
CONVIVÊNCIA ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS PRÁTICAS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Adriana de Melo Ramos¹
Ana Maria Falcão de Aragão²

Resumo

Sendo pesquisa-ação, o presente estudo relata e analisa a formação de professores tutores em duas escolas públicas brasileiras do Ensino Fundamental II que implantaram o programa Projeto de Convivência Ética. O projeto citado trata-se de um programa de formação de professores e de transformações na escola com ações diferenciadas e complementares, visando a redução da violência, a mediação dos conflitos e a melhoria da qualidade da convivência, favorecendo a construção de um clima escolar positivo. O programa foi elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral considerando três vias inter-relacionadas: pessoal e relacional, curricular e institucional. Foram organizadas ações preventivas, curativas e de fomento na elaboração do programa que consiste: na inserção de uma disciplina semanal no currículo dos alunos, objetivando discussão sistemática da convivência e da moral; formação continuada dos profissionais dessas escolas; implantação de espaços de participação e resolução de conflitos como: propostas de protagonismo juvenil; avaliação do clima escolar; construção de um plano de convivência. Os objetivos deste estudo foram: descrever o processo de formação dos professores tutores dentro do projeto de Convivência Ética e as suas implicações pedagógicas; identificar limites e possibilidades da formação dos professores tutores do projeto supracitado, a partir dos sentidos e significados apontados por eles; e descrever o processo de autoscopia na formação de tutoria. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os tutores, para a realização do procedimento de autoscopia, obtido por videogravação das aulas de convivência realizadas pelos docentes, exibidas a eles de forma editada e com um roteiro prévio de análise. Os dados foram analisados qualitativamente, a partir da utilização de núcleos de significação. Da análise dos resultados foram construídos três núcleos de significação: núcleo 1 – A Tomada de Consciência, envolvendo a reflexão das práticas anteriores dos docentes frente a nova realidade; núcleo 2 – As Novas

¹ Instituto Vera Cruz - adrimeloram@gmail.com

² Faculdade de Educação UNICAMP - anaragao@terra.com.br

Práticas, a linguagem do educador e as intervenções frente as situações de conflitos e na condução das assembleias de classe; núcleo 3 – As Dificuldades Institucionais, que revelam tanto os aspectos físicos, quanto o engajamento da gestão e outros educadores da escola no Projeto de Convivência Ética. Neste artigo, abordaremos apenas o estudo do núcleo 2. Os resultados corroboram com a necessidade de espaços dialógicos e reflexivos na escola.

Palavras-chave: formação docente; convivência ética; assembleia escolar; tutoria

ETHICAL COEXISTENCE AND TEACHERS TRAINING: NEW PRACTICES, DIRECTIONS AND MEANINGS

Abstract

As an action-research, the present study reports and analyses the tutors-teachers training at two public secondary Brazilian schools, that established the schedule of Ethical Coexistence Program. The aforementioned project is about a teacher training program for changes at schools, based on different and supporting actions that goals to reduce the violence, to mediate conflicts and to improve the coexistence quality, so that to build a positive school climate. The program was created by the Group of Studies and Researches in Moral Education (GPEM), considering three ways interrelated: personal and relational, curricular and institutional. Preventive, Curative and Institutional actions were organized during the program creation that consists in: the input of a weekly subject in students' curriculum, aiming to discuss the systematic of coexistence and moral; the continuous training of professionals from those schools; implanting spaces of participation and conflicts solving as: leadership youth purposes; climate school evaluation; and the development of a coexistence planning. This study aims were: to describe the tutor-teachers training process inside the Ethical Coexistence Project and its pedagogical implications; to identify limits and possibilities of tutor-teachers training on the aforementioned project, based on the directions and meanings quoted by them; and to describe the process of autoscapy in tutoring training. Data were produced by semi-structured interviews with tutors to execute the autoscapy proceeding, conceived from recorded videos of the coexistence classes given by the docents, showed them in an edited version, with a previous script of analysis. Data were analyzed qualitatively, since the using of meaning cores. From the resulting analyzes, three meaning cores were developed: core 1- Conscientious Intake, involving the teachers' reflections about previous practice, facing the new reality; core 2 - New Practices, docent's language and interventions in conflict situations and in leading class assemblies; core 3 - Engaging the management and other teachers at school on the Ethical Coexistence Project. In this article, we discuss only the study in core 2. The results contribute to a need of dialogical and thoughtful spaces at school.

Keywords: Teachers training; ethical coexistence, school assemblies, tutoring

Introdução e Quadro Teórico

A escola, querendo ou não, influencia significativamente a formação moral de seus alunos, uma vez que as relações intraescolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado. A sociedade contemporânea, marcada por inúmeras mudanças tanto do ponto de vista científico, tecnológico, quanto humano, traz como urgência, desejos de ideais de justiça, de solidariedade e tantos outros valores morais.

