

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE VALORES E ATITUDES:
COMO PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL ENFRENTAM ESTE DESAFIO**

**BELO HORIZONTE
2013**

HENRIQUE MELO FRANCO RIBEIRO

**FORMAÇÃO DE VALORES E ATITUDES: COMO PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL ENFRENTAM ESTE DESAFIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Maria De Caro Martins

Co-orientador: Prof. Dr. Orlando Gomes Aguiar Junior

BELO HORIZONTE

2013

RIBEIRO, Henrique Melo Franco

Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio – 2013

141f.

Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Orientadora: Prof^a. Dra. Carmen Maria De Caro Martins.

Co-orientador: Prof. Dr. Orlando Gomes Aguiar Junior.

FaE/UFMG

1. Educação Moral. 2. Valores e Atitudes.

HENRIQUE MELO FRANCO RIBEIRO

**FORMAÇÃO DE VALORES E ATITUDES:
COMO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ENFRENTAM
ESTE DESAFIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Educação e Ciências.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Maria De Caro Martins
Co-orientador: Prof. Dr. Orlando Gomes Aguiar Junior

Aprovado em 29 de agosto de 2013

BANCA EXAMINADORA

Dra. Carmen Maria De Caro Martins

Dr. Orlando Gomes Aguiar Junior

Dr. Arnaldo de Moura Vaz da Silva

Dra. Nilma Soares da Silva

*Eu não sou eu nem sou o outro
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.*
(Mário de Sá-Carneiro
Lisboa, fevereiro de 1914)

AGRADECIMENTOS

As queridas tias Ida, Sônia, Alzira, Maria, Frisolina (*in memorian*) e Helena pelo carinho e amor dedicados a mim;

A Letícia, pela compreensão, apoio, carinho e amor – e por me dividir nas noites e fins de semana com a dissertação;

Aos amigos Anderson, Weberton, Wesley, Natália, Pablo, Leonardo, Jason, Alan e Reinaldo, pessoas importantes e presentes em minha vida;

As minhas irmãs Danielle, Kelen e Laura, pelo carinho e pela mostra de dedicação e superação;

A Liliane, minha mãe, e Francisco, meu pai, pela difícil arte de cuidar de alguém, quando é tão difícil saber como cuidar de nós mesmos;

Ao Marco Antônio, figura em que me espelho desde a infância e que faz parte de mim, apesar das distâncias da vida;

A Rosa, Geraldo, Elzi, José Augusto, Michelle e Pablo, extensão da minha casa, minha família, meu porto seguro;

A Elaine, Camila, Gaspar, Eulália, Lilina, Nazaré, Isabela e Gabriela por fazerem parte do meu universo particular;

A Ângela, pelo carinho e amizade;

Ao amigo Franklin, maranhense de sangue, paulista de coração e mineiro de alma;

Ao professor Helder, pelo início da caminhada;

A Carmen, pelas horas de dedicação, pelos momentos de aprendizagem e por aceitar o desafio de me orientar no meio do caminho;

Ao Orlando, pela acolhida;

Às professoras Maria Inez, Maria Emília e Nilma, pelos ensinamentos;

Aos colegas de profissão e de encantamento – Adilton, Álida, Carla, Gisele, Hélio, Inês, Márcia Dolabela, Rogério e Sônia Carolina, pelo apoio e contribuição ao trabalho;

A Tatiana, Iria e Santer, colegas de orientação;

Ao amigo Célio, pelo exercício da escuta;

A Tânia, Marcelinho, Walkíria, Ellen e Leonardo, que de algum modo dividiram alegrias, expectativas e frustrações no CECIMIG e fora dele;

Ao Clube Atlético Mineiro, pelas alegrias e pelo orgulho de ser campeão das Américas;

meus sinceros agradecimentos...

RIBEIRO, Henrique Melo Franco. *Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio*. 2013. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RESUMO

Nesta dissertação apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre crenças, valores e práticas de professores do Ensino Fundamental com a formação de valores e atitudes. A escola que serviu de cenário a investigação pertence a uma área de alta vulnerabilidade social do município de Belo Horizonte e este panorama traz desafios e dificuldades à prática dos professores e ao trabalho cotidiano com os estudantes.

Analizamos os resultados à luz dos estudos sobre Educação Moral e apontamos a importância que os professores atribuem para a discussão sobre valores e atitudes considerando a realidade da escola. Como estratégias metodológicas utilizamos grupos focais e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa teve como foco os desafios, as dificuldades, os impasses e as ações práticas relatadas pelos professores a fim de contribuir com a formação moral do corpo discente.

Os professores relatam que as principais dificuldades que enfrentam no dia a dia da escola são a insegurança, a indisciplina, a violência, a falta de respeito, os contravalores que os estudantes trazem consigo além do medo em lidar com as situações de risco a que os estudantes estão submetidos no ambiente escolar e extraescolar. Identificamos que os professores consideram muito importante o trabalho com a formação de valores e atitudes. Para isso, desenvolvem dinâmicas que incentivam o diálogo e a escuta e se mostram sensíveis às situações que acontecem em sala de aula. Também consideram importante trabalhar situações que propiciem uma relação afetiva com os alunos e que contribua com o resgate da auto estima deles.

RIBEIRO, Henrique Melo Franco. *Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio*. 2013. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ABSTRACT

In this thesis we present the results of a research about school teachers' beliefs, values and practices with the formation of values and attitudes. The school that served as the backdrop investigation belongs to an area of high social vulnerability in Belo Horizonte city and this picture brings challenges and difficulties for teachers' practices and daily work with the students.

We analysed the results in the light of studies on Moral Education and pointed out the importance that the teachers assign to the discussion on values and attitudes considering the reality of the school. Focus groups and semi-structured interviews were used as methodological strategies. The research focused on the challenges, difficulties, dilemmas and practical actions related by teachers in order to contribute to the moral formation of the students.

Teachers report that the main difficulties they face in daily school are insecurity, indiscipline, violence, lack of respect, the counter-values that students bring with them, beside fear in dealing with situations of risk to which the students are submitted in and out of the school. We found that teachers consider as highly important the work with the formation of values and attitudes. For this, they develop dynamic that encourage dialogue and listening and are sensitive to situations that happen in the classroom. The teachers also consider important to work in situations that provide an affective relationship with students and contribute to their self esteem rescue.

SUMÁRIO

I – A ESTRUTURA DO TEXTO.....	1
II – INTRODUÇÃO.....	3
II.I – A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA.....	3
II.II – JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS.....	5
II.III – NOTAS SOBRE A ABORDAGEM DOS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE VALORES E ATITUDES.....	7
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	12
1.1 – VALORES E ATITUDES.....	12
1.2 – EDUCAÇÃO MORAL.....	15
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	25
2.1 – A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA QUALITATIVA PARA ESTA INVESTIGAÇÃO.....	26
2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DA COMUNIDADE E DOS ALUNOS.....	29
2.2.1 – PERFIL DA ESCOLA.....	29
2.2.2 – PERFIL DOS ESTUDANTES.....	34
2.3 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	37
2.3.1 – GRUPO FOCAL.....	37
2.3.2 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	40
2.4 – OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	54
3.1 – QUE VALORES E ATITUDES TRABALHAR/ABORDAR NA ESCOLA?.....	54
3.2 – COMO TRABALHAR/ABORDAR VALORES E ATITUDES EM SALA DE AULA?.....	68
3.3 – AS DIFICULDADES EM TRABALHAR/ABORDAR VALORES E ATITUDES NA ESCOLA.....	81
3.4 – SITUAÇÕES QUE PROPICIAM A REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO MORAL.....	84
3.5 – SER PROFESSOR EM UMA REGIÃO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL.....	95
3.6 – SITUAÇÕES DE AULA SEGUNDO O RELATO DOS PROFESSORES.....	103
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXOS.....	135
ANEXO 1.....	135
ANEXO 2.....	136
ANEXO 3.....	137
ANEXO 4.....	138
ANEXO 5.....	139
ANEXO 6.....	140
ANEXO 7.....	141

I – A ESTRUTURA DO TEXTO

Nesta pesquisa vamos estudar sobre como professores de uma escola pertencente a uma região de alta vulnerabilidade social compreendem a importância da formação de valores e atitudes e a contribuição da escola neste processo, bem como as dificuldades encontradas pelos professores para contemplar esta formação.

A dissertação está organizada em seis partes. Algumas partes foram divididas em seções cujos temas estão ligados diretamente aos capítulos que estruturam o trabalho.

Na Introdução apresentamos as seguintes sessões: *“A aproximação com o tema da pesquisa”*, *“Justificativa, problema e objetivos”* e *“Notas sobre a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre valores e atitudes”*.

No primeiro capítulo tratamos dos referenciais teóricos utilizados e das leituras que fizemos com o objetivo de compreendermos o campo de pesquisa em educação moral e, mais especificamente, sobre o que viria se constituir valores e atitudes e qual a relação destes dois termos com a educação.

No segundo capítulo apresentamos as escolhas metodológicas, os locais e os sujeitos que fizeram parte da nossa investigação e a justificativa por uma investigação qualitativa. Para tanto, o capítulo foi dividido em cinco seções: *“A importância da pesquisa qualitativa para esta investigação”*, *“Caracterização da escola, da comunidade e dos alunos”*, *“Instrumentos de coleta de dados”* e *“Os sujeitos da pesquisa”*.

Dedicamos o capítulo três à pesquisa de campo. Nele damos tratamento aos dados, fazemos uma análise e trazemos os resultados que encontramos, dialogando sempre com os nossos referenciais teóricos. O capítulo foi dividido em 7 sessões: *“Que valores e atitudes trabalhar/abordar na escola?”*, *“Como trabalhar/abordar valores e atitudes em sala de aula?”*, *“As dificuldades em trabalhar/abordar valores e atitudes na escola”*, *“Quando a relação aluno-professor é bem sucedida”*, *“Ser professor em uma região de alta vulnerabilidade social”*, *“Situações de aula segundo o relato dos professores”* e *“A importância da avaliação para a formação de valores e atitudes”*.

No capítulo quatro fazemos nossas considerações finais sobre o trabalho e apontamos possíveis desdobramentos para esta pesquisa no universo acadêmico e no chão da escola.

Por fim apresentamos todos os trabalhos acadêmicos que fizeram parte das nossas leituras para a composição do texto final.

II – INTRODUÇÃO

II.I – A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

Minha trajetória acadêmica teve início no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Ainda na graduação fui bolsista de extensão do Centro de Ciências e Matemática de Minas Gerais (CECIMIG). Foi no CECIMIG que o interesse pelo ensino de ciências foi despertado, principalmente quando comecei a refletir sobre a importância do ensino de Ciências desde o início do ensino fundamental.

Durante o curso de graduação percebi que a ênfase maior, quando se tratava de discutirmos sobre metodologias de ensino de alguma disciplina, era dada às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Embora eu entendesse os motivos para que essas duas disciplinas ganhassem maior atenção, não concordava que outras disciplinas como Geografia, História e Artes tivessem um menor enfoque durante o curso.

A experiência de fazer parte do CECIMIG possibilitou-me o contato com professores, alunos e orientandos de todas as disciplinas que compõem a área das Ciências Naturais e aguçou minha curiosidade para o seu ensino e a relação dos alunos do ensino fundamental com ela. Participei, enquanto bolsista, da execução do curso de pós-graduação “*Ensino de Ciências por Investigação - ENCI*”, oferecido pelo CECIMIG, a docentes com habilitação no ensino de Biologia, Química, Física e Ciências. Além da participação em outros projetos e pesquisas desenvolvidas naquele Centro.

Quando ingressei no curso de mestrado, na linha de pesquisa “Ensino e Ciências”, ainda não tinha experiência docente. A não ser aquela advinda das disciplinas de estágio constantes do conteúdo programático do curso de Pedagogia.

O interesse era pesquisar sobre o papel da avaliação no ensino de Ciências, quando surgiu a oportunidade, ainda nos seis primeiros meses do curso de mestrado, de assumir um cargo como professor de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental do município

de Belo Horizonte. A partir de então tive a oportunidade de experimentar o exercício docente, tendo a experiência dos limites e desafios sempre presente nesta atividade.

Ao relatar, para a direção da escola, sobre o meu envolvimento com o ensino de Ciências, fui convidado a atuar como professor de Ciências do segundo ciclo de formação (4º, 5º e 6º anos). Junto a este convite foi-me proposto que estudasse formas inovadoras de ensinar Ciências a partir das necessidades dos alunos utilizando os recursos existentes na escola, como o laboratório de Ciências e a sala de informática, até então pouco aproveitadas pelos alunos do segundo ciclo.

Com o passar do tempo, atentei para as particularidades de ser professor no local em que escolhi para sê-lo. As dificuldades impostas pela indisciplina e violência latentes nessa escola fizeram-me mudar o foco da pesquisa. Conversei com a direção da escola e com o grupo de professores e fiz uma proposta de pesquisa visando o estudo da realidade daquele lugar, focando a importância da escola na discussão sobre valores e atitudes a serem desenvolvidos na educação formal, em princípio focando nas aulas de ciências.

Na coleta de dados percebi que esta pesquisa traria importantes questionamentos e ajuda aos colegas professores e, de um modo geral, às escolas pertencentes a comunidades de alta vulnerabilidade social. Por este motivo, ampliei o olhar para outras áreas do conhecimento e contei com a participação de professores de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Esta mudança justifica-se pelo interesse relacionado às outras áreas do conhecimento e pela expectativa de encontrar respostas para as inquietações decorrentes desta imersão nos problemas da escola.

Sendo assim, parte do arcabouço de leituras que fui acumulando e de trabalhos com os quais dialoguei referem-se ao ensino de Ciências. Construí e incrementei o aparato teórico lendo autores que falam sobre a educação de modo geral. Além de imprimir ideias, que foram se formando a partir do contato com os referenciais teóricos e da minha prática enquanto professor, procurei dar voz àqueles sujeitos que foram meus parceiros ao longo desta investigação: os professores.

II.II – JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Pesquisar sobre a formação de valores e atitudes em estudantes situados em um ambiente de ensino aprendizagem que é marcado pela vulnerabilidade social convidamos a pensar sobre nossa própria trajetória escolar na rede de ensino público e, refletirmos sobre a importância da escola na educação moral dos estudantes.

As discussões que envolvem a educação moral na escola e que permeiam os conteúdos de todas as disciplinas nos alertam sobre a necessidade de resgatar a ideia da formação de valores e atitudes e assuntos que envolvem a ética (ALVES, 2012).

Com base nos resultados de pesquisas na área (RAZERA, 2000 e 2011; RAZERA e NARDI, 2001, 2003 e 2006), percebemos que há ausência de investigações sobre aspectos éticos e morais envolvidos no ensino de Ciências.

Razera e Nardi (2006), por exemplo, afirmam que a formação moral na área de Educação em Ciências não aparece como objeto de pesquisa.

Essa lacuna provoca inquietação, pois o processo de aprendizagem moral tem potencialidade ampliada no ensino de disciplinas científicas ao agregar um número bastante significativo de assuntos polêmicos que geram debates éticos [...]. O ensino de Ciências posiciona-se obrigatoriamente em ambiente de educação moral, mas a depender das bases teóricas utilizadas no tratamento da moralidade pode tomar caminhos de favorecimento ou de entrave à autonomia moral¹ dos alunos e, nesse caso, com interferências à própria aprendizagem conceitual da área científica (RAZERA e NARDI, 2009, p. 92-93).

Consideramos que um aprendizado comprometido com a formação da autonomia moral e cognitiva deve estar baseado nos conhecimentos que extrapolam aos construídos em sala de aula sem, no entanto, desconsiderá-los. Neste sentido, seria interessante que o conhecimento científico fosse tratado de modo a possibilitar a compreensão do conhecimento do vivido, aquele que o aluno traz consigo, da sua realidade para dentro da escola.

Concordamos com Driver *et al* (1999) quando eles discutem que o ensino de Ciências não deve substituir a forma com a qual os estudantes se comunicam dentro dos locais sociais específicos da sua realidade, mas possibilitar a comparação, o

¹ Definimos autonomia moral como a decisão consciente pela adesão ou transgressão às regras sociais e as respectivas responsabilidades advindas dessa escolha (RAZERA e NARDI, 2009).

discernimento e a coexistência entre as ideias informais e aquelas que são legitimadas no meio científico.

Sendo assim, ampliar a discussão, deslocando o olhar das Ciências, especificamente, generalizando-o às outras áreas do conhecimento e para a realidade da escola torna-se enriquecedor ao nosso trabalho. Este movimento, não necessita transferir o foco de nossa discussão dos conceitos científicos para as ideias informais ou vice e versa. Tampouco exige que se concentre o assunto em uma determinada disciplina escolar.

A educação em Ciências está intimamente ligada à educação moral. Aliás, durante o nosso percurso, percebemos na prática como toda e qualquer disciplina escolar está permeada de assuntos ligados à moralidade.

Menin (2002), por exemplo, discute que a educação moral deve ser trabalhada nos espaços escolares, na prática pedagógica, nas disciplinas, nos conteúdos e em todas as situações onde seja possível discutir e propor melhorias para todos. Essa preocupação não deveria ser reduzida a verbalismo ou moralismo, mas estar sintonizada a uma prática que contemple os conteúdos científicos em uma relação de cooperação e justiça entre os estudantes.

Nesse sentido, propomos uma investigação sobre como professores do ensino fundamental podem contribuir para formação de valores e atitudes em uma escola pública situada em uma região de alta vulnerabilidade social. Justificamos a nossa escolha pela importância que a discussão de questões que extrapolam os conteúdos escolares adquire na sociedade.

A pergunta principal que orienta nossa pesquisa foi elaborada da seguinte maneira:

Como os professores de uma escola pública de alta vulnerabilidade social examinam e retratam as questões da educação moral, ou seja, seus desafios, impasses, ações práticas e projetos de intervenção na escola e em sala de aula?

Os objetivos da nossa investigação são:

- Geral: *Identificar os desafios e as ações práticas que tenham como objetivo discutir e desenvolver valores e atitudes em estudantes de uma região de alta vulnerabilidade social.*

- Específicos: *Identificar as dificuldades e os desafios enfrentados por professores de uma escola pública em uma região de alta vulnerabilidade social em desenvolver um trabalho sobre educação moral; Identificar práticas com potencial de discutir valores e atitudes relacionados à vida cotidiana e social dos estudantes.*

II.III – NOTAS SOBRE A ABORDAGEM DOS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE VALORES E ATITUDES

Nesta seção, procuramos apontar de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos auxiliou em nossa leitura sobre valores e atitudes, ajudando-nos a perceber como o governo federal brasileiro trata desta questão. Essa leitura teve o objetivo de direcionar o nosso contato com um documento oficial. Por esse motivo, o que se segue são nossos apontamentos sobre o tema com base nos parâmetros e em outras leituras acumuladas durante o percurso desta dissertação.

Os PCNs foram elaborados pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar o trabalho do professor. Com propostas abertas e flexíveis, os PCNs não são um modelo curricular que tem a função de impor e homogeneizar um pensamento ou uma corrente ideológica, mas tem como objetivo propor o diálogo, socializando discussões e pontos de vistas diferentes que se complementem e auxiliem o trabalho do professor. No seu texto é dito que

o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1998c, p. 50).

Nesse sentido, trazemos a contribuição de Tonatto e Sapiro (2002) que identificam alguns avanços que os PCN permitem ao tentarem compreender o processo de ensino como algo complexo. Para os autores, o documento propõe o trabalho

interdisciplinar; amplia o conceito de sala de aula, não somente como um local de transmissão de saberes, mas como um espaço social de aprendizagem; preconiza a necessidade de contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula e, principalmente permite mudanças que se coadunem com as possibilidades locais de cada escola.

A demanda pelo debate de valores e de atitudes concomitantes aos conteúdos escolares ganha forças devido à natureza complexa e múltipla da educação. Os PCNs não se eximem dessa discussão. Avaliamos que a inclusão de temas distintos dos conteúdos escolares, que devem ser tratados juntamente com os mesmos, demonstra a preocupação com os problemas fundamentais e urgentes da vida social.

A discussão sobre o desenvolvimento de valores e atitudes nos PCNs inicia-se com a distinção entre as dimensões pessoais e sociais. O sujeito, nos PCNs, assume princípios a partir dos valores que circulam na sociedade. A escola, participante do processo de desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, envolve-se a fundo na responsabilidade de formar valores e atitudes.

Nos PCNs são descritos valores e atitudes que dizem respeito aos conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento. A aprendizagem de valores e atitudes ocorre simultaneamente à de conceitos e procedimentos específicos daquela área. Exemplo disso é a inclusão da literatura regional brasileira dentro da Língua Portuguesa ou das discussões sobre Meio Ambiente dentro das Ciências Naturais. Entretanto, há temas que exigem um tratamento independente à especificidade das áreas correlatas, como, por exemplo, quando o assunto *Sexo* toma conta de uma aula de Matemática. Esses temas estão presentes no convívio social mais amplo que ocorre na escola. Enquadram-se também como exemplos o respeito à diversidade étnica e cultural, o cuidado com o espaço escolar e a cooperação entre os estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem de valores e atitudes, na visão dos PCNs, é pouco explorada. A informação, por si só, pode ser fator de formação e de transformação de valores e atitudes. O conhecimento dos estudantes sobre doenças sexualmente transmissíveis não as torna necessariamente controladas ou extintas. Dessa maneira, informar somente não é suficiente para se ensinar valores e atitudes. Existem

fatores culturais e afetivos envolvidos nessa prática que determinam a possibilidade da mudança de atitudes (BRASIL, 1998c).

Os PCNs propõem ideias ligadas ao comportamento humano para tratarem do aprendizado de atitudes e valores. De acordo com o seu texto, as atitudes são “disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos” (BRASIL, 1998c, p.30). No entanto, há de se levar em conta diversos fatores que interferem em um comportamento. Por exemplo, quando duas crianças brigam não significa que sejam violentas ou quando uma criança quebra um galho de árvore para brincar não significa que ela não tenha a disposição para preservar a natureza.

Isto demonstra a complexidade do tema e o desafio colocado ao professor para explorar valores e atitudes em suas aulas. Dessa maneira, incluir o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes não significa controlar o comportamento dos estudantes, mas intervir constantemente no desenvolvimento desses conteúdos.

Os PCNs afirmam que “é necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus” (BRASIL, 1998b, p. 303). Através desse reconhecimento e, de tal forma, distanciamento daquilo que ele julga como positivo ou negativo, é que ele poderá efetivamente se formar para lidar com a construção de valores e atitudes relacionados ao tema.

Os professores necessitam, portanto, encarar as suas próprias dificuldades diante do assunto e se preparar para a intervenção prática em sala de aula. Nos PCNs encontramos um exemplo de como isso pode ser feito:

Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas (BRASIL, 1998b, p. 303).

Os docentes também devem ter atenção às diferentes formas de expressão dos alunos (repetição de brincadeiras, paródias de músicas ou apelidos alusivos à sexualidade, por exemplo), que podem querer dizer algo, uma necessidade de aprender ou discutir sobre alguma questão. A influência da mídia, por exemplo, repercute

fortemente nos jovens, moldando visões e comportamentos. Ao mesmo tempo em que ela instrui, também cria desinformação, banalizando assuntos relacionados à sexualidade e às relações afetivas, gerando dúvidas e atitudes precipitadas.

A preocupação dos PCNs reside em uma proposta de trabalho que abarque questões de relevância social e que possam sensibilizar o professor a um compromisso com a formação de seu aluno. O fato de vivermos em uma sociedade que se transforma e desafia os cidadãos a tomarem decisões cada vez mais complexas é uma das justificativas para se tratar de temas presentes e importantes na vida dos estudantes, como a sua orientação sexual, a ética e os valores associados a elas, que invadem a sala de aula ou, que muitas vezes, são silenciados nela.

Nos PCNs há uma demonstração sobre a preocupação que o aluno aprenda não só conteúdos escolares, mas que compreendam a importância do respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de valores, crenças e expressões culturais existentes não somente dentro dos muros da escola, como aquilo que há fora deles. Independentemente se os valores que os jovens trazem consigo, que são o reflexo daquilo que eles vêm em seu contato externo com a sociedade, sejam conservadores, liberais ou progressistas, ou até mesmo a falta deles, a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha a consciência disso, para o seu desenvolvimento.

Embora Cunha (1996) diga que a concepção da escola onipotente seja reiteradamente afirmada no texto dos PCN sobre a Ética, ele reconhece uma passagem em que essa ideologia se encontra arrefecida, quando é dito que a escola não tem o total poder sobre a educação. “Se determinados valores, como a justiça, por exemplo, não prevalecerem na sociedade, a escola pouco poderá fazer para educar os alunos de acordo com esse valor” (CUNHA, 1996, p. 65).

Pradel e Dáu (2009), corroboram esse discurso ao afirmarem que a escola é historicamente reconhecida por um papel de protagonismo e onipotência. Os autores afirmam que, para a formação ética do aluno, é preciso que atuem em conjunto escola, família e sociedade. Mesmo pensando assim, é difícil mudar o papel da escola:

1) por um lado, a relutância por parte da escola em abandonar o paradigma tradicional – quer por convicção, quer por medo ou por não saber como encaminhar um processo de mudança – sobretudo na sociedade [...] brasileira, em que ela é transmissora, essencialmente, de

saberes acadêmicos, preparando os alunos para o sucesso no vestibular e no 'mercado'.

2) por outro lado, uma nova estrutura de família, em que os pais transferem cada vez mais para a escola responsabilidades e expectativas referentes à educação moral, antes assumidas por eles (PRADEL e DAÚ, 2009, p. 545).

Apesar desse panorama, os PCNs tentam impulsionar a discussão sobre formação humana e social amparados nos valores e atitudes formados ou amadurecidos pela escola. Para tanto, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, discutindo sobre Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, além do conteúdo das disciplinas consolidadas historicamente pela academia.

A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de aprendizagem, privilegiando discussões sobre procedimentos, atitudes, valores, crenças, entre outros. Ou seja, significa dizer que os blocos de conteúdo e organizações temáticas são agrupamentos que representam recortes internos à área de estudo que visa explicitar objetos importantes do ponto de vista curricular, mas que encontram-se recheados pelos temas que são apresentados transversalmente nos PCNs.

Diante das inúmeras interpretações que os PCNs nos permitem fazer, sobretudo quando pensamos que a educação moral perpassa todos os conteúdos formais e transversais apresentados por ele, percebemos que há uma discussão em torno deste assunto. Os PCNs não se concentram apenas no caráter conteudista da educação, ao contrário abre possibilidade para discussões em torno não só do aprendizado formal, mas das vivências sociais construídas no espaço escolar.

Nesse sentido, o objetivo desta sessão foi o de apresentar algumas possibilidades de leituras sobre o tema valores e atitudes e a sua relação com os PCNs. Um traço marcante para a nossa percepção foi o fato deste documento abrir a discussão para temas que extrapolam os conteúdos e a aprendizagem formal de conceitos. A discussão sobre questões morais, se não é feita com consistência, pelo menos, encontra nos PCNs um incentivo para entrar na escola e fazer parte das discussões entre os professores.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo vamos apresentar algumas escolhas teóricas que fizemos para tentarmos compreender a realidade da escola que estudamos sob a perspectiva de nosso recorte. Considerando que em nossa pesquisa a ideia de valores e atitudes tem papel importante, faremos a seguir uma síntese dos nossos estudos sobre o tema. Para tanto, utilizaremos autores que discutem sobre valores e atitudes especificamente e abriremos o debate sobre a educação moral.

1.1 – VALORES E ATITUDES

Os termos valores e atitudes possuem diferenças e semelhanças entre si e entre os muitos dicionários pedagógicos e de psicologia educacional que consultamos. Os significados que utilizaremos neste texto encontram-se no trabalho de Sarabia (1998). No entanto, apoiamo-nos em Foulquié (1971, p. 44) para definirmos o termo atitudes como “disposição interior que se manifesta no comportamento, a respeito de pessoas, acontecimentos, opiniões ou teorias” e em Brunner e Zeltner (1994, p. 272) para entendermos que os valores são “constituídos pelos fenômenos, relações e situações ou condições que são de especial importância ou desejáveis para um indivíduo ou grupo” sendo caracterizado como “a descrição da relação de uma pessoa com objetos, situações, ambientes ou aspectos do modo de ser e agir pessoais”.

Sarabia (1998, p.127) afirma que valores são “princípios éticos com os quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e que empregam para julgar as condutas”. Em nossa pesquisa estamos entendendo valores como crenças que permitem ao ser humano estabelecer diferenças e fazer escolhas a partir das quais são tomadas decisões que orientam comportamentos e juízos.

As escolhas pautadas nos valores que o sujeito aprende a compartilhar ao longo da sua trajetória traçam, em grande medida, suas atitudes no nível pessoal e social (WEIL, 2002). De acordo com Sarabia (1998), atitudes são “tendências relativamente

duradouras que permitem avaliar um objeto, uma pessoa, um acontecimento ou uma situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (SARABIA, 1998, p.122).

Frequentemente, a distinção entre esses dois conceitos é que o conceito de valores possui natureza abstrata e mais geral do que o conceito de atitudes. Compreendemos que as atitudes decorrem dos valores que uma pessoa tem. Reigh e Adgock (1976) exemplificam o uso desses conceitos mostrando que, se uma pessoa atribui à honestidade um valor importante, sua atitude em relação a alguém que sistematicamente conta mentiras será negativa.

Concordamos com Sarabia (1998) quando ele aponta o papel da escola em relação ao ensino de valores e atitudes. Segundo este autor a escola tem como responsabilidade fazer com que os alunos analisem as consequências sociais da escolha de determinados valores.

Já as atitudes, para Sarabia (1998), são geradas a partir de situações concretas. Este autor discute como as diferentes disciplinas podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes em sala de aula.

(...) o aluno desenvolverá atitudes positivas ou negativas em relação a determinadas matérias não somente em função do conteúdo de cada disciplina, mas também e de um modo inevitavelmente inter-relacionado, em função do ambiente que for gerado durante a aprendizagem desses conhecimentos e das possibilidades que surgirão ao realizar uma série de atividades (...) (SARABIA, 1998, p.137-138).

Torna-se importante o papel do professor na construção de atitudes positivas dos estudantes. Quando o docente reflete sobre a sua prática pedagógica e a forma como ela atinge os seus alunos, preocupando-se em contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas, ele percebe o retorno dos estudantes ao seu engajamento pedagógico.

Consideramos o processo no qual os estudantes tem a oportunidade de desenvolverem a formação de valores, atitudes, comportamentos e habilidades. Ele é oportunizado na relação do aluno com o outro e com as normas de convivência social. Entendemos que a família e a escola, entre outras instâncias sociais, oportunizam apropriações constantes de aprendizagens contínuas de atitudes e de comportamentos, para que o estudante adquira boa socialização.

Nessa direção, Pradel e Dáu (2009) confirmam o quanto família, escola e sociedade aproximam-se quando a discussão gira em torno da construção de valores e

atitudes. Para eles, a sociedade brasileira vive atualmente um estado de degradação das atitudes éticas, contraditoriamente ao fato de ser percebida uma melhoria das condições objetivas de vida da população. Este fato, para Pradel e Dáu (2009), deveria perturbar os educadores, levando-os a se preocuparem diretamente com a formação de valores e de atitudes.

Ainda segundo o entendimento desses autores, os alunos refletem aquilo que é construído socialmente. Dessa maneira, a sociedade demanda dos professores a necessidade de conscientizá-los, independentemente da matéria lecionada, “sobre a importância da ação individual e coletiva para a transformação da sociedade em um espaço de convivência, reconhecimento e respeito às diferenças” (PRADEL e DÁU, 2009, p. 523). A escola está, portanto, no centro desse movimento de resgate de valores e atitudes adequados ao desenvolvimento social, sobretudo quando a ela é delegada essa responsabilidade, por parte da família e da sociedade.

Para dialogarmos com Pradel e Daú (2009), trazemos à discussão o que Aymerich (2006) reflete sobre a importância da escola. Para ela, a escola só é educativa quando proporciona recursos para o desenvolvimento dos seus alunos. Nesses recursos, estão incluídos aspectos de ordem palpável, objetivos, e outros, de natureza subjetiva. Para atingir o objetivo a que se propõe desde sua origem, a escola tem que ser um “espaço em que se possa discutir sobre valores que orientam [a vida], dão-lhe sentido” (p. 868).

Se para Martín e Vasquez (2004) o objetivo da educação é possibilitar a formação de cidadãos conscientes, que podem assumir os desafios da globalização e se engajar na construção de uma cultura mais justa e inclusiva, para Aymerich (2006) a escola tem por missão, além de educar, proporcionar maneiras mais agradáveis de vida.

Martín e Vasquez (2004) entendem que educar através de valores é criar condições que motivem a participação dos sujeitos em projetos que contribuam para a realização do bem comum. O sujeito convive, elabora (e reelabora) as suas práticas cotidianas em sintonia ao que é produzido socialmente, em termos práticos e de idéias. Neste sentido, impera a necessidade da escola em educar moralmente os seus alunos.

Da mesma forma, Del Pilar *et al.*(2006) ponderam sobre a importância da educação para a formação moral do sujeito. Essa formação o levará a fazer escolhas

conscientes e responsáveis. No entanto, os professores têm que se perguntar qual é o seu papel para que esses objetivos sejam atingidos. A reflexão deve girar em torno de questões como: a) o que atualmente ensina valores?; b) como ensinar valores?; c) quais são as habilidades necessárias que o professor deve adquirir a fim de promover a formação de valores?

Educar através de valores é criar novas condições pedagógicas e sociais (DEL PILAR, 2006; MARTÍN e VASQUEZ, 2004). Condições essas que possibilitarão: a) a formação de novos cidadãos através de um modelo de aprendizagem ética; b) a construção de espaços onde essa aprendizagem aconteça; c) a mudança na forma de abordar problemas em sala de aula; d) a capacidade de trabalhar com as diferenças ao ponto de ter posições de neutralidade e compromisso para defender certos valores e rejeitar outros; 5) criação de atitudes que possibilitem, ao educando, a construção de um modelo de sociedade inclusiva e responsável.

Isto posto, compreendemos a importância da educação voltada à construção de valores e atitudes. Condição que permitirá a escola formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades e de seus direitos.

1.2 – EDUCAÇÃO MORAL

A educação moral não é algo novo. De acordo com Marchand (2001), autores como Sócrates, Platão, Dewey, Piaget, Kohlberg, Lickona, Kamii, entre outros, consideram que autonomia moral é um dos principais objetivos educacionais. Atualmente, há um consenso de que a escola desempenhe um papel mais ativo no desenvolvimento de valores e atitudes nos estudantes.

Para Marchand (2001), numa sociedade em que as pessoas seguem diferentes valores, torna-se complicado (ou difícil) determinar quais deveriam ser ensinados pela escola, pela família e pela sociedade. Apesar dos diferentes valores que nos regem, é possível encontrar alguns que constituem uma base ética comum, como o respeito, a igualdade e a justiça.

No argumento de que há uma base ética comum, Larossa (1996) diz que a educação moral necessita estar presente no discurso pedagógico, transformando-o no discurso moral a ser empregado em sala de aula. Esse discurso, que é comum e disseminado, de forma geral, pela escola, atribui responsabilidades que por sua vez implicam determinadas ações e sujeitos em situações singulares e particulares.

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de normas de comportamento, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta (LAROSSA, 1996, p. 128).

Para Larossa (1996), o discurso moral é intrínseco aos conteúdos escolares, pois ele próprio se transforma em conteúdo a ser transmitido e adquirido. Neste mesmo texto, o autor apresenta três modalidades em que o discurso moral se apresenta enquanto pedagógico: a) no discurso específico; b) na problematização explícita de certos aspectos da vida cotidiana; c) na construção de outros discursos.

Na primeira modalidade o discurso moral se apresenta nas atividades próprias da educação como em discussões sobre dilemas, por exemplo. Na segunda, ele acontece em reuniões de colegiados ou pedagógicas que decidem sobre a vida cotidiana dentro do ambiente escolar. Já na terceira, ele contribui com as discussões morais dentro de um conteúdo, como por exemplo, quando tratar o tema sexualidade ou meio ambiente nas aulas de ciências. Para Larossa (1996), o discurso moral avalia pessoas, comportamentos e até mesmo situações impessoais e é (ou pode ser) transmitido e adquirido nas formas linguísticas e sociais que são legitimadas dentro da escola.

Do ponto de vista da sua formação, o professor é responsável por avaliar o outro. Esta é uma característica da ação docente. O saber docente é conceituado por Mellowki e Gauthier (2004, p. 552) como um “conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar”. Avaliar é uma prática inerente ao ofício de ensinar. O professor está impregnado de discurso moral, seja quando discute sobre dilemas, sobre fatos da vida cotidiana presentes no ambiente escolar ou nas discussões morais em sala de aula.

