

**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

**TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO**

**A CAIXA DE CARTAS DE KORCZAK E OUTRAS PRÁTICAS REFLEXIVAS  
VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO MORAL DE ESCOLARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

**BAURU – SP  
2024**

TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO

A CAIXA DE CARTAS DE KORCZAK E OUTRAS PRÁTICAS REFLEXIVAS  
VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO MORAL DE ESCOLARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre à Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –  
Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru –  
Programa de Pós-graduação em Docência para a  
Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre.

BAURU – SP  
2024

N163c

Nakahodo, Tatiane Cristine do Espirito Santo

A Caixa de Cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I / Tatiane Cristine do Espirito Santo Nakahodo. -- Bauru, 2024

145 p. : fotos + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Rita Melissa Lepre

1. Caixa de Cartas. 2. Desenvolvimento moral. 3. Práticas reflexivas. 4. Resolução de conflitos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## **REGISTRO DO IMPACTO ESPERADO**

A resolução de conflitos no contexto escolar é uma área de pesquisa crucial, que visa aprimorar a qualidade da educação (ODS 4 - Educação de Qualidade) e o desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Entre os impactos sociais e científicos, citamos: melhoria do clima escolar; fomento das habilidades sociais; redução da evasão escolar; promoção da convivência ética na escola e impacto na qualidade de ensino.

## **RECORD OF EXPECTED IMPACT**

Conflict resolution in the school context is a crucial area of research that aims to improve the quality of education (SDG 4 - Quality Education) and the socio-moral development of students. Among the social and scientific impacts, we mention: improvement of the school climate; promotion of social skills; reduction of school dropouts; promotion of ethical coexistence at school and impact on the quality of teaching.

**TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO**

**A CAIXA DE CARTAS DE KORCZAK E OUTRAS PRÁTICAS REFLEXIVAS  
VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO MORAL DE ESCOLARES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre.

Data da defesa: 27/02/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre  
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia  
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília - SP

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José da Silva Fernandes  
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências  
**Unesp – Câmpus de Bauru**

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE TATIANE CRISTINE DO ESPÍRITO SANTO NAKAHODO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de TATIANE CRISTINE DO ESPÍRITO SANTO NAKAHODO, intitulada " A caixa de cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I" e produto educacional " Caixa de cartas e ebook A caixa de cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I ". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) PPG Psicologia / UNESP/FCL - Assis/SP , Profa. Dra. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

*“Para cada criança que compartilha anos importantes de sua vida em minha sala de aula, levando um pouco de mim e deixando um pouco de si.”*

*“Para meu pai Luiz Carlos (in memoriam) que sempre acreditou no potencial transformador da Educação e que, com olhos firmes, sempre me impulsionou a contribuir para que destinos sejam mudados por meio da professora que posso ser. Seguirei em frente, meu pai, e ninguém que passar por mim sairá da mesma forma que chegou.*

*Para aqueles que com amor sempre foram a minha rede de apoio para seguir em frente: meu esposo Mario, meu filho Davi, minha mãe Ivania, minhas irmãs Carol e Manu, meu irmão Leonardo, minha amiga Ana”.*



## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi desafiador, eu não teria conseguido seguir e concluir este caminho se Jesus não me capacitasse para esse desafio, me concedendo saúde, me ajudando a vencer os desafios e trazendo para perto de mim cada pessoa que me ensinou, auxiliou, encorajou, apoiou e acolheu. Meu primeiro agradecimento é a Ele, e sempre será.

Agradeço imensamente à minha orientadora Rita Melissa Lepre, que com toda sua competência científica e generosidade acreditou em mim e naquilo que também acredito como caminho para a Educação em Valores dentro da escola. Saiba que aquele que encontra você nessa caminhada acadêmica é privilegiado; Freire já dizia que o educador se eterniza em cada ser que educa e você estará sempre eternizada como humana e como profissional competente que é na fala daqueles que têm a sorte de encontrá-la nessa jornada acadêmica. Gratidão sem fim!

Não posso deixar de expressar minha gratidão aos professores da banca de qualificação: Maria José Fernandes, Patricia Bataglia, Thais Tezani, Antonio Carlos J. Z. Arruda. Deixo aqui registrada a minha admiração pelo respeito, generosidade acadêmica e compromisso de cada um de vocês como profissionais da Educação. Sinto-me muito lisonjeada em tê-los como parte da minha história nesse percurso e serei grata para sempre!

Como mulher, filha, esposa, mãe, trabalhadora e discente sempre tive uma rede de apoio comigo e, com toda certeza, não chegaria aqui sozinha, afinal, sempre tive na minha rotina uma família sempre disposta a me ajudar mesmo tendo uma vida tão corrida, todos sempre me apoiaram e incentivaram nesse percurso. Minha gratidão ao meu esposo Mario, a meus pais Luiz, Ivania, a minha irmã Emanuelle, à Carol por serem socorro presente, auxílio e palavra acolhedora quando precisei. Também devo agradecer ao meu filho Davi, pois olhando para a criança que é pude refletir infinitamente mais sobre o adulto que devo ser e o quanto ainda preciso aprender para ser melhor.

À Ana e Angelita, meu caminho não seria o mesmo se não fosse o encorajamento de vocês, as orientações e a parceria que temos nesta história. Gratidão, por me darem as mãos nessa longa jornada!

Não posso deixar de registrar também minha gratidão ao Celso e à Marta, que ao me permitirem vivenciar tais práticas, despertaram em mim um desejo imenso de

que toda sala de aula possa desfrutar daquilo que vi ser possível em um projeto com crianças em situação de vulnerabilidade social, tão feridas emocionalmente mas transbordantes de esperança e desejosas de mudanças sociais efetivas.

NAKAHODO, Tatiane Cristine do Espirito Santo. **A Caixa de Cartas de Korczake outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I.** Orientadora: Rita Melissa Lepre. 2024. 145 f. Dissertação (Mestre em Educação Docência paraa Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

## RESUMO

A escola é o lugar no qual vivenciamos intensamente as interações sociais que têm início no seio familiar. O ambiente escolar rico em multiculturalidade proporciona à criança sua relação com diferentes culturas e contextos sociais. Nesse sentido, diante de tantas diferenças existentes entre indivíduos heterogêneos em um local de convivência intensa surgem os conflitos, pelo simples fato de sermos pessoas com singularidades que se destacam quando somos colocados em espaços coletivos. Portanto, os conflitos na escola não devem ser vistos como prejudiciais, mas como caminho para se repensar o trabalho do professor na busca da construção de relações éticas e, conseqüentemente, do desenvolvimento moral desses indivíduos por meio da escuta, reflexão, diálogo, respeito mútuo e cooperação. Pensando em como realizar essa construção dentro da escola, começando pela sala de aula, aplicamos a pesquisa com 29 estudantes do 4.º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental I, localizada no estado de São Paulo. Utilizamos a caixa de cartas proposta por Janusz Korczak (1997) e aplicamos práticas pedagógicas reflexivas alinhadas aos estudos de Jean Piaget (1994) sobre o desenvolvimento moral da criança, pautando-nos nas atividades propostas pelo grupo de pesquisa GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), coordenado pela pesquisadora Luciene Tognetta organizadas em seu material complementar “Mapa de Mim” (2020) da coleção Coragem Moleque (2020). Este material percorre uma trilha necessária dentro dessa proposta de pesquisa apontando um percurso que parte do conhecimento de si, passando pelo reconhecimento do outro, pelas formas de identificar e comunicar o que se sente, chegando em seu percurso final na construção dos nossos valores em busca da convivência ética. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consistiu em avaliar uma proposta pedagógica pautada em práticas reflexivas para o desenvolvimento moral junto a escolares de 9 a 10 anos de idade. Após o desenvolvimento da pesquisa, foi possível verificar que a Caixa de Cartas proposta por Janusz Korczak (1997) em sala de aula juntamente com as demais práticas reflexivas propostas contribuem significativamente para a melhoria na convivência entre os escolares e para além disso, despertam neles o ensejo de dialogar e refletir pensando solidariamente nos colegas do grupo, bem como aprimoram a reflexão da prática da professora frente à resolução dos conflitos que surgem no cotidiano da sala de aula. Como resultado da pesquisa, o produto educacional caixa de cartas será acompanhado do *e-book paradidático*, o qual contribuirá ao nortear a utilização da caixa de cartas na sala de aula e ao orientar a prática dos estudantes e fundamentando a práxis dos profissionais da área da Educação.

**Palavras-chave:** Caixa de Cartas. Desenvolvimento moral. Práticas reflexivas. Resolução de conflitos.

NAKAHODO, Tatiane Cristine do Espirito Santo. **Korczak's box of letters and other reflective practices aimed at the moral development of elementary school students.** 2023. 145 f. Advisor: Rita Melissa Lepre Dissertation (Master in Education Teaching for Basic Education) – UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2024.

### **ABSTRACT**

This study highlights the importance of school as a setting where we experience intense social interactions that begin in the family environment. The school environment, rich in multiculturalism, provides children with exposure to different cultures and social contexts. In this sense, given the many differences among heterogeneous individuals in a setting of intense coexistence, conflicts arise simply because we are people with singularities that stand out when placed in collective spaces. Therefore, conflicts in school should not be seen as detrimental, but as a path to rethink the teacher's work in the pursuit of building ethical relationships and, consequently, the moral development of these individuals through listening, reflection, dialogue, mutual respect, and cooperation. Thinking about how to carry out this construction within the school, starting in the classroom, we applied research with 29 students from the 4th grade of a state elementary school located in the state of São Paulo. We used the card box proposed by Janusz Korczak (1997) and applied reflective pedagogical practices aligned with the studies of Jean Piaget (1994) on the moral development of the child, based on the activities proposed by the research group GEPEM (Study and Research Group in Moral Education), coordinated by the researcher Luciene Tognetta organized in her complementary material "Map of me" (2020) from the collection *Courage, kid* (2020). This material follows a necessary path within this research proposal, pointing out a path that starts from self-knowledge, passing through the recognition of the other, through ways of identifying and communicating what one feels, reaching its final course in the construction of our values in search of ethical coexistence. Thus, the general objective of this study was to evaluate a pedagogical proposal based on reflective practices for moral development with students aged 9 to 10 years. After the development of the research, it was possible to verify that the Card Box proposed by Janusz Korczak (1997) in the classroom together with the other reflective practices proposed significantly contribute to the improvement in coexistence among students and furthermore, awaken in them the desire to dialogue and reflect thinking in solidarity with the colleagues of the group, as well as improve the reflection of the teacher's practice in facing the resolution of conflicts that arise in the daily life of the classroom. As a result of the research, the educational product card box will be accompanied by the didactic e-book, which will contribute to guiding the use of the card box in the classroom and guiding the practice of students and grounding the praxis of professionals in the field of Education.

