



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara - SP

Lidia Morcelli Duarte

**A PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE SUAS
PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA
CONVIVÊNCIA ÉTICA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Araraquara - SP

2023

Lidia Morcelli Duarte

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE SUAS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de professores

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Araraquara - SP

2023

D812p Duarte, Lidia Morcelli
A percepção docente sobre suas práticas de promoção da convivência ética nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Lidia Morcelli Duarte. -- Araraquara, 2023
145 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta

1. Educação. 2. Convivência. 3. Ética. 4. Práticas. 5. Docentes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Lidia Morcelli Duarte

A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE SUAS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de professores

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Data da defesa: 30 / 08 / 2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
UNESP - Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Alessandra de Moraes
UNESP - Campus de Marília

Membro Titular: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre
UNESP - Campus de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP - Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todas as pessoas que chegaram até aqui e estão lendo estas palavras.

Agradecimentos

Como artista, aprendi que não se faz um espetáculo sozinha. São tantas pessoas envolvidas desde a primeira ideia até a estreia de uma peça ou filme, nos teatros ou no cinema, que raramente alguém fica até o final para ler todos os créditos. O mesmo ocorreu com esta pesquisa de mestrado. Se não fosse o apoio constante de familiares e amigos, eu não teria concluído esta etapa.

Agradeço a Deus Pai, a Mãe Terra e ao Espírito da Vida pelo alento que me foi concedido. Agradeço aos meus pais, Wanda e Jurandir, por me trazerem ao mundo e proverem com o seu amor muito mais do que o meu sustento. A toda minha ancestralidade e conexões familiares registradas na nossa árvore genealógica: a memória com os meus avós Antônio e Ana, Averaldo e Joana e as bisas Madalena e Firmina, minha tia Marli e tio Zé e primos. Ao meu irmão Fernando pela parceria desde a infância, minha cunhada Francine, mãe dos meus sobrinhos Iuri e Matheus, que me tornaram tia. Ao meu marido Sidney, companheiro de todas as horas, que além dos abraços e do ombro amigo, ainda enfrentou o desafio acadêmico da correção e formatação desta dissertação. É muito amor envolvido. Agradeço também a todas as mulheres que dedicaram seu serviço para cuidar da nossa casa e alimentação enquanto nós tivemos o privilégio de nos dedicar aos estudos.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta pela dedicação incomensurável ao andamento desta pesquisa. Sem você este trabalho não existiria.

Agradeço os amigos do Supergrupo que vieram antes de mim - Raul, Darlene, Sandy, Lu Lapa, Sandra, Natália, Talita, Larissa, Ana Luiza; aos que ingressaram ao meu lado - Fernanda, Mário e Deise; aos agregados pelos caminhos - Fabiano, Catarina, Danila e Elvira; e quem veio depois para aumentar a bagagem - Vitória.

Agradeço a todas as professoras que atenderam ao chamado e responderam ao questionário on-line, sem vocês não haveriam dados. Agradeço às professoras que integraram as bancas de qualificação e defesa: Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin, Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, Profa. Dra. Alessandra de Moraes, Profa. Dra. Flávia Vivaldi e Profa. Dra. Mônica Tessaro. Meu muito obrigada pela leitura atenta, dicas, comentários, correções e sugestões.

Agradeço aos grupos de pesquisa Gepem, liderado pela Profa. Dra. Telma Vinha e Gepfc, liderado pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira e todos os integrantes que compartilharam comigo encontros, congressos, artigos, leituras, debates, discussões, formações, análise de dados, capítulos de livro, etc. As amigas que compartilharam os trabalhos e estágios desde a graduação e seguiram juntas durante o mestrado: Ana Magnani, Eduarda Santana, Lara Esteves Lopes e Mariana Tarozzo.

Agradeço a todas as minhas professoras e professores, que marcaram a minha trajetória escolar e universitária, mas principalmente as que abrilhantaram a minha vida no sapateado, nas danças circulares e na dança cigana, se tornando colegas de profissão. A todas as diretoras das escolas em que trabalhei, a todas e todos que compuseram as equipes de funcionários, aos que foram meus alunos e alunas e aqueles que compartilharam os palcos comigo nas inúmeras produções artísticas que participei. A todas as mulheres que fazem parte dos meus círculos de autoconhecimento, terapias integrativas e de cura. As minhas amigas e amigos de todos os tempos, que fizeram parte dos momentos mais marcantes da minha vida e com quem compartilho memórias e lembranças.

Agradeço também os primeiros escritores que eu conheci: M. Nilsa e J.C Alarcon, que com seus livros artesanais me faziam viajar além do tempo e me incentivaram com todo tipo de leitura e estudos.

Essa pesquisa teve como apoio financeiro a bolsa de estudos do programa de formação pedagógica da Univesp.

Resumo

Existe uma dificuldade entre as¹ docentes em articular os conteúdos curriculares obrigatórios de forma a abordar temas contemporâneos relacionados à convivência ética. Incorporar ao currículo tais temas que afetam a vida humana exige um estudo especializado e contextualizado, de acordo com as necessidades da comunidade escolar e segundo as políticas públicas dos governos municipal e estadual. Ao observar o problema da ausência de formação específica para a prevenção da violência nas escolas, esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção das professoras sobre suas práticas de promoção da convivência ética entre os seus alunos. A amostra contou com a participação de 106 docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares, que responderam ao questionário on-line adaptado de Buxarrais (1997/2010) para a realidade brasileira. As análises quantitativas e qualitativas reúnem dados sobre a percepção das professoras participantes, suas características de perfil, estratégias mais e menos utilizadas e temas contemporâneos mais e menos abordados. A partir dos relatos sobre as dificuldades na inclusão das atividades de convivência ética ou educação em valores desde o início do planejamento anual, a análise de conteúdo de Bardin (2011) serviu de inspiração para registrar algumas categorias que explicam a falta de eficiência na aplicação destas atividades. Os dados quantitativos foram descritos primeiramente através de frequências absolutas e percentuais, de forma geral e através de tabelas de contingência. Em seguida as associações entre as variáveis de interesse foram analisadas por meio do teste exato de Fisher. Todos os gráficos apresentados foram feitos com o auxílio do software R, versão 4.1.3 e as análises, através do SAS 9.4. Para todas as análises adotou-se um nível de significância de 5%. A grande maioria das professoras trabalha com as rodas de conversa ou diálogo (95,2%) e com a resolução de conflitos entre pares (80,1%). Os resultados indicam uma relação entre as características do perfil docente, da identidade e interesses pessoais formativos com os tipos de atividades e temas abordados em sala de aula. Professoras que passaram por formação utilizaram mais as rodas de avaliação do dia (valor $p = 0,01$). O tema das relações intergeracionais também foi mais trabalhado por professoras que passaram por formação (valor $p = 0,01$). Professoras que lecionam para crianças com deficiência aplicam mais atividades sobre bullying e professoras que se autodeclaram pretas e pardas trabalham mais com os temas do racismo (valor $p = 0,03$) e da educação sexual (valor $p = 0,03$).

Palavras-chave: Convivência Ética; Formação de Professores; Práticas Docentes.

¹ Este trabalho utiliza a **genericidade feminina** para se referir tanto às professoras quanto aos professores, e seus termos correlatos, por ex: pedagogas, as docentes, etc. Quando os termos vieram de citações, a forma utilizada nos trabalhos originais foi mantida.

Abstract

There are some difficulties among teachers in implementing contemporary themes related to ethical coexistence. To incorporate themes that affect human life combined with the mandatory curricular contents requires a specialized and contextualized study to coordinate the needs of the school community and the government public policies. To investigate the problem of the lack of specific training to prevent violence in schools, this research aimed to report which types of pedagogical practices are carried out by teachers to promote ethical coexistence among students. This research was made with 106 teachers acting in the early years of Elementary Education from public and private schools. They responded to the online questionnaire adapted from Buxarrais (2010) for the Brazilian reality. The data analysis was quantitative and qualitative, gathering the perception of participating teachers, their characteristics profile, most and least used strategies and most and least discussed contemporary themes. Bardin's content analysis (2011) served as inspiration to list some categories that explains teacher's difficulties to include values education or ethical coexistence in the annual planning. First, the quantitative data were described through absolute and percentage frequencies, in general and through contingency tables. Then, the Fisher's exact test was used to look for associations between the variables of interest. All graphs presented were made with the support of R software, version 4.1.3 and analyses, through SAS 9.4. For all analyses, a significance level of 5% was adopted. The results indicate a relation between the teacher's profile characteristics, identity and personal formative interests and the pedagogical practices or topics covered in the classroom. Teachers who participated in training used more the daily assessment circle time (p-value = 0.01). The topic of intergenerational relationships was also more discussed by teachers who participated in training (p value = 0.01). Teachers who have children with disabilities in their classroom apply more activities about bullying (p value = 0.01). Teachers who declare themselves black and brown women work more with the themes of racism (p value = 0.03) and sexual education (p value= 0.03).

Keywords: Ethical coexistence; Teacher training; Moral praxis education.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Quadro de Pesquisas desenvolvidas pelo Gepem no Quadriênio de 2019 a 2023	59
Figura 2 – Fluxograma de Revisão Bibliográfica	61
Figura 3 – Gráfico das respostas sobre o perfil das escolas de atuação das professoras .	68
Figura 4 – Gráfico das respostas sobre a declaração de origem étnico-racial das professoras	69
Figura 5 – Gráfico das respostas sobre a declaração de gênero das professoras	69
Figura 6 – Gráfico das respostas sobre a participação em formações sobre convivência ética	70
Figura 7 – Gráfico das respostas sobre a presença de crianças migrantes, com deficiência ou necessidades especiais na turma de atuação docente	71
Figura 8 – Gráfico das respostas sobre a frequência na realização de atividades de convivência e valores	72
Figura 9 – Gráfico das respostas sobre que tipo de atividades de convivência e valores são realizadas	74
Figura 10 – Gráfico das respostas sobre quais temas são abordados nas atividades de convivência e valores realizadas	86
Figura 11 – Gráfico das respostas sobre o planejamento das atividades de convivência e valores	90
Figura 12 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os tipos de atividades aplicadas por professoras que participaram de formações e que não participaram . . .	98
Figura 13 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que participaram de formações e que não participaram	99
Figura 14 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que que lecionam para crianças com necessidades especiais em relação aos temas abordados por professoras que não possuem nenhuma criança com deficiência em sua turma de atuação .	101
Figura 15 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que se autodeclaram brancas e não brancas	104

Lista de quadros

Quadro 1 – Exemplos de práticas escolares de reflexividade	45
Quadro 2 – Exemplos de práticas escolares de deliberação	46
Quadro 3 – Exemplos de práticas escolares de virtude	47
Quadro 4 – Exemplos de práticas escolares normativas	48
Quadro 5 – Sugestões de capacidades a serem desenvolvidas pelos docentes para superação dos desafios pedagógicos da contemporaneidade	50
Quadro 6 – Estratégias para o trabalho docente	51
Quadro 7 – Descritores utilizados nas buscas em bases de dados	60
Quadro 8 – Temas incluídos no questionário a partir dos resultados da revisão bibliográfica	63
Quadro 9 – Esquema de correspondência entre perguntas do questionário e objetivos da pesquisa	66
Quadro 10 – Tipos do conflito	76
Quadro 11 – Temas estruturantes e valores para a construção de um currículo de convi- vência escolar	88
Quadro 12 – Categorias de justificativas docentes para a falta de planejamento	91

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação

Sumário

	Memorial	13
1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Problema	20
1.2	Hipóteses	20
1.3	Objetivos	21
1.4	Método	21
1.5	Justificativa	22
1.6	Apresentação da fundamentação teórica	25
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A CONVIVÊNCIA ÉTICA	26
2.1	A ética nos cursos de licenciatura	26
2.2	A formação de professoras para as práticas pedagógicas	28
2.3	Definições de moral e ética	30
2.4	Autonomia moral ou emancipação como objetivos da educação	32
2.5	A educação em valores na escola	37
3	PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA	41
3.1	As práticas de si: o cuidado de si e a escrita de si	42
3.2	As práticas morais	43
3.3	Práticas Procedimentais de Reflexividade:	44
3.4	Práticas Procedimentais de Deliberação:	45
3.5	Práticas Substantivas de Virtude:	47
3.6	Práticas Substantivas Normativas:	47
3.7	O preparo das professoras: vivenciar a experiência para conduzir as práticas	49
4	A PESQUISA	54
4.1	Metodologia	56
4.2	Etapa narrativa	57
4.3	Etapa de revisão bibliográfica	59
4.4	Etapa de adaptação do questionário	63
4.5	Etapa de aplicação do piloto	64
4.6	Amostra	66
5	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
5.1	Perfil das participantes	68
5.2	Respostas sobre as práticas de convivência ética	72

5.3	Tipos de atividades	73
5.3.1	Rodas de conversa ou diálogo	74
5.3.2	Leitura e reflexão a partir da literatura infantil	75
5.3.3	Intervenção ou mediação dos conflitos com os envolvidos	76
5.3.4	Atividades culturais relacionadas com valores morais	77
5.3.5	Debates	79
5.3.6	Jogos cooperativos	80
5.3.7	Assembleias	80
5.3.8	Jogos de expressão dos sentimentos	81
5.3.9	Rodas de avaliação do dia	82
5.3.10	Leituras ou pesquisas colaborativas	83
5.3.11	Jogos simbólicos de representação de papéis (<i>Role Playing Games</i>)	83
5.3.12	Círculos de paz, diálogos e compreensão entre outros	84
5.3.13	Danças circulares	85
5.4	Temas trabalhados	86
5.5	Respostas sobre o planejamento das atividades	90
5.5.1	Categoria 1: Ausência de materiais e atividades adequadas para o trabalho com o tema	92
5.5.2	Categoria 2: Falta de tempo e organização em função do excesso de demandas ou de outras atividades	92
5.5.3	Categoria 3: Ausência de formação docente	93
5.5.4	Categoria 4: O trabalho sobre valores é pouco considerado como uma proposta curricular, intencional e prevista	94
5.5.5	Categoria 5: Falta de interesse, motivação ou engajamento das crianças	95
5.5.6	Categoria 6: A educação para a convivência ética como tarefa de outra pessoa	96
5.6	Respostas sobre as diferenças de identidade, formação e escola de atuação	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICES	125
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ORIGINAL	126
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL	129
	APÊNDICE C – RELATOS DOCENTES POR CATEGORIA	137
	APÊNDICE D – TABELAS DE TESTES DE ASSOCIAÇÃO	143

Memorial

Quem escreve estas palavras? Nasci em 1978, dez anos após a ditadura militar e dez anos antes da constituição federal que instituiu um Estado Democrático.

Sou uma mulher branca, de olhos azuis, com 1.58m de altura e magra ao ponto de não poder doar sangue. Uma aparência privilegiada pelos padrões da sociedade, com apenas uma exceção que foge ao convencional: os cabelos. Ah... os cabelos! Tenho cabelos cacheados e volumosos que na infância eram loiros e depois se tornaram castanhos claros. Esses 10% da minha fisionomia que se concentram no topo da cabeça foram motivo de piada ao longo de boa parte da minha infância e adolescência. Também me permitiram reconhecer que sou fruto da miscigenação brasileira e ter empatia com os que sofrem por não ter uma aparência que se encaixe nos padrões convencionais.

A alegria da minha vida foi o investimento que minha família fez na minha formação artística: aos 6 anos entrei no ballet, aos 8 anos cursei escolinha de artes e musicalização infantil, aos 11 anos aprendi a tocar órgão eletrônico e aos 13 anos conheci o sapateado. Essa última modalidade virou paixão para o resto da vida.

Contrariando todos os censos, meus pais compunham a rara parcela da população que completou o ensino superior. Meu pai é médico, minha mãe é enfermeira obstetriz, meu irmão é psiquiatra e a mim coube o papel da ovelha negra da família. Escolhi a Faculdade de Comunicação com habilitação em Cinema para dar continuidade aos meus estudos. O curso foi maravilhoso, mas o mercado de trabalho era restrito e excludente (especialmente com mulheres), portanto nunca trabalhei na área.

Entre as pérolas registradas no meu histórico escolar, tive a minha primeira aula de Ética e a minha primeira aula de Filosofia após os 20 anos. Ao mesmo tempo, eu me senti encantada e enganada: Como eu pude viver sem saber o que era ética por tanto tempo? Por que não haviam essas disciplinas na minha infância? E no caso da Filosofia, recebi a minha primeira reprovação. Ao perguntar para o professor: - Por que a minha nota ficou tão baixa? Ele me respondeu com outra pergunta: - Por que esta é a primeira pergunta que você está me fazendo? Fazer perguntas foi algo inovador no meu aprendizado. Se algum dia eu cheguei a fazer perguntas na infância, certamente elas foram caladas. As coisas são como são e ponto final.

Ainda na faculdade de Cinema, fui convidada para integrar uma companhia profissional de sapateado. Tirei o meu registro DRT como bailarina e a Troupe passou a ser o meu laboratório de convivência. Foram muitos ensaios, viagens, apresentações, montagens e desmontagens de palco, cenários, trocas de figurino nas coxias, etc. O grau de sintonia e cumplicidade que desenvolvi com as pessoas com quem compartilhei espetáculos, nenhuma escola poderia ter

me ensinado.

Em pouco tempo fui chamada para dar aulas de sapateado e segui a vida feliz, transferindo o que sei e aprendendo o que ensino, como já disse Cora Coralina. Fiz o curso técnico de formação de atores e trabalhei em várias escolas e academias de dança. Depois fiz a formação como focalizadora de danças circulares e passei a levar o que eu vivenciei nos palcos para a rua, praças, parques e outros lugares ao ar livre.

Quando me casei, eu e meu marido passamos a compartilhar sonhos e ideais de carreira. Foi então que eu percebi que tudo o que eu havia conquistado não estava “formalizado”. Eu não tinha praticamente nenhum registro na minha carteira de trabalho, só contratos temporários e, portanto, não tinha contribuído para o INSS e nem poderia me aposentar. Me dei conta de que eu, e grande parte da classe artística da qual faço parte, levava uma vida clandestina.

Na tentativa de formalizar a experiência de mais de 10 anos como professora de sapateado ingressei na pós-graduação e me especializei em “Trabalho Docente no Ensino e Aprendizagem da Arte”. Ainda assim, continuei sem conseguir nenhum trabalho “formal” e “registrado” como professora, pois eu não tinha licenciatura. Decidi então cursar Pedagogia e ingressei na Unesp Araraquara em 2016.

Dentre as teorias pedagógicas que estudei, algumas confirmaram o que aprendi sozinha como professora de sapateado, outras me pareceram inovadoras e revolucionárias. Mas o que mais me incomodou na Universidade foi a ideia de que eu teria que escolher apenas uma teoria e agir somente de acordo a teoria eleita. A criança aprende para se desenvolver ou se desenvolve para aprender? Um enigma indecifrável como aquele de quem veio primeiro, o ovo ou a galinha? Por que não posso usar o melhor de cada teoria, se elas atendem aspectos e propósitos diferentes?

Segui aproveitando todas as oportunidades para aplicar as mais diversas teorias. Fiz estágio em escolas públicas e particulares, além de participar dos programas PIBID e Residência Pedagógica. Ao transitar por todos estes ambientes e experiências, eu tive uma certeza: o curso de Cinema em uma faculdade particular me vendeu um sonho; o curso de Pedagogia na Universidade pública me jogou de cara com a realidade. Eu frequentava as escolas da periferia e saía com o coração partido. Se eu, que vivia no mundo encantado dos privilégios, sofro até hoje as consequências de uma educação em que não haviam diálogos, discussões, perguntas ou debates, o que seria do futuro daquelas crianças?

Revirei toda a matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp e não encontrei nenhuma disciplina que falasse sobre ética. Como assim? Eu tive uma disciplina de ética em comunicação e não existia ética na educação? A única professora que tratou de temas afins foi a profa. Luciene em uma disciplina optativa sobre prevenção e intervenção ao bullying. E foi com ela que eu decidi fazer a minha iniciação científica.

Da iniciação científica em 2018 ao ingresso no mestrado em 2021, os anos que vivi

como integrante do Gepem me trouxeram recursos de ajuda, aprimoramento da linguagem, resolução de conflitos e outros problemas para além do trabalho nas escolas. Espero que este trabalho de pesquisa possa levar de volta aos leitores um pouquinho do que me tocou de cada mensagem que li, nos livros, nos depoimentos ou nas entrelinhas da vida.

Boa leitura!

1 Introdução

O que me preocupa não é como as pessoas se movem, mas sim o que move as pessoas (Pina Baush).

Iniciemos pelo significado da palavra convivência: o simples fato de coexistir ou “viver na companhia de outros”. O termo conviver apareceu no início do século XX para descrever uma “Era de Ouro” durante a Idade Média em que muçulmanos, judeus e cristãos foram capazes de estabelecer relações pacíficas, apesar de todas as suas diferenças e tensões, durante os sete séculos em que os muçulmanos governaram o sul da Espanha. Já no surgimento do termo é revelado que esta não é uma tarefa fácil. No campo da educação, o marco teórico que ampliou a Matriz Unesco de indicadores de Convivência Escolar corresponde às práticas inter-relacionais na vida cotidiana dos alunos que resultam em baixos níveis de violência (Rodríguez-Figueroa, 2021).

O tema “convivência escolar” emergiu na década de 1990 com uma perspectiva promissora na abordagem da problemática da vida compartilhada nas escolas. Estudos comparativos em larga escala contribuíram decisivamente para o reconhecimento de que a dinâmica das relações interpessoais é uma das razões que dão origem aos processos de exclusão e atraso escolar dos alunos (Casassús, 2005; OECD, 2010; Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019).

A discussão tomou proporções globais quando foi incluída no relatório Delors (1996) para a UNESCO, que foi elaborado pela comissão internacional sobre educação para o século XXI. Dentre os quatro pilares da educação divulgados pelo documento está o processo de aprender a viver junto ou as descobertas de aprender a viver com os outros e também de descobrir a si mesmo ou aprender a ser, como princípios educativos. Dentro de duas décadas houve um notável aumento das pesquisas, surgiram algumas políticas públicas voltadas para a convivência escolar e a implementação de projetos acadêmicos e sociais de avaliação e resolução pacífica de conflitos nas escolas (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Vivaldi, 2020; Santos, 2021).

A proposta mais recente da UNESCO é o relatório “Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação” de 2022. Nesta versão, a análise da conjuntura revela uma situação de fragilidade e perigo para a humanidade e apresenta algumas soluções para salvar o futuro do planeta. Entre as discussões está a ideia de que a educação deve ser entendida como um bem público a ser protegido e que se trata de um processo contínuo de adaptação e ampliação que ocorre durante toda a vida, portanto não pode mais ser exclusividade da infância e juventude. A principal mudança no campo da pedagogia está em substituir a cultura individualista e competitiva do ambiente escolar por uma cultura de solidariedade e trabalho colaborativo (UNESCO, 2022).

Entretanto, ao longo das duas últimas décadas, o uso deliberado do termo convivência escolar na linguagem foi integrando diversos sentidos, inclusive contraditórios, que acabam por gerar uma certa confusão ou ambiguidade. A ênfase nos problemas de convivência muitas vezes conduz a uma visão negativa do trabalho realizado nas escolas (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Tognetta, 2022).

Neste mesmo sentido, na busca por fortalecer a temática da convivência escolar, Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019) reuniram diferentes abordagens que se referem a esse tema, descritas a seguir:

- Convivência como substituição aos regulamentos disciplinares de caráter punitivo ou como uma oportunidade de construção de relacionamentos e processos democráticos nas escolas;
- Convivência como sinônimo de clima escolar - investigações que mapeiam o clima da convivência através do registro dos problemas de convivência, presença de intimidação, assédio, maus tratos e bullying entre os estudantes;
- Convivência como antídoto para a violência escolar - pesquisas que estudam diferentes aspectos da convivência escolar procurando identificar fatores associados à redução do risco de violência ou que relatam resultados de programas de intervenção educativa que exploram diversas estratégias de prevenção à violência;
- Convivência como fator preditivo da melhoria das relações interpessoais e foco na educação para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais - trabalhos voltados para a avaliação do desenvolvimento individual de habilidades de autorregulação a partir da identificação, gestão e controle das próprias emoções; trabalhos de avaliação clínica de desequilíbrios pessoais e escolares; trabalhos que colocam uma visão coletiva da convivência que permite a perspectiva do reconhecimento do outro a partir das habilidades da empatia e da cooperação como melhores opções de enfrentamento dos conflitos;
- Convivência como espaço de formação para a cidadania e democracia - processos voltados para o conjunto de regulamentações formais de participação democrática e desenvolvimento de capacidades cívicas. Reconhecimento e valorização da diversidade de identidades e pluralidade de ideias. Desenvolvimento do diálogo e abertura de espaços de argumentação, deliberação, elaboração e acompanhamento de normas;
- Convivência como educação para a paz - pesquisas que analisam diferentes elementos do conflito como a origem e as raízes nas quais se nutre, atores envolvidos, processos seguidos e soluções alternativas propostas. Estuda tanto as manifestações de violência direta quanto os problemas de exclusão;

- Convivência como educação para os direitos humanos - oferece uma ampla visão que permite reconhecer todas as áreas da vida escolar envolvidas na construção de condições para garantir os direitos das crianças. Além da avaliação do cumprimento das normas, também analisa os problemas de evasão e fracasso escolar, considerando as práticas pedagógicas e de gestão cotidianas que poderiam comprometer a garantia do direito à educação. Está ligada à discussão aberta pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) quanto aos níveis de participação dos alunos nas tomadas de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito no ambiente escolar (Andrade, 2000).
- Convivência como desenvolvimento moral e formação em valores - baseada em uma perspectiva coletiva e não individual. Os estudiosos dessa linha trazem para a discussão a revisão das dinâmicas institucionalizadas como forma de transcender a visão dos sujeitos enquanto indivíduos isolados e superar seus déficits pessoais em relação ao desenvolvimento do caráter e do juízo moral em prol de uma visão mais abrangente e compreensiva sobre os valores morais e suas implicações sobre a vida escolar.

Considerando a diversidade de linguagens e perspectivas teórico-metodológicas em torno dos estudos de convivência escolar, os autores alertam para o risco de uma estagnação na geração do conhecimento. Alguns pontos que merecem atenção são: a multiplicidade de abordagens teóricas em uma única obra pode impedir o aprofundamento ou acabar caindo em contradição por não apresentar critérios claros; o tratamento dos termos clima e convivência como sinônimos pode levar ao paradoxo de ter nos estudos de convivência inúmeros dados de violência, limitando o desenvolvimento teórico sobre a construção da convivência; na confusão entre conflito, convivência e violência perde-se de vista o fato de que, apesar do conflito ser o elemento em comum, o que diferencia os estudos de convivência dos de violência é a forma de abordá-lo (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019).

Além disso, tais autores propõem uma definição de convivência escolar em um sentido mais amplo, que integra os fundamentos mencionados nos relatórios da UNESCO (1996 e 2022) e os principais elementos comuns encontrados na revisão bibliográfica do conceito. Os autores defendem e apontam para a construção de uma paz duradoura entre os membros da comunidade a partir de três âmbitos da vida nas escolas: práticas pedagógicas curriculares, organizacionais administrativas e sócio comunitárias. Nestes três âmbitos deve prevalecer o sentimento de pertencimento a uma comunidade, o fortalecimento do aprendizado em torno das capacidades democráticas, da capacidade de diálogo e compreensão mútua para enfrentar os conflitos interpessoais de forma positiva (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Delors, 1996; UNESCO, 2022). É a partir desta definição de convivência que este trabalho de pesquisa foi desenvolvido.

Certamente, as dificuldades que caracterizam as relações interpessoais no interior das escolas são um reflexo dos mesmos problemas presentes na sociedade. Portanto, se a ocorrência

de violências é comum nas comunidades, a tendência é que as crianças e adolescentes que vivem nestes ambientes procurem resolver seus conflitos recorrendo à agressão física ou psicológica (Andrades-Moya, 2020). Ainda que esta não seja a única razão que leve a um problema tão complexo como a violência na escola, não será de modo espontâneo que a criança irá descobrir que existem outras formas de solucionar os conflitos sem recorrer à agressão.

Desde os primórdios da humanidade, em qualquer cultura, as pessoas que “convivem” experimentam algum tipo de conflito, pois os conflitos fazem parte da vida. Além disso, de acordo com a perspectiva construtivista, o conflito é necessário ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, já que das interações entre os indivíduos podem surgir reflexões sobre suas ações (Piaget, 1932/1994; Marimon; Sastre, 2002; Vinha, 2004; Tognetta; Tortella, 2011).

Neste caso, o papel dos professores seria de mediar os conflitos, de forma a motivar as crianças e adolescentes na busca por soluções para os seus próprios problemas. Entretanto, ao investigar e refletir sobre o processo contínuo de formação de professores, Tognetta e Tortella (2011) pesquisaram justamente se os conteúdos presentes na escolarização de docentes foram considerados úteis em sua vida adulta e se eles receberam em sua educação básica conteúdos necessários à resolução de conflitos interpessoais. Os resultados mostraram que praticamente metade dos participantes entende que os conteúdos de sua vida escolar não tiveram utilidade em sua vida adulta e 63% dos respondentes apontam que não tiveram oportunidades de expressão de sentimentos no ambiente escolar. Dentre esses últimos, alguns não recordam de tais momentos, outros negaram que os problemas existiam ou ainda, para os poucos que afirmaram terem passado por tais oportunidades, os relatos afirmavam que a experiência vivenciada foi autoritária (Tognetta; Tortella, 2011).

Concordamos com Andrades-Moya (2020) que a convivência escolar poderia ser simplesmente uma iniciativa para a promoção de uma convivência saudável entre crianças, adolescentes e jovens em suas comunidades educativas. Entretanto, a preocupação em resolver os problemas relacionados à violência escolar justificam os inúmeros estudos de convivência que analisam temas como bullying, discriminação, tipos, efeitos ou causas da violência. É preciso deixar claro que a convivência escolar não é um subsetor da violência escolar, mas pode-se dizer que a violência nasce a partir de práticas de convivência inconvenientes, ou seja, da falta de recursos ou habilidades em se estabelecer práticas de convivência éticas.

Sobre as investigações que relacionam a convivência aos estudos de diagnóstico do clima escolar, Moro, Vinha e Morais (2019) afirmam que uma boa avaliação revela as percepções de todos os indivíduos envolvidos no ambiente socioeducativo, possibilitando um reconhecimento dos pontos positivos e negativos. O diagnóstico do clima favorece a hierarquização das prioridades, de modo a direcionar os esforços de melhoria e as intervenções para ações específicas dentro de cada instituição. Segundo os autores, como os instrumentos de avaliação revelam as percepções de gestores, professores e estudantes sobre diferentes aspectos, é possível analisar perspectivas convergentes, em que todos concordam sobre um mesmo item,

ou divergentes, onde há contradição nas visões dos atores. Tal avaliação deve ser almejada e todos os participantes devem estar dispostos a aderir ao processo, afinal, enquanto comunidade escolar, é fundamental o desejo de melhoria e a disposição para a reforma (Moro; Vinha; Morais, 2019).

Infelizmente, o que predomina no cotidiano das escolas ainda é a tendência a eliminar os conflitos, abafá-los ou separar as pessoas envolvidas para que não voltem a se enfrentar (TOGNETTA; VINHA, 2007; Vinha; Tognetta, 2009a). A respeito disso, a pesquisa de Vinha e Nunes (2018) constatou um equívoco por parte dos professores quando não estabelecem uma diferenciação clara entre as violências “duras”, tais como: agressões físicas, roubo, tráfico de drogas, abuso sexual, extorsão, etc., e outros tipos de conflito chamados de “incivilidades”, tais como: insultos, desrespeito, provocações e outras agressões verbais que se repetem constantemente. Segundo os autores, tais indisciplinas e transgressões são consideradas condutas perturbadoras, mas não violentas (Vinha; Nunes, 2018).

Sabemos que a promoção de uma convivência ética nas escolas não é uma tarefa fácil, pois exige justamente um cuidado no tratamento dos problemas de convivência. É sobre esse cuidado presente nas práticas docentes que trataremos nesta presente investigação.

1.1 Problema

A partir das várias concepções de convivência ética encontradas na literatura e nos documentos normativos, entende-se a importância do tema para a educação. Entretanto, ao se pensar na especificidade das pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de forma polivalente (lecionando todas as disciplinas para uma mesma turma), fica a dúvida se existe um momento particular em suas rotinas para trabalhar intencionalmente com as situações de conflito que surgem no cotidiano escolar e como tais profissionais percebem suas práticas.

No decorrer deste trabalho pretendemos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem suas práticas docentes para a promoção da convivência ética entre seus alunos?

1.2 Hipóteses

Uma das hipóteses é que dentre as práticas docentes, há pouco espaço no planejamento anual para o desenvolvimento de propostas de promoção da convivência ética de maneira frequente e intencional. Deduz-se que os conteúdos relativos à convivência ética não foram estudados na formação inicial em Pedagogia e nem aprofundados em formação continuada. Pode ocorrer que algumas práticas sejam intencionais, porém aconteçam de forma isolada, como

iniciativa de algumas professoras, mas que não se relacionam com o trabalho da escola como um todo. Também há a possibilidade de que, pelo fato de tais práticas não serem planejadas antecipadamente, talvez não causem o efeito desejado pelas professoras no desenvolvimento dos valores morais e na convivência ética das crianças.

1.3 Objetivos

Objetivo geral: Investigar a percepção das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre suas práticas docentes de promoção da convivência ética entre seus alunos.

Para alcançar tal finalidade, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer, a partir do relatos das professoras, que tipo de práticas docentes relacionadas à temática da convivência ética são realizadas em sala de aula e a sua percepção a respeito da frequência com que são desenvolvidas;
2. Identificar, a partir da percepção das professoras, se existe um planejamento intencional da temática da convivência ética ou os motivos pelos quais as docentes justificam a falta de atividades planejadas;
3. Verificar se existem diferenças nas percepções das professoras de acordo com o perfil: características pessoais de identidade, formação e tipo de escola em que atua.

1.4 Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, cujos dados foram analisados por abordagens quantitativas e qualitativas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCLAR - UNESP - CAAE: 60334122.5.0000.5400, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

A amostra foi selecionada por conveniência, a partir do convite realizado às professoras de escolas públicas e particulares, estaduais e municipais, da capital e do interior paulista. Participaram desta investigação respondendo a um questionário on-line, docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professoras que lecionam para crianças do primeiro ao quinto ano e que estão na faixa etária dos 6 aos 11 anos.

Para responder ao problema, foi utilizado um questionário online adaptado de um instrumento espanhol de Buxarrais (1997/2010) para a formação continuada de professoras em educação em valores. O instrumento de pesquisa foi adequado à realidade brasileira e adaptado

ao contexto atual, para ser aplicado de maneira remota. O instrumento original e a versão final do questionário utilizado nesta pesquisa e se encontram nos Apêndices A e B deste documento.

Cada capítulo e cada etapa da pesquisa foram motivados por algumas perguntas como: Que pesquisas foram encontradas sobre convivência? O que outras pesquisas falam sobre práticas docentes? Que pesquisas falam sobre projetos de convivência e educação em valores? O que as pesquisas consideram uma boa prática? Ou por que determinadas práticas estão ausentes das escolas? O que motiva as professoras a realizarem essas práticas? Por meio de tais perguntas norteadoras, aos poucos pretendemos encontrar mais respostas sobre as práticas docentes de promoção da convivência ética nas escolas.

1.5 Justificativa

Em todo o Brasil, profissionais da educação têm sido desafiados a planejar ações que atendam às propostas institucionais da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Visando uma formação humana integral, o documento enumera princípios éticos, políticos e estéticos que visam contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Destacamos aqui alguns objetivos que evidenciam a importância da criação de espaços e oportunidades de convivência para a formação democrática dos alunos:

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2021).

O documento sugere que para atingir a formação e o desenvolvimento humano integral, o educador deve compreender a complexidade e a não-linearidade desse desenvolvimento, de forma a romper com qualquer tipo de pensamento reducionista que o levaria a privilegiar a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva.

Ainda assim, ao se pensar a promoção da convivência ética enquanto um conteúdo curricular, a BNCC não é suficiente. Tognetta e Lepre (2022b) alertam sobre a ausência de discussões sobre a diversidade religiosa, sobre as questões de gênero ou da reflexão intencional

sobre a redução das desigualdades sociais nos anos iniciais da educação básica. Outros tópicos como o autoconhecimento, essencial no desenvolvimento do respeito a si mesmo e aos outros, também não estão explícitos neste documento normativo.

As autoras fazem considerações sobre o que não deve faltar no planejamento e execução de uma proposta curricular que visa a convivência ética e acrescentam aos temas estruturantes outros objetivos intencionais da convivência que são complementares aos mencionados pela BNCC para cada faixa etária da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Tognetta; Lepre, 2022a; Tognetta; Lepre, 2022b; Tognetta; Lepre, 2022c).

Os problemas de convivência que já existiam nas instituições escolares contam a partir de 2020 com um agravante: as necessárias medidas de isolamento social decorrentes da pandemia (COVID-19). O trabalho remoto exigiu que todo o sistema educativo fosse repensado na tentativa de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos à distância.

Segundo Cury (2020), houve uma desconstrução do nosso cotidiano, fomos tomados por um sentimento de insegurança e temor quanto ao nosso futuro. Esse gerenciamento do medo e do risco afeta a todos, mas torna ainda mais evidente as desigualdades sociais e a marginalização de extensos grupos em situação de desemprego em longas filas na busca por 600 reais de auxílio emergencial. O isolamento social suspendeu e afetou vários sistemas de trocas, como o comércio, transportes, cultura e lazer. Já em relação à instituição escolar houve uma invasão na qual as casas se tornaram lugares reveladores do desdobramento da escola, em uma tentativa de aproximação entre professores e famílias, como uma dupla rede de ensino.

Com a pandemia, as atividades que antes eram desenvolvidas nas escolas se mudaram para as casas dos alunos. Considerando que grande parte dos casos de violência registrados através de denúncias de violação dos direitos da crianças ocorrem dentro de casa (62,3% de acordo com os dados do disque 100 de 2019), a falta da escola e o fechamento dos serviços sociais de atendimento às famílias em situação de risco é um indício de que crianças e adolescentes não tiveram pessoas de confiança com quem contar fora de seu círculo familiar para relatar os problemas enfrentados. Os dados do IBGE de 2019 também apontam aumento do desemprego e de pessoas que ingressaram na extrema pobreza: 6,7% da população brasileira ou o equivalente a 13,8 milhões de pessoas estão vivendo na miséria (com menos de 1,90 dólar por dia) e, apesar dos estatutos e declarações que garantem os direitos das crianças, ainda não existem políticas públicas adequadas para protegê-las em seus direitos básicos de saúde, moradia, alimentação e saneamento básico (Lahr; Tognetta, 2021).

Diante dos novos conflitos e desafios de convivência que surgem a cada dia, fica evidente que neste tempo em que vivemos, as escolas não tem paredes. Os estudos de educação em valores indicam um caminho: para transformar a escola é preciso considerar não apenas os estudantes, mas todas as pessoas que fazem parte da comunidade, oferecendo apoio institucional e formação relacional. A comunidade que participa de programas para a promoção da aprendizagem socioemocional lida melhor com as adversidades (Moro et al., 2018; Tognetta,

2020; Tognetta, 2022).