Piaget também se refere a educação moral. Para ele, a educação moral se forja em duas morais, a heterônoma e a autônoma, que combinam entre si de modo íntimo,

não obstante se configurem de maneira muito distintas. Para Piaget, o sentimento fundamental que permite a aquisição das noções morais é o respeito² – tanto o respeito unilateral quanto o respeito mútuo (Piaget, 1996). O respeito unilateral implica numa desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. Neste respeito há uma forte relação de coação e segue uma regra exterior. O respeito mútuo é aquele em que as partes se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Nesse caso, há uma relação de cooperação.

Esses dois tipos de respeito explicam a existência de duas morais opostas que coabitam o indivíduo. O respeito unilateral provoca uma relação de coação moral cujo resultado imediato é o sentimento do dever. Para Piaget, a heteronomia moral ocorre quando as ações do sujeito ocorrem em função apenas das consequências externas ou imediatas de suas atitudes ou quando seus atos acontecem em função de interesses, prudência, inclinação ou conformidade a normas externas. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação promove um sentimento do bem, que é interior à consciência. Esse ideal tende-se a se tornar recíproco e a desenvolver um ser autônomo; os sujeitos se consideram iguais e, por isso, respeitam-se.

A moral da heteronomia e do respeito unilateral parece corresponder à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), próprias das sociedades ditas “primitivas”, nas quais o respeito aos costumes encarnados nos Anciãos prima sobre toda a manifestação da personalidade. A moral da cooperação, ao contrário, é produto relativamente recente, da diferenciação social e do individualismo que resulta do tipo “civilizado” de solidariedade (PIAGET, 1996, p. 9)

A moral do dever – heterônoma – é aquela em que o certo deve ser premiado e o errado, aquilo que é punido. Nesta moral a prática de regras é imitativa e egocêntrica, sendo que os atos dos outros são julgados por seu resultado aparente. A moral do bem – autônoma – é a guiada não pelo risco de punição, mas pelo sentimento de solidariedade ao outro; um modo de se relacionar em que todos tem as mesmas oportunidades de participação.

2 Araújo (1999, p. 33) diz que o respeito é um sentimento “experienciado nas relações interpessoais e a partir de reflexões intrapessoais. Ou seja, pode-se sentir respeito por pessoas, por seus valores e atitudes (por exemplo)”.

Piaget (1994 e 1996) indica que o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores. Há a interação do indivíduo e do ambiente que contribui no processo de construção dos valores morais. É durante a convivência diária com o adulto, com os colegas de escola, com os problemas com os quais se defronta que o sujeito irá construir seus valores, princípios e normas. Ao se relacionar torna-se importante a existência de regras para garantir a harmonia do convívio social.

Para esse autor, o importante não é a regra em si, mas a forma como a regra é seguida. Se uma pessoa não furta por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem, o valor moral não está na simples obediência às regras, mas no princípio em que essas ações se baseiam. No respeito à regra pelo medo da punição – a heteronomia – ou no respeito à propriedade do outro e aos valores que norteiam a vida desse sujeito – a autonomia.

Na heteronomia, o aluno já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os professores que as definem. Ou seja, as regras, condutas e normas são governadas pelas autoridades. O aluno não entende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita quem as impõem, seja pelo medo do castigo ou da censura, por exemplo. O controle é essencialmente externo ao sujeito.

Já o desenvolvimento moral é bem sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno. Ou seja, nesse momento a obediência às normas não depende mais do olhar do outro. É a moral autônoma.

Piaget (1996, p. 11) problematiza a forma como ensinamos as nossas crianças e adolescentes, trazendo uma indagação que se faz atual e importante para a nossa investigação: “é possível transmitir, por meio de um ensino que repousa sobre o respeito unilateral, a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizados pela maioria dos educadores?”

Ele questiona os objetivos de um ensino baseados no respeito unilateral para se alcançar o desenvolvimento moral. Alerta-nos sobre a necessidade da ação, da cooperação, do respeito mútuo e recíproco como forma de se atingir o pleno desenvolvimento moral por meio da autonomia.

A existência de um ambiente coercitivo, que forma, através da punição, sujeitos submissos e obedientes, não emancipa e dificulta, desde crianças até adultos, a

compreensão de valores humanitários, como o respeito, a igualdade e a justiça (MARCHAND, 2001). Nesse sentido, Piaget (1994, p. 212) afirma que “(...) podemos supor que o respeito unilateral, neutro em seu conteúdo em relação à justiça distributiva (...), constitui um obstáculo, devido ao seu próprio mecanismo, ao livre desenvolvimento do sentimento de igualdade”.

Para Piaget (1996) a forma de respeito unilateral é aquela em que a pessoa respeita o outro muito mais do que este àquela. Ela é exemplificada normalmente na relação entre adultos e crianças. Por melhor que seja a relação entre pais e filhos ou professores e alunos, ela acontece de maneira desigual e se estrutura muitas vezes através da coação. Já a forma de respeito mútuo é uma relação em que as pessoas interagem na forma de cooperação. A cooperação provoca descentração: a diminuição do egocentrismo. A moral do bem “considera, por decisão própria, o outro além de mim” (MENIN, 1996, p. 52). Quanto maior forem as diferenças do eu em direção ao outro, maiores as tensões e, portanto, os desafios à alteridade respeitosa, solidária e colaborativa. Mais ricos, por outro lado, serão os encontros quando os sujeitos se dispõem a tal.

Segundo Araújo (1996) uma das dificuldades para que se estabeleçam relações de respeito mútuo entre crianças e adultos é justamente a autoridade que emana destes e que faz com que aqueles os respeitem unilateralmente. Isso faz com que a heteronomia se reforce cada vez mais.

Refletindo sobre este ponto, colocamo-nos frente aos muitos desafios que encontramos em nossa prática pedagógica: como elaborar procedimentos de uma educação moral que rompa com os ideais da educação tradicional e heterônoma? Como trabalhar os conteúdos em sala de aula de modo a promover a autonomia moral e cognitiva dos estudantes? Como mudar a perspectiva de uma educação de modo a possibilitar a construção racional da autonomia moral? Ensinar simplesmente valores e atitudes no decurso das disciplinas escolares pode contribuir para a construção da autonomia moral ou haveria uma forma mais apropriada para se atingir tal objetivo?

Ao nos debruçarmos sobre essas questões percebemos na leitura de Piaget que, para conquistar a autonomia, o indivíduo necessita distinguir o respeito mútuo do

unilateral. Segundo Piaget (1994) o respeito mútuo é precedido psicogeneticamente pelo respeito unilateral.

O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa (PIAGET, 1994, p. 284).

Atualmente nas escolas é perceptível a falta de respeito dos alunos com o professor e com os próprios pares. Essa falta de respeito pode ter diversos fatores, como a falta de limites imposta pelos pais, a indisciplina em sala de aula, a falta de domínio do professor em controlar situações adversas, a violência nas escolas, a agressividade, a transgressão a normas, a falta de punições severas ou a falta de ensinar valores e atitudes de forma a promover a autonomia moral (ARAÚJO, 1999 e CHARLOT, 2002). Enquanto essa falta de respeito ou outros tipos de atos danosos a promoção da autonomia permanecem no contexto escolar, pouco se avança no sentido de se ter uma educação moral que problematize questões pertinentes à escola.

Araújo (1999) ainda repercute que a autoridade do professor pode ser exercida através do poder institucionalizado ou do seu prestígio com os alunos devido a sua competência. Este autor diz que “há dois tipos de autoridade: a autoritária, vinculada ao uso da força ou violência, e a por competência, que parte de uma admiração nutrida pelos subordinados a partir do prestígio e da capacidade” (ARAÚJO, 1999, p. 41).

Zandonato (2004), por sua vez, acredita que a indisciplina escolar possui pelo menos dois fatores para a sua recorrência: os externos à escola e à prática do professor e os internos à realidade escolar. A autora diz que

A indisciplina escolar não envolve somente características encontradas fora da escola como problemas sociais, sobrevivência precária e baixa qualidade de vida, além de conflitos nas relações familiares, mas aspectos envolvidos e desenvolvidos na escola como a relação professor-aluno (ZANDONATO, 2004, p. 13).

Dessa maneira, a indisciplina ou a falta de respeito pelos professores e colegas possui fatores internos e externos à realidade da escola. O ambiente deste local se for cooperativo incentiva a construção de valores e atitudes, através das boas relações interpessoais, sejam elas aluno-professor ou aluno-aluno.

Caetano (2005), por exemplo, afirma que a evolução da moralidade depende do tipo de relação que se estabelece entre os indivíduos. Uma resposta, sem a análise devida, sugere que a forma mais apropriada para se ensinar valores e atitudes com o objetivo de construir uma autonomia moral é através do tipo de relação que o professor consegue arquitetar em sala de aula. Para o autor, o espaço de atuação do professor no campo da educação moral se define a partir do que é a sua prática pedagógica cotidiana e de como ele a elabora e negocia com os estudantes.

Caetano (2005) alerta ainda para o abuso da autoridade do professor existente em relações de coação, traduzidas principalmente por sanções expiatórias³. Esse abuso de autoridade impede o sujeito de desenvolver a sua autonomia, de tomar conhecimento sobre as regras de convivência, de fazer escolhas, de assumir pontos de vista e responsabilidades sobre as suas próprias ações. Impede, assim, o pleno desenvolvimento moral dos educandos.

Assim, é possível destacar, no contexto da ação docente em contexto escolar, a relação ambígua, o ir-e-vir presente na prática pedagógica, o enfrentamento de posições ora favoráveis ao respeito unilateral ora ao mútuo, reforça a difícil missão pela qual o professor precisa posicionar-se. Esse quadro teórico nos permite antecipar as dificuldades que os professores enfrentam cotidianamente em sala de aula relacionadas a questões relativas à educação moral.

Para colaborar com as ideias acima, buscamos em Menin (1996) a explicação de que os pais e os professores são modelos de referência para as crianças e adolescentes. As atitudes e os valores desse grupo adulto repercutem nas ações empreendidas pelos filhos e/ou alunos. Ou seja, se professores e pais forem pessoas heterônomas, que obedecem as regras devido a controles externos, aparência dos atos ou avaliam as atitudes pelas suas possibilidades de punição, não se pode esperar que os filhos e/ou alunos tenham um desenvolvimento moral diferente.

³ Para Piaget, sanções expiatórias tem um caráter arbitrário em relação ao ato a ser punido. O castigo imposto para o sujeito que descumpriu a regra não tem relação com o seu ato inicial. “(...) as violações são acompanhadas, via de regra, por sanções. (...) a sanção simplesmente ratifica regras” (BRANCO, p. 68). Ou seja, uma sanção expiatória não tem por objetivo promover a autonomia. Para Piaget (1994, p. 159), “a punição, como tal, é inútil, sendo a simples repreensão e explicação mais proveitosas que o castigo”.

Compreendemos portanto que professores, pais ou qualquer outro adulto tem então de ser exemplo para a construção de valores e atitudes alinhada à construção da autonomia. Se os filhos e/ou alunos forem ensinados a respeitar o outro porque compreendem e internalizam os motivos para tal procedimento, presenciando nos adultos ações condizentes com este propósito, eles terão grandes chances de pautarem suas atitudes e seus valores neste direção.

Nesse sentido, Trevisol (2009) aponta motivos para que a escola intervenha no processo da construção de uma educação voltada aos aspectos morais. A escola deve intervir na construção de valores, muito em virtude de que ela é: a) responsável por formar cidadãos conscientes; b) o local onde essa formação possibilitará a projeção de uma sociedade diferente da atual; c) responsável, pela deficiência encontrada hoje nas famílias, por ensinar valores; d) o lugar de vivência de valores e de convivência coletiva e social. Além disso, a figura do professor é significativa quanto ao êxito ou fracasso no processo educativo de formar valores e atitudes.

A postura desse profissional quando discute diferentes temas, transmite conhecimentos e, principalmente tornar-se um “exemplo de vivência” do conjunto de valores que apregoa, será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção do êxito educativo. (TREVISOL, 2009, p. 8)

Nessa pesquisa, chegou-se à conclusão de que há necessidade da intervenção dos professores na construção de valores. Segundo o autor, a forma como o professor pensa e age influi como um exemplo a ser seguido pelos alunos. Eles conduzem o processo educativo visando à formação humana, sendo que esse processo é constante e todas as oportunidades devem ser aproveitadas quando o objetivo é a formação do aluno. Desse modo, pode-se dizer que as atitudes do professor são exemplos para que se construam valores morais. Valores estes que proporcionem o desenvolvimento da autonomia, como sugere Piaget (1994 e 1996).

Entendemos que autonomia moral é a capacidade que os estudantes irão adquirir para situar, compreender e até mesmo modificar a sua realidade a partir e além da escola. Essa capacidade realçará a forma como eles irão ver e dialogar com o mundo. Razera (2006) afirma que o exercício da autonomia moral faz parte da aprendizagem e se mostra na sabedoria da escolha refletida conscientemente por aderir ou transgredir regras sociais e por suportar as suas respectivas responsabilidades.

A escola tem participação importante na formação de valores e atitudes. De acordo Guimarães *et al* (2001), é na escola o ambiente em que os valores aceitos socialmente são reforçados, além de ser o local onde eles devem ser problematizados, devido aos vários conflitos entre valores que estão presentes no cotidiano escolar. O objetivo da escola, ao trabalhá-los, é desenvolver a autonomia moral e cognitiva dos alunos, propiciando a reflexão, questionando o conjunto de regras e normas que regem o seu funcionamento, na ordem micro, do funcionamento social, na ordem macro, para permitir a assimilação e a consciência de como valores e atitudes são importantes para viver socialmente.

A escola, ou o professor, trabalha os valores aceitos na sociedade que são partilhados por grupos diversos, em várias localidades do mundo. Ou seja, isso não é feito no “vazio” ou no “escuro”; há historicamente um processo construído para que determinado valor ou atitude sejam eticamente aceitos.

Fazendo um recorte específico, Razera (2006) afirma que ensinar ciências para o aprendizado moral significa revelar intenções, valores e ideologias que se fazem presentes nas situações interpessoais e nos conteúdos trabalhados em sala de aula: “(...) o ensino de ciências pode possibilitar aos estudantes a percepção dos diferentes tipos de valores (...) tornando possível que entendam como (...) são gerados e chegam até [os alunos] por meio de diferentes discursos” (p. 8)

Razera (2006) afirma que a escola deveria rever o seu posicionamento quando essa não estivesse comprometida com o desenvolvimento moral do seu aluno da mesma forma que com o cognitivo. Ele ressalta que

se o professor não estiver consciente de que também é responsável pelo desenvolvimento moral de seus alunos, pode ser indício de falhas na sua formação. E se a universidade, responsável pelo ensino, pesquisa e extensão, incluindo a formação do professor, também não se preocupar, algo deve ser feito com muita urgência para quebrar esse círculo vicioso (RAZERA, 2006, p. 12).

O comprometimento com o desenvolvimento cognitivo e moral do aluno deveria ser tomado em igual medida, ao passo que são incontáveis conhecimentos que circulam na escola. Amorim (2001), por exemplo, ao analisar os processos de produção de conhecimento escolar em aulas de Biologia traz contribuições para a compreensão de outros tipos de conhecimentos culturais, como os que são produzidos em sala de aula. Edson, sujeito dessa pesquisa, fala, em certa altura, sobre a importância de o professor

ser o exemplo para que se desenvolvam atitudes éticas. Para ele, a questão geracional adquire extrema relevância à medida que a experiência de vida traz respostas mais rápidas para a resolução dos problemas. O autor afirma que “(...) ser o exemplo passa pelos campos do vestuário, da postura e da cultura (...) [e] do campo do conhecimento” (AMORIM, 2001, p. 53).

Utilizando a ideia de Amorim (2001), apoiamo-nos em Goergen (2001) para afirmar que a educação moral não pode ser concebida apenas como uma simples transmissão de valores e comportamentos morais. De acordo com o autor, é necessário problematizar as concepções morais com os nossos estudantes, a fim de que sejam alcançados consensos mínimos que irão servir de base para o seu agir moral. A educação moral não deve ser encarada da mesma forma como era há algum tempo atrás; baseada na ideia de que havia consenso sobre certas verdades que eram transmitidas de geração em geração.

A educação moral, para Goergen (2001, p. 147) não é mais a simples transmissão de virtudes⁴. Ela é, na escola, o ato de

introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o fórum de decisões práticas.

Em outro texto, este mesmo autor defende a tese de que, para além da tradicional ideia de disciplinarização, a educação moral deve preocupar-se com a formação dialógica do sujeito moral (GOERGEN, 2007). A escola contribui com a sociedade à medida que promove a renovação moral, seja do indivíduo ou na instância social. O autor considera que os valores hoje são voláteis e mutantes. Em períodos anteriores eram mais estáveis.

Atualmente, a criança chega à escola influenciada por opiniões e posicionamentos diversos sobre um mesmo assunto, empenhados na adaptação do sujeito aos seus interesses. Nesse cenário, é necessário problematizar as relações e proporcionar uma visão crítica da realidade. Para Gorgen (2007), a educação moral deve

⁴ Virtude “na perspectiva tradicional, tratava-se [de] uma verdade única e universal que o ser humano dev[eria] internalizar e assumir como orientação de sua vida prática” (GOERGEN, 2001, p. 150).

se basear no diálogo e na argumentação para objetivamente trabalhar na formação crítica e autônoma do sujeito.

O projeto tradicional da educação moral, baseado na universalidade, na autoridade e na objetividade, foram superados pelo pluralismo, pelo antiautoritarismo e pela subjetividade. Um dos objetivos é, portanto, contribuir para que, subjetivamente, o aluno possa assumir autonomamente a responsabilidade das decisões que a vida exige (GOERGEN, 2001).

Esta pesquisa tem por objetivo discutir sobre a formação de valores e atitudes em estudantes provenientes de uma área de alta vulnerabilidade social. Por este motivo, discutir sobre o desenvolvimento da educação moral e, principalmente, compreender o que autores da área dizem a esse respeito torna-se primordial para as análises que se seguirão nos próximos capítulos.

Retomando os objetivos do nosso estudo, vemos como é importante compreender os aspectos teóricos que sustentam a educação moral. Essa base possibilitará o diálogo com as possíveis práticas pedagógicas, conscientes ou não, dos professores investigados.

Os objetivos de identificar as dificuldades e os desafios que os professores enfrentam ao procurar desenvolver um trabalho sobre a educação moral e as práticas com potencial de desenvolver valores e atitudes relacionados à vida dos estudantes, permitirão que se formem respostas ao problema de pesquisa. Investigar sobre os assuntos que permitem a discussão sobre valores e atitudes extrapola a forma de como aborda-los em sala de aula. É preciso entender como acontece a prática pedagógica do professor, a sua intenção em trazer discussões que extrapolem a formação de conceitos para também a formação de valores e atitudes, além de compreender dificuldades, limites e avanços do professor em lidar com essa necessidade.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, vamos explicitar as escolhas metodológicas que conduziram a pesquisa e caracterizar o local e os sujeitos que dela participam. Isso se impõe pela importância de uma pesquisa descrever detalhadamente os procedimentos da coleta, da transcrição e da análise de dados (GÜNTHER, 2006) e de explicar quem são os sujeitos que participam desse universo e o contexto em que a coleta acontece.

Nesta pesquisa utilizamos, na coleta de dados, duas estratégias diferentes e complementares: grupos focais e entrevistas semi-estruturadas. Iremos justificar e pontuar sobre o que nos motivou a escolhê-las. Além disso, faremos a caracterização da escola, comunidade, alunos e professores ao longo deste capítulo.

2.1 – A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA QUALITATIVA PARA ESTA INVESTIGAÇÃO

Uma pesquisa certamente impõe-nos a condição de relatar sobre um ponto de vista peculiar, embora reforçado por correntes ou posicionamentos teóricos, de uma realidade abrangente. Essa realidade abarca, nas relações humanas, sentimentos e posicionamentos muito particulares. A posição do pesquisador, ao fazer um relato sobre a história de um ou vários sujeitos, é uma maneira própria de olhar e pensar esse cenário a partir de experiências que são também pessoais.

Considerando os objetivos da pesquisa e as análises sobre planejamento de pesquisa apresentadas por Triviños (1987), Haguette (1999) e Luna (2000), verificamos que o estudo apresenta as características de uma pesquisa qualitativa, em virtude de buscar a compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva. De acordo com Minayo (1996, p. 21 e 22), a pesquisa qualitativa é aquela que possibilita a valorização do “(...) universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Este tipo de pesquisa pretende interpretar ao invés de mensurar; compreender a realidade, experienciada pelos sujeitos envolvidos por ela a partir do que pensam e de como agem (suas representações, crenças, opiniões, hábitos, valores e atitudes).

Desse modo, uma abordagem de cunho quantitativo desvalorizaria os resultados e tornaria os objetivos deste trabalho empobrecidos à medida que estaria desalinhado à sua natureza. Apesar de acreditarmos, como Günther (2006), que as abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas possuem vantagens, desvantagens, pontos positivos e negativos, consideramos que o método escolhido deve se adequar às questões de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa torna-se mais apropriada, pois se utiliza de métodos menos estruturados que lidam com informações de ordem mais subjetivas e com mais detalhes do que os métodos da pesquisa quantitativa. Essa característica exige até mesmo um relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado mais longo e flexível. Esse relacionamento prolongado entre o pesquisador e o ambiente e sujeitos da pesquisa é uma condição imprescindível à realização de investigações qualitativas.

Dessa maneira, a escolha de qual sujeito analisar, de como olhar sua prática pedagógica sem causar prejuízos a ela, de quais métodos utilizar para se chegar a algum lugar é uma tarefa árdua. Esse momento delicado passa pela construção do objeto de pesquisa. De acordo com Brandão (2000), a construção do objeto se alia a escolha metodológica mais adequada à sua análise.

Optamos, ao refletirmos sobre o mais adequado metodologicamente para esta investigação, por trabalharmos com grupo focal e entrevista semi-estruturada, como instrumentos de coleta de dados. Esses instrumentos ao dialogarem com o objeto e os sujeitos da pesquisa possibilitarão a existência de algumas respostas e considerações a serem feitas ao longo do percurso.

Essas conclusões acontecem devido a força intrínseca dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso desses instrumentos nos permitem chegar. Relatar procedimentos é, portanto, muito além do que cumprir mera formalidade: permite ao outro percorrer o caminho pelo qual nos enveredamos e avaliar as afirmações que fazemos.

Durante a realização desta investigação algumas questões foram colocadas de forma imediata, algumas refutadas, outras talhadas com mais esmero, enquanto que mais outras foram surgindo no decorrer do trabalho de campo. Pensar no problema de pesquisa e nos objetivos frequentemente nos levaram a um trabalho de reflexão sobre

como abordar o tema, se ele é de fato relevante, se é adequado aos métodos e sujeitos envolvidos, além de identificar, corrigir e contornar erros e dificuldades durante o processo. O método surge da necessidade de refletir sobre a natureza da pesquisa, que é qualitativa e que traz consigo riscos e dificuldades, mas que se mostra instigante e desafiadora.

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos investigados dificilmente pode ser determinado *a priori* (DUARTE, 2002). Uma reflexão sobre o objeto, as questões levantadas e o universo de sujeitos que compõem o quadro docente da escola permitiu-nos fazer um recorte do número de professores com os quais poderíamos debater mais profundamente sobre as nossas inquietações.

Além disso, é importante atentar para o local onde é realizada a coleta de dados de modo a descrever o cenário geral da origem da pesquisa, como foi o contato do entrevistador com o entrevistado; a disponibilidade de tempo dos professores para entrevista e grupo focal; a postura adotada pelos professores durante os procedimentos de coleta de dados tais como gestos, sinais corporais, mudanças de tom de voz, entre outros. Estes são detalhes importantes que fornecem elementos significativos para a leitura e interpretação posterior daquele momento.

A escolha dos sujeitos levou em conta os seguintes critérios: 1) professores de diferentes disciplinas que pudessem imprimir um pouco da sua história pessoal e de como percebem a contribuição da sua área de saber específica ao tema de pesquisa; 2) professores que identificamos serem mais comprometidos com o trabalho pedagógico e envolvidos com os objetivos da escola; 3) professores que se manifestaram disposição em participar da pesquisa.

A partir desses critérios escolhemos 7 professores das áreas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia.⁵

O primeiro contato com o grupo de professores se deu de maneira amistosa e receptiva. Eles se mostraram bastante curiosos sobre o tema da pesquisa e de forma geral demonstraram interesse em contribuir com sua experiência docente.

⁵ A respeito da caracterização do grupo, favor conferir a seção “Os sujeitos da pesquisa” do capítulo 2 “Metodologia”.

Os locais escolhidos para a coleta foram sempre acordados com os próprios professores. Para os grupos focais, eles preferiram a escola por ser um local comum entre eles. Dessa maneira, tivemos que fazer um acordo com a direção para que eles fossem liberados temporariamente de suas tarefas rotineiras para participarem dos encontros. Para a entrevista, alguns escolheram a própria escola antes ou depois do horário de trabalho, outros o conforto de sua residência e uma professora preferiu que a sua entrevista acontecesse na UFMG. Já o questionário foi entregue e eles mesmos decidiram onde seria mais cômodo respondê-lo.

As entrevistas e as atividades com os grupos focais foram gravadas para posterior transcrição e análise. Além disso, os eventos relevantes foram anotados em caderno de campo.

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, DA COMUNIDADE E DOS ALUNOS

2.2.1 – PERFIL DA ESCOLA

A escola que nos serviu de campo de pesquisa localiza-se em uma região periférica da cidade de Belo Horizonte e faz parte da rede municipal de ensino. Essa região da cidade foi habitada sem qualquer infraestrutura por volta da década de 1940. Antes da formação do bairro⁶, havia antigas fazendas na região cujas terras foram cedidas para o pagamento de uma dívida ao Instituto de Aposentadoria e Pensão do Industriário (IAPI), perfazendo um total de 600 lotes.

A ocupação se deu de forma desenfreada, sem que houvesse um projeto mínimo de saneamento básico, abastecimento doméstico e outros serviços como o atendimento de energia elétrica. O auge do povoamento da região ocorreu na década de 1960, com a ocupação dos lotes por trabalhadores, em sua maioria da construção civil, e com o surgimento das primeiras manifestações religiosas e culturais na região.

⁶ De acordo com uma publicação da PBH (2008), bairro é uma divisão oficial da cidade usada como facilitadora para a comunicação entre seus moradores e a prestação de serviços para eles, além de ser um meio de identificar onde as pessoas vivem.

A escola foi inaugurada durante o processo de urbanização ocorrido na região, em meados dos anos 70. Ela foi uma das primeiras escolas municipais de Belo Horizonte e o seu nascimento se deu na época em que a energia elétrica começou a ser disponibilizada para uma pequena parte da população da comunidade, juntamente com o acesso ao transporte coletivo e com a instalação dos primeiros comerciantes na região.

A escola tem uma área total construída de, aproximadamente, 10.000 m² distribuídos da seguinte maneira: dezessete salas de aula, dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, uma sala cozinha para oficina de culinária, uma sala com dois ambientes para o Projeto de Intervenção Pedagógica, uma sala para a Escola Integrada, uma sala para o Caixa Escolar, um refeitório com, aproximadamente, 300 m², depósito para lixo, banheiro para os funcionários, uma sala multiuso com computador, aparelho de data show e DVD, duas quadras cobertas, dois vestiários para alunos, banheiros para os professores e para os alunos, além de salas para a secretaria escolar, para a coordenação pedagógica, direção, fotocópias e almoxarifado. Para as crianças da Educação Infantil existe um prédio próprio com quatro salas de aula, quatro banheiros, uma sala para os educadores com banheiro, um depósito e uma área externa que funciona como parque onde são montados brinquedos para o uso dos alunos.

A escola atende a comunidade em três turnos. No turno da manhã, são 4 turmas de Educação Infantil, 7 turmas de segundo ciclo, 8 turmas de terceiro ciclo e 1 turma do projeto PAE/Floração⁷. No turno da tarde, há 3 turmas de Educação Infantil, 12 turmas de primeiro ciclo, 5 turmas de segundo ciclo. Já no turno da noite, funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 8 turmas.

A comunidade onde a escola está alojada é, portanto, carente em termos financeiros e do apoio de políticas públicas que favoreçam as suas necessidades, embora haja muitas conquistas na história política recente de nosso país por parte das populações desfavorecidas, como a bolsa família, a bolsa escola, entre outros subsídios federais. Segundo Gomes e Pereira (2005), a situação de vulnerabilidade social se

⁷ Destinado aos estudantes com 15 a 19 anos de idade que apresentam distorção idade/ano de escolaridade, o Programa de Aceleração de Estudos/Floração é desenvolvido através de convênio com a Fundação Roberto Marinho.

encontra diretamente ligada a miséria estrutural, que é agravada pela crise econômica. As autoras afirmam que a pobreza, a miséria, a falta de perspectiva de um projeto existencial que vislumbre a melhoria da qualidade de vida, impõem a todos os membros de uma família uma luta desigual e desumana pela sobrevivência. Dessa maneira “à medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros, criam-se situações de vulnerabilidade” (GOMES e PEREIRA, 2005, p. 360).

A população desse bairro e bairros adjacentes, segundo a informação da PBH (2008, p.24), enfrentou, e ainda enfrenta, “muitas dificuldades, superou o preconceito da sociedade e resistiu ao descaso da cidade em relação a ela”. Essa carência contribui para que a região seja apontada pela prefeitura municipal como uma área de alta vulnerabilidade social; definida em caráter prático no fato dos servidores públicos que trabalham na região (área da saúde e da educação) receberem um abono salarial ligado ao comparecimento do servidor durante um período⁸ em que não acumule mais de 2 faltas, justificadas ou não.

O termo vulnerabilidade social refere-se “a grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia de seu direito à cidadania” (PADOIN e VIRGOLIN, 2007, p.1). Embora o uso desse termo seja recente (BRASIL/MTE, 2007), existe um consenso entre os autores que discutem a temática, de que a vulnerabilidade social apresenta um caráter multifacetado, no qual são abarcadas inúmeras dimensões, que dizem respeito a situações de vulnerabilidade dos indivíduos, das famílias ou das comunidades. Essas dimensões estão ligadas tanto às características peculiares dos indivíduos ou grupos quanto àquelas relativas ao meio social no qual estão inseridos.

A noção sobre vulnerabilidade social que usamos nesta investigação vai ao encontro do trabalho de Castro e Libório (2010) sobre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte que se localizam em áreas de risco. Essa pesquisa é fruto de uma investigação feita com alunos de 11 Escolas Municipais de Belo Horizonte, através

⁸ No caso da educação, esse período é de 6 meses.

de um questionário, encomendada pelo Banco Mundial em 2003, e sistematizada em dados que foram entrecruzados com outras cidades brasileiras entre 2006 e 2007.

Os autores distinguem, ao longo do texto, entre fator e indicador de risco. Isso devido ao fato de ser importante interpretar o risco de modo relativo. Muito se deve à dificuldade de apontar, *a priori*, se um indicador de risco irá se tornar um fator de risco. Baseado em alguns estudos da Psicologia sobre resiliência – que seria a habilidade de superar as adversidades, embora haja dificuldades e danos ocasionados durante o período de crise –, Castro e Libório (2010, p. 26) identificam alguns indicadores de risco que podem se configurar como fatores:

efeitos cumulativos da pobreza, estresse perinatal, cuidados deficientes da família no desenvolvimento físico, social e emocional da criança, baixa escolaridade dos pais, presença de deficiência física, ter pais com algum vício ou com distúrbios mentais e história de criminalidade de um dos pais.

Libório e Ungar (2010) afirmam que o conceito de resiliência vai além do desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes em situações de adversidades. Ele é resultado do entendimento que a comunidade tem do funcionamento saudável para suas crianças e adolescentes, levando-se em conta a sua capacidade em prover recursos significativos em termos culturais e de sobrevivência. Nesta ideia, resiliência não se atem unicamente a traços individuais; associa-se igualmente com as características políticas e sociais ocupadas pelas crianças e adolescente, suas famílias e a comunidade.

Em síntese, compreendemos que a vulnerabilidade indicada por fatores de risco deve ser avaliada de forma relativa.

Não devemos focar isoladamente uma única situação na vida do indivíduo e atribuir-lhe a condição de risco, o que é fator de risco em uma situação pode ser fator de proteção em outra, como é o caso da separação dos pais de uma criança. Ou seja, fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes momentos do desenvolvimento. (CASTRO e LIBÓRIO, 2010, p.26)

Muito embora existam dados da prefeitura de Belo Horizonte que indicam a região onde a escola está situada como uma área de alta vulnerabilidade, nós não iremos assumir o indício como certeza. Temos a impressão de que muitos dos sujeitos que vivem no ambiente da escola, onde nossa pesquisa foi realizada, não se enxergam como pessoa vivendo em uma área de alta vulnerabilidade social. Além disso, não podemos

ignorar a possibilidade de que um indicador de risco opere como um fator de proteção aos sujeitos da comunidade.

Nesse sentido, Padoin e Virgolin (2007, p.3) corroboram a afirmação anterior de Castro e Libório (2010) ao dizerem que

alguns autores utilizam o conceito de vulnerabilidade social com o intuito de desconstruir sentidos únicos e identificar as potencialidades dos indivíduos para resistir e enfrentar situações socialmente negativas. Há, dessa forma, uma vulnerabilidade positiva, que se expressa por meio de formas criadas para enfrentar os riscos e obstáculos de maneira criativa. Nesse contexto, tal conceito pode ser compreendido dialeticamente, ou seja, refere-se tanto ao sentido negativo – obstáculos, riscos – quanto ao positivo – os recursos mobilizáveis pelos indivíduos, famílias ou comunidades, para enfrentar adversidades.

Sendo assim, um indicador de risco pode ser um fator de proteção aos sujeitos de uma comunidade à medida que criam formas de proteção social.

Em um estudo denominado *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*, iniciativa da Fundação Tide Setubal em parceria com a Fundação Itaú Social e o UNICEF e coordenação do CENPEC (2011), foi constatado que, quanto maior a vulnerabilidade social do território, menor o nível da qualidade de ensino ofertado e menor a aprendizagem dos alunos. Essa dinâmica foi denominada ‘Efeito do Território’. Há um efeito da vulnerabilidade no território onde se localiza a escola sobre as oportunidades educacionais ofertadas aos estudantes.

Há duas evidências que sustentam o resultado. A primeira é dada pelo desempenho dos estudantes. Estudantes “com um mesmo nível sociocultural tem desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam” (CENPEC, 2011, p. 6). A segunda diz respeito aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁹ da cidade onde a pesquisa aconteceu. Eles variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas.

⁹ De acordo com o site do MEC, “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula”. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article>. Acessado em: 23 de novembro de 2012.

Percebe-se este efeito diretamente na nossa escola quando se tem acesso a dados como o Ideb. As projeções para o 9º ano do ensino fundamental foram de índices de 3.1 em 2007, 3.2 em 2009 e 3.5 em 2011; seu resultado foi de 3.0 em 2007 e 2009 e 4.2 em 2011, índice que superou a projeção. O índice geral da rede municipal de Belo Horizonte para o Ideb observado foi de 3.4 em 2007, 3.8 em 2009 e 4.5 em 2011; já o índice das escolas públicas do município, independentemente da rede administrativa, o resultado alcançado foi 3.6 em 2007, 3.9 em 2009 e 4.2 em 2011. Levando em consideração que a meta a ser atingida em 2022 é de um índice de 6.0, índice correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos, percebemos como as escolas do Município e, em particular, a escola investigada, está longe do esperado em relação ao que se deseja alcançar.

Dessa maneira, a escolha por esta escola justifica-se por estar localizada em uma área de alta vulnerabilidade social, por sua importância para a comunidade e por encontrar-se abaixo da média municipal quando comparado o Ideb. Além dessas questões objetivas, existem outras, subjetivas, relacionadas à familiaridade do pesquisador com o ambiente da escola e por ser professor dessa instituição.

2.2.2 – PERFIL DOS ESTUDANTES

Procuramos ter um contato com os alunos da escola, até mesmo para ampliar a visão que tínhamos sobre esses sujeitos. O primeiro movimento da pesquisa foi o de acompanhar as dimensões da avaliação no ensino de Ciências, em algumas aulas de Ciências onde o tema em discussão era “Sexualidade”.

Escolhemos uma turma do 8º ano para acompanharmos durante cerca de 2 meses. A escolha levou em conta o fato da turma ser considerada, pela coordenação da escola e pelo grupo de professores do 3º ciclo, desafiadora. A direção e os professores relataram dificuldades quanto à disciplina, envolvimento e compromisso da turma com a disposição de aprender.