O “Projeto Convivência Ética” trata-se de um programa de formação de professores e de transformações na escola com ações diferenciadas e complementares, visando a redução da violência, a mediação dos conflitos e a melhoria da qualidade da convivência escolar, favorecendo a construção de um clima escolar positivo. Esse programa foi elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM) da Unesp e da Unicamp, considerando três vias diferentes, mas inter-relacionadas: a pessoal e relacional, a curricular e a institucional. Assim, foram organizadas uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento) na elaboração do programa que, em síntese, consiste: na inserção de uma disciplina semanal na grade curricular dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (EF) e também um espaço semanal nas séries iniciais do EF para que a convivência e a moral sejam sistematicamente discutidas; na formação continuada para os profissionais dessas escolas; na implantação de espaços de participação e de resolução de conflitos, como as assembleias e os procedimentos de mediação; em propostas de protagonismo juvenil, como as equipes de ajuda; na avaliação do clima escolar; na construção de um Plano de Convivência nas instituições educativas e no acompanhamento dos principais procedimentos implantados. Buscou-se construir, na escola, um

lugar de diálogo e de transformação tanto pessoal quanto coletiva, a fim de orientar os professores e os alunos para que saibam pensar e agir em situações de conflito de valores.

Relações pautadas na ética não são fruto de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional, mas, sim, de um processo de construção e aprendizagem. Sendo assim, torna-se imperativa a tarefa de se repensar constantemente a formação oferecida aos alunos – crianças e adolescentes – visando ao aprimoramento das relações interpessoais que ocorrem no interior da escola.

O estudo de Bagat (1986) demonstra que os modelos educativos podem favorecer ou inibir, no sujeito, a passagem da moral heterônoma para a autônoma. A autora, ainda, comprovou que educadores dogmáticos, ou seja, autoritários, centralizadores e donos da verdade, não auxiliam a construção do senso de responsabilidade nas crianças. Já, aqueles pouco dogmáticos, contribuem mais efetivamente para esse desenvolvimento. Essa pesquisa comprova que um sistema pedagógico aberto e democrático pode desenvolver nos sujeitos a capacidade de julgar autonomamente e chega à conclusão de que os “modelos educativos podem acelerar, diminuir, criar ‘espaçamentos’ na passagem da heteronomia para a autonomia moral” (p. 56).

DeVries e Zan (1995) também realizaram pesquisas nessa área e encontraram resultados análogos aos de Bagat. As autoras compararam o comportamento de crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários a outras que interagiram em um ambiente escolar fundamentado nos princípios da teoria construtivista, num ambiente cooperativo. Segundo DeVries e Zan, as crianças que vivenciam um ambiente construtivista apresentam um avanço no desenvolvimento sociomoral, resolvem seus conflitos de maneira mais adequada e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

Piaget (1944-1999, p. 181) alerta que “é preciso ensinar os alunos a pensar e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

Tognetta (2003) também mostrou, em sua pesquisa, a influência do ambiente sociomoral escolar na construção da solidariedade pelos alunos. Os resultados demonstraram a existência de uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários relacionada às vivências de experiências de reciprocidade e respeito mútuo, características de um ambiente cooperativo.

Esses estudos nos permitem afirmar que, para contribuir para a formação de cidadãos autônomos, é necessário construir uma atmosfera sociomoral cooperativa ou um “clima moral” na escola como denomina La Taille (2001). Assim, tanto a prática quanto a reflexão são essenciais: a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve se proporcionar o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver (BRASIL, 1998).

Esse ambiente deve proporcionar continuamente condições que engendram as relações de cooperação, tais como: favorecer a quantidade e a qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto; incentivar os alunos a fazerem por si mesmos tudo aquilo que já são capazes, tendo oportunidades de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente; empregar uma linguagem construtiva; estimular a ação sobre o objeto do conhecimento assim como o estabelecimento de relações; trabalhar a expressão dos sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo; vivenciar a democracia construindo regras e discutindo problemas por

meio das assembleias, e também nas situações em que os valores e as normas podem ser apropriados racionalmente.

Alguns estudos (LATERMAN, 2002; HADJI, 2002; GALLEGO, 2006; GARCIA, 2012; SOUZA, 2012) têm indicado que a relação professor-aluno influencia o ambiente sociomoral da escola de forma expressiva. Essa relação precisa ser pautada em respeito e, para isso, o sentimento de confiança é muito importante.

La Taille (2002) defende que para pertencer a uma comunidade moral é preciso previamente avaliar de forma positiva os valores, os princípios e as regras dessa comunidade. Porém, também é preciso avaliar se as pessoas que integram esse grupo são confiáveis, ou seja, para o autor (p. 150):

Não estamos querendo dizer com isso que a ausência de confiança justifique condutas contrárias à moral. Não é porque ninguém é justo que temos autorização de sermos injustos. Há aqueles que, mesmo vivendo em comunidades ou sociedades nas quais um grande número de pessoas desrespeita seus deveres, permanecem agindo inspirado neles. Mas é fato que a experiência contínua de falta de confiança pode acabar tendo efeitos deletérios sobre o “querer agir” moral.

Segundo Garcia (2010, p. 392) no ambiente escolar: “a confiança constitui um componente essencial para a comunicação e a cooperação em sala de aula, bem como uma referência para a estabilidade e uma baixa incerteza nas relações entre professores e alunos”. Giddens (2002) defende a ideia que a confiança está ligada à crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema; estaria, assim, baseada não somente nas respostas que uma pessoa fornece em determinadas circunstâncias, mas envolveria uma disposição para acreditar nela, uma espécie de “fé”. É preciso uma confiança ativa, que desloca de uma atitude passiva para algo a ser construído ativamente (Garcia, 2010).

