



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento - PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL
Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

TRABALHO FINAL DE CURSO

**A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTE SÓCIO - MORAL EM
CLASSE DE ENSINO FUNDAMENTAL:
COERÇÃO X COOPERAÇÃO**

Apresentado por: Danielle Russel Mesquita

Orientado por: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

BRASÍLIA, 2013

**A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTE SÓCIO - MORAL EM
CLASSE DE ENSINO FUNDAMENTAL:
COERÇÃO X COOPERAÇÃO**

Apresentado por: Danielle Russel Mesquita

Orientado por: Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Resumo

Este trabalho relata intervenção psicopedagógica em turma do terceiro ano de ensino fundamental 1 de escola pública do Distrito Federal. Insere-se no contexto do Curso de Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional, como trabalho de final de curso. O estágio-intervenção teve como objetivo a construção de ambiente sócio-moral fundado na cooperação, em detrimento da mediação por coerção, visando uma cultura de paz na escola. Fundamentou-se nas teorias psicológicas de, La Taile e Pulino, sobre o processo de construção da moralidade da criança, e de Devries & Zan e Branco & Oliveira sobre a construção de ambientes sócio-morais. O estágio constou de sessões de avaliações psicopedagógicas que indicaram os procedimentos de intervenção mais adequados. Investigou-se, por meio de análise documental do PPP, observação da turma e entrevista semi estruturada com a professora, a relação da professora com seus alunos e a interação entre eles e as percepções de todos sobre o tema. A partir disso, foram propostas sessões de intervenção psicopedagógica, voltadas para a introdução de modificações no ambiente e no processo de mediação das relações em sala de aula. Os resultados mostraram o interesse e comprometimento dos educadores e das crianças na proposta, visando uma práxis intencional que iniciou a construção de ambiente sócio-moral apoiado nos valores construídos.

Palavras-chave: psicopedagogia, ambiente sócio-moral, cooperação, valores, cultura de paz

ÍNDICE

I/ Colocação do Problema	p.5
II/ Fundamentação Teórica	p. 5
2.1 /Psicopedagogia e a formação de ambientes sócio-morais.....	p.5
2.2/Ser criança e a construção do Senso Moral.....	p.9
2.3/Processo de ensino-aprendizagem e a construção de ambientes sócio-morais.....	p.12
2.4/ Ambiente sócio-moral e Escola cidadã.....	p.16
III/ Método de Intervenção.....	p.20
3.1/ Sujeito(s) e/ou Instituição.....	p.20
3.2/ Procedimento(s) Adotado(s) (descrição geral).....	p.20
IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	p.21
4.1/ Avaliação Psicopedagógica.....	p.21
4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (Data: 30/4/2013).....	p.21
4.1.2- Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (Data: 24/5/2013).....	p.22
4.1.3- Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (Data: 17/6/2013).....	p.25
4.2/ As Sessões de Intervenção.	p.27
4.2.1 Sessão de Intervenção Psicopedagógica 1 (Data: 02/07/2013).....	p.27
4.2.2 Sessão de Intervenção Psicopedagógica 2 (Data: 03/07/2013).....	p.28
4.2.3 Sessão de Intervenção Psicopedagógica 3 (Data: 03/07/2013).....	p.29
V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica.....	p.30
VI/ Consideração finais.....	p.37
VII/ Referências Bibliográficas.	p.38
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	p.40
ANEXO II - Roteiro de entrevista semiestruturada.....	P.41

I/ Colocação do Problema

Este trabalho teve como objeto o estudo de ambientes sócio-morais que são construídos na sala de aula, tendo sua existência intencional ou guiados por pressupostos advindos do senso comum. Para Devries e Zan (1998) ambiente sócio-moral é toda relação interpessoal existente em uma sala de aula.

Esta tem sido considerada uma questão importante no ambiente de educação escolar, especialmente nos tempos atuais, em que nos temos deparado com problemas de relacionamento entre educadores e alunos e entre os próprios estudantes que podem eclodir futuramente em violência explícita, no meio social. Como afirmam Branco & Oliveira (2012).

O Brasil é um país economicamente rico e que se destaca por seu distanciamento em relação às grandes guerras ocorridas ao longo da história. Entretanto, assim como em qualquer outro país, aqui persistem problemas de violência local, conflitos sociais e outras contradições que podem se converter em violência a qualquer momento. Daí a necessidade de se promover a paz no sistema educativo. (p.8)

Essa problemática demanda um olhar cuidadoso da Psicopedagogia, com a tarefa de promover pesquisas e diálogos que nos orientem para uma cultura de paz. O objetivo dessa pesquisa-intervenção consiste em se investigar as possibilidades de construção de ambientes sócio-morais fundados na cooperação em detrimento de ambientes onde a mediação é feita por meio da coerção, podendo contribuir para uma cultura de paz.

II/ Fundamentação Teórica

2.1 /Psicopedagogia e a formação de ambientes sócio-morais

O contexto escolar atual enfrenta o desafio de superação da violência que emerge frequentemente na rotina social diária. A promoção da paz parte de diálogos acerca dos temas morais, ou seja, a construção de ambientes sócio-morais. Muito se fala de alcançar a qualidade do ensino, da superação de índices dos fracassos e evasão escolares, pensando em resultados relacionados à aquisição dos conteúdos propostos pelos currículos. Com o foco conteudista, deixa-se de entender o ser humano como ser integral e social. Assim, Devries e Zan (1998, p. 13) afirmam:

(...) o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança – social, moral, afetivo e intelectual. Infelizmente, o ambiente sócio-moral da maioria das escolas e das creches e das escolas de educação infantil enfatiza de tal forma o desenvolvimento intelectual, que o desenvolvimento sócio-moral e afetivo são negativamente influenciados.

Colandi (2003) critica o paradigma cartesiano que, como diz, foi o modelo de “par de óculos” ao qual usamos para nos olharmos e olharmos o mundo nos últimos 300 anos. Essa organização e modo de ver o mundo ajudaram no crescimento e estruturação das ciências e tecnologias. Contudo, esse modelo compartimentado de enxergar o mundo não serve mais.

O princípio básico do modelo cartesiano é assim: dividir, separar, analisar e entender cada parte, acreditando que isso explica o todo. As conseqüências que este modelo cartesiano tem na nossa vida podem ser vistas a partir da educação: subdivisão dos campos científicos; currículos fragmentados e departamentalizados; aulas expositivas baseadas simplesmente no princípio da autoridade e da razão; horários estanques, memorização e avaliações rígidas. (Colandi, 2003, P. 16)

Qual é o papel da escola para os dias atuais: será que, na tentativa de reeducar as pessoas para verem as coisas na sua totalidade, esquecemo-nos dos conteúdos lógicos e do ensinar a pensar? (Colandi, 2003). Muitos questionamentos precisam ser levantados a esse respeito para que assim deixe-se de lado a queda de braços sobre de quem é a responsabilidade de se educar o que, e como. Questões fundamentais sobre o aprendizado e seus objetivos precisam ser revistos.

O que será necessário ao aluno aprender, saber, manejar em nossa época? O que precisa cada novo cidadão de hoje e do futuro próximo, em termos de conhecimento, de sensibilidade, de domínio prático, para conviver com os demais e com o meio ambiente? (Colandi, 2003).

A escola tem, inegavelmente, o papel de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos primordiais para qualquer prática de cidadania, PCNs (vol.1, p. 27). Diante do cenário de violência e intolerância em que vivemos, e por sua vez a escola inserida neste contexto social também vive, é inevitável considerar a necessidade da sistematização de um trabalho intencional de resgate, ou ainda mais, de construção de valores primordiais para o convívio social.

Vemos a necessidade, mais que educacional e sim social da construção de ambientes sócio-morais nas escolas onde princípios como respeito, tolerância e paz sejam nutridos, conceituados e vivenciados. Segundo, Devries e Zan (1998), ambiente sócio-moral

corresponde a toda rede de relações vivenciadas em uma sala de aula. Afirmam ainda que todas essas interações provocam impactos no desenvolvimento social e moral das crianças.

As principais discussões sobre a aprendizagem, em ambientes educativos formais, findam-se na organização, sistematização, avaliação dos conteúdos propostos e a metodologia relacionada à didática de ensino. Quando a discussão é sobre o desenvolvimento dos indivíduos esta se limita ao desenvolvimento cognitivo em relação ao que se é feito na escola, dando ênfase ao raciocínio lógico, memória e linguagem (Branco & Oliveira, 2012). E se perde deixando de lado o aspecto social das relações interpessoais como afirma, Branco & Oliveira, (2012, p. 31).

Ao relegar as relações interpessoais como parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento ao segundo plano, as instituições educacionais correm o risco de deixar de compreender e de promover aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como a afetividade, a motivação e os valores sociais, dentre os quais a justiça, a liberdade, a responsabilidade e a democracia. Enfim, minimizam toda a dimensão referente ao que consideramos como inerente ao universo da moralidade e da ética.

Para Fávero (2005), não é fácil a análise psicológica da prática de sala de aula, pois tanto questões que tratam do desempenho do aluno como o do professor são apenas a ponta de um ‘iceberg’. Existem questões mais importantes que tratam da articulação do desenvolvimento psicológico e do desenvolvimento do conhecimento que se articulam na interação entre conhecimento, indivíduo e sociedade.

A atuação psicopedagógica diante esse cenário vem suscitar possíveis diálogos teóricos que levem a práticas intencionais. Visto que algumas questões ficam no âmbito inconsciente dos pressupostos pedagógicos dos professores. Como algo que é preciso ser feito mais o caminho não está tão claro e fundamentado. Essa realidade é afirmada pelos PCNs (vol.1, p. 30).

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz.

A formação dos professores é deficiente em teorias sobre os temas morais. Além disso, segundo Devries & Zan (1998), a teoria se expressa de maneira negativa no âmbito

educacional. Mais se espera por um ‘saco de mágicas’ do que fundamentação teórica. Então pontua.

