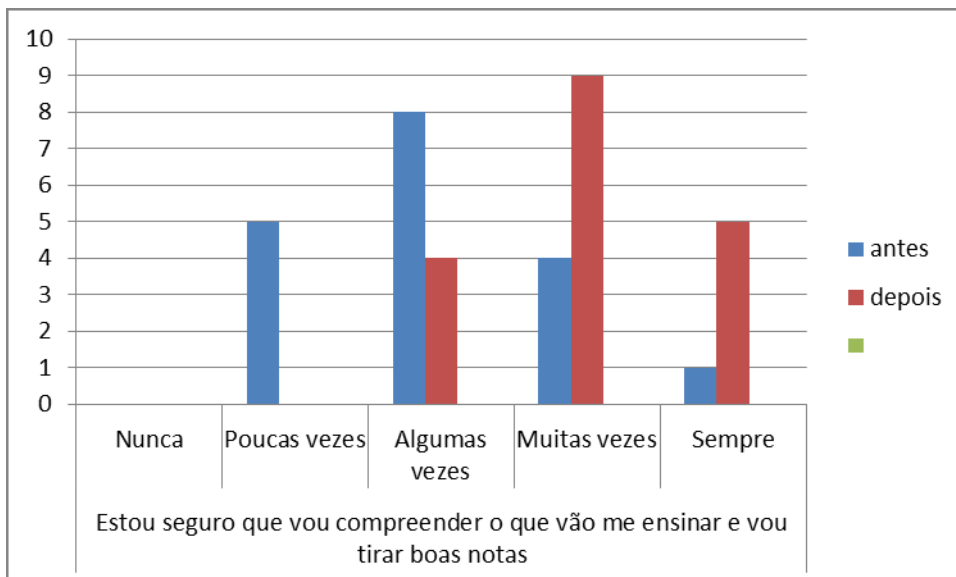
Nota-se a mudança nas opções nunca, e muitas vezes. Anteriormente, 5 alunos afirmaram não cumprir seus horários enquanto apenas 2 afirmaram muitas vezes fazê-lo. Posterior à intervenção, apenas um aluno assinalou não cumprir seu horário e 6 alunos passaram a cumpri-lo, muitas vezes. No gráfico a seguir,



A sétima pergunta, questionava se os alunos estavam seguros de que iriam compreender o que o professor ensinaria e que consequentemente tirariam boas notas.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	0	5 alunos	8 alunos	4 alunos	1 aluno
Depois	0	0	4 alunos	9 alunos	5 alunos

Houve uma queda no número de alunos que assinalaram a opção poucas vezes (de 5 para 0) e algumas vezes (de 8 para 4) e, houve um aumento nas opções muitas vezes (de 4 para 9) e na opção sempre (de 1 para 5). Dessa maneira, observa-se o gráfico,

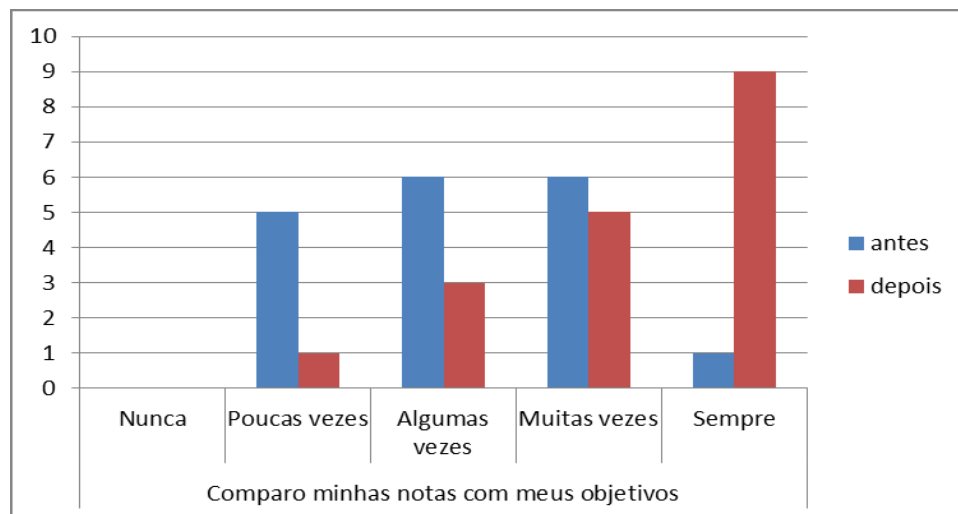


A oitava pergunta, questionava se os alunos comparavam suas notas com seus objetivos.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	0	5 alunos	6 alunos	6 alunos	1 aluno
Depois	0	1 aluno	3 alunos	5 alunos	9 alunos

Nota-se uma queda na opção poucas vezes (de 5 para 1 aluno) e também na opção algumas vezes (de 6 para 3 alunos). O aumento de um aluno para 9 alunos na opção sempre, mostra que os alunos passaram a se preocupar com seu desempenho escolar.

Graficamente é nótavel a mudança,

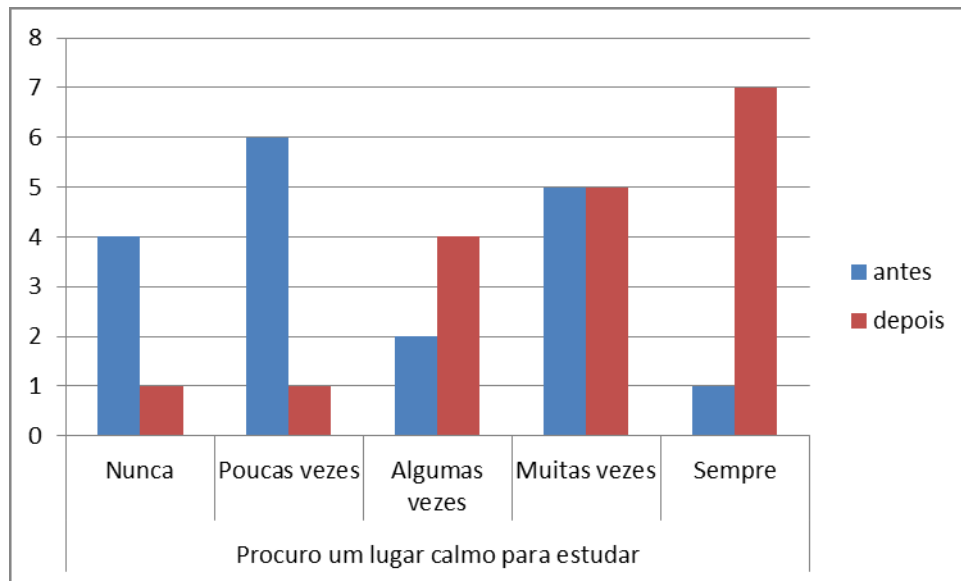


A nona questão, buscava saber se os alunos procuravam um lugar calmo para estudar.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	4 alunos	6 alunos	2 alunos	5 alunos	1 aluno
Depois	1 aluno	1 aluno	4 alunos	5 alunos	7 alunos

Nota-se que as mudanças mais importantes apareceram nas opções nunca (de 4 alunos diminuíram para apenas um); poucas vezes (de 6 alunos diminuíram para um); e a opção sempre, a qual aumentou. (de apenas um aluno, 7 passaram a buscar um lugar calmo para seus estudos).

No gráfico é possível ver a mudança,



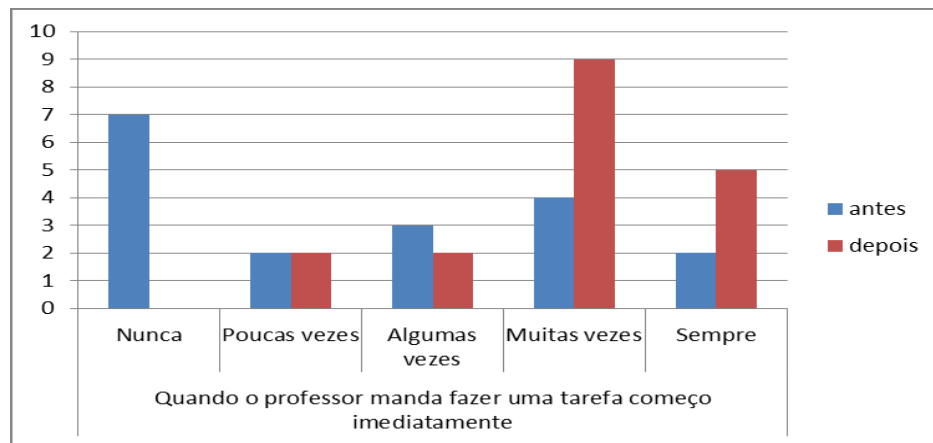
A última parte do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem possui dez afirmações e para respondê-las, os alunos devem novamente pensar em todas as disciplinas da escola. As respostas permanecem: nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes e sempre.

A primeira afirmação: Quando o professor manda fazer uma tarefa começo imediatamente. Segundo a tabela,

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	7 alunos	2 alunos	3 alunos	4 alunos	2 alunos
Depois	0	2 alunos	2 alunos	9 alunos	5 alunos

É notável as opções nunca (anteriormente, 7 alunos a assinalaram e, posteriormente nenhum aluno); outra opção é muitas vezes (de 4 alunos passaram para 9) e, a opção sempre (de 2 alunos, posteriormente passaram para 5 alunos). Essa melhora deve-se ao fato de que com as intervenções, os alunos passaram não apenas a obedecer as ordens da professora, mas também se interessavam mais pelas atividades, tinham interesse em aprender e não ficavam mais distraídos.