Na pesquisa de Hadji (2002) evidencia-se outro fator importante na relação professor-aluno. O autor, ao mencionar estudos sobre a eficácia do professor e o desempenho dos alunos, conclui que características individuais dos docentes (como idade, sexo, origem social ou status) não melhoram a eficácia, e o que seria promotor de um melhor desempenho dos alunos são as características pedagógicas, que se constroem na interação escolar. Variáveis como as instruções, perguntas, intercâmbios verbais, modalidade direta ou indireta de ensino, natureza das retroações, o nível de dificuldade das tarefas, melhorariam o desempenho escolar dos alunos, ou seja, a qualidade do planejamento e execução das aulas.

É raro, no entanto, encontrarmos instituições educativas em que um cuidadoso trabalho com a ética esteja presente nas diversas dimensões anteriormente mencionadas. O que se constata é que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam submissos, obedientes e conformados em todos os aspectos, tanto nos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto aqueles relacionados ao pensamento reflexivo (DEVRIES E ZAN, 1995).

As Práticas Morais

Puig (2004, p.63) conceitua práticas morais como “(...) formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes”. Assim sendo, há nas práticas morais a presença de virtudes e expressão de valores. O autor faz uma distinção quanto ao sentido das práticas tidas como morais classificando-as em práticas procedimentais e práticas substantivas.

As práticas procedimentais objetivam abrir espaços para a expressão e criatividade moral dos alunos (VIVALDI, 2013 p. 116-117), segundo a autora:

Nas diversas situações do cotidiano da escola e da sala de aula em que as divergências de opiniões e de quererem muitas vezes deflagram

conflitos ou insatisfações, nem sempre considerados e trabalhados de forma a alcançar soluções pautadas nos princípios moralmente universalizáveis, como o respeito ao próximo, por exemplo. As práticas procedimentais visam, então, considerar esses acontecimentos como conteúdo de um processo dialógico, reflexivo e criativo.

As práticas substantivas também objetivam ações para a expressão dos valores. Todavia não há espaço de criatividade moral e, sim, de repetição moral. A autora defende, também, que este tipo de prática, cristaliza valores reconhecidos por uma comunidade como desejáveis em comportamentos concretos. Logo, tanto as práticas procedimentais quanto as substantivas se complementam e devem compor a tarefa educacional.

Neste estudo destacamos as práticas morais procedimentais, com ênfase nas atividades das assembleias de classe, recurso muito citado pelos professores tutores que eram responsáveis pelas aulas de Convivência Ética.

As assembleias são um momento para a troca de ideias a partir de problemas reais vividos pelo grupo e, também, um local onde se felicitam as realizações desse grupo. É um espaço que favorece o diálogo, em que se exercita a democracia e a cidadania, é o momento de falar sobre questões que são inerentes ao grupo, podendo propiciar a descentração, a tomada de consciência, a reflexão e transformar aquilo que a maioria considera oportuno em uma convivência melhor (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007).

Para Puig (et. al, 2000), esse é um momento escolar organizado para que os membros da escola possam falar de tudo que lhes pareça pertinente com o objetivo de melhorar a convivência e o trabalho escolar.

As assembleias de classe devem objetivar o diálogo, o direito à fala, a reflexão sobre diferentes questões, a elaboração de propostas e o respeito à diversidade de opiniões. Para tanto, é preciso que os educadores estudem tal pro-

cedimento antes de implantá-lo em suas classes; a mobilização para a necessidade de usar essa estratégia deve iniciar entre os adultos que, se bem embasados, poderão introduzir e conduzir as assembleias, como um momento importante da rotina escolar.

Todavia, as assembleias não podem ser vistas como uma fórmula mágica de resolução de problemas escolares, mas é uma prática moral que possibilita ajudar a tornar o ambiente sociomoral da escola mais cooperativo e democrático e, portanto, menos coercitivo e autoritário.

A comunicação construtiva

Considerando que a comunicação, por meio do uso de uma linguagem adequada, é um dos aspectos que podem contribuir para relações mais respeitadas e o desenvolvimento de uma moral autônoma, as palavras transmitem uma mensagem a quem as recebe, sentimentos são gerados a partir das relações entre as pessoas, principalmente em situações de conflito.

Assim sendo, educadores que queiram promover relações justas e respeitadas com os alunos devem valer-se de uma linguagem que descreva sem emitir julgamentos, logo uma linguagem descritiva. O que segundo Vinha (2000, p. 268):

Para haver uma melhor comunicação, é preciso que aprendamos a utilizar a linguagem descritiva, que demonstra aquilo que vemos, sem apelar para os juízos de personalidade, e traduz os nossos legítimos sentimentos, sem nos valermos das chantagens emocionais.

A linguagem descritiva favorece relações de respeito mútuo, a possibilidade de resolução de conflitos assertivos e um sentimento de pertença ao grupo, que favorece o desenvolvimento da moralidade.