Dar ao professor apenas um saco de mágicas é como dar-lhes uma receita. Isto é exatamente uma analogia. Não dar aos professores a teoria é exatamente como dar-lhes folhas de tarefas. Se você não compreende a teoria, até mesmo todas as boas ideias provenientes do construtivismo – todas as boas atividades – vêm a ser um sofisticado saco de mágicas. Qualquer bom método, se não é amparado pelo conhecimento sobre o motivo para a sua execução, terá limitações (Comunicação pessoal, junho de 1992). (Devries & Zan, 1998, P. 14)

Comumente, a conceituação sobre os temas morais ficam na esfera do senso-comum e em discursos baseados em modismos educacionais. Branco & Oliveira (2012), revelam que existe uma ênfase em determinados valores como independência e autonomia nos projetos pedagógicos e nos currículos. Todas as práticas pedagógicas, concepções, compreensões, interpretações e interações sociais em diversos níveis, são orientadas por esses valores.

No entanto, quando não existe uma reflexão aprofundada do significado de valores como independência e autonomia, em sua necessária articulação com outros importantes valores como solidariedade, justiça, responsabilidade e cooperação (BRANCO, 2003, 2009), percebemos com clareza a existência e contínua manifestação do viés cultural de uma sociedade individualista e competitiva. Questões envolvendo temas, como direitos e deveres; responsabilidade, respeito e limites; liberdade e obediência; cooperação, competição e individualismo, remetem a aspectos de fundamental relevância quando se trata da definição de objetivos educacionais e da organização dos currículos escolares (Barreto, 2004; Devries et. al., 2004). (Branco & Oliveira, 2012, P.38)

Além da falta de apropriação dos temas morais, por parte dos professores, existe também o discurso contraditório da escola quanto à responsabilização da construção de ambientes sócio-morais para formar cidadãos com princípios fundamentais.

Na escola, é recorrente o discurso que considera a formação do cidadão como um dos seus mais nobres objetivos. Contudo, na prática considera-se a ética e a moralidade como sendo da responsabilidade da família. É contraditório afirmar que o papel da escola é a formação do cidadão e dar a cargo somente da família a tarefa do desenvolvimento dos valores morais. Afinal, quem é esse cidadão em desenvolvimento que os seus princípios morais e éticos devem ficar apenas a cargo da família? (Branco & Oliveira, 2012).

Devries & Zan (1998), afirmam que a constituição de ambientes sócio-morais das salas de aulas se apresenta em um currículo implícito e desconhecido pela maioria dos professores.

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral. (Devries & Zan, 1998, p. 35).

Para Branco & Oliveira (2012), o conhecimento é poder e pode ser utilizado para diversas finalidades. Desde o conhecimento que origina a destruição que advém da ciência bélica, como a construções de edifícios, se originam na educação. (...) a educação é a arena onde o conhecimento é transferido e, junto com ele, também as agendas de como ele pode ser utilizado. A psicopedagogia entra na escola visando propor diálogos que retomem a necessidade de re-pensar as práticas em sala de aula a respeito da colocação dos temas morais e para a cultura de paz.

Não cessamos de questionar, por exemplo, o que se deve ensinar e o que não se deve, como e quando. Essas são perguntas para as quais não há respostas gerais, à medida que atendem interesses velados e comprometidos com as instituições das quais a educação é um veículo, que supostamente conduz os aprendizes a formas de conhecimentos úteis e eticamente adequados. (Branco & Oliveira, 2012, p. 8).

A educação para a paz requer que se cultivem ambientes morais que promovam diálogos sobre temas que abranjam os valores primordiais para uma sociedade mais justa e amistosa. Tanto o currículo formal como o informal devem ser considerados em conjunto, desenvolvendo-se a partir daí formas de impedir a emergência da violência. (Branco & Oliveira, 2012).

2.2/Ser criança e a construção do Senso Moral

La Taille (n.d.), afirma que não será o único autor a lembrar que a vida psíquica do bebê e da criança pequena foi menosprezada, por muito tempo na história. Somente na “idade da razão”, por volta dos 7 anos a educação se dedicava a procedimentos didáticos, mesmo que esses mais fossem em forma de adestramento. A inteligência e a afetividade das crianças não tinham o devido reconhecimento. Com o avanço nos estudos na psicologia foi possível tomar consciência de que os primeiros anos de vida do ser humano são cheios de complexidade.

Hoje em dia, notadamente graças aos trabalhos de Elliot (1993), considera-se que até mesmo a criança de 5 anos não é apenas um ser obediente, mas sim uma pessoa dotada de sensibilidade moral mais ampla. Mas cuidado! Não se trata, em absoluto, de afirmar que nessa tenra idade a moralidade já está pronta e acabada. Somente uma teoria fantasiosa de “genes da moralidade” poderia nos fazer crer numa precocidade que as experiências mais elementares desmentem claramente. (La Taille, n.d., P. 20).

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente ECA - lei 8.069 de 13 de julho de 1990, fala da evolução advinda da Revolução Francesa, que superou a dimensão positivista que levava a ver a criança em uma perspectiva do cuidado piedoso e assistencialista e fala do protagonismo juvenil.

O ressurgir da militância, do ativismo prometem ter a participação das crianças, adolescentes e jovens sem a intermediação dos adultos. Para tal, o Fórum Nacional tem que se disseminar, sobremaneira nos municípios desse Brasil, se popularizar pelo protagonismo juvenil, envolvendo pais, professores, idosos, grupos étnicos e minorias ousadas para socializar a crença de que toda criança pertencerá um dia a uma aldeia global, protetora e protegida. A sociedade, a natureza e a vida numa interação amistosa terão nas crianças e nos a seguirem a crença de um mundo de iguais, liderados pelo encanto e sonho de infância feliz que revive em cada um de nós. (ECA, 1990)

Este olhar diferenciado que entende a criança como ser competente e complexo percorreu longo caminho. Desde a visão que se entende a criança por uma perspectiva assistencialista como ser não dotado de potencialidades importantes. Até a idéia de um ser que nasce pronto como se fosse uma miniatura de um adulto.

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcende a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (PCNs, 2006, p. 13)

Segundo Branco & Oliveira (2012), Piaget foi o primeiro a analisar, de forma mais sistemática, a noção de desenvolvimento, com os seus estágios de desenvolvimento cognitivo, associados com o desenvolvimento da moral como objeto de estudo.

Para ele (Piaget, 1993/1932), a criança pequena é necessariamente guiada pela heteronomia, isto é, pelo que os outros, especialmente os adultos, lhe impõe como certo ou errado. Quanto maior a punição imposta, mais grave é considerada a

transgressão de ordem moral conforme percebida pela criança. Entretanto, à medida que esta desenvolve a capacidade de descentração, passa a ser progressivamente mais capaz de assumir a perspectiva do outro. Auxiliada pela cooperação entre pares, passa a levar em conta as percepções alheias e as intenções com que as pessoas se comportam, e assim julgar o que é certo ou errado a partir de suas próprias avaliações, o que caracteriza uma condição de autonomia. (Branco & Oliveira, 2012, p. 28)

Segundo Pulino (2008a), ser uma criança do mundo ocidental é estar inserida em uma rede complexa de relações. É ser socializada pelos pais, professores, educadores e profissionais que por sua vez são orientados por um sistema de princípios, leis e programas governamentais de um país. Toda uma rede complexa de relações insere este indivíduo no mundo.

Dessa forma, quando uma mãe amamenta seu bebê ou prepara o alimento para ele, ela está produzindo o leite graças a suas condições fisiológicas específicas, mas essa produção depende de seu estado emocional e das crenças que ela tem em relação à importância de amamentar; além disso, a produção segue o ritmo da fome de seu bebê e das possibilidades que ela tem de estar com ele naquele momento; e a maneira de ela amamentá-lo segue padrões aprendidos por ela consciente ou inconscientemente. A *papinha* que ela prepara para seu bebê é feita com ingredientes indicados pelo pediatra, ou, ainda, pela sua condição financeira, ou por suas preferências pessoais. (2008a, p. 233)

Pulino (2008a), poeticamente descreve essa rede de relações e diz que podemos nos imaginar “com uma grande lupa na mão, tentando encontrar os fios que ligam uma a outra atitude, um a outro som, um a outro gesto; e, por debaixo desses, outros fios, pontos, pequenas redes se interligando” (p.234). E é nesta relação que a criança vai se posicionando no mundo e aprendendo a conviver.

É abrindo espaço e introduzindo a criança ao nosso convívio que a aceitaremos como um outro a ser recebido e não a reduziremos à condição de mesmo e de igual. A relação dos pais com seus filhos possibilitam reconhecer e compreender a voz, o choro, o movimento corporal que são todos sinais para sensações, necessidades e desejos do bebê.

Entender a criança como ser humano não é somente perceber as suas potencialidades ou ainda como reflexo do seu meio. É antes de tudo reconhecer esse ser como agente ativo da construção da sua própria história na relação com o mundo que a cerca.

Este ‘outro’ este desconhecido, vai se introduzindo em nossas relações no cotidiano, tornando-se um de nós, fazendo parte de nossa cultura, nos gestos, nos sons que emite, nas ações, nas palavras. E, é nesse jogo - do que a sociedade espera e permite que a criança seja, da imagem que construímos dela e de sua ação no mundo, de sua maneira original de se constituir como, a um tempo, um ser original e um igual, que

compartilha dos símbolos e valores da cultura à sua maneira – que todo indivíduo se torna, ao longo de sua vida, um ser humano num determinado momento histórico, fazendo parte e construindo uma cultura, ocupando um lugar numa sociedade, que ele próprio ajuda a formar e a transformar. (Pulino b, 2008 p.10)

2.3/Processo de ensino-aprendizagem e a construção de ambientes sócio-morais

A moral é um conjunto de deveres e ações que são considerados obrigatórios. Porém, o conteúdo dessas obrigações pode variar de cultura para cultura. A moral é ainda um objeto do conhecimento e, por isso, possível de ser aprendido intelectualmente. É o que uma criança, por volta de 5 anos de idade, começa a fazer. Desde que esse objeto do conhecimento faça parte do seu meio cultural. (La Taille, n.d.).