Crianças, adolescentes e adultos que tiveram maior acesso à internet e às redes sociais durante o período de isolamento social se depararam com mais um desafio: o cyberbullying, as “cyberagressões” e outras consequências das dificuldades de convivência, agora em ambientes virtuais. Ao investigar a relação dos problemas de convivência digital com o acesso aos recursos de comunicação, Farhat e Gonçalves (2022) descobriram que o fato de não terem computadores ou celulares próprios não foi suficiente para impedir que situações de “ciberagressão” acontecessem. Cerca de 4,32% dos adolescentes que afirmam terem enviado mensagens ofensivas, ameaçando ou insultando alguém pela internet não possuem computador em casa evidenciando que as questões de utilização dos recursos tecnológicos não são um problema particular das famílias. Também indicam a importância de uma formação para a educação digital nas escolas por meio da discussão de situações reais de conflito e de reflexões para uma convivência pautada por princípios éticos em qualquer ambiente, seja presencial ou virtual (Farhat; Gonçalves, 2022).

No decorrer de toda a pesquisa pudemos presenciar o afastamento e o retorno das atividades presenciais. As instituições escolares enfrentaram e continuam sofrendo as consequências em seus espaços de inúmeras situações adversas. Professores e alunos que enfrentaram o luto, situações de falência, desespero, violência doméstica, ameaças e ataques noticiados a cada dia. Não se pode mais ignorar o sentimento de medo, insegurança e outros sintomas como a ansiedade e a depressão. Para contornar problemas como os de saúde mental, sofrimento emocional, abusos psicológicos e agressões físicas será necessário, além de abrir espaços de escuta e acolhimento, também compartilhar estratégias com outros órgãos que fazem parte da rede de proteção (familiares, responsáveis e órgãos públicos como CRAS) junto com a escola (Tognetta et al., 2022a; Tognetta et al., 2022b; Lahr; Tognetta, 2021).

Investir na promoção da convivência e na formação de professores para exercerem o seu papel junto às ações de defesa dos direitos das crianças é o primeiro passo para a prevenção da violência, já que a escola é a instituição responsável pela “formação das gerações mais novas que (ainda) podem não saber como viver em sociedade.” (Lahr; Tognetta, 2021, p. 74). O trabalho da escola deve contemplar a ampliação de espaços de diálogo tanto para os estudantes quanto para os educadores expressarem seus sentimentos e coordenarem suas perspectivas de modo a garantir apoio e sustentabilidade na aprendizagem das questões relativas à resolução de problemas interpessoais e intrapessoais (Farhat; Gonçalves, 2022).

Essa, certamente, não será uma tarefa fácil. Entretanto, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para que a escola não seja mais um ambiente hostil, mas sim, um espaço de bem estar para todos. Passemos, então, à apresentação dos capítulos que compõem a fundamentação teórica deste trabalho.

1.6 Apresentação da fundamentação teórica

No Capítulo 2 apresentamos pesquisas e discussões recentes sobre a ausência de uma formação que valorize a ética e a moral dos estudantes nas instituições de Ensino Superior, tornando assim a formação inicial em pedagogia insuficiente para a aplicação das atividades de convivência ética. Vimos também que o processo de escolarização das professoras interfere diretamente nas habilidades para colocar seus saberes em prática. São apontados estudos que evidenciam que nem mesmo a formação universitária foi capaz de transformar algumas crenças e representações que as professoras herdaram de suas experiências escolares anteriores. Retomamos os conceitos de Moral e Ética para caracterizar a qualidade da convivência que pretendemos ver nas escolas. Ainda que um dos principais objetivos da educação seja proporcionar autonomia aos alunos, dependendo do paradigma de educação e emancipação que cada educador carrega dentro de si, suas intenções poderão se tornar inviáveis. Sobre o trabalho em relação à educação em valores nas escolas, é evidenciado em pesquisas que apontam que todas as atividades realizadas na escola carregam julgamentos e decisões. Mesmo não sendo reconhecidas pelas docentes, não deixam de ser formas de educar moralmente, compondo assim um “currículo oculto”.

O Capítulo 3 reúne estudos sobre as práticas escolares para o desenvolvimento de valores morais e que contribuem para a promoção de uma convivência ética. Falaremos sobre maneiras ativas do indivíduo se relacionar consigo mesmo e constituir a sua subjetividade. Defende-se que tais práticas denominadas “cuidado de si” e “escrita de si” investigadas por Foucault culminaram no que hoje se reconhece como a busca do autoconhecimento, tão necessária para o desenvolvimento moral. Por fim, veremos como essas práticas morais chegaram às escolas em propostas categorizadas por Puig como práticas procedimentais de reflexividade ou deliberação e práticas substantivas normativas ou de virtude. Serão aprofundados os pressupostos dos modelos apresentados para uma intervenção pedagógica coerente e planejada e ainda qual o preparo necessário à professora que pretende conduzir essas práticas.

Finalmente, o Capítulo 4 descreve como foi realizada a pesquisa: a metodologia utilizada, o percurso tomado durante a revisão bibliográfica, como foi realizada a adaptação do questionário, a seleção da amostra ou público-alvo respondente e o eixo de investigações em que este estudo está inserido. Em seguida temos a apresentação, a análise e a discussão dos resultados.

Almejamos que os dados da investigação que agora iremos apresentar possam gerar reflexões às educadoras sobre suas práticas a fim de que encontrem possibilidades mais eficazes de ação na condução do propósito que se tem de formar pessoas éticas.

2 A formação de professoras para a convivência ética

O nosso tipo de criatividade é a concepção e nascimento de um novo ser: a pessoa no papel. É um ato natural, semelhante ao nascimento de um ser humano (Constantin Stanislavsky).

Neste capítulo, buscaremos acompanhar algumas investigações que têm sido produzidas pelas Ciências em Educação em torno da formação de professoras para as questões éticas e o desafio de viver com os outros. Se queremos compreender melhor as práticas docentes e como elas podem ou não promover uma melhor qualidade de convivência na escola, ou auxiliar no desenvolvimento moral e ético dos alunos, é preciso compreender como essas professoras são formadas. Portanto, a pergunta motivadora para este capítulo é: Estariam os cursos de licenciatura formando professoras preparadas para atuarem na promoção de uma convivência ética?

2.1 A ética nos cursos de licenciatura

Segundo Esteban, Buxarrais et al. (2004) a formação ética e moral dos estudantes no Ensino Superior parece ter sido esquecida a ponto de não ser tratada pedagogicamente. Nas Universidades o tema se limita a transmissão de um código ético de conduta profissional² ou seja, um conjunto de responsabilidades éticas e morais que surgem no exercício de cada profissão, especialmente as que têm uma grande repercussão social. Na formação de médicos, engenheiros ou professores, ter uma boa capacidade profissional e uma cegueira ética pode ser desastroso para a comunidade e não configura o exercício da cidadania.

Alvarez et al. (2012) apresenta em sua pesquisa uma extensa literatura que aponta para a necessidade de se incluir nas universidades estratégias formativas sobre valores éticos e profissionais. No contexto universitário atual, o que se busca não é a transmissão de um ramo do conhecimento específico para determinada profissão, mas sim uma formação em competências éticas e o compromisso social em educar para a justiça e equidade. Os autores alertam para o paradoxo acadêmico onde os valores econômicos dominantes promovem o individualismo e altos níveis de competitividade entre os estudantes. O estudo verificou o reconhecimento que os estudantes têm de sua responsabilidade profissional e o quanto a dimensão da conduta ética

² As pesquisas que referenciam a dimensão da conduta ética profissional nos cursos de licenciatura são de origem espanhola. No Brasil não existe código de ética para o curso de Pedagogia.

profissional ainda está distante, enquanto categoria de ensino e aprendizagem nas universidades e cursos de licenciatura (Alvarez et al., 2012).

Ao investigar os caminhos para a formação moral da pedagoga, Rodrigues (2016) apresenta um referencial teórico que admite diferentes pontos de vista da filosofia moral. Ao reconhecer esse pluralismo ético e diferentes modelos de vida moral, sua comunicação visa oferecer legitimidade às mais diversas razões que motivam as pessoas a elegerem alguns valores e não outros, sem que haja qualquer tipo de coerção. O estudo também aponta que tais formulações foram majoritariamente elaboradas por homens, ou seja, o ponto de vista das mulheres permaneceu excluído. Dessa forma o autor coloca em diálogo duas perspectivas morais: a moral do dever, também chamada de deontologia, que se tornou o modelo hegemônico de ética na sociedade brasileira; e a moral do cuidado, considerada uma ética feminista, que tem se tornado um diferencial para a formação docente. É possível considerar que a ética fundamentada em princípios universais não necessariamente descarta o outro concreto, mas pode se configurar como um universalismo interativo que reconhece igualmente o outro generalizado e concreto. Ao tratar do ensino de ética como uma disciplina de um campo ensinável dentro da dinâmica das Faculdades de Educação, é preciso permanecer atento à questão da transposição didática, para que não se desconecte da história e nem limite a instrumentalização das pedagogas à operacionalização dos conteúdos de modo transversal.

Ribers, Balslev e Jensen (2021) também elaboram múltiplas dimensões da percepção ética no profissionalismo. O objetivo dos autores é apresentar novas visões didáticas dos percursos formativos nos quais os professores aprendem ou desenvolvem as competências morais necessárias à práxis pedagógica. Os novos caminhos de pesquisa discutidos no aprendizado das práticas envolvem a colaboração entre vários agentes do campo: alunos, professores, líderes educacionais e instituições públicas. Os profissionais envolvidos são capacitados para desenvolver uma percepção ética concreta e enfrentar habilmente os desafios da realidade.

Dar sentido à aprendizagem ética significa considerar trabalhos e ações formativas que envolvam acadêmicos, representantes sociais, culturais e administrativos, especialistas de organizações empresariais para encontrar soluções para os problemas globais. Para tornar a experiência universitária uma experiência de vida que influencie fortemente o desenvolvimento moral e ético de uma pessoa em formação profissional, Esteban, Buxarrais et al. (2004) propõe pensar, planejar e agir juntos no sentido de superar a concepção errônea de uma cultura de títulos para conseguir um emprego. Existe ainda um longo caminho pela frente para a construção de uma outra instituição universitária em que os estudantes desenvolvam não só o seu lado profissional, mas também o comprometimento com um projeto comunitário.

Vimos nestas pesquisas a necessidade de uma formação de nível universitário que contemple as questões morais e éticas para a atuação das pedagogas nas escolas. Percebemos também que a formação inicial da licenciatura em Pedagogia é insuficiente para que as docentes tenham um conceito bem definido de moral e ética a ponto de conseguirem aplicar esses

conceitos em suas atividades de promoção da convivência. Levando em consideração que todo o conhecimento é sempre um vir a ser que se desenvolve a partir de condições anteriores, não se pode fixar nos estados momentâneos do conhecimento, afinal até a história das ciências permanece inevitavelmente com lacunas (Piaget, 1973). Seguimos então aprofundando com outras pesquisas que tratam da formação continuada das professoras, que já estão em exercício da profissão, atuando nas escolas.

2.2 A formação de professoras para as práticas pedagógicas

Quando pensamos na formação de professores, diversos autores defendem que os estudos de referenciais teóricos não deveriam estar dissociados da prática docente em sala de aula. A formação deve servir para estimular uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o trabalho prático, livre e criativo do professor. Assim, é importante encontrar espaços de interação que permitam que essa formação ganhe sentido na história de vida do professor, propiciando com que faça parte de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993).

A obra de Tardif (2012) reúne ensaios sobre sua pesquisa internacional ao longo de vinte anos a respeito da problemática da formação docente. Tais ensaios revelam uma síntese, tanto das pesquisas empíricas, realizadas junto a professores de profissão, quanto das questões teóricas sobre a natureza dos saberes. Desde os anos 1980, a questão dos saberes docentes fez surgir milhares de pesquisas ao redor do mundo sobre as mais diversas concepções de conhecimentos, habilidades, competências e o saber-fazer na prática.

Para o autor, não se pode falar do saber profissional sem que haja uma contextualização da sua história de vida, da sua experiência na carreira e da sua situação dentro da escola ou da sociedade. Outro ponto importante é saber reconhecer o trabalho do professor na interface entre as questões individuais e sociais. O professor é um ator dentro de um sistema que está sujeito a mudanças. No campo da Pedagogia, o que costumava ser bom, útil ou verdadeiro ontem, já não é mais hoje. O ensino, a aprendizagem, a didática e a pedagogia são modalidades que dependem intimamente da história de uma sociedade e suas inúmeras culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), sejam elas legitimadas ou não. Aliás, é justamente essa hierarquia entre poderes e contrapoderes que irá definir o que predomina na educação formal ou na educação informal (Tardif, 2012).

Tardif (2012) apresenta uma interpretação do problema da diversidade dos saberes dos professores propondo um modelo construído a partir das categorias dos próprios docentes a respeito do que realmente utilizam em suas práticas profissionais cotidianas. Como resultado, grande parte do saber-fazer dos professores provém de suas famílias, de sua cultura pessoal, da escola em que estudou na infância, das universidades ou instituições de trabalho, da troca entre pares, cursos livres, entre outros. Considera-se, portanto, que o seu saber-ensinar não pode ser separado do seu saber, que por sua vez também está ligado ao juízo que este professor faz a

respeito dos seus alunos e das instituições responsáveis pela constituição desse saber. Ao longo da sua pesquisa, o autor recolhe evidências de que os saberes docentes que foram herdados de suas experiências escolares anteriores são muito fortes e persistem através do tempo, de modo que nem a formação universitária consegue abalar algumas crenças ou representações (Tardif, 2012).

Da mesma forma, os professores investigados nas pesquisas de Tardif (2012) também não consideram todos os seus saberes igualmente. Existe uma hierarquia estabelecida de acordo com a sua utilidade no ensino. Quanto mais utilizável, maior é o valor atribuído ao saber e assim são constituídos os alicerces para as práticas destes profissionais. Mais uma vez, prevalece a experiência de trabalho no exercício de reflexão, reprodução, reiteração ou retomada daquilo que se sabe fazer (Tardif, 2012).

Castro-Carrasco et al. (2012) também evidenciam o quanto os professores se baseiam em crenças para educar e, do ponto de vista da convivência, essas crenças, se não são construídas com saberes institucionalizados, podem ser frutos do que aprenderam nas suas próprias experiências familiares ou mesmo com seus antigos professores, repetindo assim muitas das ações pelas quais foram educados ou acreditam serem boas para educar (Castro-Carrasco et al., 2012).

Ora, se o processo de escolarização, suas experiências familiares e suas crenças subjetivas interferem diretamente nas suas habilidades de colocar seus saberes em prática, como fica a educação das crianças? Como as professoras lidam com os erros, conflitos e comportamentos inesperados de seus alunos?

De acordo com a teoria construtivista, os conflitos são tratados como uma oportunidade de reflexão e aprimoramento das nossas virtudes enquanto seres humanos. La Taille (1997), nos apresenta a visão da teoria piagetiana que redimensionou sob vários aspectos a questão do erro. Para o autor, a reflexão sobre o significado do erro e suas decorrências pedagógicas merece um tratamento muito mais rico do que uma simples condenação, já que faz parte da produção do desenvolvimento humano.

O adulto que simplesmente condena todo e qualquer erro apresenta uma certa ignorância em relação à criação de hipóteses por parte do exercício da inteligência infantil. Tal desprezo ou desrespeito para com a inteligência da criança impedem o professor de encontrar pistas importantes sobre suas reais capacidades de assimilação. Além disso, quando o adulto rebaixa a autoestima das crianças, interpretando suas ideias como tolices, pode ocorrer por parte delas um certo abandono dos seus esforços de pensamento e reflexão (La Taille, 1997).

Quando pensamos no desenvolvimento dos relacionamentos, não basta que os estudantes apenas aprendam a conviver, pois prezamos para que a qualidade dessa convivência seja ética. Ocorre que, ao investigar os termos moral e ética, assim como a sua relação com a educação escolar, compreendemos que essa temática se tornou objeto de estudo e reflexão de diversos

ramos das ciências humanas e da filosofia. Veremos a seguir algumas definições e análises encontradas desde os filósofos gregos até a atualidade ocidental.

2.3 Definições de moral e ética

Segundo La Taille, Souza e Vizioli (2004), os trabalhos na área da educação que não problematizam a definição de ética e nem confrontam tais sentidos com o conceito de moral correm o risco de cair no erro de permanecer em uma indefinição, como se a ética tivesse um significado inequívoco. Em suma, ao longo da história e nas mais diferentes vertentes da literatura, ética e moral podem aparecer como sinônimos, como opostos ou como dois conceitos distintos, dependendo do autor ou da linha de pesquisa.

Entre as ciências humanas, destacam-se duas vertentes que trabalham as questões éticas de modos diferentes: de um lado, a sociologia se encarrega de analisar os fatores sociais e culturais; por outro lado, a psicologia do desenvolvimento moral tem como incumbência a análise das variáveis psíquicas nos processos de adesão a valores morais, além da legitimação dos princípios por trás das regras (La Taille; Souza; Vizioli, 2004).

Atualmente, temos que admitir que a palavra ética passou a ser empregada para se referir às regras de conduta e normatização em substituição a palavra moral, já que esta foi diretamente associada ao autoritarismo e à coação. A triste experiência com a disciplina de Educação Moral e Cívica tornou o termo assustador e proibido. O ponto chave é que, parte das preocupações dos professores em relação aos valores morais e éticos geralmente derivam de uma queixa de comportamento ligada a aspectos disciplinares e de respeito. Porém, mesmo diante de tais problemas de convivência na escola, ainda faltam propostas pedagógicas e educacionais de formação ética. No conjunto da sociedade, a escola não chega a tratar da preocupação ética com a formação do cidadão, ainda que este seja um dos seus propósitos (La Taille; Souza; Vizioli, 2004; Cortella; La Taille, 2005; Tognetta, 2009).

Pensando nas peculiaridades destas palavras e possíveis desentendimentos em relação à elas, decidimos abrir um espaço para aprofundar estes termos justamente pelo impacto que causam na educação ao ponto de gerar discordâncias nas práticas de educadoras.

Para definir conceitualmente moral e ética, Valls (2017) retornou aos gregos, já que Sócrates foi considerado “o fundador da moral”. Até aqui, ética e moral eram sinônimos e acentuavam apenas o aspecto das normas interiorizadas. Sócrates ousava perguntar se as leis eram justas e, no seu movimento filosófico intitulado maiêutica, como um “parteiro das ideias”, também foi para muitos o primeiro grande pensador da subjetividade. Tal movimento de reflexão interior e de valorização da subjetividade ou da personalidade, iniciado por Sócrates, parece culminar em Kant no final do século XVII (Valls, 2017).

Entretanto, assim como os costumes mudam de acordo com a época, o pensamento

de Kant também trouxe novas concepções de ética. Kant buscava uma ética de validade universal. Baseado nos pressupostos do movimento iluminista, Kant apoia seus escritos na igualdade fundamental entre os homens e busca chegar a uma moral racional única, que pudesse contemplar a todos igualmente. Sua filosofia, chamada de transcendental, busca possibilidades para que o homem encontre as condições e possibilidades de um conhecimento verdadeiro e de um agir livre. No centro das questões éticas aparece o sentido de dever como uma obrigação moral da consciência e necessidade para a liberdade (Valls, 2017).

Apesar de aparentemente abstrata, o que interessa aqui é que para Kant os conteúdos éticos nunca são dados do exterior. Diante de cada costume, cada ordem e cada lei, Kant propõe que o sujeito, para ser livre, está obrigado a perguntar qual é o seu dever e agir exclusivamente de acordo com o seu dever (Valls, 2017).

Valls (2017) separou didaticamente os problemas teóricos da ética em dois campos: uma primeira abordagem trata dos problemas gerais e fundamentais como a consciência, a liberdade, a lei, os bens, valores, entre outros. O segundo campo trata dos problemas de aplicação concreta dessas questões como a ética profissional, a ética política, a ética matrimonial, etc. Entretanto, assim como a sociedade se transforma, os valores éticos também podem se transformar. Os costumes mudam e o que antes era considerado errado, em outras circunstâncias poderá ser aceito. O que é tido como regra em determinadas comunidades pode ser rejeitado em outros lugares, até dentro do mesmo país.

Em se tratando do campo da educação, podemos destacar duas diferenças de sentido para os termos moral e ética que valem ser explicitadas. Primeiramente, pode-se dizer que a moral é utilizada para designar valores, princípios e regras estabelecidas por uma determinada comunidade ou que são legitimadas por um indivíduo. Já ao falar em ética, a referência está na reflexão filosófica gerada em torno das discussões sobre os fundamentos da moral (La Taille; Souza; Vizioli, 2004; Tognetta, 2009).

Uma segunda definição implica que, apesar dos dois termos terem significados diferentes, na prática se tornam indissociáveis. Sob essa perspectiva, o termo ética é reservado para a busca de uma vida boa, ou seja, para as questões relativas à felicidade e que respondem à pergunta: “que vida quero viver?”. Já o termo moral se refere aos deveres e articula essa perspectiva com as normas vigentes a partir da pergunta: “como devo agir?”. Em outros termos, a ética é priorizada, mas depende de uma convenção moral, pois diz respeito à vontade ou disposição das pessoas em escolher ou não os valores morais como formas de alcançar essa dignidade de “uma vida boa para e com o outro em instituições justas” (Ricouer, 1990 apud La Taille; Souza; Vizioli, 2004) (Tognetta; La Taille, 2008).

Nesta pesquisa, tomamos como pressuposto as definições da psicologia do desenvolvimento piagetiana: primeiro, no estágio sensório-motor, a criança nasce com o pensamento egocêntrico; depois, no estágio pré-operatório, ela passa a reconhecer o espaço do outro e a compreender a existência das regras de convivência (convenções morais); por fim, ao atingir o

pensamento operatório, a criança é capaz de coordenar as duas perspectivas ao mesmo tempo e tomar decisões que sejam boas tanto para si quanto para o outro. Deste modo compreendemos que a aprendizagem moral se torna um pré-requisito para atingir a ética.

A questão é que para atingir a almejada convivência ética, é preciso adquirir um certo grau de autonomia. Nos últimos tempos a palavra autonomia tem sido frequentemente utilizada por docentes em seus planos escolares para definir o ideal de formação ao qual objetivam para seus alunos. Assim, passemos a tratar deste conceito bem como outros que se aproximam dele.

2.4 Autonomia moral ou emancipação como objetivos da educação

É certo que todo professor almeja que seus alunos alcancem a autonomia e tenham suas mentes emancipadas, de modo com que possam contribuir como cidadãos para uma sociedade mais justa. Entretanto, será que as práticas de ensinar e aprender das professoras, tanto dentro da Universidade, nos cursos de licenciatura, quanto nas escolas com as crianças, favorecem a educação para a autonomia ou a emancipação?

Diversos autores tratam deste assunto sob perspectivas diferentes. Faremos aqui uma aproximação entre eles, buscando apenas as semelhanças, sem levar em consideração as suas diferenças, mas o que aproxima dois conceitos, especialmente os que estão voltados para a educação e as práticas pedagógicas.

Piaget (1932/1994) foi pioneiro ao tratar das questões do desenvolvimento moral se utilizando de um método empírico na Psicologia. A sua teoria do desenvolvimento descreve a construção de estruturas que organizam as atividades mentais englobando aspectos motores, intelectuais e afetivos que culminam no que o autor chama de autonomia. Suas pesquisas apontaram haver uma gênese da moral, uma evolução que começa na anomia - quando o sujeito ainda não se relaciona com as regras (ou está completamente alheio a existência delas), passando para a heteronomia - quando a regra é externa ao sujeito e é estabelecida por uma autoridade, até alcançar a autonomia - quando o sujeito interioriza as regras ou é capaz de cooperar e estabelecer acordos mútuos.

O fato é que a conquista da autonomia não é algo fácil. Infelizmente, nem todas as pessoas chegam a essa tendência moral em suas ações. Na maioria das pessoas, a autonomia e a heteronomia coexistem e se revezam dependendo da situação, portanto, raramente alguém pode ser considerado totalmente autônomo.

Ao contrário da autonomia, o sujeito heterônomo age em função da obediência, com medo de ser punido, entendendo que um valor moral vale apenas para um dos lados (a si ou para o outro). Para La Taille (2001) um exemplo de pessoa de moral heterônoma é aquela que costuma mudar de comportamento em diferentes contextos. Já a pessoa moralmente autônoma, como afirmou Piaget (1932/1994), é aquela que, independente das pressões sociais ou das

mudanças de contexto, consegue permanecer fiel a seus valores e princípios de ação (Piaget, 1932/1994; La Taille, 2001; Carapeba et al., 2020).

Na teoria piagetiana a questão da autonomia do sujeito se afirma graças ao uso da razão, da vontade que pressupõe os aspectos afetivos e cognitivos inseparáveis e pela participação do indivíduo na elaboração de novos conhecimentos e novas formas de pensar. É a partir da interação social, das trocas cooperativas e da sua ação sobre o mundo que o sujeito pode estabelecer suas próprias certezas, liberando-se do que lhe foi imposto, ou não impondo aos outros o que não quer para si.

Para Piaget (1932/1994), as relações coercitivas impossibilitam a emancipação intelectual, moral e afetiva, portanto a conquista da autonomia depende da oportunidade de se usufruir de relações sociais que permitam o livre intercâmbio de pontos de vista. É graças à autonomia que o indivíduo se torna capaz de se opor à autoridade, seja ela dos pais, das escolas, das igrejas ou de outras instituições diversas. Enfim, a teoria piagetiana “defende a democracia contra todas as formas de autoritarismo e totalitarismo” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p.112-113).

Vejam agora como outros autores da área da educação definem o conceito de emancipação. Ao tratar do tema “Educação e Emancipação”, Adorno (1995, p.139) sugere uma discussão sobre a questão: “para onde a educação deve conduzir?”. Em um diálogo com Becker, os dois chegam à conclusão de que os propósitos da educação já não são mais compreensíveis por si mesmos. Ocorreu algo com a formação humana no tempo em que vivemos onde tudo requer reflexões complicadas. O autor segue constatando que a educação hoje fala mais sobre o comportamento dos indivíduos no mundo do que sobre alcançar um modelo ideal preestabelecido. Talvez esse seja o motivo pelo qual as mudanças sociais não bastam para que o sujeito alcance a capacitação para a flexibilidade e para o comportamento emancipado e crítico.

Entendemos que, para esclarecer as tais “reflexões complicadas” que Adorno (1995) sugere, é preciso deixar claro qual é o paradigma de educação e emancipação que cada educadora carrega dentro de si. Vimos anteriormente que, muitas vezes, os saberes e as crenças que os professores carregam nem sempre vieram dos cursos de licenciatura, mas podem ter sido constituídos em experiências escolares anteriores ou por influência da família (Castro-Carrasco et al., 2012). Essas crenças certamente se tornam orientadoras das práticas docentes, portanto é fundamental reconhecê-las e identificá-las. Esse é um movimento que deveria estar presente na universidade, dentro dos cursos de formação de professoras.

Ao estudar as origens e significados da palavra paradigma, Badia (2009) relata que o termo surgiu no século XVIII e foi adotado pela linguística da época para determinar modelos de conjugação e declinação da linguagem. Em seguida, o uso da palavra paradigma começa a influenciar a filosofia da ciência, como por exemplo, em física é considerado um fator de ordem e de ordenação. A partir da década de 1950, outros autores interessados pela história e filosofia

da ciência reuniram componentes da psicologia da percepção, do relativismo linguístico e do empirismo para propor uma nova ideia de paradigma.

Em síntese, todos os estudos sobre a noção de paradigma apontam para uma ideia de que “o nosso mundo se multiplica noutros mundos mais ou menos autônomos” (Badia, 2009, p. 235). Tais mundos podem se encontrar tanto no momento presente quanto ao longo da história, e são separados de um modo incomunicável, (im)possibilitando o desígnio de um padrão de avaliação entre eles. Entre possibilidades ou impossibilidades de se encontrar um único mundo estável e objetivo, a questão do paradigma passa a girar em torno da dualidade entre absolutização (os padrões são absolutos e a diversidade é mera aparência) e o relativismo (a diversidade do real é aceita e nela se dissolvem todas as referências estáveis) (Badia, 2009).

Levando-se em consideração a multiplicidade de mundos, Badia (2009) evidencia o caráter retórico do paradigma, já que, enquanto sistema de pressuposições absolutas carregado de sentimentos, valores, modos de pensar e argumentar, não rege apenas um assunto, mas sim um grupo de praticantes. Quando esses grupos partem das comunidades científicas e o paradigma adotado produz consenso, este será um sistema de exemplos compartilhados. Como resultado, o grupo pode adentrar no caminho do discurso competente e da violência simbólica ao tentar convencer os outros de que o seu ponto de vista é superior por meio da persuasão.

Este é o ponto que coloca maiores dificuldades na formação das educadoras. O comportamento autoritário dos adultos tende a formar um superego rigoroso e exteriorizado desde a primeira infância. Isso é o que Adorno (1995) chama de perpetuação da barbárie. O autor sugere uma mudança na cultura educacional para gerar uma “vergonha” destas questões, para que as crianças não sejam mais submetidas autoritariamente à violência e nem se sintam inseguras por falta de orientação.

Em sua reflexão acerca dos textos de Lichtenstein sobre a “autonomia”, Adorno (1995) concorda que a própria denominação do termo em si acaba por induzir à confusão, já que significa autolegislação. O conceito traz a ideia de uma razão legisladora soberana para si próprio, de modo que, tanto para a educação como para os cristãos, esta pressuposição do “ser humano autônomo” se torna irrealizável.

No campo da política, essa falta de autonomia se torna ainda mais crítica. As pessoas que procuram assumir ou demonstrar a sua própria ingenuidade e imaturidade política convertem essa falta de emancipação em ideologia, mas apesar de começarem a se sentir sujeitos políticos, deparam-se com sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Quando as pessoas estão submetidas a contextos aos quais se sentem impotentes, tanto mais se constata a alienação do povo em relação à democracia (Adorno, 1995).

Segundo Morin (2001), no paradigma da simplificação existe uma separação absoluta entre o sujeito e o objeto, ou seja, o sujeito é eliminado do contexto da produção do conhecimento científico e a autonomia não é concebível. Já no paradigma da complexidade,

também conhecido como paradigma holonômico, leva-se em conta o princípio de uma relação entre o sujeito observador e o objeto observado, assim como as interações com o ambiente histórico, cultural, sociológico e antropológico. A partir das teorias da autoprodução e da auto-organização é possível reconhecer cientificamente a noção de autonomia (Carvalho, 1990; Morin, 2001).

Por certo, as reflexões realizadas por Adorno muito têm de aproximação com os estudos da Psicologia Genética Piagetiana. Nota-se aqui a mesma defesa dos argumentos: o sujeito autônomo não age de forma individualista. A sua capacidade de autorregulação conduz ao pensamento crítico e à coordenação dos diversos pontos de vista, que se encaminham para resoluções políticas e diplomáticas que favorecem a coletividade. Os princípios e valores eleitos pelos sujeitos autônomos ou emancipados são aqueles que incluem o melhor para si e para o outro.

E qual o papel da docente na conquista da autonomia e da emancipação?

Voltando aos paradigmas enquanto sistemas de valores e crenças, Badia (2009) nos lembra que os valores se apresentam como resultado das qualidades emotivas vivenciadas em experiências subjetivas. Portanto, na sociedade e na cultura contemporânea há um pluralismo de valores que torna impossível a neutralidade do conhecimento. Quando falamos, estamos sempre apoiados por um sistema de valores que nos situa e conseqüentemente orienta o modo como situamos os outros em relação a nós.

A identificação e reconhecimento dos paradigmas com os quais o professor trabalha em sala de aula e com os quais os alunos se identificam podem se tornar “objetos transicionais” em atividades culturais lúdicas e educativas. Segundo Badia (2009), se existem realidades múltiplas onde cada um habita, com diferentes visões de mundo, somente o teor emotivo da comoção poderá permitir que aconteça o “salto paradigmático”. É através da “lógica do sentimento” que uma pessoa se torna capaz de sair do seu mundo particular e realizar uma visita ao mundo do outro.

Entendemos que o “salto paradigmático” citado por Badia (2009) é uma das formas pelas quais o sujeito pode sair do seu estado autocentrado e mover o seu pensamento em direção à visão de mundo do outro. Para exemplificar esse tipo de ação na atuação docente, descreveremos a seguir a experiência do professor Jacotot.

Rancière (2002) relata uma experiência pedagógica em que o professor Jacotot, pedagogo francês que foi exilado nos Países Baixos, conseguiu ensinar estudantes que falavam uma língua de origem germânica (holandês/neerlandês) apenas forçando-os a usarem a sua própria inteligência. Não havia uma língua em comum na qual o professor Jacotot pudesse instruir seus alunos naquilo que lhe foi solicitado. Entretanto, o autor afirma: “Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma.” (Rancière, 2002, p.27). Ou seja, se o mestre acreditar que o seu aluno é capaz,

aquele que até então estava na condição de ignorante, atualiza suas capacidades e se liga a um círculo de potência. Portanto, para emancipar um ignorante não é necessário ter ciência sobre o que se ensina, apenas basta que o próprio mestre tenha consciência do verdadeiro poder, o potencial de adaptação do espírito humano ³.

Ao analisarmos a experiência pedagógica do professor Jacotot descrita por Rancière, observamos que a sua prática se apoia justamente na ruptura com a lógica clássica de oposição entre a ciência e a ignorância. Quando o autor sugere que a consciência da emancipação está na reflexão sobre como o ignorante adquiriu as suas capacidades e competências intelectuais, pode-se dizer que esse passo sugere uma auto-organização, que incute no sujeito o princípio da autonomia. A emancipação pressupõe que haja uma consciência de reciprocidade, que permite que a inteligência se atualize pela verificação. Assim, para que o mestre ignorante emancipe um aluno igualmente ignorante, basta que ele próprio esteja emancipado, de modo a verificar e fazer perguntas sobre aquilo que ainda não sabe. Se não há sentido de igualdade entre duas inteligências, o embrutecimento condena o espírito superior a jamais ser compreendido pelos inferiores, já que ele só pode se assegurar da superioridade de sua inteligência desqualificando aqueles que poderiam recusar reconhecê-la (Rancière, 2002).

As lições de Rancière vão na contramão de tudo o que até hoje se estabeleceu como consenso na formação de uma professora, sábia, culta ou erudita. Pode-se dizer que, esse paradigma que envolve a atuação da pedagoga em uma divisão de mundo onde existem indivíduos sábios e ignorantes, capazes e incapazes, inteligentes e bobos corresponde a uma visão de mundo fundamentada na ciência clássica.

Segundo Rancière (2002), “duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade” (Rancière, 2002, p.25). Quando se estabelece uma relação de vontade entre aluno e mestre é possível observar se o laço intelectual entre os dois é igualitário ou se uma inteligência está subordinada à outra, ato que o autor define como embrutecimento explicador. Para alcançar a emancipação, a inteligência deverá obedecer apenas a ela mesma, ainda que a sua vontade esteja condicionada a uma outra vontade.

Ao tentar institucionalizar o seu método, o professor Jacotot se deu conta de que essa forma de emancipação jamais poderia se sustentar nas instituições sociais como escolas, exércitos e governos. Sendo o ambiente escolar um reflexo da sociedade, pode-se imaginar que os mesmos problemas de alienação de estudantes e professores em relação a sua participação democrática na escola também acontecem em outras escalas governamentais. A emancipação intelectual, assim como a liberdade, não é algo que se pode oferecer, mas sim, que se conquista, que se pratica e que se anuncia para que outros possam se inspirar em seus passos para seguirem seu próprio caminho. O método do professor Jacotot está em criar a necessidade para que

³ Não estamos falando que a formação não é importante. Para a escola é muito necessário que o professor tenha ciência do que está ensinando, estamos apenas dando destaque a outras formas de se fazer entender que não sejam apenas expositivas.

um indivíduo se aproprie de um conhecimento que não tem como ser explicado. Apesar de ser para todas as pessoas, é notável entre os que mais sofrem pelo preconceito da não igualdade das inteligências: negros, mulheres, crianças, pobres e todos aqueles que foram excluídos do sistema educacional dominante (Kohan, 2003).

Por certo, essas reflexões nos trazem a necessidade de que o docente possa tratar dessas questões em seu cotidiano, falar sobre violência, para conhecer de perto os problemas de seus alunos e ajudá-los, conquistando assim o respeito em sala de aula, se tornando um agente de transformação social (Candau, 2002; Carapeba et al., 2020).

Assim, reiteramos que educar para uma vida ética implica em autonomia nas ações morais, baseadas em valores como a justiça, o respeito e a solidariedade, entre outros. Por essa razão, passemos a tratar de como a educação escolar poderá favorecer esta formação.

2.5 A educação em valores na escola

Antes de tudo nos perguntamos: Por que a educação em valores morais deve estar presente nas escolas? E ainda, quais valores são necessários para a sustentação de uma convivência ética?

A lista de problemas intermináveis que vivemos em nossa sociedade pode ser simplesmente chamada de “crise ética”. Porém, muitos professores ainda acreditam, mesmo nos tempos atuais, que esse tipo de educação deveria vir do berço, ou seja, deveria ser tarefa da família (Dedeschi et al., 2011; Nadai, 2019). Muito além de tentar buscar culpados entre professoras, famílias, mídias e redes sociais, é preciso assumir que todos são responsáveis pela formação das crianças. Se não existem modelos absolutos diante da pluralidade de formas de se viver a vida, fica cada vez mais difícil chegar a um consenso de como educar. A complexidade dos diversos contextos sociais nos obriga a fazer um esforço a mais para se estabelecer critérios de moralidade.

Apesar de muitas escolas não terem nenhuma disciplina específica, todos os documentos normativos declaram a ética enquanto uma competência macro e transversal (Brasil, 1997b; Caetano; Macedo, 2020; Brasil, 2021). Mesmo que não seja revelada, a educação moral sempre faz parte do currículo, pois insere-se em atividades realizadas na escola que “estão impregnadas de julgamentos, avaliações, tomadas de decisões que envolvem outras pessoas” (Bicudo, 1982, p.102) . Ocorre que, quando as proposições não são discutidas ou explicitadas, passam a formar o chamado currículo oculto (Vinha, 1999).

Vivaldi e Vinha (2014) relatam em sua pesquisa que os professores pareciam desconhecer o fato de que suas atitudes, julgamentos e decisões compunham valores transmitidos em um “currículo oculto”, ou seja, não se davam conta de que sua própria ação evidenciava critérios e escolhas relativas à moral nos espaços de convivência escolar. Também foi identificada uma

concepção superficial e reducionista a respeito de conceitos como autonomia, ética e cidadania. Nos relatos a respeito das práticas ainda prevalece uma educação verbal e transmissiva, demonstrando uma crença implícita de que a regulação externa seria suficiente para a formação dos alunos.

Por outro lado, quando os temas são tratados em uma disciplina específica, na qual apenas se ensinam os conceitos sobre valor, ética, moral e juízos valorativos, também não há garantias de aprendizagem em termos de como agir no cotidiano das relações. A educação em valores morais apenas se torna efetiva quando o sujeito consegue dar uma resposta moral genuína que envolva os princípios de justiça e benevolência entre outros, na convivência cotidiana (Bicudo, 1982; Tognetta; Lepre, 2022c).

Na perspectiva construtivista, para que os valores morais se estabeleçam, a natureza do ambiente em que as crianças convivem deverá ser cooperativa e as relações entre as pessoas devem ser marcadas pelo respeito mútuo (DeVries; Zan, 1998). Desse modo, a criança poderá reconhecer, a partir da mediação de um adulto, os estados afetivos dos seus colegas e pensar sobre eles com base em experiências concretas. Quando os valores morais fazem parte das relações e interações escolares, maiores são as oportunidades de desenvolvimento de uma tendência para a autonomia moral (DeVries; Zan, 1998; Vinha; Tognetta, 2009b; Tognetta; Lepre, 2022c).