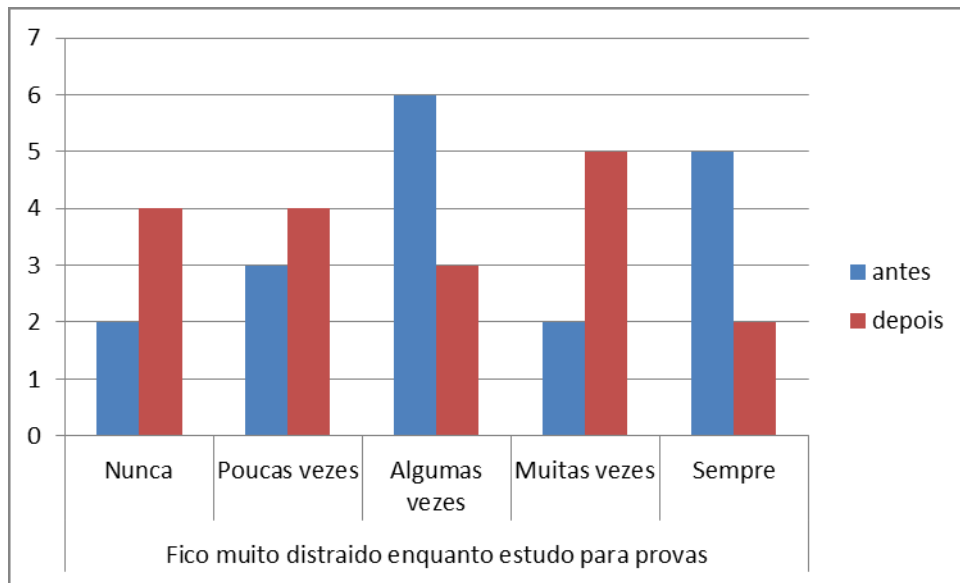
Graficamente pode-se ver a mudança,



A segunda afirmação: Fico muito distraído enquanto estudo para as provas. Na tabela,

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	3 alunos	6 alunos	2 alunos	5 alunos
Depois	4 alunos	4 alunos	3 alunos	5 alunos	2 alunos

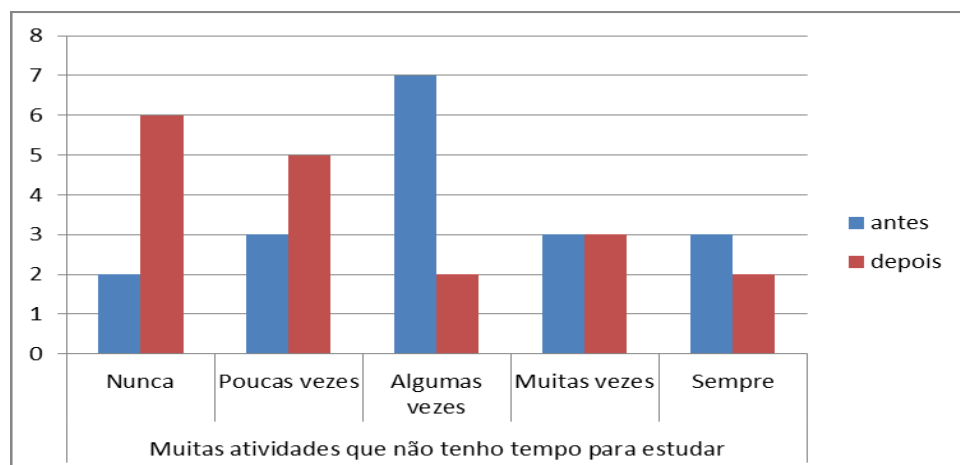
Nota-se uma queda na opção sempre (de 5 alunos, passaram para apenas 2) e na opção algumas vezes (de 6 alunos para 3). Houve aumento nas opções nunca (de apenas 2 alunos, passamos para 4) e houve um aumento na opção muitas vezes (de 2 alunos, agora temos 5 alunos que afirmam ainda ficarem distraídos enquanto estudam para prova). A última opção, não era algo esperado, pois esperava-se a diminuição da mesma. O que pode ter ocorrido novamente, é a autoconsciência. Os alunos perceberam que não conseguem se concentrar para o estudo. No gráfico,



A terceira afirmação: Faço muitas atividades que não tenho tempo para estudar. Ao analisar a tabela,

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	3 alunos	7 alunos	3 alunos	3 alunos
Depois	6 alunos	5 alunos	2 alunos	3 alunos	2 alunos

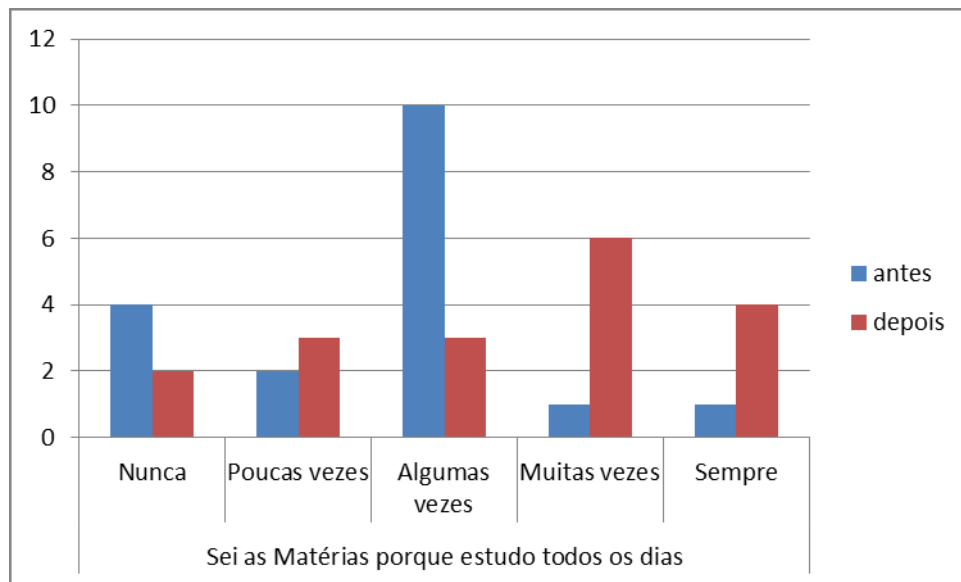
Nota-se que as opções nunca e poucas vezes tiveram um aumento (de 2 alunos para 6; de 3 alunos para 5), enquanto que as opções algumas vezes e sempre, diminuíram (de 7 alunos para 2; de 3 alunos para 2). Acredita-se que as crianças possam ter parado outras atividades ou mesmo dado a preferência para os estudos e a escola. Observa-se o gráfico,



A quarta afirmação : Sei as matérias porque estudo todos os dias. Na tabela,

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	4 alunos	2 alunos	10 alunos	1 aluno	1 aluno
Depois	2 alunos	3 alunos	3 alunos	6 alunos	4 alunos

Nota-se que houve um aumento nas opções muitas vezes (de 1 aluno para 6) e sempre (de 1 alunos para 4). A diminuição aparece na opção algumas vezes (de 10 alunos, caiu para apenas 3). A opção nunca passou de 4 alunos para apenas 2), o que significa que possivelmente 2 alunos modificaram suas atitudes de nunca estudar em casa. No gráfico,

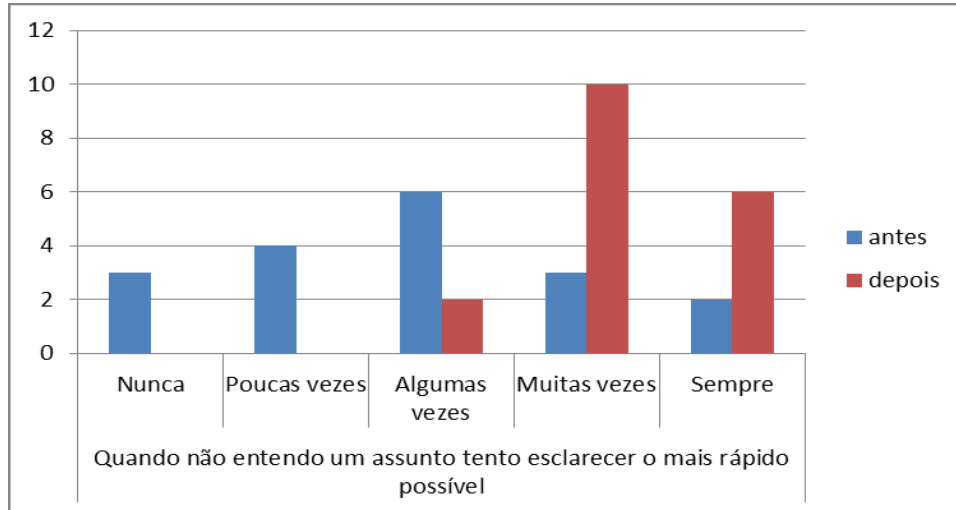


A quinta afirmação: Quando não entendo um assunto tento esclarecer o mais rápido possível.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	3 alunos	4 alunos	6 alunos	3 alunos	2 alunos
Depois	0	0	2 alunos	10 alunos	6 alunos

Nota-se que as opções nunca e poucas vezes diminuíram de 3 e 4 alunos, respectivamente, para zero. Houve a diminuição da opção algumas vezes (de 6 alunos para 2) e, conseqüentemente, o aumento do número de alunos nas opções muitas vezes (de 3 alunos para

10) e sempre (de 2 alunos para 6), o que comprova que os alunos compreenderam que precisam perguntar quando estão com dúvidas, precisam buscar ajuda e também ajudar seus colegas. Graficamente,

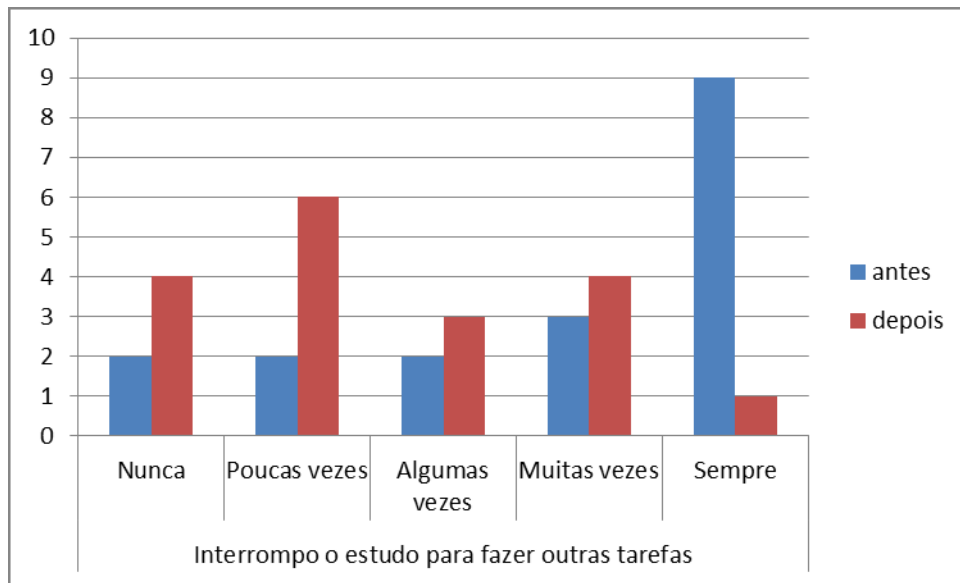


A sexta afirmação: Interrompo o tempo de estudo para fazer outras tarefas, como ver tv, mexer no celular, etc.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	2 alunos	2 alunos	3 alunos	9 alunos
Depois	4 alunos	6 alunos	3 alunos	4 alunos	1 aluno

Nota-se que a mudança mais interessante está na opção sempre. Anteriormente 9 alunos afirmaram fazê-lo e, posteriormente, apenas 1 afirmou.

