



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAÍSSA LOIANE DOS SANTOS BORGES

**O DESENVOLVIMENTO DE VALORES E DA
MORALIDADE COMO BASE DA APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS EM UM PROGRAMA SOCIAL**

Brasília

2014

RAÍSSA LOIANE DOS SANTOS BORGES

O DESENVOLVIMENTO DE VALORES E DA MORALIDADE COMO BASE DA
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM UM PROGRAMA SOCIAL

Trabalho Final de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia, sob a orientação da professora
Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado
Freire.

Brasília

2014

Monografia de autoria de Raíssa Loiane dos Santos Borges, intitulada “O desenvolvimento de valores e da moralidade como base da aprendizagem de crianças em um programa social”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília, em 17/10/2014, defendida perante a banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Cláudia Márcia Lyra Pato – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Alia Maria Barrios González – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Aos meus pais, ao meu companheiro e aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda graça recebida, por todas as maravilhas e fidelidade para comigo. Gostaria de agradecer a toda a minha família, sem a qual minha vida não teria sentido algum. Em especial minha mãe, tão doce e amorosa, me ajudando em todos os momentos, mesmo com suas limitações sempre tão compreensiva. Também meu pai, que sempre será meu exemplo, minhas forças, meu herói. Minha madrinha amada, meus avós maravilhosos, meus tios e tias, meus irmãos e minha sogra. Eu não poderia ter nascido em uma família melhor, uma família tão linda, onde me sinto tão amada, segura e feliz. Meu porto seguro.

Agradeço ao meu companheiro, meu doce e lindo Lennon por todo apoio, paciência e palavras de motivação. Por sempre acreditar em mim, por cuidar de mim e por me amar. Sei que podemos ter tudo ou nada e ainda assim continuaremos felizes apenas por ter um ao outro.

Agradeço ao meu doce e amado filho Arthur, que tem participado literalmente de tudo. Extensão do meu coração. A melhor parte da minha vida, minha motivação para seguir em frente.

Agradeço também à Nathália. Devo essa conquista a algumas pessoas e Nathália é uma delas. Nunca me abandonou, sempre me ouviu, cuidou de mim e é mais que uma amiga, é uma irmã. Ao longo da vida não me vejo mais sem ela. Ela foi um presente que recebi na universidade.

Agradeço à professora Sandra, simplesmente por ela ser tão doce, tão amável, tão meiga. Em alguns momentos acredito que a pureza dela ultrapassa a humanidade que pode existir em alguém e chego a pensar que ela seja um anjo. Sou muito grata, por tê-la recebido de presente em minha vida. Com toda sua beleza e elegância, me apoiou e acreditou em mim e neste trabalho, segurando firme em minhas mãos, não me deixando desistir em momento algum, mesmo eu tendo pensado nisso tantas vezes. Obrigada também pelas broncas elegantes que me fizeram crescer tanto.

Agradeço às professoras da banca examinadora, por aceitarem tão generosamente o convite, pelas contribuições que certamente trarão a este trabalho e por participarem de uma etapa tão importante em minha formação acadêmica.

Por fim, quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado durante esta jornada que foi a graduação, demonstrando tanto amor, dividindo lágrimas e sorrisos e acreditando que eu alcançaria o meu objetivo. Muito obrigada!

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.”

Lev Vygotsky

RESUMO

A educação que leva em conta o desenvolvimento de valores e da moralidade permite às pessoas pensar e refletir em nível processual acerca de si, do outro e do mundo. Assim, adquire-se, ao longo das interações com o outro, um nível de consciência que inclui, mas também vai além do que é, convencionalmente, certo e errado e da estrutura lógica do julgamento, da capacidade de avaliação. Porém, como podemos observar essa formação no dia-a-dia de crianças em um programa social que apresentam vulnerabilidade social? O presente trabalho monográfico é mobilizado pelo objetivo de investigar a relação entre os processos de desenvolvimento moral e dos valores e os processos de educação no contexto de um programa alternativo que oferece atividades lúdicas, físicas e recreativas à crianças da rede pública de ensino em situação de vulnerabilidade social, priorizando a perspectiva dos educadores sobre tais processos. De forma específica, objetiva identificar os significados dos conceitos morais nas interações interpessoais das crianças em situação de atividade livre (sem regras) e em situação de atividade dirigida (mediada com regras pré-estabelecida); comparar os posicionamentos entre meninos e meninas acerca das relações vivenciadas nos diferentes ambientes socioculturais; analisar a relação entre a participação familiar na disposição das crianças para aprender e para se relacionar no contexto educacional. Foram realizadas observações de crianças em interação em atividades livres e dirigidas e foram realizadas entrevistas individuais com os professores do programa ao longo do período de observação. Foram utilizados protocolos, questionários e roteiros de entrevistas. Os resultados destacam o quanto a moralidade está presente no dia-a-dia das crianças e em suas interações. A importância do presente estudo está na visibilidade dada às crianças e à sua compreensão do sentido de conceitos morais por meio de autorreflexões promovidas na negociação dos conflitos. Por isso, é importante observar as diferenças individuais de cada criança, a negociação causada pelo conflito e questões essenciais na construção de um contexto cooperativo de aprendizagem, desenvolvimento e interação.

Palavras-chave: Educação. Valores e Desenvolvimento Moral. Interações. Programa social.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL EDUCATIVO – Constituição de uma sonhadora	12
INTRODUÇÃO	17
Capítulo 1. REVISÃO DE LITERATURA	20
1.1 Aprendizagem e desenvolvimento na terceira infância e os processos escolares ..	21
1.2 Teorias do desenvolvimento moral	28
1.2.1 Perspectiva construtivista	29
1.2.2 Perspectiva sociocultural	31
1.2.3 Perspectiva ecológica	36
1.2.4. Algumas pesquisas atuais	38
OBJETIVOS	42
Capítulo 2. METODOLOGIA	43
2.1 Contexto da pesquisa: o Programa Esportivo Social e Cidadania (PESC)	45
2.2 Sujeitos participantes	46
2.3 Abordagem metodológica, instrumentos e procedimentos empíricos	47
Capítulo 3. RESULTADOS E ANÁLISE	50
3.1 As crianças em atividade (observações)	50
3.1.1 Episódio 1 – A interação com os objetos e suas diferenças	51
3.1.2 Episódio 2 – Liberdade e mediação transformadora de um colega.....	53
3.1.3 Episódio 3 – A mediação da história e da experiência estética.....	55
3.1.4 Episódio 4 – Resultados mediados pelos próprios sujeitos e suas peculiaridades	56
3.2. Os olhares dos professores (questionários e entrevista)	58
3.2.1 Sobre o contexto educacional – o projeto.....	58
3.2.2 Sobre o contexto familiar	60
3.2.3 Sobre as relações entre valores e virtudes, a construção da cidadania e desenvolvimento moral	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
III PARTE – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
Trajetória e passos de uma sonhadora.	66
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES E ANEXOS	69

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1 – Autorização das famílias para observação	69
Apêndice 2– Protocolo de observação.....	70
Apêndice 3 – Roteiro de entrevista com professores	71
Anexo 1 – Biografia de Tarsila do Amaral	73
Anexo 2 – Obra Abaporu, de T. do Amaral	74

APRESENTAÇÃO

Este trabalho faz parte de um dos requisitos para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sendo resultado da trajetória de graduação da autora. O tema desenvolvido é advindo de inquietações da pesquisadora durante o estágio obrigatório com relação a moralidade, o ensino de valores, virtudes e atitudes e o desenvolvimento moral das crianças observadas.

Assim como postula as Diretrizes do Projeto 5- Trabalho Final de Curso (TFC) do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, o trabalho está dividido em três partes: Memorial, Monografia e Perspectivas Futuras. A primeira parte, o Memorial “Constituição de uma sonhadora” está formado pelo relato das memórias educativas da pesquisadora, bem como as experiências na graduação que levaram aos questionamentos sobre o desenvolvimento moral. Como se alcançou esse tema.

Na segunda parte, a Monografia abrange a introdução, a revisão teórica sobre o tema, os objetivos, a metodologia contendo a exposição dos procedimentos empíricos realizados, os resultados e análises obtidos e, por último, as considerações finais. Toda essa parte é constituída pelo estudo teórico e trabalho empírico: são descritos os aspectos relacionados com o desenvolvimento moral, bem como a opinião e visão crítica dos educadores com relação ao tema enfatizando as implicações que esse tema acarreta no contexto escolar, a importância da família no contexto do tema pesquisado e no próprio desenvolvimento moral das crianças em si.

Na terceira e última parte são apresentadas ao leitor as perspectivas futuras da pesquisadora, após a conclusão da graduação em pedagogia, suas aspirações e sonhos para a continuação de seu processo educativo.

MEMORIAL EDUCATIVO

Constituição de uma sonhadora

Nasci em Brasília, no hospital Santa Luzia, em nove de junho de 1993, às vinte horas de uma quarta-feira. Não chorei. Primeira filha de um casal jovem. Após quatro anos do meu nascimento, minha mãe deu á luz a minha irmã Ravena. Meus pais, sempre buscaram ensinar bons costumes e nos oferecer uma Educação de qualidade preservando os valores morais e essenciais para a nossa formação. Morávamos no Gama, região administrativa do Distrito Federal.

No início de minha escolarização estudei, na cidade em que morávamos, em uma escola particular considerada muito boa. No ensino fundamental, fui para uma escola pública por motivos financeiros. Lembro-me muito bem das minhas professoras e também do suporte que recebia em casa. Do auxílio e cobrança dos meus pais em relação às tarefas, que por sinal eu gostava muito. Divertia-me ao fazer minhas tarefas de casa e ao ouvir histórias que meus pais liam.

No nível médio retornei ao ensino particular. Meus pais continuavam a busca por um ensino de qualidade e achavam que as escolas públicas de ensino médio não ofereciam tal. Aprendi muito no primeiro e no segundo ano, tive professores excelentes que encantavam com suas práticas. Tinha um professor de Química que ilustrava as aulas no quadro tornando a prática muito mais prazerosa, já que a química agrada pouco os alunos. Tinha um professor de Gramática que usava uma linguagem leve e compreensível o que tornava a aula um momento de construção de saberes. Eu já sentia uma paixão pela área da Educação, mas no Ensino Médio foi concretizado, pois fiz testes vocacionais e percebi ao longo da minha trajetória que era isso que eu queria e que esse amor sempre existiu em mim, só estava internalizado. Na metade do terceiro ano, decidi fazer o vestibular da UnB e minha primeira opção era o curso de Pedagogia, pois já estava decidida. Fiz o vestibular e passei, porém a escola não queria me liberar, então tive que fazer um supletivo e entrar com um mandato de segurança. Não gostei dessa maneira de ingresso, mas foi necessária. Deu tudo certo.

Chegando à universidade, conheci várias coisas legais, participei dos trotes e as primeiras disciplinas foram muito legais. Em projeto 1 conheci a Universidade em si o que me ajudou muito como caloura. Em oficina vivencial, quebramos alguns paradigmas e o

tabu que existe ao entrar na Universidade. Em antropologia e educação, conheci uma professora doce e muito compreensiva, com quem aprendi muito, já iniciamos com o autor Edgar Morin. Em perspectiva do desenvolvimento humano, navegamos de cabeça no que seria o princípio de toda nossa aprendizagem e curso, é como se fosse a base do curso. E assim... Fui aprendendo e rompendo com os primeiros desafios de estar na Universidade.

O currículo de Pedagogia da Universidade de Brasília prevê a realização de cinco projetos, semestrais, alguns com várias fases, ao longo do curso. O primeiro é para conhecermos a Universidade. Participei desse em 2010 no meu primeiro semestre. O segundo, continuamos a conhecer melhor a Universidade, mas o foco é o nosso curso e o trabalho do pedagogo, com visitas e interlocução de pessoas que já atuam nas mais diversas áreas da Pedagogia. Participei desse no primeiro semestre de 2011. O terceiro divide-se em três fases e é a nossa primeira experiência em sala de aula. Participei desse no segundo semestre de 2011 e no primeiro e segundo semestre de 2012. O quarto é o Estágio Obrigatório Supervisionado, e divide-se em duas fases. Na primeira fase é feito um trabalho de observação, planejamento e intervenção. Participei dessa fase no primeiro semestre de 2013. E a segunda fase, continua sendo o Estágio Obrigatório Supervisionado, porém com maior ênfase nas demandas observadas na primeira fase. Participei dessa segunda fase, no segundo semestre de 2013, desenvolvendo projetos de ações pedagógicas específicas para o tema escolhido. O quinto projeto é o do trabalho de conclusão de curso.

Na primeira fase do estágio, Projeto 4, realizei em uma escola pública situada em uma região administrativa do Distrito Federal, em uma turma de 1º ano. Onde, fui observando o trabalho da professora com aquelas crianças, observando as crianças em si, a rotina e o comportamento das mesmas na escola e de suas famílias. Percebi que se tratavam de crianças em situação de extrema vulnerabilidade. Durante a observação alguns casos em particular me chamavam a atenção. Como por exemplo: Um menino tinha um irmão envolvido com drogas e ameaçado de morte. Certo dia, essa criança chorava muito e perguntamos por que chorava. O irmão havia sido morto. Após isso, nunca mais essa criança voltou à escola, pois a justiça estava protegendo a família. Havia também uma menina cuja família nunca participava de nada e notávamos a criança muito desatenta. Certo dia a avó materna foi à reunião e disse que a mãe da menina não prestava e que o avô já tinha abusado daquela criança. Coisas sérias aconteciam nessa turma. A partir dessa observação, do planejamento e da intervenção que fiz com essas crianças, surgiu uma demanda clara: a do ensino moral e de valores. Com um diálogo com a professora da

turma, chegamos à conclusão dessa necessidade em particular. Iniciamos um trabalho de valores com a turma no fim do primeiro semestre. Decidi continuar na mesma turma durante a segunda fase e assim acompanhar o desenvolvimento do projeto ao longo do segundo semestre. Entretanto, a professora teve licença maternidade. Então, mais do que nunca, eu precisava dar continuidade a esse trabalho.

Iniciei o projeto, o qual denominei “Criança cidadã – construindo valores”. Tendo em vista, que os PCN’s afirmam que “*cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos...*” (p. 32), o objetivo do projeto objetivou trabalhar as dificuldades da turma em relação à educação de valores, virtudes e atitudes. Ao longo da implementação do projeto, mantive um relatório de todas as minhas experiências vivenciadas na turma, dando continuidade as observações feitas anteriormente. relatei o processo de aprendizagem do dia a dia das crianças em articulação com os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia. Como metodologia inicial, realizei uma pesquisa bibliográfica para obter um suporte na construção do relatório e fundamentar as práticas de ensino.

Em particular, pude observar na turma a omissão da família em relação à educação das crianças e a falta de preocupação para com a formação de valores, atitudes e virtudes. Era visível a falta de um “bom” acompanhamento familiar na rotina escolar das crianças. Havia alunos que não moravam com os pais e possuíam guarda assistida. Pais que nunca foram às reuniões. Crianças que saíram da escola e estavam sob proteção judicial... De acordo com o autor Wolmer Ricardo: “*Para a educação ser transformadora na vida do educando, é necessário equacionarmos algumas variáveis, como escola, educadores, política atual, contexto escolar, projeto político-pedagógico e a família*” (2012, p. 43). Equacionando as variáveis: escola, educadores e família, ficaram evidentes a necessidade do ensino de valores nessa turma. Era notável a carência e à necessidade que as crianças têm de aprender valores, virtudes e atitudes que não aprendem em casa. Diversos casos e muitas demandas me levaram a escolha do tema para o meu projeto de intervenção ainda no estágio.