Para que as instituições escolares se tornem promotoras de uma convivência ética, diversos autores defendem o planejamento sistematizado e intencional a partir de três vias essenciais: a via relacional - que implica no modo de ser e fazer das professoras nas relações estabelecidas com as crianças e adolescentes; a via curricular - que propõe atividades pensadas para a formação moral com a inclusão de uma disciplina específica na grade, além de procedimentos interdisciplinares de reflexão e cooperação; e a via institucional - que tem como pressuposto a participação democrática de toda a comunidade em atividades estabelecidas pela gestão escolar (Araújo; Puig, 2007; Tognetta; Lepre, 2022c).

Buxarrais (1997/2010), optou por não fazer distinção entre os conceitos de educação moral e educação em valores, pois sob a perspectiva do referencial teórico adotado, quando se educa uma pessoa moralmente, sem dúvida está se educando em valores. A autora parte do princípio de que a formação para a educação em valores morais almejada deve ser dirigida a todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ao longo de sua experiência como formadora foi constatada uma falta de preparo, tanto na formação inicial de professores quanto nas formações continuadas, já que mesmo as escolas que trabalham com valores, não realizam esse trabalho de forma sistematizada.

Para Buxarrais (1997/2010), de acordo com a concepção construtivista, educar em valores significa encontrar espaços de reflexão, tanto individual como coletivamente, para que os estudantes possam ser capazes de elaborar, autônoma e racionalmente, seus próprios princípios e valores. Tais valores deverão guiar suas condutas e hábitos de maneira coerente, já que

cada pessoa descobre e realiza a eleição livre e lúcida dos modelos e aspirações que poderão lhe conduzir à felicidade. Uma vez que tenha se apropriado de suas próprias normas internas, poderá se orientar por valores como a justiça, a solidariedade, o respeito e a cooperação, enfrentando a realidade de modo crítico.

Aprender supõe a construção de um significado pessoal para um objeto de conhecimento. Portanto, a escola e o professor se tornam mediadores dos processos de aprendizagem, proporcionando experiências interessantes e oferecendo acesso a aspectos culturais fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Durante a infância, quando a criança começa a ser capaz de perceber certas contradições entre a sua educação familiar e as ações pedagógicas da escola, temos um período que favorece a educação para a convivência. Essa oportunidade pode ser trabalhada em conjunto entre escola e família de modo a facilitar a intervenção para que as crianças passem a assumir algumas responsabilidades diante de suas tarefas e decisões escolares (Buxarrais, 1997/2010).

Se a escola continuar limitada apenas à formação do intelecto, ignorando os outros tipos de capacidades humanas que nos constituem, o desenvolvimento das nossas escalas de valores pessoais e interpessoais permanecerá estático ou cristalizado. A escola pode se tornar um espaço propício para tomadas de decisões baseadas em valores discutidos e validados coletivamente. Continuamente vivemos conflitos de valores, tanto com nós mesmos quanto com os outros. A escola pode trabalhar com uma série de procedimentos que irão permitir um gerenciamento dos conflitos de valores por meio do diálogo para a elaboração de princípios e normas de maneira democrática (Buxarrais, 1997/2010).

Ainda sob a ótica piagetiana, a educação em valores ou para uma convivência ética tem um ponto ao qual se quer chegar: a autonomia moral. Tognetta e La Taille (2007), alertam para um fato importante: Piaget se referiu ao “desenvolvimento moral” em toda sua obra, inclusive tratando como “moral” a personalidade formada como ápice do desenvolvimento afetivo. Contudo, tal desenvolvimento tido como energia da ação, revela o poder da “vontade” do sujeito, ou seja, o seu querer presente nas suas escolhas morais. A busca pela atribuição de sentido às nossas ações é inspirada pela energia da afetividade. Essas ações configuram a noção de ética quando são motivadas pela razão e uma tomada de consciência com a intenção de sermos pessoas melhores (Tognetta; La Taille, 2007; Tognetta, 2009).

Neste sentido, é reconhecido o papel da identidade (do Eu) enquanto o conjunto das imagens que os indivíduos fazem de si mesmos e que revelam suas orientações pessoais, ou tudo aquilo a que se atribui valor. Assim, compreender os sentimentos enquanto o que nos move a agir é o mesmo que entender a identidade: nossos conjuntos de valores, normas, ideais, pessoas que nos servem de modelo ou a quem admiramos e pessoas que nos envergonham e provocam indignação. (Ricoeur, 1990; La Taille, 2002; Tognetta, 2009).

Bem, vimos até aqui aspectos importantes da relação entre a formação das professoras com suas experiências, saberes e práticas em sala de aula. Vimos também que a condição

para se alcançar a autonomia e a emancipação está intimamente ligada com as relações de cooperação e reciprocidade, de forma que não haja demonstração de superioridade ou autoritarismo. Portanto, está clara a necessidade de que as professoras passem por experiências formativas e colaborativas que possam lhes instrumentalizar para auxiliar na formação da personalidade ética de seus alunos. Além da dificuldade em identificar e distinguir as diferentes formas de manifestação de problemas de convivência na escola, as professoras muitas vezes não se dão conta do seu próprio envolvimento nessas situações. Passaremos a discutir tais questões - sobre as práticas docentes para a promoção da convivência, bem como a formação docente para que tais ações sejam utilizadas.

3 Práticas de promoção da convivência ética

Com um bom roteiro, você pode fazer um bom filme ou um filme ruim. Com um roteiro ruim, você só terá filmes ruins (Laurence Olivier).

Vimos anteriormente diferentes concepções teóricas de ética e moral. Vimos também os paradigmas de autonomia e emancipação na formação de professoras e como essas concepções podem interferir na educação em valores das crianças. Veremos agora como estas teorias podem ser trabalhadas na prática. As perguntas motivadoras para este capítulo são: Que tipo de práticas com propósitos éticos podem ser realizadas na escola? E que tipo de trabalho as professoras deveriam realizar em sala de aula no sentido de contribuir para o desenvolvimento do caráter dos alunos?

Em nossos estudos pudemos notar o desenrolar de todo um processo histórico em que diferentes civilizações se utilizam de maneiras ativas de relacionamento consigo mesmo, constituindo assim a sua própria subjetividade na busca por um ideal ético. No movimento dos seus últimos escritos, Foucault se volta para a constituição de um sujeito autônomo e livre. Para isso, o autor apresenta os processos de subjetivação, de objetivação e revela como o sujeito pode se compreender e legitimar a sua relação com a verdade. Então, determinados tipos de conhecimento passam a ser pensados como um processo de autoformação na qual o indivíduo se torna capaz de constituir a si mesmo (Foucault, 2004). Pode-se dizer que este processo culminou no que hoje se reconhece como a busca do autoconhecimento, da sinceridade consigo mesmo e da auto-estima tão necessárias na psicologia para o desenvolvimento moral de uma pessoa.

Segundo Jappe et al. (2012), as mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental a respeito do “conhece a ti mesmo” e do “cuidado de si”, que foram estudadas por Foucault também permitiram a Puig operacionalizar um conjunto de técnicas e procedimentos que, na modernidade, culminaram no surgimento da ideia de individualidade. A gênese desse conceito, segundo Puig (2004), vincula as técnicas de si a outras concepções elaboradas pela filosofia ocidental sobre identidade, a individualidade e o dever ético de desvendá-la. O autoconhecimento, a autoestima, a sinceridade consigo mesmo, autoavaliação e autorregulação, após passarem por inúmeras mudanças, se tornaram formas de se alcançar uma plena autenticidade que mais se aproxima de um ideal ético de reflexividade e que inclui a autorrealização pessoal.

Veremos neste capítulo os conceitos foucaultianos das “práticas de si”, “cuidado de si” e “escrita de si”, fundamentados em seus estudos da antiguidade e como esses conceitos se relacionam com as práticas morais descritas na literatura a partir de Puig (2004) como potenciais para a formação em valores ou a convivência ética nas escolas. Ambos autores apontam que tais práticas são capazes de gerar uma transformação, ou seja, uma mudança no

modo de pensar e de se relacionar consigo mesmo e com os outros.

3.1 As práticas de si: o cuidado de si e a escrita de si

O cuidado de si é uma atitude, para consigo mesmo, para com os outros e para com o mundo. É também uma forma de atenção, ou seja, implica em converter o olhar do exterior, dos outros ou do mundo para “si mesmo” e estar atento ao que se pensa. Designa ações exercidas de si para consigo, nas quais nos assumimos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Este cuidado reúne uma série de práticas que são exercícios presentes na história da cultura, da filosofia, da moral e da espiritualidade ocidentais tais como a meditação, a memorização do passado, os exames de consciência, etc. (Foucault, 2006).

Foucault (2004) reconheceu a importância do discurso ao tentar compreender a existência das palavras e da escrita em uma cultura como a nossa. A análise das práticas discursivas permitiu com que ele pudesse acompanhar os eixos da formação dos saberes, das relações de poder e do reconhecimento dos sujeitos escapando do dilema entre ciência e ideologia. Foucault observa o sujeito enquanto produto das relações de poder e percebe que o exercício do poder está sempre ligado a dois elementos: a subjetividade e a verdade.

Aqui o conceito de verdade assume o caráter de sinceridade para consigo mesmo, aquilo que faz sentido diante da sua existência. Implica na compreensão de que, diante de um embate, a verdade pessoal de um indivíduo pode ser completamente diferente ou oposta a do outro. Então, qual é a verdade que está por trás de uma disputa de poder? Nestes processos é possível compreender a dinâmica relacional por meio da análise dos discursos e identificar as coerções, violências e constrangimentos tão comuns nos ambientes escolares.

Em seu “ensaio”, Foucault entende a experiência transformadora de si mesmo como uma atividade filosófica em que o pensamento sobre si lhe permite que encontre a sua própria verdade e não apenas se aproprie de forma simplificada do que passou pela experiência de outrem. Seus livros são experiências nas quais o autor assume que experimenta mudar em si mesmo o modo de pensar e, portanto, ao finalizar uma publicação, sai dela transformado (Aquino et al., 2014).

As práticas de si descritas são processos de intensificação da subjetividade. Dentre elas, a escrita assume uma importante função na estética da existência e no domínio de si e dos outros. É a partir da escrita que uma outra possibilidade se apresenta ao indivíduo: a analogia entre as produções artísticas e a existência humana, ou seja, atribuir valor à própria vida como se fosse uma obra de arte (Pinho, 2010).

Tomar notas sobre si mesmo, escrever tratados e cartas aos amigos são exemplos de exercícios de si que poderão ser relidos a fim de reativar as verdades necessárias no decorrer de um percurso. Cuidar de si se torna uma atividade de escrita constante, uma vigilância, uma

certa introspecção. As cartas escritas servem de recordação daquilo que o indivíduo fez, como um exame de consciência para verificar se o que foi feito corresponde-se com o que havia previsto fazer.

A escrita de si, segundo Foucault fornece instrumentos de análise para o educador que exerce o seu papel intelectual de estudar e problematizar o momento presente (Aquino et al., 2014). O fato é que, no caso da escrita de si, temos uma prática aceita e consolidada que corresponde a uma ação cotidiana da escola e que muito pode colaborar para a promoção da convivência ética.

Trata-se de desenvolver uma percepção que permita localizar onde estão os pontos fortes e os pontos frágeis, no relacionamento com o outro e consigo mesmo. Registrar e descrever suas próprias percepções deveria ser o papel de qualquer sujeito para consigo mesmo e não apenas função do educador. Ao indagar: “Como interpreto as informações, as verdades que chegam até mim? Quais critérios de validação utilizo para compreender determinada verdade?” o sujeito se inquieta, traz a dúvida e a transformação. Cabe ao educador, se manter isento, buscando o lugar do observador e não da verdade universal (Momesso; Monteiro, 2019).

O “cuidado de si” revelado por Foucault (2005) também pode ser relacionado ao valor de si mesmo que pretendemos alcançar com os exercícios de autoconhecimento. Segundo Tognetta (2009): “Só quem se conhece pode dar valor e ver dignidade em si mesmo. Por sua vez, quem vê dignidade em si mesmo pode ver dignidade no outro e isso, é formação ética”. Baseada nos estudos de Ricouer (1990) e La Taille (1997), a autora afirma que este “valor de si” atua como uma espécie de estima, mas que para se tornar moral, é preciso um investimento em conteúdos dessa natureza.

Vejamos agora como essas práticas podem vir a fazer parte das atividades escolares.

3.2 As práticas morais

Puig (2004) apresenta o conceito de “prática” como uma unidade educacional complexa, que não separa o sujeito de seu meio sociocultural. Seu objetivo é criar uma nova unidade de análise para superar tanto o subjetivismo da educação moral, como processo de desenvolvimento individual, quanto o objetivismo da educação moral, como processo de socialização cultural ou comunitária. Seu modelo se aproxima de uma intervenção pedagógica coerente e planejada, que abre espaços de experiência formativa.

Ao observar escolas que trabalham com a educação moral seguindo o pressuposto da clarificação de valores, Puig (2004) defende a proposta das práticas morais em dois modelos complementares que serão apresentados a seguir: as práticas procedimentais e as práticas substantivas.

As **práticas procedimentais** podem ser de reflexividade ou de deliberação e consideram

os acontecimentos do cotidiano onde há divergência de opiniões. Nestes procedimentos um espaço é aberto para a expressão e criatividade moral dos sujeitos em um processo dialógico, reflexivo e criativo.

3.3 Práticas Procedimentais de Reflexividade:

A característica principal destas práticas é a oportunidade de refletir sobre algo que não foi previamente estabelecido. Representa uma forma de se trabalhar as aspirações éticas do conhecimento e do cuidado de si. A operacionalização reúne técnicas que favorecem o “conhecer-se e o dirigir a si mesmo” e outras ideias para “compreender-se enquanto indivíduo”.

Para Puig, Barros e Alcarraz (1998), desde que os modelos educativos baseados em valores absolutos entraram em crise, uma nova concepção relativista de valores passou a vigorar. Então, não se pode mais aceitar uma solução generalizável para os problemas morais. Diante de conflitos reais, sejam eles objetivos ou subjetivos, é preciso reconhecer que a solução deverá surgir pela decisão dos sujeitos envolvidos. E como toda decisão é individual, pouco pode ser “ensinado”. Portanto, do ponto de vista pedagógico, a ação sistemática do educador se torna limitada a um processo de clarificação de valores pessoais. O objetivo educativo deve ser o de proporcionar experiências que favoreçam o autoconhecimento, a conscientização dos valores preferidos e o comprometimento com estes mesmos valores na relação entre as pessoas com as quais os alunos convivem.

Entre os procedimentos de reflexividade são citados: a auto-observação, como a capacidade de recolher informações sobre si mesmo; a autoavaliação, como a capacidade de reconhecer e valorizar o que já se consegue realizar a partir de um referencial prévio; e a autorregulação, como a capacidade de fazer escolhas baseadas nos seus próprios princípios.

Puig (2004) ainda sugere que como resultado destes procedimentos de reflexividade, os sujeitos possam chegar a alguns “produtos”, ou seja, a construção de algumas estruturas que o definem enquanto sujeito, como por exemplo: a consciência de si e o autoconceito como a elaboração de um perfil traçado quando o sujeito se mostra aos outros. Com o tempo, se estabelece uma identidade do eu, formada pelo conjunto das experiências vividas no passado, no presente e um vislumbre do direcionamento para o futuro: “quem eu sou e quem desejo ser?”. Todo esse processo que sintetiza traços pessoais, atitudes, valores e hábitos reflete diretamente na constituição do caráter, ou seja, o modo de ser característico de cada indivíduo.

Ao dirigir um esforço pessoal para o conhecimento e cuidado de si, o sujeito terá a oportunidade de clarificar seus próprios valores e a possibilidade de alcançar a autorrealização, a autenticidade, a autoestima e a excelência. O quadro 1 apresenta alguns exemplos de práticas escolares de reflexividade.

Quadro 1 – Exemplos de práticas escolares de reflexividade

- Os trabalhos com a imagem corporal;
- A análise das mudanças físicas e atitudinais;
- A confecção de textos autobiográficos;
- Os exercícios de autoavaliação;
- As entrevistas pessoais;
- Técnica de entrevistas;
- O estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situações de conflito;
- Os exercícios de autorregulação.

Fonte: (Puig, 2004, p.101)

3.4 Práticas Procedimentais de Deliberação:

São caracterizadas a partir de uma pergunta ou questionamento sobre uma situação conflitiva inédita e que irá mobilizar a criatividade na elaboração de novas respostas. Para Puig (2004), a deliberação envolve de maneira complementar tanto o juízo como a compreensão da realidade. O papel docente nestes casos é de garantir que o diálogo seja respeitoso entre todos os participantes para que as manifestações pessoais sejam positivas e construtivas, além de contribuir para o entendimento e solução dos problemas em questão. O quadro 2 apresenta alguns exemplos de práticas escolares de deliberação.

Quadro 2 – Exemplos de práticas escolares de deliberação

- As assembléias de classe;
- A resolução de conflitos e a mediação escolar;
- As sessões de debate;
- A consideração de questões curriculares e vitais;
- A discussão de dilemas;
- Os exercícios de *role playing* (dramatização);
- Os exercícios de compreensão crítica.

Fonte: (Puig, 2004, p.124)

Tais procedimentos devem contemplar situações em que ocorrem divergência de ideias e exaltação dos ânimos dos envolvidos. A busca por soluções, tanto em dilemas hipotéticos como nos reais deve ser delegada aos diretamente envolvidos no conflito, de forma que o acordo estabelecido seja justo e validado por todas as partes.

Ao pensarmos sobre alguns exercícios descritos por Foucault (2014), como o de imaginar o pior para se preparar para enfrentar os acontecimentos de uma forma ética, podemos estabelecer um paralelo entre esta prática de si e as práticas morais pesquisadas por Puig (2004). Em escrituras da antiguidade, os erros eram considerados erros de estratégia e não faltas morais. Diante dos insucessos, a prática de rememoração dos atos cometidos durante o dia permite medir a distância entre o que foi feito e o que deveria ter sido feito. Rememorar as leis e regras de conduta se constitui uma atitude preciosa a se realizar a cada fim de dia (Foucault, 2014).

A proposta de se usar histórias curtas, os chamados dilemas morais, que se referem a fatos problemáticos que apresentam um conflito de valores é apresentada como uma estratégia de educação moral. Tais situações, especialmente os casos reais, ao serem tratados na escola apresentam maior interesse por parte dos alunos, já que a discussão de temas onde foram vivenciados conflitos pode oportunizar o desenvolvimento moral e futuras tomadas de decisão.

As **práticas substantivas** tratam de atividades rotineiras e previstas no calendário como festividades, trabalhos em grupo, excursões que trazem em sua essência oportunidades de se apurar o olhar e exercitar as virtudes como a responsabilidade, a solidariedade, o respeito e outros valores morais desejáveis para a consolidação de uma convivência ética.

3.5 Práticas Substantivas de Virtude:

Puig (2004) define virtude como uma qualidade singular ou força que concede valor a cada coisa ou a cada ser. Quando se trata das virtudes dos seres humanos, destaca que são um conjunto de disposições admiráveis, adquiridas por um esforço moral pessoal que delineiam o caráter de um sujeito. O trabalho com as práticas de virtude nas escolas contribui para a formação de um conjunto de condutas virtuosas. Para que essa formação aconteça é necessária uma atitude de protagonismo dos estudantes e cooperação entre todos os envolvidos. Estão relacionadas à necessidade de convivência do grupo e ao incentivo para os trabalhos escolares e para a vida da coletividade. Durante a execução de tais tarefas, os alunos são convidados a exercitar o senso de responsabilidade, comprometimento e solidariedade. O quadro 3 apresenta alguns exemplos de práticas escolares de virtude.

Quadro 3 – Exemplos de práticas escolares de virtude

- Métodos de aprendizagem cooperativa;
- Realização e revisão das tarefas de classe;
- Festas e celebrações;
- Realização de projetos;
- Formação de grupos de trabalho.

Fonte: (Puig, 2004, p.149)

3.6 Práticas Substantivas Normativas:

Para Puig (2004), a discussão sobre as normas nas escolas não se refere somente ao que é imposto ou o correto a ser feito. Fazer com que sejam conhecidas, compreendidas e legitimadas por todos exige um trabalho baseado no respeito mútuo e na cooperação, já que, se forem aplicadas de maneira equivocada, serão certamente transgredidas. A formulação das normas enquanto aspectos necessários para a vida em sociedade devem incorporar os valores indicados para a regulação da conduta humana nos mais diversos contextos.

As práticas normativas estão presentes em todas as atividades escolares e podem surgir em qualquer momento de forma não programada. Podem ser trabalhadas de maneira deliberativa, para a tomada de consciência sobre sua importância, ou de maneira substantiva, quando aparecem em situações já previstas e que aos poucos são assimiladas no decorrer do uso cotidiano. O quadro 4 apresenta alguns exemplos sobre a aprendizagem, a deliberação e a

reflexividade em relação às normas em atividades escolares.

Quadro 4 – Exemplos de práticas escolares normativas

Aprender a usar normas
<ul style="list-style-type: none">▪ Normas que regem as demais práticas de valor;▪ Normas que regem a vida escolar em todos os detalhes.
Deliberação e reflexividade sobre normas
<ul style="list-style-type: none">▪ Atividades para trabalhar o conceito de norma;▪ Atividades para abordar as normas cívicas, de circulação ou outros códigos;▪ Atividades de revisão das normas da classe;▪ Atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar;▪ Atividades para explicar as normas de algum espaço ou lugar não habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares);▪ Atividades previstas de transgressão de normas (carnaval).

Fonte: (Puig, 2004, p.174)

Para além das práticas escolares, existe ainda a tarefa de ampliar a visão dos estudantes para a compreensão de que as normas são estabelecidas de diversos modos por diferentes grupos culturais. Portanto, podem variar de acordo com uma época, um lugar, uma determinada etnia, convenção religiosa, etc. Nestes casos, as discussões podem se basear em torno de histórias ou dilemas hipotéticos em que as questões relativas às normas estejam em jogo.

Da mesma forma, as atividades culturais como visitas a museus, teatros e exposições são riquíssimas para a contextualização de normas que diferem das que são aplicadas no cotidiano familiar ou escolar dos estudantes. Há também muitas possibilidades de quebra de regras preestabelecidas, como por exemplo, o dia do brinquedo ou o dia sem uniforme em que as crianças podem ir para a escola de pijamas ou vestidas com fantasias.

Mas, quem conduz as práticas de valores e virtudes se não são “ensinadas”?

3.7 O preparo das professoras: vivenciar a experiência para conduzir as práticas

A proposta de Buxarrais (1997/2010) para uma educação em valores concilia uma formação teórica aos educadores que ofereça subsídios para as suas ações práticas. Segundo a autora, o professor que modifica suas práticas sem interiorizar a teoria acaba por se utilizar das novas técnicas para continuar aplicando a teoria anterior. Por outro lado, toda nova teoria só se internaliza completamente quando existe a possibilidade de realizá-la na prática. Grande parte dos profissionais que não compreendem ou não se identificam com a teoria geram mais questionamentos quanto a sua aplicabilidade de caráter prático.

Segundo Maia (2019), ao observar os relatos de professores sobre a educação em valores, muitos ainda questionam se seria tarefa dos professores e da escola educar moralmente. Ainda existem nos dias de hoje educadores que estabelecem uma separação entre as questões vinculadas às disciplinas do currículo e a educação em valores, dando a entender que os valores morais e éticos deveriam ser considerados atribuições de responsabilidade familiar.

Em um estudo de caso sobre a relação escola-família no desenvolvimento moral de uma criança considerada “difícil”, as autoras Nadai, Vicentin e Bozza (2015) apontam que as duas instituições são responsáveis pela educação da criança de formas complementares, pois uma se refere ao espaço privado e outra aos espaços públicos. Entretanto, alertam com relação às implicações pedagógicas que podem ocorrer quando o professor não se coloca como figura de autoridade e apenas transfere a resolução dos conflitos para a família. Neste caso, o ambiente escolar foi considerado autocrático, pois não oferecia reflexão sobre as regras e nem abria espaço para acolher os sentimentos dos alunos. Eram aplicadas sanções expiatórias e ainda a culpabilização da família, que por despreparo também endossava um estilo de educação autoritária. Tais condições não são propícias para o desenvolvimento do respeito mútuo, que costuma ocorrer nas relações entre iguais e ambientes cooperativos.

Primeiramente, o professor deverá reconhecer que na contemporaneidade, o seu papel em sala de aula não pode mais se reduzir ao âmbito cognitivo (Brasil, 2021; Buxarrais, 1997/2010). Muito além dos conteúdos relativos às disciplinas curriculares, ao professor da atualidade é solicitado que se torne um facilitador da aprendizagem e um organizador dos trabalhos em grupo. Também é necessário que saiba zelar pelo equilíbrio psicológico, afetivo e integração social de seus alunos. Neste sentido, o quadro 5 apresenta algumas sugestões aos docentes que pretendem refletir sobre o desenvolvimento de suas próprias capacidades como forma de superar os desafios práticos em sala de aula.

Quadro 5 – Sugestões de capacidades a serem desenvolvidas pelos docentes para superação dos desafios pedagógicos da contemporaneidade

- Capacidade de criar um clima escolar adequado, favorável ao diálogo;
- Capacidade de criar situações onde problemas e contradições sejam identificados;
- Capacidade de escutar, de aconselhar e de ajudar na formação ou na clarificação de valores;
- Capacidade para construir um modelo teórico próprio e adaptado à situação educativa real;
- Capacidade de motivar os grupos e de analisar o seu funcionamento, compreendendo o sentido e a dinâmica das situações geradas em sala de aula;
- Capacidade de trabalho reflexivo sobre a sua própria conduta pessoal, questionando a si mesmo sobre sua prática docente;
- Capacidade de se manter neutro diante de tendências ou alternativas pedagógicas, permitindo que os alunos descubram diferentes soluções sem a sua influência;
- Capacidade de criar atividades específicas às necessidades de desenvolvimento da confiança em si mesmo, que sejam adequadas às particularidades dos alunos;
- Capacidade de conduzir e mediar discussões morais;
- Capacidade de ter um autoconceito positivo;
- Capacidade de enfrentar situações potencialmente conflitivas.

Fonte: (Buxarrais, 1997/2010)

Assim como em Puig (2004), o modelo de educação elaborado por Buxarrais (1997/2010) também está baseado na construção autônoma e racional dos princípios, normas e valores. Trata-se de trabalhar com a dimensão moral da personalidade, fomentar sua autonomia, capacidade de diálogo e razão. Neste sentido, a autora reuniu em sua proposta as estratégias para o trabalho docente detalhadas no quadro 6.

Quadro 6 – Estratégias para o trabalho docente

- Estratégias de autoconhecimento, expressão e desenvolvimento da perspectiva social: clarificação de valores, exercícios autoexpressivos, jogos simbólicos de representação de papéis (*Role-Playing Games*) e estudos de caso;
- Estratégias para o desenvolvimento do juízo moral: discussão de dilemas morais, diagnóstico da situação, reconhecimento de alternativas e previsão de consequências;
- Estratégias para a análise e compreensão crítica dos temas moralmente relevantes: construção conceitual e comentário crítico de texto;
- Estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências autorreguladoras: habilidades sociais, autorregulação e autocontrole da conduta;
- Técnicas grupais ou dinâmica de grupos para mudança de atitudes através da participação ativa e técnicas de modelagem;
- Técnica de entrevistas.

Fonte: tradução feita pela autora de Buxarrais (1997/2010, p.41)

No Brasil, pesquisadores ligados aos grupos de trabalho associados à psicologia da moralidade de várias universidades do país se reuniram com o objetivo de identificar projetos bem-sucedidos de Educação em Valores ou de Educação Moral em escolas públicas. Depois de mais de dois anos analisando as características dos 1.062 projetos enviados, foram selecionadas 13 experiências que obtiveram destaque por sua originalidade, bom funcionamento e localidade. Dentre os projetos apresentados diversos foram os temas tratados como a prevenção à violência escolar e bullying, cidadania e preservação ambiental, além do trabalho de clarificação e incorporação de valores morais como o respeito, a solidariedade e a cooperação de forma autônoma pelos estudantes (Menin; Bataglia; Zechi, 2013).

Deste estudo foram descartadas as iniciativas isoladas, sem finalidades claras ou em que o foco estava no controle disciplinar dos alunos e não na construção dos valores em si. Outro ponto importante registrado pelas autoras é que a educação moral não deve ser vista como uma atividade extraescolar ou de apenas um professor. Parte do sucesso atribuído aos projetos ocorre pelo seu caráter de transversalidade, pelo atendimento e resolução de um problema concreto em que tanto os agentes educacionais quanto os estudantes se tornam protagonistas das mudanças necessárias. Para que seja duradoura, a construção das ideias e princípios deverá

ser coletiva e descentralizada, de modo que a escola como um todo assuma como função a educação em valores, contagiando todo o corpo docente e se estendendo à comunidade (Menin; Bataglia; Zechi, 2013).

A partir dessas pesquisas citadas, fica evidente que o trabalho com a educação em valores não se baseia na transmissão de saberes, mas na experiência vivida dos alunos que precisam se autorregular para que possam colocar em prática aquilo que aprendem.

Para Larrosa (2002) saber da experiência se distingue de todos os outros saberes como o saber científico, o saber da práxis e o saber da informação. É por meio do saber da experiência que o sujeito vai dando sentido ao que lhe acontece ao longo da vida e isso nem sempre trata da verdade do que são as coisas, portanto suas características essenciais se opõem ao que se entende por conhecimento.

Por se tratar de um saber pessoal, subjetivo e particular, mesmo que duas pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, a experiência de cada uma não será a mesma. A experiência é o meio de saber com o qual o sujeito se apropria do mundo, um meio que forma e transforma a vida. Entretanto, há que se diferenciar a ideia de experiência do que a ciência objetiva converteu em experimento. O experimento é algo genérico e repetível, enquanto a experiência é singular e irrepitível, pois acontece sempre como se fosse a primeira vez (Larrosa, 2002). O autor critica o excesso de informação, o excesso de trabalho e outras posturas que estão na base da aprendizagem significativa, como por exemplo a obrigatoriedade de ter uma opinião. Segundo o autor, esses excessos não permitem que a experiência aconteça.

Larrosa (2002) e Kohan (2017) afirmam que é a experiência, e não a verdade, que dá sentido à educação. Apoiados nas ideias de Foucault, em que o ato de colocar a experiência em palavras permite que o sujeito liberte-se de certas verdades impostas por autoridades ou de obrigações que não fazem sentido. Tais autores falam justamente de uma possibilidade na educação de transformar o que se sabe, desprendendo-se dos consensos antecipados e não apenas transmitindo o que já é sabido. Deste modo pode-se considerar que a experiência e o sentido na educação são fatores que auxiliam na organização do conhecimento adquirido e na busca pela emancipação.

Em uma aproximação com a teoria piagetiana, em uma determinada fase do desenvolvimento, a criança não compreende o porquê das regras. Ela precisa de experiências concretas para pensar sobre si mesma e sobre os outros. Então, seus julgamentos sobre o que é certo ou errado, sobre o que é bom ou mau passam a ser construídos a partir do que é observável (Piaget, 1932/1994; DeVries; Zan, 1998; Tognetta; Lepre, 2022c).

A partir do conceito de experiência de Larrosa (2002) é preciso lembrar que, seja como escrita de si ou como escrita autobiográfica, o ato de colocar a experiência vivida em palavras muito pode auxiliar para que os valores morais passem a fazer sentido na vida das pessoas. O mesmo procedimento pode ser aplicado tanto com crianças, em relação às regras escolares,

como na formação de professores ao nos questionarmos quais princípios existem por trás de cada convenção ou dilema moral.

Ao pensar justamente em soluções e alternativas de práticas pedagógicas bem sucedidas para a formação em valores e para uma convivência ética que seja pautada na autonomia e emancipação dos sujeitos é que surge a necessidade e a importância deste estudo. Promover a convivência para a construção de valores como cooperação, respeito, justiça e solidariedade, mas principalmente para não ter que combater a violência. Assim, no próximo capítulo será apresentado o método utilizado para identificar as práticas pedagógicas decorrentes das trocas de experiência entre pesquisadores e professoras.

4 A Pesquisa

Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo
(Fernando Pessoa).

Temos no Brasil, importantes marcos legais que destacam a importância do trabalho voltado à convivência nas escolas como a Constituição Federal de 1988 que discorre sobre os direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que, conforme o artigo 227 diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1990).

Outros documentos norteadores da educação como a LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e a BNCC continuam sofrendo atualizações como foi o caso da incorporação da Lei Antibullying ao artigo 12 (conforme a Lei 13.633 de 2018) que passa a determinar a promoção da cultura de paz e a prevenção de todos os tipos de violência e intimidação como ações de incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Enquanto isso, pesquisadores da educação alertam para a importância de que os trabalhos de convivência ética sejam intencionais, de modo a oportunizar não só o conhecimento de si mas também o cuidado com o outro. Criar espaços de discussão para o desenvolvimento de ações mais assertivas e respeitadas para todos tem se tornado uma necessidade urgente (Tognetta; Lepre, 2022b; Tognetta; Lepre, 2022c; Tognetta; Lepre, 2022a).

Também não se pode mais ignorar as profundas mudanças que nos afetaram em decorrência da pandemia da COVID-19. O afastamento das escolas intensificou um problema que sempre esteve presente, mas que agora tomou outras proporções. Os problemas de violência migraram para o ambiente virtual e assumiram novos formatos como as *fake news*, as “cyberagressões” e os discursos de ódio.

Todas essas transformações no cenário brasileiro e global impactam diretamente o trabalho pedagógico dos professores, especialmente na qualidade das relações que estabelecem com e entre seus alunos e determinam a necessidade de uma atualização nos currículos educacionais incorporando temas urgentes e atuais (Tognetta; Lepre, 2022b; Tognetta; Lepre, 2022c; Tognetta; Lepre, 2022a). A partir dessa discussão chegamos a uma indagação que se constitui no nosso problema de investigação:

Como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem suas práticas docentes para a promoção da convivência ética entre seus alunos?

A hipótese apresentada é que dentre as práticas docentes, há pouco espaço no plano curricular para o desenvolvimento de propostas de promoção da convivência ética de maneira frequente e intencional. Deduz-se que os conteúdos relativos à convivência ética não foram estudados na formação inicial em Pedagogia e nem aprofundados em formação continuada (Alvarez et al., 2012; Rodrigues, 2016). Pode ocorrer que algumas práticas sejam intencionais, porém aconteçam de forma isolada, como iniciativa de alguns professores, mas que não se relacionam com o trabalho da escola como um todo (Menin; Bataglia; Zechi, 2013). Também há a possibilidade de que, pelo fato de tais práticas não serem planejadas antecipadamente, talvez não causem o efeito desejado pelas professoras no desenvolvimento dos valores morais e na convivência ética das crianças.

Nosso objetivo geral é investigar a percepção das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre suas práticas docentes de promoção da convivência ética entre seus alunos. Com esse propósito fizemos três perguntas para serem respondidas:

Primeira pergunta: As professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental relatam desenvolver práticas relacionadas à convivência ética em suas aulas? Com que frequência?

Para essa pergunta, foi estabelecido o objetivo específico: 1 - Conhecer, a partir do relatos das professoras, que tipo de práticas docentes relacionadas à temática da convivência ética são realizadas em sala de aula e a sua percepção a respeito da frequência com que são desenvolvidas

Segunda pergunta: As professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demonstram compreender a necessidade do planejamento intencional da temática da convivência ética? Que justificativas são apresentadas para a falta de planejamento?

Para essa pergunta, o objetivo específico: 2 - Constatar, a partir do relato de professoras, se existe um planejamento intencional da temática da convivência ética ou os motivos pelos quais as docentes justificam a falta de atividades planejadas.

Terceira pergunta: Haverá diferenças nos resultados encontrados sobre os tipos de práticas e temas trabalhados pelas professoras de acordo com o seu perfil?

Para essa pergunta, o objetivo específico: 3 - Verificar se existem diferenças nos resultados encontrados sobre os tipos de práticas de acordo com o perfil das professoras: características pessoais de identidade, formação e tipo de escola em que atua.

Para responder ao problema, descreveremos a seguir a trajetória trilhada pela pesquisadora para a realização desta pesquisa em algumas etapas que poderão ajudar a compreender as decisões metodológicas:

1. Etapa narrativa: descrição da participação da autora nos projetos do grupo de pesquisa

- que formam professoras para a promoção da convivência ética;
2. Etapa de revisão bibliográfica: busca e análise de pesquisas anteriores que relatam e descrevem práticas docentes de promoção da convivência ética;
 3. Etapa de adaptação do questionário;
 4. Etapa de coleta de dados;
 5. Etapa de análise e discussão dos resultados.

Para Severino (2017), uma das características qualitativas do trabalho científico é o envolvimento do pesquisador com o seu objeto de investigação. A temática investigada deve lhe dizer respeito como uma problemática vivenciada pelo pesquisador e neste sentido o trabalho envolve uma dimensão social e um sentido político, portanto não existe neutralidade (Cintra, 1982; Severino, 2017).

Quanto às exigências metodológicas de um trabalho de pós-graduação, Severino (2017) afirma que deve ser extremamente rigoroso, mas que a demonstração de um raciocínio lógico para se alcançar um resultado válido não deve se opor à criatividade. Já para Mattar e Ramos (2021) os aspectos metodológicos das pesquisas em educação precisam ser pensados de maneira cuidadosa para que possam garantir a coerência e a consistência ao oferecerem respostas para as demandas escolares.

Segundo Gil et al. (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo o aprimoramento de ideias, de forma a tornar explícito um problema e construir hipóteses que considerem variados aspectos estudados na busca por uma solução. As etapas de planejamento envolvem, além do levantamento bibliográfico, “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Gil et al., 2002, p. 41 e 42).

As pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias são habitualmente utilizadas por pesquisadores preocupados com as práticas e costumam ser úteis na forma de levantamento de opiniões. Neste caso, os próprios integrantes do grupo social estudado informam acerca de suas atitudes, crenças e comportamentos.

4.1 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, cujos dados foram analisados por abordagens quantitativas e qualitativas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCLAR - UNESP - CAAE: 60334122.5.0000.5400, que tem como função defender os inte-

resses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

A amostra foi selecionada por conveniência, a partir do convite realizado às professoras de escolas públicas e particulares brasileiras. Participaram desta investigação docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professoras que lecionam para crianças do primeiro ao quinto ano e que estão na faixa etária dos 6 aos 11 anos.

Foi utilizado um instrumento de pesquisa adaptado do questionário de M. Rosa Buxarrais para a formação permanente de professores em educação em valores (BUXARRAIS, 2010). O questionário original se encontra no Apêndice A deste documento.

O questionário adaptado para a realidade brasileira foi disponibilizado no formato online por meio da plataforma Google Forms. O conteúdo foi composto por 15 perguntas sendo 5 perguntas objetivas de perfil; 3 perguntas de alternativa sim ou não; 4 perguntas fechadas de múltipla escolha e 3 perguntas abertas com um espaço para as docentes digitarem uma resposta de acordo com a sua experiência pessoal ou opinião.

Para o tratamento de dados quantitativos foram utilizados testes não paramétricos que permitiram quantificar as frequências de respostas. Os dados foram descritos primeiramente por meio de frequências absolutas e percentuais, de forma geral e por meio de tabelas de contingência. Em seguida as associações entre as variáveis de interesse foram analisadas por meio do teste exato de Fisher. Esse tipo de teste é indicado para avaliar a significância de uma associação entre duas variáveis categóricas quando a amostra é pequena. O valor p determina a probabilidade de ocorrência de uma frequência observada. Todos os gráficos apresentados foram feitos com o auxílio do software R, versão 4.1.3 e as análises, através do SAS 9.4. Para todas as análises adotou-se um nível de significância de 5%.