Enquanto algumas sociedades consideram legítimo matar pessoas inocentes, mas ímpias, outras vêem tal ato imoral. Em certos lugares, a tortura para arrancar confissões não desencadeia indignação; em outros, é terminantemente proibida (La Taille, n.d., p.20). Branco & Oliveira, também tratam da pluralidade de crenças e valores sobre o que é ou não considerado como atitudes corretas.

(...) também é preciso conhecer, analisar e avaliar a pluralidade de crenças e valores sobre o que é certo ou errado em termos de nossas interações e relações com outros seres humanos nas diferentes culturas. Shweder e Much (1987), por exemplo, fizeram uma excelente crítica do modelo de Kohlberg a partir de exemplos extraídos da cultura indiana. Eles demonstram que, para um indiano, salvar a vida de alguém da própria família não consiste em valor moral mais importante do que não roubar. Afinal, a crença na vida depois da morte e os princípios da ética e da moral próprios da cultura não admitem o egoísmo daquele que age no sentido de beneficiar a si próprio em detrimento do sagrado princípio da honestidade. Vale aqui esclarecer que, naquela cultura, família e indivíduo fazem parte de uma mesma unidade, sendo o “eu” estendido ou ampliado, em contraposição ao “mínimo eu” das sociedades ocidentais (LASH, 1987). Esse singelo exemplo já indica a complexidade e a relatividade cultural de muitas das controversas questões acerca da moralidade em termos planetários. (Branco & Oliveira, p. 29, 2012).

Salva guardada a questão da pluralidade cultural em relação ao que é considerado moral ou imoral, sobre o que é aceitável moralmente ou não, temos algumas discussões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem na construção de ambientes sócio-morais. Em se tratando da moral independentemente da cultura em que se insere, toda ela é composta de regras e princípios. As regras são precisas e dizem diretamente o que deve ou não ser feito, conforme sustenta, La Taille, n.d., p.21.

Bons exemplos de regras morais são os dez mandamentos do Antigo Testamento. O valor da regra reside em sua clareza. Contudo, ela tem dois limites. Um deles decorre do fato de a regra dizer o que deve ou não ser feito, sem, no entanto, explicitar a razão. Por exemplo, “não se deve matar” – eis a regra, mas por que não se deve matar? A regra não tem o papel de nos esclarecer sobre a razão de ser, apenas o de informar sobre deveres. Seu segundo limite decorre do fato de ela se aplicar a um número pequeno de situações. Ora, passamos por tantas que seria impossível existirem regras para todas elas.

Os princípios morais trazem o complemento para as limitações das regras. Além disso, eles são a matriz da qual as regras são derivadas. Um exemplo disso é o princípio que diz que devemos respeitar as pessoas. Somente o princípio não conduz as nossas ações, como é que me comporto de forma respeitosa? Por isso, as regras assumem o papel de conduzir as atitudes de maneira mais concreta. E nos diz: não roubará, não matará, não humilhará (La Taille, n.d., p.22). Contudo, existe uma gama de comportamentos que traduzem o respeito ao próximo. La Taille, n.d., p.21, utiliza-se da metáfora e exemplifica.

Mas há vários outros comportamentos que traduzem o respeito mútuo. Metaforicamente falando, as regras equivalem a mapas, e os princípios, a bússola. Ora, como é com bússolas que se fazem mapas, e não o contrário, temo que os princípios morais demandam, para ser apreendidos, maior sofisticação intelectual que as regras.

É importante estabelecer esta relação entre princípio moral e regra, pois como afirma La Taille (n.d.), somente age segundo a moral o sujeito que está convencido de que esses preceitos que a regem são bons. Ele traça duas posições diante da atitude em relação à moral: ação por dever, que deriva da regra, e a ação segundo o dever que é seguido segundo os preceitos morais.

Contudo, é basicamente por meio das regras que as crianças pequenas adentram no mundo da moral. Primeiro, por intermédio dos pais e educadores que costumam apresentá-las por esse caminho referindo-se a deveres negativos como: não pode isso! Não faça aquilo! E, essa é a primeira forma apresentada devido o nível intelectual da criança pequena que ainda não consegue compreender as profundas e complexas razões das regras, La Taille (n.d.).

Essa linha tênue deve ser aos poucos construída com as crianças para que possam assumir a relação interdependente entre regra e princípio. E, para que a ação moral não se dê pela via da coerção. Com efeito, se a criança apenas obedecesse por não ver alternativa, não se poderia falar em moral, apenas em submissão contrariada a formas de poder (La Taille, p.23, n.d.).

Todavia, como vimos, a moral não corresponde a submissão a alguma forma de poder, na esperança de fugir a punições ou receber recompensas, mas sim a ações intimamente legitimadas por serem consideradas intrinsecamente boas. Logo, o dever moral é um modo de querer: ajo por dever, por que assim o quero (La Taille, p.23, n.d.).

De Vries & Zan comentam que segundo Piaget, seguir as regras dos outros por meio de uma moralidade da obediência jamais levará à construção de uma reflexão necessária para o compromisso com os princípios morais de maneira autônoma.

Piaget alertou que a coerção socializa apenas superficialmente o comportamento e, na verdade, reforça a tendência da criança para depender do controle dos outros. Insistindo que a criança siga apenas regras, valores e diretrizes já preparadas por outros, o adulto contribui para o desenvolvimento de um indivíduo com uma mente, personalidade e moralidade conformistas. (Devries & Zan, 1998, p. 55)

Por volta dos 5 anos de idade as crianças observam nos pais os exemplos de moralidade e a obediência a essas figuras de autoridade advém da fusão dos sentimentos de medo e amor, marcando o despertar do senso moral (La Taille, p.23, n.d.). O autor afirma que o conceito que resume as características da moralidade infantil é o de heterônoma.

A moral do despertar do senso moral é intelectualmente heterônoma porque é restrita à regra e legitimada pelo respeito unilateral por figuras de autoridade. Um dos resultados práticos da dependência de tais figuras e da compreensão da moral apenas por intermédio de regras é uma freqüente assimilação distorcida ou fantasiosa destas, o que acarreta, às vezes, ações e atitudes contrárias à moral não por vontade de transgressão, mas sim pela ilusão de estar agindo corretamente. Essa fase do desenvolvimento será superada por outra, a da moral autônoma, regida por princípios e baseada em relação de reciprocidade que implicam o respeito mútuo (e não mais unilateral). (...) a criança discrimina, entre as regras impostas, as que se referem ao bem-estar de outrem das que não se referem a ele, o que se deve mais a um conjunto de disposições afetivas que uma suposta sofisticação intelectual.

O centro das preocupações dos adultos é transmitir noções dos direitos e deveres que se relacionam com o princípio da justiça. Contudo, se baseiam nos deveres negativos, pede-se para que uma criança não tenha determinada atitude por ferir o direito do outro. Apesar do conceito de justiça não ser totalmente exercido pela criança, em algumas atitudes podemos observá-lo em construção.

Tudo leva a crer que algumas reclamações infantis, que não raramente vêm acompanhadas da expressão “não é justo”, traduzem as primeiras noções do que virão a ser, mais tarde, os direitos morais derivados do ideal de justiça. Na fase do despertar

do senso moral, a criança ainda pensa os direitos de forma egocêntrica, ou seja, concebe e valoriza mais aqueles que ela considera ser (às vezes erroneamente) os seus que os dos outros. (La Taille, p.25, n.d.)

Somente interagindo com o meio e por meio da reciprocidade ela construirá noções mais claras de justiça e equilibrará os seus direitos com os dos outros (La Taille, n.d.). Diante da diversidade do conteúdo da moral que varia de valores culturais, La Taille (n.d.) elege três conteúdos essenciais do dever moral.

JUSTIÇA: respeitar os direitos pessoais oriundos dos princípios de igualdade e equidade. **GENEROSIDADE:** atentar para as necessidades singulares das pessoas, notadamente quando sua falta acarretar dor física ou psíquica. **DIGNIDADE:** respeitar o valor intrínseco que todo ser humano possui pelo simples fato de ser humano. (La Taille, p.21, n.d.).

Segundo La Taille (n.d.), pesquisas apontam a maior sofisticação das crianças para entender princípios como generosidade que é despertado pelo fato de não dependerem da intermediação do adulto, e são desencadeados pela simpatia para com o outro. E ainda aborda outra dimensão de suma importância para a fase do despertar do senso moral: a confiança.

Se a criança percebe que, no mundo em que vive, as pessoas (com destaque para as afetivamente significativas) dizem uma coisa e fazem outra, mentem, não cumprem suas promessas, são desrespeitosas e violentas, mais merecem desconfiança que confiança, a vontade de se tornar moral poderá fenecer, e o despertar do senso moral será apenas um pequeno episódio de vida logo abandonado. Mas, se a confiança prevalecer, ela seguirá o longo caminho do desenvolvimento moral, trilhado por aqueles que se preocupam seriamente com virtudes como justiça, generosidade e dignidade. (La Taille, p.25, n.d.)

É na interação, na relação com o outro que a criança vai se constituindo como indivíduo participante de um grupo. E nessa relação constrói o seu conhecimento e sua afetividade. Para Branco & Oliveira (2012), a produção de conhecimento tem sua condição nas relações sociais. É na relação com os outros que se joga o jogo do conhecimento (Branco & Oliveira, p.54). Tudo o que dizemos ou fazemos só encontram sentido na nossa sociabilidade.

Pensamos com artefatos herdados socialmente, moldamos os nossos pensamentos com uma linguagem socializada, e toda a possibilidade de sentido depende da possibilidade de partilha com outro alguém. Epistemicamente, somos seres dialógicos: produtores de conhecimento num espaço relacional-comunicacional com os outros que também assim se posicionam relativamente a nós. Consequentemente, a relação intersubjetiva estrutura-se em torno da diferença que emerge da presença das diversas

perspectivas sobre o mundo que tomam corpo nos diferentes indivíduos, do mesmo modo que os sujeitos se estruturam a partir da matriz comunicacional dialógica criada na relação com os outros.