**Keywords:** Card Box. Moral Development. Reflective Practices. Conflict Resolution.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da proposta do projeto aplicado.....	23
Figura 2 – Janusz Korczak na juventude.....	29
Figura 3 – Janusz Korczak acompanhado de um professor e das crianças do orfanato .....	30
Figura 4 – Orfanato “Lar das Crianças” .....	32
Figura 5 – Local de banho das crianças do Lar .....	33
Figura 6 – Cozinha do “Lar das Crianças” .....	33
Figura 7 – Dormitório do “Lar das Crianças” .....	34
Figura 8 – Salão principal do “Lar das Crianças” .....	34
Figura 9 – Monumento em homenagem a Janusz Korczak e as crianças do Lar.....	41
Figura 10 – Monumento em homenagem a Janusz Korczak e as crianças do Lar ...	41
Figura 11 – Quadro referente a Matriz Curricular para E.F. I.....	68
Figura 12 – Roda de conversa na área externa da escola .....	77
Figura 13 – Roda de conversa na sala de aula .....	77
Figura 14 – Conflitos em sala de aula relatados pelos estudantes .....	89
Figura 15 – Relatos dos sentimentos no contexto escolar .....	96
Figura 16 – Relatos pessoais.....	96
Figura 17 – Relatos pessoais.....	99
Figura 18 – Meus sentimentos .....	102
Figura 19 – Atividade “Planeta Eu I”.....	104
Figura 20 – Atividade “Valores para me guiar” .....	106
Figura 21 – Árvore dos valores .....	107
Figura 22 – Questionário sobre o projeto Caixa de Cartas .....	109
Figura 23 – Questionário sobre o projeto Caixa de Cartas .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do grupo participante.....	71
Quadro 2 – Questionário aplicado com os alunos e alunas do grupo .....	75
Quadro 3 – Questionário aplicado com a professora regente.....	112
Quadro 4 – Roteiro aplicado com a professora regente .....	113

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>JANUSZ KORCZAK - EMBAIXADOR DA INFÂNCIA ATÉ O ÚLTIMO MOMENTO DE ESPERANÇA .....</b>	<b>25</b>
2.1	Janusz Korczak - Ideal de Educação para um mundo melhor.....	43
<b>3</b>	<b>A PRÁTICA DE JANUSZ KORCZAK E A TEORIA DE JEAN PIAGET EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA.....</b>	<b>50</b>
3.1	As práticas pedagógicas democráticas de Janusz Korczak como caminho para a convivência ética por meio da construção de valores morais na escola .....	57
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>63</b>
4.1	Abordagem de pesquisa .....	63
4.2	Caracterização da instituição escolar e dos participantes .....	66
4.3	Técnicas de coleta e registros de dados .....	71
4.3.1	Diários de aula.....	72
4.3.2	Rodas de conversa.....	73
4.3.3	Questionário .....	74
4.3.4	Organização das ações realizadas .....	75
4.3.5	Desenvolvimento do planejamento do projeto de pesquisa na sala de aula... ..	76
4.3.6	Proposta da análise e discussão de dados .....	78
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1	Primeira categoria: O dispositivo Caixa de Cartas como meio para a resolução de conflitos.....	80
5.1.1	Da observação da pesquisadora à aplicação do dispositivo Caixa de Cartas na sala de aula.....	83
5.1.2	A Caixa de Cartas na sala de aula como mediador na resolução de conflitos.. ..	87
5.1.3	A resignificação da Caixa de Cartas e a educação dos sentimentos.....	94
5.1.4	Os relatos pessoais compartilhados na Caixa de Cartas .....	97
5.1.5	Segunda categoria: práticas temáticas reflexivas em ações intencionais para a construção da convivência ética na escola .....	101
5.1.6	Atividades reflexivas aplicadas concomitantes à Caixa de Cartas .....	101

5.1.7 O projeto Caixa de Cartas e as avaliações dos participantes.....	108
<b>6 O PRODUTO EDUCACIONAL: A CAIXA DE CARTAS E E-BOOK PARADIDÁTICO .....</b>	<b>117</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNCIDES.....</b>	<b>128</b>
APÊNDICE A – Quadro de organização geral das ações e coletas de dados realizadas .....	128
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	134
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Alunos .....	137
<b>ANEXOS.....</b>	<b>141</b>
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética para o Desenvolvimento da Pesquisa ..	141



## 1 INTRODUÇÃO

Olá, leitores! Meu nome é Tatiane Cristine do Espirito Santo Nakahodo. Completei meus 37 anos em janeiro de 2023, sou pedagoga, casada com o Mario e mamãe do Davi, nascida em São Caetano do Sul, mas há muitos anos moradora desta linda e acolhedora cidade chamada Bauru, interior do estado de São Paulo. Concluí minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus Bauru (UNESP - Bauru) em 2020; em 2021 ingressei no Programa do Mestrado Profissional – Docência para Educação Básica na mesma renomada instituição acadêmica.

Meu desejo de ser pedagoga nasceu no curso do Magistério concluído em 2004, na escola Prof. Christino Cabral. Sempre tive convicção sobre o desejo de estar na Educação para contribuir com a formação de crianças fazendo a diferença na vida de cada uma que passasse por mim. Nesse percurso até aqui, pude experienciar diversas áreas que envolvem esse campo: trabalhei com Educação Infantil em rede privada de ensino, em projeto social com crianças portadoras de deficiências intelectuais severas, em projetos sociais com crianças de 6 a 14 anos em vulnerabilidade social e, atualmente, atuo como professora na rede estadual de Ensino no Fundamental I.

Para além de pedagoga, nesse caminho sempre tive em mim o sonho de cursar Pedagogia na Unesp e depois de muito apoio e encorajamento da minha querida amiga Ana e da minha família, em 2012, iniciei essa jornada tão importante na minha formação. Todavia, nessa trajetória outros caminhos me levaram para o Japão com meu esposo e entre indas e vindas ao Brasil, tive que recomeçar o curso em 2016; me tornei mãe do Davi em 2018 e consegui concluir minha graduação somente em 2020, mas não abri mão do meu sonho da formação acadêmica.

Meu objetivo principal sempre foi levar o que aprendi com excelência na universidade pública (UNESP- BAURU) para a escola da rede pública, para o mesmo perfil de crianças carentes que eu conhecia em projetos sociais, a fim de oportunizar a elas o melhor que agreguei em conhecimentos científicos e humanos dentro dessa renomada instituição.

Durante o percurso formativo na Unesp, continuei trabalhando em um projeto social que buscava aplicar com as crianças a gestão democrática do espaço e dos conflitos, lá conheci a proposta da Caixa de Cartas de Janusz Korczak (1997) e me

apaixonei pela forma com que as rodas de conversa, a reflexão sobre os conflitos, as assembleias e a organização do espaço e da rotina aconteciam entre as crianças com a mediação dos educadores que auxiliavam nos momentos de escuta e diálogo.

Em 2018, desliguei-me da instituição em virtude do nascimento do meu filho e tive, então, a oportunidade de estagiar em uma escola pública de Ensino Fundamental I por meio do Programa Residência Pedagógica, articulado pela Capes em parceria com a Unesp e coordenado no curso de Pedagogia pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Tezani. Pude vivenciar a rotina escolar da escola pública de perto e enxergar ali algumas lacunas que precisavam ser trabalhadas, uma delas era a forma como os conflitos eram vistos e resolvidos dentro do contexto escolar.

É notório que como a sala de aula permanece sempre sobrecarregada com os conteúdos (que são muito importantes) e os professores não encontram momentos de escuta para dialogar a respeito dos conflitos que acontecem nesse contexto, encaminham essas situações para a direção escolar que, por sua vez, também sobrecarregada com problemas relacionados à administração e à coordenação, buscam solucionar rapidamente o conflito por meio de ações que reforçam o respeito unilateral em uma relação não dialógica. Como habitual na educação tradicional e bancária (Freire, 1968), a solução sempre parte daquele com mais poder e o adulto, por vezes, decide quem está certo e quem está errado, sem tempo nem espaço para o diálogo e reflexão sobre as consequências da ação com o outro.

Tais situações sempre me incomodaram, uma vez que inexitem tempo para a escuta e o diálogo reflexivo entre os estudantes, professores e gestores, visto que devido a minha vivência com a Caixa de Cartas em projeto social, eu sabia que era possível organizar esse momento e apontar um caminho para que o conflito não fosse visto como algo ruim, mostrando que a sua resolução em muito poderia contribuir para a reflexão sobre a convivência e o desenvolvimento moral daquelas crianças.

Pensando nisso, durante a escrita do meu TCC, no ano de 2021, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre como ocorrera a resolução de conflitos nas escolas brasileiras, o que retornou um baixo número de ações dentro das escolas nesse sentido em um recorte de 10 anos (2010-2020). Também pesquisamos sobre as estratégias usadas na resolução de conflitos e destacamos como palavras-chave a “Caixa de Cartas” de Janusz Korczak, resolução de conflitos e autonomia moral. Não obteve-se retorno sobre a Caixa de Cartas nas escolas durante a pesquisa bibliográfica, confirmando a necessidade de trazer a aplicação dessa prática reflexiva

para o ambiente escolar, para que assim pudéssemos verificar sua efetividade na resolução de conflitos da sala de aula entre os estudantes e o desenvolvimento moral dos mesmos por meio da promoção da convivência ética.

Diante desta lacuna acima apresentada, esta pesquisa buscou responder se a Caixa de Cartas (Korczak, 1997) ao favorecer o encontro marcado entre professor e estudantes possibilitaria o momento de diálogo sobre os conflitos existentes no grupo, contribuindo para a construção de uma relação pautada no respeito mútuo, na colaboração, no diálogo, na escuta e acolhimento e se, por consequência, facilitaria o desenvolvimento moral dos estudantes (Piaget, 1994).

Para além, a pesquisa aqui desenvolvida também propôs a aplicação da Caixa de Cartas (Korczak, 1997) na sala de aula como prática reflexiva complementada por outras práticas sugeridas no material complementar “Mapa de Mim” (Tognetta, 2020) permitindo que ao final desses encontros, verificássemos se houve contribuição significativa na convivência dos estudantes por meio do trabalho intencional que buscasse o desenvolvimento moral da criança (Piaget, 1994).

Assim, neste percurso, tenho caminhado junto à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre acreditando na construção da convivência ética nas escolas que tem início dentro da sala de aula com o apoio do professor e por meio da escuta, do diálogo, da cooperação e do respeito mútuo.