Outro aspecto relevante para a escolha da turma se deu também por julgarmos que a professora de Ciências possuía grande experiência docente e participava de um

projeto conhecido na rede como “Floração” tendo recebido homenagens por isto. A observação aconteceu em 8 aulas de 1 hora.

Como a disposição inicial era a de pesquisar sobre as formas de avaliação que o professor de Ciências utilizava em suas aulas, sentimos a necessidade de gravá-las em áudio para que depois tivéssemos material para observar e comentar à luz do referencial teórico utilizado. Para isso seguimos as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP). Em um primeiro momento, conseguimos a anuência da direção da escola para que este tipo de trabalho acontecesse, depois conversamos com a professora sobre a sua pertinência e, por fim, conversamos com os estudantes e seus responsáveis sobre o que iria acontecer e sobre a importância de tal instrumento ser utilizado em nossas observações. Todos os responsáveis assinaram um termo de consentimento para que os estudantes, entre 13 e 15 anos, pudessem participar de nossa investigação. Ao todo foram 28 estudantes, 15 meninas e 13 meninos.

Acompanhamos o desenvolvimento das aulas de Ciências durante a aplicação da unidade de ensino *Sexo e reprodução*¹⁰ para percebemos como a professora utilizava os recursos acumulados pela sua experiência docente no desenvolvimento dos seus alunos, sobretudo a forma como ela usava a avaliação. A escolha por essa unidade de ensino aconteceu por considerarmos que o tema suscita oportunidades para o professor discutir sobre assuntos controversos.

A experiência de conhecer essa turma alertou-nos sobre a necessidade de mudar o foco e nos deu elementos que nos ajudaram a delimitar o atual problema de pesquisa. Além disso, permitiu-nos conhecer um pouco mais sobre a realidade da escola e a ter outro olhar sobre os alunos do terceiro ciclo, haja vista que o meu contato anteriormente era somente com os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Esse contato permitiu-nos que fizéssemos uma leitura muito particular e pessoal sobre os alunos. Percebemos alguns comprometidos e interessados na matéria desenvolvida em sala, outros inquietos, indisciplinados e descompromissados com os objetivos impostos pelo professor e aqueles que demonstravam não entender o motivo

¹⁰ Essa unidade é composta pelos capítulos: “O sistema genital ou reprodutor” (cap.16), “Evitando a gravidez” (cap. 17), “Doenças sexualmente transmissíveis” (cap. 18) e “As bases da hereditariedade” (cap. 19).

que os trazia ali, caracterizados pela apatia e pelo desinteresse, sem ser indisciplinados ou agressivos com o professor e com os colegas.

Tivemos contato com a história de vida de alguns alunos, através das conversas informais com eles durante o tempo da pesquisa. Percebemos que alguns se fechavam para falar sobre a sua vida familiar, e outros sentiam a necessidade de se abrirem e conversarem conosco.

De forma geral, as famílias dos alunos da escola participam de algum programa assistencial do governo, o que torna obrigatória a presença dos filhos na escola, condição para que os pais recebam o benefício. Essa constatação deve-se ao alto índice de justificativa das famílias para que a escola abone as faltas dos filhos e ao fato de que muitos alunos são mandados para a escola sem ter condições de saúde para isso. Além disso, a prefeitura possui um programa conhecido como “BH na escola”, em que relatórios são mandados para o Conselho Tutelar no caso de cinco faltas consecutivas ou não do aluno na escola durante o período de um mês. Através deste programa, a escola envia cartas para as famílias convidando-as a justificarem as faltas dos filhos. Caso isso não aconteça, a carta enviada aos pais se dá através do Conselho Tutelar, sendo que eles tem que se apresentar diretamente a esse órgão do poder público para se justificarem.

Constatamos através da observação e gravação das aulas um trabalho quase que inteiramente voltado para as dimensões conceituais do tema em discussão, mesmo quando os estudantes apresentavam questões que poderiam demandar discussões sobre valores e atitudes empreendidas em sala de aula. Além disso, identificamos pouco material que nos permitiria discutir sobre a avaliação, que era, naquela ocasião, o foco inicial da pesquisa.

Diante desse quadro, vislumbramos a possibilidade de mudar o nosso problema de pesquisa. O nosso olhar direcionou-se para as questões de fundo moral que atravessam a sala de aula e que às vezes são mal percebidas ou aproveitadas pelo professor. Em um local onde a discussão sobre valores e atitudes pode ser rica, olhamos para o professor e buscamos nele possibilidades para explorar o tema e as dificuldades ao longo desse percurso.

2.3 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta seção, vamos explicitar as escolhas metodológicas que conduziram a pesquisa. Isso se impõe pela importância de uma pesquisa descrever detalhadamente os procedimentos da coleta, da transcrição e da análise de dados (GÜNTHER, 2006). Nesta pesquisa utilizamos as estratégias de grupos focais e de entrevistas semi-estruturadas.

2.3.1 – GRUPO FOCAL

Antes de iniciarmos a coleta de dados, buscamos algumas informações sobre os professores por meio da aplicação de um questionário que apresentava questões sobre a sua formação acadêmica e a sua experiência profissional (Anexo 6). Esses dados nos auxiliaram a construir o perfil dos professores e nos orientaram na escolha dos participantes para a organização do grupo focal.

Aschidamini e Saupe (2004) expressam que o grupo focal por seu objetivo natural se consolida em buscar respostas sobre o que as pessoas sentem e pensam sobre um determinado assunto. Iervolino e Pelicione (2001) afirmam que o grupo focal propicia a interação entre pesquisador e participantes e permite recolher dados sobre tópicos específicos. Ele pode até ser confundido como uma espécie de entrevista coletiva; no entanto, se diferencia desta na forma de interação entre os participantes. Enquanto em uma entrevista, o entrevistado responde às questões do entrevistador, no grupo focal os participantes são chamados pelo moderador a debater, com os demais, uma situação problema. O principal objetivo desta técnica é tirar das respostas e atitudes dos indivíduos selecionados sentimentos, reações e opiniões que responderiam as questões do pesquisador, assim resultando em um novo conhecimento (GOMES, 2005).

O grupo focal é uma técnica que pode ser usada sozinha ou conjugada a outras técnicas, qualitativa ou quantitativa. De Antoni *et al.* (2001) afirmam que a utilização do grupo focal tem por objetivo buscar a compreensão dos participantes sobre um determinado tema, experiência ou evento, através dos seus próprios comportamentos e

palavras. No grupo focal, o moderador apenas provoca reações dos participantes; são eles que descrevem suas atitudes e percepções.

O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semi-estruturadas, à existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo focal é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico (DE ANTONI *et al.*, 2001, p. 39).

O grupo focal não se trata de simplesmente entrevistar indivíduos em um mesmo espaço físico (KIND, 2004). A sua compreensão vai mais além. Ele é capaz de produzir *insights*, é eficiente na etapa de levantamentos de dados e auxilia ao pesquisador a se inteirar da linguagem utilizada pelo grupo a ser pesquisado (DE ANTONI *et al.*, 2001).

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo (KIND, 2004, p. 125).

Definimos, então, o grupo focal como uma técnica cujo propósito é obter dados por meio de uma conversa informal, com um grupo de número reduzido, de caráter qualitativo sobre algum tipo de atividade realizada. Ele tem sido utilizado em pesquisas qualitativas para coletar dados por meio da interação de um grupo de pessoas que estejam em uma determinada situação ou que tenham objetivos semelhantes.

A sua composição preferencialmente deve variar entre 6 a 12 participantes (GATTI, 2005). Se o número de participantes for maior do que 12, recomenda-se dividi-lo em mais de um grupo focal, de modo a permitir a todos a expressão de seus pontos de vista e a participação no debate. Os encontros devem durar entre uma hora e meia até, no máximo, três horas. Geralmente com duas sessões se obtêm informações para uma boa análise (GATTI, 2005 e GOMES, 2005).

Para que as sessões logrem êxito é necessário que o pesquisador exponha o problema a ser debatido. Nesse sentido, é preciso que haja uma teorização sobre o tema a ser focado e a explicação dos motivos que levaram o pesquisador a escolher aquele grupo. Somado a esse fato, é interessante também possuir um roteiro prévio e flexível que oriente e fomente a discussão. Gatti (2005) afirma que o processo do grupo tem que ser flexível, mas não pode perder de vista os objetivos da investigação.

Procuramos compor o grupo respeitando as características homogeneizadoras que nos indicassem profissionais que trabalhassem na mesma escola onde a observação em sala de aula aconteceu. Pessoas, portanto, que lidam ou com os mesmos sujeitos ou com sujeitos que pertencem aos mesmos nível socioeconômico e a área em que a escola pertence. A escolha das variáveis para a composição do grupo procurou diversificar ao máximo as áreas de formação e especialização desses profissionais a fim de atingirmos uma pluralidade de posições e vivências.

Propomos a esse grupo de 7 pessoas dois encontros onde realizaríamos o grupo focal. Cada sessão durou cerca de 1 hora e 45 minutos, e como já informamos anteriormente, as sessões ocorreram na própria escola.

O primeiro grupo aconteceu em um sábado escolar, dia em que os professores vão à escola para se reunirem a fim de debater sobre assuntos que correspondam a sua rotina pedagógica. O interessante a demarcar foi que nesse dia começou a ser dada uma assessoria aos professores e à direção sobre a relação professor/aluno por duas psicanalistas. Essas profissionais tiveram uma fala orientada pela direção da escola sobre as dificuldades em se lidar com a indisciplina, a violência escolar e a insatisfação com o trabalho docente. Esse trabalho durou cerca de 6 meses na escola.

Importante registrar que, no grupo focal, notamos nas falas de alguns professores a influência do tema tratado durante a palestra. Essa marca esteve presente também nas entrevistas realizadas posteriormente e nas conversas que eram travadas durante os horários de intervalos ou que aconteciam nos corredores.

O primeiro grupo focal teve como objetivo trazer algumas informações aos professores participantes como apresentação dos objetivos e procedimentos de pesquisa, explicitação do compromisso de sigilo quanto à identidade dos informantes e entrega dos TCLE's (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Além disso os professores participantes preencheram um questionário que tinha como objetivo levantar alguns dados sobre o professor.

Os dados colhidos neste grupo focal partiram da pergunta: você considera importante tratar de temas que desenvolvam valores e atitudes entre os estudantes? A partir dessa pergunta inicial, os professores foram orientados a discutir sobre: a) a importância de trabalhar valores e atitudes e o motivo disso ser importante para a prática

pedagógica; b) as dificuldades em trabalhar valores e atitudes ou o motivo disso trazer empecilhos à prática pedagógica; c) as estratégias usadas ou que poderiam ser usadas para se trabalhar valores e atitudes em sala de aula.

O segundo encontro foi sobre a forma como os professores trabalham a formação de valores e atitudes e qual era a reflexão que eles faziam sobre essa prática. As perguntas norteadoras foram: a) como podemos trabalhar valores e atitudes em sala de aula?; b) que conteúdos são propícios para se trabalhar valores e atitudes?; c) o tema “sexo, reprodução e sexualidade” é um bom detonador para se trabalhar questões relacionadas a atitudes e valores?; d) é possível ter alguma atividade avaliativa que envolva o desenvolvimento de valores e atitudes?; e) de forma prática, como que você consegue avaliar o aluno em termos de conceitos utilizando valores e atitudes?

Como veremos, no decorrer do trabalho do grupo focal, outras questões emergiram como, por exemplo, as relações professor/aluno e as dificuldades do trabalho com jovens de alta vulnerabilidade social.

2.3.2 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Utilizamos também entrevistas semi-estruturadas como instrumento de coleta de dados. Entendemos que este tipo de entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra através da qual os sujeitos constroem e significam a realidade que os cerca (FLICK, 2002). A entrevista é definida por Haguette (1999, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é uma técnica muito utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, como nos grupos focais, que se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

Nesse sentido, há semelhanças entre o grupo focal e a entrevista semi-estruturada, pela interação social entre os sujeitos que deles participam e a obtenção de informações, e diferenças significativas, como o número de pessoas envolvidas no

processo e a forma de se obter as informações. Devido às semelhanças e diferenças, esses dois métodos se complementam e há a triangulação de dados.

Para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas ocorrem entre um único entrevistado e um entrevistador, é diferenciada pelo maior ou menor grau de intervenção, o direcionamento é exercido por quem entrevista e tem a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa, podendo ser utilizada como a única técnica de coleta de dados ou técnica preliminar ou ainda associada a outras técnicas.

De acordo com Fraser e Gondim (2004), no primeiro caso, o propósito da pesquisa pode ser apenas o de compreender os significados e as vivências dos entrevistados no que tange a determinadas situações e eventos. O uso da entrevista qualitativa como técnica preliminar pode ter como objetivo explorar informações ou dados que permitam a construção de outros instrumentos de pesquisa. Já a associação de entrevista qualitativa com outras técnicas de pesquisa é interessante por permitir que mais instrumentos de coleta de dados atuem a fim de descrever de diferentes maneiras uma mesma situação.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em

organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS e MARCONI, 1996).

Para que uma entrevista atenda aos seus objetivos, são necessários que alguns pontos sejam pensados com mais detalhes. São eles: a) o pesquisador precisa ter bem definidos quais são os objetivos de sua pesquisa; b) conhecer o contexto em que pretende realizar a investigação, levando em conta a sua experiência pessoal, o entrosamento com pessoas que participam do universo a ser pesquisado e a leitura de estudos precedentes que formarão o seu foco teórico; c) conhecer o roteiro da entrevista; d) ser seguro e auto-confiante; e) possuir entrosamento suficiente com o entrevistado a fim de garantir um ambiente tranquilo e que tenha um certo nível de informalidade (DUARTE, 2004).

Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 147),

é importante ter clareza de que a entrevista em pesquisa qualitativa visa a compreensão parcial de uma realidade multifacetada concernente a tempo e contexto sócio-histórico específicos. Isto não significa, no entanto, defender um relativismo subjetivista, de acordo com o qual cada um tem a sua 'verdade', mas reconhecer que as visões de mundo de grupos humanos se sustentam nos níveis de compartilhamento vivenciados por eles: época, lugar, processos de socialização, nível de desenvolvimento da ciência e da sociedade, hábitos e costumes culturais, língua, ambiente etc.

Essa característica é importante à medida que permite ao leitor refletir e criticar os resultados em função da compreensão do contexto em que as conclusões foram forjadas. É dizer sobre a possibilidade de diferentes entrevistadores e entrevistados chegarem a conclusões distintas sobre um mesmo tema investigado. Quais procedimentos que garantem rigor e validade das interpretações feitas pelo entrevistador a partir do material da entrevista. Dessa maneira, é imprescindível que o pesquisador informe as suas concepções sobre o tema e diga quem são os sujeitos que participam da pesquisa.

Duarte (2004, p. 213) afirma que as entrevistas são importantes se o objetivo for o de mapear práticas, crenças, valores e que se elas forem bem feitas

(...) permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Nesse sentido, Fraser e Gondim (2004) explicitam algumas vantagens das entrevistas: a) favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado; b) permitir uma compreensão mais rica dos significados, dos valores e das opiniões dos sujeitos da pesquisa que muitas vezes não são expressos em grupo; c) flexibilizar e avaliar os resultados da entrevista com a participação do entrevistado, o que sugere uma confiabilidade, pois o pesquisador sustenta suas conclusões não apenas na interpretação dos dados, mas ele confere ao entrevistado a oportunidade de legitimá-los.

As entrevistas a que recorreremos aconteceram face a face, ou seja, as que se referem a uma modalidade em que entrevistador e entrevistado se encontraram um diante do outro e é possível perceber as influências verbais e não-verbais que acontecem a partir desse encontro. Essa técnica se difere da entrevista mediada, que pode acontecer através de uma conversa telefônica, por computador ou por questionários.

Pelo fato das entrevistas serem essencialmente uma comunicação verbal e que visam a compreensão de como os sujeitos vivenciam ou compreendem determinada situação, se reconhece que quanto mais próxima for a relação entre entrevistador e entrevistado maior é a possibilidade de compreender a realidade que o entrevistado descreve. Enquanto que na pesquisa quantitativa, a preocupação é com a não influência do pesquisador naquilo que o pesquisado diz, ou seja, de uma neutralidade; na abordagem qualitativa o que se pretende é conhecer e entender as motivações, os significados e as visões de mundo do sujeito. O entrevistador assume um papel menos diretivo para que o diálogo aflore e para que uma relação intersubjetiva seja construída (FRASER E GONDIM, 2004).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1994) caracterizam a entrevista qualitativa em uma variada gama de tipos diferentes. Entre as opções que os autores descrevem estão: não estruturada, semi-estruturada, história oral e história de vida. Nas entrevistas não estruturadas, o pesquisador introduz o tema da pesquisa e pede para que o entrevistado discorra sobre ele, eventualmente intervindo com alguns tópicos. Nas entrevistas semi-estruturadas, que são mais focalizadas, o entrevistador faz perguntas mais direcionadas ao tema de pesquisa e que contemplem os seus objetivos, mas permite que o entrevistado responda em seus próprios termos. Na história oral, o pesquisador busca reconstituir um período ou evento histórico de acordo com a visão

dos sujeitos envolvidos. Na história de vida, o interesse está na trajetória de vida do entrevistado.

Optamos por conduzir entrevistas semi-estruturadas, nas quais mantivemos foco sobre o problema e os objetivos de pesquisa. As entrevistas semi-estruturadas tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O pesquisador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER,1994).

Durante as entrevistas, recorreremos a um roteiro¹¹ previamente elaborado e discutido entre os pesquisadores. As perguntas aconteceram não necessariamente na mesma ordem, durante os encontros com todos os professores, mas todas foram exploradas. Ademais, outras perguntas foram se encaixando no roteiro conforme as respostas dadas. As perguntas tiveram o objetivo de encontrar referências ao modo como os professores percebem a sua profissão, a sua relação pedagógica com os estudantes, levando-se em conta o seu trabalho com a formação de valores e atitudes, a sua impressão sobre este tema e situações de sala de aula que enriqueceram o seu conhecimento sobre o assunto.

As técnicas de entrevista semi-estruturada também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favoreceram as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao

¹¹ Conferir o roteiro da entrevista no Anexo 7 (p. 147).

entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados e uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes tem podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade na pesquisa.

Percebemos ainda que embora persista a crença de que as entrevistas são opções metodológicas menos rigorosas e utilizadas por pesquisadores inexperientes (DUARTE, 2004 e 2002), analisar entrevistas é tarefa complicada, que exige cuidado com a interpretação, construção de categorias e com a tendência comum de extrair elementos que apenas confirmem as hipóteses de trabalho ou os pressupostos das teorias que referendam a pesquisa. Duarte (2004, p. 216) afirma que é preciso estar atento “à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo investigativo”.

A natureza da pesquisa qualitativa fornece dados significativos, densos e difíceis de serem analisados. Esse material precisa ser organizado através de categorias relativamente flexíveis e que estejam alinhadas aos objetivos da pesquisa. Depois da ou juntamente com a classificação do material coletado, é necessário que o pesquisador se envolva profundamente em textos que o ajudem a analisar os dados, produzindo interpretações e explicações que procurem falar dos problemas e questões que levaram a investigação. Segundo Duarte (2002, p. 152), “é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne¹², que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo”.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados foram construídos majoritariamente em categorias *a posteriori* por meio de análise reiterada do material, levantamento de hipóteses, averiguação e cruzamento de informações com outros dados.

¹² De acordo com Bagno (2007, p. 14), “na mitologia grega, Ariadne é uma bela princesa que ajuda o herói Teseu a se guiar pelo labirinto, onde ele entra para matar o Minotauro, monstro devorador de gente. Para isso, Ariadne amarra a ponta de um novelo na entrada do labirinto e vai desenrolando-o à medida que ela e o herói penetram na emaranhada construção. Morto o Minotauro, ambos conseguem sair do labirinto enrolando o fio de volta”. O termo é utilizado para descrever a resolução de um problema através de uma aplicação exaustiva da lógica por todos os meios disponíveis.

No entanto, é preciso dizer que tal análise foi iniciada por meio de categorias decididas *a priori*, com o apoio nas leituras feitas para a composição do nosso referencial teórico.

2.4 – OS SUJEITOS DA PESQUISA

Procuramos desenvolver um trabalho que dialogasse com as práticas pedagógicas dos professores em relação à escola escolhida. Partimos da professora de ciências, que nos permitiu observar a sua prática docente, para dialogarmos com outros professores de outras disciplinas, com o objetivo de diversificarmos o nosso olhar.

Contamos, num primeiro instante, com a participação da direção da escola que nos deixou à vontade em relação à escolha de quais professores convidaríamos a fazer parte da investigação. Nesse momento, debatemos um pouco sobre o perfil de cada profissional, que pertencia ao turno da manhã, para depois estendermos o convite de participação. Pela conversa, definimos que gostaríamos: 1) de contar com um número expressivo de sujeitos; 2) de que eles fossem abertos a ideia de refletir sobre a sua prática pedagógica; 3) de que fossem interessados em dialogar com os estudantes a respeito de valores e atitudes.

Torna-se importante pontuar de que foi nossa a escolha dos docentes, apesar das conversas com a equipe gestora da escola. Além de ter sido nossa, foi também dos professores investigados, que aceitaram gentilmente o nosso convite.

Explicamos o objetivo da investigação. Esclarecemos os procedimentos a serem adotados e os cuidados éticos firmados com os protocolos aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP). Os professores assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e nos permitiram conversar a respeito de suas práticas e crenças, participando de todas as etapas de coleta de dados. No relato da pesquisa, os nomes dos participantes foram alterados de modo a manter a identidade dos informantes.

O primeiro convite feito foi a professora Maria Helena, que nos permitiu observar as suas aulas de Ciências. Ela é licenciada em Ciências Biológicas e Matemática pela Faculdade Izabela Hendrix e possui experiência docente de 22 anos.

Atuou em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte e no estado de Minas Gerais, lecionando na escola pesquisada há aproximadamente 7 anos, não consecutivos – lecionou por 3 anos, foi para outra escola e atualmente está a pouco mais de 4 anos. Maria Helena possui uma especialização em “Educação Ambiental” pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e alguns cursos de formação feitos no transcorrer da sua carreira docente.

Maria Helena se vê como uma pessoa flexível, aberta a novidades e comprometida com o trabalho docente. Ela afirma que se empenha no exercício da profissão, ao ponto de até sacrificar a sua saúde. *“Então eu tenho essa característica de preocupar, de tentar fazer o meu melhor, em geral a gente nem sempre consegue fazer o melhor, mas eu procuro sempre fazer o meu melhor em tudo o que eu estou fazendo.”*

Sobre o trabalho docente, Maria Helena deposita as suas expectativas no aluno. Espera que ele entenda os objetivos de cada etapa de formação e que dê conta de prosseguir nos estudos. No entanto, ela diz que infelizmente nem sempre é possível se ter notícia do seu sucesso. Com muita emoção em uma de suas falas, ela recorda: *“Olha me dá alegria quando eu vejo que eles conseguem avançar em alguma coisa, quando eles mesmos chegam perto de mim e falam, nossa olha aqui, eu consegui [...]. Pode ser um mínimo avanço, mas isso me motiva a continuar, porque às vezes a gente vai achando assim, ‘ah não está valendo muito a pena né?’, eles não estão avançando, mas aí na hora que você vê que um avança, que um te dá um retorno que está avançando na sala de aula, que eles estão conseguindo ser melhor do que eram no começo, isso aí é motivador pra gente continuar o trabalho”*.

No entanto, Maria Helena se frustra também. Quando existe uma expectativa em um trabalho proposto para a turma e que ela percebe o desinteresse do estudante ou de um grupo deles, isso a faz sentir-se desmotivada. *“[...] essa falta de compromisso deles me frustra, isso aí me desanima demais, porque eu tenho aquele preparo todo, pensando neles, no que eles vão conhecer com aquele trabalho e, no final das contas, eles não têm interesse, eles não fazem, eles não ligam, pra eles tanto faz fazer o trabalho ou não fazer, eles não veem importância nisso, e isso me frustra”*.

Depois estendemos os convites aos demais professores, não necessariamente na mesma ordem em que os apresentamos ao longo do texto.

A professora Luiza é licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua há aproximadamente 5 anos na carreira docente. Foi professora de Ensino Médio da prefeitura municipal de Contagem e de Ribeirão das Neves. Está na escola há quase 2 anos. Leciona, concomitantemente ao cargo de professora municipal de Belo Horizonte, como professora substituta da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Luiza possui uma especialização em “História da Cultura e da Arte” pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG e é mestre em Educação pela FaE/UFMG.

Luiza entende que o fato de ser uma professora jovem, no início da carreira docente, permite-lhe transitar com mais segurança nos assuntos ligados à juventude e aos seus alunos. Pontua, no entanto, que se percebe de um *“modo muito angustiante, porque eu sou às vezes alguém que eu não quero ser, de forma impositiva, de forma autoritária. A gente faz coisas que a gente não deseja e entende que não é o que deve ser feito na educação, mas certas situações impõem esses tipos de ações”*.

A respeito dessa dualidade, ela aponta como um motivo que gera frustração no trabalho docente. Afirma que pela oportunidade que tem, como professora do ensino superior, de discutir sobre teorias que procuram refletir sobre os métodos que o professor teria para melhorar a sua prática, de ser reflexivo e dialógico, sente incomodada pelas vezes em que a prática se distancia do discurso pedagógico. *“É uma grande frustração, grande, porque a gente, principalmente agora pra mim nesse ano está sendo mais frustrante porque ao mesmo tempo em que eu trabalho com formação de professores e discuto certas teorias e reflexões a respeito desse trabalho, ao mesmo tempo a gente não consegue praticar essas coisas, não tem um escoamento muito grande da teoria e das praticas das quais eu me envolvo, das quais eu vivo”*.

A respeito das expectativas com o trabalho docente, Luiza se diz emocionada quando percebe que conseguiu atingir, pelo menos, um aluno. Trouxe-nos exemplos de como se sente feliz em conseguir explicar um conceito de modo que o aluno entenda e faça uma transposição para a realidade que ele vive, para o tempo atual. Achamos pertinente compartilhar uma experiência em que esta professora se sentiu gratificada por conseguir entender as particularidades de uma de suas alunas. Ela diz: *“embora a situação seja muito triste, eu fiquei feliz em saber o problema de uma aluna, porque eu*

fiquei sabendo que esse problema existe, mas eu não sabia, não conseguia entender como ela se comporta, porque ela se comporta daquele jeito. [...] uma [outra] aluna encontrou uma carta no meio dos materiais [daquela] aluna, me mostrou e eu consegui descobrir a situação familiar dela, que é extremamente complicada. E essa aluna é muito fechada, então uma das alegrias é que agora eu sei como talvez conduzir a minha relação com essa aluna, é uma coisa que me deixa até feliz, no momento que a gente consegue conversar com o aluno que outros não conseguem”. Ela entende que essa felicidade é parte do processo e que esse processo gera transformações no estudante, que aprende conceitualmente e atitudinalmente, e no professor, que passa a se conhecer e se torna mais sensível com a situação de vida do seu aluno e também de seus colegas de profissão.

Luiza cita o relato de uma de suas alunas que prestou e foi aprovada no vestibular para Geografia na UFMG. Essa aluna disse-lhe que parte do que a motivou a buscar a profissão docente em Geografia foi a experiência que teve de ser aluna da professora Luiza. Em suas palavras ela diz que isso é *“uma gratificação que todo mundo fala que não tem preço, não tem mesmo, é uma satisfação que está numa outra ordem”*.

O professor João é licenciado em Filosofia pela PUC-MG. Leciona a disciplina de História há aproximadamente 20 anos na rede municipal de Belo Horizonte e está na escola há aproximadamente 3 anos, não consecutivos. Possui experiência em uma escola da rede privada no começo de sua carreira docente. Fez uma especialização em “Letramento e Alfabetização” pela PUC-MG. João possui ainda experiência de vice-diretor na rede municipal em outra escola.

De acordo com João, a experiência religiosa deu-lhe a oportunidade de apurar a sua sensibilidade, o que lhe permite ter uma prática pedagógica interessada no outro. *“Teve época que nós éramos 35 numa casa né, então o respeito ao espaço do outro e isso na escola faz a diferença, você entender o seu colega, os momentos de cada um, a visão que cada um tem. E eu acho que na relação interpessoal isso é muito importante, a gente, eu acredito que pra você está bem num espaço, como professor, você também tem que estar bem como colega pra você se sentir bem, à vontade ali no grupo pra falar o que você quer falar.”*

João também se vê como pessoa sociável e flexível. Ele percebe que o passar do tempo na carreira docente o ajuda a amadurecer, procurando conquistar com cada experiência, a felicidade para exercer particularmente a profissão que ele escolheu. Ele relata que *“quando eu chego de manhã, que um aluno vem e me abraça, quando um aluno brinca comigo, que me recebe na porta: ô professor, você vai lá pra minha sala agora. Isso me deixa muito feliz, porque geralmente os alunos me expulsam; se tem um aluno já fico feliz. Eu não quero que todos me amem, mas ter um que me espera na sala e fala assim: agora é você lá na minha sala professor, deixa levar isso pra você. Isso me deixa muito feliz, já é motivo de prazer. Os colegas de manhã, como você, como a Camila e os demais colegas como a Irene, quando eu chego e cumprimento com um sorriso, isso é prazer, isso me dá prazer”*.

A professora Carolina tem licenciatura plena em Pedagogia pela UNI-BH. Trabalha com a educação há aproximadamente 7 anos. Na escola tem pouco mais de 2 anos de experiência. Trabalhou com a Educação Infantil na rede privada.

Carolina se autodefine como pessoa alegre, que olha para a vida de maneira sempre positiva, buscando o lado bom das situações. *“Em relação ao trabalho eu tento dar o máximo que eu posso, pra fazer o melhor, porque eu lido com pessoas, com seres humanos”*, afirmou a professora. Ela diz que deseja que os seus alunos tenham um futuro sempre melhor do que a realidade atual. Essa visão é com o objetivo de que a educação possa refletir em pessoas autônomas que poderão contribuir com um mundo melhor, para uma mudança social. Traz em seu discurso a felicidade quando percebe o interesse nos estudantes, quando se interagem em sala com o conteúdo apresentado e discutido. Uma alegria maior a invade quando consegue aproximar o conteúdo à realidade do estudante, permitindo que ele se interesse, questione e faça críticas sobre determinada situação, que algumas vezes extrapola o objetivo pedagógico imediato.

No entanto, sente-se frustrada quando percebe a falta de interesse. Quando estuda e prepara uma aula, e não vê o retorno do aluno. Ela explica: *“quando eu tento passar uma coisa diferente, que eles tem que ali discutir e chegar a uma conclusão sobre um determinado assunto, eles não dão conta, eles não produzem nada, eles não dão conta disso, dessa aula diferenciada, dessa busca pelo conhecimento partindo*

deles. Eles não conseguem fazer isso, entendeu? Eles não foram acostumados né?, eu acho. Umas coisas mais de pensar, de raciocinar, refletir eles não dão conta”.

O professor Daniel é licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e bacharel em Ciências Sociais pela UFMG. Leciona há aproximadamente 40 anos a disciplina de Português. Tem experiência em escolas da rede privada, em cursos preparatórios para o vestibular e concursos públicos. Está na rede municipal de Belo Horizonte desde o começo da carreira docente. Trabalhou certo período, concomitantemente a carreira docente, como sociólogo na Secretaria de Cultura de Belo Horizonte. Fez diversos cursos oferecidos pela Secretária Municipal de Educação (SMED-BH) ao longo de sua carreira. Aposentou-se do primeiro cargo de professor municipal e continua na escola com o segundo cargo que adquiriu em sua trajetória profissional.

Daniel se percebe como uma pessoa muito respeitosa e digna, que se coloca dessa forma ao aluno. Ele diz ter *“uma visão humana de mim muito gratificante, que eu consegui construir ao longo da minha vida, inclusive com muita terapia, muita psicanálise, mas eu quis investir em mim”*. Ele se vê privilegiado de atualmente poder trabalhar somente em um horário. Isto o possibilita estudar, pensar na prática pedagógica, refletir com mais calma sobre os acontecimentos da rotina escolar e de produzir projetos que possibilitam uma maior integração com a comunidade. Sente que a maior conquista que viu acontecer na rede municipal foi a inclusão de alunos com algum tipo de dificuldade cognitiva, mental ou locomotora. Ele diz: *“a maior alegria que eu tive foi com os alunos de inclusão, que ninguém acreditava que os meninos iam mudar, ‘ah não eu não dou conta, que isso é complicado, eu não sou médico’. Não, eu também não sou, mas eu vi o progresso de pessoas aqui, de meninos aqui, de crianças aqui nessa própria escola, de inclusão, que eles entraram aqui completamente mudos e um ano depois, paralisia cerebral né?, um ano depois, eles estavam conversando comigo, eu chorei de emoção, foi muito bom, isso foi a coisa mais gratificante da minha vida como professor: os alunos de inclusão”*.

Daniel também tem as suas frustrações ao longo de sua já extensa carreira docente. A que mais o incomoda é não saber se aquilo que ensina satisfaz a necessidade particular do aluno e possibilita que ele almeje melhores colocações no mundo do

trabalho e, ainda, ver colegas de profissão que não refletem sobre o problema. Em suas palavras: *“isso é uma angústia que eu tenho dos meninos, porque agora se fala que nós estamos vivendo a geração nem-nem, nem emprego, nem estudo. Olha que horror, não estão nem mais chamando de geração Y, H, P, geração nem–nem, nem estudo, nem trabalho, olha que coisa desastrosa. Isso é realmente responsabilidade da educação e isso me deixa angustiado. Eu olho muito as estatísticas, mania de sociólogo mesmo, eu olho muito as estatísticas, e percebo que existem empregos no Brasil, mas não tem qualificação e isso vem de onde? Eu vou inventar qualificação? Vem da escola, deveria vir da escola, pelo menos eu digo sempre, escola não é pra fazer doutor, escola é pra construir pessoas, discernimento, isso pra mim é a escola”*.

A professora Beatriz tem licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e é bacharel em Administração. Lecionou em uma escola da rede privada de Belo Horizonte por 10 anos. Ingressou na rede municipal de Belo Horizonte há 8 anos nesta mesma escola, tendo a experiência de sala de aula somada a da coordenação pedagógica. A experiência total no exercício docente são de um pouco mais de 15 anos.

Atualmente, ela trabalha no turno da manhã com o segundo ciclo do ensino fundamental e à noite com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Beatriz possui ainda uma especialização em “Educação Matemática” pela FaE/UFMG. Seu foco é o trabalho desenvolvido na prefeitura. Ela afirma que *“dentro da rede (municipal) eu tenho muito gás para dar ainda, porque a experiência, a vontade e a disposição para trabalhar, de fazer [...] bem feito, diferente”*.

Beatriz afirma que o que lhe faz sentir prazer no exercício docente é ver o aluno aprender. *“Eu acho que o maior reconhecimento que o professor tem é perceber que o aluno modificou, que ele aprendeu”*. Para exemplificar a sua fala, ela traz um exemplo de sua atual turma. No início do ano, ela tinha 25 alunos, sendo que apenas 13 liam. No final do ano, esse número passou para 23, sendo que os outros dois se encontram no processo de aprender a ler.

O que lhe frustra é quando as regras são mudadas no meio do jogo, comprometendo a qualidade do ensino. Exemplifica a prática que ocorre na prefeitura, no seu ponto de vista, de promover alunos de um ciclo ao outro que não conseguiram

atingir as capacidades e habilidades do ciclo anterior, além de matricular alunos fora de faixa e vindos de uma outra realidade escolar. Além disso, Beatriz se diz frustrada quando percebe que o seu colega não está motivado ou interessado pelo trabalho docente. *“Ele já não tem mais esperança, vontade de trabalhar; ele tá ali para cumprir tabela: isso eu acho que é uma das maiores tristezas que eu tenho”*.

O professor Manoel é licenciado em Matemática pela UFMG e é técnico em Eletrônica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Está na rede municipal há aproximadamente 2 anos e trabalha, concomitantemente a carreira docente, em uma empresa do ramo alimentício, na área técnica.

Ele se define como uma pessoa tímida e *“um sonhador, [...] querendo fazer demais o que eu não consigo alcançar”*. Decidiu ser professor porque sempre pensava fazer algo em prol dos outros. Manoel se satisfaz na carreira docente e deseja abandonar o trabalho na área técnica, abrir um negócio no ramo alimentício e trabalhar em dois horários como professor municipal, além de fazer pós-graduações na área da educação.