2.4/ Ambiente sócio-moral e Escola cidadã

Para se promover a cultura de ambientes sócios morais na escola é preciso que esta, antes, reconheça que cada criança é um ser complexo e suas dimensões são indivisíveis. E, estando inserido neste contexto estará com as suas funções cognitivas, afetivas e sociais. Admitir a necessidade de se construir uma educação sócio-moral é reconhecer o ser humano em sua totalidade.

Este processo de construção da identidade pessoal, que se dá sempre na relação entre pessoas que compartilham um espaço, um tempo e uma dimensão histórico-cultural, é o processo de humanização de cada ser humano, que se dá da mesma maneira que o ser humano, enquanto espécie, se constituiu, humanizou-se na história. (Pulino, 2008b p. 12)

A formação da identidade de um indivíduo se dá por meio das suas relações formais e informais. Fazendo parte de um processo cultural e histórico que se constrói numa via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que, agindo no mundo e se relacionando, constitui-se, e também traz as suas contribuições para a sociedade e cultura em que se insere. (Pulino, 2008b)

(...) a ciência tem nos dado elementos para vermos o ser humano como um ser que não surgiu primordialmente da forma como se mostra atualmente. Ao mesmo tempo em que o ser humano é um ser que faz parte da natureza, que pode ser pensado como natural, ele se diferencia da natureza, na medida em que se relaciona com ela e a transforma, de modo que ela propicie a ele as condições para sua sobrevivência. Ele é impensável sem a natureza e a natureza é impensável sem ele. Atua na natureza não com um objetivo imediato de sobrevivência, apenas, mas voltado para intenções futuras, e, pela cultura simbólica, transmite historicamente suas experiências e conhecimentos acumulados. Além de satisfazer suas necessidades, o ser humano cria novas necessidades, que o movem a continuar buscando novas formas de viver, conhecer o mundo, dar-lhe significado, relacionar-se com seus semelhantes e com a natureza. (pp.12-13)

É emergente o reconhecimento da função social da escola e a necessidade de construir ambientes sócio-morais nas salas de aula para a promoção de uma escola cidadã baseada na cultura de paz. Mas para a promoção desta escola, se faz necessário a superação da relação adulto-criança baseada na coerção para uma relação cooperativa. Citando Piaget, Devries & Zan, fala da superação do relacionamento heterônomo entre adulto-criança por outro tipo que se caracteriza por respeito e cooperação mútua.

O adulto devolve o respeito que lhe foi dado pelas crianças dando-lhes a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Este tipo de relacionamento foi chamado por Piaget de “autônomo” e “cooperativo”. Ele argumentou que é apenas evitando o exercício de autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independentemente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos. , Devries & Zan (p. 57, 1998).

As autoras, Branco & Oliveira, falam da importância no campo da psicologia social do estudo de Deutsch (1949). Este estudo faz a definição conceitual da cooperação e da competição.

Deutsch, define a cooperação como o contexto interativo em que as ações de cada participante favorecem o alcance do objetivo de todos os participantes; define competição como a busca de objetivos mutuamente exclusivos, ou seja, quanto mais um indivíduo se aproxima do seu objetivo, mais os outros participantes dele se afastam, pois todos não podem conquistar o mesmo objetivo ao mesmo tempo, apenas um pode alcançá-lo. (Branco & Oliveira, 2012, p. 100).

Pesquisas voltadas para a investigação de crenças e valores entre crianças, adolescentes e professores têm demonstrado que, maioria dos contextos escolares, os professores orientam seus alunos a competirem entre si ou a serem individualistas (Branco & Oliveira, 2012, p. 95).

As culturas, coletiva e pessoal (Valsiner, 1989; 1994) do professor canalizam as suas práticas educativas e têm importante impacto sobre o desenvolvimento dos alunos em suas múltiplas dimensões, incluindo-se cognição, linguagem, afeto, socialização e até mesmo o desenvolvimento do self. (Branco & Oliveira, 2012, p. 95)

O relacionamento autônomo opera por meio da cooperação. O professor tem papel determinante nessa cultura de uma escola cidadã. Abandonando práticas competitivas e propiciando ambientes de cooperação. Cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros (Devries & Zan, p. 57, 1998).

O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a considerar o ponto de vista de outros. O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros. A cooperação é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais. Obviamente, as crianças e os adultos não são iguais. Entretanto, quando o adulto é capaz de respeitar a criança

como uma pessoa com direito a exercer sua vontade, podemos falar sobre uma certa igualdade psicológica no relacionamento. (Devries & Zan, p. 57, 1998).

As autoras não sugerem que as crianças vivam em completa liberdade, pois essa postura fere o estabelecimento de relações morais com os outros. Afirmam ainda que cooperar com as crianças não significa no abandono da autoridade do professor, pois nem sempre é possível cooperar com os desejos e vontades das crianças. O que se propõe é uma abordagem solidária e com explicações, que contrasta com a atitude que diz “por que eu estou mandando” (Devries & Zan, 1998).

Um dos caminhos para a construção de ambientes sócio-morais para promover uma escola cidadã se encontra em um procedimento tão conhecido das escolas de Educação Infantil, as rodas de conversa. Essa podem se apresentar com diferentes nomenclaturas, mas que tem um objetivo em comum. O primeiro objetivo é desenvolver a linguagem oral. Contudo, o que fica implícito e de forma pouco intencional na prática pedagógica desse momento é a troca de vivências, e conseqüentemente de valores. Nesse momento são construídos a rotina e os combinados da turma.

As rodas de conversa, tão imprescindíveis na Educação Infantil, deveriam ser obrigatórias em todas as séries seguintes, até o último ano do Ensino Médio. Crianças e jovens com excesso de informação e pouca orientação acabam transformando-se em adultos perdidos. Televisão e internet, com conteúdo nem sempre apropriado, acabam confundindo nossas crianças e alterando os valores fundamentais que todos deveriam ter. (Pizzimenti, 2013, p. 8).

Conforme as crianças avançam nas séries regulares de ensino, essa prática de discussão e diálogo vai sendo reduzida, e tomam seu lugar as práticas de ensino que visam o acúmulo de informação e o cumprimento curricular da série. Pizzimenti (2013), alerta sobre a importância da permanência dessa prática como resgate das crianças para possíveis desvios sociais.

As rodas de conversa me parecem o meio mais simples e barato de resgatar nossas crianças das drogas e da violência. Elas são sinônimo de amizade e existem em todos os grupos: pessoas se reúnem a todo tempo para conversar, nos mais variados lugares, o tempo todo, e em qualquer idade. Por que não fazê-lo dentro das escolas, com objetivo implícito e com a certeza de que estaremos colaborando para a formação de nossos alunos? (Pizzimenti, 2013, p. 10)

Para DeVries e Zan, o momento da roda pode ser a hora mais difícil e desafiadora da rotina escolar. Porém, a mais importante em termos de se criar uma atmosfera propícia aos temas sócio-morais.

O objetivo primordial da hora da roda é promover o raciocínio social e moral. Este objetivo leva o professor construtivista a construir um senso de comunidade atuante entre as crianças, incentivá-las ao autogoverno e envolve-las para que pensem sobre questões sociais e morais específicas. (DeVries e Zan, 1998, p. 115)

É no momento das rodas de conversa que todos têm a possibilidade de colocarem as suas ideias, conflitos, divergências. Temas morais vão desencadeando a construção de ambientes favoráveis a boa convivência em grupo. Combinados vão sendo construídos em conjunto e a unidade de uma escola cidadã vai se assumindo.

Este é o desafio. Até porque, o que nos une como seres humanos, o que nos coloca 'no mesmo barco', não é o fato de sermos iguais de fato, mas, sim, iguais em direitos, em deveres, em podermos compartilhar maneiras de ser, fazer escolhas, abrir brechas no já pronto, para introduzir aí o novo, o diferente, o estranho. (Pulino, 2008b, p.20)

Nas rodas de conversa, o professor tem a possibilidade de instigar a atitude questionadora e pensante dos alunos. Não somente apresentando temas com conceitos já formados, mas perguntas que levem à reflexão sobre atitudes e posturas diante de diversas situações. Pulino, fala a professores sobre essa postura de filosofar com os alunos.

Sem dúvida, vocês, mais do que qualquer pessoa, sabem da importância do processo imaginativo para a construção de conhecimento e o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a pergunta é uma estratégia muito frutífera, pois possibilita que os alunos e alunas liberem sua imaginação, pensem livremente sobre uma questão, discutam entre si, e possam chegar a propor formas de se conceberem e resolverem questões teórico-práticas, exercitando o pensamento dedutivo, rememorando vivências e leituras e, até mesmo, relacionando elementos aprendidos anteriormente na disciplina. Além da pergunta, o professor ou a professora pode propor desafios, problemas, e perguntar a seus e suas estudantes como eles e elas imaginam que seria possível resolvê-los. Sem dúvida que para agir dessa maneira, o professor ou a professora tem que desenvolver uma relação de confiança mútua com seus e suas estudantes, de modo que eles e elas não tenham receio de errar, de propor soluções inadequadas. E que, inclusive, o professor ou professora considere o erro ou a tentativa como parte do processo de construção do conhecimento. (Pulino, 2008b pp.27-28)

O maior objetivo da construção de ambientes sócio-morais é de se constituir uma escola cidadã, que promova uma educação para a paz. Para as autoras, DeVries e Zan (1998),

segundo Bar-tal (2002), dentre todos os programas que visam a educação para a paz, pode encontrar um objetivo geral comum.

Todos eles procuram promover mudanças que farão do mundo um lugar melhor, mais humano. O objetivo é diminuir, ou mesmo erradicar, uma variedade de maldades humanas, variando entre a injustiça, a desigualdade, o preconceito e a intolerância ou abuso dos direitos humanos, a destruição ambiental, o conflito violento, a guerra e outras maldades, com vista a criar um mundo de justiça, igualdade, tolerância, direitos humanos, qualidade ambiental, paz e outros atributos positivos (p.28). (DeVries e Zan, p. 57, 1998).