Um ensino de qualidade envolve uma leitura de mundo, um ser cidadão crítico que faz suas escolhas. Como foi dito por alguns sociólogos, como Baudelot (*apud* DURKHEIM, 2001, p. 68), a criança pode apenas conhecer o “*dever através dos professores ou dos pais, pela forma como lhe revelam, pela sua linguagem e conduta*”. Sendo assim, resolvi atribuir essa importância a esse projeto. Trabalhando também o conceito de família, pois, a família é o primeiro ponto de referência para a criança. A

escola entra na vida dela ampliando sua noção de espaço e seu sentimento de integração ao mundo. Este tema visa também promover a interação escola/família, estimulando o desenvolvimento de sentimentos como carinho, amor e respeito ao próximo tanto em casa, como na escola. O projeto foi pensado como meio de tentar identificar e superar os desafios, trabalhando nas crianças a afetividade e a importância deste sentimento no convívio familiar e escolar, a confiança e o respeito, buscando na interação entre ambas as partes (família e escola), uma formação cidadã para essas crianças.

Acredito que o projeto influenciou muito na vida das crianças. Tanto na vida escolar, quanto na vida particular, incentivando-os a uma convivência melhor. Tornando a educação mais completa, dando um maior significado a formação dos nossos pequenos cidadãos. O projeto também influenciou muito na minha vida, me impactou. Às vezes, antes de chegarmos a uma turma de estágio, temos a triste ilusão de que a turma será perfeita, não acreditamos que essas demandas, relatadas acima possam existir e não conseguimos enxergar o quanto as crianças precisam de nós. Esse projeto me fez perceber isso. Incentivou-me a continuar a ajudar e a passar algo para essas crianças. Almejo continuar a trabalhar com esse tema, em cada turma que eu passar, pois, é uma demanda que tem tido falhas, e percebi que as crianças precisam desse “apoio” também.

No início do mês de março de 2014 ingressei em um estágio no Serviço Social do Comércio (SESC), na unidade do Gama. Fiz a prova para estagiária, passei e fui convocada. Quando me apresentei, fui enviada para a Educação Infantil e me surpreendi quando a coordenadora pedagógica disse que não havia mais vaga para estagiária. Então, ela ligou para o setor do Programa Esportivo Social e Cidadania (PESC) e perguntou para o coordenador do programa se já tinha estagiária de Pedagogia. Ele disse que não. Ela sorriu e disse: - Ela acabou de chegar e está indo! Confesso que fiquei receosa, pois não sabia o que era PESC, nem do que se tratava. Só depois fiquei sabendo o que era, como funcionava, fiquei maravilhada e muito grata pela oportunidade de estar ali, principalmente nesse momento do meu curso de graduação. Por quê? Uma das principais abordagens do Programa é o ensino de valores, tema pelo qual havia decidido me aprofundar para o estudo monográfico.

Diante a trajetória no curso de Pedagogia e, especialmente, após as experiências de estágio, minhas reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de crianças no início de escolarização recaem sobre as questões da moralidade e da educação. Percebo que o desenvolvimento moral está prejudicado e negligenciado nas mais diversas práticas

educativas. O interesse na realização deste estudo é contribuir com a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento da ética e cidadania, que contemple os seguintes temas:

- Ética e cidadania; social; moralidade; aprendizagem; virtudes
- Participação da família na constituição do sujeito
- Ensino de valores na constituição do sujeito como cidadão

A partir do interesse nesses tópicos, e após muito diálogo com minha orientadora, decidi desenvolver uma pesquisa sobre o desenvolvimento moral de crianças em situação de risco social atendidas pelo PESC. Como futura pedagoga, creio que o tema possibilita tecer considerações e contribuições para a formação do olhar do profissional da educação mais atento aos processos de socialização e a compreensão de que as ações educativas são, mais que nada, a base da formação moral e de virtudes dos alunos.

INTRODUÇÃO

A presente monografia trata do tema do desenvolvimento de valores, de virtudes e da moralidade na sua relação com a educação. Acreditamos que todas essas questões e a educação estão inteiramente ligadas. Para ser educador, inicialmente necessita-se de uma reflexão sobre moralidade, sobre como os valores são construídos social e historicamente. Muitos profissionais que atuam em sala de aula não tem noção do que é o desenvolvimento moral, por exemplo, e nunca fizeram uma reflexão sobre o assunto, associando-o apenas ao ensino de valores e virtudes, a indisciplina e a regras em geral. O desenvolvimento moral está muito além desses conceitos. É uma característica que deve estar presente no dia-a-dia dos alunos.

No contexto das situações educacionais, essas questões prioritariamente devem ser tratadas nas práticas de ensino e de aprendizagem dos valores e virtudes para a constituição do sujeito como cidadão. Por isso, escolhemos e olhamos de perto o desenvolvimento de valores e virtudes como base da aprendizagem de crianças em um programa social.

O trabalho pedagógico, assim como o desenvolvimento humano, se alicerça eminentemente na formação de valores. Mas, muitas vezes, o professor e aqueles profissionais cujo trabalho é mediado pelas relações interpessoais não percebem ou não refletem sobre isso. No plano teórico, essa problemática nos leva às seguintes questões: quais perspectivas podem melhor subsidiar a compreensão sobre a natureza e as funções da moralidade no contexto de educação? Em que medida o conhecimento dessas questões é importante para educadores na realização do seu trabalho pedagógico? Outro desafio, no plano empírico, diz respeito à como compreendemos os processos de desenvolvimento das crianças e seus contextos: como entender o papel da família na constituição do sujeito e como isso deve ser contemplado no trabalho pedagógico? Entre os muitos outros, um último desafio para esta pesquisa se apoia em investigar quais as possibilidades educativas e de desenvolvimento quando se enfoca o ensino de valores na constituição do sujeito como cidadão.

O trabalho investigativo que se inscreve no presente documento teve como objetivo geral investigar a relação entre os processos de desenvolvimento moral e os processos de educação no contexto de um programa alternativo que oferece atividades

lúdicas, físicas e recreativas à crianças da rede pública de ensino em situação de vulnerabilidade social, priorizando a perspectiva dos educadores sobre tais processos. Para isso, se propõe a: (1) Identificar os significados dos conceitos morais nas interações interpessoais das crianças em situação de atividade livre (sem regras) e em situação de atividade dirigida (mediada com regras pré-estabelecida); (2) Comparar os posicionamentos entre meninos e meninas acerca das relações vivenciadas nos diferentes ambientes socioculturais; (3) Analisar a importância do ambiente familiar na disposição das crianças para aprender e para se relacionar no contexto educacional.

Na abordagem da metodologia foram utilizados conceitos norteadores, como: o conceito de pesquisa em um enfoque da pesquisa social e da pesquisa educacional. O tema dos valores e da moralidade desenvolvido ao longo deste trabalho foi reconfigurado em uma pesquisa de campo, exploratória, no contexto do Programa Esportivo Social e Cidadania (PESC). Foram realizadas observações naturalística e participante das crianças em atividade e entrevistas com a professora estagiária e o coordenador do programa. No capítulo de metodologia é possível encontrar a caracterização detalhada dos instrumentos e procedimentos empíricos utilizados durante o trabalho de campo, relacionando-os sob o enfoque da abordagem da pesquisa social.

Os resultados organizados no capítulo três permitiu dar visibilidade ao levantamento feito sobre as questões relativas ao desenvolvimento da moralidade e da construção dos valores a partir de alguns episódios selecionados das observações das crianças em atividade em momentos livres e em momentos dirigidos, cuja intervenção foi conduzida pela pesquisadora. Foi também abordada a perspectiva dos professores sobre as crianças e os contextos de desenvolvimento escolar, do programa e familiar, explorando a relação entre a educação por meio de atividades formativas e as questões dos valores e da moralidade.

Os principais resultados indicam que tanto os valores como o desenvolvimento da moralidade são multifacetados, pois são muito arraigados na cultura familiar e aparecem de forma diversa nas relações em situações de atividades formativas em contextos como no PESC. As interações sociais são altamente complexas na forma como veiculam esses valores e são altamente dinâmicos. Entretanto, como os professores entrevistados sinalizaram e demonstraram, é necessário endereçar essas importantes questões do desenvolvimento na formação dos educadores. O trabalho realizado ao longo da pesquisa foram gratificantes tanto em termos de desenvolvimento das competências docentes e

investigativas da pesquisadora como de ordem conceitual, pois permitiu vivenciar o processo de construção de conhecimentos e de perspectivas de futuro sobre uma pedagogia que leve mais a sério a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento de valores e da moralidade.

CAPÍTULO 1

Desenvolvimento moral e valores e a abrangência de suas diversas perspectivas: compreendendo a criança e seus contextos de interação

O presente capítulo elegeu temas e autores para subsidiar as discussões do trabalho cujo objetivo é compreender o processo de desenvolvimento de valores e virtudes a partir da perspectiva das crianças sobre suas relações sócio-afetivas nos diferentes ambientes de vivência, priorizando as relações sociais estabelecidas nas situações de aprendizagem e na construção de perspectivas de futuro. Está organizado em três tópicos principais: a aprendizagem, desenvolvimento e os processos escolares na terceira infância; teorias do desenvolvimento, priorizando as que possam subsidiar a discussão sobre o tema dos valores, virtudes e moralidade, finalizando com a apresentação de pesquisas atuais que relacionem tais questões.

No tópico sobre a aprendizagem e desenvolvimento na terceira infância e os processos escolares, buscamos, a partir de uma contextualização histórica compreender duas grandes correntes que se dedicaram a estudar os processos de aprendizagem: o cognitivismo e o comportamentalismo. Ambas as perspectivas fundamentaram teorias que apresentaram proposições, métodos e modelos explicativos importantes sobre como o ser humano aprende e se desenvolve. Priorizamos os estudos sobre a função e o funcionamento do pensamento e das ideias na aprendizagem de valores sociais e morais, bem como o papel destes no desenvolvimento do ser humano. Levando em consideração os conceitos abrangidos por Lefrançois, podemos inferir que o conhecimento humano normalmente segue uma linearidade: crenças – princípios – teorias – leis – verdade. As definições desses conceitos serão desenvolvidas ao longo desse capítulo.

No tópico teorias do desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. Abordamos os principais pontos de vista desses dois teóricos e suas perspectivas com relação ao desenvolvimento moral. Piaget preocupou-se com o aspecto específico do julgamento moral e com os processos cognitivos subjacentes a ele. Estudou o desenvolvimento moral e definiu estágios através de entrevistas e observação de crianças em jogos de regras. Suas pesquisas lhe permitiram concluir que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes, distinguindo-se as fases de anomia, heteronomia e autonomia moral. Kohlberg, por sua vez, definiu estágios de desenvolvimento moral e alguns

aspectos de julgamento moral. Veremos ao longo do capítulo, uma abordagem sobre as pesquisas de Piaget e Kohlberg e uma breve relação entre ambas.

1.1 Aprendizagem e desenvolvimento na terceira infância e os processos escolares

O desenvolvimento humano se constitui de fatores que se estabelecem por meio dos processos interativos. Podemos vincular a noção de desenvolvimento à evolução. Evolução esta que se dá nos campos cognitivo, afetivo social e motor. Essa evolução não é determinada apenas por processos biológicos ou genéticos. O meio é o fator de máxima importância no desenvolvimento humano. Os seres humanos já nascem inseridos em um meio, que se torna uma das principais fatores do desenvolvimento.

O contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do ser humano. Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos. Na linha de raciocínio dos autores abordados nesse capítulo, aprendizagem e desenvolvimento referem-se à formação do psiquismo humano em seus diferentes aspectos (capacidades mentais, afetivas, psicomotoras etc). Tais capacidades, antes de serem desenvolvidas em cada criança individualmente, encontram-se disponíveis no meio. Nesta perspectiva, a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo relativa ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. A aprendizagem é então um processo de internalização de informações e de mudança comportamental, naquele que absorve o conhecimento. E essa mudança pode ser considerada por sua potencialidade já que nem sempre o conhecimento será mostrado por aquele que o adquiriu.

Buscamos na psicologia as bases conceituais para discutir aprendizagem e desenvolvimento contrapondo definições para comportamento, pensamento, ideia e conhecimento. A psicologia surge na segunda metade do século XIX como ciência que busca sistematizar o conhecimento sobre as atitudes, pensamentos e sentimentos que motivam o agir do ser humano. Como extensão do estudo do psiquismo, de acordo com Lefrancois (2008), duas grandes correntes se dedicaram a estudar os processos de aprendizagem ao longo do século XX: o comportamentalismo e o cognitivismo. Ambas as perspectivas fundamentaram teorias que apresentaram proposições importantes sobre como o ser humano aprende e se desenvolve propondo métodos e modelos explicativos diferentes. Somente a partir da década de 1970, a divulgação da psicologia soviética no

ocidente trouxe alternativos olhares e conceitos sobre a aprendizagem e desenvolvimento e a função da cultura e da educação nesses processos.

Em função do tema da presente pesquisa, priorizamos os estudos sobre a função e o funcionamento do pensamento e das ideias na aprendizagem de valores sociais e morais, bem como o papel destes no desenvolvimento do ser humano. Nessa linha, é possível conceituar pensamentos como a capacidade de abstrair o concreto e, a partir de ideias, internalizar e interpretar o conhecimento objetivo disponibilizado pela sociedade. Mas, como na história, a ciência vem problematizando o pensamento, as ideias, o conhecimento? Nesse sentido, é importante tecer algumas considerações sobre o que é teoria e a geração de conhecimento científico sobre um fenômeno.

O pensamento clássico emerge como um contraponto ao teocentrismo medieval e propunha que a realidade seria conhecida a partir de cópias geradas na mente. Assim, somente se poderia saber que um cavalo é um cavalo porque, na mente, haveria uma cópia dessa figura. Quando as cópias são perfeitas são chamadas de ideias, fazendo contraponto à figura material aqui interpretada. “As ideias são puras” dizia Descartes, logo, elas são verdadeiras. Assim, o método cartesiano sugeriu uma diferenciação entre corpo e mente, matéria e ideias (LEFRANÇOIS, 2008).

Assim, muitas têm sido as proposições sobre como conhecemos os fenômenos ao longo dos tempos. De acordo com Lefrançois (2008), o conhecimento humano normalmente segue uma linearidade: crenças – princípios – teorias – leis – verdade. Eis as definições desses conceitos.

- Crenças: É o senso comum das pessoas. Geralmente desprovidas de qualquer embasamento científico. Ex.: O cabelo deve ser cortado em certas fases da lua para crescer mais rápido.
- Princípios: São baseados em previsibilidades nem sempre confirmadas, porém com certo grau de probabilidade de ocorrerem. Ex.: Nuvens escuras trazem chuva.
- Teorias: São formas sistemáticas de tentar explicar as observações feitas. Segue a lógica aristotélica do se, então. Ex.: Se como, então encho a barriga.
- Leis: Não admitem exceções ou dúvidas, pelo menos enquanto vigorarem, pois, embora leis, não são imutáveis. Ex.: Lei da gravidade: subiu? tem que descer.
- Verdade: Por definição, NUNCA pode ser não verdadeira. Ex.: Não pode se estar morto e vivo ao mesmo tempo.

Devemos, ainda, considerar que um conjunto unificado de crenças, princípios, leis e etc., fazem parte do processo epistemológico que estão por trás das teorias. Mesmo as

crenças, que embora travosas para o conhecimento científico, não podem ser desprezadas em sua totalidade, já que pelo mito ou pela metáfora, procuram explicar os fenômenos naturais, contribuindo inclusive para uma evolução rumo ao método científico.