Nessa construção, não posso deixar de destacar o quanto foram enriquecedores os momentos de pensar e discutir cientificamente as temáticas acerca do desenvolvimento moral com os colegas no GEPEDEME - Grupo de estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação; também em participar das atividades que o mestrado profissional realizado na Pós graduação da Unesp - Bauru me trouxe por meio do estágio em docência, dos cursos de extensão, das formações com os professores, dos artigos publicados, congressos e também na participação de projetos de outros grupos que pensam na mesma linha de estudos como o GEPED- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Tognetta que, em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre, oportunizou-me participar da construção e publicação da coleção “Currículo e Convivência” (Editora Adonis, 2022).

Após todo esse percurso explicitado até aqui, passamos a conhecer também o caminho que traçamos nesta pesquisa aplicada e na fundamentação dos estudos que buscam mostrar que é possível construir uma convivência ética e respeitosa em um

espaço de intensa multiculturalidade, partindo do que mais acontece nesse ambiente: os conflitos entre os estudantes.

Para tanto, até aqui dissertei em primeira pessoa ao falar sobre a minha trajetória e agora passarei a alternar a escrita deste trabalho entre primeira e terceira pessoa do singular para que, assim, o texto seja claro em suas reflexões respeitando a escrita científica e as teorias que serão apresentadas para justificar a pesquisa.

Pensar educação e escola implica pensar em relacionamentos humanos, em convivência intensa com aquele que é diferente de mim, em trocas, em construções que acontecem dentro de um contexto ricamente multicultural e, conseqüentemente, diante disso, implica pensar em conflitos que são inerentes à vida e ao convívio social. Chrispino (2007) indica-nos que nas escolas e na vida nós só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas, podendo-se constatar duas possibilidades: a preexistência de divergência que não foi identificada, ou quando o problema foi exposto e teve como ação resultante a ação coercitiva a partir do respeito unilateral que silencia os conflitos, mas não os resolve.

No contexto escolar, a manifestação violenta do conflito pode acontecer devido à divergência de opiniões, interesses, dificuldade de comunicação, assertividade e de condições para estabelecer o diálogo (Chrispino, 2007). A escola é composta por pessoas diferentes e que reagem de formas diferentes às mesmas situações, nesse sentido é impossível determinar que o estudante tenha um padrão de enquadramento de ações e reações sem que tenha espaços em que ele possa sentir-se acolhido para dialogar sobre o que sentiu, organizando suas emoções, reconhecendo seus sentimentos e buscando refletir sobre o que causou no outro com a sua ação. A escola está diante de um novo perfil de estudante, como aponta Dayan (2012):

[...] a autoridade da escola encontra novos problemas ligados aos novos públicos escolares. A distância entre a cultura de massas baseada na rapidez, a satisfação imediata, e a cultura escolar que exige trabalho e esforço é cada vez maior. O trabalho do professor se torna difícil e estressante, por um lado porque a escola não pode eliminar o aluno que a molesta, e por outro porque o aluno deve ser conquistado e isso já não é fácil. Idealiza-se o passado [...] (Dayan, 2012, p. 167).

Temos visto que a escola tradicional não tem suprido as lacunas quanto a convivência ética e o desenvolvimento moral dos estudantes, sobremaneira em situações que surgem dentro das relações que acontecem nesse contexto frente à

resolução de conflitos. Essas lacunas ficaram ainda mais expostas após o período de isolamento social que teve reflexos diretamente no estado emocional da população maximizando transtornos de humor, estresse excessivo, ansiedade, irritabilidade, medo e baixa tolerância (Dayan, 2012).

É essencial também observar essa lacuna sob o lócus da convivência ética e do desenvolvimento moral da criança em uma linha do tempo mais extensa. Não precisamos ir muito longe para entender a relevância da construção desse espaço de escuta e de diálogo em sala de aula e na escola.

Em abril de 2023, em entrevista à coluna da rádio Unesp sobre a importância de Políticas Públicas para prevenir ações violentas em escolas, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre relatou que segundo o Instituto Sou da Paz, desde 2011, ocorreram 12 episódios de ataques em escolas de todo Brasil, sendo o massacre de Janaúba - MG o mais fatal, deixando 13 mortos; seguido do massacre de Realengo, RJ. Somente naquele ano tivemos 5 ataques até o mês de abril, em sua grande maioria os assassinos relatam ter sido estimulados pelo ódio e pelo bullying sofridos dentro da escola (quase todos ex-alunos).

A violência tem afetado de forma direta as escolas e a ação governamental para a solução foi aumentar o policiamento e instalar botões de pânico — ações legítimas de medo e indignação que podem deixar a comunidade escolar com sentimento maior de segurança mas que, todavia, não são suficientes para diminuir as estatísticas de violência na escola. Lepre (2023) aponta que é importante que as escolas sejam vistas com maior relevância pelas políticas públicas e por toda a comunidade escolar, pois a partir desse olhar ações podem ser construídas, ações coletivas permanentes para que a convivência ética e o resgate de valores humanos sejam fortalecidos.

Devido a essas constatações, faz-se relevante que este trabalho comece dentro da escola a partir da sala de aula, onde a convivência mais intensa e o maior vínculo afetivo do estudante está nos colegas da turma e no professor, para que ele possa se sentir acolhido e reconhecido ao dizer o que sente, aprendendo a comunicar seus sentimentos, a autorregular suas emoções, pensamentos e ações em suas relações. Nesse sentido, Dayan (2012) nos afirma que:

A escola que conhecemos precisa ser reinventada! E é dessa forma que poderemos enfrentar os problemas de indisciplina na escola. Jean Piaget responde em parte a esta questão. Para ele, uma escola em que há disciplina

é uma escola democrática fundamentada na moral da cooperação, que aponta para a formação de cidadãos autônomos, cidadãos preparados para o debate, e capazes de coordenar pontos de vista diferentes (Dayan, 2012, p. 168).

Dito isso, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar uma proposta pedagógica pautada em práticas reflexivas para o desenvolvimento moral com escolares de 9 e 10 anos de idade e como objetivos específicos investigar a concepção da docente regente sobre o conflito e formas de resolução; apresentar a Caixa de Cartas associada a uma sequência de propostas de atividades que tem por base as práticas pedagógicas; utilizar a Caixa de Cartas como meio para uma práxis docente democrática para que possa contribuir com a organização dos momentos de diálogo e reflexão dos estudantes na sala de aula frente a situações decorrentes de conflitos.

Desta forma, buscou-se por meio da aplicação da Caixa de Cartas (Korczak, 1997) a possibilidade de se organizar o tempo do professor, para que assim os estudantes pudessem ter esse momento para dizer e ouvir sobre os conflitos que acontecem entre eles, contribuindo para a construção de uma relação pautada na reflexão do impacto de nossas ações no outro, no respeito mútuo, na cooperação, no diálogo, na escuta, no acolhimento e, conseqüentemente, possibilitar avanços necessários em busca do desenvolvimento da autonomia moral (Piaget, 1994).

Para tanto, recorreu-se à metodologia de pesquisa-ação participativa (Thiollent, 1985) em Educação com natureza qualitativa (Gil, 2002), realizada em uma instituição pública de ensino localizada no interior do estado de São Paulo com 29 alunos de uma turma do 4.º ano. Como ferramentas para as coletas de dados foram utilizados instrumentos como: o diário de aula (Zalbaza, 2004), as rodas de conversa (Mrech, 2009) e questionários (Gil, 2008), além dos registros midiáticos (fotos) direcionando a postura da pesquisadora para a coleta a partir de atitudes positivas de escuta e de empatia, implicadas no convívio com a comunidade escolar e na partilha do cotidiano (Gil, 2002).

A referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida, com a aprovação de seu desenvolvimento sob número de Parecer 5.181.053 (Anexo A) e utilizou-se os Termos de Consentimento (Apêndice B) e Termo de Assentimento (Apêndice C).

O capítulo “Janusz Korczak - Embaixador da infância até o último momento de esperança” apresentará a breve biografia de Janusz Korczak, sua luta incessante para

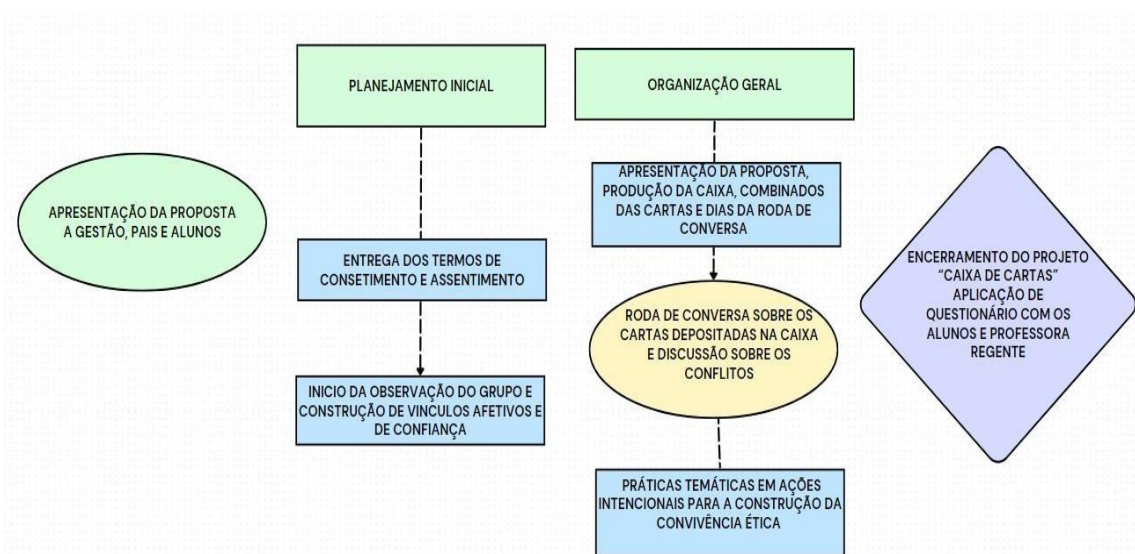
assegurar os direitos das crianças, seu percurso nabusca de uma educação que dê voz a elas e respeite sua infância e, pensando assim, dispositivos educacionais democráticos para que esses direitos fossem assegurados de forma organizada, objetivando o desenvolvimento da autonomia moral, sendo o objeto de estudo deste trabalho uma de suas criações: a Caixa de Cartas (Dallari; Korczak 1986; Korczak, 1997).

No capítulo “A prática de Janusz Korczak e a teoria de Jean Piaget em busca do desenvolvimento moral da criança”, abordaremos a perspectiva da mediação de conflitos como prática para o desenvolvimento da autonomia moral (Piaget, 1994) e a formação da moralidade dos estudantes dentro do contexto escolar embasados nos estudos de Korczak (1986, 1997), Vinha e Tognetta (2003, 2009, 2012, 2014); Lepre (2005, 2009, 2022) Vinha (2000, 2014); Tognetta (2005, 2013, 2022); Bataglia (2013, 2017); Puig (1998, 2000, 2010) Lepre e Tognetta (2022); Bataglia e Rodrigues (2022), Lepre e Bataglia (2022), entre outros relevantes estudiosos e estudiosas dessa perspectiva.