Para analisar os dados qualitativos obtidos por meio das perguntas abertas, a análise de conteúdo de Bardin (2011) serviu de inspiração para separar os autorrelatos das professoras em categorias além das estabelecidas pela pesquisa original. De acordo com Câmara (2013) esta técnica possibilita a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão por trás das comunicações selecionadas como relevantes. Após a organização dos textos em tabelas, buscou-se associar as inferências obtidas com as referências bibliográficas encontradas na revisão sistemática da literatura.

4.2 Etapa narrativa

Com a intenção de tornar claras as bases teóricas que sustentam a sistematização da presente pesquisa acadêmica, iniciamos declarando que este não é um trabalho isolado. Essa pesquisa faz parte de um projeto maior sob a coordenação e orientação da profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta e executado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

(GEPEM). O eixo central das investigações é a “Convivência Escolar” e o objetivo do projeto é a construção de um modelo replicável de formação docente onde a convivência seja um valor tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas.

Em pesquisas anteriores foi realizada uma investigação sobre a percepção dos estudantes em relação à qualidade da convivência. Com a intenção de melhorar o clima escolar, foi implantado em algumas escolas brasileiras um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), chamado de “Equipes de Ajuda”. A pesquisa buscou verificar diferenças e comparar a percepção de estudantes de escolas com e sem Equipes de Ajuda do Brasil e da Espanha. Os resultados evidenciaram uma melhor qualidade nas relações interpessoais em escolas com Equipes de Ajuda. Entretanto, pode-se observar que, mesmo em escolas brasileiras com Equipes de Ajuda, a percepção dos estudantes sobre os problemas de convivência na escola é maior do que a dos estudantes espanhóis que estudam em escolas sem Equipes de Ajuda (Tognetta et al., 2020).

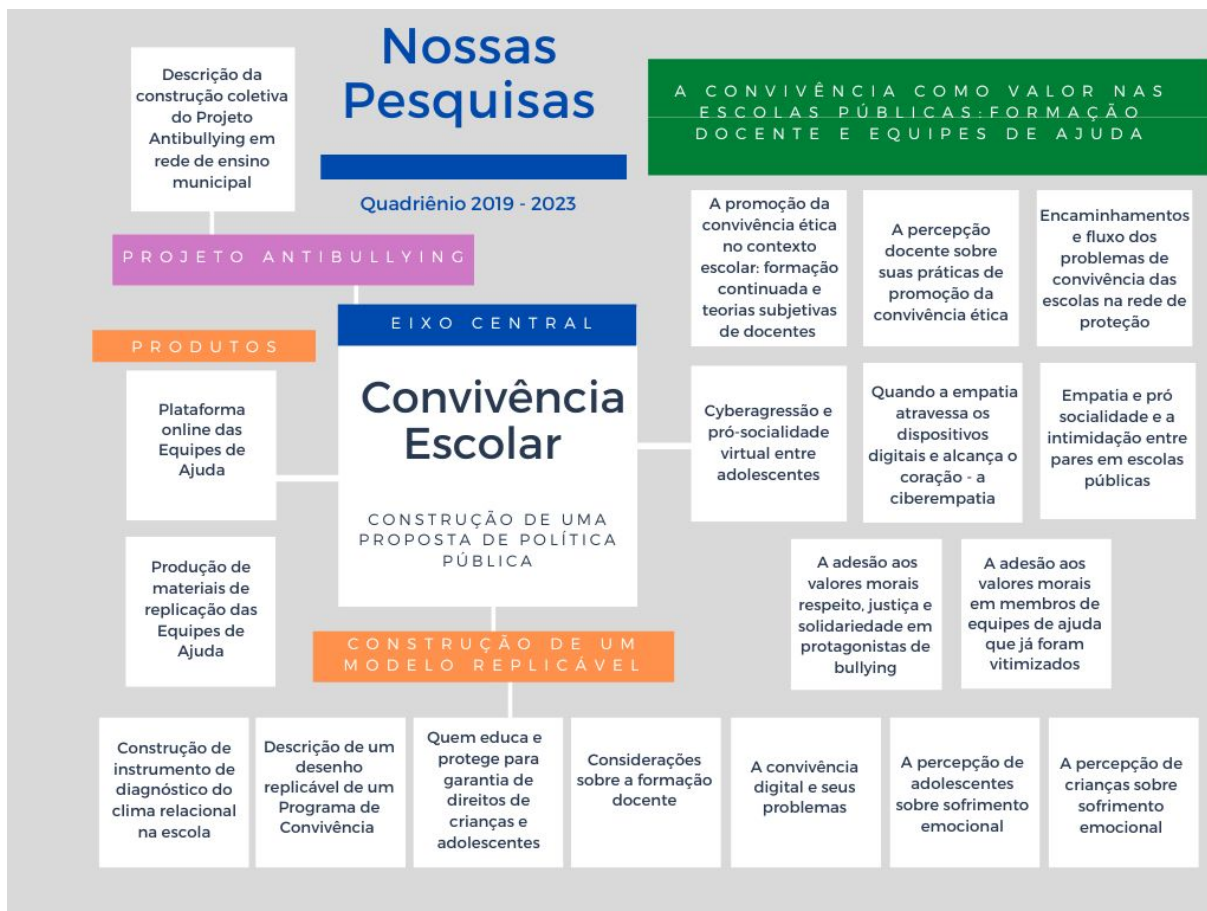
Assim, partimos do pressuposto que, para que a prevenção aos problemas de convivência seja efetiva, além da formação de professoras também é indispensável a participação dos estudantes na construção dos projetos de melhoria das relações interpessoais da escola.

A figura 1 mostra a organização das pesquisas em andamento que foram iniciadas a partir da construção de um instrumento de diagnóstico do clima relacional na escola. Como produtos deste trabalho foram lançadas publicações de importantes materiais como a coleção Retratos da Convivência na Escola e o Relatório Final do Edital de Pesquisa “Anos Finais do Ensino Fundamental - A Convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”, financiado pela Fundação Itaú Social (FIS) e pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

No Brasil, o GEPEM, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, tem compreendido a necessidade de um espaço sistematizado na grade curricular para que essas ações sejam realizadas. Em algumas escolas, os profissionais da educação recebem formações semanais ou quinzenais para que possam implantar espaços de participação, resolução e mediação de conflitos junto aos alunos em assembleias ou nas chamadas “aulas de convivência” (Vivaldi, 2020; Santos, 2021). Nesses espaços, as estratégias citadas por Puig (2004) e Buxarrais (1997/2010) estão presentes e são desenvolvidas por alunos e professoras comprometidas com a qualidade das relações interpessoais na escola, promovendo avanços em relação à promoção da convivência ética.

Esta atual investigação também vai de encontro a um Projeto Núcleo de Ensino desenvolvido com financiamento da PROPE pela Unesp e que culminou na produção da coleção “Currículo & Convivência: uma proposta curricular para a educação infantil e anos iniciais”, sob a organização de Luciene Regina Paulino Tognetta (GEPEM) e Rita Melissa Lepre (GEPEDEME).

Figura 1 – Quadro de Pesquisas desenvolvidas pelo Gepem no Quadriênio de 2019 a 2023



Fonte: Gepem

O estudo de um currículo transdisciplinar que possibilite a aprendizagem de valores, o desenvolvimento socioemocional e a construção de relações mais justas e respeitadas na escola buscou oferecer às docentes ferramentas e propostas para serem utilizadas em sala de aula que estivessem de acordo com a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Visando orientar a construção de um trabalho intencional sobre a convivência ética nas escolas, o projeto possibilitou também a construção de um conjunto de ações sistematizadas que favoreçam a resolução de conflitos e oportunizem o desenvolvimento do autorrespeito, do conhecimento de si e do conhecimento do outro em crianças.

4.3 Etapa de revisão bibliográfica

Para agregar conhecimento sobre as práticas docentes de promoção da convivência ética, iniciamos nossa investigação partindo de uma revisão bibliográfica de estudos sobre a formação inicial de professoras e como se constitui o seu fazer docente em relação a este campo do conhecimento. Segundo Conforto, Amaral e Silva (2011), considerando uma perspectiva científica, essa revisão irá definir os limites da pesquisa que se deseja desenvolver. É considerada um passo inicial de caráter exploratório que permite uma maior familiaridade com o tema,

tendo como base materiais já publicados anteriormente como livros, artigos e teses.

As bases de dados consultadas foram: o portal Athena - sistema de busca entre as bibliotecas integradas à Unesp, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da CAPES e o Google Acadêmico. Com relação aos aspectos conceituais, foram utilizados os descritores apresentados no quadro 7 para o estudo dos termos.

Quadro 7 – Descritores utilizados nas buscas em bases de dados

Trabalhos em português	Trabalhos em espanhol	Trabalhos em inglês
convivência escolar	convivencia escolar	coexistence
convivência ética	convivencia ética	ethic
formação de professores	formación de profesores	teacher training
valores morais	valores morales	moral value
prática docente	práctica docente	praxis experience
educação em valores	educación en valores	value education
práticas morais	prácticas morales	moral praxis education

Fonte: Elaborado pela autora

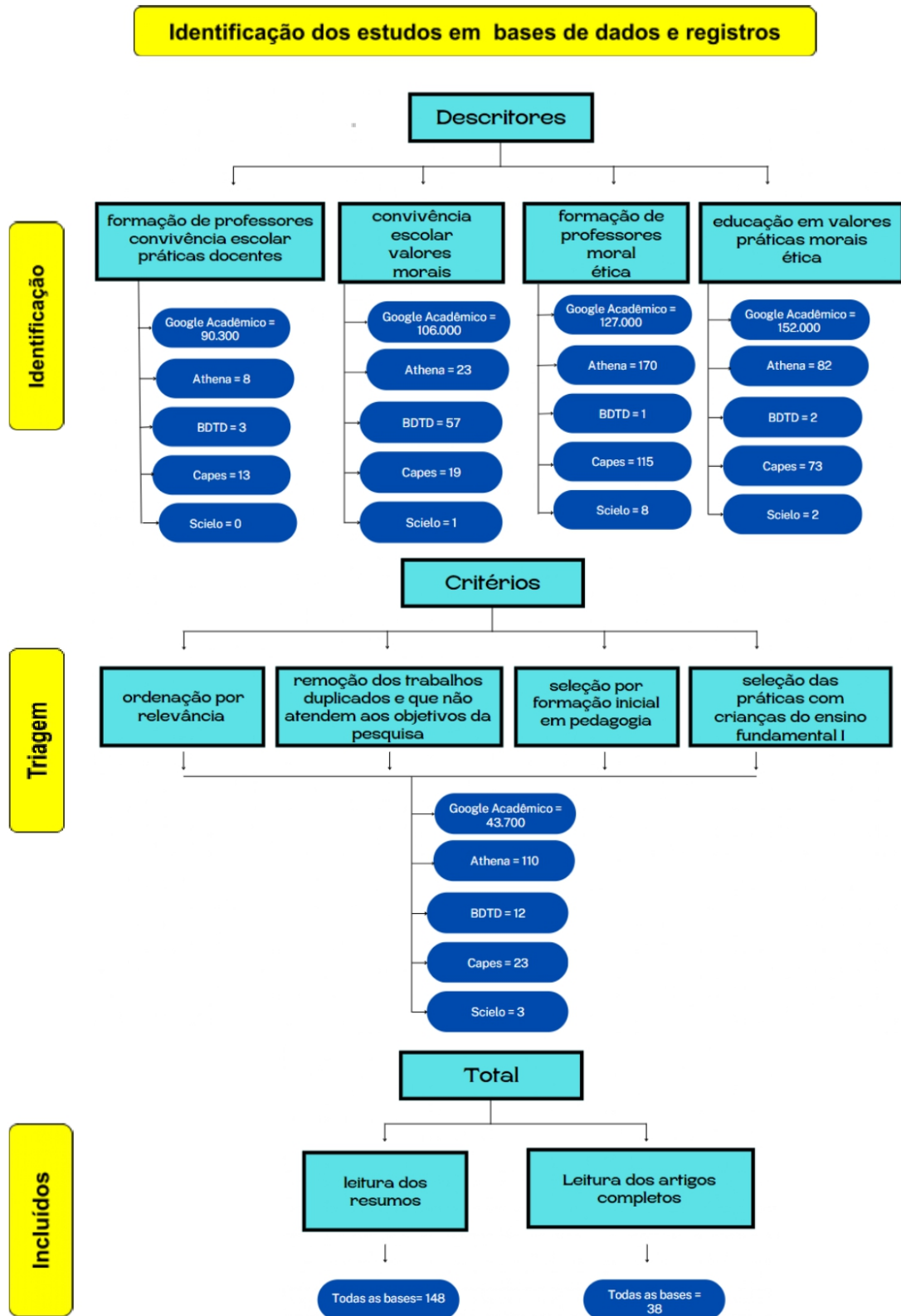
A combinação entre palavras-chave utilizadas na primeira busca avançada foi: formação de professores, (ou) convivência ética (ou) práticas docentes. A busca encontrou 55.644 resultados. Ao analisar os assuntos encontramos na listagem os seguintes temas de interesse e a quantidade de resultados dentro de cada área : Educação (4.865), Formação de Professores (4.706), Special Aspects of Education (2.186), Formação Docente (1.136), Teacher Training (846), entre outros. Neste momento optamos por ordenar os títulos por relevância, ou seja, conforme a quantidade de palavras-chave citadas ao longo do trabalho, e por data, das publicações mais recentes para as mais antigas.

Ao utilizar os mesmos termos com a restrição de que todas as expressões estivessem presentes na mesma publicação: formação de professores (e) convivência ética (e) práticas docentes, a busca encontrou apenas 8 resultados. Segundo Mattar e Ramos (2021) uma revisão sistemática da literatura pode se tornar inviável ou infrutífera quando existem muitos ou poucos trabalhos relacionados ao tema. Isso acontece quando a pergunta de pesquisa é muito ampla, gerando centenas ou milhares de estudos diferentes ou quando a questão é muito limitada, a ponto de vincular poucos estudos disponíveis ou úteis para o caso.

Ciente das limitações deste recurso, optamos em seguir com a consulta aos termos e palavras-chave de forma a restringir os resultados à combinação de várias das expressões escolhidas como descritores.

Apresentamos na Figura 2 os resultados encontrados em nossa revisão bibliográfica de acordo com o modelo de fluxograma Prisma 2020 para novas revisões sistemáticas que incluem buscas em bases de dados, protocolos e outras fontes.

Figura 2 – Fluxograma de Revisão Bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dos resultados da amostra, foram estabelecidos dois pontos principais entre os critérios de seleção, inclusão, exclusão e elegibilidade. O primeiro ponto que foi levado em consideração trata da extensão da educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. Existe no Brasil uma grande diversidade de formações docentes necessárias para cobrir as necessidades educacionais desde a primeira infância até o final da adolescência, portanto, foram selecionadas para a presente investigação apenas as pesquisas que se referem às professoras que tiveram o curso de pedagogia como formação inicial. Como consequência, foram excluídos os trabalhos que analisam o trabalho docente em outras áreas de atuação como a medicina, a enfermagem, o direito e até mesmo das professoras que trabalham na educação básica, com disciplinas específicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental como a matemática, ciências, educação física e língua portuguesa.

O segundo ponto levado em consideração é que, diante dos inúmeros problemas de convivência que as pesquisas em educação pretendem solucionar, encontramos diversos temas de interesse para o cotidiano escolar. Tais temas, apesar de terem sido descartados da composição do quadro teórico, foram selecionados para compor o questionário de pesquisa, no formato de uma lista de assuntos que poderiam ser trabalhados em sala de aula nas práticas pedagógicas das professoras. O quadro 8 mostra os temas que foram agregados ao instrumento de coleta a partir da revisão bibliográfica:

Quadro 8 – Temas incluídos no questionário a partir dos resultados da revisão bibliográfica

- Educação para as relações étnico-raciais;
- Educação sexual;
- Inclusão e educação especial;
- Bilinguismo (Libras);
- Ecologia e sustentabilidade;
- Direitos humanos;
- Diversidade religiosa;
- Interculturalidade e sociolinguística;
- Educação política, cidadania e participação democrática;
- Sofrimento emocional e saúde mental;
- Comportamento e relacionamentos nas mídias digitais;
- Relações intergeracionais.

Fonte: Elaborado pela autora

Os trabalhos completos que foram incluídos segundo a sua relevância e contribuição aos objetivos da pesquisa se encontram citados nas referências e ao longo de todo o quadro teórico da dissertação.

4.4 Etapa de adaptação do questionário

Como utilizamos um instrumento aplicado na Espanha, publicado em 1997, tivemos que adaptar as questões à nossa realidade brasileira e ao contexto atual, inclusive, para que fosse possível sua aplicação online.

A partir dos dados encontrados na revisão bibliográfica foram incluídos itens nas questões de múltipla escolha sobre os tipos de atividades realizadas e sobre os temas trabalhados em sala de aula. Priorizamos as questões que fossem de fácil compreensão e que não gerassem dúvidas durante o preenchimento do formulário. Dessa forma, alguns itens do questionário original que exigiam maiores detalhamentos teóricos ou explicações presenciais foram excluídos. Também

acrescentamos alguns dados de perfil que não constam no questionário original, como por exemplo, se a escola na qual a professora trabalha é pública ou particular e como autodeclararam seu gênero e sua origem etnico-racial.

Esses dados de perfil nos permitiram verificar se haviam diferenças nas percepções docentes de acordo com suas características pessoais de identidade e detalhar aspectos da carga horária de formação continuada que essas professoras receberam ao longo do ano.

4.5 Etapa de aplicação do piloto

Antes de enviarmos o questionário final para a coleta de dados, realizamos um piloto para verificar se o tipo de resposta fornecida pelos participantes nos trariam informações significativas, que pudessem ser categorizadas e analisadas. Escolhemos uma escola pública municipal do interior de São Paulo que estava passando por uma formação de professoras com integrantes do Gepem e algumas escolas particulares também indicadas pelo grupo de pesquisas pela conveniência e relação de proximidade com os pesquisadores.

O piloto foi aplicado no início de outubro de 2022, quando foram recolhidas 16 respostas no total. Dessas respostas, 13 vieram de professoras de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo que responderam de maneira síncrona, sob a orientação da pesquisadora. As outras 3 respostas vieram de colegas da profissão, provenientes de escolas particulares do mesmo estado e que responderam à distância.

Diante das respostas, optamos pela exclusão ou substituição de alguns itens e inclusão de outros, que serão detalhados a seguir:

Sobre a pergunta: “- Sua escola tem Equipe de Ajuda?”, percebemos que, apesar desta ser uma ação diretamente ligada às escolas que já passaram por formações do Gepem para a melhoria da convivência e a prevenção ao bullying, a implementação das ações das Equipes de Ajuda só estão consolidadas entre os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Portanto, nem mesmo as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teriam conhecimento sobre esse tipo de prática ligada ao protagonismo juvenil. Já as professoras de escolas que não passaram por formação específica ficariam em dúvida sobre o termo e poderiam confundir com qualquer outro tipo de ajuda fornecida pela escola.

Para deixar mais evidente a relação das professoras com as formações promovidas pelas escolas ou redes de ensino, o item sobre as Equipes de Ajuda foi substituído pela pergunta: “- No último ano, você recebeu algum tipo de formação ou treinamento sobre a temática da convivência ética, educação em valores morais ou resolução de conflitos?” As alternativas disponibilizadas trazem a opção de ter participado ou não e também informações sobre a carga horária ou o recebimento de materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula.

Sobre as perguntas a respeito das condições das professoras, se nasceram no Brasil ou se apresentam ou não alguma deficiência, pudemos perceber que tais dados não trariam informações precisas sobre a questão que tínhamos a intenção de descobrir. Uma de nossas hipóteses é que as professoras envolvidas diretamente com temas como a migração, deficiência ou necessidades especiais pudessem desenvolver atividades de convivência diferenciadas. Mas com a aplicação do piloto percebemos que não seria possível identificar tais características.

Na tentativa de agregar mais informações sobre a relação das professoras com a temática da migração, deficiências ou necessidades especiais, a pergunta realizada que substituiu as anteriores do piloto foi relacionada a presença de crianças com diferentes necessidades, deficiências ou características que pudessem colocá-las em situações geradoras de diferenças ou conflitos entre tais crianças e o restante da turma.

Com relação à questão aberta, que perguntava os objetivos das professoras ao proporem atividades relacionadas à vivências e reflexões de valores éticos e morais, foi observado que as respostas obtidas no piloto não foram suficientes para acrescentar informações válidas para a discussão. Recebemos apenas comentários genéricos, com pouca fundamentação e portanto optamos por excluir essa pergunta do questionário final.

O mesmo aconteceu com a pergunta: “- Como você trabalha com esses temas? Poderia nos contar um pouco sobre os trabalhos que você já realizou e dar exemplos?” Percebemos que as respostas recebidas no piloto foram superficiais e giravam em torno do que já havia sido exposto na questão de múltipla escolha sobre os tipos de atividades realizadas. Dessa forma, optamos por excluir a questão aberta e inserir mais alternativas na questão fechada, de acordo com as sugestões com conteúdos mais objetivos descritos no piloto.

Após o fechamento da versão final do questionário foi estabelecido um esquema de correspondências entre as perguntas do questionário e os objetivos da pesquisa. Apresentamos no quadro 9 o esquema elaborado com a finalidade de fornecer mais detalhes sobre a investigação.

Quadro 9 – Esquema de correspondência entre perguntas do questionário e objetivos da pesquisa

Perguntas do questionário	Objetivos específicos da pesquisa
1 - Você realiza algum tipo de atividade relacionada à educação de valores morais e/ou sobre convivência ética em sua aula? Que tipo de atividades você realiza? Com quais temas você trabalha ou já trabalhou em sua escola?	1 - Conhecer, a partir dos relatos das professoras, que tipo de práticas docentes relacionadas à temática da convivência ética são realizadas em sala de aula e a sua percepção a respeito da frequência com que são desenvolvidas.
2 - As atividades de educação de valores e/ou convivência ética que são desenvolvidas estão programadas desde o início do curso no planejamento do Ano? Quais são as suas dificuldades em relação a estes temas ou as causas que impedem que estes trabalhos sejam incluídos desde o início no seu planejamento escolar?	2 - Constatar, a partir da percepção das professoras, se existe um planejamento intencional da temática da convivência ética ou os motivos pelos quais as docentes justificam a falta de atividades planejadas.
3 - Perguntas de perfil: Sua escola é pública ou particular? Você recebeu algum tipo de treinamento ou formação sobre a temática da convivência ética? Na classe em que você leciona tem crianças com necessidades especiais? Como você declara sua origem etnico-racial?	3 - Verificar se existem diferenças nas percepções das professoras de acordo com o perfil: características pessoais de identidade, formação e tipo de escola em que atua.

Fonte: Elaborado pela autora

4.6 Amostra

Para compor a amostra, foram convidadas a participarem desta pesquisa professoras de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Como pré-requisito a formação inicial docente deveria ser em Pedagogia e sua atuação no último ano deveria estar ligada a uma classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professoras que lecionam para crianças do primeiro ao quinto ano e que estão na faixa etária dos 6 aos 11 anos.

O pedido foi encaminhado para mais de 20 secretarias de educação, gestores e diretores de escolas no período de novembro a dezembro de 2022, justamente por caracterizar o encerramento de um ano letivo. As escolas convidadas apresentavam perfis bem diferentes: escolas vinculadas à rede pública municipal e estadual de São Paulo, que tiveram formação sobre convivência ética diretamente com pesquisadores do Gepem e também que não tiveram

formação.

Entretanto, como o preenchimento era facultativo e seguiu as indicações do termo de consentimento livre e esclarecido, a professora que se sentisse desconfortável ao responder tais perguntas poderia desistir do questionário a qualquer momento. Ao encerrar o período determinado para a coleta de dados foram registradas 106 respostas.

Sobre o número de respondentes, sabemos que não é uma amostra ideal para avaliar em termos quantitativos. Pode-se imaginar que, justamente por ter sido realizada em um período de encerramento do ano letivo, as professoras deveriam estar sobrecarregadas com o excesso de demandas de um ano marcado pelo retorno presencial das atividades escolares após a pandemia. Portanto, no decorrer da análise dos dados, optamos por estabelecer observações mais qualitativas, estabelecendo relações entre as informações recolhidas e a revisão bibliográfica.

5 Apresentação, análise e discussão dos resultados

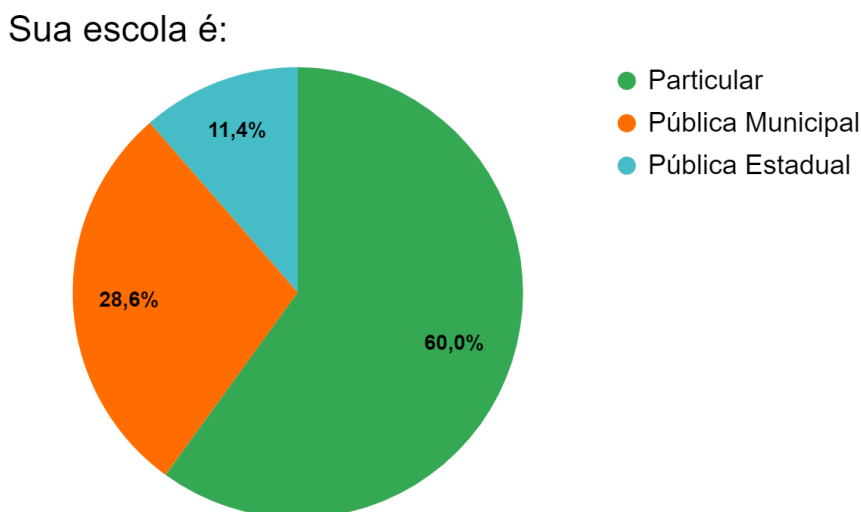
Qual é o ponto de partida para uma análise? Usemos aquela décima parte de nós mesmos que, tanto na arte como na vida, é atribuída à mente, a fim de, com o seu auxílio, podermos apelar para o trabalho de nossos sentimentos e, depois disso, quando nossos sentimentos chegarem ao ponto de expressão, tentarmos compreender sua direção e guiá-los discretamente pela verdadeira trilha criadora (Constantin Stanislavsky).

Neste capítulo serão apresentados os principais resultados da aplicação do questionário, que serão organizados de acordo com os objetivos para esta pesquisa. O primeiro bloco de 5 questões teve por objetivo identificar as características do perfil das professoras. Os dados levantados nestas primeiras perguntas do questionário foram utilizados posteriormente para os cruzamentos com as outras respostas das participantes.

5.1 Perfil das participantes

A seguir apresentaremos os dados de perfil das participantes que irão nos auxiliar a definir as principais características que compõem a amostra. O gráfico da figura 3 apresenta a distribuição das respondentes de acordo com a sua atuação em escolas públicas municipais, escolas públicas estaduais ou em escolas particulares.

Figura 3 – Gráfico das respostas sobre o perfil das escolas de atuação das professoras

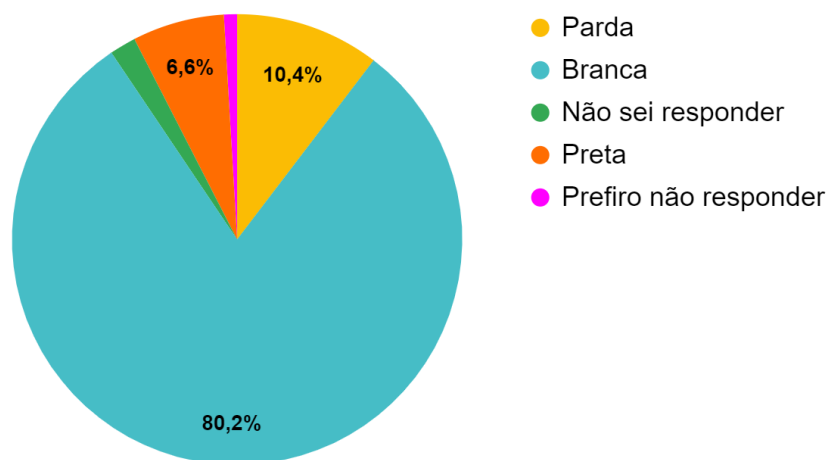


Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que a maioria das respondentes (60%) vieram de escolas particulares. Os outros 40% são divididos em 28,6% de professoras de escolas públicas municipais e 11,4% de professoras de escolas públicas estaduais. Pode-se imaginar que as participantes que se voluntariaram em responder a pesquisa provavelmente possuem algum interesse pelo tema de estudos desenvolvido pelo Gepem. O gráfico da figura 4 mostra como as participantes declaram a sua origem etno-racial.

Figura 4 – Gráfico das respostas sobre a declaração de origem étnico-racial das professoras

Como você declara a sua origem étnico-racial?

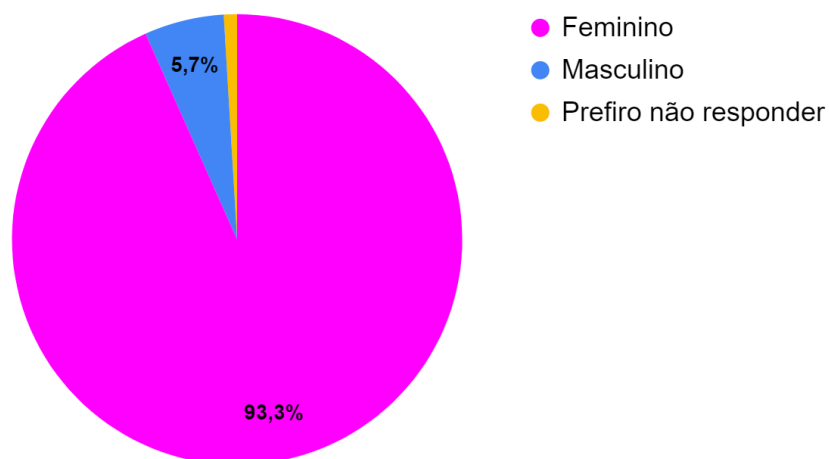


Fonte: Elaborado pela autora

A amostra apresenta que 80,2% dos participantes declaram ser de origem branca, 10,4% parda, 6,6% preta e cerca de 4% declaram que não sabem ou preferem não responder. O gráfico da figura 5 mostra a declaração de gênero das participantes.

Figura 5 – Gráfico das respostas sobre a declaração de gênero das professoras

Qual o seu gênero?

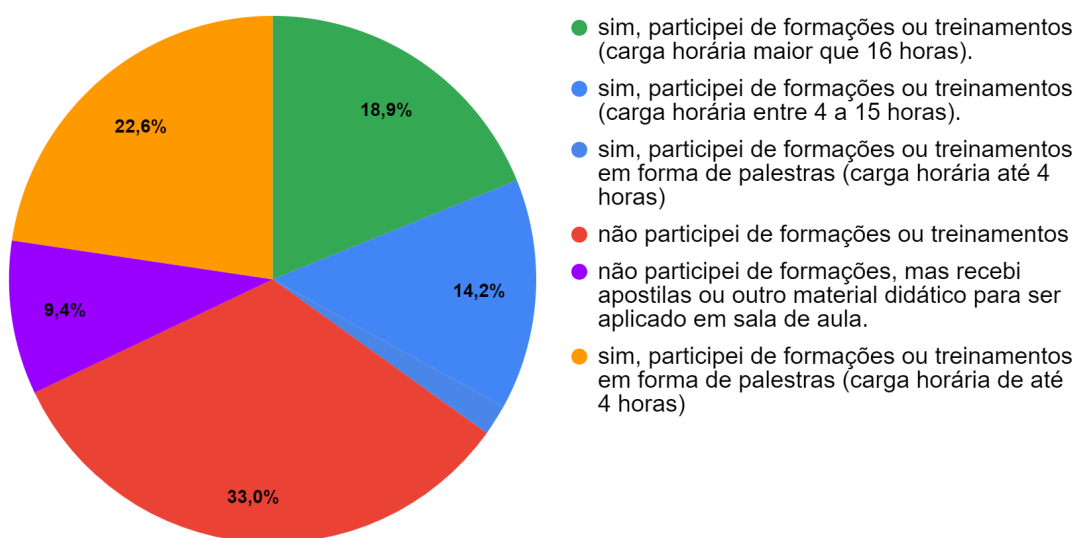


Fonte: Elaborado pela autora

A imagem confirma a predominância feminina entre as profissionais atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 93,3% das respondentes da pesquisa são mulheres, 5,7% são homens e 1% preferiu não responder. Sobre a participação em cursos de formação dentro do tema da convivência, o gráfico da figura 6 apresenta mais detalhes sobre o tipo de formação que as respondentes receberam e a carga horária investida nos estudos.

Figura 6 – Gráfico das respostas sobre a participação em formações sobre convivência ética

No último ano, você recebeu algum tipo de treinamento ou formação sobre a temática da convivência ética, educação de valores morais ou resolução de conflitos? Assinale a alternativa que mais se adequa a sua realidade.



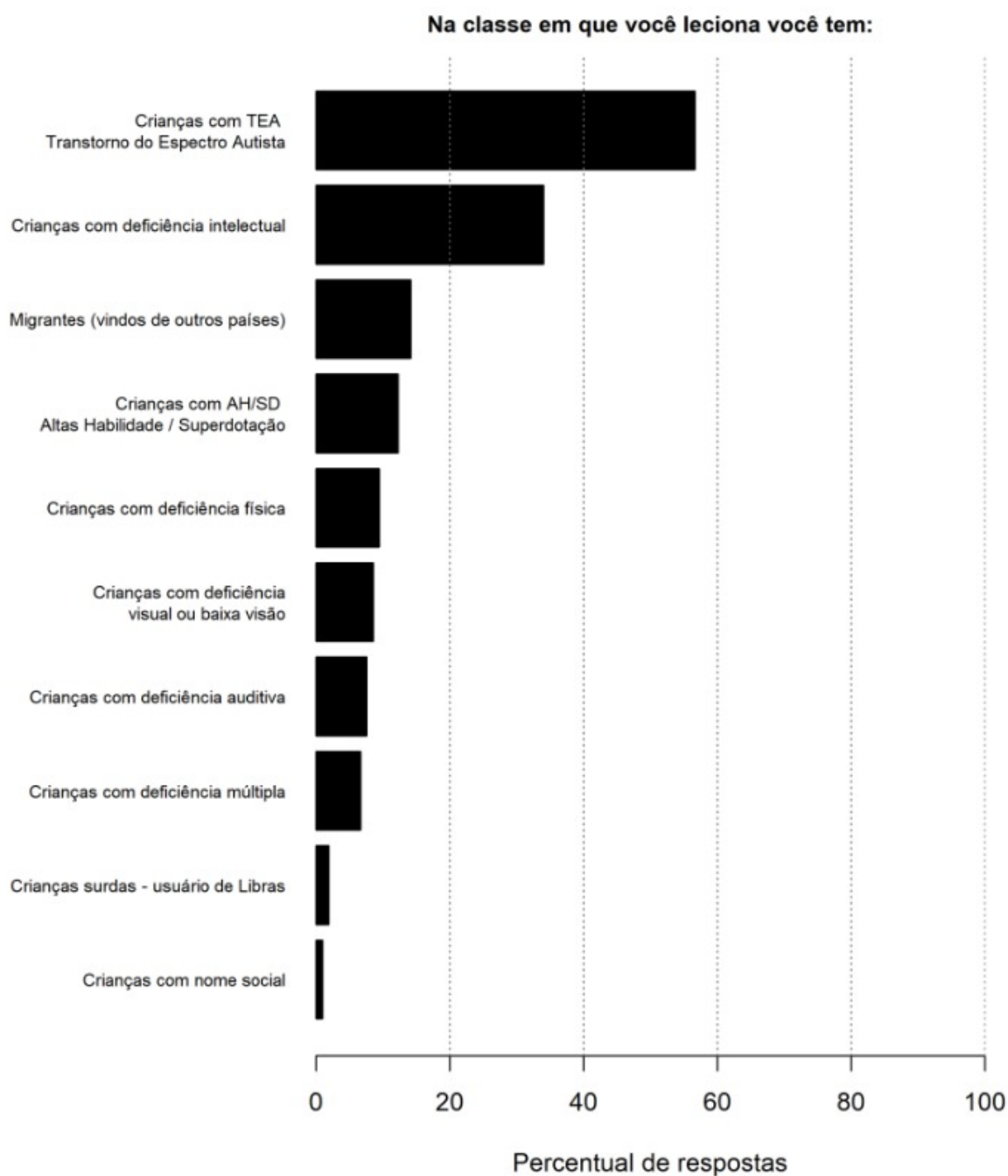
Fonte: Elaborado pela autora

A maioria das respondentes (cerca de 58%) declara que recebeu formações sobre a temática da convivência, sendo que entre elas 18,9% tiveram carga horária superior a 16 horas, 14,2% tiveram entre 4 e 15 horas de estudo e 22,6% participaram de palestras de até 4 horas de duração. As outras 42% declaram que não participaram de nenhuma formação ou treinamento sobre o tema, entretanto, 9,4% receberam apostilas ou outros materiais didáticos para serem aplicados em sala de aula.

O último item de perfil foi pensado para identificar a presença de crianças migrantes, com deficiência ou necessidades especiais na sala de atuação das professoras. O gráfico da figura 7 apresenta a porcentagem de crianças com as características citadas presentes nas turmas em que as professoras respondentes atuam.

Observamos que a maior parte das professoras, ou seja, 72,6% das respondentes, leciona para pelo menos uma criança identificada como portadora de deficiência ou com necessidades especiais ou migrantes. Dentre elas, grande parte possui mais de uma criança com um perfil que exige uma atenção especial. Apenas 27,3% das professoras disseram não ter nenhuma criança com essas características em sua classe de atuação.

Figura 7 – Gráfico das respostas sobre a presença de crianças migrantes, com deficiência ou necessidades especiais na turma de atuação docente



Fonte: Elaborado pela autora

Chama-nos a atenção que mais da metade das professoras (56,6%) lecionam para crianças identificadas com TEA - Transtorno do Espectro Autista. Quanto aos outros casos, temos 33,9% das professoras que lecionam para crianças com deficiência intelectual. 14,1% lecionam para crianças migrantes, vindas de outros países. 12,2% das professoras lecionam para crianças com AH/SD - Altas habilidades e Superdotação. 9,4% das professoras lecionam para crianças com deficiência física. 8,4% das professoras lecionam para crianças com deficiência

visual ou baixa visão. 7,5% das professoras lecionam para crianças com deficiência auditiva. 6,6% das professoras lecionam para crianças com deficiência múltipla. 1,8% das professoras lecionam para crianças surdas - usuárias de Libras e 0,9% das professoras disseram lecionar para uma criança com nome social.

5.2 Respostas sobre as práticas de convivência ética

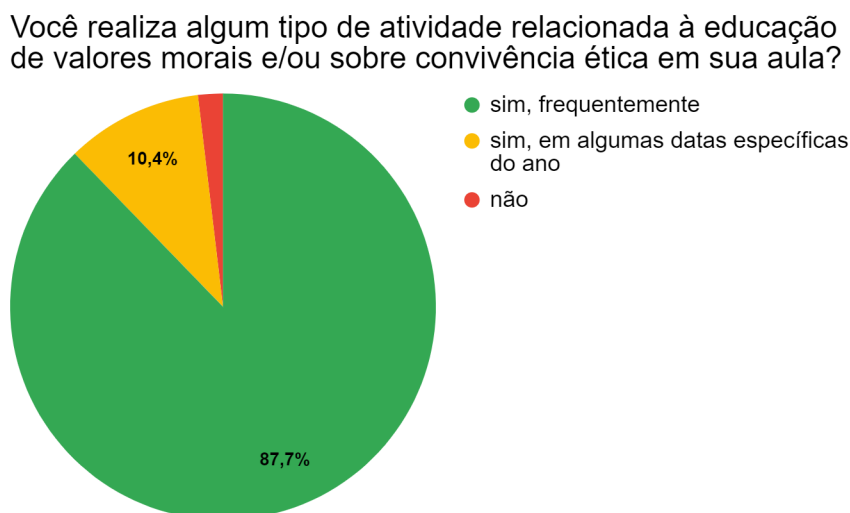
Afinal, o que as participantes de nossa investigação relatam quanto às suas práticas docentes sobre a temática da convivência ética na escola e a educação em valores? É o que passamos a apresentar. Os resultados foram organizados de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa.