Diante desse objetivo geral e, o considerando a sua aquisição como um processo de construção de objeto do conhecimento específico, moral, que objetiva a transformação da realidade humana. Podemos nos debruçar na teoria de Piaget para vislumbrar um caminho a seguir. Piaget diz que é na relação que o conhecimento acontece. E que este não está pré-determinado internamente no indivíduo, e tampouco pré-existe no objeto a ser conhecido. É na interação do indivíduo com o seu meio que a assimilação acontece.

Do ponto de vista do desenvolvimento da espécie humana – a filogênese – e de cada indivíduo – a ontogênese – o conhecimento é uma construção solidária, uma relação entre as condições cognitivas de quem conhece e as condições ambientais (Pulino, 2004, p. 24).

É pensando intencionalmente na importância da relação no processo de aprendizado que este projeto-intervenção foi conduzido. Na busca de facilitar e construir novas possibilidades de ambientes sócio-morais em sala de aula visando a promoção de uma educação para a paz.

III/ Método de Intervenção.

3.1/ Sujeito(s) e/ou Instituição.

Sujeitos – Professora

- Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 24 de Ceilândia

3.2/ Procedimento(s) Adotado(s) (descrição geral).

1. Pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico
2. Observação livre

3. Entrevista semiestruturada com a professora

Os procedimentos de avaliação psicopedagógica foram, a análise documental do Projeto Político Pedagógico, a observação livre do ambiente da sala de aula da turma pesquisada e uma entrevista semiestruturada com a professora. Por meio desses procedimentos, buscou-se conhecer o contexto geral da escola, a turma e a professora em relação e as ideias e posicionamentos da professora.

Abaixo, para cada um dos procedimentos explicitam-se os objetivos, materiais e os resultados e a sua análise e discussão.

IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.

4.1/ Avaliação Psicopedagógica

4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (Data: 30/4/2013)

Pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico

- a) Objetivo: Conhecer o projeto político e pedagógico da escola e verificar a presença de temas relacionados aos valores morais, tais como ética e cidadania, que propiciem o trabalho cooperativo.
- b) Procedimento e material utilizado: Leitura e análise do Projeto Político e Pedagógico.
- c) Resultados obtidos e discussão:

Na leitura e análise do Projeto Político e Pedagógico Escola Classe 24, foi possível notar, que este foi elaborado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

A proposta de metodologia adotada pela escola é sócio-interacionista, a mesma adotada pela SEE-DF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Essa metodologia privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social.

Na introdução há exposições de algumas metas baseadas na, Constituição de 88 e os PCNs a serem alcançadas, que visam propiciar o amplo desenvolvimento dos alunos, formando cidadãos plenos, críticos, autônomos e responsáveis por si. Essas metas contemplam: respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas; igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis; participação como elemento fundamental à democracia.

Baseando-se ainda nos PCNs, vemos que explicitam, em suas metas, os temas transversais que transcendem o âmbito das disciplinas e se apresentam na forma da ética, diversidade cultural, meio-ambiente, saúde, orientação sexual. Em síntese, coloca-se que a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdo e da socialização, para uma participação organizada e ativa da democratização da sociedade.

Entre os eixos norteadores que fundamentam a proposta está o “Aprender a aprender” que objetiva o trabalho com valores como respeito, solidariedade, disciplina e coletividade. Dentre os objetivos específicos podemos verificar: desenvolver os aspectos éticos e a habilidade de formação de atitudes e valores; compreender os sistemas políticos e os valores em que se fundamenta a sociedade; formar a consciência crítica e a adquirir a capacidade de organização para a transformação social; Fortalecer os vínculos de família, dos laços, da solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social; formar juízos de valor a partir da vivência no ambiente social;

Os temas geradores são divididos por bimestre. No primeiro bimestre está contemplado o tema “valores”.

Portanto, podemos verificar, no texto do PPP, a presença de propostas que consistem em protocolos de intenção, mais do que em um projeto, traduzido em práticas efetivas.

4.1.2- Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (Data: 24/5/2013)

Observação da rotina da turma

- a) Objetivo: Observar, livremente, a rotina escolar da turma durante um dia.
- b) Procedimento e material utilizado: Observação e coleta qualitativa dos dados por meio de anotações escritas.
- c) Resultados obtidos e discussão:

Os aspectos encontrados durante a observação relacionados ao ambiente sócio-moral de sala de aula foram:

1- Organização da sala

As carteiras da sala são organizadas em fileiras e existe um mapeamento dos alunos previamente combinado. Nas paredes não há nada afixado. Acima do quadro tem um alfabeto e ao lado calendário do mês. Não existe um quadro de combinados ou regras expostas.

2- Rotina

Na entrada, as crianças são orientadas pelo porteiro a não correrem e, assim seguem para filas divididas por turma. Toca-se o sinal e todos são convidados a fazer uma oração de agradecimento pelo dia e se encaminham para as salas. Antes de começarem as atividades, inicia-se uma conversa informal enquanto as carteiras são organizadas autonomamente pelas crianças. Todos falam de experiências cotidianas e inicia-se a aula. É feita a correção do trabalho de casa coletivamente e, ao final a professora passa de mesa em mesa dando vistos no caderno. Depois fazem uma atividade com cópia no quadro que também é finalizada com a correção coletiva e visto da professora. O lanche é levado à sala e a professora serve individualmente cada uma das crianças. Ao terminarem vão ao recreio. No recreio as crianças participam de atividades dirigidas como: totó, arremesso na cesta, brincadeiras com corda, jogo com bola, basquete, boliche e amarelinha. Ao término do recreio o sino é tocado e cada turma forma duas filas, de meninos e meninas, nas portas das salas. A professora chega, abre a porta e iniciam outra atividade. Ao terminarem novamente se faz a correção coletiva seguida do visto individual a professora oferece livros para que as crianças esperem o sinal de saída.

3- Ambiente sócio-moral: construção de regras e conceitos morais

A organização das carteiras da sala de aula é feita de acordo com o mapeamento já estabelecido pela professora, sem a participação das crianças. O uso da advertência é feito constantemente, diante algumas faltas dos alunos como, por exemplo, a não conclusão do trabalho de casa. A professora se refere também à retirada do recreio

como penalidade para algumas faltas. As regras são estabelecidas pela professora que sempre lembra que, regra é o que se deve fazer.

Quando surge um tema moral a professora conceitua e depois pede a opinião das crianças. Em alguns momentos, utiliza conceituação advinda do senso comum. Como por exemplo, na situação que conceitua vaidade como “uma pessoa que se acha” ou ainda, quando um aluno diz ter visto uma “lombriga” não questiona o que seria e já lembra que temos que lavar as mãos para não adoecer e pegar essas “lombrigas”.

Quando a professora media conflitos diz que não se deve brigar e aceitar as provocações de outras pessoas e que crianças sempre devem pedir ajuda aos adultos para resolver.

4- Relação sócio-moral entre professor/aluno e aluno/aluno

A professora chama os alunos pelo nome. Sua fala é imperativa na maioria das vezes. Atende a todas as solicitações de atenção dos alunos dando devolutivas, ao que foi dito, sempre que preciso. A professora busca ajudantes para o controle das regras estabelecidas.

Os alunos chamam a professora de tia. Entre si, os alunos, têm uma relação de vigilância. Delatam as faltas dos colegas para a professora. Quando um aluno é convidado para “olhar” a turma na ausência da professora os outros reconhecem a autoridade e obedecem.

Discussão: Esses dados mostram que, na turma observada, as práticas pedagógicas voltadas para a formação de ambientes sócio-morais precisam ser apropriadas pela escola e professora, pois não se observa uma prática cooperativa na construção e discussão de valores. Eles são repetidos na sala, sem que haja um ambiente questionador, crítico, com a participação das crianças. Para haver uma devida intencionalidade pedagógica desses conceitos, eles deveriam ser embasados, debatidos e fundamentados. Isso propiciaria a formação de um ambiente sócio-moral rico, que pudessem formar cidadãos conscientes dos princípios morais básicos para uma harmoniosa convivência social. O que se observa é que, mesmo a escola se reconhecendo como construtivista (PPP), a atuação da professora na construção do ambiente sócio moral não é de co-construção, com a participação dos alunos, mas assume o papel de transmissora de valores e reguladora desses.

Dessa forma, a professora não propicie que a turma se constitua com sua própria identidade, o que propiciaria que as crianças se ajudassem mutuamente.

4.1.3- Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (Data: 17/6/2013)

Entrevista semiestruturada com a professora

- a) Objetivo: investigar as concepções e práticas da professora relacionadas aos temas morais e a organização do ambiente sócio-moral de sala de aula.
- b) Procedimento e material utilizado: entrevista semiestruturada com oito questões, registrada com gravador de áudio.
- c) Resultados obtidos e discussão:

Questões da Entrevista:

1. Qual sua formação? Fez outros cursos de formação continuada além da graduação?
2. Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo está na SEDF?
3. Para você, o que é educação moral? Você trabalha com temas morais em sua sala de aula?
4. Qual a importância dos temas morais serem trabalhados na escola? E, em sua sala de aula?
5. Em sua prática pedagógica, os temas morais são trabalhados de que forma? Quais os recursos utilizados?
6. Qual o aparato teórico e metodológico que a sua formação lhe proporcionou para trabalhar os temas morais com os alunos?
7. Para você, qual é o papel da escola na educação moral das crianças?
8. Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito do tema?

Professora formada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília - UniCeub. Pós-graduada em Neuropedagogia e Psicanálise pela Universidade de Federal do Acre. Participou dos cursos de capacitação com os temas: A importância do lúdico para a educação da criança; Análise de desenhos; etc.

É professora da turma do 4º ano do Ensino Fundamental e desenvolve atividades orientadas pelo currículo da série e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Está na docência de sala de aula há 17 anos, e na docência da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF há 14 anos.