Uma abordagem dominou os estudos da aprendizagem já no fim do século XIX, buscando leis universais que regem o comportamento em sociedade, cujo pensamento orientou muitos estudos sobre a aprendizagem. Na abordagem comportamentalista, a aprendizagem é um processo de transmissão de informações do mundo social o objetivo que ocasionam uma mudança comportamental daquele que recebe o conhecimento. Essa mudança pode ser considerada por sua potencialidade já que nem sempre o conhecimento será mostrado por aquele que o recebeu. Por isso, há uma ênfase na caracterização de habilidades e atitudes desejáveis para cada conhecimento como forma de avaliar a consolidação da aprendizagem. Assim, o desempenho do aprendiz é o principal indicador da qualidade da sua aprendizagem. Ou seja, ao adquirir um conhecimento, a pessoa deve operacionalizá-lo, pondo-o, então, em prática em um comportamento visível.

Na abordagem cognitivista, o sujeito adquire conhecimento através das experiências vividas em sociedade. Observamos que no desenvolvimento humano o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do ser humano. Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos. O cognitivismo ainda assim preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Cognição é o processo através do qual atribui-se significados à realidade em que se encontra. Esses significados são pontos de partidas para atribuição de outros, originando, então, à estrutura cognitiva. A aprendizagem é então um processo de internalização de informações e de mudança comportamental, naquele que absorve o conhecimento. E essa mudança pode ser considerada por sua potencialidade já que nem sempre o conhecimento será mostrado por aquele que o adquiriu.

Por fim, a terceira perspectiva que priorizamos neste trabalho é a histórico-cultural que nos apresenta uma nova maneira de entender as relações existentes entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento. Pois, é na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que vão se internalizando conhecimentos e funções sociais o que permite a constituição de conhecimentos e a formação da própria consciência. A perspectiva histórico-cultural apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, temos um sujeito interativo.

Uma vez apresentadas as principais perspectivas que ofereceram modelos explicativos para os processos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento, é importante trazer para o centro da discussão o sujeito que aprende e se desenvolve e os seus processos. Como já foi mencionado antes, o presente estudo aborda os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de sete a 12 anos. Por isso, discorreremos nos próximos parágrafos sobre esse período do desenvolvimento humano para poder compreender o fenômeno de forma contextualizada.

O estudo do desenvolvimento da criança é o estudo das mudanças que as crianças passam desde o momento da concepção até se tornarem adultas, sem suprimir a ideia de que a pessoa se desenvolve e se transforma ao longo de toda sua vida. Entretanto, em função dos objetivos do presente trabalho, é importante olhar de forma mais próxima os processos envolvidos no período compreendido durante a escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Michael Cole (2004) caracteriza que a criança a partir dos cinco anos tende a assumir gradativamente responsabilidades para a realização de tarefas sem a supervisão de adultos e a regular o seu “comportamento” nas interações com seus pares com mais independência. Com o início da maturação sexual, a criança de 11 a 12 anos também tende a apresentar mudanças nas dimensões psicossociais e cognitivas importantes que atuam não só no tipo de relação e tarefa que ela passa a se interessar, mas também na forma como ela passa a perceber as outras crianças menores do que ela.

Sem querer universalizar esses processos, é preciso ter clareza da intrínseca relação entre desenvolvimento e contexto. Nesse período, para crianças de cinco a doze anos, os contextos educacionais, tanto o escolar ou outros que propiciam experiências formativas, têm imenso peso no desenvolvimento. As atividades proporcionam muitos desafios para desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais, que implicam administrar reações e emoções de várias ordens enquanto significam as experiências e a si próprios no processo do conhecimento.

A partir das considerações postas acima, redirecionamos nossa discussão para as questões que envolvem a aprendizagem e a construção do conhecimento que ocorre especificamente no contexto da sala de aula para compreender mais esse processo. Segundo Coll e Solé (2004) a distinção entre ensino e aprendizagem é relativamente recente e emerge no interesse das pesquisas em investigar o que acontece na situação de aula. Anteriormente, o modelo canônico era aquele em que o mestre explanava o conteúdo

de uma aula e, findo o tempo desta, tinha-se como certo que “aula dada, aula aprendida”. No decorrer dos últimos cem anos, diferentes enfoques foram dados à problemática do ensino-aprendizagem.

De acordo com Coll e Solé (2004), o interesse pelo contexto que ambienta as relações professor e alunos, levou à compreensão de que as atividades realizadas na sala de aula caracterizavam-se pela multidimensionalidade. Muitas coisas ocorrem e em diversas dimensões de forma muito rápida ou até concomitantemente, algumas caracterizadas pela imprevisibilidade, pois episódios inesperados interagem com o que foi pedagogicamente planejado. Essas características do contexto da sala de aula circundam as atuações de professores e alunos e influenciam de forma decisiva sobre o conteúdo de aprendizagem e sua apresentação sobre as expectativas, os interesses e as motivações dos participantes desse ambiente. Da mesma forma, tem sua importância sobre o quê e como os alunos aprendem e sobre o quê e como os professores ensinam. Os autores supracitados propõem uma sistematização das diferentes concepções de ensino e aprendizagem e da pesquisa em sala de aula de acordo com os enfoques a seguir:

- a. Foco no professor: com base na crença de que um profissional com “dom” para ensinar, e bem remunerado, era suficiente para um ensino de qualidade, isso motivaria os alunos a aprenderem e a se interessarem pelos conteúdos ministrados em sala de aula. O professor é o encarregado da organização do conteúdo e métodos e somente disso depende a aprendizagem dos alunos.
- b. Foco no aluno: em crítica ao foco anterior, passou-se a preconizar que a aprendizagem estava no campo do arbítrio do aluno, ou seja, ser bem sucedida ou não a aprendizagem dizia tão somente ao interesse individual do discente. Estudos começaram a focar nos processos envolvidos na realização dos alunos em situação de aprendizagem.
- c. Foco no protagonismo compartilhado (professor-aluno): dentro de uma concepção mais democrática e igualitária de sociedade, outro enfoque emergiu como necessário à nova visão de sociedade: a mútua responsabilidade de professores e alunos para que a aprendizagem ocorresse. Isso, implica na participação do aluno não apenas na realização das atividades de aprendizagem, mas também na tomada de decisão sobre o quê e o como deve ser aprendido.
- d. Foco no triângulo interativo (professor–aluno–conteúdo): ambiente físico, material

didático, aspectos psicológicos e sociais de alunos e professores são decisivos para o bom desempenho do aprendizado.

Nas últimas décadas, as dimensões e os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem no contexto da sala de aula que até então eram tratados separadamente estão sendo vistos de forma sistêmica. Para que ocorra satisfatoriamente a aprendizagem, todos os aspectos devem ser interligados. Assim sendo, não faz mais sentido tratar, isoladamente, certo aspecto do processo educacional sem levar em conta os outros fatores igualmente importantes, incluindo as dimensões do desenvolvimento humano e o contexto de aprendizagem.

A sala de aula não está separada de todo um universo que permeia os atores ali envolvidos. Se, por exemplo, uma escola está situada em um bairro com altos índices de violência, é mais provável que as práticas escolares, incluindo as relações sociais e os valores, sejam dinamizadas pelas demandas do ambiente em que está situada e pelo sentido que essa realidade passa a ter para os seus participantes. Outro exemplo, os alunos provenientes de uma comunidade fortemente praticante de determinada crença religiosa, trarão para a sala de aula demandas, valores e formas de socialização que, de alguma forma, emergem das práticas e ideias canalizadas pela crença religiosa dominante especialmente nas suas instituições e contextos de práticas relacionados.

A questão ensino-aprendizagem envolve toda a problemática física, psicológica e social de alunos, professores, pais, comunidade, governo etc. Pois, a escola é uma célula do grande tecido social em que ela está incluída. O que ocorre na macroesfera do “corpo” se manifesta também na “célula” como microesfera desse corpo. Não é possível desassociar esses elementos que, embora individualmente tenham peso, contudo o resultado da soma global é mais significativo do que as parcelas consideradas unilateralmente. Assim, a demanda do novo modelo educacional clama não apenas para atingir as metas da eficácia em plano quantitativo. Mas, principalmente, se quer modelos educacionais efetivos, ou seja, que gerem impacto na aprendizagem que ocorre em sala de aula e que tenham reflexos em toda a comunidade.

De nada adiantará, por exemplo, se determinado currículo escolar nacional primar por matérias que enfatizem a moral e a ética e o país continuar a produzir políticos corruptos e sistemas burocráticos corruptíveis. Embora a escola tenha progredido no calendário de metas dos planos nacionais, as mudanças em níveis das aprendizagens não

tem se refletido nas mudanças de valores das comunidades. Então, o discurso de uma educação integral para o desenvolvimento global e formação do cidadão não se materializou. A escola, enquanto instituição responsável pela formação humana e cidadã de uma geração, não pode alienar nenhum aspecto físico, psicológico ou social, pois todos são igualmente essenciais para um satisfatório processo de crescimento numa sociedade.

Os movimentos sindicais deverão sim continuar lutando por melhores salários aos seus docentes, a sociedade organizada deve buscar melhores estruturas físicas para os prédios da escola, os pedagogos garimparão os melhores manuais didáticos, as melhores técnicas pedagógicas, etc. As condições são imprescindíveis, mas, não se pode desprezar o contexto, o lugar onde aquela escola está inserida, as famílias de onde vem os alunos e toda a gama de fatores que influenciam, positivamente ou não, o resultado do ensino.

Fatores como uma melhor interação entre o professor e o aluno, entre a escola e as famílias, são imprescindíveis para que a escola deixe de ser apenas um depósito onde as crianças são armazenadas por algumas horas e passe a ser, verdadeiramente, uma fonte de motivação para o crescimento humano e a evolução social. O triângulo professor-aluno-contexto defendido por Coll e Solé (2004) é o esquema-mor que deve nortear as políticas pedagógicas, pois não há exclusividade em nenhum desses fatores, já que eles são interdependentes e harmônicos entre si, e não unam-se com a exclusão de nenhum vértice dessa tríade.

A educação enquanto disciplina científica é um vasto campo de observação das teorias educacionais, do experimento pedagógico, já que lida com o que de mais primordial há no campo epistemológico: a formação do conhecimento humano, e esse conhecimento é a interação de fatores empíricos, teóricos, lógicos, observáveis e não observáveis. O enfoque da nova escola busca sistematizar todos os fatores que envolvem a problemática educacional, não ponderando nenhum peso específico a determinado fator, uma vez que acredita que todos os elementos nucleares ou satélites com respeito ao ensino-aprendizado não pode ser valorado isoladamente.

Assim, os esquemas básicos elaborados pelos estudiosos do assunto para a análise dos processos escolares de ensino e aprendizagem, apresentam uma diversidade considerável do ponto de vista teórico e metodológico, considerando, em alto grau, as especificidades do professor, do aluno e do contexto em que essa relação acontece. A mediação do professor, a motivação dos alunos, e o ambiente em que esses elementos estão incluídos são fatores equacionais que equilibram e proporcionam um dinâmico trabalho

na busca pela excelência na Educação, proporcionando aos alunos, aos mestres e à sociedade uma sensível melhoria psicológica e social em todos os aspectos do ensino-aprendizado.

Com esse primeiro tópico, buscamos relacionar as explicações iniciais sobre a questão da aprendizagem, do ensino, do desenvolvimento humano que apontam para uma visão mais ampla do processo de educação. Cremos que compreender o universo da criança em desenvolvimento e seus contextos de interação podem nos informar sobre a possível relação dos valores sociais e culturais e dos processos de construção da moralidade na educação. Essas questões são fundamentais quando se pesquisa e se trabalha na perspectiva da formação dos valores e da moralidade, pois podemos observar o desenvolvimento em várias perspectivas priorizando os estudos sobre a função e o funcionamento do pensamento e das ideias na aprendizagem de valores, bem como o papel desses valores no desenvolvimento do ser humano. A seguir, enfocaremos teorias e trabalhos que possam tecer mais esclarecimentos sobre esses processos.

1.2 Teorias do desenvolvimento moral

As perspectivas apresentadas nessa parte relacionam-se com as apresentadas anteriormente, dando continuidade e sentido ao presente trabalho. Aqui, iniciamos falando da perspectiva construtivista, nas abordagens de Piaget e Kohlberg, explicando conceitos fundamentais ao estudo do desenvolvimento moral. Damos continuidade abordando a perspectiva sociocultural, enfatizando autores que trabalham no enfoque de Vygotsky, como Branco e Valsiner, que abordam a questão das crenças e práticas culturais como uma construção mediada pelo outro. Por fim, abordamos a perspectiva ecológica, que tem como autor principal Bronfenbrenner, quem preconiza o desenvolvimento humano como fruto da interação física, mental e social entre pessoa e meio ambiente de forma sistêmica e orgânica. Ao final dessa parte, também é feita menção a um trabalho que guiou bastante o olhar teórico desta monografia, o trabalho da pesquisadora Alia Barrios onde ela analisou como o desenvolvimento moral é percebido pelos educadores e quais as formas e estratégias ocorrem nas interações que ocorrem nas práticas pedagógicas de uma determinada instituição de Educação Infantil.

1.2.1 *Perspectiva construtivista - Piaget e Kohlberg*

Nesta parte abordamos dois teóricos construtivistas e seus pontos de vistas com relação ao desenvolvimento moral. A primeira abordagem é sobre Piaget e sua preocupação com relação ao julgamento moral e com os processos cognitivos abrangidos por esse julgamento. Em contrapartida abordamos Kohlberg e sua conhecida teoria do desenvolvimento moral. Assim como Piaget, esta teoria é universalista, atribuindo universalidade às estruturas cognitivas e não às normas. São as estruturas que permitem a aplicação das normas em contextos categóricos que provêm o fundamento para a escolha moral. Ambos os autores acreditam que todos os seres humanos têm a capacidade de chegar à plena consciência moral.

Piaget preocupou-se com o aspecto específico do julgamento moral e com os processos cognitivos subjacentes a ele. Definiu estágios através de entrevistas e observação de crianças em jogos de regras. Suas pesquisas lhe permitiram concluir que existem diferenças quanto à relação com as regras em crianças em processos de desenvolvimento diferenciados. Para Piaget, as regras são, fundamentalmente, a estrutura onde se funda toda a moral, e esta em si deve ser mensurada pelo respeito e credibilidade que o indivíduo tem por elas. A moral, enquanto comportamento aceito por uma sociedade é materializada pelo conjunto de normas implícitas ou expressas que são formadas com o intuito de manter o indivíduo dentro de um padrão comportamental de modo a preservar a convivência coletiva. Piaget se debruça sobre o comportamento das pessoas ante a esse conjunto de regras, observando a lógica dos jogos infantis. Isso porque ele consente que nos jogos, as relações entre os jogadores são regidas por regras que, apesar de já estarem estabelecidas em tempo anterior, ou seja, são herdadas por aqueles indivíduos, porém, mesmo assim, essas regras podem ser modificadas de comum acordo entre os jogadores, sendo que, embora ali mudadas, o agora dever de “respeitá-las” como normas válidas e atuantes, representa comportamento justo e honesto, esperado por aqueles jogadores.

Assim, distinguiu três fases: anomia, heteronomia e autonomia moral.

Na fase da anomia moral a criança ainda não assimilou a obrigatoriedade da existência de regras, assim, os desejos dela, por exemplo, são prioridades, não importando o tempo, as pessoas, e nem o local. É algo semelhante a “eu quero, e tem que ser agora!” Esse período vai de zero a cinco anos.