Para contemplar o primeiro objetivo desta pesquisa e verificar se há relatos da realização de práticas intencionais de promoção da convivência ética em sala de aula, três perguntas foram feitas aos participantes:

1. Você realiza algum tipo de atividade relacionada à educação de valores morais e/ou sobre convivência ética em sua aula?
2. Que tipo de atividades você realiza?
3. Com quais temas você trabalha ou já trabalhou em sua escola?

Começamos pelo gráfico da figura 8 com os resultados sobre a aplicação e frequência na realização deste tipo de atividade.

Figura 8 – Gráfico das respostas sobre a frequência na realização de atividades de convivência e valores



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a percepção relatada pelas professoras, 87,7% realiza frequentemente atividades de valores morais e de convivência ética em sala de aula, 10,4% diz realizar atividades com a intenção de promover a convivência e trabalhar valores apenas em algumas datas específicas do ano e 2% relatam que não costumam trabalhar intencionalmente com atividades de convivência ética.

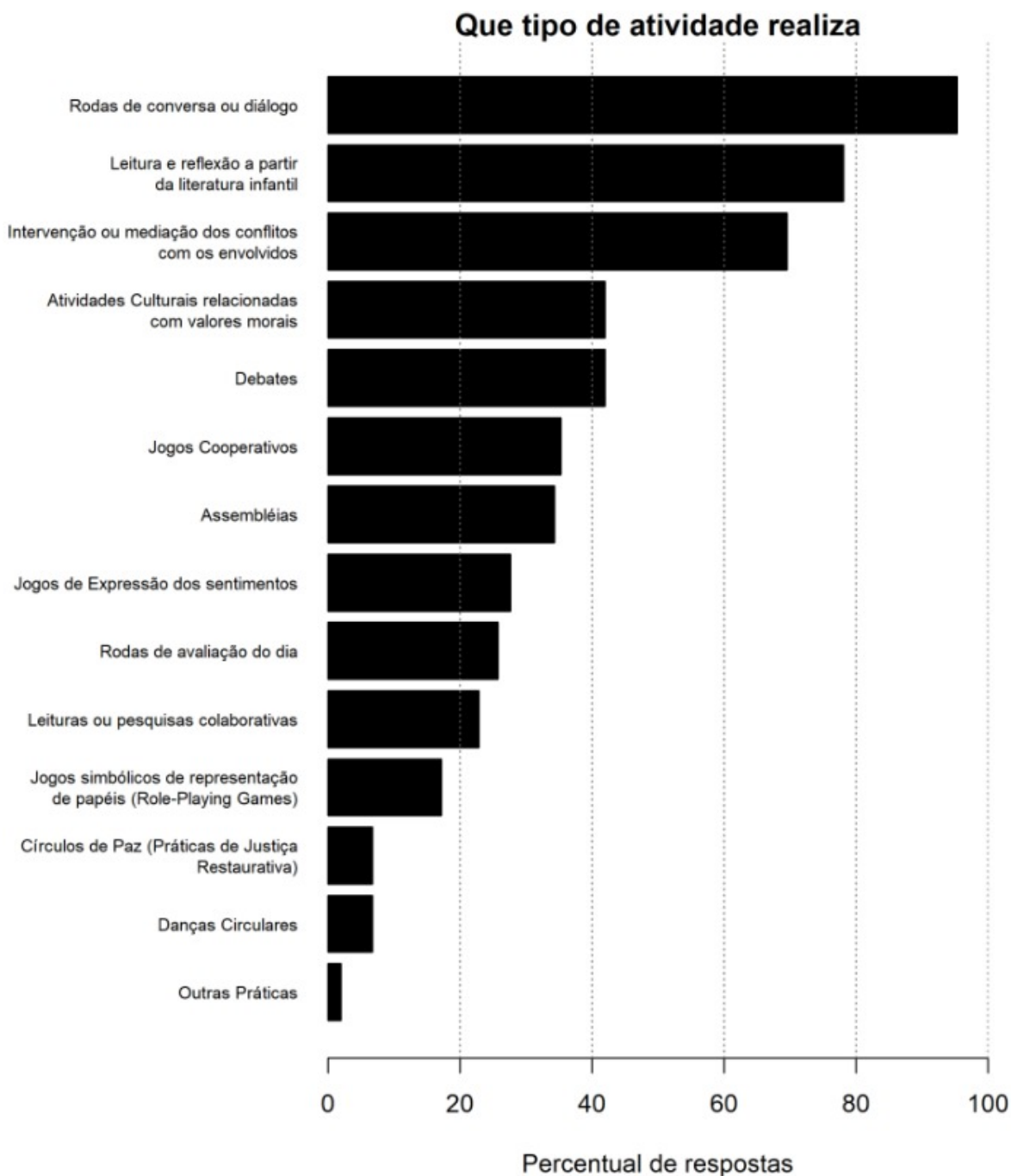
5.3 Tipos de atividades

Para conhecer melhor, na perspectiva docente, quais práticas pedagógicas estão presentes nos autorrelatos e que tipo de atividades de promoção da convivência ética são realizadas, apresentamos o gráfico da figura 9 com as respostas das professoras sobre o tipo de atividade que realizam.

Podemos observar que 95,2%, ou seja, a grande maioria das professoras, relatam trabalhar os temas de valores e convivência através das rodas de conversa ou diálogo; 78,1% utilizam leituras e reflexões a partir da literatura infantil; 69,5% relatam realizar intervenções ou mediação de conflitos diretamente com os envolvidos. Os outros tipos de atividades indicados no questionário foram citados por menos da metade das professoras: 41,9% dizem realizar atividades culturais relacionadas a valores morais. A mesma porcentagem de 41,9% dizem promover debates sobre convivência ética e valores; 35,2% relatam trabalhar com jogos cooperativos em sala de aula; 34,2% dizem realizar assembleias com a participação dos estudantes; 27,6% dizem aplicar jogos de expressão dos sentimentos e 25,7% relatam promover as rodas de avaliação do dia; 22,8% responderam que solicitam aos estudantes que façam leituras ou pesquisas colaborativas. Vejamos agora alguns tipos de atividades que foram citadas por poucas professoras: 17,1% relatam trabalhar com jogos simbólicos de representação de papéis, também conhecidos como RPG (*role-playing games*); 6,6% dizem promover os Círculos de Paz ou atividades práticas relacionadas à Justiça Restaurativa e a mesma porcentagem de 6,6% relatam a prática de Danças Circulares.

Falaremos brevemente nos próximos tópicos sobre as definições encontradas na literatura a respeito de cada um dos tipos de atividades apresentadas nas alternativas do questionário como práticas de promoção da convivência ética. Através das estratégias apresentadas a seguir, muitos temas poderão ser abordados. Ao apresentar essas alternativas no questionário e relacioná-las com as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica nos questionamos: será que as professoras que afirmam realizar essas ações compreendem e organizam essas atividades do mesmo modo como são descritas na literatura?

Figura 9 – Gráfico das respostas sobre que tipo de atividades de convivência e valores são realizadas



Fonte: Elaborado pela autora

5.3.1 Rodas de conversa ou diálogo

Está estabelecido nos documentos norteadores da educação brasileira que a Roda de Conversa é uma prática necessária para ampliar o universo discursivo das crianças. A utilização da linguagem oral para comunicar ideias dentro de um contexto coloca as crianças em contato com diferentes graus de formalidade e uma variedade de falas que favorecem o desenvolvimento das relações interpessoais.

(...) a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências (Brasil, 1998, p. 138).

Entretanto, o mesmo documento alerta que a falta de preparo dos professores para conduzir as Rodas de Conversa pode levar a um monólogo em que as crianças são chamadas a responder uma única pergunta em coro, sem que haja um envolvimento real dos participantes. Para Silva (2012), a Roda de Conversa é um método que atende às necessidades de organização da aula, de concepções, ideias e até mesmo de gerência de conflitos, contanto que se cultive nesses momentos os valores da cooperação, do respeito às diferenças, do aprendizado e senso crítico dos direitos e deveres de cada um.

Para Paulo Freire, a palavra é o elemento constitutivo do diálogo, é algo a mais do que um meio para que ele se faça. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1970, p. 77). Assim, o autor afirma que o diálogo é uma exigência existencial, um fenômeno humano que possui duas dimensões: reflexão e ação, ou seja, a palavra autêntica pode transformar a realidade. É no diálogo que os sujeitos se encontram e se solidarizam. Como fundamentos do diálogo e para que se estabeleça uma relação horizontal, o ato de amor e de humildade é o que dispõe um clima de confiança entre os sujeitos. “Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra à sério, não pode ser estímulo à confiança” (Freire, 1970, p. 82).

Assim, entendemos a Roda de Conversa como um instrumento valioso, contanto que a concepção de ensino da educadora vá além do sistema tradicional. É preciso que a professora, ao conduzir uma Roda de Conversa esteja pautada em uma concepção de ensino democrático, ciente da importância da autonomia dos estudantes.

5.3.2 Leitura e reflexão a partir da literatura infantil

Contar histórias sempre foi uma forma de transmitir a herança cultural para as futuras gerações e, dessa forma, as literaturas nascem dos contos populares, posto que a narrativa não começa com a escrita. Através da análise da literatura infantil é possível identificar transformações no modo de organização social tradicional que foram registradas em obras clássicas em comparação com uma nova visão de mundo contemporâneo. A literatura infantil é um recurso que carrega uma intencionalidade e pode contribuir para desnaturalizar discursos excludentes, sensibilizar para o respeito e formar cidadãos capazes de pensar e refletir sobre a vida numa perspectiva mais ética (Vilela et al., 2019).

Lermen (2022) propõe um exercício de leitura e escrita docente como práticas de subjetivação e cuidado de si com a intenção de estender esse convite aos professores e seus

alunos. Partindo de uma oficina filosófica e literária, foi criado um tempo e espaço para provocar o pensamento e exercitar a escrita no formato de cartas. Essas cartas carregam o potencial do cuidado, da troca de experiências e modificam as relações consigo mesmo, com a literatura e com o outro.

A autora alerta para a problemática do modo como a leitura e a escrita costumam ser operadas na escola. Aos professores cabe apenas a leitura e a escrita burocrática e engessada. Aos estudantes resume-se a uma função avaliativa ou analítica de identificação de gêneros. Seu trabalho defende um tipo de escrita que seja um exercício do pensamento e uma prática de si, produtora de modos de existência. Professores que participaram das oficinas relataram que os momentos de troca juntos compartilhando leituras e escritas foi terapêutico (Lermen, 2022).

5.3.3 Intervenção ou mediação dos conflitos com os envolvidos

Concordamos com a definição apresentada por Silva (2017) que constata que, quando duas partes interagem entre si e apresentam propósitos incompatíveis, nasce o conflito. E a violência é a consequência quando uma das partes ou ambas decidem fazer o uso da força na tentativa de resolução do conflito. Em sua pesquisa, a autora reúne alguns tipos de conflitos tratados anteriormente na literatura científica que poderão nos auxiliar na reflexão sobre os processos que os professores enfrentam nas escolas. O quadro 10 apresenta um comparativo entre os tipos de conflito descritos anteriormente por outros autores.

Quadro 10 – Tipos do conflito

Autor	Tipo de conflito	Processo resultante	Síntese
Freud	Conflito entre desejo e proibição	Repressão e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflitos entre classes sociais	Estratificação social e hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflitos nas decisões e experiências	Aprendizagem - resolução de problemas	Luta por ser

Fonte: (Chispino; Chispino, 2011 apud Silva, 2017)

Na busca por investigar o papel da ética na resolução de conflitos em ambiente escolar, a autora realiza um estudo de caso em um colégio estadual no interior do Rio de Janeiro e aplica entrevistas semi-estruturadas para observar como são as relações interpessoais entre alunos, professores, inspetores, coordenadoras orientadoras educacionais e o gestor. Na categoria “reconhecimento dos mediadores de conflito”, a maioria dos entrevistados entende que a mediação deveria estar concentrada na equipe técnico-pedagógica, especialmente na figura do

orientador educacional que apresenta um olhar diferenciado para com os alunos. Entretanto, alguns participantes apresentaram a ideia de que todos poderiam se envolver na mediação dos conflitos com a finalidade de apaziguar os ânimos e tornar o ambiente mais pacífico. Qualquer pessoa que esteja próxima, de certa forma estará ligada indiretamente com o ocorrido, inclusive a família, que representa grande influência nas questões emocionais (Silva, 2017).

Na categoria “identificação das estratégias usadas na mediação”, o diálogo foi o ponto em comum entre todas as respostas, porém, ao solicitar mais detalhes sobre o conteúdo do diálogo alguns participantes citaram o esclarecimento das regras, as consequências sobre os atos, cobranças de posturas e até mesmo punições quando necessário. Na escola investigada, a pesquisadora não encontrou nenhum programa específico para preparar docentes ou alunos para lidarem com as situações de conflitos como forma de desenvolvimento humano ou aprimoramento das relações. Por outro lado, houve um pedido por parte dos alunos para que a escola realizasse mais palestras e debates sobre os temas da diversidade e outros assuntos delicados geradores de conflitos (Silva, 2017).

Aqui acrescentamos que, apesar da pesquisadora não ter encontrado um programa que prepare docentes e alunos para lidarem com situações de conflitos, esse é justamente o tema de pesquisa do Gepem e as ideias sugeridas pelos participantes coincidem com as estratégias de formação de tutores e alunos para compor as Equipes de Ajuda para o combate ao bullying (Tognetta, 2020).

5.3.4 Atividades culturais relacionadas com valores morais

As mais diversas linguagens e manifestações artísticas são reconhecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. “Através da Arte é possível externar sensibilidades absorvidas ao longo de suas relações interpessoais, intergrupais na diversidade sociocultural em que vive” (Brasil, 1997a). Para que os estudantes possam efetivamente expressar seus sentimentos através do fazer artístico, essas atividades não devem ficar restritas apenas a eventos ou datas comemorativas. Projetos culturais proporcionam aos estudantes um contato permanente com a pluralidade e a riqueza da diversidade do nosso país. Os valores são trabalhados ao se apresentar diferentes estilos e, o que num primeiro momento poderia ser fonte de preconceitos e intolerância, se torna um instrumento para o aprimoramento do pensamento crítico e respeito às diferenças (Ventura; Alves; Lourdes, 2005).

Ocorre que na historiografia de um país que foi colonizado, o entendimento que se tem sobre os elementos que constituem signos culturais pode se tornar confuso. Temos no Brasil referências de que o ensino das Humanidades iniciou pela Arte quando ainda era colônia do Reino Português. Dom João VI contratou artistas da vanguarda francesa para atuarem na Academia Imperial de Belas-Artes, uma das primeiras escolas de educação superior juntamente

com a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Escola Militar. Os artistas franceses instituíram no Brasil uma Escola neoclássica, de linhas retas e puras e, em pouco tempo, instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. O barroco brasileiro, signo cultural nacional produzido pelos escravizados, era coisa para o povo; os artistas neoclássicos que frequentavam a Academia ganhavam ascensão social. Segundo Ana Mae Barbosa (1995) nem mesmo o Modernismo no Brasil nos livrou da problemática gerada entre colonizados e colonizadores. A autora da proposta triangular foi pioneira em relacionar a arte como expressão e como cultura nos processos de ensino-aprendizagem.

Entre os componentes da triangulação temos a leitura da obra de arte, a contextualização histórica e o fazer artístico que constitui o momento de criação. Seus fundamentos teóricos de arte e educação reúnem as obras de Elliot Eisner e Paulo Freire.

Para ambos, a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das paisagens interiores (Barbosa, 2006).

Quando se fala em leitura da obra, compreende-se que existe também uma alfabetização implícita. É preciso instrumentalizar o aluno para ler as palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos e expectativas que compõem uma obra de arte. A alfabetização para a leitura artística é humanizadora e permite a leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Em uma pesquisa com crianças de quintas séries de escolas públicas e particulares foi notado que as crianças que receberam o ensino baseado na Proposta Triangular desenvolveram mais a criatividade e a capacidade de falar sobre arte se comparadas com o grupo controle, que manteve apenas o fazer artístico sem qualquer contextualização, apreciação ou discussão sobre as obras (Barbosa, 1995).

Neste contexto, entende-se que a mera transmissão ou imposição de valores prontos é pouco eficaz quando se trata de projetos com a finalidade de alcançar a autonomia moral. As atividades culturais devem envolver situações de problematização, mediadas pelo diálogo e que tornem explícitos os valores, inclusive políticos, defendidos por todos os participantes. Não se trata de controles disciplinares ou dogmatismos, mas de uma tomada de consciência sobre os valores que orientam julgamentos e mudança de atitudes em relação às situações reais de desigualdade, desrespeito ou injustiça vivenciadas dentro ou fora da escola (Menin et al., 2017).

5.3.5 Debates

Temos nos debates a argumentação enquanto forma de construção do conhecimento, pois propicia desencadear um processo de revisão de perspectivas pelo confronto com o ponto de vista de um oponente. Pensando em procedimentos nos quais os indivíduos possam rever seus posicionamentos no curso da argumentação, Leitão (2000) propõe em seu estudo três elementos de análise: argumento, contra-argumento e resposta. O argumento consiste no ponto de vista defendido pelo indivíduo falante e o conjunto de ideias utilizadas como justificativa. O contra-argumento é definido como qualquer ideia que desafia o argumento inicial, trazendo uma oposição que o torna menos aceitável. Por fim, a resposta consiste na reação do indivíduo falante aos contra-argumentos levantados, ou seja, é na resposta que podemos analisar eventuais mudanças na perspectiva inicial do argumentador.

Estudos desenvolvidos nos campos da sociolinguística, antropologia, psicologia e educação sobre o discurso de sala de aula apontam uma limitação das possibilidades de argumentação nas escolas. Seja qual for o tópico, sempre haverão questões abertas ou incertas, propícias para uma discussão ou debate. Porém, quando não há divergência em torno de um tema, nem a possibilidade de convencimento de alguém sobre algum assunto, a argumentação torna-se sem sentido. Geralmente os tópicos utilizados nos discursos de sala de aula fazem parte de um conhecimento já convencionalizado e legitimado. Temas considerados polêmicos não costumam ser tratados em todas as áreas do conhecimento, pois nenhum tópico institucionalizado como curricular será passível de modificação a partir de discussões ou debates implementados em sala de aula (Chiaro; Leitão, 2005).

Outras problemáticas em torno da implementação de debates nas escolas são a assimetria nos papéis dos interlocutores e a predefinição de resultados. Diante de um confronto de ideias, uma das condições iniciais é que, mesmo que o oponente não aceite o seu ponto de vista, os participantes deverão estar receptivos e preparados para aceitar mudanças de opinião para que a argumentação se instale. Entretanto, se os interlocutores estiverem no papel de professor e aluno, automaticamente o professor não se colocará na condição de um interlocutor a ser convencido. Da mesma forma, se o tema a ser discutido está previsto no currículo, a tendência do professor é conduzir os alunos à aquisição dos conceitos. Se os objetivos do professor foram preestabelecidos, não há como o resultado do debate permanecer em aberto ou estar sujeito a mudanças durante a discussão.

A pesquisa de Chiaro e Leitão (2005) analisou os episódios de argumentação produzidos pelos alunos de uma turma de quinto ano do ensino fundamental a partir da leitura de um trecho do livro de história sobre o tema escravidão. A escola particular em questão estava passando pela implantação do Programa Filosofia para Crianças proposto por Mathew Lipman que tem por objetivo iniciar as crianças nas discussões filosóficas sobre temas cotidianos e desenvolver uma educação voltada para o pensar. Foram gravadas duas sessões, uma com a presença da professora como mediadora e outra conduzida pelas próprias crianças (Oscanyan;

Lipman; Sharp, 1980).

Como resultado, embora os argumentos e contra-argumentos tenham sido formulados nos dois grupos, a mediação da professora foi vista como importante enquanto recurso de construção do conhecimento. A professora pode oferecer modelos de raciocínio que se aproximavam dos domínios epistemológicos da história, legitimando a conclusão alcançada por alguns alunos participantes da discussão. Ou seja, a participação ativa na construção dos seus próprios processos de aprendizagem é fundamental para as crianças, mas não se pode garantir que a experiência do debate recrie um tipo de conhecimento culturalmente produzido e legitimado cientificamente (Chiaro; Leitão, 2005).

5.3.6 Jogos cooperativos

Os jogos cooperativos têm como principal objetivo cumprir uma determinada tarefa utilizando a cooperação e portanto a integração entre os participantes ocorre como consequência. A busca nos jogos cooperativos está em priorizar o trabalho em equipe e superar desafios e não em derrotar alguém. No Brasil, é difundido como um meio de melhorar as relações humanas, já que os jogadores envolvidos são parceiros e não adversários. Os participantes jogam uns com os outros e não contra os outros, adquirem confiança e eliminam a sensação de fracasso (Silva et al., 2012).

Especialmente nos esportes, quando se utiliza um jogo cooperativo, a teoria de que estar em primeiro lugar é a melhor opção é deixada de lado. É possível fazer um exercício de convivência extremamente rico para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, incluindo participantes com diferenças notáveis de classe social, etnia, gênero, religião, competências motrizes e habilidades pessoais para priorizar atitudes de sensibilização e solidariedade. Por meio dos jogos cooperativos o indivíduo irá vivenciar infinitas situações que irão favorecer o desenvolvimento das capacidades de expressar a importância do outro, se colocar no lugar dos demais colegas, trocar experiências, conhecimentos, emoções e tomar decisões que resultem em responsabilidade grupal (Otuzi, 1999 apud Silva et al., 2012).

A partir de estudos de intervenção pedagógica que utilizaram os jogos cooperativos na escola foram registradas uma melhora na autoestima e autoconfiança dos alunos, e diminuição da agressividade, das brigas e da exclusão, melhora nos relacionamentos, criação de vínculos afetivos e respeito mútuo. Enfim, os jogos cooperativos aplicados em ambiente escolar proporcionam o despertar das crianças envolvidas para diversos princípios e valores como o respeito e o companheirismo, oportunizando habilidades de cunho interpessoal (Silva et al., 2012).

5.3.7 Assembleias

Vinha et al. (2019) defendem a importância da implantação de assembleias nas escolas para a criação de espaços e tempos institucionais da palavra e do diálogo. É um momento

em que os assuntos de interesse da comunidade possam ser debatidos na presença de alunos, funcionários, professores, pais e gestão. Nas assembleias os conflitos são discutidos na busca por soluções. É também uma forma de validar o respeito mútuo e vivenciar a democracia. Puig (2004) propõe quatro tipos de assembleias com abrangências diferentes, mas que se complementam: as de classe, as de ciclo ou segmento, as de docente e as assembleias de escola. Com essa configuração é possível descentralizar as relações de poder dentro da escola.

Um ponto importante no planejamento de uma assembleia é que seja criada uma pauta antecipadamente, que ficará exposta para que os participantes possam inserir temas. Também é necessário um cuidado para evitar citar nomes. Durante as discussões, os coordenadores da assembleia devem orientar os participantes para que sejam abordados apenas os fatos e não as pessoas envolvidas. Neste sentido, a pauta pode contar com críticas, elogios e sugestões para a solução dos problemas sempre de modo coletivo.

Como sugestão de estratégia, o cartaz com a pauta poderá conter colunas com os títulos: “Quero falar sobre...”, “Eu critico...”, “Que pena que...”, “Solicitamos...”, “Que bom que...”, “ Fizemos...”, “Eu felicito...”. Ao redigir a escrita da ata, ocorre a formalização dos acordos, portanto deverão ser registrados os temas que foram discutidos, as soluções sugeridas mais votadas e os encaminhamentos (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Ao pensar no trabalho com crianças, devemos considerar que a aprendizagem do diálogo ocorre em um desenvolvimento gradual. É preciso compreender que no início haverá uma dificuldade por parte dos alunos em respeitar os turnos de fala ou de se concentrar no tópico em pauta. É necessário que o professor coordenador seja persistente, já que, enquanto as crianças não forem capazes de coordenar diferentes perspectivas, poderão surgir sugestões de soluções unilaterais para os problemas, ou seja, que não considerem o bem comum (Vinha et al., 2019).

5.3.8 Jogos de expressão dos sentimentos

Apresentar propostas de autoconhecimento significa oferecer a oportunidade para que as crianças possam reconhecer seus sentimentos. É falar de si, daquilo que gostam ou não gostam e abrir espaço para que se atribuam valor. Refletir no que as fazem sentir alegria ou tristeza, o que gera mágoa ou admiração e ter a possibilidade de ressignificar suas próprias relações. Tognetta (2009) apresenta alguns critérios para trabalhar com esses jogos em sala de aula: existem limites, pois a intimidade e a livre escolha da criança devem ser respeitadas. Os jogos não devem ser usados para o professor intervir sobre os problemas emocionais das crianças, mas sim para que a própria criança possa se autoconhecer. Os jogos que a autora apresenta seguem uma divisão em três dimensões em que a afetividade está em jogo: as relações consigo mesmo, as relações com os pares e as relações com a autoridade. De maneira lúdica as atividades publicadas se utilizam de cartas com personagens, frases e situações para serem comentadas entre os jogadores, além de objetos com desenhos de expressões faciais diversas

(tristeza, alegria, medo, raiva, preocupação, etc.) (Tognetta, 2009, p.121).

5.3.9 Rodas de avaliação do dia

Na perspectiva piagetiana, as rodas de avaliação do dia são momentos em que: “as crianças terão a oportunidade de reconstruir os acontecimentos vivenciados naquele dia, evocar o que fizeram, o que sentiram, como se comportaram durante as diferentes atividades das quais participaram.” (Assis, 2017, p.247).

Ao reconstituir tudo o que aconteceu durante o dia, a criança pode tornar rerepresentável a sua indignação. Existe uma tendência em expressar o desapontamento com relação ao comportamento dos outros colegas, portanto, o professor deve permanecer atento e orientar para que as crianças se concentrem apenas nas suas próprias reações, em como se sentiram na situação. Dessa forma não há o risco de cair em julgamentos alheios, delações ou gerar o desconforto da exposição de outros alunos. Quando a criança chora ou fica brava e seus sentimentos são reconhecidos pelo adulto abre-se um espaço necessário para construção do valor de si. Todos são convidados a reconhecerem seus próprios sentimentos e se sensibilizarem com os sentimentos de seus pares. Por outro lado, a experiência de vida dos alunos nestes contextos torna-se motivadora pois a partir da reflexão sobre as situações vividas é possível sensibilizar para o tema da moral. A experiência vivida pode se tornar um dilema ou uma experiência moral. É pelo autoconhecimento que as emoções se tornam conhecidas para si possibilitando a autorregulação da convivência, uma espécie de controle próprio das ações, permitindo que a pessoa descubra a responsabilidade sobre seus próprios atos e conquiste a autoria sobre sua própria vida. Este é o percurso para o desenvolvimento moral (Tognetta, 2003; Tognetta, 2009; Tognetta; Barbuto; Canovas, 2010).

As rodas de avaliação do dia também são recursos encontrados nos programas de resolução de problemas interpessoais. As intervenções de Shure procuram abordar com as crianças a partir dos quatro anos de idade a escuta e a observação dos outros visando a expressão dos sentimentos, pensamentos e o entendimento de que suas ações têm consequências (Shure; Elias, 2006 apud Rodrigues; Dias; Freitas, 2010). A partir de uma Escala de Habilidades Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental (SSRS_BR), Rodrigues, Dias e Freitas (2010) aplicaram uma pré e pós avaliação que foi respondida por crianças de 6 e 7 anos que participaram do programa. Foram encontrados seis itens que apresentaram diferenças significativas no desenvolvimento das habilidades interpessoais das crianças. Os itens são: “Eu digo para os outros quando estou chateado com eles”, “Eu discordo de adultos sem briga ou discussão”, “Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos”, “Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita”, “Eu sigo as instruções da professora ou professor” e “Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo” (Rodrigues; Dias; Freitas, 2010, p.836).

5.3.10 Leituras ou pesquisas colaborativas

Ao buscar referências sobre as práticas de leituras e pesquisas colaborativas em sala de aula, encontramos vários estudos de caso em que duas ou mais professoras realizaram intervenções em uma mesma turma. Os casos geralmente envolviam uma professora regular e outra da educação especial em um planejamento em conjunto para desenvolver as habilidades de leitura e escrita de todas as crianças em salas com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Os relatos apontam que as estratégias implementadas beneficiaram não apenas os alunos com deficiência (surdos, ou com deficiência intelectual) mas todos os demais alunos da turma (Machado; Almeida, 2007; Machado; Almeida, 2010).

A prática pedagógica chamada de “roda de leitura” é organizada em formato de círculo e pressupõe a interação e o diálogo entre os participantes. No planejamento foram escolhidos livros de uma coleção infantil com níveis de dificuldades progressivas em relação ao texto, ortografia e vocabulário. Todas as histórias selecionadas são estruturadas com início, meio e fim. A professora faz a leitura em voz alta e familiariza os alunos com diferentes tipos de textos como notícias, poemas, cartas ou receitas, mas a literatura infantil deve ter um lugar de destaque. O diferencial desta atividade está na observação e registro das professoras e pesquisadoras em um diário de campo reflexivo que proporcionou uma grande transformação de suas práticas. As construções colaborativas entre as professoras resultaram em propostas mais lúdicas e, após as intervenções, os alunos com deficiência apresentaram evolução tanto no desempenho acadêmico como também na socialização (Machado; Almeida, 2007; Machado; Almeida, 2010).

Outros trabalhos identificaram que as crianças de uma determinada escola tratavam a leitura como uma mera tarefa escolar e não como uma necessidade. Após a intervenção com vivências e práticas de leitura literária, as crianças passaram a se envolver nas atividades de leitura e a conversar sobre os livros lidos. Com a constituição de uma capacidade e de uma atitude leitora as crianças passaram a solicitar outros livros além dos disponíveis (Andrade, 2016). Tal necessidade é fundamental quando se adota uma visão de leitura enquanto prática social que promove construção de sentido, conhecimento e reconhecimento de mundo visando a transformação social e a cidadania. Assim as oficinas colaborativas de formação de professores de Ticks, Silva e Brum (2013) visam trabalhar a leitura como: dramatização, decodificação, interação e construção ideológica

5.3.11 Jogos simbólicos de representação de papéis (*Role Playing Games*)

Os chamados *Role Playing Games* (RPG) são jogos de interpretação de papéis em que os jogadores criam personagens durante a construção de uma história coletiva. Jaques (2021) defende que esse tipo de jogo pode proporcionar espaços lúdicos para uma pedagogia voltada à convivência. Devido ao seu caráter orientado a decisões coletivas, os estudantes

que participaram da pesquisa se viram diante de situações-dilema em que foi preciso ajustar expectativas, debater, estabelecer consensos e coordenar ações para alcançar objetivos comuns. Dos encontros semanais e entrevistas semiestruturadas surgiu a observação de uma alternância entre momentos de hospitalidade e hostilidade. O jogo funcionou como um “motor de conflitos” e os participantes vivenciaram as experiências de seus personagens, desenvolvendo novos olhares para os relacionamentos e trazendo para si outras formas de tomada de decisão para a resolução de problemas.

A investigação de Putte et al. (2020) propõe a elaboração de um roteiro para uma peça teatral no contexto de formação de professores. A partir de fatos reais, o diário de campo de uma estagiária do curso de Pedagogia registra uma história em que uma professora é percebida como cruel, um menino vivencia a exclusão e a assistente de classe se sente culpada por não conseguir intervir. A peça foi elaborada em conjunto com os estudantes de licenciatura e foi utilizada no desenvolvimento profissional dos educadores. Com o intuito de explorar as percepções emaranhadas dos participantes (atores, jogadores ou personagens) sobre as diferenças que são feitas em salas de aula inclusivas, abre-se a possibilidade de uma reflexão ética sobre esses encontros (Putte et al., 2020).

5.3.12 Círculos de paz, diálogos e compreensão entre outros

Nos círculos de construção de paz e Justiça Restaurativa, Kay Pranis tem como propósito criar espaços para que as pessoas possam estabelecer ligações mais próximas e amorosas umas com as outras. Nos círculos de diálogos, um mesmo assunto ganha muitos pontos de vista, pois todas as vozes dos participantes são ouvidas de maneira respeitosa. Nos círculos de compreensão, o empenho do grupo é para compreender uma situação ou conflito, mas não é necessário buscar um consenso. E muitos outros círculos como: o círculo de apoio, o círculo de construção do senso comunitário, o círculo de reintegração, o círculo de restabelecimento, o círculo de celebração ou o círculo de reconhecimento também são processos circulares que facilitam os diálogos e ajudam a promover a paz entre os envolvidos. São espaços em que se cria a “liberdade para expressar a verdade pessoal” (Pranis, 2010).

Nas escolas, a formação de professores em práticas de Justiça Restaurativa vem sendo investigada com o objetivo de desconstruir o conceito de Justiça Retributiva, pautado em ações repressivas e punitivas. Os dados apontam que os professores que participaram da formação continuada tiveram uma mudança de concepção em relação às formas de enfrentamento dos conflitos escolares, buscando soluções que envolvam toda a comunidade escolar e ampliando o olhar para a restauração das relações (Queiroz, 2019).

5.3.13 Danças circulares

Muito além da capacidade educativa das Danças Circulares, de gerar diálogos e pensamentos reflexivos sobre crenças, valores e culturas, destaca-se também as suas propriedades terapêuticas e curativas. Desde 2017 o Ministério da Saúde incluiu a Dança Circular na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). Compostas por abordagens de cuidado e recursos terapêuticos, tais práticas possuem um importante papel na saúde global. A seguir trazemos para este trabalho a definição presente em tais documentos:

Danças Circulares Sagradas ou Dança dos Povos, ou simplesmente Dança Circular é uma prática de dança em roda, tradicional e contemporânea, originária de diferentes culturas que favorece a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes. Os indivíduos dançam juntos, em círculos e aos poucos começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. Por meio do ritmo, da melodia e dos movimentos delicados e profundos, os integrantes da roda são estimulados a respeitar, aceitar e honrar as diversidades (MS, portaria 849 de 27 de março de 2017).

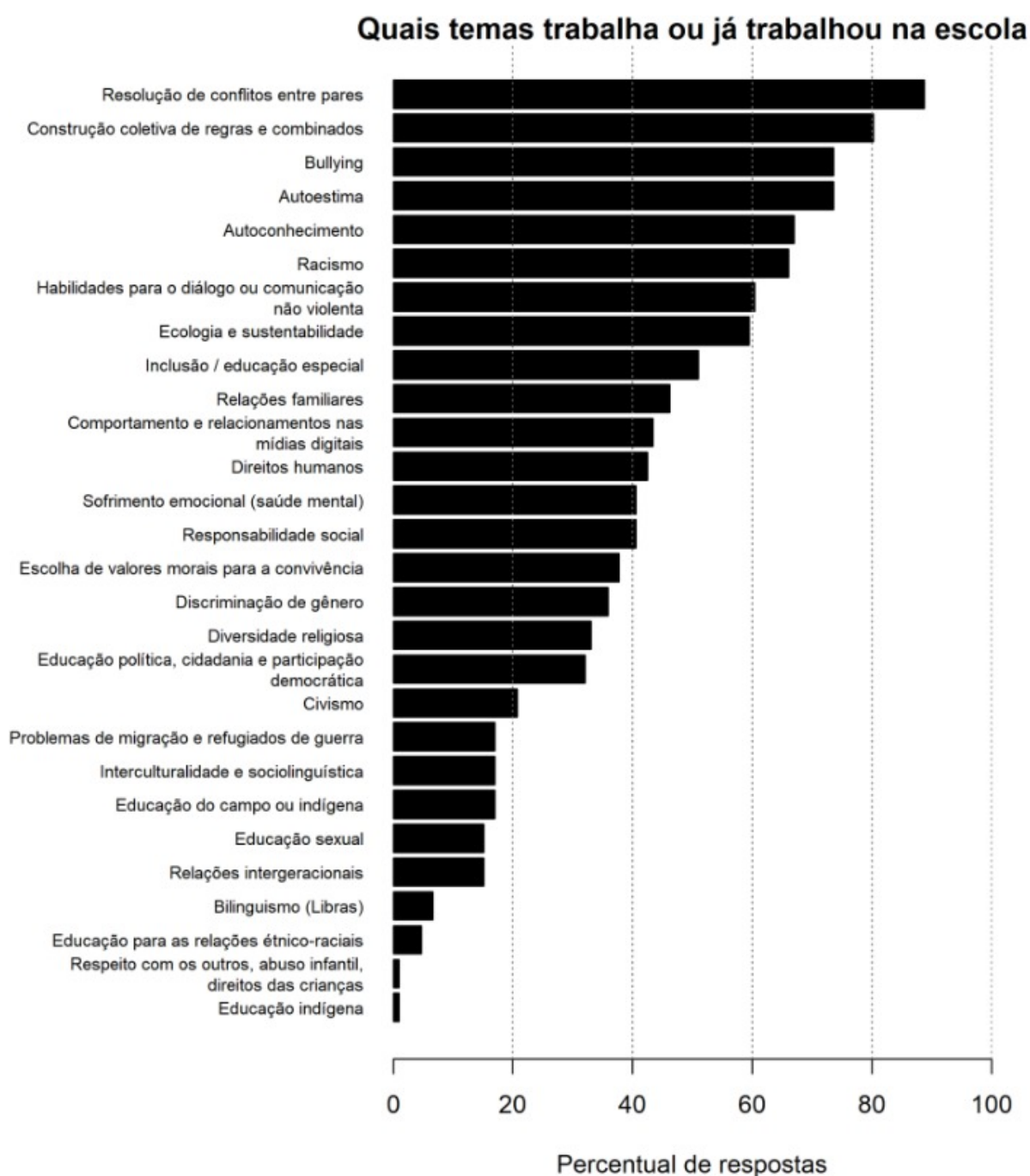
Pesquisas utilizando Danças Circulares na formação de professores e com crianças do ensino fundamental relatam que o potencial da inserção do corpo em movimento no trabalho com os temas transversais está na expressão além das palavras. Ao abrir um espaço para compartilhar danças em instituições de ensino formal, os participantes relataram que a experiência cria uma aproximação com o saber sensível. Assim é possível contemplar a inclusão e a educação para as relações étnico-raciais de uma forma leve e lúdica (Duarte, 2022).

Para finalizar os tipos de atividades apresentadas, vale lembrar que entre elas é possível identificar as práticas que Puig (2004) descreve como procedimentais de reflexividade nas rodas de conversa ou diálogo, leitura e reflexão a partir da literatura infantil, jogos de expressão dos sentimentos e rodas de avaliação do dia. Em tais atividades pode se trabalhar a auto-observação e a autorregulação. As práticas procedimentais de deliberação estarão presentes nas assembleias, debates, mediação de conflitos, nos os jogos de representação de papéis -RPG e nos círculos de justiça restaurativa, que mobilizam a elaboração de respostas para os problemas em questão. As práticas substantivas de virtude podem ser trabalhadas nas pesquisas colaborativas, jogos cooperativos e danças circulares, atividades em que se destacam os esforços que delineiam o caráter como a disposição para a solidariedade, o comprometimento, a responsabilidade entre outros. Já as práticas substantivas normativas estão presentes nas atividades culturais relacionadas a valores morais, pois determinam normas que podem variar de acordo com cada situação social, convenção ou lugar em festividades ou passeios.