No capítulo “Trajetória Metodológica”, apresentaremos a metodologia aplicada na pesquisa que tem por base a Pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Franco, 2005; Pinto, 2014) com abordagem prática qualitativa por meio da coleta de dados através do diário de aula (Zalbaza, 2004), rodas de conversa (Mrech, 2009), questionário (Gil, 2002, 2008), além dos registros midiáticos.

Nesse sentido, a fim de que se estabeleça uma visão temporal da sistematização das ações realizadas durante a pesquisa com as rodas de conversa por meio da Caixa de Cartas na resolução de conflitos e as práticas temáticas, vejamos na Figura 1, o organograma das ações empreendidas:

**Figura 1 – Organograma da proposta do projeto aplicado**



Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo Análise e discussão de dados, trataremos a análise e discussão da pesquisa aplicada com os dados verificados dentro da proposta da Caixa de Cartas para resolução de conflitos e se as mesmas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes.

No capítulo “O Produto Educacional: a caixa de cartas e *E-Book* paradidático”, falaremos sobre o produto educacional Caixa de Cartas utilizado nas rodas de conversa (Korczak, 1997; Piaget, 1994) aliada ao percurso das práticas reflexivas do “Mapa de Mim” (Tognetta, 2020), buscando ilustrar essa construção do eu e do outro para os estudantes. Apresentaremos também como complemento do produto educacional o *e-book* paradidático que trará o contexto teórico da metodologia do uso da Caixa de Cartas voltada para o desenvolvimento moral dos estudantes frente à resolução de conflitos, como utilizá-la, a descrição das práticas reflexivas aplicadas para conhecimento de si e do outro e a organização do espaço e da rotina da sala de aula.

As considerações finais encerram o estudo, evidenciando que a utilização da Caixa de Cartas na sala de aula como meio para resolução de conflitos alinhada a atividades que aplicam práticas reflexivas, contribuem significativamente cooperando para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoconsciência das emoções, dos sentimentos, no reconhecimento e percepção do outro, colaborando com a construção de uma convivência ética pautada no diálogo, escuta, respeito mútuo e



consequentemente atua na busca do desenvolvimento moral dos estudantes. Neste capítulo também descreve-se que durante o desenvolvimento da proposta, a professora da turma passou a refletir mais sobre sua prática, sentindo-se mais segura para agir na mediação dos conflitos por meio da ação consciente e intencional, frente à organização do tempo e do espaço da sala de aula para que houvesse os momentos das rodas de conversa.

## 2 JANUSZ KORCZAK - EMBAIXADOR DA INFÂNCIA ATÉ O ÚLTIMO MOMENTO DE ESPERANÇA

Para Korczak, melhorar o mundo importava em reeducar o homem (Arnon, 2005, p. 13).

Escrever sobre a vida e obras de Janusz Korczak é também perpetuar em registros escritos sua memória como homem, médico, escritor, pedagogo e ativista social, mais conhecido como precursor do direito das crianças devido sua luta incansável por elas, sendo devidamente reconhecido especialmente na Europa. Falar de Janusz Korczak é, também, dissertar sobre um homem que amou profundamente a criança e viveu defendendo o direito à infância e à educação das crianças abandonadas nas ruas de Varsóvia, na Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial, mais destacadamente no Holocausto que teve por meio de um regime político o objetivo único de limitar o direito à vida e decidir quem devia ou não viver, matando 16 milhões de judeus que foram vítimas do nazismo que tentou extingui-los (Novinsk, 2005).

Janusz Korczak, na verdade, era um pseudônimo usado pelo homem Henrik Goldszmit, um jovem que nasceu em 22 de julho de 1878 na cidade de Varsóvia na Polônia, filho primogênito de Jozef e Cecylia Goldszmit que pertenciam à elite econômica e intelectual. Eram judeus assimilados na cultura da Polônia e moravam com conforto em um apartamento no bairro não judeu Nowy-Shwiat em Varsóvia (Wassertzug, 1983). Seu pai era um reconhecido advogado, neto e bisneto de médicos; seu avô, Hirsh Goldzmit, dedicou a vida debruçando-se na luta contra a questão da não aceitação dos judeus na sociedade polonesa frente à secularização judaica (Marangon, 2007).

Em sua infância, Henrik passava grande parte do seu tempo dentro do apartamento, sua mãe não permitia que ele brincasse com as outras crianças no prédio do edifício que morava, todavia, para além da recusa da mãe havia o fato dele ser de descendência judia, o que motivava os pais das demais crianças a impedirem que elas se aproximassem dele. Fadado a viver seus dias dentro daquele apartamento, Henrik tinha por companhia agradável para sonhos e fantasias sua avó materna, Emília, a quem confidenciava seus desejos, planos e segredos (Marangon, 2007).

---

<sup>1</sup> Informação sobre o número de judeus mortos extraída da página do Museu do Holocausto dos Estados Unidos em sua enciclopédia do Holocausto. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution>.

Korczak (1986), afirma que confidenciou à avó, aos cinco anos de idade, sua primeira decisão moral, o corajoso plano de recriar o mundo (Marangon, 2007).

Henrik Goldszmit cresceu como uma criança tímida e quieta vivendo dessa forma até os sete anos de idade, momento de sua vida que iniciou seu percurso em uma escola russa e passou a conhecer uma educação rígida e opressiva, com professores punitivos que batiam nas crianças com chicotes, palmatórias e réguas, e onde a língua e a história polonesa eram disciplinas proibidas (Lifton<sup>2</sup>, 1997 *apud* Marangon, 2007).

A experiência escolar de Henrik proporcionou-lhe uma certeza: de que as crianças não eram respeitadas como os adultos. Foi justamente essa necessidade da busca pelo respeito às crianças que o levou a percorrer caminhos tão prósperos na maturidade (Marangon, 2007, p. 51).

Na adolescência, Henrik não demonstrava interesse em estudar e não era um aluno aplicado, o que trazia para ele péssima classificação nas disciplinas, algo que muito desapontava seus pais. Ele não conseguia se adaptar como os outros alunos à rígida disciplina e às exigências, passando a detestar a escola e os professores, isso também o afastou de seus pais que desejavam que ele tivesse sucesso acadêmico no meio em que estava (Wassertzug, 1983).

Henrik passava grande parte do seu dia isolado em seu quarto lendo livros, um hábito que lhe trazia tanto prazer que ele vivia a ler em todos os momentos do seu dia. Nada que os pais fizessem era eficaz para que o menino focasse em seus estudos escolares e deixasse os livros de lado, amava obras de literatura universal, em especial clássicos da literatura polonesa (Wassertzug, 1983).

Segundo Singer (2010), com um grupo de amigos Henrik fundou o círculo “livre pensamento” e se reuniam na casa de um deles para discussões calorosas sobre temáticas do Socialismo e Nacionalismo. Nesses momentos, Henrik pensava no futuro e desejava ser advogado para defender pessoas inocentes, também se interessava pelos estudos da ciência, antropologia e história e secretamente escrevia poesias (Wassertzug, 1983).

Marangon (2007) relata que Henrik viveu sua juventude cercado por uma realidade conturbada que assolava o país, de um lado o Czar que queria calar os poloneses e sua cultura; de outro lado, os judeus, com planos de formação de uma

---

<sup>2</sup> LIFTON, B. J. *The king of children*. Nova Iorque: Martin's Griffin, 1997.

nação judaica. Nesse mesmo período, no ano de 1889, Henrik vê manifestar em seu pai Jozef a herança genética da loucura e acompanha o desenvolvimento da doença em seu pai. Durante anos em que seu pai esteve internado, as despesas aumentaram muito e sua mãe buscava meios para pagá-las, o que acabou por gastar grande parte dos recursos financeiros de sua família (Marangon, 2007; Arnon, 2005).

De acordo com Arnon (2005), a morte de seu pai no ano de 1896 foi um duro golpe para a família e abalou Henrik profundamente. Como forma de auxiliar financeiramente, ele começa a dar aulas particulares para filhos de amigos e conhecidos, decidido a nunca utilizar os métodos que o traumatizaram na escola. Assim, para ensinar as crianças, primeiro conquistava a confiança delas instigando a curiosidade, interesse na aprendizagem por meio de histórias e brincadeiras, demonstrando que nutria respeito pela condição humana da criança (Marangon, 2007).

Silva (2016) aponta que ainda no ano de 1896, com 18 anos de idade, Henrik escreve seu primeiro artigo pedagógico inspirado pelo seu trabalho de tutoria com as crianças, o que desperta nele o desejo de escrever também sobre questões que afligiam a sociedade.

No ano de 1898, já cursando a faculdade de Medicina, ele se inscreve na competição literária “Paderewisk”. Com vinte anos, recebe seu primeiro prêmio e avança rapidamente no mundo literário, utilizando-se do pseudônimo pelo qual ele ficaria reconhecido, Janusz Korczak, nome inspirado em uma novela do autor polonês Kraszewski, cujo herói se chamava Janasz Korczak, mas que devido a um erro de impressão gráfica em sua inscrição tornou-se Janusz (Arnon, 2005).

Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007) relata que para Henrik usar o pseudônimo era uma maneira de garantir o anonimato de sua família visto que a Polônia estava sob domínio russo e o sobrenome de uma família definia sua filiação religiosa, o que era perigoso visto a época que viviam de grande distinção entre cristãos e judeus.

É importante ressaltar aqui a observação feita por Marangon (2007) sobre esse período da biografia de Janusz Korczak em que esteve na faculdade, sendo apresentado de maneiras diferentes por alguns escritores que se dedicaram a escrever sobre sua história.

Wassertzug (1983) descreve que por insistência do pai ele se inscreveu na faculdade e que a medicina acabou afastando-o de suas experimentações literárias, pois passou a dedicar boa parte do seu tempo a estudar o corpo humano. Todavia, o

autor relata que o que mais atraía Korczak em seus estudos era o conhecimento da alma humana, de seus sentimentos e de seu caráter.

Para Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007), esse período da vida de Janusz Korczak define-se por um fervor revolucionário em que a Polônia passava pela transição de uma sociedade agrária para industrial e os jovens se organizavam continuamente para discutir os problemas sociais que isso acarretava, incluindo Korczak. Para além disso, esse período da vida de Janusz foi marcado pelas aulas que se dedicava a dar para as crianças e pelo serviço militar obrigatório, atrasando sua formação acadêmica (Lifton, 1997 *apud* Marangon, 2007).