A técnica de escuta ativa favorece a compreensão das mensagens, procurando compreender seus sentimentos e interpretá-los. É preciso demonstrar ao locutor que se compreende o que ele sente, sem emitir julgamentos. A escuta ativa é de grande valia para que os educadores possam auxiliar os alunos em momentos de conflitos internos ou que surgem através da interação com outros sujeitos, favorecendo uma abertura ao diálogo. Os educadores auxiliam que o sujeito reconheça os seus próprios sentimentos, para, aos poucos, ser capaz de reconhecer os sentimentos dos outros, assim como buscar soluções para os seus conflitos. Este recurso da linguagem favorece a descentralização do sujeito, sendo este capaz de compreender outros pontos de vista além do seu.

Há, também, a técnica da mensagem-eu, que contribui para a resolução dos problemas uma vez que favorece, ao sujeito, declarar os seus sentimentos em relação ao ocorrido. Isto acontece, pois, a técnica consiste em o orador verbalizar seu ponto de vista, à medida que expõe os seus sentimentos, sem ameaças ou acusações, quanto às atitudes alheias.

A forma como elogiamos, precisa considerar o aspecto apreciativo, também chamado por alguns autores como elogio descritivo ou produtivo (GINOTT, 1973; FABER E MAZLISH, 2005; DEDESCHI, 2008). Ginott apresenta o elogio produtivo como aquele que “descreve os esforços e as realizações de uma criança e nossos sentimentos sobre os mesmos. Não avalia a personalidade ou julga o caráter.” (1973, p. 94).

A partir do retorno (*feedback*) que a pessoa tem a respeito de suas atividades ou atitudes, esta poderá se autoavaliar. Assim, será capaz de buscar, por si só, o que pode melhorar em suas realizações, sem medo de errar. Ginott (1973) acrescenta à ideia apresentada anteriormente que apenas esta forma de

elogiar leva a criança/adolescente a errar sem medo e recuperar-se sem ansiedade.

Assim sendo, um ambiente sociomoral cooperativo, envolve práticas morais constantes e institucionalizadas, relações de confiança com os adultos e com os pares e uma linguagem, que promova a expressão dos sentimentos em espaços dialógicos e democráticos.

Metodologia

Buscou-se, com essa pesquisa de caráter qualitativo, caracterizada por uma pesquisa-ação, compreender o sentido que os professores tutores das aulas de Convivência Ética atribuíram ao curso de formação, assim como transferiram os seus significados para sua própria prática pedagógica nos diversos contextos de atuação. Os objetivos deste estudo foram: descrever o processo de formação dos professores tutores dentro do projeto de Convivência Ética e as suas implicações pedagógicas; identificar limites e possibilidades da formação dos professores tutores do projeto supracitado, a partir dos sentidos e significados apontados por eles; e descrever o processo de autoscopia na formação de tutoria.

Segundo Thiollent (1998), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

A pesquisa-ação caracteriza-se por uma metodologia participativa, em que pesquisadores, professores e alunos interagem. Segundo Spink (1989, p. 31):

[...] é um termo aplicado à pesquisa corrente com o duplo e explícito propósito de auxiliar a reflexão, formulação ou implementação da ação e de desenvolver, enriquecer ou testar quadros referenciais teóricos ou modelos relevantes ao fenômeno em estudo. Caracteriza-se por uma reflexão ativa e explícita entre os pesquisadores e os responsáveis pela ação numa área específica (...). Pesquisa-ação é uma fusão da pesquisa e assessoria.

A presente pesquisa é um estudo sobre a formação dos professores tutores em duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista que atuavam com o Ensino Fundamental II e que implantaram um Plano de Convivência Ética. Esse projeto, com duração de 12 meses caracterizou-se, principalmente: pela inserção de uma disciplina no currículo, a fim de se discutir com os alunos temas pertinentes à convivência e à moral, mediação de conflitos; inserção de propostas de protagonismo juvenil; encontros quinzenais de estudo com os profissionais da escola e com os professores tutores, responsáveis pela nova disciplina e acompanhamento dos procedimentos que foram implantados. Assim sendo, este estudo tem como objetivo descrever o processo de formação dos professores tutores dentro do Projeto de Convivência Ética e as suas implicações pedagógicas; identificar os limites e as possibilidades da formação dos professores tutores, a partir dos sentidos e significados apontados por eles; e refletir sobre a formação de tutoria dentro deste plano.

Autoscopia

A autoscopia é um procedimento encontrado em diversos estudos (LINARD, 1974; 1980; PRAX; LINARD, 1975; NAUTRE, 1989; ROSADO, 1990; FERRÉS, 1996) que definem esta técnica a partir da videogravação com a função do sujeito se autoavaliar por meio da comparação com a imagem de si no vídeo. Aqui, o abordamos esse método como uma técnica de pesquisa a partir da videogravação de aulas com o intuito de uma autoanálise a posteriori.

Nesta pesquisa, a autoscopia foi utilizada em situações de aprendizagem e formação de professores tutores ao analisarem sua prática nas aulas de Convivência Ética, assim sendo eles foram o próprio objeto de *feedback* visual, ao se depararem com a imagem de seu corpo, a apreensão, pela memória, de sua representação e aparência.