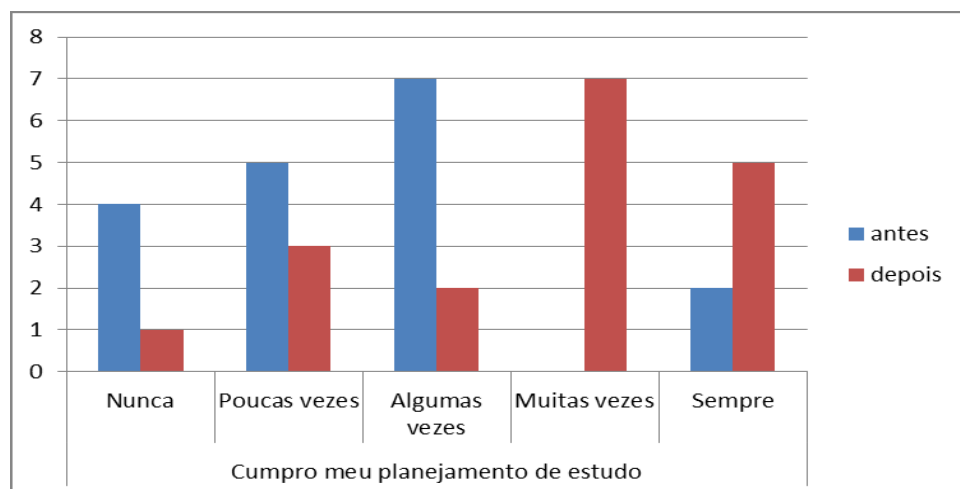
As opções ficaram distribuídas de maneira uniforme entre as opções muitas vezes, algumas vezes e nunca. Houve um aumento maior do número de alunos que assinalou a opção poucas vezes (2 alunos para 6 alunos). Pode-se afirmar que apesar de continuarem a interromper seus estudos para fazerem outras atividades, houve a sua diminuição. Graficamente, é perceptível a mudança,



A sétima afirmação: Cumpro meu planejamento de estudo.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	4 alunos	5 alunos	7 alunos	0	2 alunos
Depois	1 aluno	3 alunos	2 alunos	7 alunos	5 alunos

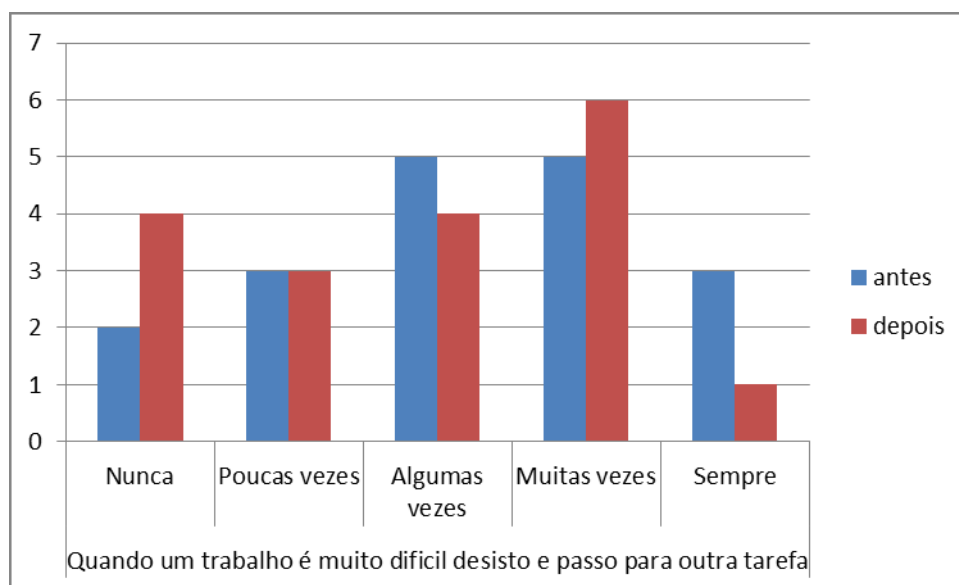
Nota-se a diminuição das opções nunca, poucas vezes e algumas vezes, e, o aumento do número de alunos nas opções muitas vezes e sempre. A mudança se deu na opção muitas vezes (de 0 para 7 alunos). Considera-se que a maior parte dos alunos, além de planejar seus estudos, passaram também a cumpri-lo. No gráfico,



A oitava afirmação: Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	3 alunos	5 alunos	5 alunos	3 alunos
Depois	4 alunos	3 alunos	4 alunos	6 alunos	1 aluno

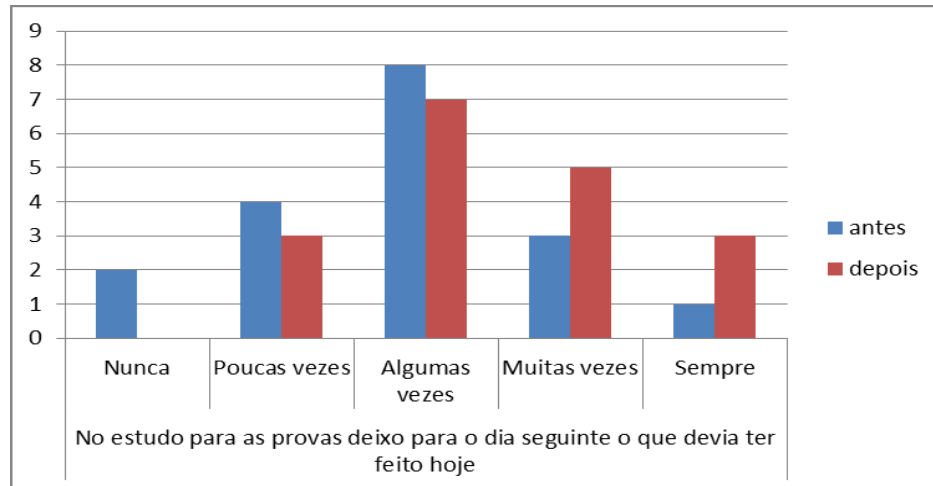
Nota-se a diminuição do número de alunos na opção sempre (de 3 para 1 aluno) e um aumento nas opções nunca (de 2 alunos para 4). Graficamente,



A nona afirmação: No estudo para as provas deixo para o dia seguinte o que deveria ter feito hoje.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	4 alunos	8 alunos	3 alunos	1 aluno
Depois	0	3 alunos	7 alunos	5 alunos	3 alunos

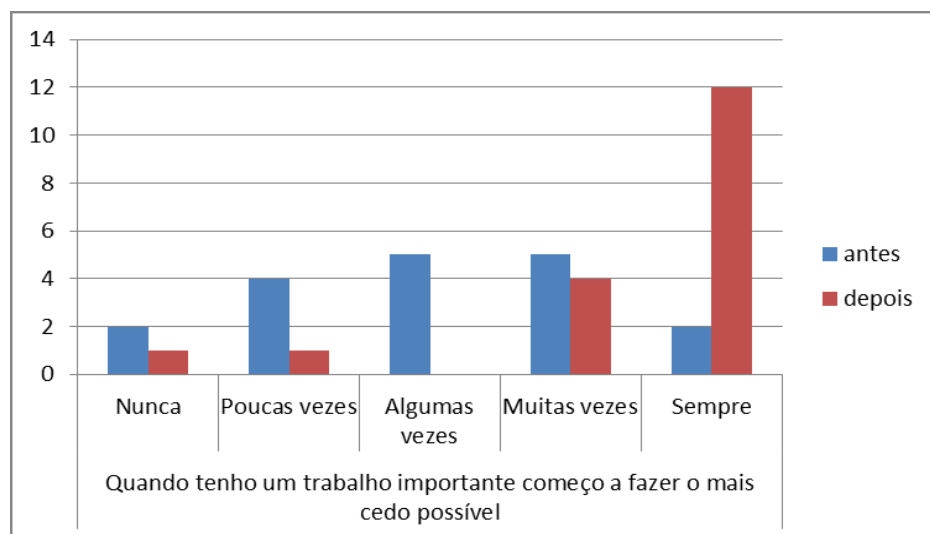
Nota-se que o aumento no número de alunos ficou nas opções muitas vezes (3 alunos para 5) e sempre (1 aluno para 3 alunos). A diminuição mais significativa foi na opção nunca (de 2 alunos para 0), o que demonstra que os alunos deixaram suas obrigações secundárias para priorizarem seus estudos. Observa-se o gráfico,



A décima e última afirmação do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem é: Quando tenho um trabalho importante começo a fazer o mais cedo possível.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
Antes	2 alunos	4 alunos	5 alunos	5 alunos	2 alunos
Depois	1 aluno	1 aluno	0	4 alunos	12 alunos

Nota-se que a mudança mais importante foi o aumento de 2 alunos para 12 na opção sempre. E a diminuição do número de alunos (de 5 para zero) na opção algumas vezes. Alguns alunos ainda continuam nas opções nunca e poucas vezes, porém ainda afirma-se a melhora as crianças em relação à essa questão. Gráficamente é possível observar a melhora,



Ao avaliar-se todas as tabelas e gráficos obtidos por meio do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA), torna-se possível afirmar que houve uma melhora significativa do comportamento das crianças e também do desempenho escolar delas o que conseqüentemente contribuiu para a melhora do clima sociomoral. Apesar de todos os dados serem positivos, alguns deles chamam mais atenção para serem discutidos, principalmente por atenderem aos objetivos da pesquisa.