Na fase de heteronomia moral a criança passa a focar as regras. Percebe-as como absolutas, imutáveis, intangíveis. As regras têm caráter místico podendo ser consideradas como de origem divina. A norma é apresentada à criança por outras pessoas: pai, mãe, professores, vizinhos, sacerdotes, etc., ou seja, a norma “vem de fora”. Nesta fase, a criança ainda não internalizou a norma. Ela age conforme a regra imposta pelos terceiros principalmente pelo receio de castigo, ou pelo medo de magoar aqueles que ela gosta. A criança julga a ação como boa ou não com base nas consequências de seus atos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação. Acha que, se um indivíduo foi punido em função de determinada ação, essa ação é errada. A criança tende a considerar que sempre que alguém é punido esse alguém deve ter feito algo de errado, assumindo uma conexão absoluta entre a punição e o erro. Para uma criança de seis anos, se um menino deixar seu doce cair no chão, ele é culpado por ser bobo e não deve ganhar outro doce. Piaget percebeu que a criança pequena tem dificuldades para levar em conta as circunstâncias atenuantes, enquanto adolescente já faz julgamentos com base na equidade considerando termos de possibilidades e de um número maior de alternativas.

Na fase da autonomia moral, as normas já foram internalizadas pela criança/jovem. O propósito e consequência das regras são consideradas pela criança/jovem e a obrigação é baseada na reciprocidade. Caracteriza-se pela moral da igualdade ou de reciprocidade. A criança/jovem percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social. Piaget constatou que por volta dos 10 anos a criança/jovem passa a perceber a regra com o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, e como digna de respeito, desde que mutuamente consentido.

Kohlberg, pesquisador norte-americano, interessou-se pelo estudo do desenvolvimento moral durante o seu curso de graduação. Dedicou-se ao estudo do desenvolvimento moral, redefinindo o estágio de julgamento moral proposto por Piaget (1932) e propondo a conhecida e polêmica teoria do desenvolvimento moral. Afirma a universalidade das estruturas e não das normas. As estruturas permitindo a aplicação das normas em contextos categóricos que permitem fundamento para a escolha moral. Acredita que todos os seres humanos têm a capacidade de chegar a plena consciência moral..

Após um estudo feito por ele, concluiu que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral. Kohlberg definiu estágios de desenvolvimento moral e aspectos de julgamento moral. Sua teoria divide-se em três níveis. Os níveis podem ser caracterizados da seguinte maneira:

O nível 1, denominado pré-convencional, é comum em crianças, porém adultos também podem exibir esse nível de argumentação. É o estágio do castigo e obediência. O juízo da moralidade da ação é feito com base em suas consequências diretas. Há dois estágios de desenvolvimento moral e ocupa-se apenas com o próprio ser de forma egocêntrica. Alguém com uma moral pré-convencional foca-se grandemente em consequências externas que certas ações possam ter. A criança observa literalmente as regras, obedece e evita o castigo. Uma ação é vista como errada apenas porque aquele que a cometeu foi punido.

Nível 2, denominado convencional é quando a pessoa é movida apenas pelos próprios interesses. O comportamento moral consiste em seguir regras quando forem do seu próprio interesse, e em reconhecer que os outros também têm seus próprios interesses, o que pode justificar uma troca, integrando interesses recíprocos, mas apenas até o ponto em que isso serve aos interesses iniciais. O respeito pelos outros não está baseado em lealdade ou respeito mútuo, mas no sentido de "uma mão lava a outra". Aqui todas as ações têm o propósito de servir os próprios interesses ou necessidades do próprio indivíduo.

Nível 3, denominado pós-Convencional, também conhecido como "nível principiado", é o das expectativas interpessoais mútuas, e do conformismo, em que o indivíduo entra na sociedade preenchendo papéis sociais. O correto é atender às expectativas das pessoas, ser um "bom moço", no papel de filho, irmão ou amigo, tendo sido ensinado que há um valor inerente a tal comportamento. O ponto de vista inclui as perspectivas dos outros e sentimentos compartilhados, que têm precedência sobre os interesses individuais. Desejo de manter as regras e autoridade existe apenas para manter esses papéis sociais. As intenções das ações desempenham um papel mais significativo na argumentação neste estágio; "eles têm boas intenções..."

1.2.2 Perspectiva sociocultural

Branco (2006) aborda a questão das crenças e práticas culturais como uma construção mediada pelo outro, da mesma forma como o que ocorre com os valores sociais. Mas, como se dá isso ao longo da ontogênese? Mesmo antes de o indivíduo nascer, todo o caminho a ser percorrido será uma complexa cadeia de ramificações que ora unem, ora separam, os aspectos biológicos peculiares a cada ser e os demais processos socioculturais do meio em que ela vive.

A criança, como ser em formação, trará, do ventre materno, algumas marcas próprias e peculiares que lhe serão indestrutíveis, porém, acentuadas ou atenuadas conforme a educação e o ambiente em que esta criança for submetida.

Nessa trajetória de aprendizagem, a família, o grupo social imediato, a escola e os aspectos macros da sociedade terão o seu papel, cada um na quantidade e dimensões variáveis a cada sujeito, contribuindo assim para a constituição da personalidade daquele indivíduo que vê com os próprios olhos, mas que no entanto precisa refletir-se em direção à moral vigente, desenvolvida e enfatizada nas ligações entre o ser individual e da coletividade.

Assim sendo, é fundamental que o adulto, ciente de que a criança necessita da orientação de outra pessoa para poder compreender e dimensionar o mundo em que ela está inserida, seja uma espécie de “guia” para conduzi-la ao mundo político-social em busca da concretização dos valores maiores buscados pela humanidade, os quais sejam: paz, justiça, fraternidade e outros afins. Estudiosos do assunto, como Vygotsky, dão ênfase a um maior aprofundamento da pesquisa a partir de uma perspectiva histórico-sociocultural da ontogênese das crenças e dos valores humanos, bem como das práticas socioculturais que integram e interagem com tais valores.

Em busca de uma evolução das relações sociais de modo que estas sejam cada vez, mais e mais, os meios para se alcançar uma forma de vida mais justa e solidária, e, conseqüentemente, mais favorável à perpetuação da própria existência humana, é fundamental que a Escola tome a sua parte para a devida contribuição na formação de mentalidades mais ajustadas aos atuais anseios das sociedades humanas.

Segundo Vygotsky, entre as quatro entradas que fazem com que o ser humano se desenvolva psicologicamente estava a filogênese, que diz que embora o homem esteja ligado a aspectos inatos à sua espécie, porém a flexibilidade do cérebro, por exemplo, permite com que ele se adapte às mais variadas situações, e, em que pese o homem não saber quase nada ao nascer, tudo nele será desenvolvido e aperfeiçoado. Ou seja, ele é um “vir a ser”. E ainda, a espécie humana, também experimenta uma evolução dentro da própria espécie, aquilo que Vygotsky chamou de ontogênese. Por esse processo, o homem ao nascer, depende totalmente do adulto, mas, à medida que o tempo passa, ele vai “marchando” até se tornar um ser totalmente autônomo e independente. Há ainda uma terceira entrada apontada por Vygotsky: a sociogênese. Por esse aspecto, o homem é muito influenciado pelo tempo e época em que ele vive. Assim, a roupa, o corte de cabelo, a

linguagem, os gostos e todo esse viés que influenciam no comportamento humano na sociedade, são profundamente influenciados pelo tempo em que o indivíduo nasceu e cresceu. Prova disso é que, por exemplo, os jovens que tinham 20 anos em 1960 e viviam nas cidades, ouviam, na sua esmagadora maioria, *rock 'n' roll* e usavam *brilhantina nos cabelos*.

As crenças e valores atuantes em determinada época geram as práticas socioculturais vigentes. O processo histórico, ainda considerado em muitas pesquisas teóricas sobre o assunto não se mostra, na comparação prática, a densidade sociológica que muitos estudiosos avisam em seus tratados. Em outras palavras: a época passada não tem peso considerável no comportamento da geração atual. O que está e o que virá tem mais participação no pensar e agir das pessoas do que aquelas modas e valores de tempos idos.

Outro aspecto importante a ser compreendido é a a centralidade dos processos de significação. A compreensão e a valoração dos aspectos sociais significativos para o homem enquanto seja este parte de um macrossistema de significados e separações referentes ao mundo que o cerca, é melhor aceito na holística semântica de “significado” (coletivo) do que na unilateralidade da palavra “sentido” (individual).

Partindo-se do princípio que a realidade que nos cerca é compartilhada por outros seres que igualmente a veem, e ainda que levando-se em consideração as conclusões da microgênese Vygotskyana, mesmo assim chegamos à conclusão de que a visão participativa do mundo faz com que as coisas concebam processos de significação como um ciclo vivo e dinâmico na ontogênese do homem, de forma a construir e reconstruir processos de significação sempre no sentido de um refazer contínuo. Ou seja, o ser ou o não ser está na concepção coletiva. O sentido multidirecional de um conceito perpassa a visão monofocal do indivíduo.

Para o além da questão, há também o que envolve as práticas culturais e motivação social do educando. “Compartilhar, cooperar, ajudar, partilhar, somar, etc”. Esses verbos estão em evidência nos dias de hoje onde a palavra de ordem do dia parece ser sempre: “ética e solidariedade”. Porém, será que a desilusão de estarmos sendo educados a respeito da necessidade de agirmos dentro destas ações, será que, verdadeiramente sabemos como agir dentro destes altos padrões sociais que ora são cobrados de nós?

Uma pesquisa de campo mais apurada ou uma simples espiada para qualquer direção que você queira, mostrará que há um insondável abismo entre o ensino idealizado de uma sociedade justa e igualitária e o que realmente é praticado no dia a dia. De tanto

querermos uma coisa e a fazermos absolutamente oposta, estamos, pouco a pouco, a nos distanciar daquilo que realmente queríamos a ponto de nem mais nos lembrarmos como ele seria feito caso realmente fosse colocado em prática.

Quando perguntados sobre exemplos de “cooperação”, a maior parte teve dificuldade de se lembrar de algum evento ou experiência concreta, e quando isto ocorria, o exemplo dado era de “ajuda” a um colega ou a um membro da família que precisava de apoio para resolver um problema ou dificuldade pessoal específica. A ausência de experiências concretas, ou de participação em práticas culturais concretas caracterizadas como cooperativas foi, de fato, significativamente surpreendente. (BRANCO, 2006. p.146)

No meio corporativo hoje é muito comum os gestores fazerem palestras para incentivarem seus “colaboradores” a agirem dentro dos mais favoráveis modelos de moral e justiça para com todos. Todavia, ao saírem diante daquele palestrante eufórico e bem humorado, ninguém mais se lembrará de pôr em prática uma vírgula do que ali foi ensinado. E por que isso acontece? Simples: a prática assassina a teoria. Na verdade, o que vale é a competição. Na verdade, o que há são empregados e não o apelido de “colaboradores”. Assim, essa “horizontalidade” ficará apenas no campo idealísticos daqueles que elaboram teses e mais teses a respeito de uma sociedade justa, ética e igualitária.

Na prática, cooperação é algo como o telefone 190. Ou seja, numa situação muito peculiar, até extrema mesmo, peço por uma ajuda específica e, se o interlocutor for justo, ético e igualitário, ele me dará socorro e o socorrido ficará eternamente grato. Ou seja, até mesmo a omissão de socorro, que está anexada ao nosso código penal como crime, parece que no imaginário popular é algo que fica à livre vontade ilimitada daquele que queira ajudar ou deixar de dar socorro. Isso é o senso comum de “cooperação” nos dias de hoje.

A competição é famosa e incentivada em todos os canais da nossa existência. E não é de pensarmos em uma competição nos níveis saudáveis de um incentivo de melhora. Não, a competição a que somos empurrados por todos os meios é aquela canibalesca, feroz, predadora e desprovida de qualquer senso de bem comum. Ou seja, aquela onde os fins justificam os meios.

Assim sendo, é urgente que um dos elementos meio que orientará a criança a direcionar seu foco para o construtivismo social – o professor- esteja capacitado para

entender não apenas o conceito de “cooperação” como instrumentalizá-lo de forma eficaz rumo à obtenção dos objetivos almejados por ele.

Fato ocorrido em uma escola particular ilustra bem a distância entre aquilo que embelezamos em nossos discursos e as nossas práticas que distorcem aquilo que dizíamos buscar: certo dia a escola resolveu fazer um evento chamado “troca-troca”. Nesse dia os pais de alunos que estudaram séries anteriores estariam ali para trocarem ou venderem (mais baratos) os livros usados por seus filhos durante o ano letivo anterior. Era uma espécie de “acontecimento solidário”. Estavam ali cerca de 10 mães, algumas grávidas, muitas crianças e alguns poucos pais.

Certo pai, acompanhado de uma filha de aproximadamente sete anos, ao ouvir que chegara livros da série que ele queria, num supetão, saiu correndo empurrando algumas mães, derrubando algumas cadeiras para servirem de obstáculo a quem ainda se aventurasse a alcançá-lo e, ao conseguir pegar os livros, disse: “agora sim, consegui os livros, afinal, como sempre digo à minha filha, o mundo é dos mais espertos...” Ora, se vivemos num mundo onde alguém que encontra algo alheio e o devolve é motivo de comoção pública, de programas televisivos onde o apresentador, em lágrimas, diz não acreditar que ainda existam pessoas que devolvam o que não lhes pertence. Daí dar para compreender quão carentes de valores atualmente estamos.

Já estamos acostumados em nossas consciências, que receber ajuda tornou-se algo muito indesejado, um verdadeiro atestado de falha das nossas capacidades. Sem falar que “por trás de uma caridade pode estar sempre uma intenção maldosa”. Esse, infelizmente, é o lamentável retrato da nossa atual e buscada “irmandade” de homens e mulheres num mundo de compartilhamentos e cooperação.

A Professora A demonstrou surpresa com a reação das crianças, mas durante toda a atividade sugeriu uma competição acirrada entre as crianças (“Dessa vez é prá valer!”, [...] senão não vai ganhar!”, etc). Quando sugere “um colega pode ajudar o outro”, ela o faz apenas uma vez e de maneira tímida. Tudo indica que as crianças interpretam sua sugestão como sinal de fraqueza e incompetência, daí a demonstração revoltada de que não precisam de ajuda. (BRANCO, 2006. P.149)

Conclui-se, portanto, da urgente necessidade de que a escola, em harmoniosa cooperação com pais e governos, possa instituir um programa educacional onde o senso de coletivismo fosse, de fato, implementado nos currículos escolares e os alunos fossem ensinados, desde a mais tenra série, a serem mais cooperativos e entendessem, de uma vez

por todas, que a verdadeira evolução humana consiste na capacidade de adaptar-se ao meio por sistemas que primam pela colaboração e pelo auxílio entre as espécies.

1.2.3 Perspectiva ecológica

Bronfenbrenner (2011), em suas proposições sobre a ecologia do desenvolvimento humano, pautada no princípio de a pessoa, ser humano é interação física, mental e social. Quanto a isso há praticamente consenso no meio dos teóricos do assunto. Todavia não há linearidade ao se conjugar esses elementos tão intrínsecos e arraigados na realidade humana, pois a maneira como eles são percebidos e vividos variam conforme um sem-número de fatores a serem considerados no campo da pesquisa aplicada.

Um mesmo ambiente pode apresentar percepções distintas aos seus observadores por numerosas razões. Assim, não é confiável que se atribua um conceito único a determinado ambiente já que esse pode ter diferentes valorações a depender de variantes quase sempre interdependentes e de difícil conceituação comum.

Assim, o conceito do ambiente que envolve determinado indivíduo precisará ser pontuado de algumas variantes que estenderá o alcance de lugar. A definição de meio ambiente terá uma abrangência do próprio sistema ecológico que envolve a vida. Daí não poder se reduzir ao exato lugar onde o indivíduo está a conceituação de meio ambiente.