Para Rosado (1990) nessa atividade, o sujeito ressignifica os elementos apresentados nas videograções, pois não é um mero telespectador, no sentido passivo do termo. Ele é ativo perante os elementos da recepção videográfica, aos quais atribui sentidos dentro do contexto em que a situação apresentada acontece. Assim sendo, há uma atividade psicológica em que se interpretam conteúdos e estabelecem percepções particulares, resultando em articulações ao se atribuir valores de acordo com sua experiência pessoal e seus conhecimentos prévios.

Ferrés (1996) nomeia este procedimento de videoespelho, pois defende a ideia de que o vídeo potencializa a função de autoavaliação, inicialmente, pela observação e, depois, pela reflexão sobre o próprio comportamento. Para o autor, o vídeo é como um espelho, todavia muito mais poderoso, pois diferentemente do espelho que traz a imagem do sujeito invertida, no vídeo a pessoa se vê como os outros a enxergam. Assim sendo, vejo-me para me compreender.

Sadalla e Larocca (2004) compreendem que análises feitas por meio de vídeos seja uma tarefa difícil de se realizar, uma vez que envolve o processo de tomada de consciência e de reflexão feitas ao mesmo tempo a partir de vários códigos como: linguagem, posturas, expressões faciais, maneirismos, tanto de si como de todos envolvidos na gravação.

A opção em usar o procedimento de autoscopia para este estudo deve-se a alguns fatores como: o distanciamento emotivo para que se possa fazer uma análise reflexiva; a versatilidade durante a exibição (proveniente da tecnologia); ser algo que aconteceu no passado, mas que se pode restituir no presente; a tecnologia da gravação é adequada para o registro e a investigação de fenômenos nos quais intervém o movimento, como uma aula. A aula é um fenômeno complexo, com a interferência de múltiplas variáveis, que acontecem simultaneamente.

Assim sendo, a videogravação permite registrar acontecimentos, que provavelmente não seriam notados em uma observação direta, por serem fugazes e não repetíveis. E, um ponto também importante, para essa escolha é a possibilidade de um afastamento emocional do sujeito em tela da situação filmada. E, por fim, a autoscopia propicia uma análise crítica e uma intensa atividade intelectual. Para Rosado (1990) o processo reflexivo faz com que o sujeito perceba contradições e busque novos conhecimentos, a simples confrontação, feita pela imagem observada, já possibilita uma mudança de ação, mesmo que não seja uma meta a intervenção.

Ao optarmos pelo uso da autoscopia é importante reconhecer algumas limitações e cuidados. A câmera não é um elemento neutro, uma vez que a simples observação pode alterar o ambiente. A imagem que o sujeito tem de si ao se observar no vídeo pode causar manifestações nos indivíduos, em especial em quem tem mais resistência à mudança. Pode gerar ansiedade quando se vê em ação, aparecendo atitudes incertas como a depreciação, agressão, não-identificação ou mesmo rejeição por parte dos sujeitos.

Nesta pesquisa, a autoscopia objetivava tanto a reflexão, buscando por meio dos sentidos que o próprio sujeito atribuía aos estudos feitos na for-

mação de professores tutores e a sua prática pedagógica nas aulas de Convivência Ética, construindo um núcleo de significação, quanto a tomada de consciência deste processo para a ressignificação de suas ações ao atuarem com os alunos.

Núcleos de Significação

Objetivando a necessária coerência entre o método e seus procedimentos, este estudo se pauta na proposta metodológica de análise dos dados chamada de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) – elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade.

Aguiar e Ozella (2013) advertem a importância de se evitar interferências desnecessárias e inadequadas durante a comunicação do sujeito. Logo, a primeira etapa indicada é a produção dos dados – que, no caso desta pesquisa, consistiu na gravação das aulas de Convivência Ética. Aconselha-se também a combinação dos dados primários com outros instrumentos que permitam complementar e refinar a análise, neste caso usamos a entrevista por meio da autoscopia, o que nos possibilitou entrevistar os participantes sobre aspectos das aulas videogravadas.

Ainda, fizemos uma leitura flutuante (AGUIAR; OZELLA, 2006), assistindo as videogravações e ouvindo as entrevistas feitas na autoscopia. Dessa forma foi possível nos familiarizarmos ao conteúdo e permitir destacar os pré-indicadores, que poderiam ser os temas recorrentes, contraditórios, valorizados e/ou marcados por uma carga emocional, presentes naquilo que é expressado pelos sujeitos. A partir destes pré-indicadores resulta uma relação de temas importantes para os objetivos da investigação. Após isso, é feita uma segunda leitura do material com o objetivo de aglutinar os pré-indicadores – “seja pela

similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade” (2006, p. 230).

A partir desses indicadores, inicia-se a elaboração dos núcleos de significação que devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que o constituem no seu modo de pensar, sentir e agir (AGUIAR; OZELLA, 2013). Os nomes dos núcleos devem ser escolhidos retirando as expressões da própria fala dos informantes, uma frase curta que explicita os movimentos do sujeito em relação ao objetivo de estudo. Estes núcleos de significação formados foram a base para nossa análise dos dados, havendo uma interlocução com a teoria.