No primeiro gráfico, o qual indicava como as crianças se sentiam em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ficou evidente que as crianças, após as intervenções, passaram a se perceber de outra forma. Suas crenças de autoeficácia mudaram. A autoeficácia é vista como uma crença pessoal; um indivíduo pode apresentar níveis de autoeficácia elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades. (BARROS, 2010).

Ao responderem a primeira vez ao IPAA, alguns alunos, os quais previamente já se conhecia a dificuldade nas duas disciplinas, quando questionados, riam e diziam: *“A com certeza muito bom, eu sou muito bom em Português”* (Registro do diário de campo – 10/09/2015- fala do aluno Vitor). Atitudes assim demonstram que esses alunos não tinham autoconsciência, nem refletiam sobre sua vida acadêmica ou mesmo suas dificuldades, o que mudou na segunda aplicação, pós-intervenção. *“Olha, nisso eu sou ruim, viu?”* (Registro do diário de campo – 27/11/15 – fala do aluno Vitor).

Além da autoeficácia, também é possível observar o aumento da autoconfiança das crianças quando nos referimos às questões sobre as quais envolvem seus sentimentos em relação ao aprender. As crianças passaram a atender mais rápido as solicitações da professora, não desistiam facilmente perante as atividades difíceis e acreditavam saber as matérias porque passaram a cumprir seus horários de estudo, deixando de freqüentar suas atividades extras (futebol, natação, ballet, judô, etc...) quando tinham que estudar para as provas.

Segundo Guilhardi (2002), para desenvolver a autoconfiança é necessário que a criança tenha a possibilidade de emitir um comportamento e, então, produzir conseqüências no seu ambiente que fortaleçam tais comportamentos. Acredita-se que por meio das intervenções, principalmente nas atividades em que as crianças puderam se expor aos colegas, conversando sobre os problemas da sala, sobre o que admiravam em seus colegas, e também a respeito de seus

sentimentos e medos, possibilitou um ambiente propício para o desenvolvimento da autoconfiança.

Uma pessoa com sentimento de autoconfiança torna-se segura e confiante, tem iniciativa para realizar seus objetivos pessoais e acadêmicos.

Acompanhado da autoconfiança, também se afirma que a auto estima das crianças melhorou. Para Guilhardi (2002) o desenvolvimento da auto estima está primeiramente ligado ao ambiente familiar e posteriormente à escola. Uma criança que se comporta de uma maneira específica pode receber manifestações de agrado por forma de atenção, carinho, afago físico, presentes, sorriso; por outro lado, as crianças que se comportam de uma maneira contrária ao esperado recebem críticas, punição, outras crianças se afastam ou nem conversam com ela; é o uso de contingências coercitivas ou punição, o que foi muito observado durante o período de observação em sala.

O elogio à criança fortalece sua auto estima. Dessa forma, tornou-se possível, após as intervenções, observar e comprovar (IPAA) que os alunos passaram a perguntar mais, tirar suas dúvidas prontamente, prestar mais atenção às correções, planejar mais suas atividades e também se interessarem mais por aquilo que estavam aprendendo. Como consequência, passaram a fazer perguntas pontuais, realmente ligadas às matérias, prestando atenção à explicação.

Ao lembrarmos das atitudes prossociais da professora, ao chamar os alunos para frente da lousa para fazerem exercícios e mesmo explicarem o que fizeram, por exemplo, como resolveram um problema de matemática, poderia parecer uma forma de expô-los, mas pelo contrário, as crianças passaram a “brigar” para ir até a lousa, mostrar e explicar para os colegas o que haviam feito.

A professora chamava também os alunos considerados por ela como bagunceiros para ir à frente, e sempre tecia elogios, mesmo quando não conseguiam. A sala não fazia mais piadas ou brincadeiras quando um aluno errava ou não conseguia, ao contrário, davam força para o colega dizendo: *“Vai, é isso, é quase isso, você consegue”*. Ficou evidente que a turma do 2º ano desenvolveu autoconfiança e auto estima nesse período.

Outro exemplo a ser citado é em relação a todas as afirmações ou questões envolvendo a escola e as crianças, como gostarem, sentirem-se pertencentes à escola e mesmo indicarem para um amigo estudar ali. Apesar de todos os procedimentos e materiais coercitivos presentes na sala durante o tempo de observação, ficou evidente que as crianças gostavam de estar ali. Deve-se

salientar que alguns procedimentos e materiais coercitivos foram abandonados após as intervenções e reuniões com a professora, como por exemplo o cartaz de premiação.

Segundo Baker (1998), o sentimento de pertencimento à escola significa atuar em uma relação entre indivíduos que constroem valores e idéias na busca de um objetivo comum. Significa também desenvolver uma cooperação entre a comunidade escolar visando à construção de regras que beneficiem um coletivo e permitam que o processo de aprendizagem aconteça.

O autor ressalta a necessidade dos alunos se sentirem participantes da escola. Para ele, a escola que faz com que o aluno se sinta pertencente a ela, não tem muitos problemas com violência. A criança que participa da comunidade escolar, entende e até mesmo participa da formulação de regras e compreende os contratos sociais ali firmados, desenvolvendo o compromisso de respeitá-los.

O detalhe gráfico que chama a atenção é em relação a questão sobre aprender mais coisas com a família e amigos do que na escola. Apesar do número de alunos que discordavam totalmente ou discordavam, ter aumentado, ainda foi possível encontrar um número elevado de crianças as quais concordavam ou concordavam totalmente com a afirmação. Acredita-se que pela idade das crianças (7 ou 8 anos), o peso da família ao ensinar, educar, e também interferir nas escolhas do que as crianças devem fazer, ainda tem um grande significado.

Talvez as crianças ainda não tenham percebido que na escola estão aprendendo aspectos das matérias mais específicas como estudos sociais, ciências, matemática, língua portuguesa, artes, música, educação física, informática, além dos aspectos sociais e valores. Compreende-se dessa maneira esta questão e seu resultado no IPAA.

Ao analisarmos esses resultados, observa-se que os processos de autorregulação descritos pelos estudiosos também ocorreram, como as três fases explicitadas por Bandura (1978,1991,1996) como: a auto observação, o processo de julgamento e a autorreação. Ou mesmo as fases indicadas por Zimmerman (2000): prévia, realização e autoreflexão, e por fim, Rosário (2004) com as fases de planejamento, execução e avaliação. Os três processos, semelhantes, demonstrados pela teoria, ocorreram na prática, dentro da sala de aula, pois se obteve alunos que passaram a definir metas de estudo, planejar suas atividades, avaliá-las, refletindo sobre o que estavam fazendo ou o que haviam feito.

Até mesmo durante a aplicação do IPAA, ao final das intervenções, observou-se alunos mais pensativos, analisando e refletindo sobre qual resposta deveriam falar, diferentemente da

primeira aplicação, na qual pareciam nem ouvir o que estava sendo perguntado, rindo e talvez respondendo qualquer opção.

Observamos que a maior parte das crianças foi capaz de apresentar indícios do controle volitivo, uma vez que definiram seus objetivos e planejaram seus estudos a fim de conseguirem notas melhores. Lembramos que a volição, segundo Kuhl (1985), se trata de um estado psicológico o qual se caracteriza por pensamentos em objetivos que se queira atingir, transformando-os em ações; a volição assume uma função mediadora, a qual motiva e concretiza uma ação. Porém, não foi possível acabar com a procrastinação de alguns alunos da sala. A procrastinação, um dos problemas volitivos, refere-se a uma falha em realizar uma tarefa, é deixá-la para depois, pois não é considerada importante. (DEWITTE; LENS, 2000).

Segundo a análise do IPAA, mesmo com a melhora na realização das tarefas em sala de aula ou as lições de casa, alguns alunos não responderam positivamente a isso, continuando a não realizá-las.

Foi, portanto, perceptível a mudança das crianças em comportamentos como se pode observar por meio da aplicação do IPAA. Posto assim, afirma-se que mesmo em pouco tempo foi possível aplicar um trabalho no qual as crianças tiveram a oportunidade de ampliarem estratégias de aprendizagem, uns mais, outros menos, de uma maneira individual e coletiva, e assim, em rumo à construção da autorregulação. Mesmo os alunos os quais a professora afirmou não terem sido atingidos de forma tão positiva, obtivemos desenvolvimento. Acredita-se também que um trabalho realizado a longo prazo, poderia provocar resultados muito mais significativos.

Pelo IPAA, foi possível observar essas mudanças, mas, e quanto ao clima sociomoral da sala do 2º ano? Obviamente, quando se tem a melhora das atitudes e do aproveitamento dos alunos, tem-se a melhora da harmonia entre as pessoas daquele local. Vejamos a próxima análise.

4.8 A análise do clima sociomoral

Ao longo deste trabalho foi discutido o que seria necessário e ideal para que uma sala de aula pudesse apresentar um clima sociomoral favorável. O ambiente, a convivência entre as pessoas e mesmo a infraestrutura podem ser responsáveis pela melhora no clima sociomoral.

Segundo Vinha e Tognetta (2012), devemos lembrar que a relação educativa requer leveza, um clima bem humorado e amistoso. Devries e Zan (1998, p.17) definem o ambiente sociomoral como “[...] toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da

criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

Ao início da observação, foi possível visualizar uma sala “confusa”, na qual a professora falava em voz alta, algumas crianças atendiam aos seus pedidos enquanto outras simplesmente conversavam ou até mesmo passeavam pela sala. Enquanto a professora não estava olhando ou mesmo escrevendo alguma atividade na lousa, muitos brincavam, meninas e meninos “viravam estrela” ou faziam passos de dança no fundo da sala. Um aluno que ficava de ponta cabeça na cadeira e outro que picotava folhas do próprio caderno.

Observou-se uma sala em que a professora usava um cartaz para premiar os alunos que faziam as atividades, e que por consequência, na sexta-feira, podiam trazer brinquedos e ao mesmo tempo punindo os alunos que não faziam as atividades ou que não se comportavam, dizendo que não o poderiam trazer ou brincar no pátio.