A fim de aprofundar seus estudos em saúde pública, Janusz Korczak viajou para diversos países do Oeste Europeu e fez algumas observações e especializações. Sobre esses momentos de aprendizados, Arnon (2005) descreve:

Passou um ano em Berlim e lá aprendeu a considerar o que já haviam conseguido e novos avanços a partir daí; passou seis meses em Paris e lá lhe ensinaram a pensar sobre o quanto ainda não se sabe, o quanto queremos saber, precisamos saber e um dia saberemos; passou seis meses em Londres onde descobriu o que era o verdadeiro trabalho social - uma grande conquista (Arnon, 2005, p. 34).

Wassertzug (1983) e Singer (2010) descrevem que nessa viagem ele também vai a Zurique a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre os estudos de Johan Henrich Pestalozzi, onde se encontra com o mundo novo dos jovens estudantes. Lá encontra Stefa Wilczynska, filha de mãe polonesa patriótica, que numa época em que poucas mulheres avançavam em seus estudos, enviou suas filhas para estudarem em universidades. Stefa formou-se em Ciências Naturais na Bélgica, mas nutria profundo interesse pela Educação. Influenciado por ela, Korczak começou a frequentar a faculdade de Pedagogia, na qual ele passa a se relacionar com as obras dos pensadores da Escola Nova (Singer, 2010; Marangon, 2007).

Arnon (2005) relata que Janusz Korczak formou-se em 1903, passando a clinicar no Hospital Infantil de Varsóvia e destaca que no ano de 1904, ele publicou uma nova obra literária chamada “A Criança do Salão”, que fortalece ainda mais sua reputação literária na Polônia. Entre várias críticas ao trabalho de Korczak, Arnon (2005) descreve uma de Stanislaw Brzozowski, autor e crítico social membro da Polônia jovem:

[...] o tema do livro é a falta de sentido perfeitamente consciente e

devastadora de nossas vidas dentro das linhas colocadas por nossa existência atual [...] uma vez, no *front*, ele deu aula para os soldados sobre a infância na qual explicou que devemos pensar primeiro na criança antes de fazer revoluções (Arnon, 2005, p. 35)

Marangon (2007) afirma que, em março de 1905, o recém-formado Henrik Goldzmit é recrutado como médico do Exército Imperial Russo e parte para o *front* da guerra russo-japonesa para atender feridos em um trem-hospital na ferrovia transiberiana, mas concomitantemente continuava a escrever seus artigos que eram publicados em uma coluna da revista *Voice*. Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007) descreve que rapidamente o jovem médico aprendeu a ver doenças do corpo inteiro, inclusive a loucura com a qual ele havia convivido desde os 11 anos de idade devido à doença de seu pai.

### Figura 2 – Janusz Korczak na juventude



Fonte: Disponível em: <https://muzeumtreblinka.eu/en/informacje/biography/>

Marangon (2007) escreve que quando retornou a Varsóvia, Henrik Goldzmit ficou impressionado com a fama que Janusz Korczak havia conquistado com o sucesso que seus textos sobre crianças haviam alcançado enquanto ele estava no *front*, já que toda a crítica da literatura polonesa o declarava como a nova voz. Porém a revista havia sido fechada, muitos intelectuais poloneses estavam exilados, a cidade estava em plena efervescência em meio a uma revolução que fez com que o governo russo acelerasse as negociações de paz com os japoneses.

Janusz Korczak volta a trabalhar no hospital das crianças e para complementar

o salário, escrevia artigos para revistas. Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007) destaca que ele cobrava consultas das famílias polonesas mais abastadas para que assim conseguisse angariar fundos para comprar remédios para as famílias carentes que atendia gratuitamente.

Entre os anos de 1907 e 1909, Marangon (2007) e Arnon (2005) relatam que Korczak ofereceu-se como voluntário para dirigir acampamentos de verão voltados para crianças pobres de Varsóvia, vendo essa oportunidade como um meio de conviver com as crianças fora do ambiente hospitalar. Ambos os autores apontam que a convivência com crianças judias oriundas de famílias tão diferentes nessa colônia permitira que Korczak refletisse muito acerca da identidade infantil, parecendo que esses anos marcaram decisivamente a escolha de dedicar sua vida às crianças. Marangon (2007) aponta que muitas das ideias educacionais que viriam a ser implementadas no Lar das Crianças originaram-se das observações dessa época.

**Figura 3 – Janusz Korczak acompanhado de um professor e das crianças do orfanato**



Fonte: Disponível em: <https://revistacontemporartes.blogspot.com/2012/10/janusz-korczak.html>

No mesmo período, Wassertzug (1983) e Singer (2010) descrevem o retorno de Stefa Wilczinska a Varsóvia, que após concluir seus estudos em Pedagogia, passa a se dedicar às crianças pobres e judias do seu bairro. Ela inaugura um pequeno orfanato em duas salas, subsidiados por judeus ricos e pela comunidade e convida Janusz Korczak para trabalhar como médico. Logo, juntos passam a desenvolver

atividades no abrigo, no qual o envolvimento de Korczak com as crianças aumentava a cada dia: quando não estava no hospital trabalhando, buscava passar a maior parte do tempo naquele local com elas, transformando gradualmente o orfanato em uma República de Crianças, organizada sobre os princípios de justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações (Wassertzug, 1983; Marangon, 2007; Singer, 2010).

Segundo Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007), o envolvimento e o trabalho conjunto de Stefa e Korczak nesse pequeno orfanato formava um time eficiente:

Eles formavam um time eficiente: Stefa com sua habilidade em colocar ordem no escuro, em quartos decrépitos, e ele com seu jeito natural com as crianças. Seu amor o qual poderia ser chamado de “amor pedagógico” (não o sentimental, mas pautado no respeito mútuo) abraçava todos eles. (Lifton, 1997 *apud* Marangon 2007, p. 67).

Vale ressaltar que a fim de conhecer melhor a ordem e a organização dos orfanatos de outros países, Korczak viaja para a Suíça, Itália, Holanda e Dinamarca, mas retorna decepcionado da viagem, pois em toda parte havia encontrado um procedimento rotineiro com as crianças, em orfanatos que mais lhe pareciam prisões, com uma disciplina severa e sem o mínimo de entendimento. Diante dessas constatações, Stefa e Korczak decidem projetar o próprio orfanato (Wassertzug, 1983; Singer, 2010).

Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007) relata que, em setembro de 1908, um médico respeitado e amigo de Janusz Korczak, Isaak Eliasberg, com o argumento de que ele era um consagrado escritor e defensor das crianças, o convida para participar de uma festa que levantaria fundos para benfeitorias necessárias para o abrigo, e Korczak aceita pensando nas oportunidades desse convite. Em 1909, o casal Eliasberg então confia-lhe o sonho de transferir as crianças daquele abrigo pequeno para um orfanato grande e moderno e lhe convidam para que junto com Stefa coordenassem tal projeto, tendo certeza de que frente ao reconhecimento de Janusz Korczak como defensor das crianças, eles conseguiriam arrecadar fundos para o seu desenvolvimento. Segundo Arnon (2005), Korczak já se encontrava bastante desanimado com a situação política e, impaciente com o hospital, aceita o convite, iniciando então uma mudança definitiva na sua atuação: o pedagogo Korczak sobrepõe-se ao médico Henrik Goldzmit. Marangon (2007) afirma essa mudança:

De qualquer modo, sua atividade clínica médica foi diminuindo. Ele começava



a interessar-se pela Educação das crianças e afirmava que a medicina podia curar pessoas, mas não podia torná-las melhor para melhorarem o mundo. Assim, passou a trabalhar como professor, conjugando sua prática médica à Educação (Marangon, 2007, p. 67).

Em 1910, o terreno para a edificação foi adquirido na rua Krochmalna n.º 92, o orfanato foi idealizado por Janusz Korczak e Stefa Wilczinska nos mínimos detalhes, assessorados por dois arquitetos e sendo considerado uma inovação na arquitetura escolar. As obras do orfanato atrasaram um pouco e as crianças tiveram que esperar mais algum tempo para morar naquela casa branca que parecia ter saído de um conto de fadas (Lifton, 1997 *apud* Marangon, 2007).

Existem divergências sobre a data de inauguração do orfanato que recebeu o nome de “Lar das Crianças”. Wassertzug (1983) relata que a inauguração ocorreu em 1914; Lifton (1997) aponta data posterior a outubro de 1912; Singer (2010) menciona que a inauguração ocorreu em abril de 1912.

**Figura 4 – Orfanato “Lar das Crianças”**



Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Janusz\\_Korczak](https://pt.wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak)

Marangon (2007) descreve que a grande casa possuía refeitórios, sala de estar, banheiros, biblioteca, dormitórios para as crianças, sendo um quarto para meninos e outro quarto para meninas; ao lado do dormitório masculino havia um quarto para Korczak e ao lado do quarto feminino havia outro quarto para Stefa. No primeiro andar, havia uma sala ampla, arejada e bem clara que servia tanto para o jantar, como para estudos e brincadeiras (Marangon, 2007).

O orfanato possuía eletricidade, aquecimento e os banheiros tinham água quente e fria, vasos sanitários, pias e descargas de porcelana, banheiras de porcelana, tudo muito limpo. Entre os dormitórios havia uma sala de vidro na qual Korczak ficava observando as crianças durante a noite (Marangon, 2007).

**Figura 5 – Local de banho das crianças do Lar**



Fonte: Disponível em: [http://www.eilatgordinlevitan.com/warsaw/w\\_pages/warsaw\\_stories\\_korczak.html](http://www.eilatgordinlevitan.com/warsaw/w_pages/warsaw_stories_korczak.html)

**Figura 6 – Cozinha do “Lar das Crianças”**



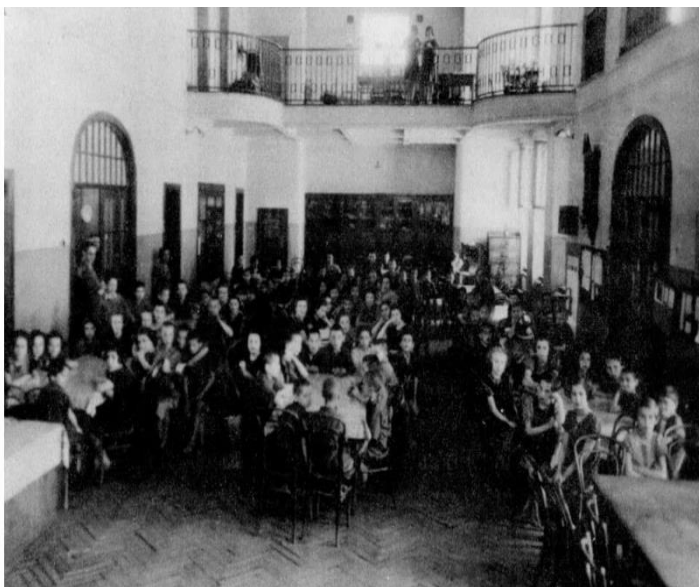
Fonte: Disponível em: [http://www.eilatgordinlevitan.com/warsaw/w\\_pages/warsaw\\_stories\\_korczak.html](http://www.eilatgordinlevitan.com/warsaw/w_pages/warsaw_stories_korczak.html)

**Figura 7 – Dormitório do “Lar das Crianças”**



Fonte: Disponível em: <https://war-documentary.info/janusz-korczak-warsaw/>

**Figura 8 – Salão principal do “Lar das Crianças”**



Fonte: Disponível em: <https://war-documentary.info/janusz-korczak-warsaw/>

Marangon (2007) destaca que inicialmente o Lar das Crianças atendia cerca de 50 crianças e, quando estas estavam adaptadas, mais 50 chegaram posteriormente, a cada nova readaptação havia um novo aumento de crianças. O lar das crianças chegou a abrigar 200 crianças de 7 a 14 anos de idade. O primeiro ano das crianças no Lar foi destinado à adaptação das crianças e dos funcionários naquele novo ambiente espaçoso e acolhedor, com novas regras e rotinas, sendo necessário tempo para se habituarem. Nesse primeiro ano, Korczak pode colocar em prática muitas de suas ideias educacionais e depois do período de adaptação, a vida no Lar passou a caminhar tranquilamente.