5.4 Temas trabalhados

Para elencar na perspectiva docente, quais os temas mais presentes e em menor frequência descritos nos autorrelatos de práticas pedagógicas realizadas no cotidiano, o gráfico da figura 10 aponta as respostas sobre quais temas são trabalhados nas atividades de convivência ética promovidas com as crianças.

Figura 10 – Gráfico das respostas sobre quais temas são abordados nas atividades de convivência e valores realizadas



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação aos temas mais trabalhados foram registrados que 88,6% das professoras dizem atuar na resolução de conflitos entre pares e 80,1% dizem realizar a construção coletiva de regras e combinados; 73,5% dizem realizar atividades sobre bullying e a mesma porcentagem trabalha com a autoestima; 66,9% contam com atividades de autoconhecimento e 66,0% dizem abordar o racismo; 60,3% desenvolvem atividades para o diálogo ou comunicação não violenta e 59,4% falam sobre ecologia e sustentabilidade; O tema da inclusão foi citado por 50,9% das professoras.

Agora vejamos os temas menos citados pelas professoras em sua rotina de trabalho em relação às questões de convivência: 46,2% dizem explorar as relações familiares; 43,4% falam sobre comportamento e relacionamentos nas mídias digitais e 42,4% desenvolvem atividades sobre direitos humanos; 40,5% das professoras abordam as questões de saúde mental ou sofrimento emocional e a mesma porcentagem diz trabalhar com o tema da responsabilidade social. Sobre a escolha de valores morais para a convivência, apenas 37,7% das professoras dizem realizar tais atividades e 35,8% desenvolvem o tema da discriminação de gênero; A diversidade religiosa é citada por 33% das professoras e as questões relativas à educação política, cidadania e participação democrática são abordadas por 32%; 20,7% das professoras trabalham com as questões relacionadas ao civismo, 16,9% tratam dos problemas de migração, refugiados de guerra, interculturalidade e sociolinguística. A mesma porcentagem de professoras fala sobre educação do campo e indígena.

Os temas a seguir apresentam 15% ou menos de adesão por parte das professoras. O trabalho com atividades sobre educação sexual é citado por 15% e a mesma porcentagem relata desenvolver atividades baseadas nas relações intergeracionais; 6,6% procuram promover o uso da LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) em atividades bilíngues e 4,7% dizem trabalhar com atividades para as relações étnico raciais; 0,9% citam outros tipos de atividades de promoção do respeito dando como exemplo o estudo dos direitos das crianças e alertas sobre a identificação de abusos.

Sobre a lista de temas apresentada no questionário, reiteramos que parte deles já constava no questionário original e parte foi selecionada através dos resultados encontrados no levantamento de revisão bibliográfica. Para discutir e aprofundar a relevância de tais temáticas estarem presentes no currículo escolar, apresentaremos a seguir o quadro 11 de temas estruturantes elaborado pelas pesquisadoras do GEPEM e GEPEDEME. O quadro foi desenvolvido para o projeto de ensino sobre a organização de ações intencionais e sistematizadas no currículo de convivência ética na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 11 – Temas estruturantes e valores para a construção de um currículo de convivência escolar

Temas estruturantes	Valores morais em construção	Ciclos sugeridos
Autoconhecimento, Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	Respeito, generosidade, empatia e cuidado	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Autoestima, Sofrimento emocional e saúde mental	Cuidado.	EI: EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Escolha de valores morais para a convivência	Justiça, generosidade, amizade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática e cooperação	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Construção coletiva de regras e combinados	Justiça e respeito	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Diversidade (raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião não normativa, pessoas com deficiência e diferenças individuais)	Respeito, justiça e equidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Linguagem construtiva	Respeito e convivência democrática	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Os conflitos nas relações	Equidade, respeito, justiça e honestidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Participação democrática (avaliação do dia e decisões coletivas)	Convivência democrática, respeito, justiça e equidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos

Continua na próxima página

Quadro11– Continuação da tabela

Temas estruturantes	Valores morais em construção	Ciclos sugeridos
Participação democrática (avaliação do dia, decisões coletivas e assembleias)	Convivência democrática, respeito, justiça e equidade	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Problemas de convivência	Respeito, justiça, empatia e polidez	EI: 4 e 5 anos
Os problemas que afetam a convivência presencial	Convivência democrática, respeito, equidade, empatia, justiça e polidez	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Os problemas que afetam a convivência online	Empatia virtual, respeito, generosidade.	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Protagonismo	Confiança, empatia, respeito e generosidade	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade	Respeito, cidadania e sustentabilidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Demandas do grupo	Valores correlacionados	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos

Fim da tabela

Fonte: (Tognetta; Lepre, 2022b)

Exemplos de atividades práticas com os temas apresentados no quadro 11 poderão ser encontrados no livro 3 da coleção. As atividades de convivência foram pensadas levando em consideração a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada um destes grupos. Nas sugestões para a Educação Infantil, trata-se de oferecer um primeiro contato e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental cabe a reflexão para que, aos poucos, ocorra a adesão dos valores morais à personalidade (Tognetta; Lepre, 2022a).

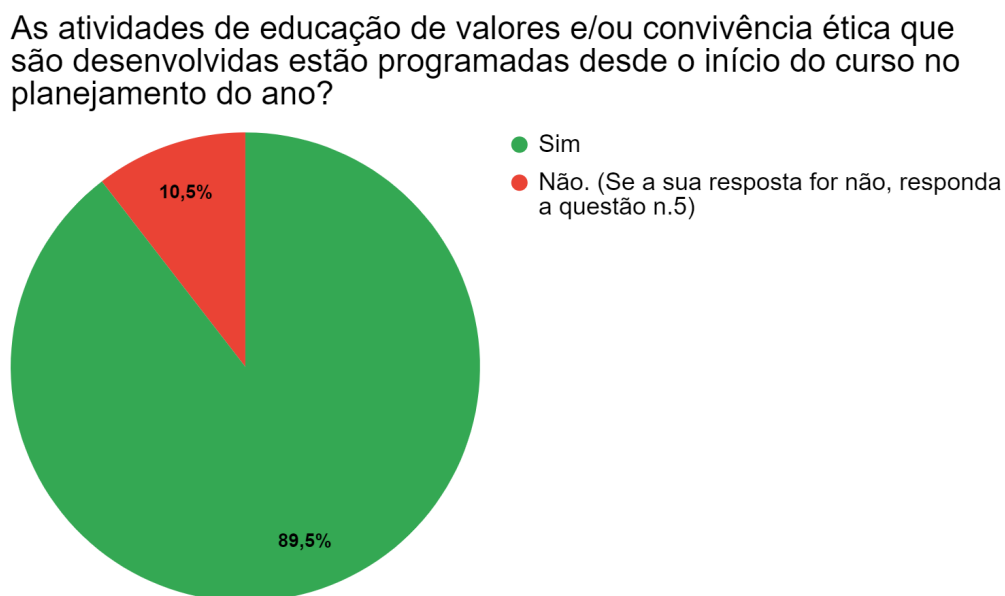
5.5 Respostas sobre o planejamento das atividades

Para contemplar o segundo objetivo e constatar na perspectiva docente se essas práticas foram planejadas desde o início do ano letivo ou não, apresentamos as respostas dos participantes a duas questões do questionário:

1. As atividades de educação de valores e/ou convivência ética que são desenvolvidas estão programadas desde o início do curso no planejamento do ano?
2. Quais são as suas dificuldades em relação a estes temas ou as causas que impedem que estes trabalhos sejam incluídos desde o início no seu planejamento escolar?

A seguir, o gráfico da figura 11 mostra as respostas das professoras sobre a existência de uma programação ou planejamento para a realização das atividades de convivência ética.

Figura 11 – Gráfico das respostas sobre o planejamento das atividades de convivência e valores



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as respostas das professoras, 89,5% afirmaram que as atividades realizadas foram planejadas e 10,5% dizem não planejar esse tipo de atividade. Entretanto, na questão seguinte em que perguntamos as razões pelas quais as atividades práticas não haviam sido planejadas anteriormente, obtivemos 49 respostas, o que corresponde a 46,2% da nossa amostra. Ou seja, parte das professoras que afirmaram realizar atividades planejadas também descreveram causas e motivos que as impediram de incluir determinados temas no seu planejamento inicial.

Mas, quais seriam as dificuldades em relação a estes temas ou as causas que impediriam que estes trabalhos fossem incluídos desde o início no planejamento escolar? É o que passamos a apresentar a partir das respostas à questão aberta que fizemos aos participantes.

Para analisar esta pergunta aberta de forma qualitativa, utilizamos algumas categorias estabelecidas na pesquisa original de Buxarrais (1997/2010) e acrescentamos algumas outras que não foram previstas anteriormente. Inicialmente, a amostra total de professoras que se dispuseram a escrever ou detalhar os motivos pelos quais as atividades de convivência ética não foram incluídas no planejamento inicial contou com 49 participantes. Foram excluídas as respostas das participantes que relataram não ter nenhuma dificuldade em incluir as atividades de convivência ética no planejamento inicial anual e restaram 37 respostas válidas. Estes relatos foram analisados e separados em categorias.

Vejamos agora o quadro 12 que apresenta as categorias de respostas das professoras ao justificar a falta de programação das atividades no planejamento anual.

Quadro 12 – Categorias de justificativas docentes para a falta de planejamento

Categoria 1 - Ausência de materiais e/ou atividades adequados para o trabalho com o tema
Categoria 2 - Falta de tempo e organização em função do excesso de demandas ou de outras atividades
Categoria 3 - Ausência de formação docente
Categoria 4 - O trabalho sobre valores não é considerado como uma proposta curricular, intencional e prevista
Categoria 5 - Falta de interesse, motivação ou engajamento das crianças
Categoria 6 - A educação para a convivência ética como tarefa de outro

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar a partir dos relatos das professoras que parte das categorias coincidem com as encontradas na pesquisa de Buxarrais (1997/2010). Parte das professoras reconhece a falta de formação para lidar com as situações em sala de aula, materiais didáticos e propostas de atividades adequadas. Outras dizem que a falta de tempo é o principal impedimento e que outros conteúdos acabam sendo priorizados no cotidiano. Alguns relatos foram organizados em novas categorias como o desinteresse por parte das crianças e a crença de que a educação em valores ou para a convivência ética não é tarefa da professora ⁴.

Veremos a seguir mais detalhes e alguns exemplos de relatos ⁵ para cada categoria:

⁴ As categorias foram nomeadas de acordo com a percepção das professoras. Ao observar as justificativas, procuramos agregar outras respostas e possíveis soluções para os problemas apontados, pois nem sempre concordamos com a perspectiva dos relatos.

⁵ Os quadros com todos os relatos e as quantidades de respostas por categoria se encontram no apêndice C.

5.5.1 Categoria 1: Ausência de materiais e atividades adequadas para o trabalho com o tema

“Conciliar e adequar as propostas para o nível de desenvolvimento do ponto de vista da neurociência e desenvolvimento psicológico da faixa etária trabalhada.”

“Tempo adequado para aprofundamento e materiais que dão subsídio.”

“Material didático.”

A fala destas professoras revela uma problemática antiga, mas que tem se agravado nos tempos atuais. Os primeiros documentos que mencionam a ética na educação brasileira traziam a transversalidade como forma de aplicação, ou seja, tais conteúdos atitudinais deveriam estar presentes nas propostas de outras disciplinas do currículo ou em ações do cotidiano da escola (Brasil, 1997a). Ocorre que justamente por serem temas que deveriam estar presentes em todas as disciplinas, não foram registradas em nenhum material didático de conteúdos específicos. Com o surgimento da BNCC houve uma tentativa de estruturação do currículo escolar (Brasil, 2021). Sabemos das inúmeras críticas a este documento, já que os conteúdos indicados derivam de uma lógica empresarial de hegemonização e formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Portanto, mesmo que apresente indicações para o trabalho com valores éticos para o desenvolvimento de habilidades e competências para a garantia da dignidade humana, ainda é superficial ou insuficiente em termos de propostas de atividades para a convivência ou ainda para a emancipação e autonomia moral. Com a intenção de suprir essa lacuna, Tognetta e Lepre (2022b) deram início a um projeto de ensino com o objetivo de organizar, fundamentar e sistematizar um currículo intencional para a convivência da mesma forma que se estabelece para outras áreas do conhecimento como a matemática e a língua portuguesa (Tognetta; Lepre, 2022a).

5.5.2 Categoria 2: Falta de tempo e organização em função do excesso de demandas ou de outras atividades

“As dificuldades são todas relacionadas ao excesso de demandas relacionadas aos conteúdos escolares. Além da excessiva quantidade de papelada e formalidades para serem preenchidas. Tudo isso consome quase todo o tempo do professor e quase não há tempo para outras atividades importantes.”

“Excesso de projetos e conteúdos a serem cumpridos em curto espaço de tempo.”

“Falta de tempo, devido à muitos conteúdos a serem dados.”

Os relatos desta categoria indicam o que os pesquisadores têm mapeado como uma intensificação e complexificação do trabalho docente. Estima-se que a carga horária média dos professores no Brasil varie em torno de 37 a 40 horas semanais, sendo 27 horas obrigatoriamente na escola e cerca de 5 a 8 horas em tarefas como planejamentos, correção de avaliações, que podem ser feitos em casa, além das reuniões com pais e atividades de formação. Mas não se trata apenas da extensão do tempo de trabalho. Existe também uma mudança e ampliação das tarefas que os professores são convocados para desempenhar. A implementação de reformas educacionais gera uma resistência que se dá pelo fato de que os professores não se sentem preparados para lidar com uma série de orientações que entram em conflito com a sua formação inicial (Lelis, 2012).

Como consequência da falta de tempo está a precariedade de condições para a atualização profissional. Apesar das gestoras reconhecerem em unanimidade a importância da atualização dos professores em cursos de formação, não podem dispensá-los durante o horário das aulas por não terem como substituí-los (Lelis, 2012).

5.5.3 Categoria 3: Ausência de formação docente

“Falta de treinamento.”

“Falta formação para que este planejamento de fato seja coerente, coeso e eficaz.”

“A minha dificuldade é sobre pensar na minha comunicação, se está sendo valorativa ou descritiva.”

Na fala destas professoras está o reconhecimento de uma real necessidade de atualização. A formação contínua de professoras corresponde a um aprofundamento dos conhecimentos, competências profissionais e melhora nas práticas, atitudes e valores. Para Costa e Costa (2022) a formação docente é um procedimento contínuo que se inicia com a formação inicial e se articula com a história de vida de cada um, ou seja, se configura como um processo inacabado que não tem fim. As autoras também apontam que a formação profissional docente deve estar estreitamente ligada ao contexto social, político e econômico, pois sua atuação contribui para o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade.

Sabemos que a formação inicial dos cursos de licenciatura é insuficiente para preparar os professores para enfrentarem os problemas de convivência (Knoener, 2019; Gonçalves et al., 2017). Dados sobre a presença de bullying e assédio moral nos cursos de licenciatura e formação de futuros professores nos mostram que 79,81% dos estudantes responderam que a frequência dos estudos sobre temas relacionados à convivência ética ao longo do curso são pouco frequentes, nunca aconteceram ou apenas algumas vezes. Quando a pergunta era

específica sobre bullying ou cyberbullying o percentual de respondentes que confirmaram que as discussões eram pouco frequentes ou inexistentes subiu para 85,5% (Knoener, 2019).

Em relação ao preparo para lidar com as questões de indisciplina, violência ou outros problemas de convivência em sala de aula, 75,47% dos estudantes de licenciaturas afirmam que estariam apenas um pouco ou nada preparados caso precisassem assumir a função de professores logo após a graduação. Porém, ao serem questionados sobre a participação em discussões e propostas de mudanças dentro da própria universidade, 56% dos respondentes indicaram as respostas nunca ou apenas algumas vezes. Os dados nos fazem pensar que esse espaço para a participação ativa dos estudantes ainda é reduzido ou não está sendo bem aproveitado pela comunidade (Knoener, 2019).

Com a aceleração das mudanças sociais, científicas e tecnológicas, o abismo entre a formação inicial de professores e as reais necessidades que lhes são exigidas ao começarem a atuar nas escolas só aumenta. Um outro ponto identificado é que cada docente gerencia seus investimentos em formações de acordo com as suas próprias necessidades pessoais ou expectativas profissionais. A contribuição dessas formações abrange não só o sucesso na educação para com os alunos, mas também para com a sua identidade profissional (Costa; Costa, 2022).

5.5.4 Categoria 4: O trabalho sobre valores é pouco considerado como uma proposta curricular, intencional e prevista

"Os problemas acontecem cotidianamente, é difícil prever no início do ano quais temas abordar. Os valores como respeito, por exemplo, são trabalhados sempre, mas muitas vezes conversando pontualmente com os envolvidos em alguma situação específica e não em atividades coletivas."

"Porque fazemos conforme a necessidade."

"Acredito que estes trabalhos, comumente, sejam planejados e orientados de acordo com a necessidade, levando em consideração conflitos que ocorrem na rotina escolar. Não possuímos a prática de planejar estes momentos previamente."

"Questões de cunho social e ético são muito dinâmicas, assim, quase sempre o planejamento inicial fica em segundo plano."

"São planejados e executados de acordo com as necessidades que aparecem durante o ano letivo, diante das demandas de cada turma."

"Acredito que primeiro de temos conhecer o grupo de estudantes para darmos o início."

"As causas em minha opinião são: cada turma tem uma necessidade ímpar, portanto não tenho como programar antecipadamente intervenções."

A partir dos relatos desta categoria compreendemos que para estas professoras as práticas de convivência ética não são consideradas propostas curriculares, mas são trabalhadas diante de acontecimentos imprevistos. Para Behrend e Garcia (2012) o planejamento é uma ação cotidiana que não trata apenas de algo que se faz antes de agir, mas também é antecipar mentalmente um conjunto de ações e agir de acordo com o que se pensa. Algumas contribuições importantes do planejamento são: a explicitação das intencionalidades pedagógicas, a organização das atividades cotidianas, a diminuição dos improvisos ou o direcionamento de ações apropriadas diante dos imprevistos, a reflexão sobre as metas e objetivos e a reorganização das ações a partir de um projeto inicial já existente. Ao realizar o seu planejamento, a professora se coloca como pesquisadora da sua prática docente. A intenção é investigar e conhecer melhor os sujeitos e o contexto educativo e então “sistematizar uma proposta coerente com os interesses e necessidades evidenciadas nas relações em sala de aula” (Behrend; Garcia, 2012, p.59). Neste contexto, saber improvisar sempre será necessário, trata-se de uma flexibilização de acordo com as demandas da realidade. “Porém, o improviso não pode ser considerado uma regra a seguir sempre” (Behrend; Garcia, 2012, p.59).

5.5.5 Categoria 5: Falta de interesse, motivação ou engajamento das crianças

“Acredito que a dificuldade é realmente engajar as crianças com aquilo que foi planejado.”

“A maior dificuldade é conseguir envolver as crianças de maneira efetiva.”

A fala destas professoras indica que de certa forma houveram tentativas anteriores de aplicação de atividades de trabalho com a convivência ética que não geraram interesse ou envolvimento por parte das crianças e portanto não tiveram o resultado desejado. Podemos imaginar que as atividades planejadas pelas professoras não levaram em consideração a possibilidade de escolha por parte das crianças e nem partiram de temas sugeridos por elas. Segundo Dewey um dos principais problemas do insucesso dos alunos nas escolas ocorre porque os professores não costumam inserir no currículo propostas motivadas a partir do interesse das crianças (Dewey; Vieira, 2005). Ao investigar o envolvimento das crianças em atividades da educação infantil, Lino utilizou a “Escala do Envolvimento” desenvolvida por Laevers para avaliar diferentes atividades com ou sem a possibilidade de escolha por parte das crianças (Laevers, 1994 apud Lino, 2014). Os cinco níveis da escala de Laevers são :

- **Nível 1 - Sem atividade.** A criança parece estar ausente ou passiva;
- **Nível 2 - Atividade interrompida frequentemente.** A criança inicia a tarefa mas se distrai facilmente, demonstra falta de concentração e não consegue retornar;

- **Nível 3 - Atividade quase contínua.** A criança se ocupa da atividade e faz alguns progressos rotineiros, sem demonstrar real interesse e nem especial concentração;
- **Nível 4 - Atividade contínua com momentos de grande intensidade.** A criança demonstra que a atividade pode começar a ser significativa. Mesmo quando acontecem interrupções a criança não se distrai e retoma com o mesmo nível de interesse;
- **Nível 5 - Atividade intensa prolongada.** É o mais elevado grau de envolvimento. A criança demonstra através da atividade contínua que está a se desenvolver. São observados sinais de concentração, criatividade, energia e persistência.

Ainda segundo a autora existem três tipos diferentes de escolha: A escolha limitada, quando se oferece apenas duas alternativas para crianças pequenas ou indivíduos que ainda estão desenvolvendo a competência de escolher; a escolha autêntica, quando diante das alternativas a criança pode escolher a que mais lhe convém e; a escolha com propósitos, que parte do interesse espontâneo da criança e representa uma real necessidade para atingir um objetivo. Os dados da pesquisa indicaram que existe uma relação entre a competência da escolha, a tomada de decisão das crianças e o seu nível de envolvimento nas atividades, sejam elas auto iniciadas nos momentos livres ou em propostas planejadas pelas educadoras (Lino, 2014).

5.5.6 Categoria 6: A educação para a convivência ética como tarefa de outra pessoa

"Envolvimento dos pais ou responsáveis pelos alunos nas reflexões e tomadas de decisão efetiva ou preventiva sobre o conviver eticamente."

"Por vezes as famílias."

"Precisamos novamente de um profissional para conflitos."

"Envolvimento de todos da escola."

O conteúdo desses relatos indica que a educação para a convivência ética é uma tarefa que vai muito além do trabalho em sala de aula e deveria envolver mais pessoas além da professora. Vimos também em pesquisas anteriores que em alguns casos os docentes acreditam que a tarefa de educar para a convivência ética não é tarefa do professor (Dedeschi et al., 2011; Nadai, 2019; Maia, 2019). Às vezes essa tarefa é atribuída às famílias, em outros casos à coordenação pedagógica e até mesmo ao psicólogo escolar.

5.6 Respostas sobre as diferenças de identidade, formação e escola de atuação

Para contemplar o terceiro objetivo e verificar se existem diferenças nas percepções dos professores de acordo com o perfil: características pessoais de identidade, formação e tipo de escola em que atuam; realizamos cruzamentos entre os dados de perfil e do questionário. Buscamos, portanto, possíveis diferenças entre as respostas das professoras de acordo com as situações descritas em suas experiências.

Um dos questionamentos que surgiu foi se haveria diferenças entre as respostas de professoras que atuam em escolas públicas e particulares. Não foram encontradas diferenças significativas, ou seja, de acordo com a percepção das professoras de escolas públicas, os tipos de atividades de promoção da convivência e os temas trabalhados em sala de aula são semelhantes aos relatados pelas professoras de escolas particulares.

Para verificar se existem diferenças entre os tipos de atividades aplicadas e os temas trabalhados por professoras que participaram e que não participaram de formações no último ano, apresentamos o gráfico da figura 12, que mostra um comparativo entre as respostas sobre o tipo de atividades de acordo com o perfil de formação.

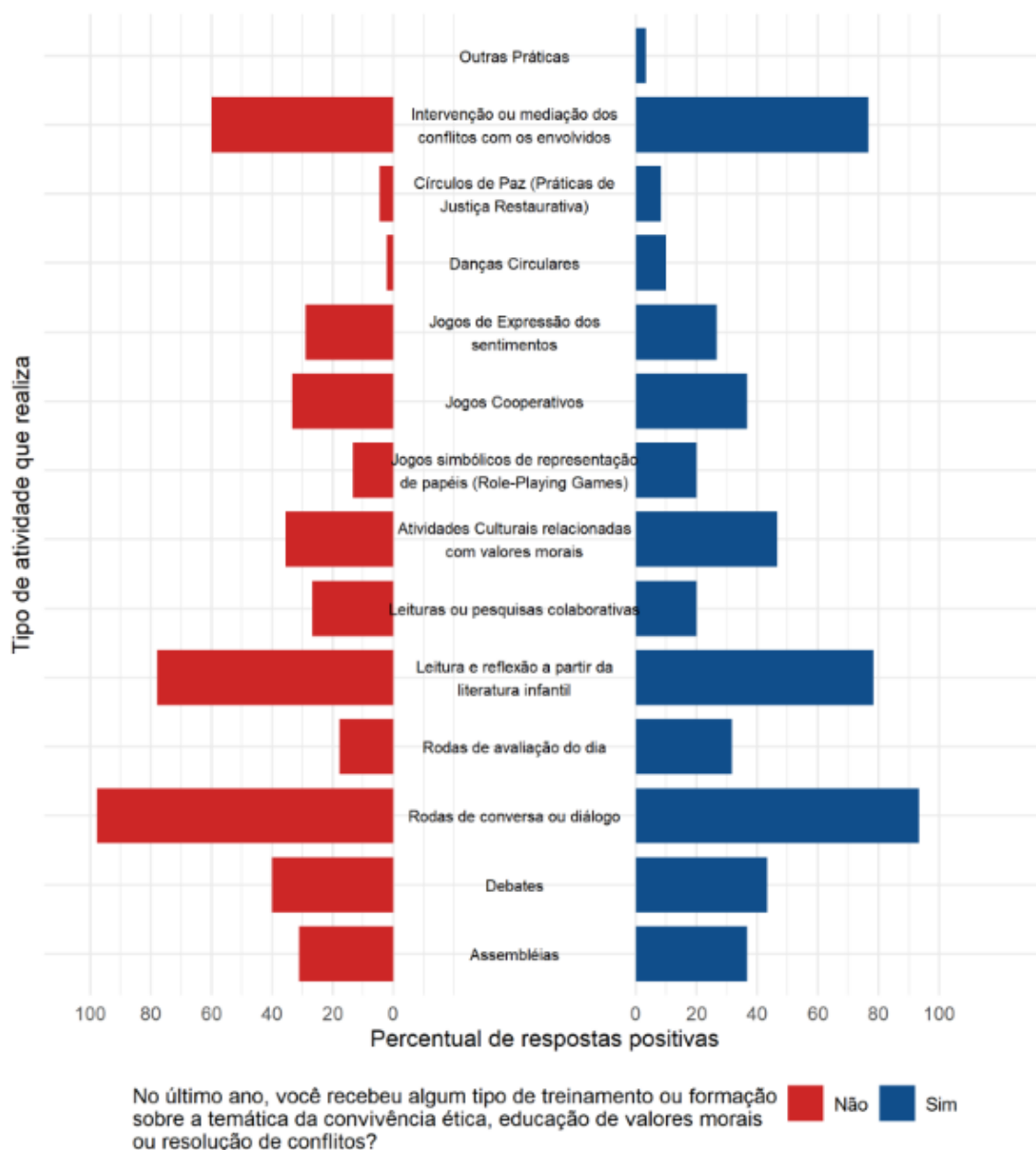
De modo geral, os tipos de atividades aplicadas por professoras que receberam formação e que não receberam formação no último ano foram semelhantes. Nos dois casos predominam as rodas de conversa ou diálogo, as leituras a partir da literatura infantil e as intervenções ou mediação dos conflitos diretamente com os envolvidos. Entretanto, ao aplicar os testes de associações entre as variáveis, descobrimos um tipo de atividade que foi significativamente predominante entre as professoras que participaram de formações: As rodas de avaliação do dia (valor $p = 0,01$)⁶.

Temos no Brasil desde 1980 um Programa de Educação Escolar (PROEPE) que desenvolveu procedimentos pedagógicos denominados “Processo de Solicitação do Meio”, fundamentados na teoria piagetiana. A avaliação do dia está entre os procedimentos adotados pelo programa que trata de oferecer às crianças a oportunidade de encarar as situações problema enfrentadas ao longo do período escolar. Ao avaliar as situações vivenciadas que geraram conflitos e contradições é desencadeado um processo de equilíbrio responsável pela construção das estruturas da inteligência, incluindo os aspectos cognitivo, social, afetivo e físico (Assis, 2017).

Segundo Assis (2017) o PROEPE talvez seja o único programa educacional brasileiro que alcançou uma difusão em larga escala. A estimativa é que mais de 10.000 (dez mil) professores participaram dessas formações. Outro ponto que caracteriza o sucesso do programa é que ele foi objeto de uma pesquisa empírica da universidade. Sobre a formação continuada

⁶ As tabelas com os testes de associação estão disponíveis no Apêndice D.

Figura 12 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os tipos de atividades aplicadas por professoras que participaram de formações e que não participaram



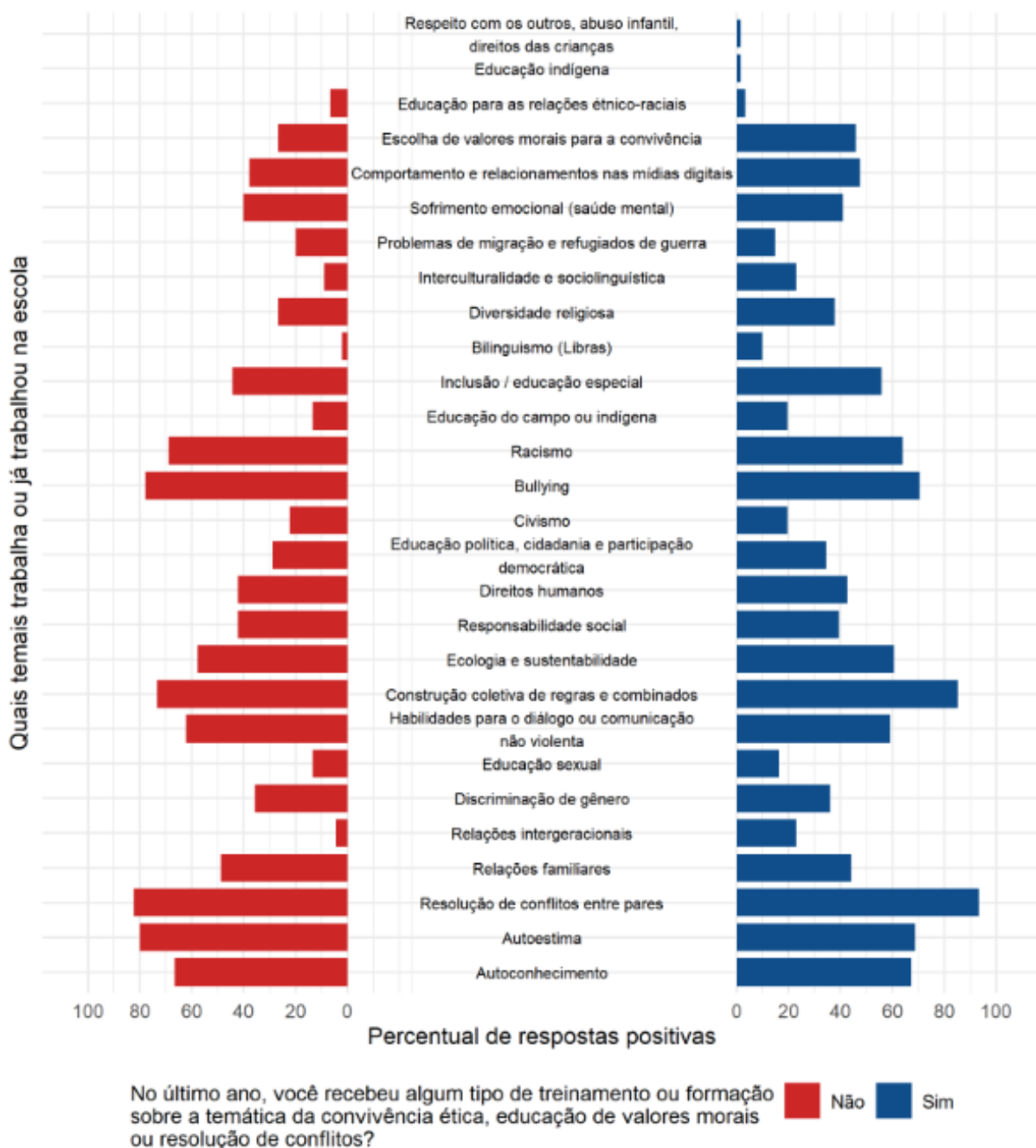
Fonte: Elaborado pela autora

de professores, a autora acredita que só é eficaz quando as educadoras e educadores estão convictos de que a sua prática educativa deve ser melhorada.

Nestes casos a professora insere na sua rotina as rodas de avaliação com a intenção de atender as necessidades de interação social da criança. Através do confronto com diferentes pontos de vista é indispensável que as educadoras ajudem a criança a sair do egocentrismo. Docentes que passaram por formação são capazes de aproveitar a fala das crianças para criar situações-problema e propor questões que desafiem o seu pensamento ou gerem reflexão sobre suas ações. São essas interações que propiciam o desenvolvimento dos valores para uma convivência ética (Assis, 2017).

Com relação aos temas mais trabalhados por professoras que passaram por formação, apresentamos o gráfico da figura 13, que mostra um comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que participaram de formações no último ano e das que não participaram.

Figura 13 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que participaram de formações e que não participaram



Fonte: Elaborado pela autora

Nos dois casos a resolução de conflito entre pares foi o tema mais citado, tanto para quem recebeu formação no último ano como para quem não recebeu formação. Curiosamente, ao aplicar os testes de associações entre as variáveis, descobrimos um tema que foi significativamente predominante entre as professoras que participaram de formações: As atividades envolvendo relações intergeracionais, com a participação de pais e avós (valor $p = 0,01$).

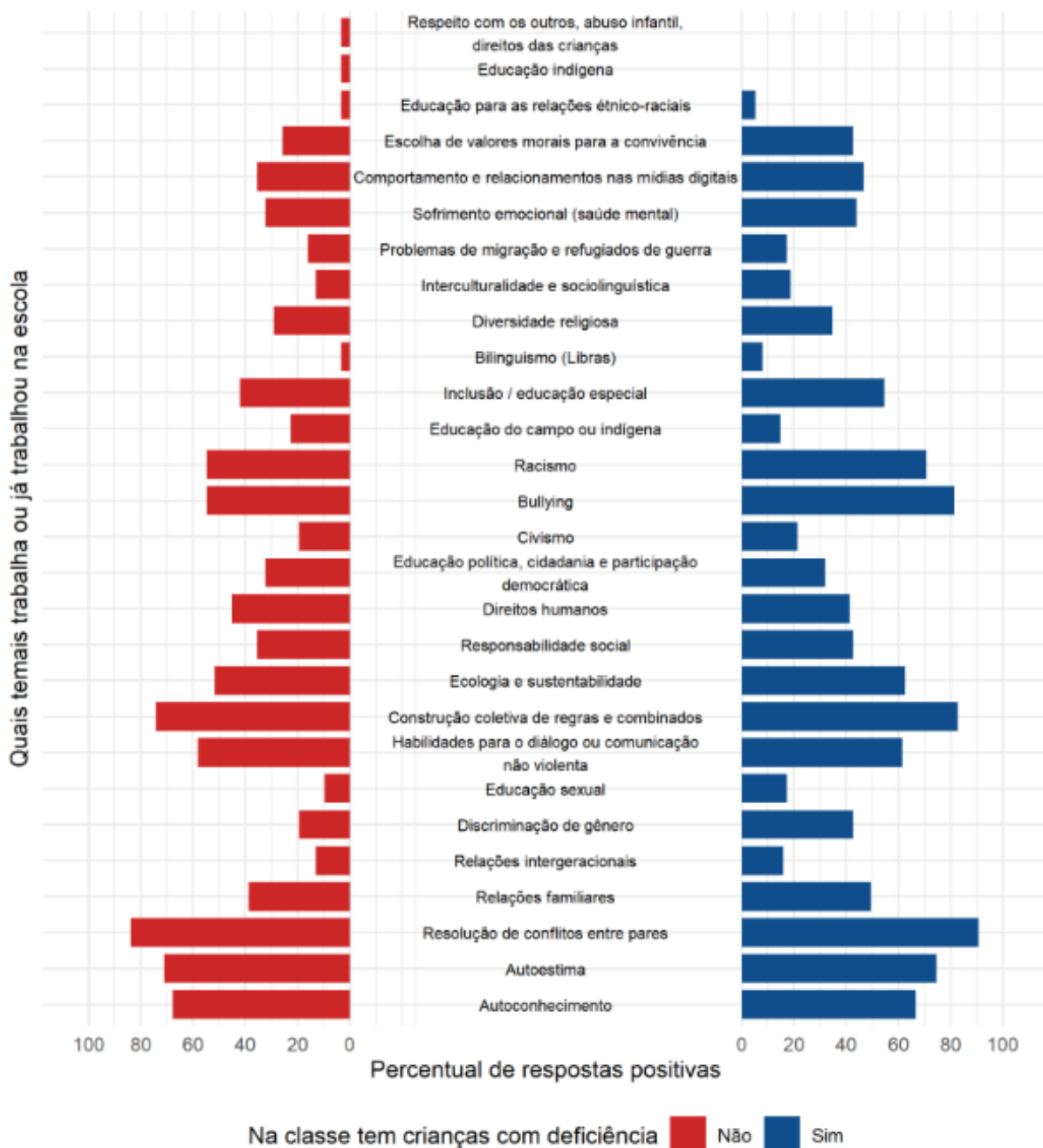
Sobre o tema do envelhecimento, Oliveira e Gabry (2020) apontam para o componente ético do debate ao pensarem em políticas públicas de educação para traçar possíveis soluções de reconhecimento da pessoa idosa e reparar os aspectos excludentes. Yamashiro (2018) observou que, apesar de constar no PNE a necessidade de “implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas” (Brasil, 2014, p.69), um grande número de alunos relatou que o tema do envelhecimento nunca foi abordado na escola. Familiares e professores também confirmaram a mesma percepção. A pesquisa de Tarallo, Neri e Cachioni (2017) tornaram evidente que a falta de contato e de interação entre grupos de diferentes gerações pode refletir a presença de preconceitos e estereótipos. Já o estudo de Todaro “destaca a importância das relações intergeracionais na mudança e na promoção de atitudes mais positivas em relação à velhice.” (Todaro, 2008, p.423).

As relações intergeracionais propiciam uma permanente troca de ideias entre indivíduos de diferentes faixas etárias, fortalecendo a comunicação, a consolidação de vínculos e enriquecendo conhecimentos. O desenvolvimento de programas e ações que integram crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos devem trabalhar com métodos apropriados, que facilitem os encontros e propiciem trocas de experiências de vida. As autoras indicam que entre os efeitos benéficos dos programas intergeracionais, as gerações mais novas tendem a apresentar uma redução da taxa de evasão escolar e melhora das habilidades acadêmicas e sociais (Newman, 2011 apud Tarallo; Neri; Cachioni, 2017)

Os professores ou mediadores dos programas intergeracionais incentivam a participação estabelecendo papéis entre os envolvidos e transmitindo valores. Para isso é necessário passar por um treinamento ou formação sobre as atividades praticadas para ampliar a visão dos processos sem adultizar as crianças e nem infantilizar os idosos. Compreender a multidimensionalidade das atitudes decorrentes do intercâmbio entre diferentes gerações é fundamental para estabelecer cooperação e proporcionar um encontro lúdico, pedagógico, produtivo e prazeroso (Tarallo; Neri; Cachioni, 2017).