Como exemplo, não poderíamos afirmar que duas crianças oriundas de famílias de nível social semelhante, que morassem num mesmo prédio, compartilhassem, necessariamente, o mesmo meio, pois uma série de variantes poderia mudar a percepção daquelas famílias sobre o lugar em que moram e da vida que levam.

Assim, reduzindo a ideia a uma forma, poderíamos pensar num conjunto maior, onde outros inúmeros conjuntos estariam contidos. Não teríamos um conceito apenas de ambiente, mas alguns, quais sejam: em primeiro lugar, Bronfenbrenner propõe o meio ambiente como o lugar onde se vive, e as influências imediatas e mediatas de outros ambientes que direta ou indiretamente influenciam no modo de vida daquela pessoa: o micro, o meso, o eixo e o macroambiente.

O microsistema é aquele onde as interações são próximas e diretas à pessoa. Ou seja, há proximidade e interface, há o “cara a cara”. Exemplo: casa paterna e a creche. O mesossistema são as interações entre dois ou mais ambientes, de modo a proporcionar um horizonte mais ampliado no ambiente da pessoa. Podemos citar, como exemplo, a

interação dos amigos da vizinhança com os amigos da escola, etc. Ou seja, há uma certa transversalidade na rede social daquele ambiente. Também é considerado o que envolve o ambiente que não diz respeito diretamente à pessoa em desenvolvimento, porém exerce importância no contexto de convívio dela. Exemplo: ambiente de trabalho dos pais, o grupo de oração da igreja dos avós, etc.

O macrossistema envolve o ser em desenvolvimento como morador do mundo, do cosmo, e não mais limitado a determinado espaço social. É a interação maior. De modo que podemos dizer que uma mesma ocorrência na América do Sul pode ter percepções totalmente divergentes de ocorresse na Europa, por exemplo. É a comparação geometricamente ampliada.

Há mudança na percepção do ambiente sempre há mudança na posição da pessoa. Ou seja, dependendo de variações físicas, psíquicas ou social no papel do ser em desenvolvimento, a percepção dela do ambiente irá mudar. São os diferentes papéis que as pessoas assumem nas mais variadas circunstâncias e que fazem com que elas mudem de opinião ou de visão sobre determinado ambiente, conforme a realidade apresentada. Lutando contra uns, ou aceitando, inevitavelmente, o rumo de outros.

O desenvolvimento humano como meio de ampliar, de reestruturar e modificar o ambiente em que vive. É a motivação para não conformar-se com o status e buscar as mudanças que julgar necessárias. É um processo duradouro, pois, previamente, já terá ocorrido mudanças estruturais no ânimo da pessoa. É a fase onde já se internalizou conceitos arraigados e já se alcançou razoável nível de maturação psicológica.

Nesta, há a fase mais difícil pois se refere à capacidade do pesquisador capturar como o sujeito percebe a situação. É uma tarefa extremamente difícil, pois desconsiderar o significado da realidade percebida pelo sujeito é arriscado e arrojado para o resultado da pesquisa científica. Por outro lado, também há a validade desenvolvimental. Para saber se houve desenvolvimento no indivíduo é necessário observar se houve mudanças no comportamento da pessoa e se esse mesmo indivíduo consegue transferir para outros ambientes o desenvolvimento nele operado. É a efetividade do comportamento individual na mudança do coletivo.

O ambiente ecológico no campo experimental do sujeito é a interação progressiva entre os mais diferentes ambientes no qual a pessoa está, direta ou indiretamente, inserida. É a capacidade própria do homo sapiens se adaptar às mais diferentes circunstâncias. É o sobreviver nos mais diferentes lugares e realidades. É a macrovisão de lugar, como

resultado do somatório dos mais diferentes e longínquos ambientes que se interligam e se entrelaçam.

Assim, concluímos que não há linearidade na influência que um mesmo ambiente possa causar numa pessoa, pois este será influenciado por uma enorme gama de alternativas próprias da alma humana. Desta conclusão infere-se também a impossibilidade de uma única visão sobre a influência do meio ambiente no indivíduo, pois a realidade do ambiente diz mais significadamente à percepção pessoal de cada um, do que propriamente às características objetivas daquele meio.

1.2.4 Desenvolvimento moral no contexto da educação infantil

Finalmente, fazemos menção a um trabalho que guiou bastante o olhar teórico desta monografia. Barrios (2009) analisa como o desenvolvimento moral é percebido pelos educadores e quais as formas e estratégias presentes nas interações que ocorrem nas práticas pedagógicas de uma instituição de Educação Infantil que podem estar possivelmente relacionadas ao desenvolvimento moral. Entre as perspectivas que subsidiaram seu trabalho de maneira impar, podemos citar: a perspectiva comportamental e da aprendizagem social, a perspectiva psicanalítica, o construtivismo e a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, o construtivismo social e a abordagem narrativa e a as perspectivas socioculturais.

Segundo Barrios, a perspectiva comportamental e da aprendizagem social aborda como a aprendizagem adaptativa das regras e normas consideradas corretas por integrantes de um determinado meio social. É imposto ao indivíduo diversos padrões morais a serem seguidos para estar inserido na sociedade e nos grupos que a compõem. “Os ditos padrões morais podem ser adquiridos pela criança por reforço [...] ou por procedimentos imitativos e de identificação com os adultos que convivem com ela [...]” (BARRIOS, 2009, p. 5). Aqui, a criança tem um papel “passivo” diante do ambiente e das experiências e interações que nele se originam. As “autorizações” sociais podem ser mais significativas quando é demonstrada a insatisfação do adulto em relação à conduta das crianças. Entende-se nessa parte que a motivação a uma ação moral está interligada a conveniência de aprovação de inserção social e ao medo de consequências negativas devido ao não cumprimento das “normas”.

O trabalho de Barrios dá destaque ao posicionamento de La Taille, que considera que a psicanálise não se debruçou de forma específica e sistemática sobre o estudo do desenvolvimento moral. Porém, as contribuições da psicanálise são importantes, pois ressaltam o papel da afetividade para a compreensão e estudo da ação moral, ao sublinhar o caráter conflituoso da relação da pessoa com a moral. A pessoa precisa se submeter a um conjunto de regras e normas sócio-morais para que possa viver em sociedade e se civilizar. Por outro lado, essa submissão implica na perda da liberdade e na não realização de certos desejos. O sujeito pode renunciar à satisfação de seus desejos e seguir as leis morais por medo em função da repressão exercida pela consciência moral ou superego, na linguagem psicanalítica. Na teoria psicanalítica, o indivíduo é considerado como um ser moralmente heterônomo. Além disso, os comportamentos morais estão determinados por processos inconscientes que fogem do controle do sujeito (La Taille, 2006).

Outra perspectiva abordada pela autora é o construtivismo e a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, nessa parte observamos uma contextualização de onde iniciaram os estudos sobre o desenvolvimento moral. A abordagem inicial é com relação a Piaget que iniciou esses estudos com os processos de construção das regras, especificamente. A teoria piagetiana fala em desenvolvimento moral como processo de construção que acontece em contextos de interação social. Onde as relações são fundamentais para o desenvolvimento da moralidade.

Barrios realizou sua pesquisa empírica em uma escola da rede pública de ensino do DF, com crianças de quatro a seis anos de idade. Inicialmente, foi feita uma análise da prática pedagógica da instituição com a participação de um grupo de professores e diretores, além das crianças. Foram realizadas observações diretas nos diferentes espaços da escola. Após isso, foi desenvolvida uma atividade dirigida estruturada e planejada pela professora de uma turma com 16 crianças de seis anos com o objetivo específico de promover discussões sobre temáticas relacionadas à moralidade. Na última fase da pesquisa, foi realizada uma entrevista individual semi-estruturada com nove profissionais da escola.

Os profissionais que participaram da pesquisa tinham idade entre 35 e 48 anos. Oito eram pedagogos e um era formado em Geografia. Todos com mais de 10 anos de experiência em sala de aula e com mais de dois anos atuando nessa instituição em específico. Para trabalhar com a turma, a professora escolheu o livro “A gente pode... A

gente não pode...”, de Anna Claudia Ramos (ano). Barrios notou que o livro era indicado para crianças com três ou quatro anos.

Após a execução dessas atividades, a pesquisadora analisou as mesmas e o que mais a surpreendeu, foi que a maioria das questões lidas e interpretadas no episódio não estavam relacionadas à moralidade. Muitos dos ‘podes’ interpretados se referem a regras colocadas pelo adulto em função da segurança e saúde das crianças. Os ‘podes’ que, de alguma forma, se relacionavam à moral, foram apresentados e interpretados de forma desconexa de seus aspectos morais e sociais. Por exemplo, uma criança interpretou a frase “a gente pode brincar com os amigos” como a possibilidade de dividir e compartilhar os brinquedos com o outro. Essa interpretação não foi aproveitada pela professora no sentido de relacionar com as experiências das crianças, que costumavam ter conflitos na hora de compartilhar os brinquedos. Não se estabeleceu uma discussão sobre questões relativas à moralidade; nem houve uma discussão das regras, normas e limites que foram apresentados para as crianças. A maioria dessas regras, normas e limites não se relacionavam com a moralidade, e aqueles que poderiam estar relacionados não foram discutidos e analisados em uma perspectiva moral.

Em sua pesquisa, Barrios destaca outra estratégia observada nos casos de conflitos morais que estavam relacionados com questões de cuidado e respeito pelo outro. A reapresentação das regras sem explicitar ou conversar com as crianças sobre os motivos morais que trazem essas regras não contribui para o desenvolvimento moral da criança.

[...] rerepresentar a regra sem oferecer os argumentos morais que existem na base dela é insuficiente no caso dos conflitos morais. É importante ressaltar para a criança que os motivos pelos quais essas regras existem, assim como as consequências que a transgressão da regra pode ter para a outra pessoa envolvida na situação de conflito. Além disso, rerepresentar regras como “não pode bater” e “não pode brigar”, no momento do conflito, sem ajudar a criança a procurar outras formas de resolução pode ser vivenciado pela mesma como uma impossibilidade de resolver sua divergência com o outro. (KILLEN; NUCCI, 1995, apud BARRIOS, 2009, p. 215)

Na análise das entrevistas dos profissionais da educação, Barrios constatou que há um entendimento de moral como convenções sociais e não necessariamente como ações relativas à moralidade, por exemplo: não falar palavrões, saber se comportar em diferentes ambientes, pedir para ir ao banheiro, falar em voz baixa etc. Além disso, vários exemplos estiveram relacionados com a sexualidade e a religião. Muitos acreditam que moralidade é agir de acordo com as “normas” impostas pela sociedade.

Podemos concluir, a partir de grande parte dos dados coletados na pesquisa, que os profissionais da escola definem os conceitos de moral e desenvolvimento moral desde a perspectiva da boa convivência. Mas quando levam esses conceitos para a prática pedagógica, preocupam-se quase que exclusivamente com regras de disciplina, em primeiro lugar. Além do mais, destaca a pesquisadora, há uma “visão passiva da criança no seu próprio desenvolvimento moral, e o papel restrito da escola na educação e desenvolvimento moral das crianças” (BARRIOS, p. 220).

Com relação à família, a pesquisa evidencia que há um jogo de “empurra” da responsabilidade que existe entre família e escola. A família afirma que a escola deve cuidar de todas as áreas, inclusive do desenvolvimento moral, sem considerar que a família é o primeiro contexto de convívio social e de maior referência para a criança. É nele que se estabelecem padrões de comportamento, regras e valores morais historicamente constituídos por aquele grupo social. A criança fica no meio desse “fogo cruzado”, sendo considerada passiva nesse processo.

Por fim, a autora conclui que “a educação está permeada de ideias inovadoras que ainda não foram incorporadas de forma plena no cotidiano das instituições educativas” (BARRIOS, p. 223). Leva-nos a pensar, também, que a escola tem um discurso maravilhoso, incentivador, porém sua prática está voltada aos princípios da educação tradicional e esse discurso, não chega nem a sair do papel. E, podemos observar que não somente nessa pesquisa, mas em outras, isso fica claro. As interações das crianças e delas com o professor são importantes e fundamentais para o desenvolvimento infantil, porém os educadores tem se esquecido de abranger tais interações em suas discussões, negligenciando o desenvolvimento de várias habilidades que são fundamentais a criança. Pois, a moral tem a sua origem nos relacionamentos interpessoais e nos permite refletir sobre ações interativas para o desenvolvimento moral da criança que só é possível através da análise da dinâmica escolar.

Segundo Barrios, os educadores precisam, portanto, ter consciência do importante papel da escola no desenvolvimento e educação moral do ser humano. Desenvolvimento e educação moral e da cidadania não podem ficar restritos ao contexto familiar e não podem ser reduzidos à ordem ou à disciplina. Afirma que por um lado a escola se queixa da cobrança dos pais e da falta de limites das crianças no contexto familiar e por outro, não aproveita os espaços de participação da família no sentido de discussões e trocas significativas sobre o desenvolvimento e educação das crianças.

OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Investigar a relação entre os processos de formação de valores e da moralidade e os processos de educação no contexto de um programa alternativo que oferece atividades lúdicas, físicas e recreativas às crianças da rede pública de ensino em situação de vulnerabilidade social, priorizando a perspectiva dos educadores sobre tais processos.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar os significados dos conceitos morais e de valores nas interações interpessoais das crianças em situação de atividade livre (sem regras) e em situação de atividade dirigida (mediada com regras pré-estabelecida).
- Comparar os posicionamentos entre meninos e meninas acerca das relações vivenciadas nos diferentes ambientes socioculturais.
- Analisar a importância do ambiente familiar na disposição das crianças para aprender e para se relacionar no contexto educacional.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Conceituando e desenvolvendo a pesquisa como incentivadora na busca por novos conhecimentos

Segundo Gil (2010), pesquisa pode-se definir como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Pesquisa social é o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação para agir.

De acordo com sua finalidade, a pesquisa pode ser pura ou aplicada. A pesquisa pura busca o progresso da ciência, seu desenvolvimento tende a ser formalizado e objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis. A pesquisa aplicada tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos, referentes a uma realidade particular, focada.

A pesquisa divide-se também em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses casuais, denominadas explicativas. As pesquisas exploratórias se caracterizam por um planejamento mais flexível, que têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Tem em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato. É especialmente realizado quando o tema escolhido é pouco explorado pela comunidade científica.

As pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Analisam características de um grupo por vários recortes e combinações entre as diversas classes. Assim como as exploratórias, são as mais realizadas por “pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2010, p. 28).

As pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse tipo de “pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28), tornando-se assim o tipo mais complexo e delicado, pois o risco

de cometer erros aumenta consideravelmente. Pode-se utilizar também do método experimental.

É impossível apresentar um esquema padrão que indique todos os passos do processo de pesquisa social. Em geral, os autores da área concordam sobre as seguintes etapas: planejamento, coleta de dados/construção de informações, análises e interpretação e redação do relatório. Até o momento não foi possível definir um modelo que apresente, de forma absolutamente precisa e sistemática, os passos a serem observados no processo de pesquisa.

Em termos epistemológicos, as pesquisas podem ser qualitativas e quantitativas. Embora elas se complementem, uma não substitui a outra. As qualitativas utilizam métodos que priorizam entrevistas, questionários abertos, histórias de vida, estudos de caso. Sua abordagem enfatiza as relações, considera o pesquisador e o participante, sujeitos ativos na construção dos resultados. A metodologia leva os entrevistados a falar e pensar livremente sobre determinado tema, objeto ou conceito. Faz emergir aspectos subjetivos, atingindo motivações explícitas e conscientes dos entrevistados de forma espontânea.