A forma com que Manoel se aproxima e se relaciona com os alunos, o deixa satisfeito por criar vínculos, que superam a relação de dentro da escola. Ele diz: *“eu abro o meu facebook e tenho dos meus cento e poucos amigos, mais da metade são meus alunos. Todos eles na hora que me veem, me abraçam [...] e isso me traz uma satisfação em saber que [...] alguma coisa de bom eu fiz”*.

O que lhe deixa frustrado na carreira docente é a não valorização. Ele destaca três delas: a financeira, a profissional e a pessoal. A primeira seria pela baixa remuneração, a segunda pelo desrespeito enfrentado dentro da escola pelas condições de trabalho serem muitas vezes limitadas, a terceira pela forma como os alunos às vezes desrespeitam a figura do professor, agredindo-o física e verbalmente.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, dedicamo-nos a analisar os dados colhidos durante as sessões de grupo focal, entrevista semi-estruturada e questionário e a interpretá-los à luz das idéias sobre valores e atitudes e educação moral.

Dividimos o capítulo em sete sessões: “que valores e atitudes trabalhar/abordar na escola?”; “como trabalhar/abordar valores e atitudes em sala de aula”; “as dificuldades em trabalhar/abordar valores e atitudes na escola”; “quando a relação aluno-professor é bem sucedida”; “ser professor em uma região de alta vulnerabilidade social”; “situações de aula segundo o relato dos professores”; “a importância da avaliação para a formação de valores e atitudes”.

A primeira sessão tem por objetivo discutir a respeito de quais valores e atitudes os professores julgam necessário serem trabalhados ou abordados na escola; a segunda, diz respeito a forma como os professores trabalham/abordam valores e atitudes; a terceira, é uma reflexão sobre a relação professor-aluno pensada nas especificidades deste trabalho; com a quarta, pretendemos discutir sobre os sentimentos e como os sujeitos da pesquisa se veem como professores em uma região de alta vulnerabilidade social; na quinta, procuramos situar experiências docentes que forneçam indícios de como a educação moral acontece nos limites e possibilidades deste grupo de professores atuando nesta escola; na sexta, objetivamos a reflexão sobre as várias formas que a avaliação escolar pode contribuir para a formação de valores e atitudes nos estudantes.

3.1 – QUE VALORES E ATITUDES TRABALHAR/ABORDAR NA ESCOLA?

Tivemos como ponto de partida a necessidade de sabermos quais eram os valores e as atitudes que os professores consideravam importantes de serem trabalhados em sala de aula ou em outros espaços da escola.

Esses dados foram coletados de maneira bem direta, durante os grupos focais, quando perguntamos a eles sobre quais os valores e as atitudes que deveriam ser abordados ou trabalhados em sala de aula. Também foram coletados de maneira

indireta, durante as entrevistas e nas observações feitas na escola, sempre quando a fala dos professores sinalizava quais valores e atitudes eles trabalhavam ou que entendiam serem importantes.

Para analisarmos os dados que respondiam a pergunta que confere o título desta seção, buscamos nos apoiar em dois documentos oficiais, os “Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN)”, do Ministério da Educação do Brasil, e os “Valores morais, sociais e educativos em escolas públicas de Nova Gales do Sul (NSW)”¹³, elaborado pelo Ministério da Educação da Austrália¹⁴.

Os documentos foram escolhidos como ponto de partida para elaboração de um quadro mais amplo contendo categorias validadas sobre valores e atitudes a serem desenvolvidos na escola (quadro 1).

Do documento brasileiro, buscamos os valores e as atitudes expressos nos objetivos gerais do ensino fundamental. Do documento australiano, levamos em conta a justificativa dada pelo estado de Nova Gales do Sul por trabalhar valores nas escolas públicas, já que são muito diretos em dizer quais devem ser resgatados:

Em NSW, as escolas partilham a responsabilidade pelo ensino de valores morais e sociais, com as famílias e com a comunidade. Enquanto estes valores se aprendem predominantemente em casa e são modificados através de relacionamentos sociais e ao longo de experiências de vida, os pais e a comunidade tem também expectativas elevadas sobre o seu ensino nas escolas (AUSTRALIAN, 2004).

Procuramos identificar nas falas dos professores quais valores e atitudes foram explicitados como importantes para serem desenvolvidos no ambiente escolar. Outras categorias foram criadas de modo a contemplar valores e atitudes que não estavam descritos nos documentos estudados.

O Quadro 1 apresenta um mapeamento dos valores e atitudes identificados nas falas de cada professor.

¹³ No original, “Values in NSW public schools”.

¹⁴ Embora a discussão, durante o trabalho, seja embasada nas ações docentes no âmbito escolar, apresentamos neste ponto contrastes entre políticas curriculares com o objetivo de evidenciar que há diferenças entre o que foi produzido pelo Ministério da Educação brasileiro e o de outro país, no caso da Austrália.

Quadro 1: Valores e Atitudes a serem trabalhados/abordados em sala de aula

Valores e atitudes	Daniel	Luiza	Maria Helena	Carolina	João	Beatriz	Manoel
Respeito ^{1/2}	X	X	X	X	X	X	X
Diálogo ¹	X	X		X	X		X
Repúdio às discriminações ¹	X	X	X	X	X		
Assumir erros ³				X	X	X	X
Responsabilidade ²		X	X		X	X	
Cidadania ¹						X	
Igualdade ¹				X			X
Justiça ^{1/2}		X			X		
Participação ^{1/2}							
Repúdio às injustiças ¹		X					
Respeitar a identidade nacional ¹							
Respeitar opiniões/Tolerância ¹		X	X	X			
Sentimento de confiança ¹				X			
Solidariedade ¹			X		X	X	
Amor ao próximo ²					X		
Cooperação ²	X		X				
Democracia ²							
Excelência ²					X		
Integridade ²							
Afeto ³	X			X	X	X	X
Alegria ³		X					
Amizade ³		X		X			
Autoridade ³						X	X
Compreensão ³		X					
Confiança ³		X					
Conviver ³			X			X	
Criatividade ³					X		
Cumprir com seus deveres ³			X				
Elogiar ³		X					
Ética ³					X		
Gentileza ³			X				
Honestidade ³					X		
Incentivar ³			X				
Pontualidade ³			X				
Preservar ³				X			
Refletir sobre as próprias atitudes e as dos colegas ³			X				
Relacionar-se ³			X				
Saber ouvir ³	X		X				
Sentimento de crença na capacidade e habilidades de cada um, especialmente de estudantes em situações de alta vulnerabilidade social ³		X					
Ser disciplinado ³			X				
Ser organizado ³			X				
Simplicidade ³					X		
Sinceridade ³	X						
Valorizar o trabalho do outro ³			X				
Valorizar-se ³			X			X	

¹ PCN/Brasil.

² Minister for Education and Training and Minister for Aboriginal Affairs/Australian.

³ Professores

Nota-se em um primeiro olhar que o quadro foi dividido em muitas categorias. Exclusivamente, dos PCN vieram 8 enquanto que do documento australiano, 7. Estes dois documentos trouxeram 3 categoriais em comuns. As demais 27 foram produzidas através das falas dos professores.

Ao olhá-las rapidamente podemos ter a impressão de que algumas se confundem. Exemplo disso são as categorias “Amor ao próximo” e “Afeto”; “Respeito” e “Respeitar opiniões/Tolerância”. No entanto, decidimos tratá-las separadamente, uma vez que alguns sujeitos falam sobre elas atribuindo diferentes significações.

Apenas a categoria “Respeito” foi indicada por todos os professores. Manoel demonstrou ser importante abordar pelo menos 6 das categorias descritas no quadro 3; Daniel, 7; Carolina, 10; Beatriz, 9; João e Luiza, 13; Maria Helena, 18. Foram representados 45 valores e atitudes, sendo que 4 categorias não foram referidas na fala dos investigados. Foram elas: respeito a identidade nacional (extraída dos PCN); participação (extraída dos PCN e do documento australiano); democracia e integridade (extraída do documento australiano).

As categorias mais acionadas foram “Respeito” (com 7 indicações; “Afeto” “Diálogo” e “Repúdio às discriminações” com 5 indicações; “Assumir erros” e “Responsabilidade” com 4 indicações. Dessas categorias, o “Diálogo” e o “Repúdio às discriminações” foram importadas dos PCN; “Respeito”, dos PCN e do documento australiano; “Responsabilidade”, do documento australiano; “Afeto” e “Assumir erros” foram indicados pelos professores.

As outras categorias ficaram dispostas da seguinte maneira: 3 indicações (“Respeitar opiniões/Tolerância” e “Solidariedade”); 2 indicações (“Amizade”, “Autoridade”, “Conviver”, “Cooperação”, “Igualdade”, “Justiça”, “Saber ouvir” e “Valorizar-se”); 1 indicação (“Alegria”, “Amor ao próximo”, “Cidadania”, “Compreensão”, “Confiança”, “Criatividade”, “Cumprir com seus deveres”, “Elogiar”, “Ética”, “Gentileza”, “Excelência”, “Honestidade”, “Incentivar”, “Pontualidade”, “Refletir sobre as próprias atitudes e as dos colegas”, “Relacionar-se”, “Repúdio às injustiças”, “Sentimento de confiança”, “Sentimento de crença na capacidade e habilidades de cada um, especialmente de estudantes em situações de alta

vulnerabilidade social”, “Ser disciplinado”, “Ser organizado”, “Simplicidade”, “Sinceridade” e “Valorizar o trabalho do outro”).

Traremos, a seguir, algumas falas dos professores à luz do referencial teórico utilizado para ilustrar a escolha pelos valores e atitudes mais acionados durante a coleta de dados.

Respeito:

Entre os professores participantes da pesquisa todos indicaram que o respeito deve ser desenvolvido na sala de aula. Entre as falas dos professores, destacamos as seguintes:

- *“eu acho que é por meio de dinâmicas mesmo, eu acho que os meninos tem que tentar se colocar no lugar do outro, pra... essa coisa do respeito mesmo, por isso que acho que quando é possível que isso aconteça, eu percebo que eles sentem um pouco assim” e “a questão de falar de respeito, de preservação, que é o cuidado como todo”* (Carolina);

- *“no fato de tratar eles com respeito e mostrar pra eles – olha eu não sou melhor do que você; eu tô aqui na frente pra simplesmente poder te ajudar, eu tô do seu lado” e “eu acho que esse é o grande valor que a gente tem que passar pra eles: o respeito”* (Manoel);

- *“por que a gente é bombardeado sempre, cheio de stress, que é perder o respeito pelo aluno, se dirigir a ele de forma desrespeitosa, tomar cuidado, tem a hora que a gente vacila mesmo porque ninguém é perfeito, e é importante ensiná-los a respeitar, o respeito pelo próximo, por si mesmo”* (João);

- *“é fortalecer a autoestima do menino, a identidade do aluno, se aceitar como negro, tranquilo, se aceitar como homossexual, obter o respeito dos outros, não é assim impor, é naturalmente ser”* (Daniel).

A fala de Daniel demonstra o entendimento do respeito como uma importante atitude diante das diferenças. Consideramos preponderante trabalhar o respeito na escola. O respeito a si mesmo, ao próximo, às crenças alheias, às diferenças, entre outros.

Araújo (1999) conceitua o respeito como um sentimento vivido nas relações interpessoais e a partir de reflexões intrapessoais. “Pode-se sentir respeito por outras pessoas, por seus valores e atitudes (por exemplo), mas também pode-se senti-lo por si próprio, como é o caso do autorespeito” (p. 33).

Extrapolando o conceito de respeito para a realidade da escola, avançamos, refletindo sobre a sua importância, para a noção de que é nesse espaço em que há a produção e a transmissão de conceitos científicos. Nesse sentido, o respeito ao professor, aos colegas e a si mesmo é preponderante. Sobrinho (2008) diz que uma das funções primordiais da escola é produzir e transmitir conhecimentos. A sua responsabilidade é cumprir, com qualidade, objetivos como a formação do homem (em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da sociedade e trabalhar aprofundando a questão dos valores sociais, dentre eles o respeito.

Os depoimentos do João e Manoel, por sua vez, falam do respeito recorrendo as ações deles, como professores, frente a seus alunos. Enquanto Manoel fala de atitudes positivas e de uma busca de aproximação não hierárquica com os alunos, João menciona momentos em que o professor torna-se desrespeitoso, ecoando o conceito de “sanções expiatórias” de Piaget (1996). Nesses instantes há abuso de autoridade.

Já a professora Carolina fala de dinâmicas de sala de aula que permitem o exercício de descentração, de colocar-se no ponto de vista do outro. Como em Larossa (1996), a modalidade do discurso moral se apresenta aqui como “problematização explícita de certos aspectos da vida cotidiana”, ou seja, nas atividades pedagógicas que decidem ou ensinam sobre o dia a dia na escola.

Todos os professores, durante os encontros de grupo focal ou nas entrevistas, são categóricos ao apontar o respeito como um valor importante a ser trabalhado/abordado com os estudantes. Ao longo do texto perceberemos como esse valor será recorrentemente tocado pelo grupo, devido à importância que eles atribuem a ele.

Afeto:

Destacamos abaixo algumas falas dos professores em relação ao afeto:

- “*eu realmente sou uma pessoa que tenho uma postura assim muitas vezes enérgica, mas é muito legal quando o menino descobre que você ser firme é diferente do que você não ter respeito por ele. Que você exige, mas que ele pode contar com você, que tem afeto, é ensiná-lo sobre afeto, como é possível desenvolver afeto, apesar das dificuldades*” e “*não adianta a gente desistir do ideal da gente de educador porque, gente, dá trabalho, frustra mesmo. E eu acredito nisso, sem afeto não tem... da mesma forma que eu acredito que sem disciplina não tem aprendizagem, sem afeto pra mim também não tem aprendizagem*” (Beatriz);

- “*eu acho fundamental, primordial, né, o trabalho com valores dentro de sala de aula e essa questão da proximidade, do afeto, mostrar para o aluno o que é afeto, algo que parece faltar...*” (Carolina);

- “*a educação, no meu entendimento, primeiro passa pelo afeto, depois que você consegue conquistar os meninos pelo afeto, pelo respeito, pelo carinho, ensinando-os sobre esses valores, você passa o ano inteiro mais tranquilo*” e “*eu acho que o interessante de trabalhar com esse tema (a sexualidade) é colocar em pauta ali a discussão sobre o amor e a afetividade, que hoje em dia a gente vive num desamor geral, na banalização do sexo mesmo. Sexo pelo sexo, sexo não está atrelado ao amor, acho que eles não tem isso também, a questão do afeto, do amor, eles não tem isso no dia a dia deles*” (Daniel).

A escola, que serve de cenário a nossa investigação, encontra-se em uma área de alta vulnerabilidade social. Alguns professores sentem certa preocupação em trabalhar ali, devido justamente a quebra de valores fundamentais à convivência humana. Precisa ser resgatado, como evidenciam as falas acima, a questão do afeto, principalmente quando Carolina sugere que afeto pode ser algo que falte aos alunos.

Falando sobre as famílias desconstituídas, Angeluci (2006, p. 48) diz que “o afastamento das pessoas configura, nesse contexto, o primeiro passo para a extinção dos vínculos sentimentais até então existentes, transformando o afeto positivo em negativo, o amor em ódio”. Nesse cenário, a escola precisa ouvir o apelo das pessoas, demonstrando zelo às suas necessidades e proporcionando atenção para que a desventura na vida dos estudantes não lhes impossibilite o crescimento e a conquista da

dignidade. O afeto, de acordo com Angeluci (2006, p. 52), é indispensável para “a formação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do princípio da dignidade humana”.

Arantes (2002) extrapola esse entendimento quando afirma o fato de não existir uma educação meramente cognitiva ou racional. Segundo seu entendimento os alunos não deixam as suas características afetivas, que fazem parte das suas personalidades, do lado de fora da sala de aula. Eles carregam consigo seus sentimentos e afetos enquanto pensam.

A autora defende sua tese ao afirmar que para Piaget, a relação entre afetividade e cognição está permeada de valores. Os valores estão ligados à dimensão geral da afetividade no ser humano e surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, com objetos ou pessoas. Ela explica que os valores

(...) surgem da projeção dos sentimentos sobre os objetos que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, vão sendo cognitivamente organizados, gerando o sistema de valores de cada sujeito. Os valores se originam, assim, do sistema de regulações energéticas que se estabelece entre o sujeito e o mundo externo (desde o nascimento), a partir de suas relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo (ARANTES, 2002, p. 3).

Beatriz fala em agir com firmeza e com afeto. Daniel, assim como Carolina, pontua sobre a importância da afetividade. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, toca na importância do afeto para o desenvolvimento autônomo dos estudantes. Neste livro, evidencia-se a importância do respeito ao conhecimento que os sujeitos trazem para dentro da escola. Reconhecer a importância desse conhecimento, tratando as relações com afetividade, valoriza o sujeito e faz com que ele desenvolva a sua autonomia.

Diálogo:

Embora cinco professores falem sobre a importância de trabalhar/abordar sobre o diálogo e de dialogar com os alunos, recorreremos a João, Manoel e Luiza para exemplificarmos como o grupo trata dessa questão, como nas falas abaixo:

- *“valores e virtudes passa por aí: criar uma motivação, abrir um canal onde há diálogo com o aluno, ensiná-los sobre a importância de dialogar, do diálogo como uma ferramenta de mudança, e sem isso eu acho que é difícil realmente”* e *“acho que é*

importante a gente tá falando, toda aula dar uma abertura, alguma coisa aconteceu, o caso do diário, pontuar, na medida do possível trabalhar isso (diálogo)” (João);

- “eu quero que vocês aprendam, vocês cresçam, vocês tenham coisas interessantes nas suas vidas, que vocês possam evoluir. E eu acho assim, o valor no ensino começa a partir da quebra do paradigma do professor, o professor não é melhor do que ninguém, ele é uma autoridade em sala. Então você precisa dialogar, ensiná-los sobre o diálogo e precisa ensiná-los que todos somos seres humanos, iguais, mas diferentes” (Manoel);

- “por exemplo, a prática do diálogo? Eu acho que a prática do diálogo... E quando a gente fala em diálogo pensando nesses valores e atitudes e esse trabalho, às vezes a gente consegue fazer uma atividade com trinta, embora fique né, cada um quer falar, o outro quer, aquele desespero, como foi das atividades que nós fizemos que eu achei uma das melhores, foi com a canção ‘pais e filhos’, eu trouxe pra mostrar como um exemplo” (Luiza).

Manoel diz que o professor é uma autoridade em sala. O autoritarismo é um abuso de autoridade. Ao tentar legitimar a sua autoridade, o professor pode envolver-se em ocasiões autoritárias, que nada contribuem para o desenvolvimento autônomo dos seus alunos. Zatti (2007) diz que o autoritarismo mantém o estudante excessivamente dependente da autoridade e cerceia a sua liberdade de escolher por si próprio. A dependência excessiva da autoridade incentiva a heteronomia (PIAGET, 1994 e 1996). A autoridade que é democrática permite a construção do respeito e do diálogo.

O diálogo, por sua vez, permite a humanidade se comunicar. Indo um pouco mais além, afirmamos que é através dele que há o desenvolvimento do respeito mútuo. Através da linguagem as pessoas organizam os seus pensamentos e expressam os seus sentimentos. Se o diálogo se forja como importante para o professor, quem dirá para o aluno?

Por meio do diálogo, o sujeito compreende a importância de seus valores e de suas atitudes. Percebe como as situações que surgem em sala de aula ou na rua envolvem a necessidade do respeito, da dedicação, da busca, do engajamento, entre outros. Ele desenvolve ferramentas para entender que a comunicação o possibilita adquirir a autonomia moral e cognitiva.

Paulo Freire (2003), em *Pedagogia do Oprimido*, mostra que o diálogo é o instrumento metodológico para que o povo se liberte. Ele permite a leitura crítica da realidade, partindo da linguagem do povo, dos seus valores e da sua concepção de mundo, transformando-a em luta. Luta que se dá através do diálogo. O diálogo acontece através de valores e atitudes importantes ao homem como o respeito, a igualdade e a justiça (MARCHAND, 2001). Ele se faz numa relação baseada na confiança entre sujeitos.

Complementando, encontramos em Tognetta e Assis (2006) a afirmação de que o valor é uma projeção de sentimentos. Quando permitimos a uma criança expressar um sentimento, que se manifesta em um momento de conflito com os pares, permitimos que ela sinta raiva, por exemplo. Porém se houver o incentivo ao diálogo, ela perceberá que há, pelo menos, outro lado dessa relação. Dessa maneira, “o fato de indignar-se permite que se construa o valor do diálogo, da tolerância, do perdão, do arrependimento, da amizade como consequência das ações não violentas, que podem ser impedidas quando as transformamos em expressão de sentimentos” (p. 64).

Outros autores, como Oliveira e Martins (2007), reafirmam a necessidade do diálogo ao abordarem a violência na escola. Apontam sobretudo as dificuldades vivenciadas quando escola e professor não dão importância à comunicação. Quando Manoel diz querer que os alunos cresçam e amadureçam, ele busca reforço no diálogo. A escola não pode fugir dele se deseja acabar com a violência naturalizada que tanto professores e alunos sofrem no cotidiano escolar.

Manoel diz que, através do diálogo, é possível ensinar aos alunos que todos somos iguais e diferentes. Igualdade essa que não comprometa o reconhecimento de identidades; diferença que não seja privação de direitos.

Santos e Nunes (2003) tratam da exigência de se reconhecer a diferença, permitindo a realização da igualdade, em nossa estrutura social. Ou seja, há de se reconhecer a diferença, possibilitando-nos a igualdade na consecução dos nossos direitos e nos reconhecendo como seres iguais.

Repúdio às discriminações:

As discussões sobre as discriminações são encaradas com seriedade por cinco professores do grupo. Além das falas de Luiza, Daniel e Maria Helena sinalizadas nesta sub-seção, os professores Carolina e João, embora não citados, dão importância a essa discussão em suas aulas. A seguir seguem os trechos que ilustram o tema:

- *“e aí nós fomos falando, falando, o menino vai e começa a gritar ‘e o exame de próstata?’ E aí ele pensou que ele ia desarticular a minha aula, que ele ia tornar aquilo uma bagunça, aí escrevi no quadro: fantástico você ter falado a respeito desse assunto que eu havia esquecido – exame de próstata, nós estamos falando da saúde do homem. Aí ano passado eu lembrei desse exemplo, contei pros meninos dentro de sala de aula, eles adoraram, aí eu falei olha que exemplo bacana desse menino, ele queria estragar a aula e tornou a aula mais interessante, porque nós estávamos falando sobre expectativa de vida, e aí você começa a ligar uma coisa na outra, expectativa de vida do homem é menor que a da mulher, uma das questões é o preconceito com o exame de próstata: não eu não vou fazer e tal; a discriminação contra a mulher...”* (Luiza);

- *“eu tinha um aluno que ele é negro, na época ele tinha 14 anos de idade. Então estávamos fazendo uma discussão, essa foi induzida por mim, através de um texto sobre o preconceito e a discriminação racial, e tudo que estava sendo discutido, o menino refutava com a bíblia, não porque a bíblia não aceita isso, a bíblia não aceita aquilo, sabe? Então eu falei ‘vamos parar um pouquinho, e vê o que está acontecendo, você acha que você está não esta com preconceito com relação às outras opiniões?’ Aí ele parou assim..., aí parou, tinha um menino do lado dele que era um menino assim, meio assim como dizem fresquinho, eu acho que ele é homossexual, nunca mais o vi. Então ele olhou pro menino e falou a bíblia diz: homem não deitará com outro homem e não sei que, aí eu falei – ‘olha o preconceito que você esta criando’. Eu perdi realmente a linha e falei pra ele uma coisa muito séria, falei – ‘olha eu conheço a bíblia e eu nunca vi a bíblia fazer nenhuma referencia aos negros, pense nisso, pra depois você falar do seu coleguinha aí, porque você se referiu a ele’. Ele que era negro tinha preconceito contra os negros e já estava fazendo ‘bullying’ contra um colega homossexual. Aí não dá!”* (Daniel);

- “*tem o outro lado também de atitude que eu gosto às vezes de parar, de conversar, de ensinar, que é o lado do racismo, que tem às vezes. Eles não gostam (do negro), eles incomodam quando a gente está falando de negro e não gostam. Então um mexe com o outro. Então eu paro e mostro pra eles o seguinte, ‘olha a sua cor, olha a minha cor, olha a nossa cor, não tem ninguém branquinho aqui nessa sala’. Porque às vezes um fica mexendo com o outro, ele é um pouco mais claro que o outro que é mais escuro e fica mexendo, fica debochando, sabe? Eu falei – ‘olha aqui, nenhum de nós aqui’, ‘oh, não fessora você é branca’, eu falei – ‘não sou não, olha aqui, olha minha cor, eu não sou nem branca nem negra, pior ainda eu sou essa cor mais ou menos, que não é nem uma coisa nem outra’. Eu falei pra eles todos nós aqui somos misturados, a gente não pode estar falando do outro. E eu mostro pra eles, ‘olha a importância, olha a cor de quem é negro mesmo, é muito mais bonito; quem vai pra praia, vai pra quê? Vai pra buscar está queimando, ficar moreno, é assim uma cor mais uniforme’. Eu vou mostrando pra eles assim esse outro lado, muitas vezes eles só veem o lado depreciativo, e é bonito né, então assim nessas questões também eu sempre gosto de parar e ensinar” (Maria Helena).*

Abordar sobre o repúdio às discriminações na escola é muito importante. Com a complexidade das relações humanas, a forma como o outro se percebe, se integra a grupos de natureza distinta dos que exercem uma dominação cultural e econômica, a pluralidade de credos, opções e formas de encarar o mundo pede por uma educação que iguale os direitos e que permita aos sujeitos se posicionarem também como diferentes.

Questões de gênero, raça e sexo destacam-se na realidade da escola. O preconceito ganha corpo se os professores não o combaterem. Por outro lado, permanece se o ato é apenas punido ou combatido mas não internalizado como princípio por todos e por cada um dos membros do grupo, alunos ou professores. Cavalleiro (2001) diz que é através da reflexão dos nossos valores e crenças que compreenderemos os efeitos do preconceito em nossas vidas.

Canen (2000, p. 138), complementa a ideia anterior de Cavalleiro, ao afirmar que a educação multicultural é necessária para se promover o resgate de valores culturais ameaçados, a fim de se garantir a pluralidade cultural. Levar a discussão sobre a diversidade cultural e a perspectiva da aceitação dessa pluralidade, para dentro dos

muros da escola, é prioritário à medida que desenvolve “valores de tolerância e de otimização das relações interpessoais entre grupos culturalmente diversos”.

Assumir erros:

A importância que os professores atribuem a ensinar sobre assumir erros é exemplificada nas seguintes falas:

- *“é justamente, é ali que o professor tem que atuar. Dar aula pros menininhos, vaquinhas de presépio, robózinhas é fácil demais; tem que ensiná-los a arcar com os seus atos, sejam bons ou maus, ensiná-los a assumirem seus erros e aprenderem com ele, pra fazer diferente”* (Carolina);

- *“e indiretamente você passa valor, você tem que assumir os seus erros, ensiná-los sobre como é importante, digno, a pessoa assumir que errou, para com isso tentar mudar, assumir uma prática diferente”* (Manoel);

- *“é eu também erro, eu falo muito isso, quem não erra é só Deus e que, por esse motivo, a gente tem que ensiná-los a assumirem os erros, dizer – ‘errei, mas agora não erro mais’”* (Beatriz).

Assumir os erros é uma das atitudes que os professores citaram para que se desenvolva uma educação moral proficiente na escola. Nas observações que fizemos, seja na sala de aula de ciências, para nos ambientarmos a realidade da escola, seja nos corredores ou da nossa prática pedagógica, percebemos a dificuldade que os alunos enfrentam quando erram. Vergonha para reconhecer o erro, medo dos comentários maldosos de outros colegas ou de não serem aceitos pelo grupo, receio de serem reprimidos veementemente pelos adultos e até não reconhecimento de que aquilo que fez é errado.

Responsabilidade:

Sobre responsabilidade, destacamos abaixo as seguintes falas:

- “só para complementar, quando a gente coloca a responsabilidade sobre eles, ensina sobre responsabilidade, a importância de ter responsabilidade, nossa é um ganho muito grande, quando eles entendem e seguem...” (Maria Helena);

- “essa questão de quando o aluno tá perturbando a sala e tá incomodando todo mundo, eu acho que é nossa responsabilidade sim e é um valor que a gente tá passando muito importante dele saber respeitar quem quer aprender, de ter responsabilidade; isso é fundamental, ele tem que ter a percepção” (Beatriz);

- “nós estávamos no ônibus com mais de 40 alunos, o certo seria, o que seria justo?, que eu deixasse todo mundo descer na sua casa, eu inclusive, que o motorista me levasse lá na minha casa. Então eu vou fazer pra um e não vou fazer pra outro? Como fica essa questão? Pra mim é trabalhar essa ideia de justiça e de respeito a maioria. Eu voltei pra menina e falei: olha só se eu parar aqui pra você, e não parar pros outros 30 que estão no ônibus, você acha isso justo? Acha que eu estarei respeitando o desejo dos seus colegas? Seria responsável eu tomar uma atitude dessas? Fazer a sua vontade e esquecer as dos demais colegas, inclusive a minha?” (Luiza).

Outro ponto levantado pelos professores e que concordamos com a sua importância dentro, não só do contexto da escola, como para a vida, é o de assumir responsabilidades, saber lidar com ela para se formar um sujeito autônomo. Assumir atitudes responsáveis seja consigo mesmo, na relação com o outro, com as leis, normas e valores que compõem a nossa sociedade.

Quando Maria Helena diz que os alunos ganham muito quando aprendem ser responsáveis, podemos compreender que além da família, a escola adquire aí um papel fundamental na sua formação moral. Na escola, os estudantes precisam aprender a respeitar limites, principalmente quando o que limita é o espaço do outro. Isso o ensina a ser responsável pelos seus atos, pois aquilo que ele infringe, ele paga ou por sanções expiatórias (PIAGET, 1994) ou por ensinamentos que o farão, no acúmulo de sua experiência, tornar-se autônomo.

Na situação relatada, Luiza relatou uma situação ocorrida na ocasião de uma excursão, onde ela aproveitou para discutir questões sobre responsabilidade e justiça. Ela mostrou aos alunos a sua responsabilidade em fazer o que ela considerava justo

fosse cumprido. Nesse caso, Luiza aproveitou a situação para fazer uma reflexão com o grupo sobre valores e ética.

Identificamos em nossa pesquisa que os professores de modo geral consideram importante o debate sobre valores e atitudes com os estudantes. Carolina, por exemplo, argumenta em favor da responsabilidade do professor em promover a autonomia, não só nas questões escolares, mas principalmente naquelas que extrapolam os limites da escola. Ela relata sobre a importância em construir junto ao aluno a capacidade de raciocinar e de tomar decisões.

Piaget (1994 e 1996) indica que a autonomia é balizada pelo sentimento de solidariedade ao outro, e não pela punição. A cooperação, vinda da autonomia, é uma relação em que dois ou mais indivíduos se creem iguais, numa relação social em que nenhum deles se sintam com maior prestígio ou autoridade do que o outro. Esta se distingue da coação social, que é uma relação onde há a autoridade de uma parte sobre a outra.

3.2 – COMO TRABALHAR/ABORDAR VALORES E ATITUDES EM SALA DE AULA?

Depois de procurarmos levantar que valores e atitudes os professores consideravam importantes trabalhar/abordar na escola, caminhamos no sentido de nos aproximar, tanto quanto possível, do modo como eles executavam esse trabalho. Também por meio de uma pergunta direta durante uma das seções de grupo focal e através de outras falas, presentes nas entrevistas semi-estruturadas, fizemos um levantamento das reflexões que os professores trazem sobre o trabalho com formação de valores e atitudes na escola e em sala de aula.

Construímos um quadro que no permitiu visualizar as categorias que emergiram através do discurso dos professores. Duarte (2002) diz que “à medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso”. A partir desse material é possível identificar

categorias de análise. Nesta seção, consideramos as seguintes como a síntese das informações colhidas:

Quadro 2: Como trabalhar/abordar valores e atitudes na escola.

Como trabalhar/abordar valores e atitudes na escola
Através de dinâmicas.
O professor ser uma influência positiva de valores.
O professor ter sensibilidade para trabalhar valores e atitudes.
“Falar de igual para igual”.
A prática pedagógica tem que ser permeada por valores.
Trabalhar através e com aquilo que acontece em sala de aula.
Não fazer sermão.
Contar histórias ou escrever frases com fundo moral.
Não colocar o estudante para fora de sala por qualquer motivo.
Dialogar e saber ouvir.

A seguir comentaremos sobre as categorias presentes no quadro 2, à luz das teorias escolhidas.

Através de dinâmicas

Luiza defende essa metodologia de trabalho: “(...) *porque na verdade eu acho que as dinâmicas, todas as iniciativas mais pontuais que a gente tem (...) é pra fomentar uma discussão, e uma vontade, um desejo de pensar sempre sobre isso, pra que a gente não deixe passar certas coisas*”.

Mas, como fazer isso? A escola disponibiliza meios para que o professor tenha recursos didáticos para essa prática?

Carolina procura responder a essas indagações ao dizer que o projeto VIVA (Vivendo Valores) é importante e contribui para que o professor trabalhe com dinâmicas com os alunos. Beatriz afirma que considera ser “(...) *muito importante quando têm esses projetos, igual ao VIVA, a gente tem a oportunidade de usar a dinâmica, mas só que no dia a dia, às vezes a gente não tem essa facilidade*”.

Este projeto é de autoria do professor Daniel juntamente com a atual diretora da escola. Ele surgiu imposto pelas dificuldades que os professores tinham de se relacionar com os alunos e pela maneira como o grupo percebia o relacionamento dos alunos com

os pares, com eles e funcionários, com a família e com os valores que traziam de casa e que muitos desconheciam.

O VIVA é um projeto que envolve toda a escola, nos seus três turnos de trabalho, perpassando pela educação infantil, 1º, 2º e 3º ciclos e atingindo até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar de ser um projeto amplo, o VIVA procura respeitar as necessidades de cada turno de trabalho, das faixas etárias envolvidas e as particularidades que são percebidas pelos professores em sala de aula. Sua periodicidade é de pelo menos uma vez a cada mês, podendo ser ampliada de acordo com a necessidade sentida pelos professores, coordenadores ou direção.

Notamos que, de forma geral, é um projeto bem aceito pelo grupo de professores do turno da manhã. Embora haja alguns que se mostram desinteressados ou até mesmo desacreditados de que trabalhar valores e atitudes possa surtir efeito sobre a indisciplina e a maneira muitas vezes desrespeitosa com que são tratados os professores.

Daniel pesquisa entre os docentes e os alunos, com questionários, as suas demandas, ou seja, aquilo que eles acham que precisa ser trabalhado na escola sobre valores. Durante o nosso tempo como pesquisador na escola vimos muitos temas serem discutidos, como: respeito a si mesmo e respeito ao próximo, a relação indisciplina e aprendizado, como valores construídos pela família são importantes na escola, a diferença entre indisciplina e ato infracional, a importância de ouvir para aprender, entre outros.

Os temas são trabalhados sempre na forma de dinâmicas cujo atores principais são os alunos. São momentos em que eles tem a liberdade de partilhar sobre o que sentem sobre determinado assunto e, através da mediação do professor, encontrar caminhos que os permitam refletir sobre as suas atitudes.

O professor ser uma influência positiva de valores

Comprendemos que os professores queriam nos dizer sobre a importância das suas ações serem condizentes com a sua fala, de ser exemplo e de assumir quando erra.

Manoel afirma que *“o professor também tem que ter valor, antes de mais nada, ele tem que ser uma referência, uma influencia positiva de valores”*. João, Carolina,

Luiza, Beatriz e Daniel dizem não se importar em admitir quando erram e refletem que essa atitude é importante para que o aluno perceba que errar é normal. O estudante necessita perceber que é importante assumir o seu erro. Carolina ao nos contar sobre uma experiência que teve em sala quando foi ríspida com seus alunos, diz que reconheceu seus erros e pediu desculpas a turma: *“quando a gente reconhece que está errada a gente deve pedir desculpas, a gente deve se retratar com quem a gente falou o que não devia, porque muitas vezes a gente está nervoso, e fala o que não quer”*.