Para a professora, Educação Moral é como o ensino religioso e a antiga educação moral e cívica, que visa trabalhar a moral das crianças por meio da filosofia. Sempre que é possível, a professora trata dos temas morais com as crianças diante dos conflitos ou temas polêmicos que surgem em sala de aula. O livro didático e as atividades também trazem esses temas à tona para serem debatidos com os alunos, diz a professora.

Relata que é urgente a sistematização do trabalho com os temas morais em sala de aula, pois a sociedade está sem valores e a violência já ultrapassou os limites da boa convivência. A escola deveria ter práticas como as antigas horas cívicas e nas salas de aula deveria voltar a ter as aulas de educação moral e cívica ou filosofia.

Para a professora, a sua formação não lhe propiciou um aparato metodológico suficiente para o trabalho com os temas morais com os alunos. Completa, dizendo que em sua formação se estudava muito as teorias e, que se distanciavam da prática docente.

Ela afirma que a responsabilidade pela educação moral das crianças é da família. Mas diante do cenário existente na sociedade, em que as famílias falham nesta tarefa, a escola acaba tendo que assumir essa responsabilidade. Isso prejudica o desenvolvimento das atividades e dos conteúdos, pois é preciso constantemente parar tudo o que se está fazendo para ensinar os “bons” valores para as crianças.

Na entrevista, observa-se claramente que a professora não vê a construção do ambiente sócio-moral como uma instância de desenvolvimento moral para as crianças. Identifica moral com religioso, e não com os valores que fazem parte. Para ela, a escola não promove o desenvolvimento moral dos alunos: isso é papel da família. Tanto que assume e, sente-se obrigada a assumir porque os pais não o fazem, o papel de transmissora de valores e de agente de punição de ações inadequadas.

Não concebe o desenvolvimento moral da criança como um processo que se dá na família, na escola e na sociedade em geral, como o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social. Poderia assumir o papel de mediadora, convidando os alunos a participarem do processo de construção de regras, dividindo com eles o controle cotidiano do cumprimento delas.

A professora tem para com a educação moral a mesma postura assumida em relação ao processo de ensino aprendizagem de conceitos, em termos cognitivos. Não se observa a co-construção do conhecimento, que, por meio da colaboração entre alunos, propiciaria que cada um se tornasse autônomo e cooperativo. A turma, dessa forma, poderia se constituir como uma comunidade colaborativa e democrática. Mudariam os papéis da professora e das/os alunas/os.

4.2 As Sessões de Intervenção

A intervenção constou de uma proposta de cooperação entre pesquisadora e professora, em que a primeira comentou com esta alguns pontos importantes do processo de pesquisa, e alguns elementos teóricos sobre o desenvolvimento moral na escola.

Para melhor fundamentar as propostas de trabalho discutidas, houve uma conversa breve sobre o que é princípio moral e regra. Foi feita a leitura do texto “Introdução das rodas de conversa nas séries iniciais do Ensino Fundamental” Pizzimenti (2013).

A professora assumiu a necessidade de se apropriar do tema, já que a sua formação não lhe fornecera subsídios para construir qualquer proposta pedagógica a respeito dos temas morais. Ressalta-se que a própria professora mostrou interesse na construção em cooperação, o que autorizou a pesquisadora a propor um trabalho processual, em três sessões de intervenções, que tiveram como ponto de partida esta conversa.

4.2.1 Sessão de Intervenção Psicopedagógica 1 (Data: 02/07/2013)

Organização da sala de aula:

- a) Objetivo: Apresentar e discutir com a professora os aspectos importantes da investigação, relacionados à organização da sala de aula para a construção de ambiente sócio-moral.
- b) Procedimento e material utilizado: conversa com a professora sobre os resultados da pesquisa, registro com lápis.
- c) Resultados obtidos e discussão:

Neste encontro com a professora, questões observadas sobre a organização da sala de aula foram debatidas. Diante das colocações feitas, algumas propostas de trabalho foram levantadas cooperativamente:

- Variar na organização das carteiras da sala de aula, de acordo com os diferentes objetivos propostos.
- Sempre que possível organizar as carteiras em círculos, ou rodas no chão, para possibilitar ambientes propícios à troca de ideias, debates e construção de valores morais.

- Afixar na parede os combinados construídos pela turma para que cada criança autonomamente faça a auto-regulação de suas atitudes e que o grupo possa assumir, além disso, uma responsabilidade coletiva sobre suas atitudes, como ‘turma’.
- Ao invés de instituir o mapeamento da turma para ter conversas paralelas entre as crianças, dar autonomia para que as mesmas façam “boas escolhas”. Orientando-as para escolher sentar-se próximo de colegas que não chamarão a sua atenção no momento em que a atividade exigir concentração.

A professora acatou as sugestões e sugeriu algumas adaptações na proposta de acordo com o perfil de sua turma.

4.2.2 Sessão de Intervenção Psicopedagógica 2 (03/07/2013)

Rotina da sala de aula:

- a) Objetivo: Apresentar e discutir com a professora os aspectos importantes da investigação, relacionados a rotina da sala de aula para a construção de ambientes sócio-morais.
- b) Procedimento e material utilizado: conversa com a professora sobre os resultados da pesquisa, registro com lápis.
- c) Resultados obtidos e discussão:

Foram apresentadas as seguintes sugestões:

- Organizar a rotina escolar de maneira cooperativa.
- Discutir com os alunos os benefícios em se organizar o tempo previsto para as atividades. Ao invés de somente impor procedimentos da rotina, como a organização de filas para determinadas atividades ou a instituição de algumas regras.
- Explicar os motivos da existência desses procedimentos e discutir a necessidade dessas. Estas atitudes poderão propiciar o desenvolvimento da autonomia e a segurança nas atitudes das crianças.

A professora acatou as sugestões e sugeriu algumas adaptações na proposta de acordo com o perfil de sua turma.

4.2.3 Sessão de Intervenção Psicopedagógica 3 (Data: 03/07/2013)

Construção coletiva de regras e conceitos morais:

- a) Objetivo: Apresentar e discutir com a professora os aspectos importantes da investigação, relacionados a construção coletiva de regras e conceitos morais para possibilitar um ambiente sócio-moral.
- b) Procedimento e material utilizado: conversa com a professora sobre os resultados da pesquisa, registro com lápis em papel.
- c) Resultados obtidos e discussão:

Pontos sugeridos:

- Construção coletiva de regras e conceitos morais:
 - ✓ Construir os combinados coletivamente com os alunos, mostrando-lhes a sua importância para a boa convivência;
 - ✓ Debater com as crianças conceitos morais dentro da relação que existe entre regra e princípio moral;
 - ✓ Utilizar o questionamento com ponto de partida para os debates para que as crianças exponham suas ideias e, a partir delas construam uma identidade moral autônoma.
- O nome da turma: Consolidar a identidade da turma para que os alunos se reconheçam como um grupo e se sintam reconhecidos.
 - ✓ Propor que os alunos escolham o nome da turma por meio de sugestões.
 - ✓ De forma democrática fazer sorteio ou votação.
 - ✓ Com o nome escolhido, conversar sobre como eles se vêem e como gostariam de ser reconhecidos;
 - ✓ Elencar as principais “boas” características da turma.
 - ✓ Culminância: a turma poderá se apresentar para a escola. Confeccionando um cartaz para ser fixado na porta da sala com a foto da turma e as suas principais características.

A professora acatou as sugestões e fez importantes contribuições para a proposta de trabalho. Relatou a importância de buscar aprofundar seus conhecimentos para propor debates e temas que visarão a construção de ambiente-sócio moral em sua turma.

V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica.

Todo o processo da pesquisa/intervenção teve sustentação em elementos contidos no projeto político e pedagógico da escola, nos autores pesquisados e no próprio objeto da observação: os agentes envolvidos. Isso é fundamental uma vez que o processo deve ser contextualizado.

A psicologia cultural nos provê um referencial teórico-metodológico para estudar aspectos do desenvolvimento humano como processo de mudança e transição, e não somente o estudo de aspectos já desenvolvidos (produtos). A cultura é concebida como base em uma lógica dialética (VALSINER, 1994) que articula fatores diversos e inter-relacionados de forma sistêmica, fundamentada no conceito de multicausalidade. Os processos de significação co-construídos na comunicação entre as pessoas se dão de forma contextualizada, e caracterizam-se pela mediação cultural típica de cada contexto historicamente construído. (Branco & Oliveira, p. 24, 2012)

O tema pesquisado em sua própria natureza traz, em sua concepção, a amplitude subjetiva. Além de ser orientada pelas teorias utilizada, foi construída para dar conta das demandas explícitas ou implícitas. Levou-se em conta a dinâmica de natureza sócio-histórica como a participação ativa dos sujeitos agentes e capazes de promover o seu próprio desenvolvimento e mudança como da sociedade na qual estão inseridos (Branco & Oliveira, 2012).

A permissão para a pesquisa na escola foi solicitada para a direção, que aceitou prontamente a parceria. E, de pronto, a professora também se colocou disponível para estabelecer uma relação de cooperação com a pesquisadora. O tema do objeto de estudo não foi apresentado em detalhes, inicialmente, para que isso não interferisse na pesquisa.

Após o primeiro contato com a direção da escola partimos para a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico. Segundo este documento, a proposta metodológica é sócio-interacionista, ou seja, tem suas ações pautadas na relação dialética entre o sujeito e a sociedade. Outra característica dessa metodologia é a mediação. Contudo, não vemos objetivos concretos que pudessem orientar uma prática.