Outros cruzamentos entre os dados de perfil e do questionário foram realizados para verificar se existem diferenças entre as respostas de professoras que lecionam para crianças migrantes, com deficiência ou necessidades especiais. O gráfico da figura 14, nos mostra um comparativo entre as respostas sobre os temas mais trabalhados por professoras que lecionam para crianças com necessidades especiais em relação aos temas abordados por professoras que não possuem nenhuma criança com deficiência em sua turma de atuação.

Figura 14 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que lecionam para crianças com necessidades especiais em relação aos temas abordados por professoras que não possuem nenhuma criança com deficiência em sua turma de atuação



Fonte: Elaborado pela autora

O tópico que mais se destaca entre as professoras que trabalham diretamente com crianças portadoras de deficiências, necessidades especiais ou migrantes e que teve uma diferença significativa em relação às outras professoras que não lecionam para crianças com essas características foi o tema do bullying (valor $p = 0,01$).

Os tipos de conflitos que resultam em casos de bullying costumam surgir justamente de

uma diferença crítica entre culturas, visões de mundo ou ainda da ausência de valores morais, como o respeito, a justiça, a tolerância entre outros, na constituição da identidade das pessoas. Bullying é um tipo de violência em que ocorre um desequilíbrio de poder entre pares, com uma vítima frágil e indefesa (alvo de provocações), frequentemente atacada durante um longo período de tempo por uma ou mais pessoas (autores ou agressores), que têm a intenção de ferir e exercem seu domínio em frente a um público de espectadores (Olweus, 1998; Avilés, 2002; Tognetta; Vinha, 2008). A identificação do perfil dos alvos e autores nos mostra justamente a fragilidade de um sujeito que é considerado “diferente”.

Tognetta e Vinha (2010) falam sobre a importância de se realizar nas escolas um levantamento diagnóstico que aponte e descreva os diferentes tipos de conflitos e violências como um ponto de partida na tomada de decisões sobre como intervir e prevenir tais problemas. A Lei Antibullying (Lei n. 13.663/18) orienta a diagnose como necessidade para as propostas de prevenção ao bullying e demais violências. Além disso, torna obrigatória a implementação de medidas como o programa de combate ao bullying e a instrução de todos os membros da comunidade escolar.

No caso das pessoas com deficiência, temos desde 2015 uma lei que garante um sistema educacional inclusivo e os direitos dos alunos para “assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Lei n. 13.146/15). Segundo Tessaro, Trevisol e Pieczkowski (2022) a legislação para uma educação inclusiva deve vir acompanhada de uma mudança de valores da educação tradicional e uma continuidade nas pesquisas que tratem da promoção da convivência envolvendo os alunos com deficiência no contexto escolar.

Pesquisas anteriores indicam que crianças com deficiência estão sujeitas a uma maior rejeição nas escolas. Crianças com espectro autista ou com diversas dificuldades de desenvolvimento e comportamento têm maior risco de se tornarem alvos de bullying e de serem vitimizadas se comparadas com crianças em desenvolvimento típico. Por consequência, a segregação, o isolamento e o desrespeito gera atitudes de valoração negativas nestes alunos, comprometendo suas relações interpessoais (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022).

O estudo das particularidades do fenômeno bullying muito pode acrescentar na formação de professoras. Certamente, esse tipo de problema que acontece nas escolas reúne dados de pesquisas do mundo todo que mostram que este não é o problema mais frequente, mas extremamente cruel e perigoso. Muitas vezes, uma vítima passa toda uma vida escolar sofrendo ataques, sem conseguir se defender e sem conseguir estabelecer relações saudáveis com os colegas (Tognetta, 2020).

Apesar de ser um fenômeno multicausal e, portanto, de difícil superação, já existem pesquisas com resultados efetivos na prevenção do bullying partindo do protagonismo juvenil (Martínez; Vicente; Barón, 2008; Cowie et al., 2002). E para o enfrentamento dos casos envolvendo alunos com deficiência se destacam as estratégias de prevenção através da formação

de professores, do vínculo entre escola e família e fortalecimento das relações entre pares. Nestes casos, ao atuar na conscientização moral dos alunos espectadores, estes poderão intervir e buscar ajuda de um adulto (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022).

O fato é que, ao identificar situações de bullying, entre outros tipos de conflitos em sala de aula, o professor pode fazer a diferença na escolha por métodos de intervenção e aplicação de sanções mais assertivas e que promovam uma formação moral e a aprendizagem de uma convivência ética e democrática (Tognetta; Rosário, 2013). Não bastam ações pontuais, isoladas ou sem a associação de avaliações e pesquisas. No empenho para que sejam implementados programas e projetos de educação para a paz que sejam realmente eficazes no combate à violência e ao bullying, alguns autores reforçam que tais ações não podem ser apenas pontuais ou de curto prazo, mas devem fazer parte da cultura escolar. Já foi constatado que ambientes autoritários ou coercitivos contribuem para o estabelecimento de situações de intimidação, portanto, o ambiente escolar deve ter um clima que seja favorável ao respeito, à cooperação e ao exercício de valores morais como a solidariedade e a justiça (Frick et al., 2019).

Por fim, realizamos um último cruzamento entre os dados de perfil e do questionário para verificar se existem diferenças entre as respostas de professoras que se autodeclaram brancas ou não brancas (pretas e pardas). O gráfico da figura 15, nos mostra um comparativo entre as respostas sobre os temas mais trabalhados por professoras de acordo com a sua autodeclaração de origem etnico racial.

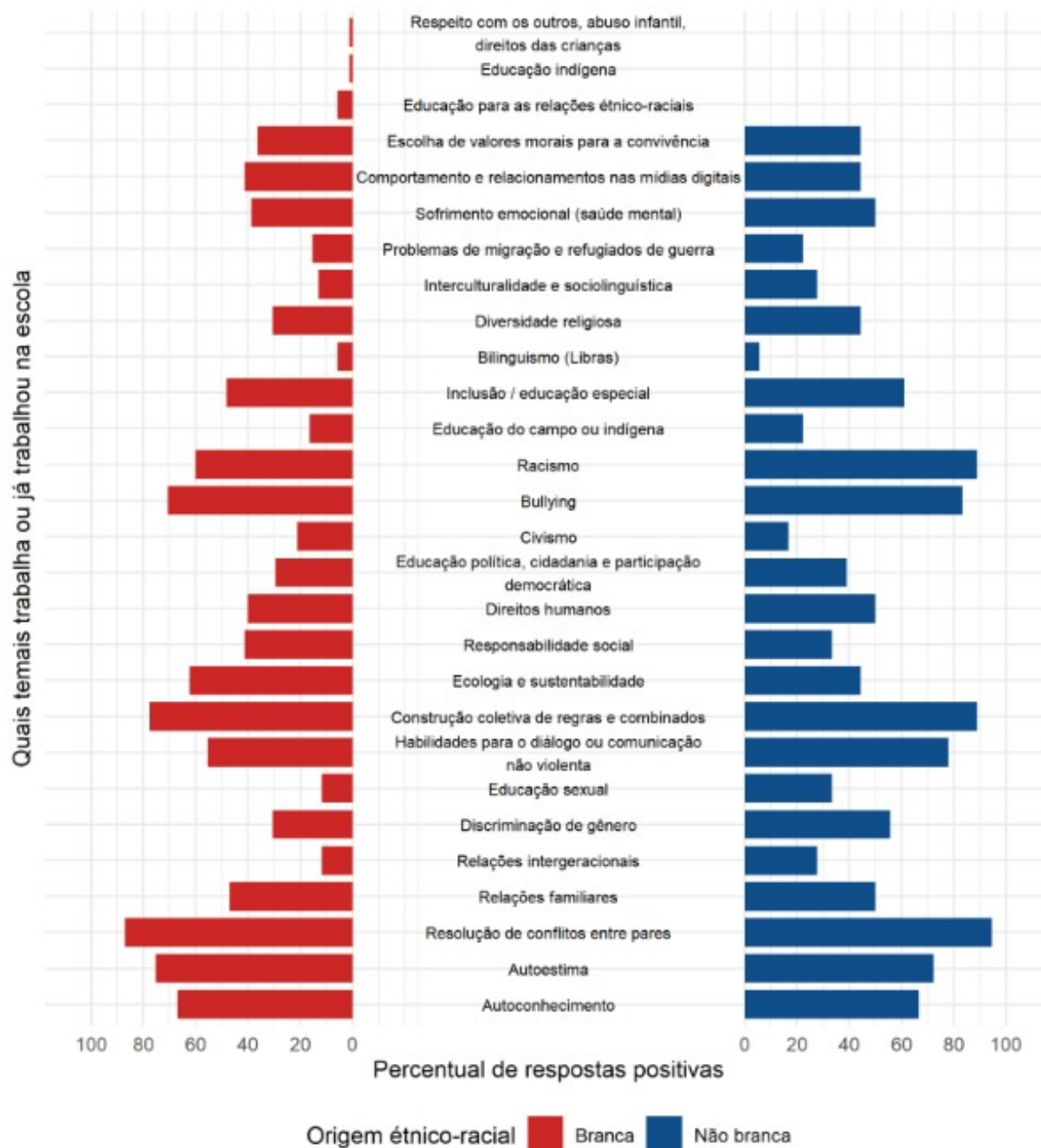
Os tópicos que mais se destacam entre as professoras que se autodeclaram como pretas e pardas e que teve uma diferença significativa em relação às outras professoras que se autodeclaram brancas é o racismo e a educação sexual. (valor $p = 0,03$).

Segundo Akotirene (2019), as mulheres negras são as mais atingidas pelas estruturas de poder opressoras que se sobrepõem pelo cruzamento de gênero, raça e classe. As autoras do feminismo negro argumentam com exemplos reais sobre as motivações para a sua luta: enquanto as mulheres brancas temem que seus filhos possam crescer e se tornarem agentes do patriarcado, as mulheres negras têm medo que seus filhos e filhas sejam vítimas das estruturas políticas que matam e deixam morrer.

Para Bell Hooks o termo “violência patriarcal” é o mais adequado porque está ligado ao pensamento sexista, de dominação masculina. A autora deixa claro que todos, mulheres e homens têm sido socializados desde a infância para aceitar pensamentos e ações sexistas. Uma das consequências apontadas é que mulheres podem ser tão sexistas quanto homens, disseminando ou reproduzindo esse tipo de violência (Hooks, 2018).

A pesquisa de Gomes (1999) mostra que no cotidiano escolar pode ser observada uma ideologia racial presente no discurso da incapacidade intelectual do negro. Essa mesma teoria racista está presente em todo o processo de desenvolvimento da carreira docente, desde o imaginário social nos centros de formação até as práticas dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Figura 15 – Gráfico comparativo entre as respostas sobre os temas abordados nas atividades aplicadas por professoras que se autodeclaram brancas e não brancas



Fonte: Elaborado pela autora

Esses fatores interferem na construção da identidade profissional das professoras negras. A discriminação racial no interior da escola foi confirmada nas entrevistas e depoimentos revelando a importância que a discussão sobre o racismo e o sexismo assume na vida pessoal e profissional destas mulheres.

Para se tornar uma intelectual, a mulher negra tem que enfrentar toda a sociedade que irá desencorajar e desvalorizar o seu trabalho. Porém, ao falar das dificuldades e também das alegrias e prazeres que o trabalho intelectual proporciona, algumas negras encontram

reconhecimento, realização pessoal e encaram a suas práticas como uma forma de ativismo (Hooks, 1995).

Para as feministas negras não existe outra alternativa a não ser resgatar todos os discursos construídos pelo colonialismo que separam as identidades de raça, gênero, sexualidade e classe social. Essa articulação foi chamada de interseccionalidade porque convida todos os indivíduos que sofrem com as intolerâncias direcionadas às identidades subalternas (mulher + negra + nordestina + travesti + lésbica + gorda) para romperem com a narrativa dominante (Akotirene, 2019).

6 Considerações Finais

É preciso ser um realista para descobrir a realidade. É preciso ser um romântico para criá-la (Fernando Pessoa).

No decorrer desta pesquisa, acompanhamos todo o processo de fechamento e reabertura das escolas em decorrência da pandemia de Covid-19. Neste período de isolamento social vimos os problemas de saúde mental se tornarem comuns. Na última década a Organização Mundial da Saúde alertou que um em cada cinco adultos sofre de depressão por ano, sendo que esta já é a segunda causa de perda de dias de trabalho no mundo (Machado, 2021).

A sociedade passa por um momento em que grupos extremistas fomentam discursos de ódio nas redes sociais e as políticas públicas facilitam o acesso às armas de fogo, encorajando direta ou indiretamente atos agressivos e de violência. Nas escolas brasileiras essa conjuntura resultou em um aumento progressivo dos ataques de violência extrema com mortes de alunos e professoras. Entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023 foram registrados nove ataques em nove meses (Calixto, 2023; Garcia, 2023).

Dentre as escolas que receberam ataques já houveram casos em escolas cívico-militares, algumas estavam trancadas e várias possuíam sistemas de câmeras de segurança. Mesmo diante do policiamento e outras medidas de segurança, não existe uma solução a curto prazo, pois são necessárias mudanças estruturais e culturais. A prevenção dos atos de violência passa pela adoção do diálogo no cotidiano escolar, pelo investimento em políticas públicas de valorização da diversidade, pela implementação de programas de promoção da convivência ética e fortalecimento dos vínculos da escola com a rede de proteção (Pimentel, 2023).

A discussão em torno da educação para uma convivência ética vêm sendo tratada em diversos relatórios internacionais e documentos normativos nacionais para que a humanidade possa proteger o futuro do planeta. Pesquisas no campo da pedagogia apontam que uma das mudanças mais necessárias para a prevenção da violência é a substituição de uma cultura individualista e competitiva por um ambiente escolar em que prevaleça a solidariedade e o trabalho colaborativo. Dentre os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil listados pela ONU na agenda 2030, esperamos que este trabalho possa contribuir com o objetivo “4 - para uma educação de qualidade” e com o objetivo “16 - para a promoção da paz e da justiça em instituições eficazes” (Carvalho, 2019).

Nosso estudo a partir da percepção de professoras teve a intenção de encontrar respostas sobre as práticas docentes de promoção da convivência ética a partir de três perguntas específicas:

Primeira pergunta: as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental relatam desenvolver práticas relacionadas à convivência ética em suas aulas? Com que frequência? Verificamos, a partir do relato de docentes, que 87% das professoras afirmam realizar atividades relacionadas aos valores morais e à temática da convivência ética frequentemente; 10% responderam que só trabalham essas questões em algumas datas específicas do ano e 2% relatam que não costumam trabalhar intencionalmente com atividades de convivência ética. Compreendemos a partir desses dados que a maioria das professoras reconhecem a importância de um trabalho preventivo e acreditam na importância de promover práticas de convivência ética em suas aulas.

Com relação aos tipos de atividades aplicadas, constatamos que a grande maioria trabalha com rodas de conversa ou diálogo (95,2%), leitura e reflexão a partir de literatura infantil (78,1%) e intervenções ou mediação de conflitos diretamente com os envolvidos (69,5%). Percebe-se que esses tipos de práticas são amplamente utilizadas na rotina das professoras, mas que, de acordo com a revisão bibliográfica, podem não ser eficientes se forem trabalhadas no formato de um monólogo da professora, sem que haja a interação e a efetiva participação dos alunos. Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento moral, o trabalho com a literatura infantil baseado apenas na “moral da história” não indica uma mudança de atitude no sentido da autonomia. Se uma criança entende que será punida somente quando está sendo vista por uma autoridade, o que será reforçado será a sua heteronomia e não a autonomia que tanto desejamos que ela tenha.

Observamos que os outros tipos de atividades indicados no questionário e que foram citados por menos da metade das professoras são atividades que exigem mais formação específica e também mais planejamento. São elas: atividades culturais relacionadas a valores morais (41,9%), debates (41,9%), jogos cooperativos (35,2%), assembleias (34,2%), jogos de expressão dos sentimentos (27,6%), rodas de avaliação do dia (25,7%), leituras e pesquisas colaborativas (22,8%), jogos simbólicos de representação de papéis ou RPG (*role playing games*) (17,1%), círculos de paz ou práticas de justiça restaurativa (6,6%) e danças circulares (6,6%). De acordo com a revisão da literatura, tais atividades exigem uma maior participação ativa e colaboração entre todos os integrantes para que possam de fato acontecer. Entendemos que esse tipo de atividade é mais propícia para o desenvolvimento da autonomia moral.

Com relação aos temas trabalhados verificamos, a partir do relato de docentes, que os temas da convivência mais trabalhados em sala de aula são: resolução de conflitos entre pares (80,1%); construção coletiva de regras e combinados (80,1%); bullying (73,5%); autoestima (73,5%); autoconhecimento (66,9%), racismo (66,0%); atividades para o diálogo ou comunicação não violenta (60,3%); ecologia e sustentabilidade (59,4%) e inclusão (50,9%). Pudemos observar que os temas mais trabalhados pelas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são justamente os temas estruturantes sugeridos desde a Educação Infantil pela BNCC.

Consideramos que, de acordo com os relatos docentes, os outros temas indicados no questionário talvez não sejam considerados prioritários, talvez exijam mais formação por parte das professoras ou ainda, são pouco trabalhados porque não se encontram muitos materiais didáticos disponíveis a respeito, direcionado ao público infanto-juvenil. Tais temas são: as relações familiares (46,2%); o comportamento e os relacionamentos nas mídias digitais (43,4%); os direitos humanos (42,4%); saúde mental e sofrimento emocional (40,5%); responsabilidade social (40,5%); escolha de valores morais para a convivência (37,7%); discriminação de gênero (35,8%); diversidade religiosa (33%); educação política, cidadania e participação democrática (32%); civismo (20,7%); migração, refugiados de guerra, interculturalidade e sociolinguística (16,9%); educação do campo e indígena (16,9%); educação sexual (15%); relações intergeracionais (15%); atividades bilíngues com LIBRAS (6,6%); relações étnico raciais (4,7%); outros tipos de atividade com o estatuto da criança e do adolescente e alertas sobre a identificação de abusos (0,9%). Compreendemos que quando falamos de diversidade ou direitos humanos, muitos dos temas listados poderiam ser incluídos indiretamente, mas o detalhamento acaba por deixar mais evidente os assuntos deixados de lado por serem considerados problemas de uma minoria.

Segunda pergunta: as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demonstram compreender a necessidade do planejamento intencional da temática da convivência ética? Que motivos são apresentados para tanto?

Constatamos, a partir do relato de professoras, uma certa inconsistência entre a pergunta fechada e a pergunta aberta. Apesar de 89,5% das professoras terem respondido que “sim, os planejamentos são programados desde o início do ano”, apenas 46,2% responderam a pergunta seguinte, que solicitava as justificativas para a falta de planejamento. Após a exclusão das respostas das professoras que indicaram que não haviam problemas quanto ao planejamento inicial, chegamos a 37 respostas válidas. Sabemos das limitações de um estudo quantitativo feito à distância com perguntas fechadas. Contudo, podemos interpretar, pela significativa adesão a esta pergunta, que mesmo que haja um planejamento inicial, as professoras acabam lidando com situações imprevistas que exigem uma mudança no planejamento. As respostas a essa pergunta foram separadas em seis categorias:

Categoria 1: Ausência de materiais e/ou atividades adequados para o trabalho com o tema; Categoria 2: Falta de tempo, organização em função do excesso de demandas ou de outras atividades; Categoria 3 - Ausência de formação docente; Categoria 4 - O trabalho sobre valores não é considerado como uma proposta curricular, intencional e prevista; Categoria 5 - Falta de interesse, motivação ou engajamento das crianças; Categoria 6 - A educação para a convivência ética como tarefa de outro.

Os dados qualitativos apresentados revelam inúmeras dificuldades relacionadas ao planejamento das atividades de convivência e a implementação de temáticas contemporâneas junto às crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reforçamos a importância de um

movimento de incentivo por parte da gestão das escolas e das políticas públicas para que tais dificuldades sejam superadas.

Terceira pergunta: Haverá diferenças nos resultados encontrados sobre os tipos de práticas e temas trabalhados pelas professoras de acordo com o seu perfil? Verificamos diferenças significativas nos seguintes aspectos:

Ao comparar as respostas sobre os tipos de atividades aplicadas por professoras que participaram de formações e que não participaram, descobrimos que as rodas de avaliação do dia foram mais aplicadas por professoras que passaram por formações (valor $p = 0,01$).

A prática das rodas de avaliação do dia permite aos alunos compartilhar seus pensamentos e sentimentos sobre os acontecimentos ao longo do dia. São recursos que podem ser utilizados para melhorar o relacionamento entre alunos e professoras e para criar um clima positivo e acolhedor em sala de aula. É por meio do diálogo que as reflexões acontecem e que se estabelecem as relações de confiança. Professoras que passaram por formações conseguem articular melhor suas propostas de atividades com as teorias para que estes momentos sejam efetivamente cooperativos e democráticos.

Ao comparar as respostas sobre os temas mais trabalhados por professoras que participaram e que não participaram de formações descobrimos que as relações intergeracionais foram mais trabalhadas por professoras que passaram por formações (valor $p = 0,01$).

Diante deste dado, identificamos uma limitação em nossa investigação, afinal não temos como saber que tipo de formação as professoras tiveram sobre este tema. Uma hipótese levantada em discussão com o grupo de pesquisas é que cada uma pode ter diferentes visões do que sejam as relações intergeracionais. Supomos que algumas atividades envolvam a participação da família e da comunidade e outras possam ser desenvolvidas dentro da escola, com o intercâmbio de experiências entre alunos de diferentes faixas etárias. Nos dois casos, vimos que essas trocas entre diferentes gerações enriquece conhecimentos e propiciam a formação de vínculos. A inclusão dos idosos em atividades escolares também é recomendada pelo PNE para evitar preconceitos e preparar as futuras gerações para o envelhecimento com atitudes mais positivas em relação à velhice.

Ao comparar as respostas sobre os temas mais abordados nas atividades aplicadas por professoras que lecionam para crianças com necessidades especiais e professoras que não possuem nenhuma criança com deficiência em sua turma, descobrimos que o bullying é mais trabalhado por professoras que possuem crianças portadoras de deficiência em sua turma (valor $p = 0,01$).

Pesquisas sobre inclusão escolar já revelaram que alunos com deficiência sofrem mais rejeição e estão mais propensos a se tornarem alvos de bullying (Tessaro; Trevisol; Pieczkowski, 2022). Podemos imaginar que as professoras que lecionam para crianças portadoras de deficiência reconheçam essa fragilidade e sintam uma maior necessidade de trabalhar com propostas de

atividades para a prevenção do bullying. Ainda assim, não temos como saber se as atividades elaboradas para trabalhar com a temática do bullying são apenas expositivas ou se foram fundamentadas na conscientização moral e ética dos alunos espectadores. Reforçamos aqui a importância da formação de professoras em métodos e programas de intervenção que sejam baseados no protagonismo juvenil, como é o caso das Equipes de Ajuda (Tognetta, 2020).

Ao comparar as respostas sobre os temas mais abordados nas atividades aplicadas por professoras que se autodeclaram brancas e não brancas, descobrimos que as professoras pretas e pardas trabalham mais os temas do racismo (valor $p = 0,03$) e da educação sexual (valor $p = 0,03$).

Considerando a importância dos temas e o impacto gerado pelas discriminações raciais na escola e em toda a sociedade, compreendemos estes dados como os mais significativos encontrados em nossa pesquisa. Vivemos em um país marcado por mais de 300 anos de experiência escravista. Em 2023 a sanção da Lei Áurea completa 135 anos, mas o fim da escravidão foi seguido de uma história de exclusão dos direitos fundamentais das populações negras. Neste mesmo ano, a Lei 10.693/03 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares completa 20 anos. Entretanto, apesar da aprovação das leis e do reconhecimento da necessidade de uma reparação histórica, a implementação das atividades práticas ainda estão longe da realidade curricular das escolas. Uma pesquisa atual revela que 53% das secretarias de educação entrevistadas admitem que não realizam ações contínuas e consistentes relacionadas à legislação por uma educação para as Relações Étnico-Raciais (Silva, 2023). Alertamos para o fato de que, se são as professoras negras as mais atuantes na elaboração e implementação de atividades anti-racistas é preciso abrir espaço para que elas possam contribuir na formação de professoras brancas, de modo que todos possam aderir à causa e exercer o seu papel.

Quanto à educação sexual, permanece ainda na maioria das instituições como um aspecto biológico nos programas escolares em que o foco se restringe à prevenção da gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis. A partir dos anos 90, os PCN passaram a indicar intervenções abordando também os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes sobre os aspectos culturais e históricos que permeiam a sexualidade, ampliando a discussão de forma sensível pela não discriminação. Em uma pesquisa sobre a percepção de professores a respeito da educação sexual, constatou-se um alinhamento teórico aos recomendados pelos PCN. Entretanto, existe ainda uma fragilidade nas práticas docentes, já que para alguns, a intervenção pedagógica deveria ter a intenção de regular a atividade sexual dos e das jovens em uma apologia à abstinência sexual (Quirino; Rocha, 2012). Para Foucault et al. (1988) os discursos institucionais em torno da sexualidade giram apenas em torno das proibições e o assunto segue sendo tratado como “segredo”. Por outro lado, a exposição midiática alimenta um sistema complexo de incitações e manifestações da erotização precoce e diversidade de expressões sexuais.

Observou-se também uma ausência de discussões em torno da sexualidade enquanto direcionamento de afetos, formação da identidade ou orientação sexual e das referências aos papéis sociais de gênero. Vale lembrar que as relações de gênero implicam na desconstrução das relações sociais de poder autoritário masculino que se sobrepõe ao subalterno feminino, visando construir uma maior equidade de gênero (Quirino; Rocha, 2012). Para tanto, o investimento em formação continuada e preparo técnico e emocional das professoras podem fazer toda a diferença na redução dos riscos de violência vinculados à vulnerabilidade da sexualidade na infância e adolescência. Vencer os preconceitos e tabus é condição essencial para a construção de valores éticos de respeito às diversidades sexuais. Professoras comprometidas com uma educação libertadora e emancipadora devem se apropriar de estratégias para ouvir e reconhecer as necessidades dos estudantes, intermediando as informações e conhecimentos que chegam a eles por outras fontes. Um procedimento crítico, reflexivo e responsável leva em consideração a contribuição dos estudantes na construção de propostas e reconhece que o exercício da sexualidade é um direito humano (Vieira; Matsukura, 2017).

Ao retomar nossas hipóteses iniciais, não temos como afirmar que elas foram comprovadas, já que os dados apresentados são das percepções das professoras. Ainda assim deixamos registradas algumas observações que tivemos a partir dos resultados encontrados em relação às nossas hipóteses.

Sobre as formações: Vimos na nossa revisão bibliográfica que os estudos iniciais em Pedagogia são insuficientes para que as professoras consigam colocar em prática todos os temas relativos à convivência ética que são exigidos pelas leis e documentos normativos da educação. Vimos também que, dependendo da sua jornada de trabalho, as professoras possuem pouco tempo para participarem de formações. Assim, as que conseguem se atualizar acabam escolhendo temas com os quais se identificam e compõe a sua trajetória pessoal de profissionalização. Por se tratarem de escolhas muito particulares, acabam não se articulando com o trabalho da escola como um todo. Entre as participantes desta pesquisa, 42% das docentes declararam que não participaram de nenhuma formação ou treinamento sobre convivência ética. 58% das docentes afirmaram que participaram de formações no último ano, entretanto, 22,6% disseram que o estudo foi feito no formato de palestra de até 4 horas de duração. Em estudos anteriores foi visto que esse tipo de formação de curta duração, que ocorre em palestras ou nos HTPCs, apesar de importantes, nem sempre atingem o grau de aplicabilidade e reflexão sobre os conceitos aprendidos (Knoener; Santos; Duarte, 2022).

Sobre o planejamento: Mesmo que as atividades de convivência ética sejam incluídas desde o início do ano no planejamento das professoras, vimos em seus relatos que, ao longo do ano, com o excesso de demandas e a falta de tempo, os outros conteúdos curriculares são priorizados na rotina escolar. As atividades descritas como mais frequentes são as de resolução de conflitos entre pares. Entretanto, esse tipo de atividade pode ser considerada como uma intervenção e expressa um aspecto mais reativo da ação docente. Certamente, o tipo

de diálogo utilizado na resolução de conflito, se bem compreendido e fundamentado, também pode contribuir para a promoção da convivência ética.

Sobre a frequência e intencionalidade do trabalho: Apenas 2% das participantes da pesquisa afirmaram que não realizam nenhum tipo de atividade relacionada à educação de valores morais ou sobre convivência ética em sala de aula. 10,4% dizem que promovem atividades deste tipo somente em algumas datas específicas do ano. A grande maioria (87,7%) afirma que realiza atividades de valores morais e convivência ética frequentemente. Contudo, após a análise e discussão dos dados, percebemos uma limitação no trabalho: não temos como saber se as atividades aplicadas pelas professoras partem do princípio da participação ativa dos alunos, de forma cooperativa, colaborativa e democrática, se servem ao desenvolvimento da autonomia moral ou se servem apenas para a manutenção da ordem e do pensamento heterônomo.

Mesmo que as hipóteses iniciais não tenham como serem comprovadas, outros resultados não esperados foram revelados neste estudo. Retomemos a nossa pergunta de pesquisa: Como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem suas práticas docentes para a promoção da convivência ética entre seus alunos?

Diante da multiplicidade de respostas para esta pergunta, nos lembramos de Stuart Hall (2023): é preciso superar a ideia de que a identidade cultural seja homogênea, estável e unificada. Reconhecemos que não há uma única resposta para esta pergunta, assim como não há uma única trajetória formativa para os licenciados em pedagogia. Ainda assim, ousamos trazer algumas possibilidades de respostas.

De acordo com a percepção das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são aplicadas com mais frequência as atividades estruturadas a partir de rodas de conversa ou diálogo, leitura e reflexão a partir da literatura infantil e intervenção ou mediação dos conflitos com os envolvidos. Os temas mais abordados são a resolução de conflitos entre pares e a construção coletiva de regras e combinados. A partir destes resultados podemos deduzir que a maior parte do trabalho docente relacionado à convivência ética acontece de modo reativo, ou seja, após os casos de conflitos ou rompimento com as regras. Outros tipos de atividades como os eventos culturais relacionados com valores morais e os debates ainda contam com uma boa adesão das professoras, mas provavelmente de modo menos frequente ou apenas em algumas datas específicas do ano. Os temas mais citados entre as atividades de promoção da convivência ética planejadas pelas docentes são os que contam com sugestões e referências para o trabalho a partir da BNCC desde a Educação Infantil.

Quanto à percepção do planejamento das atividades de valores morais e convivência ética, por mais que estas estejam incluídas desde o início do ano, ao longo do percurso os problemas de falta de tempo, falta de formação e falta de materiais acabam prejudicando o trabalho. Em outros casos, as docentes sentem dificuldades em envolver as crianças em atividades que partam do interesse e motivação dos próprios alunos. Vimos também que as

atividades impostas pelas professoras, que exigem pouca interação ou escolha por parte dos alunos, não são consideradas significativas, não geram engajamento e nem surtem o efeito desejado. E ainda, existem aquelas que consideram que a educação para a convivência ética não é função da professora já que não é prevista como uma proposta curricular.

Outro dado interessante diz respeito ao perfil das professoras. Sua identidade, interesses pessoais, experiência e necessidades formativas interferem positivamente no tipo de atividade e nos temas da convivência abordados. Itens que foram pouco representativos para a maioria das professoras ganharam destaque entre as que participaram de formações regulares como foi o caso das avaliações do dia e das relações intergeracionais. Nas classes em que estão presentes mais crianças com deficiência ou necessidades especiais as professoras trabalham mais o tema do bullying. E por fim, os temas do racismo e da educação sexual são efetivamente mais trabalhados nas salas de aula das professoras que se autodeclaram pretas e pardas.

Em nosso percurso metodológico nos deparamos com alguns desafios e limitações. Durante os trinta meses de pesquisa as escolas e as professoras passaram por inúmeras dificuldades e adaptações decorrentes da pandemia de Covid-19. O retorno presencial após um longo período de isolamento social veio acompanhado de uma série de problemas nas escolas que certamente sobrecarregam a rotina das professoras. A investigação que idealmente contaria com uma pesquisa de campo teve que ser completamente aplicada à distância. Para conseguir realizar a coleta de dados antes de finalizar o ano letivo, tivemos pouco tempo de intervalo e reflexão para fazer os ajustes entre a aplicação do piloto e do questionário final. Os dados finais, coletados entre novembro e dezembro de 2022 vieram predominantemente de escolas que já estabeleceram parceria com o grupo de pesquisa e de professoras com uma enorme boa vontade e disposição para ajudar. Sabemos que tudo isso interfere nos resultados e que a nossa amostra está longe de representar toda a diversidade de opiniões e percepções de professoras brasileiras.

Como contribuição desta pesquisa, recebemos depoimentos de professoras que nos disseram que o simples fato de se depararem com as alternativas do questionário para preencher já proporcionou um movimento de reflexão e de autoavaliação de suas práticas. Da pesquisa original de onde utilizamos o questionário, Buxarrais (1997/2010) relata que esta foi a primeira etapa de um projeto maior, que correspondeu a um diagnóstico inicial. Dentre as 50 professoras espanholas participantes, a grande maioria reconheceu a necessidade de mais formações para as questões e temas que envolvem a convivência ética. Portanto, a autora seguiu com outras etapas no trabalho de formação continuada das professoras.

Uma outra questão que devemos levar em consideração é que o nosso estudo abordou somente as práticas das professoras, mas sabemos que por trás delas existem algumas crenças e teorias subjetivas. Tais teorias orientam a execução dessas práticas ou em alguns casos podem até inibir a ação das professoras pois agregam argumentos que as desobrigam de certas responsabilidades (Knoener, 2023).

Para pesquisas futuras, idealizamos que esta primeira etapa possa servir de alerta e incentivo para a criação de políticas públicas voltadas à formação de professores para a convivência ética. Esperamos também que este estudo possa dar origem a outros projetos de formação, fundamentados na cooperação e que sejam adequados à faixa etária das crianças.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. [S.l.]: Paz e Terra Rio de Janeiro, 1995.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. [S.l.]: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALVAREZ, J.; RODRÍGUEZ, C.; HERRERA, L.; LORENZO, O. Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: Un estudio realizado en la licenciatura de pedagogía de la universidad de granada (españa). *Interdisciplinaria*, SciELO Argentina, v. 29, n. 1, p. 23–42, 2012.
- ANDRADE, A. P. d. A convenção sobre os direitos da criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividade e desafios. *Revista Igualdade*, p. 1–22, 2000.
- ANDRADE, F. F. Leitura literária no ensino fundamental: uma proposta didática para crianças de quarto e quinto anos. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2016.
- ANDRADES-MOYA, J. Convivencia escolar en latinoamérica: Una revisión bibliográfica school coexistence in latin america: A literature review convivência escolar na américa latina: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrónica Educare*, 2020.
- AQUINO, J. G. et al. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Educação e Filosofia*, v. 28, n. 55, p. 199–231, 2014.
- ARAÚJO, U. F. de; PUIG, J. M. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. [S.l.]: Grupo Editorial Summus, 2007.
- ASSIS, O. Z. M. Proepré–programa de educação infantil e ensino fundamental e a teoria de jean piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 9, p. 217–263, 2017.
- AVILÉS, J. M. M. La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, v. 2, n. 1-13, 2002.
- BADIA, D. D. Paradigmas, valores e educação. *Educação e pesquisa*, SciELO Brasil, v. 35, n. 2, p. 233–249, 2009.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação pós colonialista no brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 59–64, 1995.
- BARBOSA, A. M. Porque e como: arte na educação. *Miranda, S. Disponible en: www.simaodemiranda.com.br/Porquecomoartenaeducacao.pdf*, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHREND, D. M.; GARCIA, N. M. Considerações sobre o planejamento da prática educativa. *Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD Volume 4*, p. 59, 2012.
- BICUDO, M. A. V. *Fundamentos éticos da educação*. [S.l.]: Autores Associados, 1982.
- BRASIL. Lei federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. eca - estatuto da criança e do adolescente. *Ministério da Educação*, 1990.

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. *Ministério da Educação*, 1997.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. *Ministério da Educação*, 1998.
- BRASIL. Plano nacional de educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>.
- BRASIL. Base nacional comum curricular. *Ministério da Educação*, 2021.
- BUXARRAIS, M. R. *A Formación del profesorado en educación en valores*. 4. ed. Spain: Editorial Desclée, 1997/2010.
- CAETANO, A. P. V.; MACEDO, S. M. F. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, Universidade Federal do Oeste do Pará, v. 10, p. e020028, 2020.
- CALIXTO, T. *Brasil registra nove ataques em escolas nos últimos nove meses*. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21626/brasil-registra-nove-ataques-em-escolas-nos-ultimos-nove-meses?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=violencia+nas+escolas>.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 6, n. 2, p. 179–191, 2013.
- CANDAU, V. M. *Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- CARAPEBA, G. d. O. L. et al. O bullying escolar e a formação do professor na licenciatura em pedagogia: um estudo de caso. Universidade do Oeste Paulista, 2020.
- CARVALHO, F. T. de. A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da onu e seus atores: O impacto do desenvolvimento sustentável nas relações internacionais. *Confluências/ Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, v. 21, n. 3, p. 5–19, 2019.
- CARVALHO, J. C. de P. *Antropologia das organizações e educação: un ensaio holonômico*. [S.l.]: Imago Editora, 1990.
- CASASSÚS, J. *La escuela y la (des)igualdad*. México, D.F: Castillo, 2005.
- CASTRO-CARRASCO, P. J.; GENERAL, F.; JOFRÉ, R.; SÁEZ, N.; VEGA, Á.; BORTOLUZZI, M. Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en revista*, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, n. 46, p. 159–172, 2012.
- CHIARO, S. D.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: reflexão e crítica*, SciELO Brasil, v. 18, p. 350–357, 2005.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. *A mediação do conflito escolar*. [S.l.]: Digitaliza Conteudo, 2011.