Uma professora que punia as crianças deixando-as sem aula de educação artística, educação física, com chamada oral e fazendo com que copiassem textos e treinando a tabuada. Tais relações eram coercitivas, ou seja, pautadas apenas no respeito unilateral, a professora era a centralizadora das decisões, era ela quem determinava o que podia ser feito ou não, resolvia os problemas e impunha as normas. Tínhamos, portanto, um ambiente escolar coercitivo, no qual a heteronomia predominava, pois o respeito era unilateral, no qual prevalecia a vontade e autoridade do adulto e a submissão das crianças. (VINHA, TOGNETTA, 2012).

A sala do 2º ano era um local que, ao início, havia a imposição de regras, normas, verdades prontas com procedimentos e materiais utilizados para que houvesse o cumprimento das normas em nome da autoridade, punição, ameaça e recompensa. Ressalta-se que uma educação pautada apenas na obediência à autoridade, em recompensas, punições e humilhações, dificilmente contribuirá para as representações de si da criança e com o respeito mútuo e cooperação. (DEVRIES; ZAN, 1998).

La Taille (2001, p.18) ressalta a importância do cuidado com a qualidade do ambiente sociomoral no qual a criança está inserida. O autor afirma que,

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.

Quando acontece o inverso, ainda segundo La Taille (2001), ou seja, ao se impor normas e regras, fazendo com que uma criança as aceite sem compreendê-las, existe uma relação coercitiva, o que para o autor é um passo da influência adulta sobre a criança pequena, que não a leva ao desenvolvimento moral ou intelectual, visto que essas verdades e regras impostas podem se tornar crenças e dogmas levadas para a vida adulta.

A fim de proporcionar a melhoria desse ambiente observado, houve a sugestão de um trabalho com o livro paradidático, utilizando-se de sua história para desenvolver estratégias de autorregulação nas crianças juntamente com um trabalho que pudesse proporcionar a melhoria do clima sociomoral. As reuniões com a professora também foram de suma importância, pois era naquele momento em que a docente tinha a possibilidade de refletir sobre suas ações de maneira crítica.

Em um trabalho conjunto com a pesquisadora, juntas puderam encontrar diferentes formas de solucionar problemas e propor novas atividades para que pudessem contribuir de maneira positiva para a sala do 2º ano. Com a apresentação do livro “As travessuras do Amarelo”, algumas atitudes começaram a mudar. Acredita-se que a primeira foi a atenção das crianças.

Quando a professora realizava a leitura, era possível observar que a maioria dos alunos paravam suas atividades, não relacionadas à aula, para que pudessem ouvir a história. As crianças ficavam curiosas para saber o próximo capítulo, sabiam contar toda a história, lembravam de todos os personagens e, conseqüentemente, participavam das atividades do livro com muita boa vontade.

Por meio da leitura, as crianças puderam aprender, com o auxílio da professora, algumas estratégias para melhorarem seu desempenho na escola, e, com a utilização do instrumento IPAA foi possível visualizar essa mudança. O contato da professora com o guia do professor, o qual foi disponibilizado pela pesquisadora, ajudou na elaboração das atividades e serviu também como um apoio teórico para a docente, que afirmou querer utilizar esse material e livro com suas futuras turmas.

Ao utilizarem o que aprenderam com o livro e realizarem as atividades propostas, foi possível visualizar a mudança do clima sociomoral das crianças da sala do 2º ano. As crianças que anteriormente brincavam no fundo da sala enquanto a professora virava para a lousa,

passaram a fazer suas atividades prontamente, conforme a professora solicitava, até mesmo os alunos com mais dificuldades. É importante ressaltar que as crianças não se sentiam mais obrigadas a fazerem aquilo, pois não reclamavam mais e pediam ajuda tanto a professora quanto aos colegas. Ou seja, a procrastinação das crianças caiu. Prestar ajuda ao colega já era uma ação observada anteriormente à intervenção, pode-se dizer que apenas se intensificou.

Ao final, a sala do 2º ano, antes “confusa”, agora estava diferente, mas não se tratavam de alunos sentados em fila, calados, disciplinados, ou seja, fruto de um ambiente coercitivo. Era uma sala na qual o trabalho era coletivo e cooperativo, a qual a autonomia das crianças começou a existir. A utilização do cartaz da premiação ficou esquecida e mesmo os alunos que anteriormente cobravam os adesivos, nem lembravam que o cartaz existia. As crianças parecem ter aprendido e refletido mais sobre o respeito, pois ao final as brigas e discussões na sala quase não existiam.

Tinha-se nesse momento uma classe na qual o relacionamento era embasado no respeito mútuo, com a predominância de relações cooperativas, em que a maior parte dos processos de decisão, eram realizados pelo grupo e a professora possuía um papel de mediadora entre os conflitos. Salientamos que na teoria construtivista os conflitos são oportunidades para se trabalhar valores e regras. (VINHA, TOGNETTA, 2012). Tais conflitos tornavam-se alvo daquilo que as crianças podiam aprender. Algumas desavenças surgiam, principalmente na troca de pontos de vista, mas que de qualquer forma só foram possíveis pela interação social das crianças e da professora, dando oportunidade para mais ensinamentos.

Deve-se lembrar que os comportamentos descritos não foram igualitários entre os 18 alunos daquela sala. Obviamente alguns aprenderam mais, outros menos. Já discutimos sobre a autorregulação ser um processo individual, mas que quando trabalhado de forma coletiva pelo professor, afeta seus participantes de alguma maneira.

Ao final, obteve-se uma sala mais harmoniosa, na qual os conflitos não desapareceram, mas se tornaram fonte de aprendizagem e discussão. A “bagunça” não desapareceu, as crianças não deixaram de se levantar, andar pela sala e muito menos de falar. A sala do 2º ano continuou de certa forma, igual a sala observada ao início, mas, com algumas mudanças perceptíveis.

A forma de obedecer às solicitações da professora, a relação entre professor, aluno e aluno, aluno; e, o principal, houve o aumento do interesse das crianças em aprender, pois parecia que a partir da leitura do livro “As travessuras do Amarelo” e o desenvolvimento das atividades propostas, as crianças traçaram objetivos e metas a serem cumpridos, especialmente no que se referia à escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ser professor. Como em todas as outras profissões é uma atividade a qual necessita de uma formação permanente e que seja fundamentada nas necessidades reais da profissão. Tem que ser orientada para uma formação, o desenvolvimento profissional e a formação contínua de atitudes do docente em serviço. Ao iniciarmos esta dissertação fizemos uma pequena retrospectiva da história da educação no Brasil e comentamos sobre a formação docente atual, defasada e rápida, a fim de atender a alta demanda de escolas procurando por professores.

Sabemos que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os mais diferenciados ambientes sociais (família, escola, amigos, sociedade, meios de comunicação). E assim, a partir dessa interação, juntamente com as inúmeras experiências do cotidiano, a criança irá construir a sua moralidade. (valores, crenças, sentimentos e juízos).

Ao longo do primeiro capítulo compreendemos que se quisermos construir valores de respeito, honestidade, justiça, entre outros, é necessário que a criança interaja com situações em que o respeito, a honestidade e a justiça estejam presentes de fato, pois não é possível ensinar tais valores com apenas histórias, sermões ou mesmo lições de moral, muito menos em aulas específicas sobre o tema.

A moralidade não é ensinada por transmissão verbal, pois será construída com a convivência diária, da criança com o adulto, com seus pares, principalmente em situações escolares, pois os problemas com os quais ela se defronta, sua forma de agir perante eles, irá construir seus valores, princípios e normas morais. (VINHA, TOGNETTA, 2012).

Compreendemos também que com relações em que haja o respeito mútuo, aos poucos as crianças acabam por substituir suas relações embasadas apenas na obediência, pois passa a fundamentá-las na reciprocidade, o conhecido “respeitar e ser respeitado”.

La Taille (1998,2002) também nos ajudou a esclarecer que o respeito mútuo nos leva à moral autônoma, uma vez em que o sujeito não legitima uma regra pela simples autoridade, mas passa a interiorizá-la, de forma racional, crítica, passa a entendê-la como um contrato entre pares.

A cooperação é a troca de pontos de vistas, de idéias, informações, sentimentos, atitudes, opiniões, em um clima em que as regras passam a valer para todos (democraticamente), por crianças e adultos. E foi o que se observou ao final das intervenções na sala do 2º ano com a ajuda das atividades elaboradas em conjunto entre a professora e a pesquisadora, proposta para aqueles 18 alunos.

Sabe-se que com o objetivo de disciplinar os alunos, a maioria das escolas estão favorecendo a manutenção da heteronomia. Menin (1996) considera que quando há a predominância da relação de coerção entre professor e aluno, as atividades mais utilizadas são aquelas em que não há a troca social entre os alunos, ou seja, são realizadas individualmente e de preferencialmente em silêncio absoluto, a pedido do professor. Para a autora, a maioria dos professores ensina que obedecer é importante e tratam da moral como se esta fosse ensinada em uma matéria à parte.

Quais são os limites? Por quê não se pode fazer isso? Nada é esclarecido para o aluno ou até mesmo analisado pelo próprio docente. O “fazer regras” com os alunos, atualmente é considerado construtivo, mas estaria o professor analisando e refletindo sobre o papel destas e por sua vez, conversando com os alunos? O fato de regras surgirem de uma necessidade ou desaparecerem é ignorado. Tem-se apenas a famosa lista de regras em um cartaz, elaborada no primeiro dia de aula, regras que surgem de problemas que nem foram vividos pelos alunos.

Na intervenção realizada na sala do 2º ano, foi proposto durante as rodas de conversa que a professora conversasse com os alunos sobre as regras feitas ao início do ano letivo. Foi uma conversa interessante, pois apesar de parecerem pequenos em idade, as crianças deram ótimas alternativas para a reelaboração das regras propostas. Um exemplo foi quanto ao mascar chiclete durante a aula. Tratava-se de uma atividade não permitida.