Barbosa e Canalli (2011), ao apresentarem sugestões e argumentos sobre o papel do professor e de sua relação com o estudante, afirmam que os docentes mais experientes ou aqueles que ainda estão em formação, precisam sempre aprender que não sabem todas as coisas e que não são melhores do que as outras pessoas, incluindo os seus alunos. Esse reconhecimento os permite visualizar que a relação ensino e aprendizagem “é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos, pois abre horizontes para novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções adquiridas anteriormente” (BARBOSA e CANALLI, 2011, p. 9).

Dentro dessa categoria, percebemos como é importante o professor se tornar um exemplo a ser seguido. João diz que o professor tem que ter atitudes éticas e que ser exemplo é primordial para construir uma relação de confiança com os estudantes. Ele afirma não ter vergonha de catar lixo do chão, para mostrar aos estudantes que não se deve jogar lixo no chão, enquanto sente que há professores que não se posicionariam como ele. Beatriz advoga a favor de ser exemplo: *“eu acho que o exemplo é tudo”*.

Ser exemplo é uma maneira de promover a autonomia moral. O professor demonstrar através dos seus atos e comportamentos é uma oportunidade de permitir que o aluno reflita sobre as suas próprias atitudes. Ensinar por meio do exemplo é uma das formas de promover o desenvolvimento da autonomia (PIAGET, 1994 e 1996), auxiliando no processo de construção de valores, a partir dos sentimentos que ele desperta nos alunos (TREVISOL, 2009).

O professor ter sensibilidade para trabalhar valores e atitudes

Neste ponto, Luiza diz que o trabalho com valores e atitudes, antes de tudo, passa pela sensibilidade do professor. Carolina corrobora com o pensamento de Luiza ao afirmar que *“a gente tem que ter sensibilidade e interesse de resolver [as] pequenas coisas. Às vezes é uma coisa boba, pequena, olhando assim bem secamente, bem friamente, mas a gente tem que está atento e tentar resolver”*.

Soares (2007) ao pesquisar sobre a visão de professores das redes pública e particular acerca da própria profissão e de suas dificuldades, afirma que o fato dos professores refletirem sobre as normas e os valores que orientam a atividade docente ajuda-os a perceberem o lugar necessário em que o afeto, a empatia e a sensibilidade ocupam em uma prática pedagógica autônoma. A autora acredita que é importante manter na profissão docente *“(...) os princípios racionais que sustentam o comportamento ético e os sentimentos e emoções que lhes outorgam a sensibilidade necessária para compreender os outros em seu contexto específico”* (SOARES, 2007, p. 13).

Ter a sensibilidade para compreender aquilo que o aluno necessita e de como trabalhar essas questões torna-se preponderante na educação moral. Quando o professor tem a sensibilidade no agir de sua prática pedagógica, estimulando não só a dimensão afetiva, mas a cognitiva e a social dos estudantes, ele consegue perceber as necessidades dos discentes.

Segundo Cury (2003, p. 48),

[...] a afetividade deve estar presente na práxis do educador [...]. Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade humana não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

A partir da fala anterior conseguimos perceber a importância do papel do professor enquanto exemplo para a formação moral dos seus alunos. Só é possível perceber as necessidades dos estudantes se o professor for sensível para trabalhar outras questões tão importantes quanto os conteúdos escolares como a questão dos valores e das atitudes.

“Falar de igual para igual”

No entender de Manoel, o professor deve assumir que é uma pessoa comum como o aluno, sem que a relação hierárquica entre ambos seja prejudicada ou que esta não seja compreendida pelo estudante. *“É falar de igual pra igual [...]. Você realmente é o professor dentro de sala de aula, você está num nível, entre aspas, um pouco superior. Mas você tem que demonstrar pra ele: eu te respeito, você é meu aluno, eu sempre vou te tratar de uma maneira educada”*.

Manoel entende que ser professor é instigar o aluno, haja vista que eles possuem outros saberes, que são resultantes das suas experiências de vida. A obediência hierárquica, para ele, não reside apenas no conhecimento do professor, mas na autoridade com que medeia um debate, na coordenação das discussões.

Manoel indica que alguns alunos não reconhecem a autoridade do professor em sala de aula, o que tumultua o ambiente e dificulta a sua relação com eles. Nesse sentido, Silva (2001) observa que nas organizações escolares os alunos resistem às hierarquias e questionam a autoridade dos professores.

Corroborando com esse debate, Arendt (1972) defende que a autoridade é confundida, muitas vezes, com alguma forma de poder ou de violência. Para ela, a autoridade difere de qualquer meio de coerção. A autoridade não pressupõe uma relação de igualdade. Numa situação de autoridade é a hierarquia que permite distinguir quem manda e quem obedece. Sendo que ambas as partes reconhecem a legitimidade hierárquica de quem comanda a ação.

Dessa maneira, o professor deveria tratar o aluno da mesma maneira com que ele gostaria de ser tratado. No entanto, ele deve deixar claro o limite dessa relação, de forma com que o aluno entenda a diferença hierárquica entre o seu papel e o do professor.

Retomando a ideia de Araújo (1999) sobre a autoridade, compreendemos que é através da competência e da capacidade do professor que o aluno internaliza e compreende a autoridade dele sendo importante para o seu amadurecimento. O sentimento de cooperação advindo do entendimento dos motivos que levam um professor a ser autoridade que contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e moral do

aluno, faz com que ele se torne autônomo, à medida que ele compreende a importância de tratar o professor como ele gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994).

A prática pedagógica tem que ser permeada por valores

Beatriz afirma que se “*agora nós vamos trabalhar valores, o valor tem que está ali, permeando toda a prática pedagógica*”. Este é um ponto interessante a ser discutido.

Maria Helena indica-nos sobre a importância de ser exemplo quando diz que o aluno se espelha no professor. Beltrame (2007, p. 47) corrobora esse discurso ao afirmar que “a atitude dos educadores [...] exerce profundas influências na intenção do ato de educar, o que os remete à noção exata da repercussão de suas ações”. Então teoria e prática devem caminhar juntas. É possível ao professor ensinar sobre aquilo que ele não sabe ou sequer experimentou? Pode o professor ensinar sobre algo, se ele não vivencia aquilo que ele ensina?

Neste sentido, La Taille (1996) reflete sobre a importância de estar em sintonia o discurso e a prática. Ele considera que a educação moral depende, em certo grau, das ações dos adultos. Afirma que “[...] a educação das crianças não pode ser confiada a qualquer um. Nada se pode esperar se a educação for feita por pessoas que, elas mesmas, tiveram má formação” (LA TAILLE, 1996, p. 140).

Trevisol (2009) aponta que a postura do professor quando se aborda temas com fundo moral é a de ser exemplo para que os valores que ele apregoa sejam compreendidos e experimentados pelos alunos. Esta autora afirma que “os professores são responsáveis por orientar, mediar e auxiliar no processo de construção de valores” (TREVISOL, 2009, p. 8).

Dessa forma, para ensinar, o professor precisa ter a sua prática pedagógica impulsionada por exemplos que transpareça a sua sintonia com os valores que ele aborda e ensina em suas aulas. O professor “transmite valores não apenas quando os ensina, mas, principalmente, quando os transforma em ‘estilo de vida’” (TREVISOL, 2009, p. 14).

Trabalhar através e com aquilo que acontece em sala de aula

Os professores investigados chamaram a atenção sobre o fato do professor não permitir que nenhuma situação, por mais corriqueira e simples que pareça, passe sem discutir os temas que ela pode suscitar. Maria Helena diz que “*o principal é estar atento, ouvindo pra não deixar passar de liso. Porque se você não estiver atento ao que está acontecendo na sala, passa. A gente não percebe e passa de liso mesmo. A gente tem que estar atento ao que está acontecendo ali na sala. Tem hora que um fala, acontece uma situação na sala, aí um menino lá trás fala um negócio atravessado que eu acho que não tem que passar, na hora eu chamo atenção*”.

Embora Manoel reconheça que em muitas situações não conseguiu cumprir com o objetivo de trabalhar de acordo com as necessidades da turma, ele reconhece que o professor não pode deixar que a situação passe sem que uma discussão profícua aconteça e para que o aluno não perca a referência daquilo que é certo, daquilo que ele errou em um determinado momento. Dentro dessa lógica, podemos inferir sobre a importância do professor lançar um *feedback* ao seu aluno, sobre as suas atitudes em sala, promovendo discussões que possibilitem o aprendizado.

Luckesi (2002), por exemplo, ensina que o erro não pode ser motivo ou fonte para o castigo, mas pode ser utilizado como suporte para o desenvolvimento moral do estudante. Nesse sentido, Perrenoud (2000) entende que os sujeitos possuem o direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem que haja erros durante a trajetória. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as possíveis formas de resolvê-lo.

No entanto, para que o aluno saiba que teve uma atitude errada, é necessário que o professor pontue para ele. Nada melhor para fazer isso do que o professor não deixar escapar as oportunidades que surgem no ambiente escolar. É o que nos dizem os professores Maria Helena e Manoel.

Não fazer sermão

Daniel é defensor de que o professor para trabalhar valores e atitudes com seus alunos deve esquecer-se de fazer sermões. Em vários momentos de nossas conversas, seja com o grupo ou individualmente, Daniel toca nesse assunto.

“Então isso me preocupa muito: é o sermão. É o caráter de você ensinar, de achar que vai ensinar atitudes e valores através de sermões”. Ele continua a dizer sobre o tema: *“e outra coisa, acabar com essa história de sermão, professor tem que entender, não tem que fazer sermão não. Ficar falando na cabeça do menino não adianta, não passa nada, entra por ali, sai por ali. Você precisa é dar voz ao aluno. A gente fala demais, professor fala demais. Diz um ditado aí que todo professor é um ator frustrado. Eu li isso aí uma vez há muitos anos atrás. Então o que que acontece, a gente não dá voz ao aluno pra ele falar. A gente manda o menino calar a boca, pelo amor de Deus, gente”*; *“a maioria dos professores acha que realmente ensinar atitudes e valores, é ficar fazendo sermão pros meninos. Isso me irrita, profundamente, porque ele faz um sermão e no outro dia o próprio professor faz coisa pior. O professor reclama do menino: olha não se deve fazer isso, e o menino vê o professor fazendo no dia seguinte”*; *“se você ficar dando sermão e falando muito, ele desliga o botão e você fica falando sozinho, esse é o problema”*; *“então enquanto a educação for assim, quem manda aqui sou eu, e você não escuta o estudante, aí fica difícil construir valores e atitudes, se você não escuta o menino. Tem uma frase que diz: ‘quem não sabe escutar, pode passar vergonha’*. Essa frase eu nunca mais me esqueci. *Se você não sabe ouvir, você pode passar vergonha, e é verdade mesmo [...]. Então eu acho que, se o professor acha que valores e atitudes é sermão, eu desligo o botão e deixo você falando sozinho. E o aluno faz isso, qualquer pessoa faz, então eu sou contra o sermão de professor achando que está ensinando valores e atitudes dando sermão. Passa a aula inteira dando sermão na sala sabe, no menino, que lucro vai haver nisso? Sermão?”*.

Beatriz concorda com Daniel. *“É o que o Daniel fala, eles não vão mudar se a gente ficar lá marretando, fazendo pregação, sermão pra eles”*. O grupo aponta que para trabalhar atitudes e valores é necessário ouvir aquilo que o aluno tem a dizer, as suas necessidades, é mostrar através do exemplo, é estar sintonizado às atitudes e valores que se deseja que eles aprendam. Esse processo não se dá através de opressão. Como bem disse Piaget (1994 e 1996), não há a formação de sujeitos autônomos, onde há coerção.

Contar histórias ou escrever frases com fundo moral

João e Maria Helena tem a prática de contar histórias ou colocar frases no quadro que levem a reflexão. A esse respeito, João conta-nos que *“três vezes eu apaguei a luz da sala e contei uma historia, com fundo moral”* e *“sempre coloco uma frase de efeito, frase feita, mas aí eu coloco da onde que saiu, porque escreveram aquilo e sinto que alguns copiam e perguntam. Às vezes, conforme a atividade que eu vou dar, eu já passei assim em branco de não colocar, e ele me cobram: ‘ah não vai ter frase hoje não?’ Então eu sinto que vale a pena sim, no sentido de estar chamando a atenção de alguma forma”*. Maria Helena costuma colocar versículos bíblicos e discuti-los com os alunos. Às vezes aprofunda contando o contexto em que aquele versículo foi escrito, ao passo que procura debater o sentido daquilo para a vida de seus alunos.

Muitos temas surgem dessa prática. João aproveita as situações que são criadas para trabalhar valores e atitudes. Discutir sobre aquilo que os alunos pensam. Ele cita alguns exemplos de temas que surgiram através da sua prática: *“a questão da fofoca, da maledicência, de falar uma coisa que tem um proveito para o todo, ou de uma coisa que é só pra criar mais um desânimo, uma animosidade no grupo”*.

Não colocar o estudante para fora de sala por qualquer motivo.

Sobre este ponto, João diz que um exercício que faz é o de não colocar os alunos para fora de sala por qualquer motivo, *“mas às vezes não tem jeito, mas os que são colocados pra fora eu depois, procuro conversar com eles, naquele momento ou se eu estiver em aula, depois. Ontem mesmo aconteceu isso, coloquei uma aluna pra fora, e eu estava na sala de aula não tinha como, mas depois eu fui atrás dela, ela estava fazendo atividades, e eu fui e conversei com ela. O que ela achou daquilo se foi legal, se foi injusto”*.

Beatriz diz que às vezes o professor é obrigado a colocar o aluno para fora de sala. *“Essa questão de quando o aluno tá perturbando a sala e tá incomodando todo mundo, eu acho que é nossa responsabilidade sim e é um valor que a gente tá passando muito importante dele saber respeitar quem quer aprender; isso é fundamental, ele tem que ter a percepção. Eu acho que cabe a nós a questão de fazer todas as intervenções necessárias, que seja até tirar da sala, pedir silêncio ou até o cala boca, mas ele tem*

que saber aquele valor, que a escola é um valor. Não adianta a gente desistir do ideal da gente de educador porque dá trabalho, frustra mesmo. E eu acredito nisso, sem afeto não tem. Da mesma forma que eu acredito que sem disciplina não tem aprendizagem, sem afeto pra mim também não tem aprendizagem”.

No entanto, ela valoriza aquele professor que procura antes esgotar todas as possibilidades com o estudante. Ela traz alguns exemplos de professores que procuram explicar aos alunos os motivos que o levaram a colocá-lo para fora de sala, que tentam retomar o que aconteceu para que isso seja uma forma de ensinar e de colocar limites. Beatriz diz “[...] essa atitude ela faz a diferença. Porque essa atitude é muito diferente [...]. O Manoel que chega lá [na coordenação] e diz assim, ‘olha eu vou anotar isso aqui, por que eu quero que na hora que o pai chegue aqui, ele saiba o que tá acontecendo com o filho’. Quando eu pego uma Luiza e um João, que chegam lá e falam: ‘olha aconteceu isso com esse aluno, mas a gente tem que conversar com ele’. E aí coloca pro menino, ‘olha eu te pedi pra sair da sala porque aconteceu isso, isso e isso’, e faz uma reflexão. Por que isso, pra gente que é professor de segundo ciclo, faz muito bem. Mas quanto mais segmentado é, mais difícil é de você encontrar esse profissional, que tem esse tipo de atitude, que ele tem sensibilidade de perceber que o menino ele não é um lugar onde você vai depositar as coisas”.

Dialogar e saber ouvir

Esta categoria trouxe muitas experiências e sugestões de 5 dos 7 professores que participaram da investigação. Carolina, por exemplo, diz que acha muito importante o diálogo como forma de trabalhar valores e atitudes e que, infelizmente, “*tem professor que entra na sala, dá a aula e vai embora*”. Não procura dialogar com o aluno.

Luiza explica como utiliza o diálogo e o saber ouvir como ferramenta de trabalho. “*Por exemplo, a prática do diálogo? Eu acho que a prática do diálogo... E quando a gente fala em diálogo pensando nesses valores e atitudes e esse trabalho, às vezes a gente consegue fazer uma atividade com trinta, embora fique né, cada um quer falar, o outro quer, aquele desespero, como foi das atividades que nós fizemos que eu achei uma das melhores, foi com a canção pais e filhos, eu trouxe pra mostrar como um exemplo. [...] falei que tinha a canção e falei que nós iríamos ler, e eles falaram não*

vamos cantar. Aí eu incorporei o 'Ídolos' né? Aí terminei e falei nossa até acho que eu vou pro programa, aí eles quase morreram de tanto rir. 'Não melhor você não ir não fessora, melhor continuar sendo professora mesmo'. Então todo mundo queria falar sobre a relação com o pai e com a mãe, aquela confusão toda. Mas a prática do diálogo mais direcionado, algo que seja mais pessoal, acho que é uma forma mais adequada de trabalhar essas questões, dos valores por cada um, os problemas são diferentes, o modo como nós vamos resolvê-los também vai ser diferente".

Continua exemplificando como conseguiu atingir um aluno visto como problemático pela maioria dos professores através dessa estratégia. *"E o Maurício outro dia, eu estava chegando na sala dele, o Maurício do nono ano, e de repente veio o Maurício 3111D [7º ano] – um aluno que é extremamente complicado, ele grita, ele xinga, tem uma relação muito difícil conosco [...] tem uma relação difícil com alguns alunos na sala. E aí chamei, ele estava na porta da minha sala, e a hora que eu cheguei ele já se assustou, eu falei 'não vamos conversar aqui, só um minutinho'. Aí coloquei um Maurício com o outro e falei Maurício [9º ano] conta pra ele como você era [...] antes e conta como você está agora. Eu até já aprendi a imitar o Maurício [9º ano]: - 'oh cara, eu era muito chato, muito bagunceiro, aí a Luiza me ajudou, eu to melhorando, eu consigo conversar, consigo fazer as coisas, até apresentei o trabalho da prefeitura'. Então falei, conta pra ele, se ele quiser a minha ajuda ele vai ter? – 'Pois é, pode pedir que ela conversa com você, ela conversou comigo'. Aí a relação do Maurício [7º ano] está começando a mudar porque ele já viu esse outro exemplo e já está conseguindo se espelhar um pouquinho. Até que ontem ele estava dando problema com uma professora, peguei ele pelo braço e falei 'vamos ali comigo então, pra gente sentar e conversar'. E ele me ouve, olhando no meu olho agora. Então eu vou adotando esses meninos pra fazer esse trabalho mais de diálogo, que eu acho que é a prática fundamental".*

João cita o diálogo como importante canal de comunicação com o aluno. É através dessa prática que mudanças acontecem. *"Valores e virtudes passa por aí: criar uma motivação, abrir um canal onde há diálogo com o aluno, ensiná-los sobre a importância de dialogar, do diálogo como uma ferramenta de mudança, e sem isso eu acho que é difícil realmente. Se você não conseguir enxergar o aluno como alguém que precisa de você e você precisa dele, de ter essa troca, fica difícil, né? Se você for como*

alguém que vai repassar um conteúdo, um conhecimento, como se você soubesse de tudo, é complicado. Eu acho que a relação nossa é afetiva, quer dizer, nós somos afetivos, e afetados sempre”.

João continua em outro momento defendendo a prática do diálogo: *“Eu procuro estar dialogando, é difícil porque tem uma série de fatores que levam os alunos a serem como são. E a gente também, às vezes tem as nossas limitações, e tem que ir nesse foco de não perder o respeito pelo aluno. Aí o resto vai caminhando, mas tem uma série de coisas: salas, ambiente, a gente falta, eu fico constrangido de fazer trabalho em grupo porque é uma barulhada danada, eu tenho medo do professor que vier depois atrasar a aula pra ele”.*

Em um artigo cujo título é “Currículo, diferença cultural e diálogo”, Moreira (2002) sugere a promoção do diálogo como forma de evitar a destruição de projetos comuns dentro da escola e da área da educação em geral. Um dos sete especialistas que são entrevistados para a composição desse trabalho deixa claro que em sua opinião não basta apenas reconhecer as diferenças, mas que se torna necessário estabelecer relações entre as pessoas. O diálogo, portanto, é visto como elemento norteador das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula. “Torna-se, então, indispensável que os sujeitos [...] estejam disponíveis para o diálogo” (MOREIRA, 2002, p. 28).

Como Luiza deixou claro em sua fala, o diálogo pode ser encarado como a prática fundamental para que aluno e professor aprendam e para que, especificamente, valores e atitudes, uma educação moral, possa acontecer e permitir a construção de um sujeito autônomo. O aluno precisa do professor, mas o professor também precisa do aluno e ambos aprendem e se desenvolvem moralmente em diálogo.

Nestas dez categorias levantadas, o grupo de professores procurou fomentar a discussão de como eles trabalham ou abordam sobre valores e atitudes em suas aulas. A prática pedagógica diz muito sobre a importância que eles depositam neste trabalho. Diversificar as aulas, ser exemplo, ter sensibilidade, demonstrar igualdade para o desenvolvimento da autonomia, dialogar e saber ouvir as necessidades do aluno, entre outros, são estratégias de ensino que vem dando retorno a esses profissionais, em meio a um universo de práticas que eles próprios puderam descobrir enquanto esta dissertação era escrita. O trabalho do professor, por este motivo, é dinâmico.

3.3 – AS DIFICULDADES EM TRABALHAR/ABORDAR VALORES E ATITUDES NA ESCOLA

Depois de exemplificarmos as categorias que criamos a partir das falas dos professores sobre como e o que trabalhar quando se trata de valores e atitudes, daremos vez às falas sobre as dificuldades enfrentadas durante esse percurso. Sintetizamos as dificuldades observadas no quadro 3:

Quadro 3: As dificuldades em trabalhar/abordar valores e atitudes na escola.

As dificuldades em trabalhar/abordar valores e atitudes na escola
Valores “vêm de casa” – deveriam ser ensinados pela família.
O desinteresse de alguns professores em trabalhar com valores e atitudes.
Quando o professor perde o respeito pelo aluno.

Valores ‘vêm de casa’ – deveriam ser ensinados pela família”.

Embora não neguem a importância de se tratar sobre valores e atitudes no ambiente escolar, alguns professores ponderam que antes de se trabalhar sobre estas questões na escola, a família deveria ter estrutura para ensinar às crianças e aos adolescentes. Daniel diz que *“não é fácil mesmo, [...] porque você está mexendo em toda uma vivência de um ser humano que se chama aluno, que é por sua vez um conjunto da família dele, que vem pra nós”*.

Somado a essa dificuldade, Manoel sugere mudanças nas relações das novas gerações com os valores em fala que indicia algum conflito geracional: *“A gente, principalmente quem está aí nos seus 30, 40, 50 anos de idade cresceu de uma mentalidade que você tem que ir pra sala de aula, respeitar o professor. Tem que entrar no ônibus e tem que agradecer ao motorista. Você tem que ir ao supermercado, na hora que você paga, você agradece. A gente tinha isso embutido na nossa criação realmente, isso vinha de berço, nossos pais faziam isso, a gente fazia isso”*.

Marcon e Elsen (2002) pontuam que a criação dos filhos é permeada pelos valores e crenças dos quais a família dispõe. Estes autores ponderam sobre a dificuldade dos pais em criar os filhos de agora. Em suas palavras temos:

Os resultados do estudo indicam que, em função de crenças e valores, apesar de toda a tecnologia disponível, a criação dos filhos hoje se mostra como uma tarefa bem mais árdua, já que parece exigir maior compromisso e responsabilidade por parte dos pais. Além disso, os pais de hoje se mostram mais inseguros quanto à própria capacidade de educar os filhos. Ou seja, enquanto os pais das duas últimas gerações olham para trás e percebem que fizeram o melhor por seus filhos e, inclusive não colocam em dúvida a validade das técnicas que utilizaram para educá-los, mesmo quando elas incluem o uso frequente do bater e do proibir – referidos por eles como colocar limites –, os pais de hoje experimentam, com relativa frequência, a sensação de não estarem sabendo educar “bem” seus filhos (MARCON e ELSSEN, 2002, p. 108).

São muitos os motivos que evidenciam a falta de valores importantes para a convivência social. A dificuldade em tratar deles na escola reside, talvez, no fato do não conhecimento. As dificuldades que os pais carregam em explorar esse assunto em casa, até mesmo pelo seu desconhecimento, faz com que a tarefa da escola ganhe tons ardorosos.

Manoel chama a atenção a este fato quando diz que o aluno está acostumado a presenciar e a vivenciar violências que não contribuem para a formação de valores e atitudes. “[...] *é um contexto de sociedade que essa criança está inserida, não é nem que ela está inserida, ela nasceu naquilo*”.

O desinteresse de alguns professores em trabalhar com valores e atitudes

Outra dificuldade apontada é sobre o desinteresse de alguns professores em trabalhar valores e atitudes com os alunos. Pelo fato da escola estar envolvida com o projeto VIVA, quando um professor não executa a atividade proposta ou a faz corriqueiramente, isso, de acordo com a fala de Carolina, prejudica a escola como um todo.

O trabalho fica comprometido devido ao fato de que quase todos os professores da escola são referência de alguma turma. Então, se o professor referência não fizer a sua parte, aquela turma fica prejudicada. Torna-se importante, entretanto, dizer que nada impede que esse projeto ou outras abordagens sejam feitas por outros professores nessa turma. Carolina afirma que *“muitos professores não estão preocupados, pegam o projeto com má vontade, às vezes nem faz a dinâmica com interesse”*.

Somado a isso, ainda encontramos o indício de que o professor pode ter receio de expor a si próprio e ao aluno. Luiza pontua que *“o professor se nega a trabalhar*

porque ele tem que se expor muitas vezes. Não estou falando de contar história de vida pessoal não. Expor os sentimentos, as suas próprias atitudes, as suas crenças. E os meninos também se expõem de um modo que a gente não espera. Muitas vezes a gente não tem resposta e a gente não tem que ter mesmo não”.

De acordo com a fala de Luiza, depreende-se que alguns professores (ela, inclusive) podem ter receio de tratar de assuntos que são *tabus* para ele. Daniel diz que *“se a pessoa não lida bem com ela mesmo, ela não consegue trabalhar com os alunos, porque ela vai ficar cheia de pudores, ela vai ficar constrangida. Vão surgir coisas mesmo, dependendo da situação que se a pessoa tiver a cabeça muito fechada, muito assim, ela vai ficar realmente horrorizada”.*

Beatriz traz uma experiência que teve em outra escola para mostrar que às vezes o professor não está preparado para lidar sobre uma determinada situação. *“Eu trabalhei em uma escola que a professora tinha que trabalhar sobre isso [sexualidade], e ela levou os meninos pra biblioteca. E tinha uma série de livros que discutiam esses assuntos, mas eram adaptados pra crianças, na época era a terceira série hoje o quarto ano. Sabe o que aconteceu? A bibliotecária descobriu os livros, ela recolheu os livros e levou para casa dela”.*

Daniel também cita uma experiência semelhante quando era o responsável pelo acervo de livros da biblioteca da escola: *“[antes] os livros de sexualidade ficavam lá no fundo, escondidos. Eu colocava na primeira prateleira, quando eu era o chefe lá sabe, pra despertar a curiosidade dos meninos”.*

Essas experiências demonstram que nem sempre o desinteresse é fruto da falta de vontade de trabalhar do professor. Ele pode ser efeito da sua dificuldade em abordar algum tema com seus alunos, talvez por esses temas se configurarem como *tabus*. Existem também situações delicadas e muito complexas e o professor fica sem saber como orientar os alunos frente a elas (por exemplo, casos de violência doméstica, pais alcólotras, prostituição infantil, entre outras).

Quando o professor perde o respeito pelo aluno

Esta categoria serve para descrever uma situação às vezes limite que atrapalha o exercício de uma educação moral. Se o professor perde o respeito pelo aluno ou o aluno por ele, o professor se desinteressa pelo trabalho docente.

João fala sobre o momento em que o professor perde o respeito pelo estudante. Ele não atende as expectativas do discente, ignora-o e algumas vezes dirige-se a ele de forma desrespeitosa. “(...) *por que a gente é bombardeado sempre, cheio de stress, que é perder o respeito pelo aluno, se dirigir a ele de forma desrespeitosa, tomar cuidado, tem a hora que a gente vacila mesmo porque ninguém é perfeito (...)*”.

Este panorama é complicado à medida que não contribui para uma formação autônoma. Se o professor não respeita o aluno, ele sente a necessidade de ser respeitado através de atitudes coercitivas. Em situações extremas o que prevalece é uma obediência cega motivada pelo medo e não pelo respeito – a moral heterônoma (PIAGET, 1994 e 1996).

Apesar das dificuldades levantadas pelos professores, algumas delas vividas por eles próprios, outras percebidas em seus colegas de profissão, eles demonstram a sua preocupação e o seu engajamento, dos colegas e o da comunidade escolar nas questões relacionadas à aprendizagem de valores e atitudes. O entusiasmo com que tratam o tema reflete o comprometimento em lidar com situações que fogem ao aprendizado formal de conceitos.

Apesar das dificuldades e contratempos relatados por eles, nas próximas seções os professores trarão experiências que demonstram o seu engajamento em relação ao tema da educação moral e da formação de valores e atitudes.

3.4 – SITUAÇÕES QUE PROPICIAM A REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO MORAL

A relação professor-aluno ultrapassa, de acordo com Miranda (2008), as fronteiras profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. O espaço delimitado para o ensino e a aprendizagem em sala

de aula é, dessa forma, ampliado por um tipo especial de relação: o professor e o aluno na apropriação do saber.

Ser professor não é simplesmente repassar conhecimento. Rodrigues (1997) afirma que o professor possui um papel muito mais amplo do que simplesmente transmitir conhecimento. A escola para Staub *et al.* (2010) é um espaço privilegiado para trabalhar temas, muitas vezes, controversos e que irão contribuir para a formação moral do estudante.

Vai mais além: consiste em despertar no estudante valores e sentimentos como o respeito, por exemplo. O professor assume um papel importante ao construir e conduzir o trabalho pedagógico a fim de atender as necessidades dos seus alunos.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que um professor que se preocupa em envolver o seu aluno o faz afetivamente.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

O traço de sua personalidade marca a história de vida do estudante.

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.96).

Em vários momentos da entrevista e grupo focal, os professores relatam vivências de situações que julgam significativo/exemplares nas relações professor-aluno e que sustentam uma perspectiva favorável à formação de valores e atitudes na escola.

Carolina traz um exemplo interessante ao falar sobre como criar identificação com os estudantes¹⁵. Ela fala da humildade como um traço importante no professor, como na narrativa: “*outra dia eu fui assim meio ríspida com os meninos, e eu pedi desculpas: Oh gente na outra aula vocês bagunçaram demais e tal, desculpa [pela atitude de ontem] viu?*”. O conhecimento recíproco é outro ponto destacado por ela:

¹⁵ Carolina afirma que procura ser bem próxima de seus alunos, mas não sabe ao certo se isto é positivo. “*Eu procuro ser bem próxima deles, eu dou muita abertura pra eles*”.

“então com a minha turma referência hoje a gente tem um relacionamento assim fantástico. Que que eu fiz num primeiro momento: esse meninos tem que me conhecer, eles não me conhecem. Da mesma maneira que eu não os conheço. Eles não me conhecem. Primeira coisa é eles me conhecerem. Numa aula eu contei a história da minha vida pra eles desde de quando eu era criança e as coisas pelas quais eu passei. Depois disso mudou completamente nosso relacionamento e aí a gente conseguiu ter uma proximidade bem maior, um vínculo, a gente aumentou esse vínculo. Muitos vem conversar comigo, conversar sobre as coisas que acontecem ao longo ali da semana, em casa e tal”.

Essa afetividade, misturada ao reconhecimento do erro, foi importante para que ela estreitasse o seu relacionamento com os estudantes. A atitude de Carolina possibilitou a ela ganhar a confiança da sua turma referência¹⁶.

Para Daniel, o professor tem a responsabilidade de resgatar a auto estima positiva no estudante e de ser exemplo nas suas atitudes. Diz ele, *“se o menino chega 1 minuto atrasado, ele não entra, mas você chega 15 minutos atrasado”*. Beatriz corrobora a sua fala, quando afirma *“não adianta você falar com o menino – ‘fica em silêncio’, aí chega qualquer pessoa na sua porta e você fica ‘tchutchuchu’. Não adianta você falar com o menino assim – ‘não entra na minha sala atrasado’, se todos os dias a gente sair da sala dos professores e chegar atrasado pra dar aula. Isso aí gente é fundamental, por que o menino não é bobo, não adianta você falar com ele assim – ‘não use o celular’, se o seu celular toca e você atende no meio da aula, não adianta”*.

Ser fidedigno a posição que ocupa dentro da sala de aula é uma das formas que o professor tem de contribuir para a formação autônoma do estudante. Como Piaget (1994, 1996) ensinou sobre a “moral do dever”, ou heteronomia, e sobre a “moral do bem”, ou autonomia, percebemos que são alcançadas a depender, em parte, de como o professor se posiciona. Tendo por base as falas acima citadas, refletimos que a postura do “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço” contribui unicamente para formar a

¹⁶ O termo “turma/professor referência” significa, no contexto da escola investigada, o professor que é responsável, entre outras coisas, pelo preenchimento do diário de uma turma em específico, tornando-se, portanto, a referência daqueles estudantes.

“moral do dever”. Ensinar sobre a “moral do bem” é ir mais além; é ser exemplo e ensinar através deste.

Como disse Razera (2007, p. 1), “os valores morais não são inatos, são aprendidos”. Eles são aprendidos desde a heteronomia (na criança) até a autonomia (adolescentes e adultos). Piaget (1994) ensina que a evolução moral não está atrelada apenas à natureza biológica do homem. Ela acontece na interação do homem com a sociedade.

A escola tem a contribuir com essa evolução. Se ela se preocupa apenas em repassar conteúdos, treinando seus alunos para os compromissos que a vida exigirá, tais como a entrada no mercado do trabalho e o vestibular, pouco contribui com a formação moral dele. O aluno aprenderá somente a copiar.

Tagata (2008), recupera também em seu texto a importância da escola na formação moral do estudante, ao pesquisar sobre a ética na pesquisa científica, quando afirma que um dos principais papéis do professor é incentivar o aluno a pensar por si próprio. Para tanto, ele precisa indicar os passos para que o estudante trilhe seu próprio caminho, não só no percurso acadêmico, não obstante como espelho para a vida pública.

O ato de convidar o aluno a pensar, através de atividades que o incentive a essa prática, é importante no sentido de permitir que ele se desenvolva cognitivamente e moralmente. Baseado em Piaget (1994), compreendemos que quando a criança se limita a repetir o que o adulto disse ou quando ela é levada a algum tipo de coação intelectual, nesse momento está sendo negado a ela construir autonomamente a sua moral.

Cunha (1989) ao pesquisar sobre o trabalho do professor, através de suas histórias de vida e do seu fazer pedagógico, traz considerações importantes. 1) O professor em sala de aula é o principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser seguido; 2) Fatores como regionalismo, cultura, experiência de vida, formação didática dentre outros, são primordiais para a formação do professor e definem a forma como ele atuará em sala de aula e se essa mesma atuação será ou não satisfatória, chegando ao ponto de atingir seu aproveitamento pleno sem que haja perda de qualidade de ensino.

Segundo a autora, o bom professor é formado conforme a necessidade e o interesse. Ela relata que em determinados momentos, a individualidade é um ponto

antagônico ao coletivismo, que leva o professor a falhar em sua prática. Isso acontece com professores que possuem dificuldades em desenvolver valores e atitudes, como o diálogo com o aluno.

Nesse sentido, Carolina diz que sente “*uma falta de interesse de muitos professores em desenvolver trabalhos voltados para valores e atitudes*”. Alguns, em sua visão, justificam-se no fato de serem professores de uma escola pública e por isso não demonstram interesse e comprometimento com o trabalho que realizam.

Para Cunha (1989), alguns professores não se comprometem tanto com o exercício docente devido a má remuneração. Independentemente do trabalho realizado, ele terá seu ganho garantido. Manoel, por exemplo, diz que uma das suas frustrações enquanto professor é a valorização financeira, embora isso não o impeça de ser responsável com a sua atividade profissional.

Luiza, apesar de refletir também acerca da má remuneração, indica outros caminhos importantes para pensar sobre a profissão docente. Ela entende que a satisfação de ser professor é quando o aluno se permite e consegue refletir criticamente, avançando autonomamente ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, ela cita quando uma aluna do ensino médio escolhe a carreira docente como profissão e a partir das experiências que teve com ela. Luiza disse que essa aluna relatou que “*teve uma grande inspiração [...], nas práticas comigo no ensino médio*” e por esse motivo escolheu a geografia.