Assim inicia-se o percurso de Janusz Korczak em 30 anos de história com o Lar das Crianças. De acordo com Arnon (2005), as crianças que chegavam ao Lar eram em sua maioria oriundas de ambientes desacolhedores e humilhantes, traziam consigo uma grande diversidade de medos, ansiedades, mecanismos de defesa contra os adultos, desconfiança geral e um sistema de valores baseado em fraudes e evidentes ameaças.

Arnon (2005) também explica que Janusz Korczak acreditava que uma criança sem lar encontrava dificuldades para internalizar valores sociais importantes, se afirmando dessa forma a partir de normas antissociais. Portanto, Korczak buscou desenvolver no lar uma abordagem educacional que pudesse ressocializar as crianças.

[...] Subjacente a seus métodos, havia a determinação de ressocializar as crianças que chegavam a sua casa. Estas crianças já estavam profundamente infectadas por padrões patológicos. Korczak procurou impedir que tais padrões fossem ainda mais internalizados em estruturas de personalidade antissociais por meio de um modo de vida organizado e de formas originais de disciplina que poderiam ensinar valores as crianças e insuflar neles um juízo de individualidade positivo. O processo de organização no mundo infantil foi planejado para promover aspirações que poderiam fortalecer a capacidade de autodisciplina e de autolimitação de desejos egocêntricos (Arnon, 2005, p. 37).

Entre os anos de 1912 e 1914, anos que precederam a Primeira Guerra Mundial, o antissemitismo aumentou consideravelmente na Polônia culminando no início da primeira Guerra Mundial em 1914. Janusz Korczak é convocado novamente para servir o corpo médico do exército russo e, durante esse período de 4 anos, Stefa Wilkzinska dirigiu sozinha o orfanato assumindo toda a responsabilidade da casa e das crianças. É relevante mencionar o papel de Stefa visto que ela foi a principal

companheira pedagógica que deu continuidade a implementação da metodologia educacional que Korczak acreditava. Os dois formavam uma dupla que se completavam já que a inventividade e criatividade de Janusz Korczak se complementava nas habilidades práticas de Stefa (Marangon, 2007; Arnon, 2005; Singer, 2010; Wassertzug, 1983).

Janusz Korczak passou quatro anos da guerra no *front* e Arnon (2005) relata que de alguma forma ele encontrou tempo para escrever sua ampla obra “*Como amar uma criança*”, uma longa e detalhada escrita sobre o universo infantil que contém a síntese de sua experiência como pediatra e pedagogo, sob as condições mais hostis de isolamento intelectual e bombardeamento contínuo nos hospitais do campo em que trabalhava. Marangon (2007) descreve que nessa obra ele também relata os horrores desse tempo de guerra em que não somente os judeus que sofriam, mas todo o mundo estava submerso em fogo e sangue.

Janusz Korczak retorna a Varsóvia um pouco antes do armistício em 1918, os alemães ainda ocupavam a cidade e apesar de todas as dificuldades e doenças que o Lar havia enfrentado, tudo estava em perfeita ordem e as crianças alegres e entusiasmadas para acolhê-lo. Logo depois, Varsóvia se tornou a capital de uma Polônia independente e a criação do novo Estado originou um clima de rejuvenescimento social e moral. Acontecem então as primeiras eleições livres e a coalisão de Josef Pilsudki, que vence o Partido Socialista Polonês que simpatizava com as revoluções soviéticas (Marangon, 2007; Singer, 2010; Arnon, 2005).

Wassertzug (1983) relata que os anos entre as duas guerras mundiais foram os mais frutíferos para Korczak, devido a revolucionária proposta educacional seu nome ficou nacionalmente conhecido, nos círculos governamentais, faculdades e encontros sociais só se falava da República Livre das Crianças. Entretanto, ainda assim havia pessoas que contestavam o trabalho realizado, questionando com desprezo de que forma isso ajudaria, isto é, ao dar-se liberdade às crianças para agirem igual aos adultos.

De acordo com Singer (2010), Janusz Korczak é convidado pelo Marechal Pilsudski, que durante vinte anos dirigiu os destinos da Polônia, a assumir a direção de um outro orfanato em Prushkov. Wassertzug (1983) comenta em sua obra que Korczak não quis abandonar o Lar das Crianças e partilhava as experiências do trabalho com o Marechal e sua esposa ajudando-os a fazer o projeto do novo orfanato, assim como viajava duas vezes por semana ao orfanato para orientar a direção da

casa.

Nesse período, Korczak também foi convidado pelo jornal popular *Nasz Pszeglon* para dirigir uma edição para as crianças. O convite o deixou muito feliz, pois desse modo as crianças poderiam escrever livremente em um espaço que seria coordenado por elas. Também foi convidado para contar histórias infantis em uma rádio chamada *Petit Revue*, que recebia milhares de cartas de toda Polônia, na qual as crianças que trabalhavam na redação também eram responsáveis pela edição. Korczak manteve-se no programa até 1930 e sua participação na rádio passou a ser permanente já que em 1934 ele inicia um programa para os pais intitulado “O velho doutor” (Singer, 2010; Wassertzug, 1983).

Singer (2010) destaca ainda que Janusz Korczak desenvolveu todas essas atividades paralelamente ao trabalho no Lar das Crianças, nunca descuidando de suas obrigações com o orfanato apesar de muitas tarefas e popularidade. Nesse período, Korczak também escreveu vários outros livros, entre eles “*O Rei Mathias 1.º e o Rei Mathias em uma ilha deserta*” (livros infantis de 1923); “*Quando eu voltar a ser criança*” (1926); “*O direito da criança ao respeito*” (1924); e a segunda parte de “*Como amar uma criança*” (1929). Sendo esses três últimos voltados para temáticas que registram seus ideais para a Educação.

Em 1924, suas ideias serviram de inspiração para a Declaração de Genebra. A notícia não agradou a Janusz Korczak, porque sentia na dissertação dos legisladores *um pedido* e não aquilo que ele buscava: uma *garantia real* sobre a proteção do direito das crianças, afirmando que a declaração tinha, segundo Dallari e Korczak (1986, p.86): “[...] um tom de pedido, não de uma exigência; um apelo à boa vontade e a compreensão [...]”.

Nesse mesmo período de reconhecimento, muito trabalho e produtividade literária as coisas pioraram progressivamente na Polônia. Em 1935, com a morte do Marechal Pilsudskia, considerado por Korczak um grande patriota e estadista polonês, a direita pós-fascista entra em ascensão e o país é inundado por uma onda de antissemitismo. Em todos os lugares os judeus são afastados da vida econômica, social e cultural, a situação dos judeus-poloneses tornava-se precária (Arnon, 2005). Wassertzug (1983), relata que foram anos de crescente penúria e ódio que amarguraram a vida de Janusz Korczak, ele sabia que uma situação muito grave estava por vir e se preocupava em como proteger suas crianças dos ataques que sofriam constantemente com as ofensas e violência contra os judeus nas ruas.

Em meio a esse contexto, irrompe a Segunda Guerra Mundial com invasão hitlerista sobre a Polônia em 01 de setembro de 1939, para Korczak seriam os anos mais difíceis de sua vida, anos de pavor, terror e luta diária pela vida das crianças e do orfanato (Wassertzug, 1983; Singer, 2010).

Arnon (2005) relata que aos 61 anos, Janusz Korczak vestiu seu uniforme de guerra novamente, indo trabalhar em um hospital militar ao mesmo tempo em que sob a ocupação nazista a manutenção do orfanato ficou infinitamente mais difícil, o suporte filantrópico acabou, então Korczak precisou pedir ajuda de porta em porta para levantar recursos para cuidar das crianças, visto que seu maior objetivo era mantê-las vivas e bem nutridas.

Ao mesmo tempo em que aumentava a miséria disseminavam-se atentados populares contra os judeus, em 1940 o orfanato já havia sobrevivido a dois atentados, perdeu a proteção do comitê que o sustentava e a cada dia Korczak recolhia novas crianças judias das ruas que haviam ficado órfãs diante do ódio nazista que matava seus pais (Marangon, 2007; Arnon, 2005; Singer, 2010).

Marangon (2007) descreve, que ainda no ano de 1940, os alemães decidiram os limites daquilo que seria o gueto de Varsóvia, o Lar das Crianças estava no lado ariano<sup>3</sup> e por isso recebeu ordem da Gestapo<sup>4</sup> de ser evacuado. Arnon (2005) relata que primeiramente todos do orfanato foram transferidos para o n.º 33 da rua Chlodna, depois, para o n.º 48 da rua Sienn e, por último, para o n.º 9 da rua Sliska.

Não havia outra opção, as crianças tiveram que abandonar aquela casa grande e acolhedora, com suas salas confortáveis, dormitórios claros, salas de refeições, banheiros e tantas outras comodidades que foram construídos com tanto amor, adaptando-se a quartos sujos, sem mobílias e apertados. Wassertzug (1983), descreve que “Korczak analisando a situação com clareza, compreendeu que ainda devia estar contente com esse estado das coisas, pois ainda tinha esperança de poder

---

<sup>3</sup> Segundo a enciclopédia *on-line* do Holocausto desenvolvida pelo Museu do Holocausto no Estados Unidos, a palavra *ariano* tem uma longa história. Inicialmente, era usada para se referir a grupos de pessoas que falavam uma variedade de línguas relacionadas, incluindo a maioria das línguas europeias e muitas línguas asiáticas. Com o tempo, porém, a palavra adquiriu significados novos e diferentes. No final do século XIX e início do século XX, alguns intelectuais e outros transformaram os arianos em uma “raça” mítica que eles afirmavam ser superiores a outras raças. Na Alemanha, os nazistas promoveram essa falsa noção que glorificava o povo alemão como membro da “raça ariana”, enquanto difamava judeus e negros, além de roma e sinti (ciganos) como “não arianos”.