Participantes e procedimentos para a produção de dados

Os participantes do presente estudo foram três professores de Ensino Fundamental II de duas escolas municipais do interior paulista, que foram professores tutores, ministrando aulas semanais aos alunos das escolas participantes do projeto. No início do ano de 2016, foram atribuídas as aulas de Convivência aos professores que demonstraram interesse em conduzir a disciplina, denominada por essas escolas, de Convivência Ética, em aulas semanais que duravam 100 minutos. Para isso, além de participar do curso destinado a todos os professores, eles participaram de uma formação específica, cuja periodicidade foi quinzenal. Cabe ressaltar que ambos os cursos, foram ministrados por nós, pesquisadores do GEPEM. Esses professores ministravam aulas de outras matérias nas duas escolas que atuamos, o PROF1 e o PROF2 ministravam aula na mesma escola e o PROF3 em outra escola da mesma rede de ensino.

As escolas participantes compreendem o nível Básico, Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e adultos, mas as aulas de Convivência Ética foram destinadas apenas aos alunos do Ensino Fundamental II. A rede para a

qual foi destinada esse programa de formação e assessoria também contemplava mais duas escolas, porém neste estudo, convidamos apenas os professores tutores das escolas em que atuamos diretamente.

Para produzirmos os dados desta pesquisa, videogravamos as aulas de Convivência Ética no ano seguinte em que foi oferecida a formação e a assessoria. Foram gravadas duas aulas de 100 minutos de cada professor tutor, sendo que, em uma aula filmamos uma prática moral deliberativa denominada Assembleia de Classe e a outra uma aula com uma prática moral substantiva. Após a gravação, selecionamos trechos das aulas videogravadas e assistimos com os docentes discutindo a partir de um roteiro de entrevista sobre a prática realizada e a relação com os estudos teóricos feitos durante o programa, assim como a qualidade das intervenções e possíveis mudanças dentro das ações docentes nas diversas áreas educacionais que atuavam. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas, sendo que a partir das falas dos próprios docentes criamos três núcleos de significação: núcleo 1 – A Tomada de Consciência, envolvendo a reflexão das práticas anteriores dos docentes frente a nova realidade; núcleo 2 – As Novas Práticas, a linguagem do educador e as intervenções frente as situações de conflitos e na condução das assembleias de classe 3 – As Dificuldades Institucionais, que revelam tanto os aspectos físicos, quanto o engajamento da gestão e outros educadores da escola no projeto de Convivência Ética. Neste artigo abordaremos apenas o núcleo 2.

Análise dos Dados

Para a análise dos núcleos apresentados, retomamos sempre os indicadores e os pré-indicadores, num movimento de ir e vir, de diálogo com as videogravações, as entrevistas e com a nossa própria experiência como pesquisadora responsável por essa equipe de professores. As videogravações foram

feitas de agosto a outubro de 2017 e as entrevistas de autoscopia em dezembro do mesmo ano.

Núcleo 2 - As Novas Práticas

A partir da organização das reflexões feitas pelos professores tutores sobre como a linguagem do educador (mais descritiva), as intervenções frente as situações de conflitos e na condução das assembleias de classe, o núcleo 2 evidencia as possibilidades de novas práticas pedagógicas.

PROF1 – Fazendo considerações sobre a forma como ser um professor tutor o ajudou nas relações com os alunos em outra matéria que ministra na escola:

Acho que na minha aula que não é de convivência eu uso os princípios da assembleia, quando eu percebo que tem algo estranho, ou aparece um assunto de convivência que eles estão falando muito, eu paro a aula e converso com eles. Pergunto: "O que está acontecendo?" Nem sempre a gente resolve o problema, mas acho que só ter espaço de escuta, isso já é bacana. Isso tem me ajudado a ouvir como eles pensam... de poder dar espaço para eles falarem. Sabe, parar a aula mesmo e falar: "Galera, vamos conversar, o que está acontecendo?" Por exemplo, tive um problema com saídas para o banheiro excessivas, paramos, conversamos sobre o que estava acontecendo e pensamos juntos em qual momento isso poderia acontecer, fiz eles compreenderem que eles próprios se prejudicavam com tantas saídas. Isso foi só um exemplo, tem outros, mas é nesse sentido... foi para mim o que mais significou, esse espaço de escuta e de diálogo, independente de ser uma aula de convivência ou uma assembleia, poder usar isso em qualquer aula.

Notamos, durante a formação dos professores de Convivência Ética, pelos relatos que eles faziam, como ser um professor tutor impactou na sua prática na escola, independente de estar conduzindo uma aula com estes conteú-

dos. Este relato, corrobora com essa perspectiva, que muitos dos professores tutores mudaram suas práticas nas aulas que não eram as de Convivência Ética.