Outra característica importante para Cunha (1989) é a influência da formação pessoal na formação docente. A maneira pela qual o professor se envolve para contribuir com a formação pessoal e profissional do estudante reverbera em sua atuação docente. Esse aspecto é, em muitos casos, determinante para a formação do professor. Despertar o interesse nos alunos, utilizando a participação e incitando-os para que o façam da mesma forma entre eles mesmos, faz com que o conhecimento seja assimilado de forma mais clara e efetiva, tornando-o apto a realizar essa mesma tarefa com habilidade e eficácia.

Cunha (1989) entende que não existe uma receita específica para determinar se uma pessoa será um “bom professor”. No entanto, há caminhos que possam indicar isso, como ela tentou fazer em seu livro.

Refletindo sobre a tarefa de ser um “bom professor”, concluímos que uma das características importantes nesse processo é a capacidade que o professor tem de auxiliar o desenvolvimento da autonomia moral e cognitiva do aluno.

A fim de trazermos exemplos a esse respeito, baseamo-nos em um quadro proposto por Razera e Nardi (2009). Nesse quadro, adaptado aos nossos objetivos, os autores posicionaram elementos discursivos diante de algumas características do desenvolvimento moral, embora isso não permita inferir sobre as condutas dos professores. Em nossa adaptação, levamos em conta: a dimensão do juízo moral (heteronomia e autonomia), o foco do estímulo provocado (conceitual ou pensamento moral) e a consequência ao contexto da educação científica (visão crítica ou visão acrítica).

Analisaremos algumas experiências que os professores tiveram ao desenvolverem valores e atitudes em sala de aula:

Experiência 1: *“To lembrando de um texto sobre bullying, que eu trabalhei com eles em português. E foi muito legal, porque quando a gente tava abordando e refletindo, foi lá na sala 19, aí os meninos começaram a falar do Eduardo, que ele fazia bullying com a Mônica, aí todo mundo começou: Ah porque o Eduardo faz isso e tal. Eles começaram a apoiar a Mônica, e falar com o Eduardo que estava errado o que ele fazia. Veio à tona essa discussão do que estava acontecendo na sala. E eu achei super bacana, eles falaram das diferenças e isso foi legal. Muitos falaram que: ah porque todo mundo é diferente, e a gente tem que aceitar, que a Mônica é nossa amiga; meio contra o Eduardo sabe? E depois disso o Eduardo parou de ficar fazendo brincadeirinha, de ficar fazendo bullying com a Mônica”* (Carolina).

Experiência 2: *“eu levava textos de sexualidade pra eles. Discutia abertamente – tinham pais que queriam me matar, mas a escola bancou. Nessa época inclusive eu dava até uma matéria nova, que foi criada na escola onde eu fui diretor, foi os estudos culturais. Então eu sempre aproveitava isso, meus textos eram minhas armas, às vezes eu escrevia o texto baseado no que aconteceu, então sentava, escrevia e discutia com os meninos e eles gostavam. Se o menino fala ele gosta”* (Daniel).

Experiência 3: *“eu me dirigi perto do casal (em sala de aula): ela estava sentada no colo dele, me dirigi e os meninos começaram a zoar [...]. Então eu falei:*

‘gente perai’, eu tinha essa mania: ‘para tudo!’. Porque vocês estão zoando a menina que sentou no colo? Quem nunca sentou aqui no colo, então eu quero saber as opiniões de vocês, vamos pensar essas coisas. Foi alguma atitude que você consideram imoral? Ou está dentro dos limites só que o lugar está errado? Não há erro em sentar no colo de outra pessoa, há um lugar específico para isso. Agora vamos pensar, vamos refletir em cima disso. [...] nesse dia eu lembro que nós discutimos adequação do seu comportamento aos locais. Foi ótimo, porque aí eu consegui assim na adequação da língua. Ah a língua que você fala no boteco é a mesma depois de cinco cervejas? É a mesma quando você está numa entrevista de emprego? E foi até bom discutir adequação ao local, adequação do comportamento, eu discutia muito isso com eles: adequação. Vamos adequar onde nós estamos, pra gente saber como vamos agora. ‘Vocês agora estão num grupinho de farra?’ ‘Não, professor, estamos em sala de aula’. Então? Cada hora você tem um papel a desempenhar na vida, isso não é hipocrisia não” (Daniel).

Experiência 4: “eu fiz um trabalho com eles. Porque como eu sou formado em filosofia, isso me da certa bagagem e eu selecionei dois videozinhos sobre ética e trabalhei a origem da palavra. Depois liguei a ética a moral, qual é a diferença e perguntei pros aluno. Então eu fiz um dia específico sobre isso. Inclusive constatei que eles não tem muita noção do que é ética, do que é moral, do respeito, essas coisas a gente fala e parece que eles já sabem, mas não sabem. Eles não conseguem pensar e refletir sobre a sua conduta, sobre o que é certo e o que é errado. Eu posso mentir? Uai pode, de vez em quando a mãe mente pro filho, o mundo pode está caindo que ela vira pro filho e fala: ‘não meu filho está tudo bem, não precisa ficar com medo’. Mas não está, ela sabe que não, que está mentindo. Você vai visitar um colega no hospital, o cara está morrendo, você não vai falar pra ele: ‘olha o medico me falou que você está morrendo, que é seu ultimo dia aqui’. Você não vai falar, você vai falar que está bem, mesmo sabendo que não está. Então a ética, essa reflexão sobre o que é certo e o que errado eles não tem nenhuma noção, nenhuma. Então eu fiz essa trabalho assim bem específico: origem e etimologia da palavra ética, a questão da moral, alguns pensadores, algumas frases de alguns filósofos e a gente mandou ver. A partir daí eu pude ver como eles se envolveram, como eles debateram, questionaram. Fizeram

questionamento importantes sobre assuntos relacionados a ética, como o aborto, o fato de contar mentiras, se é ético” (João).

Experiência 5: “[trabalhei] nesse ano com os meninos sobre população. Então tinha duas imagens num livro que era de uma família imensa e outro uma família pequena, aí eu falei: ‘então vamos comparar aí o livro’. Já sugeria pra fazer as descrição das imagens, qual era a posição das pessoas naquela foto, se tinha pai, mãe, filho, avô, tio, enfim. Comecei a conceituar uma porção de coisas, fazendo links com a realidade deles. E uma menina estava chorando o tempo todo, aí que essa menina falou, ela começou a falar sobre a família dela pra todo mundo. [...] todos os alunos ficaram mudos. [...] é uma sala muito complicada de não prestar atenção, de pensar nos conteúdo, nesse ponto é bem complicado trabalhar nessa sala. Mas aí ao mesmo tempo todos acolheram o relato da menina. Eles a apoiaram e colocaram a sua opinião, de como ela poderia lidar com a situação. Eu poderia muito bem, aí depois eu fiquei pensando qual seria a atitude de outra pessoa: ‘não pula essa parte né?’, pra que eu vou querer o relato daquela menina se não está dentro do meu conteúdo conceitual, daquele factual. [...] naquele momento ela estava querendo expor uma determinada situação que talvez, e naquele momento fugiu ao que estava me propondo a fazer, então aquilo me tomou boa parte da aula. Eu perdi a aula?” (Luiza)

Quadro 4: Caracterização das experiências baseado em RAZERA e NARDI (2009)

Excertos	Dimensão do juízo moral	Foco do estímulo provocado	Consequencia ao contexto da educação
Experiência 1	Autonomia	Pensamento moral	Visão crítica
Experiência 2	Autonomia	Pensamento moral	Visão crítica
Experiência 3	Autonomia	Pensamento moral	Visão crítica
Experiência 4	Autonomia	Conceitual	Visão crítica
Experiência 5	Autonomia	Conceitual	Visão crítica

Estes cinco trechos, retirados das falas dos professores investigados, dizem respeito à dimensão do juízo moral autônomo, que traz como consequência o aguçamento da visão crítica do aluno. No entanto, o foco do estímulo provocado se deu de 2 maneiras diferentes – em três experiências aconteceu através de um trabalho em que o professor dava abertura a discussão sobre assuntos ligados a moral e nas restantes

tiveram origem em assuntos conceituais, que depois migraram para a discussão no plano moral.

Na experiência 1, Carolina já procurava, através de um texto, discutir com os alunos sobre o “bullying”. Torna-se importante dizer, que nesse momento, a sua turma referência estava enfrentando momentos de desrespeito. Mônica é uma aluna da inclusão, que possui uma acompanhante pedagógica dentro de sala, que tem por objetivo ajudá-la, não só em suas dificuldades cognitivas, mas garantir que ela tenha acesso, na medida do possível, aos espaços que a escola oferece. Ela estava sofrendo constantemente brincadeiras, com fundo pejorativo, sobre as suas limitações. Carolina pensou que, se talvez levasse algum material orientado para a turma trabalhar sobre “bullying”, poderia obter frutos acerca dessa discussão com seus alunos.

Quando a professora traz o texto sobre “bullying” e permite aos alunos debaterem sobre ele, ela permite que o conhecimento sobre as experiências de cada aluno faça com que a turma reflita sobre o tema. O amadurecimento com que Carolina descreve o acontecimento dentro de sala, faz-nos pensar que a sua atitude contribui com a formação da autonomia moral dos estudantes. Eles puderam refletir sobre a prática do preconceito exercido por eles próprios e como isso afeta de forma dolorosa uma colega de sala, que tem o mesmo direito que eles.

Na experiência 2, Daniel conta-nos sobre quando teve a oportunidade de criar uma disciplina na escola onde trabalhava sob o título “Estudos Culturais”. Nessa disciplina, ele tinha a oportunidade de criar temas e materiais de estudo através da sua percepção e a dos colegas a partir das necessidades dos seus alunos. No entender de Daniel, ele produzia textos de acordo com a necessidade da turma e permitia aos alunos debater sobre eles em sala de aula. Isso o permitia ver a suas necessidades e possibilitava aos alunos terem a responsabilidade de ensinar aos colegas através da reflexão que faziam. Daniel se considerava como um mediador e que as aulas se desenvolviam de acordo com as necessidades dos alunos. Isso permitia ao estudante ter “voz”. Daniel, em momentos de conversa, fala-nos sobre a importância de ouvir o aluno, as suas necessidades, e permitir a ele o espaço da fala. Trabalhar a partir dela para que o processo de ensino e aprendizagem faça sentido.

Na experiência 3, ainda com Daniel, trazemos um exemplo sobre uma aula em que ele trabalhava o conteúdo de português. Nessa aula, uma aluna sentou-se no colo de um colega. A partir dessa situação, Daniel explora questões ligadas diretamente a moral socialmente aceita. Debate com a turma se o que se passa é pertinente ao contexto de uma sala de aula. Leva também exemplos de outras situações onde se poderia ter um comportamento como aquele. Os alunos participam dessa reflexão, ora através de brincadeiras, ora demonstrando o entendimento sobre o que estava ocorrendo. Quando Daniel fala sobre os locais e os papéis que desempenhamos, parte da turma entende que aquela atitude não deve acontecer em um espaço como a sala de aula: *“não há erro em sentar no colo de outra pessoa, há um lugar específico para isso”*.

Na experiência 4, João explora conceitualmente os termos ética e moral. O professor percebe o pouco conhecimento da turma a respeito do que eles significam. A partir de uma aula teórica, ele lança reflexões de como a ética e a moral influenciam na vida cotidiana. João percebe então como, apesar do relativo desconhecimento sobre o assunto, os alunos se envolveram e provocaram discussões e reflexões sobre o tema. Houve aí uma abertura ao desenvolvimento moral. A aula não foi apenas conceitual, o seu foco de estímulo sim, mas através dele foi permitido que outra abordagem ganhasse espaço, sintonizada aos aspectos morais.

Na experiência 5, Luiza ensinava sobre população. Propunha uma atividade interativa e discutia com os seus alunos sobre conceitos da Geografia que estavam ali inseridos. Em um determinado momento da explicação, uma de suas alunas manifestou a angústia que sentia sobre a sua família. A professora então muda o foco de sua aula e trabalha outras questões, ligadas a valores e atitudes. Os estudantes podem então nesse momento se posicionar diante da história de vida da colega. Eles refletem sobre a situação, debatem entre si e apontam caminhos e formas com que a colega poderia tratar essa situação.

As experiências acima mostram-nos como é possível tratar valores e atitudes no contexto escolar. O sujeito não vai para a sala de aula apenas com o interesse em desenvolver o seu lado cognitivo; ele é mais do que isso – é emoção, afetividade, sentimentos (ARANTES, 2002). Em muitos momentos é possível trabalhar a educação

moral, como vimos, seja através de práticas orientadas especificamente ao pensamento moral ou através de práticas em que o objetivo primordial seja a discussão conceitual.

Seja qual for a situação, o professor é aquele que escolhe ouvir as necessidades do seu aluno. Segundo Cunha (1989) para o aluno o professor bem sucedido é aquele que trabalha os conteúdos de sua matéria, relacionando-o com a sua satisfação em ensinar e por sua metodologia.

A atividade docente não se reduz ao conhecimento da disciplina que o professor leciona. Ele engloba outros aspectos como o conhecimento curricular, que lhe permite reconstruir, no cotidiano e com os seus alunos, um currículo adequado aos objetivos propostos. O conhecimento didático que lhe informa sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas, levando-se em conta as necessidades dos estudantes. A forma como ele se relaciona com os alunos, se conhece as suas dificuldades, os seus interesses e outras características que são importantes para o trabalho que se deseja implementar. O conhecimento do contexto escolar, que transpõe a sala de aula, engloba a escola e a sua cultura, o meio escolar e o comunitário. Além do conhecimento de si, enquanto professor, das suas potencialidades, preferências e limitações.

O professor, conforme Freire (1996) disse, é uma figura que marca a história de vida do estudante. Com isso, pode carregar consigo elementos que irão contribuir para a construção da autonomia nesse sujeito. O professor, como ponderam Del Pilar *et al.*(2006), é o profissional que possui um papel efetivo e importante na vida das crianças e adolescentes, quando ele é responsabilizado, socialmente e por si mesmo, a ensinar os seus alunos a fazer escolhas conscientes e responsáveis.

Essas escolhas fazem parte da aprendizagem moral dos estudantes. Quando se refletem conscientemente e são alcançadas através da cooperação, e não da coação, desenvolve-se a autonomia do sujeito (PIAGET 1994 e 1996). Nesse ponto, a relação aluno-professor é bem sucedida.

Vislumbramos a necessidade de o professor em trazer algo novo e inovar em suas técnicas de trabalho a fim de despertar o interesse dos estudantes.

Quando trazemos a ideia de uma educação inovadora, que promove a autonomia moral e cognitiva, refletimos na caracterização de Villani e Ferreira (1997). Os autores afirmam que esse tipo de educação deveria estar alinhado com um ensino mais centrado

em discussões e em atividades realizadas pelos alunos, que levem em conta as respostas e reações desses sujeitos. Eles defendem que essa maneira de olhar a educação pode promover uma espécie de “transferência pedagógica”, análogo ao conceito de transferência oriundo da psicanálise: uma relação de confiança estável entre professor e alunos.

De acordo com Villani (1999, p. 10),

a relação pedagógica transferencial consiste na instauração de uma confiança recíproca entre professor e aluno, de modo que, de início, o aluno acredite no saber científico e didático do professor, dispondo-se a segui-lo, e o professor acredite na flexibilidade e potencialidade do aluno, dispondo-se a orientá-lo, propondo-lhe atividades e intervindo em suas falas.

Essa transferência é capaz de gerar elementos de natureza mais motivacional, que contribuirão para o amadurecimento dos estudantes frente às tarefas escolares, a elevação de seu nível de envolvimento e seu interesse em persistir diante dos insucessos e das dificuldades encontrados ao longo do percurso escolar.

Dessa maneira, a escola é o ambiente em que valores socialmente legitimados são reforçados. Promover a autonomia envida esforços para os quais os professores deveriam estar atentos, como consolidar valores como o respeito, a igualdade e a justiça (MARCHAND, 2001).

Como Guimarães *et al* (2001) pondera, é na escola o local onde esses valores devem ser problematizados. Portanto, o objetivo da escola, ao tratar sobre os valores e as atitudes que os alunos trazem consigo e de trabalhá-los a fim de esmerilá-los, é desenvolver a autonomia moral e cognitiva dos estudantes. Esta autonomia permite a reflexão, o questionamento do conjunto de regras e normas sociais e a assimilação consciente de como valores e atitudes são importantes para a vida.

3.5 – SER PROFESSOR EM UMA REGIÃO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL

Os professores comentam sobre o fato de a escola estar inserida em uma região de alta vulnerabilidade social e fazer parte de uma importante comunidade da cidade de Belo Horizonte. Apontam dificuldades, limites e pontos positivo em estarem exercendo

a sua profissão em uma escola da rede pública municipal, tendo como particularidade a clientela que atendem.

De acordo com o estudo *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole* (CENPEC, 2011), quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança da escola, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas por ela.

Luiza, por exemplo, queixa-se de não conseguir executar o trabalho de que gostaria de fazer com os estudantes devido ao desafio de trabalhar em uma área de risco e ao engessamento do sistema de ensino e da escola.

Trazemos o depoimento de Luiza para ilustrarmos o modo como ela se refere a esta particularidade: *“um desafio que todo mundo tem compartilhado é esse desafio de passar o conteúdo. [...] Então essa dificuldade de pensar [...] esses alunos enquanto sujeitos socioculturais, eles trazem uma série de questões pra dentro da sala de aula, pra dentro da minha aula que tá ali durando 1 hora. Traz, por exemplo, a mãe que usa droga, o pai que está preso ou que foi recentemente solto, a maioria sofre abusos [...], casos de espancamentos, casos de crianças que não conhecem os pais, casos de alunos que talvez estejam envolvidos com drogas. [...] o que a gente considera que está fora dos muros da escola [...] e o que está aqui dentro, está tudo misturado. Então esse aluno que vem com todas essas questões sociais tem sido uma das maiores dificuldades. Como lidar com isso? Como trabalhar com isso? É essa escola que vai atender esse aluno, essa escola engessada que nós temos hoje, de tempos muito corridos, muito curtos, muitos engessados, tempos nas grades, eu não consigo”*.

Daniel reitera o argumento acima ao dizer que a sociedade é cruel com os alunos. Para ele o desafio é não desvalorizar o aluno. De acordo com sua visão, o estudante já enfrenta tantas dificuldades, que a escola é o lugar para que ele se socialize e resgate a sua autoestima.

Carolina fala do sentimento instável, entre o amor à profissão e aos sujeitos com os quais trabalha e o medo de sofrer algum tipo de agressão, de ser professora dessa escola e de presenciar fatos que não são comuns na sua vida particular. Seu relato diz: *“a violência entre eles, que pra eles não é, eles não consideram como violência, mas a gente que não está acostumado com isso vê que eles são muito violentos e isso é o*

desafio maior”. É o sentimento de insegurança e de não estar acostumada ao modo como a comunidade se relaciona e resolve os seus conflitos.

João cita, por exemplo, a diferença nítida que percebeu entre a escola pública que dava aula antes com a sua atual escola com relação ao receio que sente por ela estar inserida em uma região de alta vulnerabilidade social. Ele diz: *“a situação de vulnerabilidade aqui do bairro, eu falo isso de escola porque a que eu vim em relação a isso é um paraíso. Aqui você vê a diferença é gritante de comportamento, totalmente diferente”*.

O reflexo dessa insegurança do professor com a escola e com os estudantes com os quais lida diretamente faz com que a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas a eles seja menor. De acordo com CENPEC (2011), pesquisa cujos dados foram coletados num universo de 61 escolas públicas da região da subprefeitura de São Miguel Paulista, na zona leste de São Paulo (SP), que atendem 88 mil alunos, somente 10% dos estudantes oriundos de escolas em áreas mais vulneráveis tem desempenho adequado. Quando o entorno não é vulnerável, essa porcentagem é de 24%. Além disso, o cruzamento dos dados revelou que estudantes com o mesmo nível sociocultural apresentam desempenhos escolares diferentes de acordo com a localização da escola onde estudam. Há alunos com baixo capital cultural que aprendem muito mais do que alunos semelhantes que se encontram em áreas de maior vulnerabilidade social.

Carolina refere-se também ao fato da responsabilidade de trabalhar valores e atitudes com os estudantes quando somente é a escola que proporciona esse ensino. Ela diz que às vezes consegue reforçar esse tema com o trabalho em sala de aula, que consegue perceber mudanças de atitudes nos estudantes. No entanto, ela percebe que quando o aluno não tem referências positivas em casa, o trabalho da escola torna-se bastante pesado.

A questão da violência e da disseminação das drogas entre os alunos e a comunidade em geral foi várias vezes mencionada pelos professores. Alguns têm certo receio, como Carolina, enquanto que outros já se acostumaram com o ambiente onde trabalham.

Carolina diz em um determinado momento de sua entrevista: *“eles não consideram como violência, mas a gente que não está acostumado com isso. Vê que*

eles são muito violentos e isso é o desafio maior”. Para depois afirmar a sua incapacidade de mudar essa história sozinha.

Temos aqui um problema de conflito cultural; o que cada grupo considera normal ou violento. De outro lado, essa violência que permeia ambientes nas periferias urbanas é reflexo de violências simbólicas no cotidiano da sociedade capitalista com aqueles que estão à margem dela e que são sistematicamente por ela excluídos e negados.

Luiza reitera sobre o fato da exposição demasiada dos alunos a violência¹⁷. Ela diz que *“o sujeito da experiência pensa muito pela via da experiência, é um sujeito que se põe e se expõe, ao trabalhar um tema como esse [a violência] a gente se expõe demais”*.

Cury (2003, p.97) afirma que “[...] por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto”. O fato dos jovens terem marcado em suas histórias de vida dificuldades vindas de sua interação social, do meio familiar etc. faz com que a falta de afeto reflita nas atitudes e valores em que ele se deixa mostrar na escola.

Nesse mesmo sentido, Araújo (2007) fala em contra-valores, afirmando que o cenário de desigualdade e injustiça que enfrentamos socialmente reflete na educação, desloca-se para um lugar privilegiado de intervenção, onde é possível intervir na construção de valores e atitudes éticos – a escola. Para o autor, as experiências de desigualdade e de injustiça podem ensejar o aluno a construir contra-valores que ferem a moral constituída socialmente. O estudante às vezes nem percebe que aquilo é errado – foi a forma como ele aprendeu.

O alvo das projeções afetivas positivas de uma pessoa pode ser o traficante de drogas, as formas violentas de resolução de conflitos, os espaços autoritários. Embora do ponto de vista moral possamos desejar que as crianças não construam tais valores, na realidade psicológica das pessoas isso é possível e até bastante comum: o traficante, a violência e o autoritarismo são valores legítimos para alguns (ARAÚJO, 2007, p.1).

¹⁷ Entendemos violência como qualquer força física ou coação psíquica que obrigue o sujeito a fazer algo contrário a si, aos seus interesses e desejos, à sua consciência (CHAUÍ, 1997).

Esse autor frisa que contra-valores são transmitidos muitas vezes em linguagens dinâmicas e atrativas, como em jogos de videogames, no acesso à internet e na televisão.

Em outro texto, Araújo (2011) traz uma analogia de como o contra-valor pode fazer parte do contexto escolar. Em suas palavras:

se a criança gosta daquele ambiente [a escola], se é bem tratada, respeitada, se ela vê sentido no que aprende ali, a instituição escolar pode tornar-se alvo de projeções afetivas positivas e tornar-se um valor para ela. Essa criança, inclusive, terá o desejo de voltar à escola todos os dias. Caso contrário, se ela é constantemente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais e sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, que não seja valorizado, que não se constitua como um valor para ela, e sim num contra-valor. Nesse caso, por ser um espaço odiado, desqualificado, ele pode ser depredado, pichado, ignorado (ARAÚJO, 2011, p. 2).

Voltando às falas dos professores, Daniel frisa que para frear a violência, o desrespeito que o estudante enfrenta nas mais diversas situações de vida, a escola precisa de parar de “criar rancores”. Ela não deve desvalorizar os alunos, já que a sociedade, no seu entender, é cruel com os mesmos. Ele diz que é primordial ouvir o aluno, as suas queixas e reivindicações, para construir um espaço diferente, que seja marcado pelo afeto. Para ele, é preciso fortalecer a autoestima do estudante. Esta é uma preocupação de Daniel que se justifica no fato de haver tantos problemas que atravessam a vida do aluno no aglomerado. É preciso *“fortalecer a autoestima do menino, a identidade do aluno – se aceitar como negro, se aceitar como homossexual, obter o respeito dos outros, não é assim impor, é naturalmente ser”*.

Como Daniel, Luiza reflete que o risco maior quem corre não são os professores que sofrem por estarem ali naquela região. Embora a violência e a sensação de estar desprotegida a incomodem, o pior, em suas palavras, é o risco de *“não atingir aquele aluno. Como eu vou chegar? Como eu vou tocar?”*.

A correlação entre condição sociocultural da família e desempenho do aluno também é percebida como relevante para os professores investigados. João, Carolina e Luiza dizem sobre a falta de participação da família na vida estudantil dos seus filhos e das dificuldades familiares que atravessam os muros da escola. Em seu depoimento João fala sobre a sua frustração nesse aspecto. Ele diz *“você não poder contar com esse apoio da família. Porque na educação a gente sempre fala isso, não tem como o*

professor sozinho dar conta da formação de uma pessoa, do ser humano. A família tem que ajudar nesse aspecto, a criança tem que vir mais ou menos, entre as aspas, educada, preparada pra querer construir o conhecimento junto com a gente”.

Manoel conta-nos uma experiência que o marcou bastante sobre um aluno indisciplinado. Depois de ter relatado por diversas vezes no diário de bordo¹⁸ sobre as dificuldades de atenção e sobre a falta de respeito do estudante durante as aulas de matemática, Manoel conta que a coordenação chamou a família do aluno. No dia seguinte, o professor percebe que o aluno encontrava-se machucado, com marcas pelo corpo. Ele diz: *“agora eu fiquei reparando muito nele, na hora, por que até então você está na frente de 35 alunos, você não repara. No dia lá, tava só eu e ele. Aí eu reparei, o menino tinha cicatriz no braço, tinha uma marca de unhada no pescoço, que aquela unhada ali não foi de arranhão não, foi de arrancar pedaço. Partindo desse momento, minha visão dele mudou, depois disso eu coloquei no diário de bordo elogio e eu falei pra ele, cara eu não quero colocar reclamação de você, não falei o motivo. Mas o motivo era o medo da mãe dele agredir ele, ou quem quer que tenha feito isso. Mas eu cheguei pra ele e falei. A minha visão dele mudou totalmente, por que a realidade que ele vive, ele tá transpondo ela dentro de sala de aula”.*

A questão da indisciplina também é levantada pelo grupo. Ser indisciplinado significa apresentar um comportamento desviante de uma norma social. Zandonato (2004) diz que a indisciplina escolar pode ser atribuída a fatores externos à escola, como sobrevivência precária, baixa qualidade de vida e conflitos nas relações familiares, e fatores que envolvam diretamente a conduta do professor, sua prática pedagógica, e as práticas da escola.

Beatriz diz que uma das dificuldades de se trabalhar em uma área de alta vulnerabilidade social é a grande demanda disciplinar existente. Para ela o fato das dimensões territoriais da escola ser grande e do pouco envolvimento familiar contribui para a indisciplina.

¹⁸ Nesta escola, o professor possui um instrumento de comunicação com a coordenação, que é chamado de diário de bordo. Nele são anotados dificuldades, problemas disciplinares dos alunos e os avanços que os estudantes demonstram ao longo do tempo. Estas anotações servem para a coordenação conversar com aluno e pais, relatando o desenvolvimento do estudante.

Manoel cita que o primeiro momento de afastamento em sua curta carreira docente deve-se ao fato de não saber lidar bem com a indisciplina. Ele admite ter uma personalidade forte, que não o permite aceitar determinados comportamentos dos estudantes. Ele diz: *“muitas vezes me falavam assim – esse aluno é perigoso, esse aluno é problemático. Mas mesmo assim eu, como se diz o meu papel como professor tinha que ser feito, não podia abaixar a cabeça. Correndo o risco que fosse e eu não aceitava isso”*. Além dessa experiência, ele relata como foi recebido na escola por uma aluna: *“na minha primeira aula cheguei, turma de 10,11 e 12 anos, pensei assim, vai ser uma experiência fantástica, gosto de criança. É que nem você falou mesmo, cheguei dentro de sala, aluna para na minha frente, a 5 centímetros do meu rosto e fala: – ‘Nós já tiramos quatro professores esse ano, você vai ser o quinto’. Eu olhei pra ela e falei: – ‘Eu sinto muito, eu vim pra trabalhar e vou trabalhar, gostando ou não eu vou fazer meu serviço, eu não vou sair’”*.

Além daquilo que já foi exposto, Maria Helena aponta como desafio a ser enfrentado pela escola de forma geral é a falta de hábito com o estudo. Em conversas pelos corredores com outros professores da instituição, percebemos que uma das justificativas para essa falta de hábito é em razão de, em primeiro lugar, a família não participar com muito entusiasmo da vida escolar do filho, de modo geral, e, em segundo lugar, há a responsabilidade da prefeitura que ao disponibilizar atividades no contra-turno da escola, esquece-se de reservar um espaço para que atividades como lições de casa e trabalhos extra-escolares sejam realizados.

No entanto, os professores não marcam a experiência em trabalhar em uma área de alta vulnerabilidade social somente como negativa. Como já dito anteriormente, professores como Maria Helena não sentem o desejo de sair da escola, de deixar de ensinar para o público da comunidade, apesar dos desafios.

Carolina, durante a coleta de dados, demonstrou o grande afeto que tem por seus alunos. Deu-nos exemplos de como se sente gratificada quando percebe o interesse deles pelo trabalho que desenvolve. Beatriz diz que se sente realizada quando percebe que o aluno modificou a sua conduta e quando ele demonstra que aprendeu. João se mostra realizado quando algum estudante o abraça e o procura como um sorriso entre os lábios. Manoel se diz satisfeito por todos os dias receber abraço de aluno.

Percebemos que a atividade docente nessa escola tem de fato seus limites e extensas dificuldades. No entanto, há espaço para a realização pessoal, pelo prazer em ser professor, para que alguns reafirmem o desejo de estar ali, enquanto educadores.

Há o gosto pelo ofício. Quando Luiza diz perder horas de trabalho planejando, embora alguns colegas digam a ela ser perda de tempo. Quando Carolina diz, através do afeto, estreitar laços de amizade com seus alunos. Quando Manoel diz que o ambiente escolar possibilita-lhe fazer amizades com os alunos que ficam marcadas em sentimentos bons e conversas pelo *facebook*¹⁹. Quando Beatriz diz sentir-se recompensada em ver que a maioria de seus alunos aprendeu a produzir um texto e a realizar operações matemáticas. Quando Maria Helena afirma que gosta de dar aula em escola pública, que é o lugar em que ela sente que é útil, que pode contribuir na formação do aluno. Quando Daniel diz que se tornou professor por causa de uma professora de português, que tratava os alunos com afeto e respeito. Quando João diz se sentir feliz por se sentir bem vindo na escola, seja pelos alunos como também pelos colegas professores e profissionais que atuam na escola.

Os professores investigados demonstram que apesar das dificuldades inerentes à profissão e da quebra de valores fundamentais à convivência, a profissão docente é recompensadora. Quando este profissional é valorizado e trabalha com gana e vontade de somar para o aprendizado de seus alunos, conceitual e moralmente, ele contribuirá diretamente para o desenvolvimento autônomo deles.

Apesar de sabermos que para que a autonomia aconteça, o outro lado – os estudantes – tem que querer e estar dispostos a mudança; no movimento de conquistar conhecimentos, aluno e professor encontram-se imbuídos em um só objetivo – o de respeitarem-se mutuamente (PIAGET, 1994 e 1996).

A construção da autonomia não pode ser pautada no respeito unilateral, mas na reciprocidade, no entendimento das relações sociais. Piaget (1996, p. 12) diz que a autonomia se “adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e o por que das regras morais”. Ele enfoca a necessidade da formação de um

¹⁹ *Facebook* é uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004. Foi fundado por Mark Zuckerberg, um ex-estudante de Harvard.

ser autônomo, condenando a imposição de limites através de condutas coercitivas e punitivas.

3.6 – SITUAÇÕES DE AULA SEGUNDO O RELATO DOS PROFESSORES

Nesta seção nosso foco é discutir sobre o que contam os professores das experiências que tiveram ao trabalharem/abordarem sobre valores e atitudes com seus alunos. Nestas experiências vislumbramos que os tipos de atividades e os motivos que levam ao professor a discutir sobre educação moral com seus alunos são variados e surgem ora da necessidade ou de um *insight*, ora de uma aula planejada com este propósito.

Pensamos que esta discussão é um bom pano de fundo para compreendermos os motivos que levam os professores a investirem o seu tempo e a sua prática pedagógica na formação de valores e atitudes em estudantes de uma região de alta vulnerabilidade social.

Embora todos os sete professores acreditem ser possível trabalhar/abordar valores e atitudes em sala de aula, percebemos particularidades nos discursos. Essas particularidades serão destrinchadas no começo desta seção.

Maria Helena acredita, por exemplo, ser extremamente importante o trabalho com valores e atitudes. Principalmente quando o professor coloca-se como exemplo diante da turma. Ela afirma que alguns alunos se espelham no modo de agir do professor. Quando o professor compreende a importância de ser um agente disseminador de boas atitudes e valores (TREVISOL, 2009), ele tem uma postura responsável e coerente com as suas atribuições. De acordo com Alarcão (2001) e Sacristán e Gómez (1998) o professor então extrapola a função de ensinar ao responsabilizar-se em questões relacionadas à formação social dos seus estudantes.

Maria Helena diz: *“a gente consegue ver que alguns vão se espelhando e vendo que isso é realmente importante. Então eu acho que o principal é a gente ser exemplo. É o testemunho que a gente dá disso no dia a dia, de valores, de mostrar a importância*

desses valores, mas na própria vida da gente. Enquanto a gente está aqui na sala de aula com eles, em respeito com eles, a gente [precisa] ter uma postura firme com eles sim, mas, sempre com respeito, sempre mostrando pra eles a importância que cada um tem um pro outro. Mas com respeito e mostrando a importância desses valores pra vida deles”.

João concorda com Maria Helena sobre a importância de ensinar valores e atitudes e, principalmente, do professor colocar-se como espelho aos seus alunos. Ser o exemplo é importante. Ele relata uma prática que sempre tem com os seus alunos, a de demonstrar através do exemplo algumas atitudes e valores que os alunos precisam compreender como importantes. *“De vez em quando eu peço pra alguém varrer a sala, mas de vez em quando eu varro a sala, e peço pra alguém catar. E alguém nunca falou assim ‘eu não vou catar’, porque eu já catei várias vezes na frente deles. Então não teve nenhum aluno que falou que não ia pegar, porque não foi ele. Então eu percebo que isso já é uma forma de ensinar, quando eu pego um lixo: ‘aí fessor você vai catar o lixo?’ Eu falo, ‘vou’. Aí ele vê, quando eu peço, ele sabe que aquilo se deve fazer. Porque sujou e não devia ter sujado”.*

João acha importante que o professor trabalhe como exemplo, pois acredita na capacidade que as pessoas tem em aprender. Ele acredita que as suas atitudes repercutem nas ações dos alunos (BELTRAME, 2007). *“Eu acho que aluno sempre aprende com a gente, no olhar, no jeito de vestir, no jeito de falar”.* Esse aprendizado acontece para João no exercício dedicado do professor por sua profissão. Ele acredita poder fazer muitas coisas por seus alunos, por idealmente acreditar no ser humano e em seu potencial.

Luiza entende que a importância do trabalho com valores e atitudes é o de oportunizar aos alunos a consciência de que existem valores que são exigidos a fim de que haja uma convivência humana agradável entre as pessoas. A maneira como ela encara este trabalho se dá pelo diálogo e por oferecer aos estudantes a oportunidade de debater sobre os mais variados temas.

Ela fala sobre a importância do desenvolvimento do projeto VIVA. Através dele, os estudantes tem o privilégio de discutir e refletir sobre diversos assuntos. Em suas palavras temos que *“trabalhar com valores é colocar esses valores em roda, que é um*

pouco do que a gente faz no projeto, no VIVA, porque a gente está fazendo reflexões e discussões conjuntas, reflexões coletivas”.