As pesquisas quantitativas priorizam o levantamento de opiniões e atitudes explícitas, utilizam instrumentos padronizados, normalmente questionários com questões fechadas, cujos resultados são quantificáveis permitindo o cruzamento das variáveis de diversas maneiras. Geralmente, são utilizadas a partir de perguntas ou questões fixas de acordo os objetivos da pesquisa.

Segundo Trivinhos (1987), em pesquisa educacional favorece os estudos inter e multidisciplinares, na medida em que dialoga com referências teóricas de vários campos no processo de compreender os aspectos do fenômeno educativo. O investigador, apoiado num conjunto de conceitos, tem o suporte da realidade concreta do fazer educativo enquanto realiza sua pesquisa.

O problema que motivou a escolha pelo tema do desenvolvimento moral e educação nos levou à sistematização do trabalho de campo. A pesquisa empírica, portanto, caracterizou-se por um estudo metodológico no campo da realidade social, através de um Programa Social com crianças. Essa pesquisa, tem característica de pesquisa aplicada, pois em seu desenvolvimento o foco mantém-se em consequências práticas dos conhecimentos de uma realidade particular. Caracteriza-se, também, como pesquisa qualitativa onde foram utilizados questionários abertos, entrevistas e observações, e a pesquisadora e os participantes foram considerados sujeitos ativos nas construções dos resultados. Insere-se,

também, no grupo de estudos exploratórios, devido à presente característica de buscar esclarecer conceitos e ideias.

Organizamos este trabalho em etapas como: planejamento, construção de informações empíricas, análise e interpretação e redação do relatório. Por fim, se qualifica como uma pesquisa educacional multidisciplinar por dialogar com referências teóricas de vários campos.

2.1 Contexto da pesquisa: o Programa Esportivo Social e Cidadania (PESC)

O Programa Esportivo Social e Cidadania (PESC), de cunho esportivo e social, foi criado há oito anos, e realiza atividades custeadas pelo SESC/DF, atuando nas cidades de Gama, Guará e Taguatinga. É apoiado por parcerias firmadas com escolas da rede pública de ensino, empresas e institutos do Distrito Federal. Direciona-se ao atendimento gratuito de crianças na faixa etária entre sete a 12 anos, de famílias de baixa renda, oriundas de escolas de rede pública da cidade do Gama, usufruindo do acesso a uma infraestrutura de lazer, esporte, cultura e saúde e assistência por três vezes na semana, nas segundas, quartas e sextas-feiras, no contra turno do horário escolar. O programa prevê o atendimento de 100 crianças, nos turnos matutino e vespertino, no período de março a dezembro.

O Programa tem como gestor o Professor João, formado em Educação Física e que coordena o Projeto do Programa desde o início. Com ele, trabalham quatro estagiárias, duas no período da manhã, sendo uma de Pedagogia e uma de Educação Física, e duas no período da tarde, da mesma maneira. A função das estagiárias é planejar, sob a supervisão do Professor João, as aulas das crianças e colocar em prática o planejamento. Intervir nas atividades em geral, da área da saúde, da área do esporte, da área nutricional. E avaliar o “progresso” das crianças ao longo do programa.

De acordo com a proposta pedagógica do programa (2010). O objetivo geral do programa é desenvolver programação específica, para crianças que apresentam evidências de vulnerabilidade social, visando à inclusão social, democratizando o acesso a práticas esportivas, educativas, culturais, sociais e saúde. Tem também como objetivos: contribuir para a formação e cidadania das crianças oriundas de famílias com quadro de vulnerabilidade social, incentivando valores éticos, cívicos e morais. Estimular a socialização e integração com outras crianças. Desenvolver habilidades motoras e o equilíbrio emocional. Promover a saúde integral. Acompanhar e avaliar a melhoria das

crianças nas variadas áreas de formação, bem como detectar e sanar falhas no decorrer do Programa. Dessa forma, o Programa busca contribuir para a construção do ser humano em seus aspectos da cidadania, favorecendo a inclusão sociocultural, a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica e por extensão, a promoção da qualidade de vida.

2.2 Participantes

Participaram dos procedimentos empíricos a professora de educação física e o coordenador do programa, que também é educador físico do programa. Eles responderam a um questionário semi-estruturado e realizaram uma entrevista coletiva dialogada, que foi subsidiada por um roteiro de entrevista elaborado a partir dos levantamentos do questionário.

A professora Diana, tem 26 anos de idade e está cursando Educação Física, Bacharelado e está no programa desde março de 2014. Anteriormente, ela trabalhou no Centro Olímpico de outra Região Administrativa do DF, onde ministrava aulas de natação, psicomotricidade e esportes diversos à crianças e jovens. Também trabalhou no Parque Bandeirante ministrando aulas de natação e hidroginástica para crianças e adultos. Trabalhou também na Companhia de Nacional de Abastecimento (CONAB) ministrando aulas de ginástica elaborada para adultos.

O professor João, tem 42 anos de idade, é licenciado em Educação Física e tem especialização em Orientação Educacional. Está no programa há 7 anos. Professor de Educação Física, personal trainer, gestor de projeto esportivo, professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no período de 2007 a 2011.

Também participaram da pesquisa o grupo de crianças que entraram no projeto em março de 2014, por meio da observação de algumas interações. O grupo é formado por crianças de 7 a 12 anos, oriundas de escolas do Gama, de famílias de baixa renda. Nos episódios de observação selecionados, tomaram parte 34 crianças, sendo que 23 eram meninos e 11 eram meninas.

Os dois educadores físicos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e as crianças observadas receberam autorização da família consentindo a participação na pesquisa. Os nomes dos participantes foram mudados para nomes fictícios na redação deste relatório para preservar a identidade conforme os requisitos éticos das pesquisas com seres humanos.

2.3 Abordagem metodológica, instrumentos e procedimentos empíricos

Para o trabalho de campo foi feita uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório no contexto do PESC durante o período em que a pesquisadora atuou com estagiária na instituição. Autorizada pela coordenação do programa e pelas famílias, foram realizadas observações direta e participante a partir das quais foram selecionados alguns episódios das crianças nas atividades de grupo.

Atividades de grupo com grupos separados de meninos e de meninas intermediado por dilemas que deveriam ser resolvidos de acordo com regras pré-estabelecidas; após atividades dos grupos, deveriam ser realizadas entrevistas individuais com alguns participantes, porém, fatores externos ao projeto e à pesquisa impediram esse procedimento. Por fim, foram aplicados questionários aos professores seguidos de entrevista. O registro das observações foi realizado mediante o uso de protocolo de observação direta (consultar apêndices), tanto nas atividades livres como nas atividades direcionadas, parte do plano de intervenção desenvolvido pela pesquisadora para efeitos da pesquisa.

Das observações foram extraídos os episódios apresentados para análise. A primeira observação aqui relatada é de uma atividade realizada em grupo. A atividade proposta era que cada aluno pegasse um objeto e montasse uma frase com esse objeto. O aluno que estivesse na sequência deveria continuar a frase que o aluno anterior formulou. Pude observar que algumas crianças que normalmente mostram-se impacientes conseguiram esperar e até mesmo orientar outras que sentiram dificuldade com a execução da tarefa. Um menino e uma menina, em especial, nunca prestavam atenção e demonstravam estar sem paciência às atividades. Nessa atividade, expressaram vontade de participar e ajudaram quem não estava conseguindo compreender o que era para se fazer.

Em outra oportunidade, foi realizada a observação de “um momento livre” das crianças. Certas crianças, no início do programa mostravam-se agressivas e briguentas. Com o passar do tempo, no decorrer do programa pude observar tais crianças contendo conflitos. Pedindo a outras crianças que parassem de brigar para não atrapalhar nossas atividades. As análises das interações sociais também dera, visibilidade à transversalidade de gênero. Todas essas questões estão destacadas no capítulo de resultados.

Também foram realizadas duas entrevistas com os professores, uma mediante questionário semi-estruturado, enviado por email e devolvido com respostas esclarecedoras e ricas ao trabalho. A outra foi por meio de uma entrevista de áudio gravada e transcrita a partir do questionário respondido.

Segundo Gil (2010), pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. É uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais. É a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados.

Em função de seu nível de estruturação podem ser definidos diferentes tipos de entrevista. As menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea. Podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. As informais tem como objetivo básico a coleta de dados, é recomendada nos estudos exploratórios que buscam abordar realidades que o pesquisador conheça pouco, é menos estruturada possível. A entrevista focalizada, também é bastante livre, porém tem foco específico. O entrevistado pode falar livremente sobre o assunto, porém o entrevistador esforça-se para que não saia do tema original. É bastante empregada em situações experimentais com o objetivo de explorar alguma experiência vivida em condições precisas. Requer grande habilidade do pesquisador que deve respeitar o tema. A entrevista por pautas guiam-se por uma relação de pontos de interesse e apresentam certo grau de estruturação. São recomendadas, quando os entrevistados não sentem-se a vontade para responder as perguntas, pode ser determinada pelas atitudes culturais do entrevistados ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões.

As entrevistas estruturadas permanecem invariáveis para todos os entrevistados, pois geralmente é utilizada com um grande número de pessoas. Uma de suas principais vantagens é a rapidez e o fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica custos relativamente baixos. Normalmente são utilizados questionários e formulários.

Os resultados de todos os procedimentos empíricos foram organizados e analisados de acordo com os objetivos do trabalho e o enfoque teórico discutido no capítulo um. Priorizou-se uma abordagem compreensiva interpretativa, enfocando as interações comunicativas no caso das observações e com classificação dos temas e conceitos no caso das entrevistas. Logo, as questões mais significativas foram relacionadas com os objetivos específicos.

CAPÍTULO 3

OS RESULTADOS DA IMERSÃO NO CONTEXTO DE PESQUISA: EXPLORANDO A ABRANGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL PARA CRIANÇAS E PROFESSORES

Buscando investigar a relação entre os processos de desenvolvimento moral e os processos de educação no contexto de um programa alternativo que oferece atividades lúdicas, físicas e recreativas à crianças da rede pública de ensino em situação de vulnerabilidade social, priorizando a perspectiva dos educadores sobre tais processos, foram realizadas observações das interações interpessoais das crianças em situação de atividade livre (sem regras) e em situação de atividade dirigida (mediada com regras pré-estabelecida), como se posicionam meninos e meninas acerca das relações vivenciadas nos diferentes ambientes socioculturais. E também foram feitos levantamentos através de questionários, buscando compreender os olhares dos professores com relação as crianças, ao programa em si e a participação das famílias. Também foi investigado o contexto familiar das crianças do programa, buscando melhor compreendê-las em seus diversos aspectos.

As informações empíricas foram organizadas de forma complementar, onde uma completa a outra. Foram organizadas de forma relacional, onde as abordagens utilizadas no material teórico foram explicadas juntamente com a metodologia dentro da parte empírica aqui explicitada. No primeiro tópico foram abordadas as observações feitas das interações das crianças em atividades diversas e analisadas de acordo com a teoria abordada ao longo desse trabalho. No segundo tópico, através de questionário e entrevistas foi possível compreender a posição do olhar dos professores com relação as crianças, ao programa, a participação da família das mesmas e como eles relacionam e conceituam valores e virtudes, a construção da cidadania e o desenvolvimento moral em si.

3.1. As crianças em atividade (observações)

Foram observadas interações interpessoais das crianças em situação de atividade livre (sem regras) e em situação de atividade dirigida (mediada com regras pré-estabelecida) e como se posicionam meninos e meninas acerca das relações vivenciadas nos diferentes ambientes socioculturais.

Selecionamos quatro episódios para análise: dois de interações interpessoais em situação de atividade livre e dois em situação de atividade dirigida

3.1.1. Episódio 1 – Os objetos e a diferença no comportamento

A primeira observação foi de uma atividade em grupo realizada em abril de 2014. A atividade proposta era que cada aluno pegasse um objeto dos que foram trazidos pela professora e montassem uma frase com esse objeto (óculos, copo, escova de cabelo, pincel atômico, lápis etc). O aluno que estivesse ao lado do que formulou a frase, na sequência, deveria continuar a frase que o aluno anterior formulou. Pude observar, que algumas crianças que normalmente mostram-se impacientes na realização de atividades em grupo, conseguiram esperar e até mesmo orientar outras que sentiram dificuldades com a execução da tarefa. Daniel, de 11 anos, vinha apresentando um padrão de comportamento bem específico em outras atividades em grupo: passava na frente do colega, fazia a atividade com pressa para logo ir brincar, liderava a bagunça e muito focado em si mesmo e no que queria brincar, sem esperar ou envolver os colegas. No episódio observado, Daniel surpreendeu ao se mostrar bastante atento aos comandos, dedicado à atividade, sentou no círculo sem demonstrar tédio nem sinalizou que queria sair da brincadeira. Esteve atento às frases elaboradas pelos colegas e ajudou as crianças menores, de sete anos, dando exemplos de frases que eles poderiam montar. Quando alguma criança começava a rir do colega que estava elaborando a frase, ele dizia “ei, gente, pera aí, deixa ele terminar a frase”. Inclusive, foi interessante observar que os pequenos ouviam quando ele pedia silêncio ou respeito pelo outro. Ao mesmo tempo, as crianças da idade dele, pareciam se espelhar em seu exemplo, um tanto diferente do que normalmente ele se mostra. Todos sentaram no círculo e prestaram atenção à tarefa, esperando sua vez com paciência. Essa atividade foi uma das mais significativas para mim, porque até então eles nunca haviam ficado concentrados em uma atividade. Essa foi uma primeira tentativa de sucesso, que envolveu participação e respeito, envolvimento e prazer pela atividade.

Nesse episódio podemos ressaltar um conceito importante apresentado no capítulo teórico: o conceito de contexto cultural, o qual destaca as principais transformações e

evoluções do ser humano enfatizando que é pela interação social que aprendemos e nos desenvolvemos. Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo relativa ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. A aprendizagem é então um processo de internalização de informações e de mudança comportamental, naquele que absorve o conhecimento. E essa mudança pode ser considerada por sua potencialidade já que nem sempre o conhecimento será mostrado por aquele que o adquiriu.

O Daniel sempre foi muito agitado, sempre tinha um comportamento diferenciado e fazia as atividades com pressa para poder ir brincar. Normalmente, liderava a bagunça e tinha algumas atitudes egoístas, onde ele e suas escolhas eram o centro das atenções. As outras crianças, normalmente “copiavam” o comportamento dele, o que ele fazia outros faziam também. Principalmente os menores que quando viam uma criança maior fazendo as coisas, queria fazer também.

Essa atitude diferenciada do Daniel, surpreendeu as outras crianças menores, que logo foram obedecendo as condições impostas por ele, mesmo que admirados com a diferença nas atitudes. Todas as mediações feitas por ele eram acatadas pelas crianças menores, pois elas o tinham como um “superior”. Para as crianças da idade dele, a surpresa foi ainda maior. Normalmente, elas já esperavam que ele começasse a bagunça e levasse uma bronca. Quando isso não ocorreu, acharam muito estranho e essa atitude dele, os levaram a participar mais da atividade e prestar atenção ao que o prendia tanto. O que tinha de tão interessante nessa atividade que levou o Daniel a se concentrar? Eu podia ver esse questionamento nas atitudes das crianças da idade dele.

Na abordagem cognitivista, o sujeito adquire conhecimento através das experiências vividas em sociedade. Observamos que no desenvolvimento humano o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do ser humano. Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos. O cognitivismo ainda assim preocupava-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Cognição é o processo através do qual atribui-se significados à realidade em que se encontra. Esses significados são pontos de partidas para atribuição de outros, originando, então, à estrutura cognitiva. Esse desenvolvimento torna-se notável através da interação social vivenciada pelas crianças.