PROF2 – Relatando sobre a transformação da sua prática nas relações com os alunos:

Eu acho que as aulas de ética e a própria formação do ano passado contribuíram muito para meu relacionamento com as crianças, foi o maior ganho mesmo. Não só o relacionamento, mas a própria organização das aulas, não só na convivência. A forma de você olhar o aluno ficou mais leve para mim, por exemplo, tem uma aluna que me cansa tanto... Se fosse outra época eu não daria nem Feliz Natal no final do ano. No final do ano passado essa aluna, que me dava muito trabalho, veio me dar Feliz Natal, e eu disse: "Pera aí, me dá um abraço!" Eu passei a olhar o aluno, mais como ser humano, não só aquele aluno na sala de aula, mas uma pessoa que tem uma história. A formação do ano passado com vocês me ajudou bastante, porque às vezes esse meio que estamos inserindo aqui, deixa a gente meio duro, engessado, rígido. Tem coisas que olho hoje e vejo porque ser assim, para quê... Hoje sou mais firme nas minhas convicções, os estudos me ajudaram nisso. Hoje penso que o problema maior não são as crianças, a questão maior é a escola. Têm os problemas de família? Tem! Mas precisamos pensar o que nós podemos fazer como escola, neste sentido a formação me ajudou muito.

Outro ponto levantando pelo PROF2 foi a importância de transcender os espaços das aulas de convivência, usando as estratégias estudadas:

Por exemplo, nas aulas que ministro com outro conteúdo, essa coisa de falar como está se sentindo... eu incorporei e também de dar espaço para eles me avaliarem, avaliarem a aula. Neste sentido me ajudou bastante, a forma de falar com os alunos, muitas vezes fez com que os alunos se colocassem no meu lugar, tivemos mais empatia. Eu faço às vezes assembleia nas minhas aulas, mesmo com as turmas que eu não sou professora de ética. E, em outra escola, que eu tenho turmas de Ensino Médio, eu tenho usado essas práticas, mesmo não tendo esse trabalho que tivemos aqui o ano passado. Eles fizeram outro dia uma autoavaliação com as rubricas que estudamos aqui, eu apenas adaptei para eles.

Às vezes também uso as assembleias com eles, mas não de forma sistemática. Agora acho uma perda para escola não darmos continuidade a formação, principalmente para os alunos, a escola a perdeu muito esse ano.

O fato de a formação não ter tido continuidade no segundo ano, mas a escola ter mantido as aulas de Convivência Ética foi um ponto focalizado ao observarem suas aulas, pois sempre se referiam como isolados do restante da equipe, o que não acontecia no ano da formação em que todos estudavam juntos sobre a convivência. A observação das aulas e a constatação de usarem em outros espaços as aprendizagens que tiveram com a experiência de ser professor tutor também foi identificada como algo positivo nas suas diversas atividades docentes.

PROF3 – Relata sobre a mudança de sua prática:

No começo do ano, na preparação das minhas aulas eu me impus o dever de colocar algumas práticas que estudamos, para as aulas de convivência ética, nas aulas que ministro da outra matéria. Então por exemplo, dentro das minhas aulas eu coloquei pelo menos uma assembleia por bimestre para discutirmos as nossas aulas dessa matéria. Eu também queria colocar a rubrica, mas acabei não conseguindo fazer, o ano acabou passando. Eu sempre trabalhei com autoavaliação, mas de um jeito bem simples, então a rubrica achei uma forma mais efetiva e pretendo ainda colocar nas minhas aulas, que não são de convivência. E, além disso, tem outras coisas, como a linguagem, que a gente acaba por incorporar no dia a dia, acaba influenciando no jeito de ser, no vídeo mesmo tem vários exemplos disso, de não fazer julgamento de valor. Eu acho que a linguagem foi o que mais deu frutos ali na nossa escola para todos os professores, é algo que sempre é dito...

Este professor focalizado nas aulas videogravadas foi o que mais usou uma linguagem descritiva, a escuta ativa e uma postura empática, tinha um tom de voz firme, mas respeitoso com todos os alunos. A inserção de práticas como a assembleia para organizar suas aulas da outra matéria e mesmo a

intenção de implementar formas de autoavaliação mais efetivas, como a rubrica, denotam a importância destas experiências, de forma positiva, como professor tutor.

A autoscopia é um recurso importante nesta reflexão sobre a ação, promoveu um desequilíbrio sobre a mudança das práxis. É um bom meio para usarmos na formação de professores, por ser promotor da reflexividade, não foi preciso dizer absolutamente nada. Ao observar estas aulas, os próprios docentes faziam inferências e reflexões sobre nossos estudos, por exemplo, sobre o uso de uma linguagem descritiva, um espaço dialógico e democrático, tornando a escola mais humana e sensível aos alunos, modificando a crença que alunos com famílias problemáticas, pouco o ambiente escolar poderia transformar.

Considerações Finais

Sabendo da importância de vivenciar a moral, mas de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. É preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que, raramente, a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão. Deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e os sentimentos que nos movem.

Portanto, considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer, nas instituições educativas, oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como: assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais, etc. São procedimentos que favorecem a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, consequentemente, o desenvolvimento da autonomia.

Este estudo possibilitou analisarmos as aulas de Convivência Ética dos professores tutores e a influência que ações mais cooperativas, constituídas em um ambiente de mais respeito e justiça, podem promover na mudança de paradigma dos docentes. Os estudos realizados durante a formação desde a construção de personalidades éticas, perpassando pela resolução de conflitos por meio do diálogo com uma linguagem construtiva e respeitosa, de uma escuta ativa, assim como as práticas deliberativas como as assembleias de classe, ressignificaram a prática docente dos professores tutores, mesmo quando não estavam ministrando as aulas de Convivência Ética.