A professora ao questionar sobre o porquê e se a regra estava correta, prontamente obteve resposta: *“Acho que não pode mesmo, por que afinal, se nós estamos em aula, vai que alguém queira perguntar ou falar sobre alguma coisa da matéria, vai perguntar e na hora engole o chiclete? Pode fazer mal, afogar, morrer.”* (Registro do diário de campo – 23/10/2014 – fala da aluna Ana Paula). Ou ainda: *Pode chiclete na hora do recreio, mas acho muito mais perigoso do que na sala, porque estamos brincando, correndo, ai sim pode afogar. Deveria poder comer chiclete na sala.* (Registro do diário de campo – 23/10/2014 – fala da aluna Mariana).

Entre outras falas, destacamos que a partir dessas conversas, foi possível para aquela sala, reelaborar algumas regras já pré determinadas até mesmo pela escola. As crianças, nesse caso, chegaram a conclusão que poderiam mascar chiclete apenas no recreio e somente se estivessem sentadas, sem brincar.

Foi permitido a elas a possibilidade de refletirem e discutirem sobre um “problema”. E as próprias, chegaram a uma regra, considerada justa por todos da sala. A professora apenas ajudou

a conduzir a conversa. A docente afirmou durante as reuniões que não houve mais problemas referentes aos chicletes durante a aula depois que os próprios alunos elaboraram essa regra.

Foram alguns meses de observações, atividades, intervenções, leituras e reuniões que puderam garantir que nosso trabalho fosse realizado com sucesso e total colaboração da docente e da escola em que realizamos a pesquisa.

Alguns alunos daquela sala marcaram logo no primeiro dia de observação, tanto por suas histórias de vida quanto por suas demonstrações de carinho e afeto.

Foi possível afirmar que os alunos, a docente e a pesquisadora foram afetados de maneira positiva. Atualmente essas crianças já estão a caminho para o 4º ano, alguns mudaram de escola, de turno e que também estão com outra professora. É muito provável que o trabalho iniciado em agosto de 2015 não esteja mais sendo feito com eles, mas há a certeza de que levarão todos os ensinamentos do livro “As travessuras do Amarelo” para suas vidas, pessoal e acadêmica, pois as intervenções foram diretas e intensas, mesmo que com pouco tempo de intervenção.

A docente deu abertura total e ajudou, colaborando com as intervenções, abrindo este espaço em suas aulas para atividades que algumas vezes levavam quase a tarde toda, como no caso do episódio “**quem senta ao meu lado?**” Sabemos que muitas vezes no cotidiano escolar os professores têm que realizar as atividades, cumprir calendários e prestar contas à coordenadora. Mesmo assim, a professora se manteve disposta a realizar as intervenções e mesmo muito ocupada com relatórios individuais dos alunos para entregar, pode contribuir de maneira enriquecedora com seu trabalho e a narrativa.

É natural que as pessoas não mudem suas atitudes apenas por que alguém lhes diz que será melhor, pois a teoria assim afirma. É necessário que as pessoas vivenciem as mudanças, só dessa maneira poderão perceber e refletir suas atitudes. A professora queria ver mudanças em sua turma, mas que de certa maneira, em sua fala, era relutante a acreditar que uma roda de conversa, um diálogo, o trabalho em grupo, a cooperação, a discussão de regras e as estratégias da autorregulação pudessem mesmo modificar o comportamento de seus alunos.

Ao final, foi visível que alguns alunos foram afetados por essa mudança fazendo com que ela afirmasse que pretende continuar utilizando todas as intervenções propostas ao longo deste tempo nos próximos anos em seu exercício docente. Destaca-se também que todos os objetivos específicos propostos foram alcançados.

Dessa maneira, foi alcançado também um objetivo que não havia sido proposto ao início deste trabalho; o de provocar reflexões e mudanças nas atitudes da docente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. éd. São Paulo: Mestre Jou, 2007.

ALESSI, V.M. Rodas de conversa na educação infantil: as vozes infantis em uma análise bakhtiniana. **Atos de pesquisa em educação** - ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 188-206, jan./abr. 2011.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, July 1992. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 01 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>

AMORA, Antonio Soares. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 12ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 66-71.

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. Campinas: **revista online bibl. Prof. José Martins**, vol. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.

ARAÚJO, Ulisses F. (coord.) Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano Escolar. In: OLIVEIRA, Marta K. (comp.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.215-232.

ARCHANGELO, R.M. R. **Sanção Expiatória versus Sanção por Reciprocidade**: estudo exploratório em dez classes de educação infantil. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, 2010.

AQUINO, Julio G. (orgs.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. In: LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. São Paulo: **Sumus**, 1996, 148 p.

AZEVEDO, Antulio. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. **Revista científica eletrônica de pedagogia** – ISSN: 1678-300X Ano XI – Número 21 – Janeiro de 2013.

AZZI, R. GPOLYDORO, S. A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, Editora Alínea, pp.9-23. 2006.

BAKER, J. A. Are we Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. **Journal of School Psychology**, v. 36, n. 1, Charlottesville, Virginia, USA, 1998, pp. 29-44

BARDIN, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BANDURA, A. Reflections on self-efficacy. In S. Rachman (Ed.), **Advances in behavior research and therapy** (Vol. 1., pp. 237-269). Oxford: Pergamon. 1978.

_____. Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. **American Psychologist**, 41, 1389-1391. 1986.

_____. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental Psychology**, 25, 725-739. 1989.

_____. **Social cognitive theory of moral thought and action**. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1991

_____. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In G. H. Jennings & D. Belanger (Eds.), **Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the new millennium** (pp. 96-107). Needham Heights, MA: Simon & Schuster, 1996.

_____. (1994). **Self-efficacy**. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.

BARROS, M.; SANTOS, A. C. B. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, nº. 112, p. 1-9, 2010.

BELEI, R.A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, p.187 - 199, janeiro/junho 2008

BERAZZA, M. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In TRILLO, F. (org). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. P. 19-97.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PAIVA, Mariana Marzoque de; BARBOSA, Caroline Garpelli. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 169-184, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652009000100012>

BORGES, Anna Karolina Santoro; Tognetta, Luciene Regina Paulino. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral a partir da literatura infantil. **Revista Veras**, v. 3, n. 1, p. 16-35, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125147>>

BORUCHOVITCH, E.. **Estratégias de aprendizagem, uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais**. Tese (LivreDocência), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.1; il.

BRAZELTON, T. Berry, **A criança e a disciplina – O método de Brazelton**, Lisboa: Editorial Presença, 2004

BRITO, R.M.C. O professor, a aprendizagem significativa e a avaliação: base para o sucesso escolar do aluno. Anais: ANPAE – 2012 disponível em http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Rosa%20Maria%20Cavalcanti%20Brito_int_GT3.pdf

BRITO, M. COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação** v.15 n.45 set/dez. 2010

BRUINI, Eliane Da Costa. "Educação no Brasil"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em 02 de junho de 2016.

CAMARGO, L. **Reflexões sobre a moralidade na escola**. Cadernos FAPA - N. Especial VI Fórum FAPA. Disponível em: www.fapa.com.br/cadernosfapa acesso em 2 abr. 2015.

CAMPOS, C. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF) 2004, set/out. 611-4. Censo Escolar: <http://www.escol.as/211007-humberto-piva>. Acesso em 21 abr 2015.

CAMPOS, F.G.G, SANTOS, R.F., SANTOS, F.C.P. A importância da pesquisa científica na formação profissional dos alunos do curso de educação física no unileste-MG. **MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física** - Ipatinga: Unileste-MG - V.4 - N.2 – Ago./Dez. 2009.

CARVALHO, L. RODRIGUES, E. **A indisciplina na escola**: causas e diferentes manifestações. Disponível em: http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_indisciplina_na_escola_0.pdf: Acesso em 28 mai 2016

CENSO ESCOLAR: <http://www.escol.as/211007-humberto-piva>. Acesso em 21 abr 2015.

CIOLA, Ana Carla Lanzi. **Autonomia e estratégias de aprendizado**. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Ciola-AnaCarla.pdf> . Acesso em 29 mai 2015.

- CORNO, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In: Zimmerman B. J., D. H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd edn., pp.191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2001.
- CORREA, M.M.B. **Abordagens à Aprendizagem e Controlo Volitivo em alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade**. 2011. 48f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Minho, Porto.
- COSTA, D.M.V. **O trabalho com a linguagem oral na educação infantil**. In: 32ª reunião anual da ANPED. Sociedade, Cultura e Novas Regulações. Caxambu, MG, 4 a 7 out. 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ., São Paulo*, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010&ln=en&nr=m=iso>. Access on 20 Apr. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S01022555199700010001>
- D'ELAQUA, M. A. **Conflitos interpessoais nas aulas de educação física no ensino médio: o que fazer?** 2011. 75f. Trabalho de conclusão de curso. Pós-graduação (estudo do movimento humano).
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- DEWITTE, S. and LENS, W. **Procrastinators lack a broad action perspective**. *Eur. J. Pers.*, 14: 121–140. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<121::AID-PER368>3.0.CO;2-#, 2000.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- ESTEVIÃO, S. **A gestão da dualidade: Afetos/Limites, numa sala de 4 anos**. 146f, Mestrado em educação Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2014.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto, 2003.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2000.
- FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M., JR.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109, 1997.
- FREITAS, H. Análise de dados qualitativos: aplicações e as tendências mundiais em Sistemas de Informação. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP**, RAUSP, v. 35, nr. 4, Out-Dez. 2000, p.84-102.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP: Cortez, V. 28, nº 100 – Especial. 2004.

FREITAS, D. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS-SALGADO, F. A. **Autorregulação da Aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do Ensino Superior**. 2013. 187p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

FULLAN, M. **Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform**. London: Falmer Press. 1993.

GARCIA, et al. O aluno de medicina em serviços docente-assistenciais da rede básica. **Rev Bras Educ Med**. 1998; 22(2-3): 48-57.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n.95, jan/abr.1999. p. 101-108.

_____, Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. Artigo publicado em 27/12/2006.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/ALGUMAS-CONSIDERA%C3%87%C3%95ES-SOBRE-PROCEDIMENTOS-METODOL%C3%93GICOS-07.pdf>.

GIUSTA, A. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educação em Revista | Belo Horizonte, v. 29 , n. 01 , p. 17-36, mar. 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUILHARDI, H.J. A ética do reforçamento positivo. Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento Campinas – SP.

GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.17, n. 2, p.143-150, 2004.