Quando a atividade funciona como mediadora das relações, integrando regras e participação ativa da criança, apresentando um objeto de mediação sobre o qual se

elaborava as frases, se construía significados. Houve envolvimento da imaginação das crianças na tarefa.

Ao longo do programa, buscou-se trabalhar com o desenvolvimento moral, a construção de valores e a mudança de atitudes com as crianças por meio da reflexão. Porém, essa atitude do Daniel demonstrou que fez algum sentido o que fomos passando para as crianças ao longo dos dias. As crianças em geral, estabeleceram novos padrões de interações e de comportamentos.

3.1.2. Episódio 2 - Liberdade e Mediação Transformadora por Parte de um Colega

A segunda observação foi de um “momento livre” em grupo. Certas crianças, no início do programa mostravam-se agressivas e briguentas. Com o passar do tempo, no decorrer do programa pude observar claramente, tais crianças “contendo” e intermediando conflitos de outros. Pedindo a outras crianças que parassem de brigar para não atrapalhar nossas atividades. Em um dia, no mês de maio de 2014, durante a recreação dirigida, que na verdade, consiste na distribuição de jogos e brinquedos, e as crianças ficam livre para jogar e organizar seus grupos. Os professores ficam na sala, mas só fazem alguma intervenção se houver conflito. Micael, de 12 anos, nunca havia mediado um conflito. No início do ano, ele começou a dar muito trabalho, demonstrando um comportamento diferente do que ele realmente é. Por conta disso tivemos até uma conversa com a mãe dele, que nos pediu para ficar atentas por que ele não costumava agir assim. E durante algum tempo ele não queria obedecer algumas regras, não queria fazer algumas atividades, envolvia-se em conflitos com frequência e estávamos sem entender esse comportamento por parte dele. Então começamos a interagir mais com a família que nos deu total liberdade para isso e ficamos aguardando um retorno positivo por parte do Micael. Com o passar do tempo ele foi melhorando e respondendo à essa nossa interação com a família. No dia, em que foi feita essa observação que aqui está sendo relatada, as crianças estavam brincando em grupos mistos, onde tinham crianças menores e crianças maiores brincando juntas. Durante uma dessas brincadeiras, algumas crianças começaram a discutir por conta das regras de determinado jogo.

Quando nos atentamos à essa discussão, Micael, já estava lá intermediando a situação e tomando as devidas atitudes. O que surpreendeu as crianças que brigavam e as professoras. Pois, há poucos dias o mesmo estava tendo problemas com o comportamento e demonstrando bastante indisciplina. Agora, estava intermediando um conflito e por sua vez, solucionando o mesmo. Já havíamos notado uma mudança no comportamento dele, porém não esperávamos por essa atitude. Ele estava muito agitado e ele mesmo costumava inciar os conflitos, principalmente se alguma criança menor não queria obedecê-lo. Pois ele entendia que como era mais velho, os demais deveriam fazer o que ele mandava. Para surpresa das crianças que discutiam. Um amigo dele da mesma idade e uma criança menor, ele interviu no conflito e deu razão para a criança menor. O que surpreendeu todos, pois não era esperada essa atitude por parte dele. Todas as mediações feitas por ele foram aceitas pelas crianças que não conseguiram nem acreditar no que estava acontecendo, pois há poucos dias era ele quem liderava esse tipo de discussão. Como ele é o mais velho da turma e sempre foi muito exigente com as crianças, pois queria que elas o respeitassem a todo custo, a mediação feita por ele foi muito bem aceita, pois ele de certa forma já tinha alcançado esse respeito por parte das crianças e demonstrando um comportamento positivo, elas demonstraram admirá-lo ainda mais. Todas as crianças, surpreendidas com tal atitude, ficaram impactadas e voltaram as brincadeiras que tiveram outra direção após isso. Essa atitude influenciou os outros grupos a mediarem seus próprios conflitos por conta própria o que foi muito interessante. Pois, através do respeito que tinham por um colega que tomavam como exemplo, conseguiram reencontrar seu “eixo”.

Nesse episódio podemos identificar algumas trajetórias importantes que já foram mencionadas anteriormente nesse trabalho. Trajetória de que o aprendizado, a família, o grupo social imediato, a escola e os aspectos macros da sociedade têm o seu papel na contribuição para a constituição da personalidade daquele indivíduo que vê com os próprios olhos, mas que, no entanto, precisa refletir-se em direção à moral vigente, desenvolvida e enfatizada nas ligações entre o ser individual e da coletividade. É fundamental que o adulto, ciente de que a criança necessita da orientação de outra pessoa para poder compreender e dimensionar o mundo em que ela está inserida, seja uma espécie

de “guia” para conduzi-la ao mundo político-social em busca da concretização dos valores maiores buscados pela humanidade, os quais sejam: paz, justiça, fraternidade e outros afins.

Assim como podemos observar a atitude da mãe, quando foi comunicada que o filho estava demonstrando um comportamento diferente. Ela logo, buscou interagir com os professores, buscando solucionar essas divergências. Pois, a mesma exerce esse papel de “guia” que busca conduzir o filho. Em busca de uma evolução das relações sociais de modo que estas sejam cada vez, mais e mais, os meios para se alcançar uma forma de vida mais justa e solidária, e, conseqüentemente, mais favorável à perpetuação da própria existência humana, é fundamental que a Escola tome a sua parte para a devida contribuição na formação de mentalidades mais ajustadas aos atuais anseios das sociedades humanas. É notório nas atitudes que foram tomadas por Micael, sua mãe e seus professores do programa essa evolução das relações sociais. A fim de manter e contribuir para a formação da mentalidade dele e das demais crianças.

3.1.3. Episódio 3 – Resultados mediados pelos próprios sujeitos e suas diferenças

A terceira observação foi de uma atividade feita com um grupo de 13 meninas. Em determinada aula, a pesquisadora trabalhou a biografia de Tarsila do Amaral com o objetivo de priorizar a experiência estética com a arte visual e, para esse grupo, destacar a atuação de uma mulher do modernismo brasileiro. A obra levada foi a mais famosa da pintora, “Abaporu” (que significa homem que come). Em sala, todas sentaram em forma de círculo e a pesquisadora leu a biografia. Durante a leitura, as meninas se mostraram muito curiosas, perguntando a cada trecho. Por exemplo, quando a pesquisadora leu sobre a vida da autora em uma fazenda e que quando jovem foi para a Europa estudar, fizeram perguntas como: para onde ela foi? Como ela foi para lá? Ela já sabia desenhar? Por que foi para tão longe? Aqui não tinha escola? O texto também falava da obra que seria parte da atividade seguinte com o grupo. Ao fim da leitura, as meninas se mostraram muito ansiosas para ver a gravura de “abaporu”. Quando a gravura passava de mão em mão, era possível observar a alegria de cada uma, admirando obra de tão não convencional, com traços assimétricos, formas estranhas passíveis de inúmeras significações. Elas criaram vários significados, admiradas com as

formas “parece um cachorro”. A alegria com que olhavam a obra era como se tivessem ganhado um prêmio.

Logo, foi proposta uma atividade em grupo em que elas deveriam recortar papéis picadinhos coloridos de revistas que estavam disponíveis. O objetivo era construir uma obra do jeito que quisessem. Após a explicação, o grupo de meninas sentou-se em círculo no chão, porém cada uma pegou o material e desenvolveu individualmente a atividade. Evidenciaram cuidado e capricho com o material e com a realização da atividade. A comunicação estabelecida restringiu-se a frases como “já estou terminando”; “o meu está mais bonito”; “o meu está mais colorido”. Demonstraram senso de responsabilidade que, após a atividade, jogaram os restos de papéis no lixo, guardaram o material e organizaram a sala de forma espontânea. Todas colaboraram e participaram, entregaram as tesouras organizadas, guardaram as colas no armário e juntaram todas as revistas. Todo o processo de realização da atividade foi feito com muita independência, pois a única mediação da pesquisadora se restringiu a explicar a atividade e convidá-las a sentarem-se em círculo.

3.1.4. Episódio 4 – Resultados mediados pelos próprios sujeitos e suas peculiaridades

A quarta observação foi com um grupo de 23 meninos, no contexto da mesma atividade que foi proposta anteriormente para os meninas. Durante a leitura da biografia de Tarsila do Amaral, um menino de nove anos perguntou “por que a gente está lendo a história de uma menina?” Quem primeiro respondeu foi um menino de 12, dizendo que “porque ela também é uma artista”. Parece que este fez alusão algo que a pesquisadora há havia dito anteriormente, no início da manhã, na hora do lanche, de que naquele dia iriam conhecer um artista. O tipo de pergunta dos meninos durante a leitura gerou em torno de informações mais superficiais, como: “ela era rica?”; “ela casou?”; “por que ela morava em uma fazenda?”. Mostraram-se curiosos com a pessoa e com o título da obra, que era uma palavra indígena. Gostaram do som da palavra e acharam interessante o significado da palavra. Ficaram repetindo a palavra ao longo do dia, chamando um ao outro de “abaporu”, que logo se tornou uma forma depreciativa de

chamar o outro “sai daqui seu abaporu”. Até o momento de ver a gravura da obra, não se mostraram tão interessados. Porém, depois que a gravura começou a passar de mão em mão, ficaram muito envolvidos em comparar o que viam com o significado do nome. “por que tem um pé tão grande”; “cadê os dentes do bicho que come?”. Fizeram julgamento de valor: “que bicho feio?”; “O que é isso aqui, é um animal ou é um homem?”.

O grupo de meninos sentou-se em círculo como foi proposto, porém diferentemente das meninas onde cada uma pegou o material e desenvolveu individualmente a atividade, eles foram mais colaborativos. Alguns pediram para fazer em duplas. Outros, a medida em que iam terminando a tarefa, ajudavam os outros a finalizarem o trabalho, especialmente os mais velhos ajudavam os mais novos. Demonstraram ser colaborativos e articulados entre eles com a realização da atividade, compartilharam os materiais, tiveram foco no que estavam desenvolvendo. Em geral, gostaram muito de explorar as cores, os trabalhos ficaram muito coloridos. A maioria cortou quadradinho, mas alguns, recortaram nas formas da gravura. Para que organizassem a sala ao final da tarefa, tive que mediar, pedindo que jogassem os restos de papéis no lixo, guardassem e organizassem o material no armário, arrumassem a sala. Pude notar, que no momento de organizar nem todos participaram, principalmente os mais velhos assumiram o papel de “mandões”, dizendo aos pequenos onde estava sujo, o que precisava ser feito, onde colocar as coisas. A maioria dos meninos pequenos obedeciam sem questionar, com exceção do menino que indagou sobre porque estávamos lendo a história de uma menina. Ele retribuía as ordens dos mais velhos: “por que não pega você? Você não manda em mim!!!”.

Os episódios três e quatro trazem alguns aspectos para análise das questões de gênero. É importante, porém, entendê-los não como uma característica estática e inerente ao sexo, mas pensar em como essas questões foram historicamente canalizadas para que se mostrem de determinada forma. Enquanto as meninas trabalharam bem individualmente e mostraram-se mais zelosas e mais perfeccionistas com seus trabalhos, os meninos foram mais colaborativos. Quanto à organização, os meninos se organizaram mais como grupo, e as meninas tiveram o senso de organização para com o ambiente, demonstrando uma

questão comum entre elas, já que grande parte das meninas, mesmo sendo crianças ainda, já tem atribuições domésticas em suas casas. Elas cuidam dos irmãos, lavam, passam, cozinham.

O conhecimento da realidade das crianças adquirido pelo convívio ao longo do programa permite inferir como as trajetórias de desenvolvimento dessas crianças no ambiente familiar, doméstico, é muito responsável por algumas das posturas das crianças. Sabemos que as meninas, em geral filhas de empregadas domésticas, ou são responsáveis pela arrumação e cuidado do seu lar, ou participam do trabalho das mães nas casas dos patrões, ou ambos. Normalmente é um trabalho subserviente e de manutenção da limpeza do ambiente, trabalho solitário, sem colaboração. No caso dos meninos, há uma internalização dos papéis masculinos de controle, assimétrico nas relações relativas ao poder de um poder mandar sobre o outro. Mas, ao mesmo tempo, há um foco na tarefa que deve ser realizada e que depende um dos outros.

3.2. Os olhares dos professores (questionários)

3.2.1. Sobre o contexto educacional – o projeto

O entrevistado, professor João, deixou claro em sua fala que as crianças atendidas pelo Projeto apresentam algum tipo de vulnerabilidade social, podendo essa ser afetiva e/ou financeira. Destacou também fatores incomuns entre as crianças, como por exemplo: agressividade, baixo rendimento escolar e demonstração de carência de afeto. Sinalizando esses fatores como uma falta de estrutura mínima familiar para a construção de valores cidadãos.

A entrevistada, professora Diana, destacou que as crianças são oriundas de escolas públicas da região do Gama, de famílias desestruturadas, de baixa renda. Com isso, destaca também momentos de agressividade e carência muito presente entre eles.

De acordo com a pesquisa bibliográfica feita anteriormente, a sala de aula não está separada de todo um universo que permeia os atores ali envolvidos. Se, por exemplo, uma escola está situada em um bairro com altos índices de violência, é mais provável que as práticas escolares, incluindo as relações sociais e os valores, sejam dinamizadas pelas demandas do ambiente em que está situada. Ou, alunos provenientes de uma comunidade

fortemente praticante de determinada crença religiosa, trarão para a sala de aula demandas, valores e formas de socialização que, de alguma forma, emergem das práticas e ideias canalizadas pela crença religiosa dominante.

A questão ensino-aprendizagem envolve toda a problemática física, psicológica e social de alunos, professores, pais, comunidade, governo etc, pois a escola é uma célula do grande tecido social em que ela está incluída. Queremos modelos educacionais efetivos, ou seja, que gerem impacto na aprendizagem que ocorre em sala de aula e que tenham reflexos em toda a comunidade.

Fatores como uma melhor interação entre o professor e o aluno, entre a escola e as famílias, são imprescindíveis para que a escola deixe de ser apenas um depósito onde as crianças são armazenadas por algumas horas e passe a ser, verdadeiramente, uma fonte de motivação para o crescimento humano e a evolução social. O triângulo professor-aluno-contexto defendido por Coll e Solé (2004) é o esquema-mor que deve nortear as políticas pedagógicas, pois não há exclusividade em nenhum desses fatores, já que eles são interdependentes e harmônicos entre si, e não unam-se com a exclusão de nenhum vértice dessa tríade.

Ambos os professores relacionam formação de valores como responsabilidade das famílias. Enfatizando que os valores são cidadãos, pois a questão da cidadania está presente, a questão da agressividade e do baixo rendimento são indicadores de que não houve essa formação. Demonstram também um olhar mais amplo sobre cidadania.

É muito complexo falar em formar um cidadão, porque é um conceito muito abrangente. Ser cidadão é ser ético. Mas, os valores, por outro lado, permitem às pessoas pensar e refletir em nível mais processual pois vamos adquirindo ao longo das interações com o outro e formando um nível de consciência.

Segundo Barrios, o desenvolvimento moral está além das virtudes que querem impor na escola, limitando a definição normativa do que é certo e errado. Também destaca o problema da família querer vincular a formação moral para a responsabilidade da escola e destaca que a formação de valores começa em casa e a escola dá o suporte necessário, mas não desvinculado.

Os participantes da pesquisa, demonstram entender que a responsabilidade primordial da formação de valores é da família. Só que culpam a vulnerabilidade social pela “carência”/negligência/participação falha nessa formação. Eles não mencionam

virtudes. Acredito que isso indique que haja uma compreensão, por parte deles, de que o desenvolvimento moral está além do “ensino” de valores e virtudes.