Daniel compreende que ao se trabalhar sobre valores e atitudes, deve-se somar à empreitada a capacidade do professor em proporcionar momentos para que a discussão ganhe corpo. Ele diz: *“Então aconteceu algo na sala, um desrespeito, então peraí gente, vamos parar. Vamos conversar sobre isso, isso é fundamental pra mim. E sempre na minha vida foi assim. Quando eu sentia, que eu tinha umas turmas, tudo que acontecia né, por exemplo, eu já tive casos de discriminação racial, então eu aproveitava aquele momento e discutia a discriminação racial, fazia um trabalho com os meninos. Eu ia observando as necessidades, as demandas deles, entendeu?”.*

Comprendemos que essa observação depende da habilidade do professor. Ele tem, na visão de Daniel, que compreender a sua responsabilidade em fazer este trabalho, discutir com os alunos assuntos que surgem em sala de aula e que vão além do conteúdo estudado. Ademais é importante a capacidade do professor em observar as demandas sobre assuntos criadas pelos estudantes.

Beatriz, por exemplo, acha que para trabalhar valores e atitudes é preciso partir da experiência, de fatos que sejam possíveis problematizar com os alunos, sobretudo quando eles são menores. Para ela, torna-se mais fácil discutir sobre valores através de exemplos. Beatriz acha que tratar sobre valores de maneira abstrata traz dificuldades para que os alunos percebam os objetivos do professor ao trabalhar sobre aquele assunto.

Carolina entende que além de ser possível tratar sobre a educação moral em disciplinas como a língua portuguesa e a geografia (disciplinas que ela trabalhou na escola durante o período da coleta de dados), é importante para o professor criar oportunidades de extrapolar o conteúdo. Para tanto, em sua visão, ele tem que sair do currículo escrito, possibilitando ao currículo oculto²⁰ participar do movimento de reflexão que permite aos alunos formar a sua identidade e a maneira com que ele irá se relacionar socialmente.

²⁰ Para Silva (2002) o currículo oculto é aquele que, na visão crítica, forma atitudes, comportamentos, valores, orientações etc., que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista.

Manoel, por sua vez, entende que o sujeito que não aprende em casa e na escola sobre valores e atitudes terá dificuldades de se inserir no mercado de trabalho. Ele diz que *“a pessoa que não aprende valores na escola, ou na própria família, quando ela chegar ao mercado de trabalho ela vai ser uma pessoa que não sabe como se comportar”*. Emenda a sua fala dando um exemplo prático de como essa situação pode ocorrer na vida do aluno. O estudante que se posiciona na escola de forma desrespeitosa, falando palavras ofensivas aos professores e colegas, não pode ter a mesma postura no ambiente de trabalho, sob pena de ser demitido por causa da sua atitude. A escola e a família, na visão de Manoel, tem a responsabilidade de mostrar isso ao aluno. Ou seja, de explicar a ele que a forma como se comporta pode determinar em grande medida o seu sucesso ou o seu insucesso no mercado de trabalho.

Depois que os professores tiveram um espaço para falar sobre a importância do trabalho sobre valores e atitudes na escola, pedimos que eles dessem exemplos de aula em que eles abordaram sobre temas que tratassem desse objetivo. Percebemos como as situações que surgem em sala são ricas para desenvolver este trabalho. Como dissemos anteriormente, algumas dessas aulas foram planejadas para atingir o objetivo de discutir questões relacionadas a atitudes e valores. Outras oportunidades, no entanto, surgiram da necessidade.

Maria Helena conta-nos sobre algumas situações interessantes que já aconteceram no ambiente escolar. Ela diz sobre uma prática comum que possui que é a de trabalhar em grupos. Na sua visão, um trabalho nem sempre fácil de realizar, mas à medida que ele se torna um hábito, os alunos vão entendendo algumas atitudes e valores que sustentam os pilares desta prática. Justifica o fato de entender que trabalhar em grupo é naturalmente difícil, pois é uma atividade que lida com sentimentos e certezas humanas que, às vezes, têm que ser reconstruídas. De acordo com Maria Helena, é possível e imprescindível que o professor trabalhe a questão do respeito. Em vários momentos, os alunos tem a oportunidade de desenvolver esse valor. Quando separa a turma em grupos para que o trabalho seja realizado, é necessário que haja respeito para que o produto final atinja os objetivos que foram propostos.

Quando os alunos forem apresentar os resultados obtidos é importante que os colegas estejam em silêncio, participem da apresentação dando sugestões e fazendo

perguntas a fim de esclarecerem suas dúvidas e tenham atitudes que demonstrem respeito e interesse pelo trabalho dos colegas. *“Quando é apresentação todos tem que aplaudir o trabalho do outro, valorizar o trabalho do outro, então assim eu acho que isso também são pequenas atitudes, mas que eles vão aprendendo a respeitar o trabalho do outro, e ver que tem que valorizar, mesmo que ele não concorde com aquele trabalho, mas o grupo produziu uma coisa então a gente tem que respeitar o que foi produzido”*.

A professora relata ser importante criar hábitos com os estudantes. A partir da compreensão dos motivos para que determinadas ações aconteçam, os alunos entendem os valores que estão por trás delas. Coisas simples, no entender de Maria Helena, mas que ajudam na formação dos seus alunos, como arrumar e organizar a sala antes de ir embora. Ela entende que essas tarefas corriqueiras auxiliam na formação de valores e de atitudes. Em suas palavras, diz: *“eu creio que isso aí sejam valores pra eles também, de estar cuidando do seu ambiente, de está organizando pro próximo grupo que vai entrar na sala, pegar a sala organizada”*.

Esse trabalho permite que os alunos compreendam a forma com a qual Maria Helena trabalha e evita desgastes em sua relação com os estudantes. Quando surge algum conflito entre os alunos, eles compreendem que a forma de resolvê-lo é através do diálogo e do respeito. Quando há casos mais graves, como agressões físicas e verbais, depois de resolvido o conflito, os estudantes procuram discutir sobre as atitudes que foram tomadas, se elas foram prudentes ou não, se dentro de sala ou em outros espaços haveria razões para agir daquela forma.

Maria Helena discorre também de como intervém junto aos alunos quando há falta de respeito entre eles. Casos como colocar apelido no colega ou desrespeitá-lo pela cor de sua pele. Momentos como esses possibilitam intervenções interessantes que podem refletir na forma com a qual os alunos se posicionam frente a outros casos de discriminação, preconceito e *bullying*.

Assim como se coloca Arantes (2002), para Maria Helena os valores se originam das interações entre os alunos e seus colegas e com o professor. Essa relação é construída através de acertos e erros na possibilidade de rever o que não saiu a contento.

Como em Luckesi (2002), que nos ensina que o erro deveria ser utilizado para o crescimento, e não um motivo para o castigo ou a punição.

Luiza exemplifica que o trabalho com valores e atitudes, além de surgirem das aulas, podem ser planejados através de atividades que proporcionem essa discussão. Em uma aula sobre a questão de gênero, ela levou uma charge que discutia sobre o papel da mulher na sociedade. Este recurso possibilitou aos alunos interagir com o conteúdo conceitual que a professora tinha por objetivo trabalhar e permitiu a eles se posicionarem e reverem o seu entendimento sobre o gênero e como são as relações sociais a partir da constituição sexual dos sujeitos.

Ela teve outra experiência significativa em sala de aula ao trabalhar sobre população, que permitiu a ela compreender situações de vida dos seus alunos que, diluídas em sala de aula, tornam-se muitas vezes imperceptíveis ao professor. Através dessa experiência, ela e o grupo de alunos puderam se aproximar e estreitar suas relações.

Os alunos puderam compartilhar das angústias de uma colega sobre a relação dela com os pais, através de atitudes de respeito, de compreensão e de companheirismo. Com esta turma, Luiza conseguiu o reconhecimento de ser uma boa professora, segundo o relato compartilhado por uma colega de trabalho, que conversa e que se preocupa com detalhes da vida de seus alunos. Esta aula, em específico, possibilitou à Luiza ser reconhecida como uma figura importante para esses estudantes.

Luiza teve uma oportunidade que, embora desagradável, ainda assim possibilitou a ela mostrar aos alunos a importância de ter valores e atitudes quando você divide um mesmo espaço com outras pessoas. Essa experiência ocorreu no *Palácio das Artes*²¹, quando levou duas turmas do oitavo ano a “*IV Bienal Brasileira de Design*”, para participarem da mostra “*Da mão à máquina*”²², ocorrida entre os dias 20 de setembro a 31 de outubro de 2012.

²¹ O Palácio das Artes é um centro de exibição, produção e formação de recursos humanos para o mercado de artes e espetáculos da cidade de Belo Horizonte.

²² No *release* sobre a mostra é dito que “‘*Da mão à máquina*’ é o título da grande mostra reunindo a produção brasileira dos últimos dois anos, a partir do artesanato, chegando à indústria. Nela estarão presentes diversos segmentos ligados ao mobiliário, aos utensílios para a casa, à moda, às jóias, chegando a alguns meios de transporte. Um destaque da vertente industrial da mostra é a apresentação, ao vivo, de

Nesta oportunidade, Luiza resolveu levar duas turmas que reclamavam sobre o fato dos professores não gostarem de saírem em excursões com eles, devido a questão disciplinar: *“eles estavam reclamando que eles estavam querendo sair da escola, querendo ver outros espaços e ninguém estava topando levar”*. Ao chegar ao *Palácio das Artes*, espaço que a maioria de seus alunos não conhecia pessoalmente, os estudantes foram divididos em três grandes grupos. Cada grupo seria ciceroneado por três estudantes universitários que participavam do evento como guias.

Luiza foi acompanhada de outro professor da escola. Como havia três grupos, um deles foi desacompanhado de um responsável direto pelos estudantes. Esse grupo trouxe muitos problemas disciplinares ao guia que os acompanhava. A reação inicial de Luiza foi de frustração devido ao trabalho de preparação que ela teve com os estudantes: *“os meninos foram preparados. Eu tive um trabalho imenso antes pra fazer esse trabalho de campo, que eu considero que um trabalho de campo não é um passeio. Nós tínhamos um propósito. Eu fiz a visita anterior, eu li o material educativo, eles tiveram uma aula”*.

A professora descreve o seu esforço em preparar a excursão para os alunos. Esforço que a fez despende o seu tempo livre para preparar materiais que explicassem sobre qual era o objetivo daquela mostra e de apresentá-los ao lugar em que muitos iriam conhecer pela primeira vez. Esse preparo e o trabalho que Luiza procura desenvolver na escola fez com que a reação de desaprovção e desapontamento pela falta de respeito de seus alunos com a pessoa que tinha a incumbência de mostrar-lhes e explicar-lhes sobre o evento pudesse ser tomada como uma oportunidade de ensinar sobre valores e atitudes.

Segundo Luiza, *“eles estavam debochando da educadora, então pra mim é uma situação muito grave e uma coisa que eu faço é não deixar passar”*. Ainda na saída do local do evento ela conversou com os alunos sobre a falta de respeito e a imagem negativa que eles haviam passado às pessoas que se encontravam com eles naquele local. Ela lhes disse: *“nós estamos trazendo a escola aqui pro Palácio. [...] não é uma*

diversas novas tecnologias produtivas, ainda raras e recentes no Brasil. São tecnologias derivadas do que inicialmente se denominava “prototipagem rápida” e que hoje ganham novas denominações em virtude do desenvolvimento e da ampliação de campos de atuação que alcançaram”. Cf. <<http://www.bienalbrasileiradedesign.com.br/bienal2012/?p=57>>.

pessoa que fez uma besteira aqui no Palácio das Artes, nós estamos trazendo o nome da escola, nós viemos de uniforme não foi à toa, porque a gente traz um nome. O nome que a gente tem pra zelar, nós temos que zelar por ele'. Então eu revesti aquela ideia do simbólico e muitos ficaram com vergonha, inclusive os meninos que procederam daquele modo. A gente não conseguiu identificar na hora, e eu não precisei voltar nesse assunto porque eu entendo que os alunos que fizeram isso já entenderam, tanto que a relação comigo na escola está sendo outra”.

Na escola, ela fez questão de refletir junto com os alunos sobre as atitudes que alguns tomaram e que repercutiram de forma negativa. Para essa conversa, Luiza convidou a direção da escola. Nesse momento, todos puderam se posicionar, mostrando o que pensavam sobre o que havia acontecido.

Luiza pondera que tem o desgaste de fazer esse trabalho com os alunos porque muitos não tem a oportunidade de discutirem e aprenderem sobre valores em casa. Ela diz que *“eu fico atenta o tempo todo pra essas coisas, eu acho que a gente tem que jogar limpo com os meninos, que muitas vezes eles não tem esse tipo de resposta em outros lugares como na família. [...] hoje mesmo eu ouvi uma mãe: ‘não, ele sai, deixa a mochila em outro lugar e chega a casa meia noite’. Então o lugar que ele tem pra ter essa formação é a escola. Se eu estou ali, eu vou me responsabilizar por aquilo”.*

A postura com a qual Luiza coloca-se frente aos alunos parece despertar sentimentos de confiança deles para com ela. A professora relatou casos em que alguns dos seus alunos buscaram a sua ajuda contando as dificuldades e dramas pelos quais passavam, de forma aberta para que toda a sala pudesse saber do seu caso ou ao procurá-la de forma particular.

Como exemplos relatou casos como: 1) o de Pablo – aluno agitado e participativo que em uma aula o percebeu bastante triste e calado. Ele levantou-se, depois que ela perguntou sobre o que acontecia para que ele estivesse desanimado, e mostrou-lhe as costas com marcas de agressão física; 2) o de Maurício – aluno de 9º ano agitado e indisciplinado, que através de longas conversas em que ela procurou conhecer sobre a sua história de vida, o que permitiu uma melhora nas relações entre eles. Maurício contou a ela seus dramas, as dificuldades de morar em uma casa de um cômodo com diversos familiares, sobre os momentos em que a comida é escassa.

Nessas conversas, Maurício compartilhava também algumas das suas alegrias. A partir delas, passou a ser participativo, a fazer parte de trabalhos externos que a escola apresentava; 3) o de Camila – aluna que parece sofrer maus tratos em casa. Essa aluna muito apática no início passou a se abrir com Luiza, a participar de suas aulas. 4) o de Maurício – aluno do sétimo ano indisciplinado e, muitas vezes, desrespeitoso. Esse aluno tem uma história complicada, de pais que o rejeitam e de muito insucesso na escola frente aos professores. Não conseguia ir bem na maioria das disciplinas, era alvo constante das queixas de professores e colegas sobre tudo o que acontecia de ruim dentro de sala. Luiza conseguiu se aproximar de Maurício e através do diálogo conseguiu que muitas coisas positivas aflorassem em seu comportamento. Quando Maurício está descontrolado dentro da escola, a professora o procura, conversa com ele. Ele acalma-se e volta para dentro de sala; 5) o de Pedro – aluno que não se preocupava em interagir com o que o professor está fazendo em sala de aula. Pedro é um aluno que se mostrava alheio ao que se passava em sala de aula, deitando-se em cima da mesa de estudo ou gritando durante as aulas. Luiza foi se aproximando dele, convidando-o a participar de atividades e de poder mostrar aos colegas e professores o potencial que ele trazia consigo. Pedro foi soltando-se, começou a interagir e a participar das suas aulas. Momentos depois de ter permitido aproximar-se de Luiza, ele lhe confessou que achava que ela agia como os outros professores, desatenta com as necessidades dos alunos. Foi então que Pedro percebeu como Luiza era diferente e que ela realmente se preocupava com os alunos.

Estas cinco experiências de Luiza foram relatadas por ela para mostrar como é importante que o professor tente conversar com os alunos e que, apesar das dificuldades, é importante se aproximar de suas necessidades. Luiza diz que consegue se aproximar de seus alunos porque procura tratá-los com respeito, ouvi-los e, acima de tudo, ensiná-los sobre valores e atitudes.

Como em Freire (2003), ela mostra que o diálogo, acompanhado pelo respeito, é o instrumento metodológico para que seus alunos se abram a novas experiências e se libertem do medo e da obediência pela coação. Através do respeito, da igualdade e da justiça (MARCHAND, 2001), seus alunos podem desenvolver-se a fim de conquistar a sua autonomia moral, como sugere Piaget (1994 e 1996).

Daniel diz que sempre procurou em suas aulas de português separar textos que tocassem em assuntos que despertassem a atenção dos alunos ou que objetivassem discutir sobre temas que eles sentiam necessidade. Através dessa discussão, ele aproveitava para trabalhar a parte conceitual. Nesse contexto, Daniel relata experiências em que conseguia mesclar o trabalho sobre atitudes e valores com o conteúdo a ser cumprido. Textos sobre sexualidade quando estava ensinando a adolescentes de 13 e 14 anos, sobre a questão de gênero e de raça, sobre *bulliying*, entre outros.

Além disso, ele afirma que é interessante quando o professor trabalha através de dinâmicas. Além de tornar o trabalho em sala mais leve, por ser um trabalho diferente ao que os alunos estão acostumados, na visão de Daniel, eles prestam mais atenção e participam com maior interesse.

Daniel diz que procurava partir através das manifestações dos seus alunos, como os julgamentos de valores que eram feitos por eles, para começar a construir outro entendimento. Entre risos e as costumeiras brincadeiras dos adolescentes, havia o espaço para o aprendizado e para o diálogo. Nos momentos em que começava um tumulto em sala por causa dos rumos que a aula tomava, ele usava a estratégia de dispor do quadro para escrever sentimentos que eram ditos pelos estudantes. Ele exemplifica contando-nos que quando um aluno tem a atitude de falar que a colega procede de alguma forma porque ela “*dá pra todo mundo*”, ele escrevia a frase no quadro negro e procurava discutir os sentidos que a turma atribuía para a frase.

Esse professor tem a preocupação de partir de situações que os alunos vivenciam no seu cotidiano para trabalhar valores e atitudes, sem utilizar como método o sermão e a pregação desnecessária sobre um modo de pensar. Ele procura abrir um canal de diálogo em que os alunos possam abertamente falar sobre o que pensam e o que sentem.

Carolina relata-nos atividades em que conseguiu, a partir do conteúdo, discutir com os alunos sobre valores e atitudes. Deu-nos como exemplo uma situação de aula, cujo tema era “*água*”. Em suas palavras ela conta que “*a gente começou a trabalhar sobre a água e eu tava passando pra eles a porcentagem de água no mundo. [...] E a aí chegamos a conclusão que a maior parte de água potável no mundo [...] zero vírgula alguma coisa por cento, é muito pouco. Aí eu fui abordar a questão de sujar a água, de como o ser humano está tratando a água. Aí perguntando pra eles se eles achavam*

certa a questão de jogar lixo na água. Perguntei do rio Arrudas. Na hora eu perguntei pra eles assim, 'se toda água, se todo rio, se a água era consumível', aí eles: 'é uai, água doce'. Aí eu falei: 'então vocês beberiam a água do rio Arrudas?' Aí eles: 'oh!'".

Nesse momento, Carolina começou a abordar a questão do meio ambiente, de como o ser humano depende dele para viver. Depois da gravação da entrevista, ela relatou que fez murais nas salas com os alunos, cujo objetivo era o de incentivar pesquisas sobre a importância de cuidar da água e do meio ambiente e que pudessem partilhar do conhecimento adquirido com os seus colegas.

Carolina relatou outra situação em que trabalhava um texto sobre *bullying* com a turma e questões sobre o relacionamento de dois colegas levantado pelo restante da sala. Eles pontuaram aspectos importantes sobre o assunto e perceberam que zombar de uma colega é um ato de *bullying* que pode prejudicar a auto estima de qualquer um deles.

Contou-nos o caso de Gabriela, uma aluna que se interessa em estudar e que por este motivo, estava tornando-se alvo de brincadeiras dos colegas. Ela levou para a turma, em aula de língua portuguesa, um texto que falava sobre a vida de Steve Jobs²³. Depois que Carolina discutiu os aspectos ligados ao conteúdo que estava explorando e que faziam parte do texto, contou aos alunos que Jobs era considerado um *nerd* (como os colegas consideravam Gabriela) e que foi um dos homens mais ricos e famosos do mundo.

Para Carolina é possível tratar sobre questões morais com os alunos através de atividades planejadas e também ao se valer de situações que acontecem em sala de aula. Ela pondera sobre a responsabilidade do professor em promover a reflexão sobre valores e atitudes com os estudantes, sentindo-se frustrada quando percebe que há colegas que não compartilham esse interesse. Essa professora diz que vê colegas que tratam muito mal os alunos e que, apesar das situações difíceis que os docentes enfrentam, como os momentos de desrespeito, eles precisam entender que são formadores de opiniões, sentimentos, valores e atitudes.

²³ Steve Jobs foi um inventor e empresário do setor de informática. Notabilizou-se como cofundador, presidente e diretor executivo da Apple Inc. Cf. < http://pt.wikipedia.org/wiki/Steve_Jobs>.

Beatriz acredita ser importante trabalhar valores e atitudes com os estudantes pelo fato da família, muitas vezes pelas dificuldades que enfrenta, não ter o compromisso de fazê-lo. Ela acredita que esse tipo de trabalho tenha que fluir naturalmente. Para tanto é necessário que o professor esteja atento às necessidades da turma. Ela diz *“você não tem que parar a aula e falar: agora nós vamos conversar sobre valores. Você tem que aproveitar as oportunidades que acontecem para poder trabalhar esses valores. Em alguns momentos tem que propiciar que algum determinado assunto gire pra poder provocar o trabalho com determinado tipo de valor”*.

Ela demonstra ter bastante experiência em proporcionar aos seus alunos essa discussão. Em um dos casos por ela relatados, conta que, ao trabalhar sobre o reino vegetal, propôs que cada aluno desenhasse uma árvore e através da sua ilustração colocasse em cada parte da planta um valor que ele entendia como importante para a sua vida. Através desse exercício individual, propôs que a turma construísse uma árvore coletiva e discutisse sobre os valores que cada um elegeu como importantes. Neste trabalho estavam envolvidas seis turmas de 5º ano.

Beatriz conta sobre as interações que os alunos tiveram com o fato de discutir sobre valores, pensando em exemplos e situações concretas. Eles descreviam as partes da árvore fazendo conexões com a vida. Por exemplo, se a família era a raiz, a professora perguntava a eles qual eram os valores que ela ensinava. Valores como amor, amizade, paz, honestidade apareciam durante a construção da árvore coletiva.

Através desse projeto, os alunos criaram o hábito de redigir cartas e bilhetes para os colegas de outras salas com o objetivo de criarem vínculos positivos. Essa dinâmica, no entender de Beatriz, foi muito importante para resgatar a importância de se trabalhar valores com os estudantes.

Em outro momento, ela percebeu que havia um alto índice de desaparecimento de material escolar dentro de sala. Através desse episódio, ela desenvolveu uma atividade que objetivava a discutir sobre honestidade. A primeira parte da atividade foi realizada com os alunos e a segunda com os pais durante a reunião de entrega de boletins.

A atividade consistia em deixar sobre as carteiras materiais de uso escolar. Cada aluno ou pai deveria então copiar com os materiais disponíveis o bilhete que a professora havia escrito no quadro negro. No entanto, os participantes não poderiam emprestar o material. Para Beatriz, a reação dos pais foi interessante: *“os pais ficavam loucos porque um não tinha lápis, o outro não tinha caderno, o outro não tinha borracha, então se ele errasse como ia fazer?”*.

Ela refletia tanto com os pais quanto com os alunos sobre o que fazer diante da situação. Com os pais, a conversa orientou-se para mostrar a eles que muitas vezes um aluno pega o material do outro porque ele não traz o seu material completo de casa. Se a escola não trabalhar o valor da honestidade, a ação de pegar algo sem o consentimento do outro, para Beatriz, pode tornar-se normal.

Para a professora, essa dinâmica oportunizou refletir com pais e alunos a questão do respeito pelo o outro e da honestidade. Ela conseguiu lançar aos pais a seguinte pergunta: se *“a prefeitura dá todo o material, então porque a criança não leva?”*. A família é dessa forma responsabilizada juntamente com a escola sobre que tipos de valores os alunos tem aprendido e que reverbera em suas atitudes.

Beatriz acredita que trabalhar valores e atitudes com os alunos através de músicas, textos de jornais, poemas é uma metodologia interessante. Fazer paralelo entre notícias boas e ruins, para que o aluno vá percebendo que nem sempre o que é veiculado pela mídia é bom.

De acordo com sua percepção, é preciso exercitar com o aluno uma maneira dele filtrar as informações que recebe através da imprensa e dos meios de comunicação, como a televisão e a internet (cujo acesso é bem disponível aos alunos da escola). Acredita ser importante também o trabalho em grupo de forma a permitir com que os próprios alunos confrontem ideias, tenham percepções diferentes sobre um determinado assunto e que possam socializá-las.

Ao fazer um trabalho em grupo cujo tema era o corpo humano, Beatriz propôs aos alunos que cada grupo desenhasse um corpo humano do tamanho real. Eles deveriam escolher alguém como modelo para que o contorno do desenho adquirisse uma forma semelhante à realidade. O trabalho acontecia com crianças entre 10 e 11 anos de idade.

Um dos alunos com o intuito de desestruturar a aula, lançou a seguinte pergunta: “*eu posso me desenhar pelado?*”. A professora tratou da situação com naturalidade respondendo que ele poderia desenhar do jeito que quisesse, mas que deveria ter o cuidado de entender que há na sala alunos dos dois sexos. Disse-lhe que se os meninos tirassem a roupa todos teriam características muito próximas, devido à faixa etária, e o mesmo se passaria se acontecesse com as meninas. A turma assustou-se com a reação de Beatriz, dizendo-lhe que se tal brincadeira tivesse acontecido com outro professor qualquer, provavelmente ele os teria advertido.

Eles tiveram então uma discussão importante sobre valores atrelados à sexualidade ao ponto de Beatriz mudar a estrutura e propor aos alunos que eles escrevessem perguntas, sem se identificar, sobre o corpo e a sexualidade. Para essa atividade, a professora utilizou outras aulas a fim de responder sobre as dúvidas.

Beatriz cita a pergunta que o aluno que possuía o objetivo de desestruturar a sala fez: “*como eu vou conversar com um pai de uma menina que eu quero namorar com ela?*”; para depois comentar que acredita que aquela aula valeu para que os alunos se interagissem e conversassem sobre valores e atitudes que eles terão contato ao longo da sua vida. Como o aluno citado, que foi sério em sua pergunta e compreendeu, naquele momento, que o diálogo é uma forma de oportunizar aprendizado e permitir com que novos entendimentos sobre um determinado assunto possam surgir.

Ela comenta que aprendeu ao longo da sua carreira docente a ensinar aos alunos através das suas atitudes. Quando algum estudante se dirige mais afoito porque, por exemplo, brigou com o colega, levantando o seu tom de voz, ela se dirige a ele falando calmamente e em tom baixo: “*o que eu fiz com você? Eu te tratei mal? Eu te desrespeitei? Então porque você está falando assim comigo?*”.

Essa atitude permite aos alunos refletirem sobre a maneira como se comportam. Beatriz explica como a situação ficava então mais fácil de ser resolvida, quando ela buscava com o aluno uma reflexão sobre suas ações. “[...] *quando você dava essa parada, aí você conseguia fazer com que o aluno refletisse. Aí a gente desencadeava uma conversa de modo que ele compreendesse o que tinha acontecido ali dentro, do que ele falava. E aí quando a gente fazia essa reflexão era interessante que às vezes ele mesmo chegava à conclusão de que ele tinha sido errado, de que ele não tinha agido de*

uma forma bacana nem com os colegas, nem com o professor. Sabe era mais tranquilo assim de entender do que quando eles chegavam direto, acho que é isso”.

João diz que suas atividades estão alicerçadas na consciência ética que ele procura desenvolver com os alunos desde o primeiro momento enquanto professor da turma. Questões como o respeito pelo professor e pelos colegas, se o aluno faz silêncio quando deve, de ouvir quem está falando, de ser responsável, de fazer as atividades propostas, de chegar em sala no horário correto, por exemplo, são constantemente trabalhadas por ele.

Uma atividade que já realizou com o intuito de debater com os alunos sobre ética e moral foi através de dois vídeos em que explorou os conceitos de ética e de moral e seu caráter prático. João descobriu que os estudantes não possuíam ainda a maturidade de compreender o que significam os termos, ao contrário do que ele conjecturava.

Ele percebeu que *“eles não têm muita noção do que é ética, do que é moral, do respeito. Essas coisas parece que eles já sabem, mas não sabem. Eles não conseguem pensar e refletir sobre a sua conduta, sobre o que é certo e o que é errado. ‘Eu posso mentir?’ Uai, pode, de vez em quando a mãe mente pro filho. O mundo pode estar caindo que ela vira pro filho e fala: ‘não meu filho está tudo bem, não precisa ficar com medo’. Mas não está; ela sabe que não, que está mentindo. Você vai visitar um colega no hospital, o cara está morrendo, você não vai falar pra ele: ‘olha o medico me falou que você está morrendo, que é seu ultimo dia aqui’. [...] você vai falar que está bem, mesmo sabendo que não está. Então a ética, essa reflexão sobre o que é certo e o que errado eles não tem nenhuma noção, nenhuma. Então eu fiz esse trabalho assim bem especifico sobre a origem e a etimologia da palavra ética, a questão da moral, alguns pensadores e algumas frases de alguns filósofos”.*

João procura trabalhar questões próximas à realidade dos estudantes, ao propor reflexões no início da aula como forma de introduzir o conteúdo a ser trabalhado e o que pensam os alunos sobre o conteúdo de maneira prática, associando-o com a sua vida cotidiana. Ele pensa ser importante começar a aula através de um bom dia, de procurar ter uma convivência harmônica, dentro do possível, com os alunos, de valorizar o trabalho que os discentes fazem em suas aulas, às vezes, de maneira individual, noutras,

para que o grupo reconheça o esforço que foi despendido para cumprir determinada tarefa. Ele procura sempre dar vistos no caderno, elogiar quando o aluno tem boas atitudes, fazer amizade com eles e escrever mensagens positivas para que o estudante mostre à família. Essas são estratégias que João utiliza para se aproximar dos seus alunos.

Ele acredita ser importante parar, algumas vezes, o conteúdo para que atividades maiores, como o projeto VIVA, mobilizem os alunos e a escola em torno de discussões importantes sobre valores e atitudes. Ele reafirma a importância de trabalhar através de dinâmicas que permitem ao aluno ter voz e ser ouvido por professores e pares. No entanto, João acredita que propiciar um espaço simplesmente para o aluno ganhar voz não adianta. Tem que ser um espaço onde a sua voz seja mediada pela voz do professor. Os sentimentos e as certezas que surgem nos discursos dos alunos precisam, no entender de João, ser alvo de reflexões.

Desse modo, João acredita ser necessário, em certas circunstâncias, agir com pulso firme. Quando há casos de agressão, de *bullying* ou de assédio, por exemplo, torna-se importante mostrar aos alunos que as suas atitudes têm consequências, boas ou ruins. Uma saída que aponta é fazer uso, além do diálogo, da coordenação e da guarda municipal para orientar os alunos sobre a gravidade do ato.

João comenta sobre uma experiência que teve: *“igual esse negócio de passar a mão também. Outro dia, eu peguei no flagra o aluno passando a mão na menina. Não deixei, não permiti. Eu acho que o corpo é uma coisa sagrada, independente de onde passou a mão. Se a pessoa não quer que encosta, quando é parte íntima, é pior ainda. Aí tive que encaminhar. ‘Não nós vamos pra coordenação porque você vai ter que justificar isso lá’. [...] se fosse minha filha vocês estavam na cadeia, disse brincando com eles. Mas é porque é sério, né? O ser humano começa por aí. Tem que valorizar, então quando um aluno fala alguma coisa e eu vejo que é sério eu dou atenção”*.

João explica sobre a importância desse trabalho ao dizer que *“às vezes acontece em sala de aula isso, de pegar, de jogar caderno do outro no chão. Aí você tem que mandar voltar e pegar. O respeito com o outro, o dinheiro que aquilo custou. [...] ‘olha isso aqui custa dinheiro, você está quebrando isso aqui, mas isso aqui nós é que estamos pagando. Eu tô pagando, ele está pagando e eu não vou admitir que você*

quebre isso não, porque sai do meu bolso também. Vou ficar de olho em você, pois eu estou pagando por isso aqui'. [...] eu gasto muito tempo com essa minha atitude: falo daqui, falo dali, entendeu? Tento ouvir. [...] sempre acontece então da gente tomar essa atitude de falar, de ressaltar e dizer que está errado, como Sócrates fazia na sua época. Eu vou perguntando, 'você acha que está certo, você acha que pode?' E eles vão respondendo. Então o que você vai fazer, eu joga a bola pra eles, porque esse negócio de dar a resposta pra eles, está errado. [...] Então você faz o contrário, você deixa que a pessoa responda por você. [...] mas nem sempre é como você quer. Você vai falando, espera uma coisa e o resultado é outro. Mas geralmente funciona quando você deixa o aluno respondendo e vai colocando na berlinda e ele vai tendo que responder. Ele acaba enxergando que alguma coisa ali não está muito dentro dos conformes, e aí ele dá uma segurada na onda. Não é que ele vai melhorar cem por cento não, mas ele vai dar uma segurada na onda". Fica evidente que João não aponta uma receita, mas nos dá sugestões de como enfrentar o desafio de dentro de sala de aula, administrar conflitos e situações complicadas com a função de ensinar conteúdos conceituais e morais ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo, reserva ao professor a responsabilidade de gestor do espaço coletivo da sala de aula.

Manoel diz que o que o motivou a ser professor é o desejo de contribuir com a formação moral e acadêmica de outras pessoas. Ele acredita ser importante aliar o conhecimento científico às questões de ordem moral no ensino, aproximando realidades. Este professor entende que é fundamental ensinar sobre o respeito. *"Uma vez que eu não respeito à diversidade que existe na sala de aula eu começo a gerar constrangimento pro meu amigo, pro meu colega"*. Através desse pensamento, ele procura, através do diálogo, conversar com os alunos sobre valores e atitudes.

Como professor de matemática, Manoel não consegue perceber tantas oportunidades de abordar temas ligados a educação moral. Para tratar sobre questões dessa natureza, ele procura manter um bom relacionamento com os alunos, que permitem a ele em tocar em certos assuntos ou abrir espaços para que os alunos o interroguem sobre dúvidas que extrapolem o conteúdo conceitual. Ele cita alguns exemplos de aula em que parou a discussão sobre questões da matemática para dialogar com seus alunos.

Uma das oportunidades foi quando alguns alunos perguntaram o que ele achava do cigarro. Manoel entendeu que esse seria um ótimo momento para falar sobre os valores e as atitudes que o fizeram tomar a decisão de parar de fumar, principalmente por ter pensando no seu bem estar e no do filho. Ponderou com os alunos sobre os malefícios que o cigarro e a bebida trazem ao organismo e abordou questões sobre dependência química. Em outra oportunidade trabalhou sobre consciência negra ao perceber como os alunos lidavam com o preconceito racial. Mencionou um caso de uma colega que foi morta pelo pai. Aproveitou esse momento para abordar questões como abuso, como e quem deve ser acionado se por acaso algum deles se encontrar nessa situação e o cuidado com o corpo. Teve experiência em sala de responder a questões sobre afetividade e sexualidade feitas pelos alunos. Também procura levar filmes que tenham algum fundo moral e trabalhar a temática em sala de aula, mesmo que para isso seja necessário dar uma pausa no conteúdo da matemática.

Por ser próximo aos alunos, Manoel já se viu em situações onde alguns alunos dividem suas experiências. Cita o caso de uma aluna cujo irmão é traficante na região da escola. Ela confia abertamente suas experiências com o mundo do tráfico, ao vender drogas fora do ambiente escolar. Ele procurou refletir com essa aluna sobre o que ela pensa sobre o seu futuro. Ele diz que tentou fazer com que ela repensasse sobre a sua vida. *“Eu chego perto dela e falo que tem que pensar bem, repensar as suas atitudes e valores em cima disso porque você daqui a 10 anos como vai ser sua vida? Vida de quem mexe nisso ou é curta ou vai pra cadeia. Você quer mesmo mexer com isso?”*.

Uma experiência em sala que Manoel teve ao trabalhar especificamente a matemática foi quando um aluno perguntou-lhe o motivo de ter que estudar matemática se o que queria era ser traficante e, ato contínuo, uma colega aproveitou a situação para dizer que queria ser prostituta. Ele disse que procurou mostrar a esses alunos e a turma porque a matemática é importante até mesmo em profissões marginalizadas, como a prostituição e o tráfico de drogas.

Ensinou-lhes sobre a importância de saber fazer contas e trabalhar com o dinheiro e de que para qualquer uma das duas atividades era necessário saber fazer negociações comerciais. Sendo assim, a matemática atingia proporções importantes no

caráter prático da vida cotidiana. No entanto, Manoel aproveitou para dialogar sobre questões morais que estão de fundo nestas situações. Ele diz “*não deixei de falar, entendeu? Por que tem que falar sobre valores. Por que traficante de drogas na realidade deles é comum, porém, venhamos e convenhamos, é uma vida curta. E fiz questão de mostrar isso pra eles. Igual na hora que chegou: – ‘prostitutas’. [Ser] prostitutas e matemática tem a questão de preço, é cobrado, vocês vão trabalhar com moedas também*”.