<sup>4</sup> Segundo a enciclopédia *on-line* do Holocausto desenvolvida pelo Museu do Holocausto no Estados Unidos, *Gestapo* foi a polícia política do Estado Nazista, esta era uma abreviação de seu nome oficial em alemão, “Geheime Staatspolizei”.

salvar suas crianças” (Wassertzug, 1983, p. 34).

Korczak usou toda sua energia, talento e influência para obter meios para comprar alimentos e medicamentos necessários às crianças, não se cansou de pedir, exigir, bater nas portas das instituições para adquirir o essencial, nenhuma ofensa ou humilhação importavam para ele sabendo que conseguiria o necessário (Wassertzug, 1983).

A realidade dura e cruel aos olhos das crianças era amenizada dentro do Lar pelo convívio entre elas que permaneceu com o mesmo respeito mútuo, a mesma tolerância e bons costumes. Nas atividades diárias, ouviam histórias de seus professores, brincavam com seus jogos habituais, continuavam a reunir-se, estudavam leitura, escrita, aritmética, artes. Korczak organizava representações teatrais, aulas de música e até apresentações com artistas, como realizado no concerto pouco antes da Páscoa de 1941, com a cantora romana Lilian Lillieinstein (Arnon, 2005; Marangon, 2007).

No ano de 1942, os alemães decidiram exterminar o gueto de Varsóvia e nesse mesmo ano implementaram os campos de extermínio que eram campos de concentração destinados exclusivamente aos judeus. A Gestapo estava constantemente nas ruas do gueto recolhendo crianças e adultos, que eram transportados em vagões reservados para transporte de gado até o leste europeu, nenhuma notícia retornava sobre eles (Wassertzug, 1983; Marangon, 2007).

No entanto, Janusz Korczak diante de seu reconhecimento na sociedade, recebia propostas para trabalhar no hospital militar da Gestapo com incumbência de fazer papéis arianos que o poderiam salvar do trágico final que se aproximava, não faltavam tentativas para convencê-lo a concordar em ser tirado do gueto e salvar sua vida, mas todas ele refutava por não poder levar consigo as crianças do Lar que, nessa época somavam quase 200, contando as que ele havia acolhido das ruas nesse período (Wassertzug, 1983; Arnon, 2005).

Ainda assim, Janusz Korczak não perdia sua esperança. Ainda que maltrapilho, emagrecido e barbudo, ele realizava concertos, teatros e contava histórias no pátio, ele via no rosto das crianças o medo do perigo de morte (Wassertzug, 1983).

Chegou então o dia 5 de agosto de 1942, aproximava-se o triste e trágico final. Assim como a maioria dos judeus poloneses, Janusz Korczak e suas crianças receberam ordem para desocupar o orfanato e seguir para os trens de gado que iriam para Treblinka, mais uma vez ele recebe, em virtude de seu renome internacional,



autorização para salvar-se, mas recusa a proposta de liberdade: como ele poderia salvar a si mesmo e não levar consigo aqueles à quem dedicou sua vida? (Marangon, 2007; Wassertzug, 1983).

Janusz Korczak foi à frente de suas crianças e as acompanhou na última e derradeira caminhada. Em um ato heroico de proteção até o fim trágico da vida daquelas crianças, caminhou com elas para os vagões e seguiu para o destino nas câmaras de gás de Treblinka. Segundo Arnon (2005), uma das testemunhas oculares que trabalhava próxima no primeiro posto médico assim relatou:

Korczak foi à frente. Nunca me esquecerei dessa visão até o fim da minha vida. Não era apenas entrar em um vagão - era um protesto silencioso, mas organizado, contra os assassinos, uma marcha jamais vista por nenhum outro humano. Korczak foi primeiro, com a cabeça erguida, levando uma criança em cada mão. O segundo grupo foi levado por Stefa Wilczinska. Eles seguiram para sua morte com um olhar de desprezo por seus assassinos. Quando os policiais do gueto viram Korczak, voltaram a atenção e o saudaram. "Quem é este homem?" perguntaram os alemães. Eu não pude mais me controlar, escondi com as mãos o fluxo de lágrimas que escorria pela minha face, soluzei e soluzei por nosso desamparo em face de tal assassinato (Arnon, 2005, p. 73).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, muitos monumentos foram erguidos para homenagear aquele que era reconhecido como grande médico, educador e principalmente defensor das crianças, criaram-se em vários países associações com o intuito de disseminar seu nome, suas experiências teóricas e práticas. No Brasil, a associação Janusz Korczak foi fundada em 1984 (Marangon, 2007).

**Figura 9 – Monumento em homenagem a Janusz Korczak e as crianças do Lar**



Fonte: Disponível em: <http://monuments-remembrance.eu/en/panstwa/polska-2/638-pomnik-janusza-korzaka-warszawa-2>

**Figura 10 – Monumento em homenagem a Janusz Korczak e as crianças do Lar**



Fonte: Disponível em: <http://monuments-remembrance.eu/en/panstwa/polska-2/638-pomnik-janusza-korzaka-warszawa-2>.

Janusz Korczak, Stefa e suas crianças ficaram gravadas na história e seu legado nunca será esquecido, até o último momento de sua existência acreditou na criança como aquela que irá construir um mundo melhor. Apesar desse triste fim, morreu como mártir e permanece vivo até hoje, pois para além de suas características pedagógicas foi exemplo da luta contra os horrores da guerra vividos pela humanidade no século XX e pela esperança de um mundo mais justo (Szpiczkowski, 2010).

Sua reivindicação em fazer com que a declaração de Genebra (1924) deixasse de ter um tom de pedido e passasse a ser um dever da garantia dos direitos da criança, em leis que precisavam ser retificadas e que eram reivindicadas nas obras de Janusz Korczak aconteceu alguns anos mais tarde no contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), servindo como inspiração à Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, foi proclamada e adotada pela Assembleia Geral da ONU, considerando que, na observância dos direitos humanos assegurados, a humanidade deve à criança o que de melhor tiver a oferecer (Dallari; Korczak, 1986).

No ano do centenário de seu nascimento, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) declarou o ano de 1978 “o ano de Janusz Korczak”; em 2012 foi homenageado também pela cátedra no 100.º aniversário do orfanato Lar das Crianças de Janusz Korczak.

Novinsky (2005) ressalta que o desastre que se abateu no mundo no século XX mostrou de que vale todo conhecimento, toda técnica, todo progresso se a cultura for desumanizada. Constata também que o fato ameaçador a todos os acadêmicos e intelectuais é que a primeira grande vitória de Hitler foi nas universidades, foi a classe média, culta, profissional que aderiu primeiro ao antissemitismo institucional e não os alemães que tinham apenas a educação primária.

Sobre esse olhar, Novinsky (2005) traz um pequeno texto de autor desconhecido encontrado em um campo de concentração após a Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma carta de um aluno a um professor, que para ela simboliza o legado deixado por Janusz Korczak, permitindo-nos a reflexão sobre a nossa prática:

Caro professor,  
eu sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar:  
Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres; Crianças envenenadas por médicos altamente especializados; Recém-nascidos mortos por enfermeiras diplomadas;

Mulheres e bebês assassinados por gente formada em colégios e universidades;

Por isso, caro professor, eu duvido da educação. E eu lhe formulo um pedido: Ajude seus estudantes a se formarem humanos. Seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas e eichmans<sup>5</sup> educados.

Ler, escrever, aritmética são importantes somente se servirem para tornar nossas crianças seres mais humanos (Novinsky, 2005, p. 24).

Após conhecermos essa breve biografia de Janusz Korczak, que descreve sua história e lutas para que a criança fosse respeitada e reconhecida com todas as suas potencialidades humanas, como capaz de tornar-se a diferença em um contexto tão inóspito e improvável, passemos a compreender o ideal de Educação para esse nobre educador polonês.

## 2.1 Janusz Korczak - Ideal de Educação para um mundo melhor

A verdade sobre as crianças, costumava dizer, não é algo que se aprende apenas nos livros, mas ainda mais na vida. E a vida é tão terrivelmente curta (Arnon, 2005, p. 58).

Janusz Korczak desde a juventude estudou a bibliografia da Psicologia e da Educação, nutria grande interesse pela História do pensamento pedagógico, conhecia os trabalhos de Pestalozzi e Spencer e se agradava dos estudos de Froebel. Sua visão educacional foi fortemente influenciada pelo movimento de renovação da Educação, mais conhecido como Escola Nova, na virada do século XIX para XX, período em que as escolas eram afetadas pelas ideias de muitos educadores europeus e americanos (Lewowick, 1988).

O século XIX foi marcado por grandes mudanças na história mundial com revoluções, descobertas e inovações, foi ao final desse século iniciando-se o século XX que as discussões pedagógicas passaram a centrar-se na criança para a aquisição do conhecimento, propondo uma nova compreensão das necessidades da infância e questionando a passividade dela. Segundo Marangon (2007):

O respeito pelo interesse infantil estava cada vez mais presente nas reflexões educacionais que seguiam os passos de Rousseau e Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Henri Wallon, Alexander S. Neil, Anton Makarenko, Celestine Freinet, dentre outros que traziam a criança para

---

<sup>5</sup> Eichmans – este termo teve origem devido ao sobrenome de Otto Adolf Eichmann (1906 – 1962) diretor dos departamentos responsáveis pelas deportações de 1,5 milhões de judeus para os guetos e campos de extermínio. Foi considerado um dos maiores criminosos do século, sendo preso definitivamente em Buenos Aires no ano de 1960.

o centro do processo educativo (Marangon, 2007, p. 59).

Nesse período, no ano de 1901, Janusz Korczak viaja para Suíça buscando aprofundar-se nos estudos de Pestalozzi e encontra também as últimas descobertas da Educação. Naquele tempo, os pedagogos mais citados eram o catalão Francisco Ferrer (1849-1909), o americano John Dewey (1859-1952), a italiana Maria Montessori (1870-1952), o belga Ovide Jean Decroly (1871-1932) e o francês Adolphe Ferrière (1879-1960). Esses educadores afastavam-se dos métodos tradicionais e desenvolviam métodos de ensino influenciados pela Psicologia que buscava adequar o ensino e o aprendizado às várias etapas do desenvolvimento infantil, levando em consideração as características particulares de cada fase na construção do conhecimento e afastando-se do caráter espontaneísta de alguns pensadores (Singer, 2010).