Ao longo de nossas vidas, por meio da mediação e de nossa participação nas interações em diferentes grupos (no trabalho, na escola, na família, na vizinhança, nos livros e em outros textos que lemos, nos filmes e nos programas de rádio e TV que assistimos, nas festas que participamos etc.), aprendemos a refletir sobre a utilização e

o funcionamento consciente desses processos a fim de regular as atividades que desenvolvemos. (Pulino & Barbato, p.36, 2004, vol.2)

Pudemos observar, ainda, a existência de objetivos baseados em documentos oficiais para a educação, que visam a formação de indivíduos críticos, autônomos e que sejam preparados para o mundo adulto e suas contradições. Contudo, este tem caráter intencional e não sistematiza uma orientação para a prática dessas ações. O projeto político pedagógico tem como o objetivo traçar um norte a ser seguido nas práticas pedagógicas, mas para isso deve conter metas que possam ser visualizadas na concretude das ações.

Como de nada valem as boas ideias se não forem colocadas em prática, abstração e concretude de ação, a cada momento deve o leitor confrontar conceitos e reflexões apresentadas, com sua prática profissional, como também desenvolver suas próprias observações e análises e propor sínteses pessoais capazes de impulsionar sua experiência profissional para estágios mais amadurecidos e de alcance mais de resultados educacionais. (Lück, p. 17, 2003)

Na observação da rotina de sala de aula, foi possível notar que a professora é atenta à fala das crianças e sempre dá uma devolutiva aos questionamentos. Contudo, não utiliza a mediação em sua prática. Dá conceitos prontos com respostas finais, assumindo uma figura autoritária e uma relação vertical com os alunos. Nos momentos em que temas morais são colocados em discussão perde a oportunidade de questionar ou construir um ambiente sócio-moral efetivo e intencional em sua prática. Sua fala advém, em alguns momentos, do senso comum, o que demonstra a fragilidade da formação do professor. No que se refere aos temas morais, não há a apropriação do que é uma regra, para que servem as regras, e que estas derivam de um princípio moral.

Todo paradigma educacional apóia-se em pressupostos acerca do desenvolvimento humano os quais fundamentam as práticas pedagógicas. Essas, muitas vezes, persistem em uma compreensão individualista do sujeito da aprendizagem e desconsideram a centralidade das interações sociais no processo de mudanças comportamentais mediados pela escola. Desse modo, quando a temática do desenvolvimento moral está presente nas escolas, isso se dá, quase sempre, apenas de forma prescritiva, apoiada em conteúdo predeterminado baseado em valores universais. O desconhecimento acerca da ética compromete ações intencionais realmente eficazes nesta direção. (Turiel, 2002). (Branco & Oliveira, p. 34, 2012)

Também assume postura autoritária na organização da sala, as carteiras são organizadas em fileira e é determinando os lugares que alguns alunos deverão se sentar. As regras são sempre lembradas pela professora que repete que “regra é o que se deve fazer” sem

uma ligação com o princípio moral que a orienta, ou sem explicar os motivos práticos e benefícios para quais as regras são criadas. Os combinados não são afixados para que as crianças possam lembrá-los para assim terem condições de autonomamente exercitar a auto-regulação de suas ações. Algumas faltas das crianças são objeto de ameaças de advertência, como não trazer o trabalho de casa, por exemplo. Com isso se cria um ambiente coercivo, onde não há espaço para que as crianças construam uma identidade moral e desenvolvam uma postura autônoma. Os alunos assumem uma postura de vigilância entre si, estimulados pela professora que ao se ausentar da sala pede que algum aluno anote o nome de quem não se comporta, gerando ambiente competitivo.

Uma atmosfera construtivista sócio-moral, na sala de aula, é baseada na atitude de respeito do professor pelos interesses, sentimentos, valores e ideias das crianças. A sala de aula é organizada para satisfazer as necessidades físicas, emocionais e intelectuais das crianças. Ela é organizada para a interação com colegas e para o exercício da responsabilidade infantil. As atividades atraem os interesses, a experimentação e a cooperação entre as crianças. O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitando o processo construtivo. O papel do professor é também encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais. (Devries & Zan, p. 87, 1998)

Os conflitos relatados pelos alunos recebem orientações que não auxiliam na promoção de diálogos amigáveis que visam uma postura de se colocar na perspectiva do outro para entendê-lo. Os conflitos não são explorados e debatidos em sua essência moral. A professora aconselha às crianças a não cederem a provocações e, sempre pedir ajuda de um adulto para resolver os problemas. Tal orientação não promove a cooperação em grupo e não auxilia na construção de sujeitos autônomos. Coloca a criança como incapaz e dependente. No recreio, as regras também são impostas sem serem exploradas no sentido de vislumbrar o princípio de sua origem. A regra é não correr no recreio, e é colocada de forma enérgica sem ressaltar a sua importância para preservar todos de pequenos acidentes, visto que são muitas crianças para pouco espaço.

O método pelo qual o relacionamento autônomo opera é o de cooperação. Cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros. (...) o motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros. (Devries & Zan, p. 56, 1998).

Essa postura não vai de encontro com a proposta do Projeto Político e Pedagógico da escola. Isso confirma que este não proporciona um norte de um trabalho pedagógico concreto, mesmo tendo em sua proposta, objetivos que visam desenvolver indivíduos críticos e capazes de atuar com autonomia na sociedade. Outra questão que se pode notar é a necessidade da apropriação sistematizada de conceitos que norteiem a construção de ambientes sócio-morais pela escola e professora. Ambientes capazes de promover condições favoráveis às atitudes de cooperação fundamentadas em princípios morais exercidas por sujeitos autônomos. Sujeitos que agem segundo esses princípios não por que é regra e tem que seguir, mas por saberem a necessidade dessa postura para o bem comum, para o bem em comunidade, tendo seu senso coletivo desenvolvido. Sendo esses conceitos vivenciados em uma ambiente de cooperação em detrimento de ações pautadas na coerção.

A prática usual das escolas é considerar a questão das crenças e valores morais como algo que dispensa uma análise mais detalhada, à medida que a escola seria considerada naturalmente benéfica para o desenvolvimento moral de seus alunos. Projetos voltados para o estudo e reflexão sobre esses temas, portanto, são bastante raros, não apenas no Brasil, mas também em outros contextos, de acordo com a literatura internacional (BLASI, 2004; BRANCO, 2009; MORIN; PRIGOGINE, 2000). Os educadores assumem que existem códigos universais ideias que regem as relações entre as pessoas e não se mobilizam para observar, identificar e analisar as contradições, conflitos e incoerências inerentes aos contextos interativos vivenciados de forma cotidiana (Branco & Oliveira, p. 38, 2012).

Diante da análise e discussão feita sobre a entrevista semi-estrutura com a professora, foi possível notar que, em sua concepção, a responsável pela educação moral das crianças deveria ser a família, que falha nesta missão. E por isso, vê a urgência de uma sistematização do trabalho com os temas morais nas salas de aula.

Contudo, necessita apropriar-se desse tema, pois, a sua visão de um trabalho pedagógico com temas morais está relacionada com os pressupostos de um ensino religioso, as antigas aulas de educação moral e as “horas cívicas”. Não concebe os valores morais como algo que permeia todas as relações sociais. Sejam elas vivenciadas em casa, na escola, no parque ou até mesmo na igreja.

Valores são princípios, as crenças que norteiam a vida de um indivíduo. São eles que ampliam a nossa capacidade de discernir entre o que é aceitável ou não na nossa relação com o outro. Nossas escolhas são fundamentadas em valores, nossa noção de “certo ou errado” é baseada nesses conceitos apreendidos desde o nascimento, ou até mesmo antes disso, uma vez que eles já nascem conosco e ficam latentes, aguardando o momento de desabrochar. Sim, os valores são como flores que desabroçam conforme regamos, os alimentos. O despertar de valores (ou ativalores) se dá no

contato com os demais, nas trocas de experiências, na vivência de cada um. E só podem ser despertados por meio do afeto (Pizzimenti, p.19, 2013).

Nas sessões de intervenção psicopedagógica foi possível experimentar uma relação amigável com a professora, que se colocou solícita, desde o início da pesquisa. Antes da devolutiva da observação, a pesquisadora sugeriu um momento de estudo e diálogo sobre alguns conceitos adquiridos com os autores pesquisados. Foi feita uma breve definição sobre o que são regra e princípios moral, ressaltando a importância de aproximar a regra (o que pode ou não ser feito) e a sua razão de ser, o princípio moral. Para que assim, a professora promova debates mais profundos a respeito dos temas morais, oportunizando assim a construção da identidade moral e crítica das crianças.

O valor da regra reside em sua clareza. Contudo, ela tem dois limites. Um deles decorre do fato de a regra dizer o que deve ou não ser feito, sem, no entanto, explicitar a razão. (...) A regra não tem o papel de nos esclarecer sobre a sua razão de ser, apenas o de informar sobre deveres. Seu segundo limite decorre do fato de ela se aplicar a um número pequeno de situações. Ora, passamos por tantas que seria impossível existir regras para todas elas (La Taille, p. 21, n.d.).

A professora relatou sentir a necessidade de aprofundar seus estudos sobre o tema, visto que a sua formação acadêmica não lhe trouxe subsídios conceituais e, tão pouco, práticas concretas para mediar um ambiente sócio-moral em sala de aula. Branco & Oliveira (2012) confirmam em sua pesquisa, o que já suspeitavam. Que há pouca compreensão, por parte dos educadores, sobre o significado de ética e moral. As maiorias dos profissionais ao conceituar desenvolvimento moral das crianças ressaltam o seu caráter normativo, ou seja, a regra. E, atribuem apenas à família o papel de orientar moralmente as crianças.

Assim, é preciso refletir sobre as intrincadas relações entre ética e crenças que fundamentam os valores morais que queremos incorporar ao nosso projeto educativo. Ao mesmo tempo, devemos buscar sempre maior clareza sobre a ética da nossa cultura, em cujo contexto se pretende promover o desenvolvimento moral de toda a comunidade escolar (Branco & Oliveira p. 49, 2012).