Percebemos, através das falas dos sujeitos investigados, que a prática pedagógica cotidiana tem muito a oferecer em termos de possíveis práticas para que o trabalho sobre educação moral aconteça nas atividades escolares. Eles podem ser realizados através de reflexão e planejamento como podem acontecer espontaneamente a depender das situações criadas pela turma.

Villani e Pacca (1997) ao falarem sobre a aprendizagem através de meios didáticos ressaltam a importância do conhecimento científico e da competência profissional do professor. Os autores sugerem que a habilidade didática do docente, instrumento importante para que ele alcance o sucesso em suas aulas, deveria seguir alguns caminhos, como: 1) a definição de metas específicas a serem atingidas em cada aula; 2) a elaboração de um esquema que contenha os conhecimentos prévios dominados pelos estudantes, sejam eles espontâneos e/ou científicos; 3) o planejamento das aulas; 4) a organização das atividades propostas de tal modo que os alunos deem um significado favorável, *a priori*, a essa experiência didática, para que atividades sejam utilizadas em sala; 5) a condução das aulas de maneira eficaz, adaptando-as de acordo com as necessidades dos alunos.

Os autores também sinalizam dois perigos que a confiança excessiva do professor em sua habilidade didática pode gerar. São eles: 1) manter as metas de aprendizagem sem modificações, não se preocupando em renovar ou aprimorar seu conteúdo; 2) produzir situações artificiais, que estão muito longe de se sustentarem sozinhas na ausência do professor e pouco profícuas em promover a autonomia cognitiva do estudante.

Fazendo um paralelo dos pontos indicados pelos dois autores acima citados com os objetivos deste trabalho, concluímos que a formação de valores e atitudes a

estudantes oriundos de uma região de alta vulnerabilidade social poderia se pautar na habilidade da condução didática do professor para: 1) planejar através do conteúdo aspectos da educação moral a serem abordados em determinada aula, no entanto sem limitar o acesso a outros temas que surjam espontaneamente; 2) pensar nos conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinado tema moral para, a partir dele, construir novos conhecimentos e oportunizar a reflexão coletiva; 3) organizar tanto atividades específicas para o desenvolvimento de valores e atitudes, quanto atividades que a partir do conteúdo seja possível tratar dessas questões, adaptando-as ao perfil da turma e da clientela escolar.

Fazemos a leitura de que é importante que o professor conheça as necessidades dos alunos e da escola, de forma geral, para propor um planejamento de aulas e atividades que sejam condizentes com a realidade que os envolve. O problema deve ser identificado, caracterizado e explorado, tendo como meta a sua reflexão e a formação de valores e atitudes positivos em contraposição aos de caráter negativo.

O professor necessita desenvolver o interesse pela escuta dos anseios dos estudantes, perceber as suas manifestações e buscar em sua raiz reflexões capazes de revelar meios para superá-las. A caracterização das necessidades é fundamental para a tomada de decisões sobre qual estratégia utilizar, de forma que seja possível analisar a realidade utilizando as teorias como base para questioná-la.

Libâneo (2004) traz a reflexão de que a escola vem sendo pressionada a repensar o seu papel diante das intensas transformações pelas quais as gerações atuais atravessam. Essas transformações decorrem de acontecimentos e processos que caracterizam novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas. Exemplos são: os avanços tecnológicos, as mudanças nos processos de produção e na organização do trabalho, agravamento da exclusão social, o aumento da distância social e econômica e das novas formas de conhecimento.

Entendemos que estas características apresentam a realidade vista de uma maneira mais ampla. Muitas vezes, os sujeitos não conseguem perceber a influência dessas questões no seu cotidiano. O professor, em nossa análise, necessita ter a visão ampliada e direcionada ao movimento de transformações pelas quais a nossa sociedade atravessa. O objetivo dessa empreitada é que ele possibilite aos alunos uma reflexão

sobre o seu lugar no mundo, de como questões morais interferem e auxiliam na formação da sua autonomia.

Para que o aluno desenvolva essa autonomia moral, o professor tem a responsabilidade de mostrar-lhe possibilidades que difiram do respeito unilateral, da moral do dever, que é conquistada pela coação. O aluno precisa aprender sobre cooperação, sobre valores que o farão sentir o respeito mútuo e a reciprocidade como uma meta a alcançar nas relações com os outros. Ou seja, tratar o outro da mesma maneira como gostaria de ser tratado.

A esse respeito, Piaget (1994, p. 155) reflete

Como a criança chegará a autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há uma autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente da pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal reconhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervem o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Nessa reflexão, estão postos os caminhos para a conquista da autonomia. Além disso, visualizamos que é através dela que podemos, enquanto professores, vislumbrar uma sociedade em que o respeito, a igualdade e a justiça (MARCHAND, 2001) sejam, mais que valores universais, valores compartilhados por nossos alunos, apesar das mazelas e dificuldades sociais que eles enfrentam.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa investigamos as maneiras pelas quais os professores de uma escola pública de uma região de alta vulnerabilidade social examinam e retratam situações que envolvem diretamente a educação moral. Ou seja, como eles percebem e agem frente aos desafios e impasses existentes na escola e quais são as ações práticas e os projetos de intervenção que eles utilizam a fim de responder as demandas existentes.

Percebemos que as relações entre os estudantes e destes com a comunidade é um dos motivos de preocupação dos professores em exercer a profissão em uma área de alta vulnerabilidade social. A insegurança e a incerteza de como agir em momentos conflituosos aumentam a angústia com a atividade docente.

No entanto, alguns professores enfrentam esse desafio e promovem uma prática pedagógica diferente ao estabelecerem uma relação de respeito e amizade com os alunos e com seus familiares. Essa forma respeitosa de se relacionar com os alunos possibilita a esses professores entrar de vez em um lugar que extrapola a responsabilidade de ensinar somente conteúdos conceituais.

Quando refletimos sobre as condições estruturais, em meio às múltiplas adversidades exercidas pela situação de risco de vida enfrentadas pela comunidade que frequenta a escola, percebemos a importância da intervenção dos professores no desenvolvimento da formação autônoma de seus alunos.

Os professores pesquisados se preocupam em planejar atividades e/ou aproveitar situações que acontecem em sala de aula para abordar assuntos que resgatem a discussão sobre valores e atitudes. Tivemos exemplos de relatos de como esse trabalho acontece por parte de professores que atuam desde o segundo ciclo do ensino fundamental até o último ano desse segmento do ensino.

Nesse sentido, tivemos relatos sobre práticas como o diálogo e a escuta, o uso de diferentes dinâmicas, a importância de haver tolerância e respeito entre os alunos e, o professor se portando como exemplo e, exercendo uma influência positiva de valores,. Essas são ações relatadas pelos professores que, se não lograram êxito, permitiram a eles tentarem resgatar um aprendizado que geralmente se inicia na família e que, algumas vezes, torna-se função exclusiva da escola.

Importante notar que durante as falas dos professores não tivemos indícios de que houvesse em sua formação uma reflexão aprofundada sobre educação moral. No entanto, percebemos que as ações práticas dos professores frente aos desafios e impasses foram construídas ao longo de sua vida profissional, diante da necessidade de dar respostas aos alunos e aos próprios colegas. Em nosso estudo tivemos evidências de que as ações dos professores parecem não serem resultado de reflexões a partir das teorias educacionais, mas que foram forjadas através da prática docente, a partir de um saber construído em situação, no trabalho e na interação (nem sempre harmoniosa) com os estudantes.

Percebemos no relato dos professores que trabalhar com os alunos assuntos relacionados à educação moral não é algo simples e corriqueiro. Depende da reflexão, da vontade e da percepção do professor em situações em que seja importante discutir condutas, atitudes e valores, como no caso da excursão que a professora Luiza fez com seus alunos do oitavo ano.

O grupo de professores com os quais trabalhamos ao longo desta pesquisa nos mostrou que é possível articular um trabalho sério e comprometido com o resgate de valores. De fato, houve um encantamento da nossa parte com a postura desses profissionais, sendo perceptível a maneira como os estudantes sentem apreço e respeitam esses sujeitos.

Os professores demonstraram através dos relatos que as situações adversas oportunizam aprendizado para eles e para os alunos. Percebemos dificuldades e desafios no caminho. A indisciplina, a violência, a falta de respeito, os contra-valores que os estudantes trazem consigo de fora da escola, o medo do professor em lidar com essas situações, que podem culminar em agressão moral ou física. Além disso, os professores que participaram da pesquisa denunciam falta de interesse de parte de seus colegas em lidar com a formação de valores e atitudes.

Concluimos, portanto, que há fatores externos que podem desmotivar o trabalho, como há os internos, que precisam ser resolvidos pelos próprios docentes, com a ajuda da coordenação pedagógica e da direção da escola. Sendo assim, não acreditamos que haja uma única maneira de conduzi-los. Eles são combatidos através do diálogo com o

aluno e com o coletivo da escola e de formações oferecidas pelo sistema gestor da rede de ensino.

Sem dúvida, vislumbramos a superação dessas dificuldades e dos desafios quando percebemos que professores e escola movimentam-se no sentido de desenvolver uma proposta de educação moral voltada para as especificidades da comunidade local. Do ponto de vista macro, observamos acontecer na escola o projeto VIVA. Esse projeto é um movimento maior da direção da escola juntamente com o professor Daniel a fim de envolver os professores com a formação de valores e atitudes. Embora haja profissionais que pouco se envolvem na sua execução, percebemos que há uma forte mobilização por parte do corpo docente, seja por acreditarem no trabalho, seja por depositarem nele talvez a última esperança na mudança do clima escolar.

Aliado a isso, há de forma micro o trabalho individual do professor com a turma, com um grupo de alunos ou individualmente. Os relatos colhidos indicam que esse trabalho acontece algumas vezes de maneira refletida e planejada, outras de forma improvisada diante da necessidade percebida pelo docente em situações críticas no desenrolar do trabalho em sala de aula.

A prática pedagógica desenvolvida através de dinâmicas, diálogo, escuta, sensibilidade para trabalhar com aquilo que acontece em sala de aula, a prática pedagógica permeada de valores, ser exemplo e tratar o aluno de forma igualitária, aproximando-se dele, não fazendo sermões ou colocá-lo para fora de sala por qualquer motivo parece-nos a forma encontrada pelos nossos professores para desenvolver a educação moral. Os professores enfatizam a importância de desenvolver a afetividade e resgatar a auto estima dos estudantes, além de possibilitar a eles a oportunidade de ensinar aos colegas, através de reflexões mediadas pelo docente, por meio de sua própria experiência de vida. Outra estratégia consiste em oportunizar o debate entre os alunos e apontar caminhos e formas com que eles poderiam tratar uma determinada situação.

A resposta a nossa inquietação inicial mostrou-se ampla, com possibilidades diversas de respostas, às quais nem sempre fomos capazes de explorar. Relatamos os desafios, os impasses e as ações práticas, contudo acreditamos que existam outros tantos não contemplados nesta dissertação e que pertencem aos mesmos sujeitos retratados

nela. Apontamos essa possibilidade pelo fato de ter sido perceptível as mudanças que ocorrem em um espaço tão rico e diverso como a escola investigada.

Os objetivos de identificar os desafios e as ações práticas a fim de discutir e desenvolver valores e atitudes e as dificuldades dos professores em tratar desta situação com estudantes de uma área de alta vulnerabilidade social mostraram-nos a importância social e humana em tratar dessas questões na própria escola. Somado a isso, podemos presenciar na prática ganhos pedagógicos quando essa questão é tratada por ela.

A experiência de investigar este tema demonstra-nos a importância de criar projetos maiores de discussão sobre educação moral em outros espaços educacionais. Esses espaços não precisam ser necessariamente a escola e também não precisam necessariamente pertencer a regiões de alta vulnerabilidade social. No entanto, reafirmamos a importância do debate e de formações específicas para professores sobre o assunto, principalmente em áreas semelhantes à investigada. Pelo fato de que a escola é muito mais do que apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos conceituais. Nela estão presentes pessoas diferentes, de realidades diversas, convivendo e socializando-se. Ela é um espaço de aprendizagem e vivências múltiplo, que concilia pessoas de realidades diversas. Esse cenário é propício para trabalhar outras formas de aprendizagem. Ensinar valores e atitudes é importante tanto quanto ensinar conteúdos conceituais.

Dessa forma, esta dissertação provoca inquietações como a importância de conciliar o ensino de conteúdos e conceitos ao de aspectos ligados à moralidade, cujo interesse ou a compreensão de sua necessidade ainda não é reconhecido por todos os professores. Essa falta de reconhecimento se dá pelas dificuldades ou desinteresse em abordar valores e atitudes em sala de aula, pela falta de formação específica durante o curso de graduação ou de formações voltadas a este fim durante a docência, entre outros. O fato é que percebemos nos relatos que esse limite está posto.

Sendo assim, aprendemos com este trabalho que o professor ao apontar formas, refletidas ou não, de trabalhar o desenvolvimento de valores e atitudes possibilita-nos pensar sobre a sua importância. Nesse sentido, as demandas dos alunos, no relato dos professores investigados, demonstram a necessidade de agir de acordo com a necessidade do corpo discente, de procurar maneiras de resgatar a auto estima deles, de

propor discussões ligadas a temas com os quais os estudantes sentem necessidade de explorar e acolhê-los no sentido de oportunizar o debate e o diálogo para a construção da autonomia moral.

Dentro dessa ideia, percebemos os esforços dos professores em construir uma cultura sobre a educação moral nessa escola. Talvez esse processo se dê inconscientemente, tendo sido revelado por nossa investigação. O fato é que há ações individuais e coletivas trabalhadas e tratadas a fim de responder inquietações presentes na realidade escolar, e que supera as questões pedagógicas.

A pesquisa abre a discussão sobre aspectos importantes presentes na escola que às vezes não são contemplados nesse espaço de forma sistematizado. Ensinar aspectos morais é tão importante quanto ensinar conteúdos conceituais. Para tanto, o professor precisa ter um espaço de discussão que o leve a refletir sobre a melhor maneira de fazê-lo.

Dessa forma, a pesquisa abre a possibilidade de retomar essa discussão de forma ampliada. Investigamos sobre o ponto de vista do professor, entretanto analisar o problema pela ótica dos alunos e da comunidade é um dado importante para a discussão. Além disso, oportunizar o debate sobre a forma pela qual as dependências administrativas tratam a relevância da educação moral nas escolas é um ponto interessante e rico para o aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: que sentido? que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, p. 21-30, Aveiro, 2001. Acessado em: 8 de janeiro de 2013. Disponível em: <<http://educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>.

ALVES, D. K. C. Estudos sobre formação de valores morais e éticos na escola e PCNs: estado da arte e algumas implicações. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul*. IX ANPEd Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_12_30_806-6909-1-PB.pdf>. Acessado em 23 de dezembro de 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. E GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. Pioneira: São Paulo, 1994.

ANGELUCI, C. A. Abandono afetivo: considerações para a constituição da dignidade da pessoa humana. In: *Revista CEJ*, v. 10, n. 33, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewArticle/713>. Acessado em 23 de dezembro de 2012.

AMORIM, A. C. R. de. O que foge do olhar das reformas curriculares: nas aulas de Biologia, o professor como escritor das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 47-65, 2001.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K.; TRENTO, D.; REGO, T. (org.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2002. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1. Acessado em 15 de dezembro de 2012.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *Revista Latinoamericana de desarrollo humano*, 2011. Disponível em <revistahumanum.org/revista/wp-content/uploads/2012/03/9Klz1uaBTa04UlisesA71.pdf>. Acessado em 01 de dezembro de 2012.

ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F. Educação e valores. *Encontro temático regionalizado*, 2007. Disponível em: <escolainterativa.com.br/canais/20_encontros/SP/Texto%20Paulo.pdf>. Acessado em: 15 de dezembro de 2012.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ASCHIDAMINI, I. M. E SAUIPE R. Grupo focal – Estratégia Metodológica: um ensaio teórico. In: *Cogitare Enfermagem*, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.

AUSTRALIAN. *Values in NSW public schools*. Minister for Education and Training and Minister for Aboriginal Affairs, 2004. Acessado em 8 de dezembro de 2012. Disponível em <det.nsw.edu.au/policies/studentsserv//valu_scool/pd05131_Values.pdf>.

AYMERICH, M. I. Por uma enseñanza de lãs ciencias fundamentada em valores humanos. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, vol 11, n. 30, pp. 867-882, México: 2006.

BAGNO, M. *Pesquisa na escola*: o que é; como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

- BARBOSA, F. R. M. e CANALLI, M. P. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, n. 160, Septiembre de 2011. Acessado em 01 de janeiro de 2013. Disponível em <www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>.
- BELTRAME, M. do C. U. *Utopia realizável: a educação para a paz permeando a prática educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí, 2007, 101p.
- BRANCO, L. M. C. O desenvolvimento da moralidade na teoria de Jean Piaget. In: *Séries Idéias*. n. 20, p. 63-73. São Paulo: FDE, 1994.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais. SEF – Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual. SEF – Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. SEF – Brasília: MEC, 1998c.
- BRASIL/MTE. *Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf>. Acessado em: 23 de novembro de 2012.
- BRUNNER e ZELTNER. *Dicionário: psicopedagogia e psicologia educacional*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CAETANO, L. M. Obediência e moralidade na relação pais e filhos: educando para a paz. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 14, n. 27, dez.2005.
- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CASTRO, B. M. de e LIBÓRIO, R. M. C. *Risco e resiliência entre adolescentes e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte*. 1ª Edição. Editora CRV, 2010.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/noticias/ler/Vulnerabilidade-social-do-territ%C3%B3rio-influencia-aprendizagem-dos-alunos-aponta-pesquisa>>. Acessado em: 23 de novembro de 2012.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez. 2002, p. 432-443.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, p. 60-72, São Paulo, nov. 1996.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 20ª ed. Campinas: Papyrus, 1989.
- CURY, A. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 14 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DE ANTONI, C. et al. Grupo Focal: método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de riscos. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 53(2), p. 38-53, 2001.

- DEL PILAR, A. M. *et al.* Propuesta metodológica hacia un currículo transversal centrado en valores. *Primer Congreso Internacional de Innovación Educativa: la cultura de la innovación en la educación*. Universidad de Colima: México, 2006.
- DRIVER, R. *et al.* Construindo conhecimento científico na sala de aula. In: *Química Nova na Escola*, n. 9, p. 31-40, maio 1999.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: *Educar em Revista*, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, Curitiba: 2004.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar/2002.
- FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRASER, M. T. D. e GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: *Paidéia*, 14(28), p. 139-152, Bahia: 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.
- FOULQUIÉ, P. *Dicionário da Língua Pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.
- GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GEWANDSZNAJDER, F. *Ciências: nosso corpo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- GOERGEN, P. Educação Moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. In: *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100, p. 737-762. Campinas: out. 2007.
- GOERGEN, P. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? In: *Educação & Sociedade*, n. 76, p. 147-174. Campinas: out. 2001.
- GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. In: *EccoS revista científica*, vol. 7, n. 2, p. 275-290, Uninove, São Paulo, 2005.
- GOMES, M. A. e PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. In: *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.
- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Principia Editora: Estoril, 2006.
- GUIMARÃES, A. A. *et al.* Educação Física escolar: atitudes e valores. In: *Motriz*, n. 1, v. 7, p. 17-22, jan.-jun. 2001.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: *Psicologia – teoria e pesquisa*, vol. 2, n. 2, p. 201-210, Brasília: mai-ago, 2006.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- IERVOLINO, S. A. e PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. In: *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.
- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: *Psicologia em Revista*, n. 15, v. 10, p. 124-136, Belo Horizonte, 2004.
- LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- LAROSSA, J. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. In: *Educação e Realidade*, n. 21, p. 121-159, jul./dez. 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª ed. Editora Alternativa: Porto Alegre, 2004.
- LIBÓRIO, R. M. C. e UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 3, n. 23, p. 476-484, Porto Alegre, 2010.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.
- MARCHAND, H. A educação dos valores nas escolas - ou “devem as escolas ensinar valores?”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?” In: *Colóquio Modelos e Práticas de formação inicial de professores*, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2012.
- MARCON, S. S. e ELSEN, I. Um estudo trigeracional sobre a experiência de famílias ao criarem seus filhos. *Revista Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 105-109. Maringá: 2002.
- MARTÍN, M. M. e VASQUEZ, G. H. *Qué significa educar em valores hoy?* Ediciones Octaedro, 2004.
- MELLOUKI, M. e GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, mai/ago. 2004.
- MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MENIN, M. S. de S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa* [on line], v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em <scielo.com.br>. Acessado em: 25 de dezembro de 2012.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- MIRANDA, E. D. S. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. *8º encontro de Iniciação Científica e 8º mostra de Pós-Graduação da FAFIUV*, 2008. Disponível em <ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>. Acessado em: 20 de novembro de 2012.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.
- OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. In: *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. de 2007.
- PADOIN, I. G. e VIRGOLIN, I. W. C. *A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política*. Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Unicruz, 2007.
- PBH. *Histórias de bairros de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: APCBH, 2008.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PRADEL, C. e DÁU, J. A. T. A educação para valores e as políticas públicas nacionais. In: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol. 17, n. 64, Rio de Janeiro: jul./set. de 2009.
- RAZERA, J. C. C. e NARDI, R. Assuntos controvertidos no ensino de ciências: a ética na prática docente. *Pro-Posições*. Campinas: FE/Unicamp, v. 12, n. 1, mar. 2001, p. 94-109.
- RAZERA, J. C. C. e NARDI, R. Ética en la enseñanza en ciências: el desarrollo moral en las discusiones. *Revista de Educación em Biología*. Córdoba: Univerdidad de Córdoba, v. 6, n. 2, nov. 2003, p. 11-18.
- RAZERA, J. C. C. e NARDI, R. Ética no ensino de ciências: responsabilidades e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. In: *IENCI*. v. 11, n. 1, UFRGS: 2006.
- RAZERA, J. C. C. e NARDI, R. Perspectivas da formação moral no ensino de Ciências. In: TEIXEIRA, P. M. M. e RAZERA, J. C. C. (Orgs.). *Ensino de Ciências: pesquisas e pontos de discussão*. 1 ed. Campinas - São Paulo: Komedi, 2009.
- RAZERA, J. C. C. *Ética em assuntos controvertidos no Ensino de Ciências: perspectivas ao desenvolvimento moral nas atitudes que configuram as controvérsias entre evolucionismo e criacionismo*. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2000, 208p.
- RAZERA, J. C. C. Evolucionismo versus criacionismo no ensino de ciências: para além das controvérsias entre ciência e religião. *Ciência em tela: ensaio*, n. 1, v. 2, 2009.
- RAZERA, J. C. C. *O desenvolvimento moral em aulas de ciências: explorando uma interface de contribuições*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011, 236p.
- RAZERA, J. C. C. O ensino de Ciências sob uma perspectiva da formação moral. *Ciência & Ensino*, v. 1, n. 2, jun. 2007.
- REICH, B. e ADCOCK, C. *Valores, atitudes e mudança de comportamento*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1976.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: O transitório e o permanente na educação*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médica, 1998.
- SANTOS, B. de S. e NUNES, J. A. *Introdução – para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. 2003. Disponível em: <ces.fe.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acessado em: 15 de julho de 2013.
- SARABIA, B. As atitudes: conceituação e sua inclusão nos novos currículos. COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, J. M. A. de P. e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 125-135, maio/2001.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- SOARES, M. T. P. (coord.). *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. Fundação SM e Organização dos Estudos Ibero-Americanos para a Educação, a Ciências e a Cultura. São Paulo: 2007.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: *Avaliação*, v. 13, n. 1, p. 193-207, Sorocaba, 2008.
- STAUB, T. *et al.* Ciência e religião: uma reflexão acerca de sua abordagem na escola. Anais: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, Paraná, 2010. Disponível em <pg.utfpr.edu.br/sinet/anais2010/artigos/Ens_Cien/art167.pdf>. Acessado em: 13 de dezembro de 2012.
- TAGATA, C. M. Ética na pesquisa científica – o papel do professor na construção de um cidadão ético. *Rev. Ciên. Jur. e Soc. da Unipar*. Umuarama. v. 11, n. 1, p. 115-125, jan./jun. 2008.
- TOGNETTA, L. R. P. e ASSIS, O. Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. In: *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 1, p. 49-66, São Paulo, jan./abr. de 2006.
- TONATTO, S. e SAPIRO, C. M. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia & Sociedade*; 14 (2): 163-175; jul./dez. 2002.
- TREVISOL, M. T. C. *A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental (1 a 4 séries)*. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>. Acessado em: 02/11/2011.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VILLANI, A. e FERREIRA, M. P. As dificuldades de uma professora inovadora. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.14, n.2: p.115-145, ago.1997.
- VILLANI, A. e PACCA, J. L. de A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de Ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997.
- VILLANI, A. O professor de ciências é como um analista? *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-28, 1999.
- WEIL, P. *A nova ética: na política, na empresa, na religião, na ciência, na vida privada e em todas as outras instâncias*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2002.
- ZANDONATO, Z. L. *Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sob as óticas moral e institucional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2004, 191p.
- ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. EdUPUCRS: Porto Alegre, 2007.

ANEXOS

Anexo 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista e Grupos Focais

Prezado(a) Professor(a),

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Formação de valores e atitudes: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa*”, realizada por Henrique Melo Franco Ribeiro (mestrando), sob orientação de Carmen Maria de Caro Martins e Orlando Gomes Aguiar Júnior.

O objetivo dessa pesquisa é investigar sobre a formação de valores e atitudes em estudantes de uma região de alta vulnerabilidade social.

A coleta de dados para execução desta pesquisa envolve a participação em grupos focais e entrevista sobre o tema da pesquisa. As atividades serão conduzidas pelo pesquisador, que deverá marcar o dia e o horário que for adequado para você. Nesta etapa, as atividades serão gravadas e posteriormente transcritas e submetidas a sua verificação, a fim de garantir a fidedignidade das informações coletadas.

Sua privacidade será garantida através do anonimato durante qualquer exposição desta pesquisa. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (31)34095337 ou pelo e-mail: hmf@ufmg.br. Não haverá nenhum desconforto e riscos para você durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Esta pesquisa não trará nenhum benefício direto e imediato a você, mas poderá contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre o ensino de ciências e sobre a educação de forma geral.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins desta pesquisa e as gravações em áudio serão arquivadas pelo pesquisador responsável por cinco anos. Ele garantirá o sigilo de todo conteúdo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Carmen Maria De Caro Martins (responsável)

Orlando Gomes Aguiar Júnior (co-responsável)

Henrique Melo Franco Ribeiro (mestrando)

Autorização

Declaro que estou suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Formação de valores e atitudes: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa*”, seus objetivos e metodologia. Concordo com a utilização dos dados por mim fornecidos na entrevista sejam utilizados para os fins da pesquisa.

Nome do(a) professor(a): _____

Assinatura: _____ C.I.: _____

Caso ainda existam dúvidas a respeito desta pesquisa, por favor, entre em contato comigo, Carmen, pelo telefone 3409 4979 ou no endereço: Colégio Técnico da UFMG, Av. Antônio Carlos 6627, 31270-901, Belo Horizonte, ou com Henrique pelo telefone (31) 92785996.

Finalmente, informo que esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, que também poderá ser consultado livremente em qualquer eventualidade no endereço Unidade Administrativa II, sala 2005, 2º andar, Campus da UFMG - Pampulha, pelo telefone 31 3409-4592 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Anexo 2



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Observação de Aulas

Prezado Pai ou Responsável,

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “*Formação de valores e atitudes*: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa”, realizada por Henrique Melo Franco Ribeiro (mestrando), sob orientação de Carmen Maria de Caro Martins e Orlando Gomes Aguiar Júnior.

O objetivo dessa pesquisa é investigar sobre a contribuição da formação de valores e atitudes para os estudantes.

A coleta de dados para execução desta pesquisa envolve a observação em sala de aula sobre o tema da pesquisa. As atividades serão conduzidas pelo pesquisador. Nesta etapa, as observações serão gravadas e posteriormente transcritas, a fim de garantir a fidedignidade das informações coletadas.

A privacidade dos estudantes será garantida através do anonimato durante qualquer exposição desta pesquisa. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (31)34095337 ou pelo e-mail: hmf@ufmg.br. Não haverá nenhum desconforto e riscos para os alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar a participação do seu filho ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Esta pesquisa não trará nenhum benefício direto e imediato aos estudantes, mas poderá contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre o ensino de ciências e sobre a educação de forma geral.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o anonimato dos estudantes será garantido. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins desta pesquisa e as gravações em áudio serão arquivadas pelo pesquisador responsável por cinco anos. Ele garantirá o sigilo de todo conteúdo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos alunos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Carmen Maria De Caro Martins (responsável)

Orlando Gomes Aguiar Júnior (co-responsável)

Henrique Melo Franco Ribeiro (mestrando)

Autorização

Declaro que estou suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Formação de valores e atitudes*: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa”, seus objetivos e metodologia. Concordo com a utilização dos dados fornecidos na observação das aulas sejam utilizados para os fins da pesquisa.

Nome do pai ou responsável: _____

Assinatura: _____ C.I.: _____

Caso ainda existam dúvidas a respeito desta pesquisa, por favor, entre em contato comigo, Carmen, pelo telefone 3409 4979 ou no endereço: Colégio Técnico da UFMG, Av. Antônio Carlos 6627, 31270-901, Belo Horizonte, ou com Henrique pelo telefone (31) 92785996.

Finalmente, informo que esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, que também poderá ser consultado livremente em qualquer eventualidade no endereço Unidade Administrativa II, sala 2005, 2º andar, Campus da UFMG - Pampulha, pelo telefone 31 3409-4592 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Anexo 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Observação de Aulas

Prezado(a) aluno(a),

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Formação de valores e atitudes: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa*”, realizada por Henrique Melo Franco Ribeiro (mestrando), sob orientação de Carmen Maria de Caro Martins e Orlando Gomes Aguiar Júnior.

O objetivo dessa pesquisa é investigar sobre a contribuição da formação de valores e atitudes para os estudantes.

A coleta de dados para execução desta pesquisa envolve a observação em sala de aula sobre o tema da pesquisa. As atividades serão conduzidas pelo pesquisador. Nesta etapa, as observações serão gravadas e posteriormente transcritas, a fim de garantir a fidedignidade das informações coletadas.

A privacidade dos estudantes será garantida através do anonimato durante qualquer exposição desta pesquisa. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados através do telefone (31)34095337 ou pelo e-mail: hmf@ufmg.br. Não haverá nenhum desconforto e riscos para os alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. Caso você deseje recusar em participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa tem total liberdade para fazê-lo.

Esta pesquisa não trará nenhum benefício direto e imediato a você, mas poderá contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre o ensino de ciências e sobre a educação de forma geral.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o anonimato dos estudantes será garantido. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins desta pesquisa e as gravações em áudio serão arquivadas pelo pesquisador responsável por cinco anos. Ele garantirá o sigilo de todo conteúdo.

Se você estiver suficientemente informado sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos alunos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo, este termo de consentimento livre e esclarecido.

Carmen Maria De Caro Martins (responsável)

Orlando Gomes Aguiar Júnior (co-responsável)

Henrique Melo Franco Ribeiro (mestrando)

Autorização

Declaro que estou suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Formação de valores e atitudes: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa*”, seus objetivos e metodologia. Concordo com a utilização dos dados fornecidos na observação das aulas sejam utilizados para os fins da pesquisa.

Nome do(a) aluno(a): _____

Assinatura: _____ C.I.: _____

Caso ainda existam dúvidas a respeito desta pesquisa, por favor, entre em contato comigo, Carmen, pelo telefone 3409 4979 ou no endereço: Colégio Técnico da UFMG, Av. Antônio Carlos 6627, 31270-901, Belo Horizonte, ou com Henrique pelo telefone (31) 92785996.

Finalmente, informo que esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, que também poderá ser consultado livremente em qualquer eventualidade no endereço Unidade Administrativa II, sala 2005, 2º andar, Campus da UFMG - Pampulha, pelo telefone 31 3409-4592 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Anexo 4



Termo de compromisso com a resolução CNS 196/96

Nós, pesquisadores abaixo identificados e subscritores do presente, declaramos que estamos cientes e que cumprimos os termos da Resolução 196 de 09/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Ainda, nestes termos, nos comprometemos a:

- Zelar pela privacidade e sigilo das informações obtidas em coleta de dados;
- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que a nós forem solicitados pelo Comitê de Ética;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Belo Horizonte, 30 de março de 2012

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Maria de Caro Martins

E-mail: carmendecaro@gmail.com

Instituição: Colégio Técnico da UFMG e Faculdade de Educação da UFMG

Telefone para contato: (31) 3409-5337

Pesquisador co-responsável: Prof. Dr. Orlando Gomes Aguiar Júnior

E-mail: orlando@fae.ufmg.br

Instituição: Faculdade de Educação da UFMG

Telefone para contato: (31) 3409-5337

Pesquisador co-responsável: Prof. Henrique Melo Franco Ribeiro

E-mail: hmf@ufmg.br

Instituição: Faculdade de Educação da UFMG

Telefone para contato: (31) 3409-5337

Anexo 5

Carta de anuência para realização da pesquisa

Eu, Marilene Nazaré, diretora desta instituição de ensino, autorizo a condução da pesquisa intitulada “*Formação de valores e atitudes: como professores de ciências e outras disciplinas encaram esta tarefa*” nesta escola. Essa autorização leva em consideração as seguintes informações:

- 1- O colegiado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG aprovou esse projeto de pesquisa após parecer favorável elaborado pelo Prof^a. Dr^a. Maria Emília Caixeta de Castro Lima.
- 2- Os pesquisadores Carmen Maria de Caro Martins, Orlando Gomes Aguiar Júnior e Henrique Melo Franco Ribeiro, em concordância com os professores escolhidos dessa escola, terão encontros a fim de que depoimentos sejam colhidos, sem provocar impacto significativo nas rotinas em andamento e no planejamento pedagógico dos professores envolvidos.
- 3- Os estudantes e seus pais ou responsáveis serão informados dos objetivos da pesquisa e terão a liberdade para autorizar ou não a participação dos estudantes nessa pesquisa.
- 4- Os registros gerados pela aplicação dos testes e questionários, a depender da autorização dos alunos envolvidos e de seus pais, poderão fazer parte de um banco de dados para a pesquisa dos pesquisadores supramencionados e poderão servir para pesquisas futuras.

Anexo 6



Questionário de Pesquisa

Data em que o questionário foi respondido: ____/____/____

Nome:

Data de nascimento: ____/____/____

Formação:

Curso: _____

Instituição: _____

Já realizou cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação? () Sim () Não

Em caso de resposta afirmativa descreva qual curso.

Em qual cidade você nasceu? _____ Onde reside atualmente? _____

Há quanto tempo? _____

Há quanto tempo atua no magistério? _____

Em qual(is) escola(s) atua ou atuou? Descreva o tempo de atuação em cada escola.

Há quanto tempo atua na escola onde a pesquisa acontece?

Qual(is) disciplina(s) leciona?

Anexo 7



Roteiro da Entrevista semi-estruturada

- 1) Quem é você?
- 2) Quais são as suas expectativas profissionais?
- 3) O que te traz alegria e satisfação no exercício docente?
- 4) Com quais as frustrações que você mais lida ao ser professor?
- 5) Quais os tipos de postura ou atitudes do seu aluno que te deixa chateado?
- 6) Você acha que a diferença de idade entre o professor e os alunos pode ser um entrave na relação entre as duas partes?
- 7) Quais as dificuldades e os desafios que você enfrenta por trabalhar em uma escola pública de uma região de alta vulnerabilidade social?
- 8) Como você encara o fato de participar de uma pesquisa que tem por objetivo discutir sobre valores e atitudes?
- 9) Você acha possível ensinar ou abordar valores e atitudes?
- 10) Você já tinha pensado sobre a importância ou não de ensinar valores e atitudes conjugado aos conteúdos escolares?
- 11) Já realizou alguma atividade com este objetivo?
- 12) Que práticas você identifica com o potencial de discutir valores e atitudes relacionados à vivência dos estudantes com os quais você trabalha?
- 13) Você consegue descrever alguma situação de sala de aula em que você conseguiu trabalhar a questão de valores e atitudes?
- 14) Durante uma aula de Ciências, cujo tema era “sexo e reprodução”, uma aluna levanta-se do seu lugar e vai de encontro ao do colega, sentando-se em seu colo. É possível trabalhar valores e atitudes nesta situação?