- CINTRA, A. M. M. Determinação do tema de pesquisa. *Ciência da Informação*, v. 11, n. 2, 1982.
- CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. d. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. *Trabalho apresentado*, v. 8, 2011.
- CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. *Nos labirintos da moral*. [S.l.]: Papyrus Editora, 2005.
- COSTA, E. P. da; COSTA, I. O professor como educador para a convivência: Contributos da formação em mediação: Contributions of training in mediation. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, v. 15, n. 1, p. 164–173, 2022.
- COWIE, H.; NAYLOR, P.; RIVERS, I.; SMITH, P. K.; PEREIRA, B. Measuring workplace bullying. *Aggression and violent behavior*, Elsevier, v. 7, n. 1, p. 33–51, 2002.
- CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em ação*, v. 13, n. 1, p. 8–16, 2020.
- DEDESCHI, S. C. d. C.; VINHA, T. P.; ARAGÃO, A. M. F. d.; TORTELLA, J. C. B. et al. *Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. Tese (Doutorado) — [Unicamp], 2011.
- DELORS, J. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO, 1996.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. [S.l.]: Artmed Editora, 1998.
- DEWEY, J.; VIEIRA, M. A. *A concepção democrática da educação*. [S.l.: s.n.], 2005.
- DUARTE, L. M. Danças circulares na formação de professores. In: OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D. (Ed.). *Exercícios de ser Filosofia*. Bauru: Gradus Editura, 2022. cap. 7, p. 83–100.
- ESTEBAN, F.; BUXARRAIS, M. R. et al. El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. Ediciones Universidad de Salamanca (España), 2004.
- FARHAT, F. I. de B.; GONÇALVES, C. C. A convivência digital e seus problemas: Um estudo com adolescentes de escolas públicas paulistas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. e022097–e022097, 2022.
- FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, v. 18, n. 1, p. 9–27, 2019.
- FOUCAULT, M. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: Ditos e escritos, 2014. 264–287 p.
- FOUCAULT, M. Política e ética: uma entrevista. *Ética, sexualidade, política. Ditos e escritos*, v. 5, 2004.
- FOUCAULT, M. *El cuidado de sí*. espanha: Siglo XXI de España editores, 2005. v. 3.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2a edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. et al. História da sexualidade i: a vontade de saber. In: *História da sexualidade I: a vontade de saber*. [S.l.: s.n.], 1988. p. 152–152.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. [S.l.]: Paz e Terra, 1970.
- FRICK, L. T.; MENIN, M. S. D. S.; TOGNETTA, L. R. P.; BARRIO, C. D. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1152–1181, 2019.
- GARCIA, C. Ataques de violência extrema à escolas no brasil. Dissertação em andamento. Unicamp, Campinas, SP. 2023.
- GIL, A. C. et al. *Como elaborar projetos de pesquisa*. [S.l.]: Atlas São Paulo, 2002. v. 4.
- GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, n. 5, p. 55–62, 1999.
- GONÇALVES, C. C. et al. Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores. Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. [S.l.]: Lamparina, 2023.
- HOOKS, B. Intelectuais negras. *Estudos feministas*, Universidade Federal de Santa Catarina, CFH/CCE-Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras*. [S.l.]: Editora Rosa dos Tempos, 2018.
- JAPPE, M. et al. As práticas morais como meio de experiência formativa em joseph maria puig. Universidade de Passo Fundo, 2012.
- JAQUES, R. R. Realidade e fantasia: contribuições do role-playing game (rpg) para a convivência e a inclusão na escola. Universidade de Caxias do Sul, 2021.
- KNOENER, D. F. Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2019.
- KNOENER, D. F. *A promoção da convivência ética no contexto escolar: formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes*. Tese (Doutorado) — Unesp, Araraquara, SP, 2023.
- KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. e022094–e022094, 2022.
- KOHAN, W. *O mestre inventor—relatos de um viajante educador*. [S.l.]: Autêntica, 2017.
- KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e de um aprender (j. rancièrè). *KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica*, p. 181–205, 2003.
- LAEVERS, F. The leuven involvement scale for young. *Children manual: Experiential education series*, n. 1, p. 44, 1994.
- LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. *Tópicos Educacionais*, v. 27, n. 1, p. 62–78, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, SciELO Brasil, n. 19, p. 20–28, 2002.

LA TAILLE, Y. de. O erro na perspectiva piagetiana. *Erro e fracasso na escola—alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 25–44, 1997.

LA TAILLE, Y. de. Autonomia e identidade. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, p. v.35, p.16–18, 2001.

LA TAILLE, Y. de. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicología: reflexao e critica*, SciELO Brasil, v. 15, p. 13–25, 2002.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. D.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. [S.l.]: Summus editorial, 1992.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e pesquisa*, SciELO Brasil, v. 30, p. 91–108, 2004.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. *Human development*, S. Karger AG Basel, Switzerland, v. 43, n. 6, p. 332–360, 2000.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, SciELO Brasil, v. 14, p. 152–174, 2012.

LERMEN, S. Práticas de leitura e escrita docente em correspondência: atravessamentos de exercício de pensamento e cuidado de si. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

LINO, D. A qualidade do contexto na educação de infância perspctivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 3, p. 137–154, 2014.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Práticas de leitura por meio de livros de histórias infantis: uma proposta de ensino colaborativo. In: *Anais do Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: Editora da UEL. [S.l.: s.n.], 2007. v. 1, p. 1–10.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 84, p. 344–351, 2010.

MACHADO, K. *Saúde Mental*. 2021. Disponível em: <https://cabsin.org.br/evidencias-das-plantas-medicinais-para-a-saude-mental/?gclid=CjwKCAjwzo2mBhAUEiwAf7wjknFYJaUPEYmPbHkEhjdHPn0YzTfx5b8Qb-GoicreAt1I_1dIII1dZRoCkHcQAvD_BwE>.

MAIA, F. N. d. O. “professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” a convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2019.

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

MARTÍNEZ, J. M. A.; VICENTE, N. T.; BARÓN, M. V. V. Help teams, bullying and interaction at school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 6, n. 3, 2008.

- MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. [S.l.]: Grupo Almedina, 2021.
- MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U.; ZECHI, J. A. M. *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. [S.l.]: Cortez Editora, 2013.
- MENIN, M. S. de S.; TREVISOL, M. T. C.; ZECHI, J. A. M.; BATAGLIA, P. U. R. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 22, n. 1, p. 1–17, 2017.
- MOMESSO, M. R.; MONTEIRO, S. A. de S. Educação, diversidade num mundo de pós-verdade. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 21, n. 1, p. 170–181, 2019.
- MORIN, E. Os desafios da complexidade. *Morin E, organizador. A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, p. 559–67, 2001.
- MORO, A.; MORAIS, A. de; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, v. 27, n. 64, p. 67–90, 2018.
- MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. d. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, SciELO Brasil, v. 49, p. 312–334, 2019.
- NADAI, S. C. T. d. Disciplina de educação parental e participação em processo de vitimização entre pares. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2019.
- NADAI, S. C. T. de; VICENTIN, V. F.; BOZZA, T. L. Desenvolvimento moral de uma criança considerada "difícil": foco na relação escola-família. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 524–542, 2015.
- NEWMAN, S. Histórico, modelos, resultados e melhores práticas dos programas intergeracionais. 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992.
- OECD. *PISA 2009 results: what makes a school successful?: resources, policies and practices (vol. iv)*. [S.l.]: OECD Paris, 2010.
- OLIVEIRA, F. A.; GABRY, T. da S. Educação, ética e envelhecimento: o aspecto intergeracional como fator de exclusão no Brasil. *Movimento-revista de educação*, v. 7, n. 15, 2020.
- OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. [S.l.]: Ediciones Morata, 1998.
- OSCANYAN, F. S.; LIPMAN, M.; SHARP, A. M. *Philosophy in the Classroom*. [S.l.]: Temple University., 1980.
- OTUZI, F. *Jogos cooperativos: o jogo eo esporte como um exercício de convivência*. Tese (Doutorado) — Doctoral dissertation, Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1932/1994.
- PIAGET, J. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTEL, C. *Combate à violência passa por convivência democrática nas escolas*. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/combate-violencia-passa-por-convivencia-democratica-nas-escolas>>.

PINHO, L. C. A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana. *Ética e alteridade. Seropédica: Editora da UFRRJ*, p. 1–13, 2010.

PRANIS, K. *Processos Circulares. Teoria e Prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Palas Athenas, 2010.

PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. [S.l.]: Moderna, 2004.

PUIG, J. M.; BARROS, L. G.; ALCARRAZ, R. C. *A construção da personalidade moral*. [S.l.]: Ática São Paulo, 1998.

PUTTE, I. Van de; SCHAUWER, E. D.; HOVE, G. V.; DAVIES, B. Violent life in an inclusive classroom: Come on, read, peter! moving from moral judgment to an onto-epistemological ethics. *Qualitative Inquiry*, SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA, v. 26, n. 1, p. 60–70, 2020.

QUEIROZ, D. M. de. Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2019.

QUIRINO, G. d. S.; ROCHA, J. B. T. d. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, SciELO Brasil, p. 205–224, 2012.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. [S.l.]: Autêntica, 2002.

RIBERS, B.; BALSLEV, G. M.; JENSEN, C. R. Education, collaboration and pedagogical phronesis: essential dimensions in professional learning and development. *Professional Development in Education*, Taylor & Francis, p. 1–16, 2021.

RICOUER, P. *Soi-même comme un autre*. [S.l.]: Paris: Seuil, 1990.

RODRIGUES, A. T. Formação ética do (a) pedagogo (a): entre o dever e o cuidado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

RODRIGUES, M. C.; DIAS, J. P.; FREITAS, M. d. F. R. L. d. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, SciELO Brasil, v. 15, p. 831–839, 2010.

RODRÍGUEZ-FIGUEROA, H. M. School coexistence: Review of the concept from two case studies. *Sinéctica*, n. 57, 2021.

SANTOS, N. C. P. A descrição da construção coletiva do programa antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2021.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. [S.l.]: Cortez editora, 2017.

SHURE, M. B.; ELIAS, L. C. dos S. *Eu posso resolver problemas: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. [S.l.]: Vozes, 2006.

SILVA, A. d. A roda de conversa e sua importância na sala de aula. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2012.

SILVA, J. K. F. da; DOHMS, F. C.; CRUZ, L. M.; TIMOSSI, L. da S. Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. *Motrivivência*, n. 39, p. 195–205, 2012.

SILVA, M. M. da. 20 anos da lei 10639/03: insurgências e rupturas no ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 25, 2023.

SILVA, P. G. d. O. d. *Ética e mediação de conflito no ambiente escolar*. Tese (Doutorado) — Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2017.

TARALLO, R. d. S.; NERI, A. L.; CACHIONI, M. Atitudes de idosos e de profissionais em relação a trocas intergeracionais. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, SciELO Brasil, v. 20, p. 421–429, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, p. e14–1, 2022.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A. d.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis) curso*, SciELO Brasil, v. 13, p. 117–156, 2013.

TODARO, M. de A. *Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando a mudança de atitudes de crianças em relação a idosos*. Tese (Doutorado) — Unicamp, 2008.

TOGNETTA, L. Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes. *Americana, SP: Editora Adonis*, 2020.

TOGNETTA, L.; TORTELLA, J. O conhecimento científico e as relações interpessoais: dois conteúdos trabalhados pela escola hoje? *Actas do XVI Encontro Nacional de Educação em Ciências. Braga: Universidade do Minho*, 2011.

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

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

TOGNETTA, L. R. P. Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais: As equipes de ajuda. Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais. *Relatório final apresentado à Fundação Itaú Social e à Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas: Anos finais do ensino fundamental - adolescências, qualidade e equidade na escola pública*, Gepem, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M. M.; SOUZA, R. A. de; DUARTE, L. M.; NADAI, S. T. de. A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos sistemas de apoio entre iguais (saís) em instituições escolares brasileiras e espanholas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 1498–1523, 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; BARBUTO, A. C. B. M.; CANOVAS, M. F. K. É possível a prevenção à violência na escola? um estudo teórico comparativo entre o programa faustlos e jogos de sentimentos baseados na epistemologia genética de piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 3, n. 5, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; QUEIROZ, D. M. de; BOMFIM, S. A. B. Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. e022096–e022096, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; SOUZA, R. A. de; NETO, M. F. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. e022095–e022095, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. de. A forma
ção de personalidades éticas: representa
ções, de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Scielo Brasil, v. 24, p. 181–188, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. J. J.-M. R. d. Perspectiva ética e generosidade. *Resumos*, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. *Como é que se faz? Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência*. [S.l.]: Editora Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. *O que é? Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência*. [S.l.]: Editora Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. *Porquê? Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência*. [S.l.]: Editora Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 106–137, 2013.

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

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 449–464, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação (UFSM)*, v. 35, n. 3, p. 449–464, 2010.

UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. [S.l.]: UN, 2022.

VALLS, Á. L. *O que é ética*. [S.l.]: Brasiliense, 2017.

VENTURA, D. R.; ALVES, C. G.; LOURDES, S. Maria de. Atividades culturais: despertando talentos, formando cidadãos. *Revista Ponto de Vista*, v. 2, n. 1, p. 47–54, 2005.

- VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, SciELO Brasil, v. 22, p. 453–474, 2017.
- VILELA, L. P.; BRAZ, R. M. M.; MELLO, D. de et al. Caminhos percorridos pela literatura infantil: uma revisão bibliográfica. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 4, p. 201–216, 2019.
- VINHA, T. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.
- VINHA, T.; AMARL, C. A.; SILVA, L. M. F. da; VIVALDI, F. M. de C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. [S.l.]: Adonis, 2019.
- VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. *Cadernos Globo*, MIT Press, v. 1, n. V.1, p. 70–79, 2018.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, PUCPR, v. 9, n. 28, p. 525–540, 2009.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 9, n. 28, p. 525–540, 2009.
- VINHA, T. P. V. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, v. 8, n. 14, p. 15–38, 1999.
- VIVALDI, F. M. d. C. *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. Tese (Doutorado) — Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de . . . , 2020.
- VIVALDI, F. M. de C.; VINHA, T. P. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, v. 2, n. 1, p. 263–270, 2014.
- YAMASHIRO, J. A. Atitudes sobre a velhice e convivência intergeracional: professores, familiares e crianças do ensino fundamental. Universidade Federal de São Carlos, 2018.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário Original

Traduzido do espanhol para o português pela autora.

Questionário original de autoria de Buxarrais (1997/2010)

1. Você realiza algum tipo de atividade relacionada à educação de valores morais em sua aula?

2. Que tipo de atividades você realiza

- Assembléias
- Debates
- Jogos simbólicos de representação de papéis (Role-Playing Games)
- Atividades Culturais relacionadas com valores relevantes
- Outras (especificar)

3. As atividades de educação de valores que são desenvolvidas estão programadas desde o início do curso ou são fruto de improvisação de acordo com os acontecimentos na escola, na comunidade ou no entorno social?

4. Quais são os motivos pelos quais não são desenvolvidos trabalhos sistemáticos e estruturados de educação de valores na sua escola?

- Por falta de propostas de atividades concretas
- Por falta de tempo
- Por falta de formação de professores
- Por falta de uma coordenação pedagógica da equipe de professores
- Porque tais objetivos não estão contemplados no PPP
- Outros (especificar)

5. Quando você trabalha com determinados temas éticos, morais ou de valores, qual é o principal objetivo que pretende alcançar?

- Modificar o comportamento dos alunos
- Conseguir uma maior disciplina e ordem para poder trabalhar
- Apresentar suas próprias crenças e opiniões para que seus alunos pensem como você
- Motivar os alunos a pensarem e expressarem seu raciocínio até que possam tomar suas próprias decisões.
- Melhorar as relações de convivência em sala de aula

- Outras (especificar)

6. Dos temas que se relacionam abaixo, com quais deles você trabalha ou já trabalhou em sua escola?

- Autoconhecimento e autoestima
- Relacionamento entre pares
- Relações familiares
- Discriminação de gênero
- A convivência na escola
- Habilidades para o diálogo
- Avanços científicos e tecnológicos
- Ecologia e sustentabilidade
- A diversidade entre os estudantes da escola
- Os Direitos Humanos
- O Civismo

(cultura erudita x cultura popular)

7. Como você trabalha com estes temas?

- De modo transversal
- Como área específica do conhecimento
- Em um horário reservado de tutoria
- Outro (especificar)

8. Em relação às habilidades e competências que configuram a personalidade moral, em que grau você trabalha as seguintes dimensões? (1 = pouco e 5 = muito)

- Autoconhecimento
- Autonomia e autorregulação
- Capacidades de diálogo
- Capacidades de transformar o entorno
- Compreensão crítica
- Empatia e perspectiva social
- Habilidades sociais e de convivência
- Raciocínio moral

9. De acordo com a sua opinião, as atividades de avaliação deste âmbito devem se concentrar em:

- Conduas observáveis (exemplo: se empresta seu material aos outros colegas)
- Características da personalidade (exemplo: é solidário)
- Conhecimentos informativos (exemplo: conhece os direitos humanos)
- Normas de convivência (exemplo: respeita os materiais de uso comum da escola)
- Outros (especificar)

10. Quando você avalia os aspectos morais e atitudinais, que instrumentos e métodos utiliza?

- questionários
- entrevistas
- pautas de observação
- observação
- testes padronizados
- autoavaliação
- exame de conhecimentos
- outros (especificar)

11. Com que frequência você realiza esta avaliação?

- quinzenalmente
- uma vez ao mês
- trimestralmente
- semestralmente
- no final do curso
- outros (especificar)

12. Para que serve esta avaliação?

- Para constatar o nível alcançado pelo aluno
- Para comunicar às famílias as condutas dos alunos
- Para corrigir a sua postura em sala de aula
- Para comunicar aos alunos seus progressos e limitações
- Outros (especificar)

APÊNDICE B – Questionário Final

Versão do questionário para aplicação no formato online, adaptado pela autora para a realidade brasileira a partir do original de Buxarrais (1997/2010).

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezada(o) educadora(or),

Você está sendo convidada(o) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada: "Práticas docentes de promoção da convivência ética em ambientes escolares", sob responsabilidade

da mestrandia Lidia Morcelli Duarte e orientação da Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FClar - UNESP - CAAE: 60334122.5.0000.5400 - que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

Objetivos e justificativa

O estudo tem como objetivo investigar como trabalham na prática os profissionais de educação sobre a temática da convivência ética. Será realizado com a contribuição de professores do Ensino Fundamental I, e a sua participação não é obrigatória. Espera-se que os resultados obtidos com esta ação forneçam subsídios para que novas propostas sejam formuladas, potencializando os trabalhos de formação docente para a temática da convivência ética nas escolas brasileiras.

Procedimentos

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário elaborado na ferramenta on-line "Formulários Google"(Google Forms) com 15 perguntas: 5 perguntas objetivas de perfil e outras 10 perguntas sobre sua prática docente, algumas fechadas (com alternativas de sim ou não) e outras abertas, de modo que você possa contribuir com a sua experiência pessoal. Para responder todas as perguntas, você levará um tempo que pode variar entre 10 à 20 minutos.

Garantia de acesso à informação, acompanhamento, assistência

Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Esta pesquisa não envolve gastos, desta forma não haverá nenhum tipo de ajuda em dinheiro pela sua participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas às práticas docentes e sobre a promoção da convivência ética e a prevenção da violência nas escolas brasileiras. Você tem o direito de receber esclarecimentos sobre qualquer

etapa do trabalho, dos riscos e benefícios decorrentes da pesquisa, antes, durante ou após o preenchimento dos questionários.

Possíveis riscos

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: Desconforto, constrangimento ou alterações de humor durante o preenchimento do questionário. Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre as condições do trabalho docente. Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o papel dos professores.

Garantia de sigilo e confidencialidade

A sua participação não será identificada. Será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas a sua privacidade. Todas as informações obtidas serão recolhidas e armazenadas na conta do Drive pessoal do e-mail institucional da pesquisadora, que compromete-se com a garantia de sigilo sobre a sua participação. Este banco de dados será utilizado apenas para a finalidade da análise da pesquisa e será excluído da nuvem assim que o estudo for finalizado, diminuindo assim a possibilidade de vazamento de dados. Os resultados serão divulgados de forma que não possibilite a sua identificação.

Garantia de plena liberdade de decisão, desistência e garantia de ressarcimento e indenização

Se em algum momento você se sentir desconfortável ou constrangida(o) terá a liberdade de desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento, se desejar ou precisar. Sua desistência na participação desta pesquisa não lhe acarretará nenhum prejuízo ou penalidade.

Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos pela participação nesta pesquisa, comprometo-me ainda a garantir o direito de ser indenizado segundo os termos da legislação civil (RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012).

Importância do projeto e benefícios para a comunidade

Os problemas de convivência que já existiam nas instituições escolares contam a partir de 2020 com um agravante: as necessárias medidas de isolamento social decorrentes da pandemia (COVID-19). Não se pode mais ignorar o sentimento de medo, insegurança e outros sintomas como a ansiedade e a depressão. Como receber de volta na escola professores e alunos que enfrentam o luto ou situações de falência, desespero e violência doméstica? O trabalho de formação docente deve prezar pela ampliação de espaços de escuta e acolhimento, voltados para contemplar a convivência ética de forma intencional e sistematizada dentro da rotina escolar. Essa, certamente, não será uma tarefa fácil. Entretanto, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para que a escola não seja mais um ambiente hostil, mas sim, um espaço de bem estar para todos.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados na dissertação de mestrado, rela-

tórios de pesquisa e outros eventos científicos, observando os princípios éticos e procedimentos de discricão. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Informações de contato

Você receberá uma via deste termo onde consta o e-mail das pesquisadoras a frente deste trabalho, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Caso deseje receber ao final de todas as análises um relatório final contendo as principais conclusões da pesquisa, você também poderá deixar o seu contato.

Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e com o Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Pesquisadora Responsável

Nome: Lidia Morcelli Duarte

E-mail: lidia.m.duarte@unesp.br

Orientadora

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta Endereço:

E-mail: luciene.tognetta@unesp.br

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

- Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Questionário

Dados de perfil

1. Sua escola é:

Marcar apenas uma oval.

Pública Municipal

Pública Estadual

Particular

2. Como você declara a sua origem étnico-racial?

Marcar apenas uma oval.

Branca

Preta

Parda

Amarela (Oriental)

Indígena

Não sei responder

Prefiro não responder

3. Qual o seu gênero?

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Prefiro não responder

Outro

4. No último ano, você recebeu algum tipo de treinamento ou formação sobre a temática da convivência ética, educação de valores morais ou resolução de conflitos? Assinale a alternativa que mais se adequa a sua realidade.

Marcar apenas uma oval.

- não participei de formações ou treinamentos
- não participei de formações, mas recebi apostilas ou outro material didático para ser aplicado em sala de aula.
- sim, participei de formações ou treinamentos em forma de palestras (carga horária de até 4 horas)
- sim, participei de formações ou treinamentos (carga horária entre 4 a 15 horas).
- sim, participei de formações ou treinamentos (carga horária maior que 16 horas).

5. Na classe em que você leciona você tem:

Marque todas que se aplicam.

- Crianças surdas - usuário de Libras
- Crianças com deficiência física
- Crianças com deficiência visual ou baixa visão
- Crianças com deficiência auditiva
- Crianças com deficiência múltipla
- Crianças com deficiência intelectual
- Crianças com TEA - Transtorno do Espectro Autista
- Crianças com AH/SD - Altas Habilidade / Superdotação
- Migrantes (vindos de outros países)
- Refugiados de guerra
- Crianças com nome social
- Não leciono para nenhuma criança com necessidades especiais

Questionário

6. Você realiza algum tipo de atividade relacionada à educação de valores morais e/ou sobre convivência ética em sua aula?

Marcar apenas uma oval.

- sim, frequentemente
- sim, em algumas datas específicas do ano
- não

7. Que tipo de atividades você realiza? Você pode assinalar quantas alternativas quiser.

Marque todas que se aplicam.

- Assembléias
- Debates
- Rodas de conversa ou diálogo
- Rodas de avaliação do dia
- Leitura e reflexão a partir da literatura infantil
- Leituras ou pesquisas colaborativas
- Atividades Culturais relacionadas com valores morais
- Jogos simbólicos de representação de papéis (Role-Playing Games)
- Jogos Cooperativos
- Jogos de Expressão dos sentimentos
- Danças Circulares
- Círculos de Paz (Práticas de Justiça Restaurativa)
- Intervenção ou mediação dos conflitos com os envolvidos
- Outras Práticas (descreva no campo da questão n. 3)

8. Se você marcou a opção "outras práticas", por favor, descreva-as aqui.

9. As atividades de educação de valores e/ou convivência ética que são desenvolvidas estão programadas desde o início do curso no planejamento do ano?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não. (Se a sua resposta for não, responda a próxima questão)

10. Quais são as suas dificuldades em relação a estes temas ou as causas que impedem que estes trabalhos sejam incluídos desde o início no seu planejamento escolar?

11. Dos temas que se relacionam abaixo, com quais deles você trabalha ou já trabalhou em sua escola? Você pode assinalar quantas alternativas quiser.

Marque todas que se aplicam.

- Autoconhecimento
- Autoestima
- Resolução de conflitos entre pares
- Relações familiares (diferentes modelos de família, problemas enfrentados pelas famílias...)
- Relações intergeracionais (com propostas de participação de pais e avós)
- Discriminação de gênero
- Educação sexual
- Habilidades para o diálogo ou comunicação não violenta
- Construção coletiva de regras e combinados
- Ecologia e sustentabilidade
- Responsabilidade social (trabalhos com a comunidade e seus problemas)
- Direitos humanos
- Educação política, cidadania e participação democrática
- Civismo (comemorações cívicas e patriotismo)
- Bullying
- Racismo
- Educação do campo ou indígena (ou para as relações étnico-raciais)
- Inclusão / educação especial
- Bilinguismo (Libras)
- Diversidade religiosa
- Interculturalidade e sociolinguística (cultura erudita, cultura popular...)
- Problemas de migração e refugiados de guerra
- Sofrimento emocional (saúde mental)
- Comportamento e relacionamentos nas mídias digitais (discurso de ódio, fake news, cyberagressões, desafios na internet...)
- Escolha de valores morais para a convivência
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Relatos docentes por categoria

Categoria 1: Ausência de materiais e atividades adequados para o trabalho com o tema (citada por 3 participantes)

- “Tempo adequado para aprofundamento e materiais que dão subsídio”
- “Conciliar e adequar as propostas para o nível de desenvolvimento do ponto de vista da neurociência e desenvolvimento psicológico da faixa etária trabalhada”
- “Material didático”

Categoria 2: Falta de tempo e organização em função do excesso de demandas ou de outras atividades (citada por 9 participantes)

- “Tempo, organização escolar e conhecimento”
- “O tempo que temos que dispensar no conteúdo”
- “As dificuldades são todas relacionadas ao excesso de demandas relacionadas aos conteúdos escolares. Além da excessiva quantidade de papelada e formalidades para serem preenchidas. Tudo isso consome quase todo o tempo do professor e quase não há tempo para outras atividades importantes”
- “Excesso de projetos e conteúdos a serem cumpridos em curto espaço de tempo”
- “Tempo”
- “Falta de tempo, devido à muitos conteúdos a serem dados”
- “A enorme quantidade de projetos e sequências didáticas que precisamos trabalhar”
- Percebo que não é uma prioridade. Infelizmente o calendário de provas é apertado e o conteúdo é prioridade. Percebo que estou sempre correndo e não trabalho com essa temática o quanto ela deveria ser explorada/trabalhada. Precisa ser uma prioridade, ter um trabalho sistematizado, mas isso não acontece na realidade onde trabalho.
- “Tempo adequado para aprofundamento e materiais que dão subsídio”

Categoria 3 - Ausência de formação docente (citada por 5 participantes)

- “A minha dificuldade é sobre pensar na minha comunicação, se está sendo valorativa ou descritiva”
- “Falta de formação”
- “Falta de treinamento”
- “Mais formações”
- “Falta formação para que este planejamento de fato seja coerente, coeso e eficaz.”

Categoria 4 - O trabalho sobre valores não é considerado como uma proposta curricular, intencional e prevista (citada por 12 participantes)

- “Os problemas acontecem cotidianamente, é difícil prever no início do ano quais temas abordar. Os valores como respeito, por exemplo, são trabalhados sempre, mas muitas vezes conversando pontualmente com os envolvidos em alguma situação específica e não em atividades coletivas.”
- “Por conta do atraso na aprendizagem das crianças, foquei, no início do ano, na alfabetização de alunos que não haviam chegado a essa etapa, depois iniciei o trabalho de valores e projeto de Convivência ”
- A dificuldade é de ajustar os conflitos.
- Porque fazemos conforme a necessidade.
- Acredito que estes trabalhos, comumente, sejam planejados e orientados de acordo com a necessidade, levando em consideração conflitos que ocorrem na rotina escolar. Não possuímos a prática de planejar estes momentos previamente.
- Questões de cunho social e ético são muito dinâmicas, assim, quase sempre o planejamento inicial fica em segundo plano.
- São planejados e executados de acordo com as necessidades que aparecem durante o ano letivo, diante das demandas de cada turma.
- Acredito que primeiro de temos conhecer o grupo de estudantes para darmos o início
- As causas em minha opinião são: cada turma tem uma necessidade ímpar, portanto não tenho como programar antecipadamente intervenções.
- Infelizmente faço por participar do GEEM e ter conhecimento do assunto, literaturas e afins, mas infelizmente ainda não temos na rede essa prática.
- Este não é um assunto previsto pela gestão como importante para ser colocado no planejamento.
- Uma questão de compreender onde se enquadra as abordagens dentro do currículo.

Categoria 5 - Falta de interesse, motivação ou engajamento das crianças
(citada por 2 participantes)

- “Acredito que a dificuldade é realmente engajar as crianças com aquilo que foi planejado.”
- “A maior dificuldade é conseguir envolver as crianças de maneira efetiva ”

Categoria 6 - A educação para a convivência ética como tarefa de outro
(citada por 6 participantes)

- “Precisamos novamente de um profissional para conflitos”
- Temos Orientadora Educacional, trabalhamos sempre com apoio.
- “Envolvimento de todos da escola”
- “Falta de planejamento pedagógico escolar”
- “Envolvimento dos pais ou responsáveis pelos alunos nas reflexões e tomadas de decisão efetiva ou preventiva sobre o conviver eticamente.”
- “Por vezes as famílias.”

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE D – Tabelas de testes de associação

Associações

Q1-Perfil - escola pública ou particular x Q1-Questionário - realiza atividades de valores e convivência

educação de valores morais e/ou sobre convivência ética em sua aula?	1- Sua escola é:		Valor-p
	Particular (n=63)	Pública (n=42)	
não	1 (1,59%)	0 (0%)	0,72
sim, em algumas datas específicas do ano	6 (9,52%)	6 (14,29%)	
sim, frequentemente	56 (88,89%)	36 (85,71%)	

Q4-Perfil - professores que receberam mais formação x Q2-Questionário - tipos de atividade

2 - Que tipo de atividades você realiza?	4- No último ano, você recebeu algum tipo de treinamento ou formação sobre a temática da convivência ética, educação de valores morais ou resolução de conflitos?					Valor-p
	não participei de formações ou treinamentos (n=35)	não participei de formações, mas recebi apostilas ou outro material didático para ser aplicado em sala de aula, (n=10)	sim, participei de formações ou treinamentos em forma de palestras (carga horária de até 4 horas) (n=26)	sim, participei de formações ou treinamentos (carga horária entre 4 a 15 horas), (n=14)	sim, participei de formações ou treinamentos (carga horária maior que 16 horas) (n=20)	
Assembléias	10 (28,57%)	4 (40%)	10 (38,46%)	4 (28,57%)	8 (40%)	0,86
Debates	16 (45,71%)	2 (20%)	8 (30,77%)	7 (50%)	11 (55%)	0,27
Rodas de conversa ou diálogo	34 (97,14%)	10 (100%)	24 (92,31%)	12 (85,71%)	20 (100%)	0,30
Rodas de avaliação do dia	7 (20%)	1 (10%)	3 (11,54%)	6 (42,86%)	10 (50%)	0,01
Leitura e reflexão a partir da literatura infantil	28 (80%)	7 (70%)	20 (76,92%)	13 (92,86%)	14 (70%)	0,54
Leituras ou pesquisas colaborativas	12 (34,29%)	0 (0%)	2 (7,69%)	5 (35,71%)	5 (25%)	0,03
Atividades Culturais relacionadas com valores morais	12 (34,29%)	4 (40%)	12 (46,15%)	7 (50%)	9 (45%)	0,83
Jogos simbólicos de representação de papéis (Role-Playing Games)	3 (8,57%)	3 (30%)	3 (11,54%)	3 (21,43%)	6 (30%)	0,16
Jogos Cooperativos	13 (37,14%)	2 (20%)	10 (38,46%)	7 (50%)	5 (25%)	0,52
Jogos de Expressão dos sentimentos	10 (28,57%)	3 (30%)	6 (23,08%)	3 (21,43%)	7 (35%)	0,90
Danças Circulares	1 (2,86%)	0 (0%)	2 (7,69%)	1 (7,14%)	3 (15%)	0,48
Círculos de Paz (Práticas de Justiça Restaurativa)	1 (2,86%)	1 (10%)	2 (7,69%)	0 (0%)	3 (15%)	0,33
Intervenção ou mediação dos conflitos com os envolvidos	20 (57,14%)	7 (70%)	19 (73,08%)	9 (64,29%)	18 (90%)	0,13
Outras Práticas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	0,09

6 - Dos temas que se relacionam abaixo, com quais deles você trabalha ou já trabalhou em sua escola?	5- Na classe em que você leciona você tem crianças com deficiência		Valor-p
	Não (n=31)	Sim (n=75)	
Autoconhecimento	21 (67,74%)	50 (66,67%)	0,99
Autoestima	22 (70,97%)	56 (74,67%)	0,81
Resolução de conflitos entre pares	26 (83,87%)	68 (90,67%)	0,33
Relações familiares	12 (38,71%)	37 (49,33%)	0,39
Relações intergeracionais	4 (12,9%)	12 (16%)	0,77
Discriminação de gênero	6 (19,35%)	32 (42,67%)	0,03
Educação sexual	3 (9,68%)	13 (17,33%)	0,39
Habilidades para o diálogo ou comunicação não violenta	18 (58,06%)	46 (61,33%)	0,83
Construção coletiva de regras e combinados	23 (74,19%)	62 (82,67%)	0,42
Ecologia e sustentabilidade	16 (51,61%)	47 (62,67%)	0,38
Responsabilidade social	11 (35,48%)	32 (42,67%)	0,52
Direitos humanos	14 (45,16%)	31 (41,33%)	0,83
Educação política, cidadania e participação democrática	10 (32,26%)	24 (32%)	0,99
Civismo	6 (19,35%)	16 (21,33%)	0,99
Bullying	17 (54,84%)	61 (81,33%)	<0,01
Racismo	17 (54,84%)	53 (70,67%)	0,18
Educação do campo ou indígena	7 (22,58%)	11 (14,67%)	0,40
Inclusão / educação especial	13 (41,94%)	41 (54,67%)	0,29
Bilinguismo (Libras)	1 (3,23%)	6 (8%)	0,67
Diversidade religiosa	9 (29,03%)	26 (34,67%)	0,65
Interculturalidade e sociolinguística	4 (12,9%)	14 (18,67%)	0,58
Problemas de migração e refugiados de guerra	5 (16,13%)	13 (17,33%)	0,99
Sofrimento emocional (saúde mental)	10 (32,26%)	33 (44%)	0,29
Comportamento e relacionamentos nas mídias digitais	11 (35,48%)	35 (46,67%)	0,39
Escolha de valores morais para a convivência	8 (25,81%)	32 (42,67%)	0,13
Educação para as relações étnico-raciais	1 (3,23%)	4 (5,33%)	0,99
Educação indígena	1 (3,23%)	0 (0%)	0,29
Respeito com os outros, abuso infantil, direitos das crianças	1 (3,23%)	0 (0%)	0,29

Q2-Perfil - professores brancos e não brancos x Q6-Questionário - quais temas são trabalhados			
6 - Dos temas que se relacionam abaixo, com quais deles você trabalha ou já trabalhou em sua escola?	2- Como você declara a sua origem étnico-racial?		Valor-p
	Branca (n=85)	Não branca (n=18)	
	Autoconhecimento	57 (67,06%)	
Autoestima	64 (75,29%)	13 (72,22%)	0,77
Resolução de conflitos entre pares	74 (87,06%)	17 (94,44%)	0,69
Relações familiares	40 (47,06%)	9 (50%)	0,99
Relações intergeracionais	10 (11,76%)	5 (27,78%)	0,13
Discriminação de gênero	26 (30,59%)	10 (55,56%)	0,06
Educação sexual	10 (11,76%)	6 (33,33%)	0,03
Habilidades para o diálogo ou comunicação não violenta	47 (55,29%)	14 (77,78%)	0,11
Construção coletiva de regras e combinados	66 (77,65%)	16 (88,89%)	0,35
Ecologia e sustentabilidade	53 (62,35%)	8 (44,44%)	0,19
Responsabilidade social	35 (41,18%)	6 (33,33%)	0,60
Direitos humanos	34 (40%)	9 (50%)	0,44
Educação política, cidadania e participação democrática	25 (29,41%)	7 (38,89%)	0,42
Civismo	18 (21,18%)	3 (16,67%)	0,99
Bullying	60 (70,59%)	15 (83,33%)	0,39
Racismo	51 (60%)	16 (88,89%)	0,03
Educação do campo ou indígena	14 (16,47%)	4 (22,22%)	0,51
Inclusão / educação especial	41 (48,24%)	11 (61,11%)	0,44
Bilinguismo (Libras)	5 (5,88%)	1 (5,56%)	0,99
Diversidade religiosa	26 (30,59%)	8 (44,44%)	0,28
Interculturalidade e sociolinguística	11 (12,94%)	5 (27,78%)	0,15
Problemas de migração e refugiados de guerra	13 (15,29%)	4 (22,22%)	0,49
Sofrimento emocional (saúde mental)	33 (38,82%)	9 (50%)	0,43
Comportamento e relacionamentos nas mídias digitais	35 (41,18%)	8 (44,44%)	0,80
Escolha de valores morais para a convivência	31 (36,47%)	8 (44,44%)	0,60
Educação para as relações étnico-raciais	5 (5,88%)	0 (0%)	0,58
Educação indígena	1 (1,18%)	0 (0%)	0,99
Respeito com os outros, abuso infantil, direitos das crianças	1 (1,18%)	0 (0%)	0,99

Q4-Perfil - professores que receberam mais formação x Q6-Questionário - quais temas são trabalhados			
6 - Dos temas que se relacionam abaixo, com quais deles você trabalha ou já trabalhou em sua escola?	4- No último ano, você recebeu algum tipo de treinamento ou formação sobre a temática da convivência ética, educação de valores morais ou resolução de conflitos?		Valor-p
	Não (n=45)	Sim (n=61)	
	Autoconhecimento	30 (66,67%)	
Autoestima	36 (80%)	42 (68,85%)	0,27
Resolução de conflitos entre pares	37 (82,22%)	57 (93,44%)	0,12
Relações familiares	22 (48,89%)	27 (44,26%)	0,70
Relações intergeracionais	2 (4,44%)	14 (22,95%)	0,01
Discriminação de gênero	16 (35,56%)	22 (36,07%)	0,99
Educação sexual	6 (13,33%)	10 (16,39%)	0,79
Habilidades para o diálogo ou comunicação não violenta	28 (62,22%)	36 (59,02%)	0,84
Construção coletiva de regras e combinados	33 (73,33%)	52 (85,25%)	0,15
Ecologia e sustentabilidade	26 (57,78%)	37 (60,66%)	0,84
Responsabilidade social	19 (42,22%)	24 (39,34%)	0,84
Direitos humanos	19 (42,22%)	26 (42,62%)	0,99
Educação política, cidadania e participação democrática	13 (28,89%)	21 (34,43%)	0,67
Civismo	10 (22,22%)	12 (19,67%)	0,81
Bullying	35 (77,78%)	43 (70,49%)	0,51
Racismo	31 (68,89%)	39 (63,93%)	0,68
Educação do campo ou indígena	6 (13,33%)	12 (19,67%)	0,44
Inclusão / educação especial	20 (44,44%)	34 (55,74%)	0,33
Bilinguismo (Libras)	1 (2,22%)	6 (9,84%)	0,23
Diversidade religiosa	12 (26,67%)	23 (37,7%)	0,30
Interculturalidade e sociolinguística	4 (8,89%)	14 (22,95%)	0,07
Problemas de migração e refugiados de guerra	9 (20%)	9 (14,75%)	0,60
Sofrimento emocional (saúde mental)	18 (40%)	25 (40,98%)	0,99
Comportamento e relacionamentos nas mídias digitais	17 (37,78%)	29 (47,54%)	0,33
Escolha de valores morais para a convivência	12 (26,67%)	28 (45,9%)	0,07
Educação para as relações étnico-raciais	3 (6,67%)	2 (3,28%)	0,65
Educação indígena	0 (0%)	1 (1,64%)	0,99
Respeito com os outros, abuso infantil, direitos das crianças	0 (0%)	1 (1,64%)	0,99