HOFFMAN, M.L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. Cambridge University press, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1999). Dados obtidos a partir do PISA, 2014 (*on line*). Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 13 set 2015.

JANOSZ, M. et al., (s/d), **Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants**, p.1348-1356. Disponível em: <<http://www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2015.

JORDÃO, R. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão**, 2004. Disponível em: http://cursa.ihmc.us/rid=1181005268390_1209765078_6138/Jord%C3%A3o_ANPED_GT8.pdf. acesso em 28 mai 15.

KUHL, J. (1), **Volitional mediators of cognition-behavior consistency**: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. KUHL & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. New York: Springer-Verlag, 101-128. 1985.

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

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

_____. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, 13-25. 2002.

_____. Autonomia e identidade. **Revista Criança, Brasília**, v. 35, p. 16-18, dez. 2001.

_____. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola: nem vítimas nem culpados**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LIMA, T. C. S. et al. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais**: algumas considerações acerca do diário de campo *Revista Textos & Contextos* Porto Alegre v. 6n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234> . Acesso em 21 abr 2015

LIMA, E.A., CASTRO, R.M. de. Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 81-100, jan./abr. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MALUF, A. C.M. *Brincar: prazer e aprendizado*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____, A.C.M. **Atividades lúdicas para educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, v. 8, p. 07-22, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Processos de compreensão. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 226-281.

MARTINEZ, V. **Relação entre motivação para aprender e estratégias de aprendizagem**. Monografia de Pedagogia, 59f. 2008, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23 (4), 614-62.

MARTINS, R. **Reflexões acerca das tendências pedagógicas liberais e progressistas e sua fundamentação para o Proeja**. Momento, Rio Grande, 21 (1): 99-111, 2012.

MARTINS, C. A. **Autoconsciência pura, identidade e existência em kant**. Trans/Form/Ação, São Paulo, 21/22: 67-89, 1998/1999.

MARZANO, M. L. O espaço social do caps como possibilitador de mudanças na vida do usuário. **Texto Contexto Enferm**, 2004 Out-Dez; 13(4):577-84

MEDEIROS, J.; VIECILI, J. **A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar**. Interação em Psicologia, 2002, 6(2), p. 183-194.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e Heteronomia às regras escolares**: observações e entrevistas na escola. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

_____. **Desenvolvimento Moral**. In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002

_____. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. **Virtudes e educação**: o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Ministério da Saúde (BR). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF): Ministério de Saúde; 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. **Abordagem Tradicional**. São Paulo: EPU, 1986.119p.p.7-18.

MONTOYA, A.O.D. (org)... [et al.]. **Jean Piaget no século XXI** : escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo] : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, L **Soluções assistivas dialética dos processos de relações entre pessoas com deficiências sociais e contextos laborais**. 2014.108 f. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2014.

MOZATTO,A;GRZYBOVSKI,D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MULLER, A., ALENCAR, H. **Educação Moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

NEVES, J. G. O erro construtiva e o castigo na escola. **Revista Iberoamericana de Educacción**, 2005 - rieoei.org

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, ano 20, nº 2, 2004, p. 165-174

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. **Coleção Ciências da Educação**, 2ª ed., Porto Editora, Porto, Portugal, p. 13 – 34, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed.Porto: Porto, 1995.

_____. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Publicações Dom Quixote**, 1992

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky : um dialogo possível / Jenifer Satie Vaz Ogasawara.- Salvador, 2009. 45f.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Kosour de. **Autorregulação: o uso diário de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 104p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, M. H. de. Analisando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula. 2. ed. São Paulo, SP: CLR Baleiro. **Cadernos Brasileiros de Educação**, 1998.

O’SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PESSÔA, C.V.B.B., COSTA,C.E., BENVENUTTI,M.F. **Comportamento em foco**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, 2011.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar. 1975.

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

_____. (1932) **O juízo moral na criança**. São Paulo, SP: Summus, 1994/1977.

PIMENTA, S. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances** Vol. III- Setembro de 1997.

PINHEIRO,E; KAKEHASHI,T; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisa qualitativa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>

PIRETTI, J.B. **Da heteronomia à autonomia**: ambiente escolar e desenvolvimento moral. 57f ,Trabalho de conclusão de curso, Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 29, p. 75-94, dez. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jun. 2016.

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

_____. **Práticas Morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000

QUEIROZ, C. MOITA, F. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**..Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

QUEIROZ, S., RONCHI, J. TOKUMARU, R. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: Uma reflexão Kantiana. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 22 (1), 69-75, 2009.

RAMOS, A.M.; WREGE, M.G.; VICENTIN, V.F. **A organização das regras e assembleias em sala de aula: obedecer à autoridade ou aos princípios?** In: É possível superar a violência na escola? TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P.(orgs). São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

RAMOS, A., VINHA, T. **Classes difíceis e a construção do ambiente sociomoral cooperativo na escola**. I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral – anais eletrônicos. UNICAMP, Campinas, 2009. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf. Acesso em: 26 mar. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, K.B. e SARRIERA, J. C. (2006). Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 10(2), 187-196.

ROSÁRIO P. **Estudar o estudar**: as (des)venturas do Testas. Porto: Porto Ed. 2004.

ROSÁRIO, P., ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. In: G. L. Miranda e S. Bahia (Orgs.), **Psicologia da educação**: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água. 2005.

ROSÁRIO, P., NUÑEZ, J., PIENDA, J. G. **Auto-regulação em crianças sub-10**: Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto. Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, G. Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. **European Journal of Psychology of Education**, 25, 411-428, 2010.

ROSSETO, M. C. **A construção da autonomia na sala de aula**: na perspectiva do professor. 278f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SALANOVA, M. Motivation laboral. In J. M. Peiró & F. Prieto (Eds.), **Tratado de Psicología del trabajo** (Vol. 2). Madrid: Síntesis, 1996.

SANTOS, A., TREVISOL, M. **Educação Moral na escola**: Relato de experiências. Nuances: Estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 122-141, set./dez. 2012.

SCHON, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990

SILVA, A. H., FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo**: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Anais: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade 3 a 5 de Novembro, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf. Acesso em: 15 abr 2015.

SILVA, Edna Lúcia da., MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, A. **Autorregulação da aprendizagem no ensino fundamental**: saberes, relatos e concepções de professores participantes do projeto as travessuras do amarelo. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

SILVA, A.; FOSSÁ, M. **Análise de conteúdo**: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. Brasília/DF, 2013.

SIMÕES, C. **O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico**. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães. 1996.

SPSS by IBM :<http://spss.softonic.com.br/>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SOUZA, L. K. de, HUTZ, C.S. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008.

SOUZA, M. T.C.C., **As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico**, **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, pp. 249-254.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENCA, Carolina Aparecida Araújo. **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação**. 2015. 162p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

TENCA, C., TORTELLA, J. **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação da aprendizagem**. Anais: 41st. Association for moral education conference. Disponível em: http://ame2015.net/wp-content/uploads/2015/11/Carolina_Aparecida_Tenca-Atitudes-que-contribuem-para-a-pr%C3%A1tica-do-estudo-no-Ensino-Fundamental.pdf Acesso em: 20 mar 2015.

TEIXEIRA, E.B. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais**. Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez. • 2003

THIÉBAUD, M. **Climatscolaire**, 2005, p.1-6. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf> Acessado em: 20 abr 2015.

TOGNETTA, L. Violência na escola x Violência da escola. In: **Educere**. Anais: Curitiba: PUC, 2012 p 11747-11761.

_____. **A formação da personalidade ética: o trabalho com os sentimentos na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras (no prelo) ,2008

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

_____. **Valores em crise: o que nos causa indignação**. In: MENIN, M.S.S.; LA TAILLE, Y. Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed (no prelo). 2008.

TODERO, F. PERUZZOLLO, G. T., MROCZKOSKI, M. Indisciplina na escola e o cotidiano escolar: buscando soluções conjuntas. **Revista de educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**, v.4 - n.8 - Janeiro - Junho 2009.

TOGNETTA, L., ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral, **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TOGNETTA, L., ROSÁRIO, P., MARTINEZ, J. Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola In: **Desengajamento moral** : teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva / Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Luciene Tognetta (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (Coleção Psicologia em Perspectiva).

TURINI, Flávia Almeida; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. Comportamentos pró-sociais em alunos do Ensino Fundamental com deficiência mental. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 60, n. 2, p. 90-100, jun. 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 maio 2016.

ULLER, Waldir. **Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais**: Um olhar a partir dos Modelos organizadores do pensamento. Tese (Doutorado em Educação. 204f. 2012, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VEIGA, F.; CALDEIRA, S. N. & MELO, M. **Gestão da Sala de Aula**: Perspetiva Psicoeducacional. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 543 - 581). Lisboa: Climepsi, 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20, jul./ago. 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M., DUARTE, F., FERREIRA, P. Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. **Cadernos de Educação**, 2012, p. 12- 42.

VICENTIN, V., LEME, M.I. Resolução de conflitos e problemas de abuso paterno do álcool. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 277-293, set./dez. 2014.

VINHA, Telma P. **O Educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Revista do Cogeime nº 14, p. 15-38. Julho/99.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula**: a construção do professor. In: TOGNETTA, L.R.P (Org.) *Virtudes e educação – o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p.159-197.

VINHA, TELMA. **O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática**. Revista da Faculdade Adventista da Bahia: Formadores, vivências e estudos, Cachoeira. V1, nº1, p. 63-80, 2004.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula. In: **Formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas/Tânia Suely Antonelli Marcelino

Brabo, Ana Paula Cordeiro, Simone Ghedini Costa Milanez (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.35-65.

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

XAVIER, L. N. **A construção social e histórica da profissão docente**. Revista Brasileira de Educação v 19 n. 59 out-dez. 2014.

WREGE, M. **Escolas democráticas**: Um olhar construtivista. Universidade estadual de campinas faculdade de educação, psicologia educacional, dissertação de mestrado (408fl). UNICAMP, 2012.

ZANDONATO, Z. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno**: uma análise sob as perspectivas moral e institucional. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Presidente Prudente, 2004.