A proposta de intervenção foi apresentada e construída em cooperação com a professora e resultaram em três encontros. Na primeira sessão foram debatidos os dados observados relacionados à organização da sala de aula. Foi proposta a organização em círculos para debates e fixação dos combinados construídos coletivamente. As ações visam a construção de um ambiente sócio-moral cooperativo capaz de conduzir os alunos a um processo de aquisição de uma identidade moral sendo capazes de auto-regularem suas ações

com autonomia. Em detrimento da utilização da coerção, competição e a transmissão de regras e conceitos prontos. A utilização do diálogo como condutor das escolhas das crianças. Como, por exemplo, e o benefício sentarem-se onde quiserem, mas com responsabilidade. Assim como propõe as autoras.

O fato de os locais das crianças no círculo serem determinados pelo professor ou decididos pelas crianças depende da capacidade de auto-regulagem delas. Já vimos classes nas quais o professor precisava determinar os lugares, porque algumas crianças não conseguiam controlar-se quando sentadas próxima a certa outras. (...) Uma outra abordagem que pode funcionar para crianças mais velhas é discutir o problema com as crianças em particular. O professor pode dizer: “Eu sei que você e _____ são amigos especiais e gostam de brincar juntos, mas quando brincam durante a roda isto nos perturba e vocês perdem o que estamos fazendo. O que podemos fazer para solucionar este problema?”. (Devries & Zan, p. 119, 1998)

No segundo encontro debatemos aspectos relacionados à organização da rotina da turma. Propomos que as crianças participem da organização do tempo e entendam o motivo de serem instituídas algumas ações como a formação de filas, por exemplo. Que servem para organizar um grupo maior para melhor mobilidade ou em determinados ações como beber água ou pegar o lanche. E não somente, porque tem que fazer fila.

Já na terceira sessão interventiva, tratamos da construção de conceitos morais em cooperação. Ao invés de dar a regra pronta questionar as crianças sobre os seus conceitos prévios sobre o assunto. Fazer a mediação do diálogo coletivo visando encontrar a relação da regra discutida com o seu princípio moral e ainda sobre o porquê de sua existência.

Construir sistematicamente os combinados como o início da construção de uma identidade de grupo. Assim percebem-se como participantes ativos do grupo quando definem o que querem e o que não querem. Sempre promover rodas de conversa para debates temas morais sendo orientados por questionamentos e sendo conduzidos pelos princípios morais universais.

De acordo com Piaget, possibilitar a discussão e negociação de opiniões entre as próprias crianças é fundamental para superar a heteronomia e para desenvolver a autonomia do juízo moral. Para que a criança aja com autonomia ao invés de seguir cegamente o que manda o adulto (Branco & Oliveira, 2012).

Como sugestão para a culminância, que somente seria o ponto de partida para um ambiente sócio-moral cada vez mais rico, sugerimos o batismo da turma com a escolha de um nome para representá-la por meio de sugestões e seguida de uma votação. Consolidando a identidade da turma para todos se perceberem como pertencentes ao grupo e serem

reconhecidos como co-participantes. Ao término da votação a turma se apresentará para a escola e fixará um cartaz na porta da sala.

A fim de construir uma comunidade, os professores utilizam atividades que promovem uma sensação de pertencer àquele grupo. Canções favoritas e mímicas engajam as crianças em um repertório de rituais compartilhados e contribuem para uma sensação de identidade do grupo. A coesão também pode surgir a partir da identidade do grupo, simbolizada pelos nomes dados às classes. “No HDLS, na Universidade de Houston, por exemplo, as classes são chamadas (em ordem de idade) de “Exploradores”, “Experimentadores”, “Investigadores” e “Inventores”. Esses nomes são especialmente significativos para as crianças mais velhas que discutem o que significa ser investigador ou inventor. (Devries & Zan, p. 116, 1998)

A participação ativa da própria professora regente da classe pesquisada proporcionou que ela mesma se sentisse co-autora da intervenção. Esta relação se instrumentaliza no aprendizado adquirido, pela própria pesquisadora em sua pesquisa, que baseia a construção do conhecimento na relação de cooperação.

(...) somos levados à ideia de que a convivência pacífica entre grupos ou indivíduos implica necessariamente o reconhecimento de que o outro com quem nos relacionamos é diferente do eu (aqui tomado como potencial sinônimo de nós). Simultaneamente, é necessário compreender os afetos, pensamentos, motivações, valores, constrangimentos e herança histórica e cultural que dão origem a essa diferença. Naturalmente, esse reconhecimento e essa compreensão estão dependentes da possibilidade de o eu se movimentar, se colocar na posição do outro. Esses componentes – colocarmo-nos na posição do outro, reconhecer a sua diferença e compreender as condições dessa diferença – são, então, três componentes essenciais para o nosso envolvimento moral com o outro. (Branco & Oliveira, 2012, p. 58)

O estudo e compreensão dos autores puderam desencadear essa movimentação do eu como dizem Branco & Oliveira (2012) na atitude da pesquisadora em comunhão com a professora. O próprio objeto de estudo se converteu em norte nas ações de pesquisa gerando assim na relação pesquisadora/escola e pesquisadora/professora uma relação baseada em ambiente sócio-moral foi estabelecida.

Cabe aos educadores e pesquisadores identificar os fatores da experiência diária que contribuem, no contexto escolar, para o desenvolvimento de moralidades específicas, identificando, discutindo e definindo os princípios éticos que devem nortear práticas e ações (Branco & Oliveira, p. 49, 2012).

Com isso, estas práticas e ações sejam sociais ou pedagógicas estarão orientadas para promover uma cultura de paz baseada na ética, justiça e solidariedade. E que uma

convivência pacífica e democrática prevaleça e os conflitos possam ser solucionados de forma inteligente e transformadora.

VI/ Consideração finais.

A realização desta pesquisa/intervenção foi de grande valia para proporcionar a experiência concreta da prática psicopedagógica. Este nível, do processo de formação, propiciou a experiência de se relacionar as teorias estudadas no decorrer do curso com a práxis, ou seja, foi possível dar sentido para a prática de maneira intencional.

A pesquisadora pôde experimentar grande satisfação, como investigadora, na parceria estabelecida com a professora no contexto da intervenção psicopedagógica. Além disso, houve um processo de mudança vivenciado pela própria pesquisadora. Por meio do distanciamento da própria prática foi possível a conscientização de aspectos que precisavam ser mudados. Assim, além de pesquisadora, uma postura de aprendiz participante pode ser assumida.

Considerando as limitações de tempo e por ser esta a primeira experiência de produção de uma pesquisa interventiva em psicopedagogia, avalia-se que o trabalho foi importante não só por seus resultados até aqui, como pelas possibilidades que ele abre para se pensarem outras formas de intervenção em escolas.

A elaboração deste relatório propiciou que a pesquisadora se distanciasse do estágio prático, tomando consciência do processo todo e do importante papel que a psicopedagogia pode ter no processo de ensino-aprendizagem de uma maneira global. A escrita acadêmica consistiu num exercício que permitiu aprimorar tanto a própria escrita como a leitura e a compreensão de livros, artigos e relatórios de pesquisa.

VII/ Referências Bibliográficas.

- Barbato, S. (2004) Cultura, desenvolvimento humano e aprendizagem. In L.H.C. Z. Pulino e S. Barbato (orgs.) *Fundamentos de desenvolvimento e da Aprendizagem*. Brasília: Unb/CEAD. Volume 2.
- Brasil (2006) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* / Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. Brasília. Vol.1.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais temas transversais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). Recuperado em 27 de dezembro de 2012.
- Branco, A.M.C.U, Oliveira, M.C.S.L. (2012) *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- DeVries, R.; Zan, B. (1998) *Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed.
- De La Taille, Y. (n.d). Despertar do senso moral. *Revista Mente e Cérebro*. Edição especial: O mundo da Infância. Número 20. São Paulo: Duetto Editorial. P.p.18-25.
- ECA ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Convenção sobre os direitos da criança – legislação federal correlata.
- Fávero, M.H. (2008). *Fundamento filosófico e epistemológico do conhecimento científico*. Brasília: Editora UnB.
- Fávero, M.H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v.21, n. 1, Brasília-DF, p.17-25, 2005.

- Lück, H. (2003) *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 11º Ed..
- Pizzimenti, C. (2013). *Trabalhando valores em sala de aula: histórias para rodas de conversa: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001) Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. Em Revista *Em Aberto* no. 73, vol. 18. Pp. 29-40.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008a) *A educação, o espaço e o tempo: Hoje é amanhã?* Em Borba, S. e Kohan, W. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica. Pp. 233-243.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008b). *As Ciências Humanas no Ensino Médio e suas Tecnologias: compromisso social e ético no cotidiano*. Brasília: CEAD/UnB.
- Pulino, L.H.C.Z. (2004) As teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon. In L.H.C. Z. Pulino e S. Barbato (orgs.) *Fundamentos de desenvolvimento e da Aprendizagem*. Brasília: Unb/CEAD. Volume 1.

ANEXO I**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar de pesquisa de intervenção psicopedagógica, sob a responsabilidade de Danielle Russel Mesquita, aluna de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade de Brasília que será orientada pela profa. Dra. Lúcia Helena Pulino. O objetivo desta pesquisa é elaborar e desenvolver projeto de prática de intervenção na área da psicopedagogia institucional. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A coleta de dados será realizada por meio de observação e entrevistas semi-estruturadas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail russel.dani@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados da pesquisa serão devolvidos aos participantes por meio da entrega de uma cópia do Trabalho de Final de Curso apresentado à instituição.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a aluna responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO II

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Qual sua formação? Fez outros cursos de formação continuada além da graduação?
2. Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo está na SEDF?
3. Para você, o que é educação moral? Você trabalha com temas morais em sua sala de aula?
4. Qual a importância dos temas morais serem trabalhados na escola? E, em sua sala de aula?
5. Em sua prática pedagógica, os temas morais são trabalhados de que forma? Quais os recursos utilizados?
6. Qual o aparato teórico e metodológico que a sua formação lhe proporcionou para trabalhar os temas morais com os alunos?
7. Para você, qual é o papel da escola na educação moral das crianças?
8. Você gostaria de falar mais alguma coisa a respeito do tema?