Acredito que o desenvolvimento moral é realmente mais amplo e não pode ser reduzido à valores e virtudes e ao “ensino” de “atitudes”, diferentemente do que pensava quando iniciei essa pesquisa.

Como uma criança entenderá desenvolvimento moral, se a mesma vive em uma sociedade imoral? Dialogando os pontos comuns a essas crianças do programa: a relação entre escola pública, família desestruturada, baixo rendimento e agressividade, buscamos entender o que isso tem a ver com desenvolvimento moral? A resposta é simples. Pois, se vivemos em uma sociedade que prega a não moralidade, como podemos desenvolver essa moralidade? Nesses aspectos comuns encontramos baixíssimo nível de moralidade. Os entrevistados demonstram acreditar que o contexto e as formas de interação social são importantes na formação de valores e no desenvolvimento moral, reforçando esse pensamento inicial, onde o meio influencia nessa formação.

3.2.2. *Sobre o contexto familiar*

Sobre o papel da família na formação de valores o entrevistado, professor João, destaca que o papel da família é de suma importância na formação de valores e na formação educacional. Alerta, que sem essa “formação inicial” o trabalho se torna muito mais complexo. A entrevistada, professora Diana, destacou que o papel da família na formação de valores é muito importante e que os membros da família devem compartilhar de um mesmo ideal para que sejam evitados conflitos e dificuldades.

Podemos observar durante a pesquisa bibliográfica feita que mesmo antes do indivíduo nascer, todo o caminho a ser percorrido será uma complexa cadeia de ramificações que ora unem, ora separam, os aspectos biológicos peculiares a cada ser e os demais processos socioculturais do meio em que ela vive. Nesta trajetória de aprendizado, a família, o grupo social imediato, a escola e os aspectos macros da sociedade terão o seu papel, cada um na quantidade e dimensões variáveis a cada sujeito, contribuindo assim para a constituição da personalidade daquele indivíduo que vê com os próprios olhos, mas que no entanto precisa refletir-se em direção à moral vigente, desenvolvida e enfatizada nas ligações entre o ser individual e da coletividade.

É fundamental que o adulto, ciente de que a criança necessita da orientação de outra pessoa para poder compreender e dimensionar o mundo em que ela está inserida, seja uma espécie de “guia” para conduzi-la ao mundo político-social em busca da concretização dos valores maiores buscados pela humanidade, os quais sejam: paz, justiça, fraternidade e outros afins.

Sobre a participação da família no programa e sobre as possibilidades de interação entre programa e família: o entrevistado, professor João, destaca que as famílias tem demonstrado uma importante participação, principalmente frente aos problemas comportamentais das crianças. Destaca que quando se faz necessário chamar a família para um conversa no sentido de buscar mudanças e melhorias nas atitudes de certos alunos, as mesmas se prontificam e comparecem. A dificuldade enfrentada é que alguns familiares, em casos excepcionais, não comparecem quando são chamados o que leva-o a pensar sobre o comportamento da criança que reflete esse tipo de atitude.

A entrevistada, professora Diana, destacou que acha muito importante a participação da família, porém nem todos os pais estão presentes. Citou que existem pais que deixam os filhos no programa e esquecem de buscá-los no horário, tem outros que nem fazer questão de saber o que acontece no horário que as crianças estão no programa. Destacou também que são poucos os pais que comparecem quando solicitados.

3.2.3. Sobre as relações entre valores e virtudes, a construção da cidadania e desenvolvimento moral

Quando se falou em valores e virtudes, se fez uma relação com a formação dessas crianças como cidadãs. Os professores se posicionaram da seguinte maneira: o entrevistado, professor João, descreveu como a tentativa de colaborar na construção de valores sociais capazes de melhorar os aspectos cognitivos. Por sua vez, a entrevistada, professora Diana, descreveu como um reforço do que as crianças estão vendo na escola, para que as mesmas possam ser aceitas e bem vistas quando forem inseridas na sociedade.

Tentou-se abordar de forma específica as crianças que participam do programa em uma visão prospectiva, por isso a questão endereçava as considerações e expectativas que os educadores viam para o futuro dessas crianças em formação. Ao que o professor João deixou claro que as crianças do programa são pessoas potencialmente capazes de realizar além daquilo que é proposto pela sociedade. Ele também descreve a sociedade atual como

meritocrata e competitiva. Destacou também que as crianças têm um futuro promissor desde que aproveitem as chances que recebem por meio da educação. A professora Diana, fez o levantamento de que as crianças chegarão a um futuro promissor, desde que a família demonstre respeito entre si e com a sociedade, que não basta as crianças praticarem esportes e receber um suporte escolar se a família não contribuir com esse processo.

Agora, quando se passa do assunto dos valores para o tema do desenvolvimento moral, as respostas assumem um caráter mais geral. Quando se perguntou sobre a importância do conhecimento sobre o assunto para o trabalho do educador, o professor João disse que sim que este é um aspecto primário para quem deseja ser educador. Essa fala demonstra, o quanto ele considera importante a relação entre apreender o que se ensina. Que o educador antes de passar algo, ele tem que saber. A professora Diana, também afirmou que qualquer educador precisa inicialmente saber que vai trabalhar com o ensino de valores morais. Dando ênfase também que o mesmo já deve vir com esses conceitos prévios.

Para o professor João, os valores morais são compreendidos como sendo tradições sociais construídas para que uma sociedade exista e para regular as relações da mesma.

Os valores morais podem ser entendidos como manifestações ou costumes adquiridos por determinado grupo social. A moral designaria o conjunto de normas e princípios que cada um tem, as tradições que trazem culturalmente consigo. Para a professora Diana, os valores morais são compreendidas como regras que se encontram gravadas em nossas consciências. Essas regras estão relacionadas diretamente com as questões éticas. Ela citou como exemplo a honestidade. Pois, é algo que já temos em nossa consciência.

A professora Diana diz que as regras se encontram gravados em nossas consciências, relacionados diretamente com a ética. A honestidade, por exemplo, já temos em nossa consciência.

A moral pode ser entendida como o conjunto de práticas imutáveis pelos costumes sociais. Cada sociedade é caracterizada por seus conjuntos de normas, valores e regras. A moral tem um forte caráter social e é adquirida como herança, bastante cultural.

Para Piaget, as regras são, fundamentalmente, a estrutura onde se funda toda a moral, e esta em si deve ser mensurada pelo respeito e credibilidade que o indivíduo tem por elas. A moral, enquanto comportamento aceito por uma sociedade, é materializada pelo conjunto de normas implícitas ou expressas que são formadas com o intuito de manter o

indivíduo dentro de um padrão comportamental de modo a preservar a convivência coletiva.

No processo de formação desses valores, eles sinalizam a diferença de gêneros, ambos os professores acham que a formação de valores morais em meninos e meninas é diferente, argumentando que: Vivemos em uma sociedade que não promove igualdade de direitos e que não deveria existir essas desigualdades. A professora Diana chega a afirmar que as crianças do sexo masculino se mostram machistas desde bem pequenas.

O professor João afirma que convivemos numa sociedade que não promove a igualdade de direitos. De acordo com todas as teorias apresentadas, o desenvolvimento do indivíduo depende fortemente do meio social. Mas, questões ainda ficam para refletir, como os valores canalizados na experiência cultural são possíveis de serem ressignificados se forem mediados por um outro social significativo e competente.

Por fim, abordamos a questão do processo de formação de valores, do desenvolvimento moral e da construção da cidadania na vivência das crianças no projeto. Os professores fizeram considerações por meio de exemplos de crianças que tiveram uma trajetória bem sucedida após saírem do projeto. O professor João reforça que tem vários exemplos de ex alunos(as) que estão estudando visando uma formação em nível superior, apesar de ainda viverem num ambiente social que não favoreça um crescimento educacional saudável. A professora Diana destacou que com o decorrer do projeto está notável a mudança de alguns alunos que não participavam das atividades por não querer respeitar as diferenças tanto de idade como de sexo. E que agora, participam e interagem entre si e com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos específicos apresentados, buscou-se trabalhar o tema para alcançar os propósitos sinalizados. Dessa forma, com a pesquisa empírica e a base teórica, formou-se uma discussão em torno das informações obtidas através das entrevistas e das observações descritas. A compreensão geral da moralidade formou-se para indicar processos e conceitos que lhe são essenciais. O objetivo específico de identificar os significados dos conceitos morais e de valores nas interações interpessoais das crianças em situação de atividade livre (sem regras) e em situação de atividade dirigida (mediada com regras pré-estabelecida), buscou compreender os momentos de negociação a partir das interações das crianças. Os casos apresentados demonstram as interações das crianças em conflitos em atividades mediadas ou não. Comparar os posicionamentos entre meninos e meninas acerca das relações vivenciadas nos diferentes ambientes socioculturais foi o objetivo específico trabalhado na construção do olhar para essa perspectiva em específico. Da diferença do posicionamento de cada um. Foram sinalizadas, através desses posicionamentos grandes contribuições das atitudes das crianças em si e do olhar dos professores com relação a essa questão.

O objetivo específico que busca analisar a importância do ambiente familiar na disposição das crianças para aprender e para se relacionar no contexto educacional, enfatiza questões importantes a serem abordadas quando falamos da questão do desenvolvimento moral em si, fazendo uma reflexão de acordo com o ponto de vista trazido pelos professores a respeito da importância do ambiente familiar na disposição das crianças de forma geral. Em todos os objetivos buscou-se entender como as crianças interagem e demonstram na prática a bagagem que elas trazem de moralidade e o quanto a família, o convívio social, a organização cultural e outros diversos fatores influenciam nessa mentalidade e nessa interação. Os episódios abordados nas observações demonstraram essa interação das crianças e suas atitudes e a influência do trabalho que estava sendo feito nas suas constituições como sujeito. Percebemos as próprias crianças mediando seus conflitos e mostrando essa mudança de atitude que era esperada pelo trabalho que acontece no Programa.

É importante observarmos o olhar e a fala dos professores com relação ao desenvolvimento moral. A construção da moralidade é percebida nas interações e nas organizações sociais dos sujeitos, percebemos isso através das atividades relatadas e dos

olhares dos professores com relação á essa construção. Foi possível observar o quanto a moralidade está presente, mesmo em contextos onde acredita-se que essa não possa existir e onde o sujeito não tenha uma “base” para o desenvolvimento dessa moralidade. Fica notório que o sujeito, por meio das interações e das situações ao qual é exposto consegue compreender os seus valores, suas crenças, seus comportamentos e expressá-los de forma natural. Foi possível compreender através das observações feitas com as crianças e dos questionários e entrevistas feitos com os professores o quanto é importante trabalhar com as questões da moralidade em si.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Trajetória e passos de uma sonhadora

“Uma longa jornada começa com um único passo.”

Lao- Tsé

Sinto-me realizada por ter chegado até aqui. A conclusão do curso de Pedagogia sempre foi um sonho almejado por mim. Durante essa caminhada pude vivenciar experiências incríveis que acrescentaram bastante a minha vida acadêmica, a minha vida pessoal e a minha vida profissional. Experiências ricas que me levaram a aprendizados imensos. O que eu desejo para o futuro é continuar tendo experiências e vivências que gerem aprendizagem.

Tenho a intenção de dar continuidade a essa pesquisa, em um mestrado, para continuar buscando e compreendendo a questão da moralidade e a sua influência. Também desejo me especializar em alguma área da Educação.

Continuarei buscando a realização dos meus sonhos, onde já venci alguns passos dessa trajetória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIOS, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- BRANCO, A. U. (2006). Crenças E Práticas Culturais: Co-Construção E Ontogênese De Valores Sociais, *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17, 2(50), 139-155.
- BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, C. & SOLÉ, I. (1996/2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*, Volume 2 (pp. 241-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- COLL, César e MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e Desenvolvimento: concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, O Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas. 2008.
- LA TAILLE, Y de. Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEFRANÇOIS, Guy R. (2008). A aprendizagem humana: ciência e teoria. In: *Teorias da Aprendizagem* (pp. 1-24). São Paulo: Cengage Learning.
- LOPES, R. (2012). *A Construção da moralidade em contextos de negociação, avaliação e autoavaliação sob a perspectiva das crianças de terceiro ano do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade de Brasília, Brasília.

PIAGET, J. (1994). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932)

REY, Fernando Luis González, *Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem*. In: A.M. Martínez & M.C.V.R. Tacca, (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior* (pp. 119 - 147). Campinas, SP: Alínea, 2009.

TAVARES, Wolmer Ricardo. Escola não é depósito de crianças: a importância da família na educação dos filhos. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

Protocolo de observação – dia _____.

Sujeitos em interação	Duração	Descrição das situações	Valores



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Título: O desenvolvimento de valores e virtudes como base da aprendizagem
de crianças em um programa social**

Pesquisadora: Raissa Loiane dos Santos Borges

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Ferraz

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1. Fale um pouquinho sobre o contexto dessas crianças, de como elas são e como se relacionam.
2. Você acha que tem alguma relação entre contexto delas e a forma como elas interagem umas com as outras aqui?
3. E a família, como você vê o papel da família na formação dos valores delas?
4. Explique como tem sido a participação das famílias dessas crianças aqui no projeto. O que você acha que tem que melhorar nessa relação?
5. O que significa para você o ensino de valores para a formação dessas crianças como cidadãos?
6. Como você vê o futuro dessas crianças? O que você acha que elas têm que desenvolver?
7. Você acha importante conhecer sobre desenvolvimento moral para o seu trabalho como educador?
8. Como você define valores morais? Dê um exemplo.
9. Você acha que há alguma diferença na forma como meninas e meninos desenvolvem valores morais?
10. Você vê alguma mudança nas crianças no que se refere ao desenvolvimento moral desde o início do projeto até agora? Ilustre com exemplos (das crianças).

ANEXOS

Anexo1

Biografia de Tarsila do Amaral

Artista plástica paulista nascida em Capivari, SP, que participou do movimento modernista em São Paulo, desde o seu início (1922) e cuja tela *Abaporu* (1928) inaugurou o movimento antropofágico na história das artes plásticas brasileiras. Iniciou-se na pintura (1917) estudando com Pedro Alexandrino. Viajou para a França (1920), onde frequentou a Académie Julien e participou do Salão Oficial dos Artistas Franceses (1922), criando técnicas influenciadas pelo cubismo. De volta ao Brasil, uniu-se a Anita Malfatti, Menotti del Picchia, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, formando o chamado Grupo dos Cinco, que defendia as idéias da Semana de Arte Moderna (1922).

Casou-se (1926) com Oswald de Andrade e realizou sua primeira exposição individual, na Galeria Percier, em Paris. Suas obras ganharam fortes características primitivistas e nativistas e passaram a ser associadas aos movimentos pau-brasil e antropofágico, idealizados pelo marido. Separou-se e iniciou uma nova fase de sua pintura, mais ligada a temas sociais, da qual tornaram-se exemplos as telas *Os Operários* e *Segunda Classe* (1933). Expôs na 1ª e na 2ª Bienal de São Paulo e ganhou uma retrospectiva no Museu de Arte Moderna (MAM) paulista (1960). Participou de mostras coletivas e individuais nos principais museus do Brasil, França e EUA. Foi tema de sala especial na Bienal de São Paulo (1963) e expôs na 32ª Bienal de Veneza (1964) e morreu em São Paulo, nove anos depois. Sua obra teve fortes influências do impressionismo alemão e do cubismo de Léger, aos quais fundiu a experiência da vital brasilidade de sua pintura, como em *Abaporu*.

Fonte: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/>

Anexo 2**Obra Abaporu de Tarsila do Amaral**