ZIMMERMAN, B. J.). **Attaining self-regulation**. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. New York (pp. 13-39) San Diego: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement**: Theoretical Perspectives. New Jersey, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Selfregulated learning**: From teaching to self-reflective practice (pp.1-19). Hillsdale: Lawrence Associates. 1998.

ZIMMERMAN, B. J.. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45, 166–183.2008

ZIMMERMAN, B. J. & Martinez-Pons, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23 (4), 614-628. 1986

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **SelfRegulated learning**. From teaching to Self-Reflective Practice (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, Inc. 1998

ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., KOVACH, R. **Developing self-regulated learners**; Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: American Psychological Association. 19

ANEXO 1
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO I GERAL	
Quanto às regras	São construídas coletivamente.
	São elaboradas a partir da necessidade do grupo.
	São respeitadas pelos alunos.
	Professor e aluno têm consciência das regras lembrando-as de seu cumprimento e das razões para cumpri-las.
Quanto à participação nas interações do grupo e na convivência cotidiana, os alunos	Ouvem com atenção.
	Respeitam as opiniões e colocações do grupo.
	Conseguem se posicionar perante o grupo, argumentando seu ponto de vista.
O professor	Atribui elogios apreciativos permitindo que os próprios alunos construam uma imagem positiva de si.
	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.
	Considera as ideias de todos.
	Utiliza sanções por reciprocidade estabelecendo assim, uma relação de confiança entre autoridade e o aluno.
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.
	Permite as manifestações de sentimentos dos alunos e assim promove a construção do autocontrole e do autoconhecimento.
Quanto à proposta de trabalho, os alunos	Compreendem a proposta de trabalho orientada pelo professor.
	Participam da construção, organização e realização das propostas coletivas de trabalho da turma.
	Organizam e realizam trabalhos individuais: <ul style="list-style-type: none"> - com iniciativa - com organização - conclui as atividades propostas - realiza as tarefas de casa.
	Interessam-se pelo objeto de conhecimento a ser investigado.
	Reconhecem diferentes fontes de informação (livros, filmes,

Quanto às atividades de estudo, os alunos	documentos, jornais, revistas, enciclopédias).
	Estabelecem relações entre as informações estudadas.
	Utilizam as práticas de: - observação - descrição - análise.
	Utilizam diferentes formas anotações (com ou sem solicitação da professora).
Com relação ao ambiente	Quais materiais são expostos na sala de aula a fim de garantir o respeito às regras. Como professor e aluno se utilizam desses materiais Como os alunos se organizam em sala de aula. (grupos, duplas, individualmente).
Quanto às estratégias de autorregulação da aprendizagem, os alunos	Realizam auto-avaliação sobre a qualidade ou progresso de seu trabalho.
	Estabelecem objetivos e planejam sobre as atividades.
	Procuram ajuda de pares, professores e adultos.
	Reorganizam os materiais de aprendizagem, melhorando-os.
	Procuram informações extras para realizar tarefas escolares.
	Imaginam ou concretizam recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.
Se preparam para aula, relendo seus materiais.	

Protocolo criado pela autora a partir de Tognetta (2003)

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO II COMPORTAMENTO	
Quanto aos comportamentos, os alunos	Apresentam iniciativa para resolver situações diversas.
	Analisam a tarefa e pensam/reúnem n(os) materiais necessários para a realizar
	Utilizam argumentos verbais para resolver seus conflitos.
	Avaliam seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos.
	Permanecem em sala, trabalhando normalmente na ausência do professor.
	Ajudam um colega em dificuldades espontaneamente.
	Relacionam-se com todos os alunos sem fazer distinções.
	Organizam sozinhos os materiais que usaram.
Quanto aos comportamentos durante a realização das atividades proposta pelo professor, os alunos	Analisam a tarefa e pensam/reúnem n(os) materiais necessários para a realizar(PL)
	Organizam o ambiente de modo a facilitar a execução da tarefa(PL)
	Estabelecem um plano prévio à realização da tarefa (PL)
	Realizam a tarefa autonomamente (E)
	Utilizam formas/estratégias de controle sobre a realização da tarefa (monitorizam) (E)
	Terminam a tarefa mesmo quando surgem dificuldades (E)
	Avaliam a tarefa realizada (A)
	Reveem e refletem sobre os passos efetuados (A)
Tira consequências do aprendizado para outras situações (A)	

Protocolo criado pela autora a partir de Coelho (2009)

PL – Planejar; E – Executar; A – Avaliar (estratégias da autorregulação)

ANEXO 2

Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA)

<u>PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS</u>	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
<p>1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. (P)</p> <p><i>- Por exemplo, se tenho de fazer uma atividade sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...</i></p>	1	2	3	4	5
<p>2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. (E)</p> <p><i>- Por exemplo, se tenho anotações no caderno que minhas tarefas não estão boas, se os professores algumas vezes chamam a minha atenção, se minhas notas baixaram, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i></p>	1	2	3	4	5

ANEXO 3
AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA

À Diretora

Sra. *****

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas desenvolverei a pesquisa intitulada: Procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima escolar: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo principal da pesquisa é investigar o uso de procedimentos e matérias que contribuam para a melhoria do clima escolar e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental e específicos: (a) identificar quais são os procedimentos e materiais propícios para a melhoria do clima escolar que a professora utiliza no cotidiano de uma turma 2º ano do ensino fundamental e como eles são utilizados no cotidiano pedagógico; (b) examinar, juntamente com a professora desta turma, os procedimentos e materiais disponibilizados e os modos pelos quais as crianças interagem com eles; (c) planejar conjuntamente com a professora, a construção de novas práticas morais, incluindo livros infantis, estimulando a participação ativa das crianças; (d) registrar a utilização destas novas práticas no cotidiano escolar; (e) verificar, juntamente com a professora, os modos pelos quais as crianças utilizam estes novos procedimentos e materiais, levando-os a construção da autonomia e autorregulação; e, (f) avaliar se há mudanças relativas à autorregulação durante o acompanhamento dos alunos.

A relevância do estudo se dá na possibilidade de contribuir com a formação de alunos autônomos e responsáveis, dotados de atitudes que os auxiliem na aprendizagem.

Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, tenho como procedimento metodológico, inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa na literatura nacional. Após este levantamento, o estudo conta com quatro momentos específicos de produção de material empírico: observação do cotidiano escolar; reuniões com a professora; narrativas da docente; Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA). Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados ora referenciados nesta escola junto à professora e alunos do 2º ano, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar com o estudo, ressaltando que serão preservadas as suas identidades.

Sra. *****

Diretora da Escola

Pesquisador Responsável

Ceres Chiarotto Zapio

RA 15384894

E-mail: shce@uol.com.br

Celular: (19) 99771-7709

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Pedreira, ____ de _____ de 2015.

Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada “Procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima escolar: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental.”

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo principal investigar o uso de procedimentos e matérias que contribuam para a melhoria do clima escolar e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental e específicos: (a) identificar quais são os procedimentos e materiais propícios para a melhoria do clima escolar que a professora utiliza no cotidiano de uma turma 2º ano do ensino fundamental e como eles são utilizados no cotidiano pedagógico; (b) examinar, juntamente com a professora desta turma, os procedimentos e materiais disponibilizados e os modos pelos quais as crianças interagem com eles; (c) planejar conjuntamente com a professora, a construção de novas práticas morais, incluindo livros infantis, estimulando a participação ativa das crianças; (d) registrar a utilização destas novas práticas no cotidiano escolar; (e) verificar, juntamente com a professora, os modos pelos quais as crianças utilizam estes novos procedimentos e materiais, levando-os a construção da autonomia e autorregulação; e, (f) avaliar se há mudanças relativas à autorregulação durante o acompanhamento dos alunos.

Carimbo

Atenciosamente,

Sra. *****

Diretora



ANEXO 5**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professora)**

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada Procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima escolar: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental.”que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) CERES CHIAROTTO ZAPIO do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

Trata-se de pesquisa científica que tem o objetivo de investigar o uso de procedimentos e matérias que contribuam para a melhoria do clima escolar e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação, examinando o modo pelos quais as crianças interagem com eles e assim planejar a construção de novas práticas morais visando à autonomia.

Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;

Participarei de seis reuniões, sendo estas realizadas nas dependências da escola, com a periodicidade de duas vezes ao mês, com duração de 1 hora.

Ao conceder informações sobre as avaliações posso ficar constrangido(a) com a revelação dos dados; no entanto fui informada que minha identidade será mantida em sigilo;

As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;

Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;

Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;

Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa; Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.

No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa, no endereço abaixo indicado.

Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Pedreira, ____/____/____

Sujeito da Pesquisa:

Pesquisador Responsável:

CERES C. ZAPIO
 RA 15384894 E-
 Mail: shce@uol.com.br
 Celular: (19) 99771-7709

NOME COMPLETO

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”.

CCHSA

PPGE /PUC - Campinas

Rodovia D. Pedro I, Km 136

Parque das Universidades

CEP 13086-600

Campinas/SP

Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

ANEXO 6**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)**

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Procedimentos e materiais que contribuem para a melhoria do clima escolar: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) CERES CHIAROTTO ZAPIO do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) na ocasião da realização da entrevista que:

Trata-se de pesquisa científica que tem o objetivo de investigar o uso de procedimentos e matérias que contribuam para a melhoria do clima escolar e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação, examinando o modo pelos quais as crianças interagem com eles e assim planejar a construção de novas práticas morais visando à autonomia.

No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa”, no endereço abaixo indicado.

Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;

Participarei de dois encontros com a pesquisadora para responder o instrumento denominado Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAA), sendo estes realizados nas dependências da escola, com duração de 30 minutos.

Ao conceder informações sobre as avaliações posso ficar constrangido(a) com a revelação dos dados; no entanto fui informado que minha identidade será mantida em sigilo;

As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;

Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;

Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;

Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa;

Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.

Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Pedreira, ____ / ____ / ____

Sujeito da Pesquisa:

NOME COMPLETO DO ALUNO

Pesquisador Responsável:

Ceres C. Zapio
RA 15384894
E-Mail: shce@uol.com.br
Celular: (19) 997717709

Anuência dos pais ou Responsável

NOME COMPLETO

CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”.

**CCHSA
PPGE /PUC - Campinas
Rodovia D. Pedro I, Km 136
Parque das Universidades
CEP 13086-600
Campinas/SP
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.ed**