A convivência ética ocorre com sujeito autônomos, portadores de uma consciência crítica, que, baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições. Assim sendo, conviver de forma democrática deve promover práticas que defendam valores vinculados ao diálogo, participação, cooperação, justiça, respeito e solidariedade, que promovam

a autorregulação. Qual o melhor lugar para que tudo isso se desenvolva que não seja a escola? Quem pode ser o educador, profissional em educação, melhor preparado para favorecer essa construção?

Evidenciou-se em todo o estudo que a técnica de autoscopia poderia ter sido utilizada durante as formações, pois traria elementos importantes de análise da própria prática docente dos tutores, assim como dados significativos sobre as dificuldades encontradas, o que favoreceria uma nova organização das formações, tanto geral, como específica, a partir dos sentidos e significados apontados por eles.

Este estudo, favorece as reflexões sobre a formação oferecida aos docentes tutores em Convivência Ética, assim como, a tomada de consciência por parte dos professores sobre sua prática. Evidentemente, sabemos que é apenas um recorte de um projeto de maior dimensão, possibilitando novos estudos a partir deste.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun, 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr, 2013.

ARAÚJO, U. F. *Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

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

BRASIL. MEC, 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/Secretaria de Educação Fundamental*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2009.

DE VRIES, R; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. *Revista Yong Children*, pp. 4-13, nov, 1995.

DEDESCHI, S. C. *Motivação: as duas faces do elogio*. In: ANAIS ELETRÔNICOS DO I CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL - COPPEM, julho 2009.

FABER, A.; MAZLISH, E. *Como falar para o aluno aprender*. São Paulo: Summus, 2005.

FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GALLEGO, A. B. *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*. 2006. 167f. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GARCIA, J. *Indisciplina e crise de confiança na relação professor - aluno*. In: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 6., 2010.

Curitiba. Anais do Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea. Curitiba: UTP, 2010, p. 389 -402.

_____. O que fazemos com os indisciplinados na escola? In: ANAIS DO VIII SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O QUE FAZEMOS COM AS MENTES REBELDES NA ESCOLA? Curitiba: [s.n.], 2012. p. 199-209.

GIDDENS, A. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GINOT, H.G. Elogio: uma nova atitude. Pais e jovens. Rio de Janeiro: Block Editores, 1973.

HADJI, C. Desempenho do professor e sucesso escolar dos alunos. In: MARFAN, M. A. (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 130-138.

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

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

LATERMAN, I. Incivilidade e autoridade no meio escolar. Em ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.). 25ª REUNIÃO ANUAL ANPED - EDUCAÇÃO: MANIFESTOS, LUTAS E UTOPIAS. Caxambu: Anped/UFSC, 2002, (p. 1-19).

LINARD, M. Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe. In: BULLETIN DE PSYCHOLOGIE, TOME XXVIII, 316. 1974, Spécial, 1974. p. 9-12.

_____. Autoscopie par vidéo: l'image de soi au travail. In: EDUCATION PERMANENTE, 52. Mars. 1980.

NAUTRE, C. Etude sur l'utilisation de l'autoscopie video en formation permanente au Groupe Esc Lyon". In: 3ÈME CYCLE DE MANAGEMENT DES RESSOURCES HUMAINES À L'INSTITUT DE GESTION SOCIALE (IGS) DE LYON. Fév/Mars. 1989.

PIAGET, J. A educação da liberdade. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.; ASSIS, M.C (org.). PROEPRE: fundamentos teóricos. Campinas: UNICAMP-FE-LPG, 1999. p. 181-186.

PRAX, I. et LINARD, M. Autoscopie et personnalité. In: BULLETIN DE PSYCHOLOGIE, TOMO XXIX, 323.1975. 14-15, p. 704-715.

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

_____. Práticas Morais. São Paulo: Moderna, 2004.

ROSADO, E.M.S. Communication mediatissé et processus d'evolution des representations - Etude de Cas: La representation de l'informatique. 1990. Thèse (Doctorat en Psychologie), Université Lumière Lyon 2, 1990.

SADALLA, A.M. F.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. In: Educação e Pesquisa, v.30, n.3, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

SOUZA, F. F. Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. In: Anais do VIII SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O QUE FAZEMOS COM AS MENTES REBELDES NA ESCOLA? Curitiba: 2012, p. 130-149.

SPINK, P. Pesquisa-ação e análises de problemas sociais e organizacionais complexos. Psicologia. São Paulo. n. 1, p. 31-44, 1979.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

VINHA, T. P. O Educador e a Moralidade infantil: uma visão construtivista, Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

VIVALDI, F. M. C. A batida do pente - As Práticas Morais na Escola. In: Pesquisas Empíricas Sobre Práticas Morais nas Escolas Brasileiras: O Estado do Conhecimento. 2013. 224f. Tese (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Recebido em: 05/07/2018
Aprovado em: 27/12/2018