Janusz Korczak em sua mocidade relata que desde a infância sofreu muito com a entrada em uma escola tradicional e criticava os métodos usados por essa corrente educacional. Todavia, também sentia que os pensadores escolanovistas se esquivavam de aprofundar as discussões sobre a essência da Educação, focando em pensar atividades didáticas específicas que atraíssem o interesse infantil. Assim, identificava-se mais com o pensamento de Pestalozzi que em sua Pedagogia prezava por uma educação não repressiva, que previa o acompanhamento do interesse e da curiosidade infantil com especial atenção para a personalidade da criança (Singer, 2010).

Para Korczak, era essencial considerar a infância como resposta para que se compreendesse a humanidade, tinha por princípio que o educador não deveria colocar-se em posição de superioridade diante da criança escutando seu ponto de vista sem oprimir sua personalidade, dando-a a oportunidade de convencer-se com base em suas próprias experiências, estabelecendo assim um relacionamento de confiança, uma autoridade conquistada por simpatia mútua. (Wassertzug, 1983; Singer, 2010; Piaget, 1994).

Singer (2010) relata que Janusz Korczak se distancia de Rousseau e Pestalozzi quando reconhece que a criança também têm maus instintos, sendo impossível exigir perfeição dos seres humanos. Para Korczak é o adulto o incentivador desses maus instintos quando do alto de sua “adultice” desrespeita e oprime a individualidade da criança desconsiderando sua racionalidade. Korczak acreditava que se a criança

crescesse em um ambiente onde os adultos fossem justos com ela sem oprimir sua liberdade, quando crescesse também seria justa com seus semelhantes (Singer, 2010).

As obras de Janusz Korczak registram com riqueza de detalhes seu olhar para uma permanente reflexão sobre a prática. Apoiando-se em poucos educadores, apesar de acompanhar os debates da época sobre a Educação, Korczak preferia primeiro procurar observar a realidade concreta, como descreve em sua obra “Como amar uma criança”. Korczak não via sentido em elaborar uma teoria educativa que não pudesse ser aplicada, a práxis pedagógica em suas obras era um desenrolar constante de exemplos concretos, observações e reflexões (Gadotti, 1998).

Silva (2016) descreve - como ponto relevante na teoria de Korczak (1997) - a articulação entre a teoria e a prática, sendo a teoria essencial para a realização do ato educativo coerente e adequado, mas que por si só não é o bastante. Korczak (1986) afirma que o educador precisa considerar suas experiências e a realidade dos estudantes para que não caia em uma prática docente tradicional que auxilia na alienação.

Ademais, para Arnon (2005), tanto na teoria quanto na prática, Janusz Korczak estava sempre atento ao uso arbitrário ou impulsivo de seu poder absoluto como adulto, pois para ele o bom pedagogo estava sempre buscando aprimorar-se em seu trabalho, sendo capaz de preservar e renovar seus vínculos com a criança. Acreditava que quando o adulto era respeitado e aceito pela criança, criava-se uma atmosfera afetiva que controlava o uso compulsivo da autoridade, rejeitando-se a imposição autoritária vertical.

A relação professor-aluno definida por Janusz Korczak não era determinada por um sistema, no entanto, por um produto de mútua compreensão. Sua metodologia educacional procurava criar condições para que a criança pudesse ter uma formação de vida adequada em que conseguisse combater os problemas, tornando-se uma pessoa com valores (Arnon, 2005). Para Gadotti (1998), admirador do trabalho de Janusz Korczak, o que mais impressionava era a simplicidade, o compromisso e a coerência que definem este educador:

[...] encontro nele aquela simplicidade, compromisso e coerência que, acima de qualquer categoria lógica, definem um educador. Ele não precisou estruturar previamente nenhuma teoria abstrata para se dirigir à criança. Não se encontrava com elas com esquemas prontos para moldá-las segundo algum modelo. Ao contrário, ao resgatar-lhes primeiro a identidade, aprendia

a ser gente com elas. Numa época de fascínio pelo positivismo científico e pela uniformização da educação ele chamava a atenção para o respeito, o amor, a fala, o prazer, a autogestão pedagógica, a espontaneidade que fazem o cotidiano da educação (Gadotti, 1998, p. 7).

De certo, com o firme objetivo de criar uma escola adequada às crianças, um ambiente propício ao desenvolvimento integral em que elas pudessem ser felizes, Korczak e Wilczinska planejaram o novo Lar das Crianças. O trabalho diário com as novas regras, a conquista diária da confiança infantil, de sua participação, fazia com que o orfanato pouco a pouco passasse a funcionar como uma autêntica república das crianças (Singer, 2010). Todavia, as mudanças que o novo lar trouxe consigo não foram aceitas prontamente e foi necessário tempo, paciência e competência pedagógica para conquistar as crianças, visto que essas vinham de um outro local em que estavam acostumadas a exercer livremente suas vontades, em que as regras e disciplina eram impostas pelas crianças mais fortes (Marangon, 2007).

Korczak (1997) relata que a respeito da divisão das tarefas no Lar, foi necessário um longo processo de conhecimento sobre os trabalhos a serem desenvolvidos e as capacidades das crianças que os desenvolveriam, categorizando esses trabalhos naqueles que exigem pouco de seus executores como tirar o pó, recolher pedaços de papel e aqueles que demandam maiores habilidades e coordenação de responsabilidades, além de exigirem compromisso, colaboração e auto-organização pois envolviam muitas crianças. Eram as próprias crianças que ofereciam sua colaboração, para isso colocavam seus nomes na lista de tarefas afixada no quadro e as responsabilidades mudavam mensalmente (Marangon, 2007; Korczak, 1997).

Cada tarefa tem seus lados bons e maus. Um bom entendimento é necessário entre todos. Cada novo trabalho proporciona às crianças surpresas agradáveis e algumas dificuldades que precisarão ser vencidas. O fato de executar alguma coisa nova incita ao esforço. O trabalho é agradável? A criança redobra sua energia para conseguir outra vez o mesmo lugar. é cansativo? A criança se esforçará ainda mais para conseguir a tarefa que quer. [...] Consegue-se assim uma real igualdade entre os sexos e as idades diferentes. Mesmo bem pequena ainda uma criança conscienciosaprogredirá rapidamente; um menino executará as ordens de uma menina (Korczak, 1997, p. 325).

Janusz Korczak (1997) relata que nesse período de adaptação das crianças ao novo lar, para cada uma de suas iniciativas, encontrava uma dificuldade imprevista manifestada em pequenos detalhes, que o educador reconhecia como pequenas

ações que protestam sobre as mudanças. Korczak dizia que era preciso tempo para acordar a consciência e que pouco a pouco, o educador que tem métodos prudentes, veria aumentar o número de crianças que aceitam uma nova orientação (Marangon, 2007).

Assim, Korczak e Stefa Wilckzinska foram conquistando as crianças e ao final do primeiro ano do orfanato, os ideais pedagógicos pautados na autogestão do Lar foram implementados com sucesso e as próprias crianças eram responsáveis por atividades que envolviam toda a administração e convivência interior porque nada era improvisação ou coincidência. Dessa maneira, foi criado um clima de compreensão e conscientização em que a criança entendia que o mínimo detalhe era importante e poderia influenciar na vida e no bem-estar do Lar (Wassertzug, 1983).

[...] Tanto o Naz Dom como o Lar da rua Krochmalna eram ilhas de felicidade para as crianças quanto aos seus cuidados, comparados a várias outras instituições municipais, eclesiásticas, filantrópicas que existiam em Varsóvia na mesma época. Em nenhum outro lugar da Polônia havia teorias e métodos educacionais de natureza tão avançada sendo exercidos (Arnon, 2005, p. 45).

Gadotti (1998) aponta que o Lar das Crianças em Varsóvia era semelhante à Colônia Gorki dirigida por Makarenko (1888 - 1939) dedicado a crianças jovens e órfãs que buscava formar a personalidade de pessoas conscientes politicamente, cultas e solidárias. Ambos desenvolveram seus métodos a partir da prática concreta com o trabalho coletivo, a autogestão, a disciplina e o companheirismo.

Ainda segundo Gadotti (1998), ao mesmo tempo que Korczak criticava a Pedagogia de Maria Montessori pelo excesso de liberdade, ele também era influenciado por essa metodologia. Ao mesmo tempo em que criticava Froebel pelo excesso de autoridade e de condução das crianças, valorizava a disciplina. Manteve sempre um atento olhar para a relação entre liberdade e autoridade, desse modo proporcionava liberdade e limites, autonomia e regras de forma equilibrada e coerente. Quando uma criança errava, seja no processo de ensino e aprendizagem ou na rotina do Lar, eram oportunizados a reflexão e reconhecimento de seus erros para que reconhecendo pudesse aprimorar-se interiormente (Korczak, 1997; Silva, 2016; Gadotti, 1998).

No Lar das Crianças, as regras eram definidas coletivamente e havia sanções por reciprocidade para as faltas cometidas, corrigindo as situações concretas sem camuflar o conflito, mas vendo nele a oportunidade de avançar, de aprender, de melhorar na convivência com as pessoas mais próximas e consigo mesmo (Gadotti,



1998).

Silva (2016) descreve que o processo de ensino e aprendizagem na metodologia educacional de Janusz Korczak buscava desenvolver não somente o cognitivo e a criticidade das crianças, mas também sua afetividade, cidadania e autonomia, preparando-as para viver em sociedade de forma solidária e amorosa.

Gadotti (1998) afirma que Korczak tinha consciência de que a Educação é um processo coletivo e que sua obra é muito atual pois ao mesmo tempo em que demonstra o quanto o amor é necessário, debate também sobre a atenção para os seus limites, e salienta os direitos da criança para o respeito demonstrando a necessidade de tornar esse respeito ativo procurando superar as condições que geram o desrespeito.

Assim sendo, Arnon (2005) também destaca que os métodos educacionais utilizados no Lar criaram um laboratório vivo que atraiu estudiosos do mundo inteiro e que hoje, em posição vantajosa frente às realizações educacionais após 1970, é impossível não reconhecer que o método de Korczak era definitivamente significativo.

Em 1932, Janusz Korczak publicou um estudo de acompanhamento ulterior das crianças que haviam se formado no Lar das Crianças nos primeiros vinte anos de atuação (1912-1932), constatando que foram 455 crianças nesse período que deixavam o orfanato aos 16 anos, que mesmo diante de todo contexto histórico vivido naquela época, somente 7 seguiram caminhos opostos que não atenderam às mudanças vividas para uma vida mais feliz (Arnon, 2005).

Sobre o legado dos aprendizados no Lar, Joseph Arnon (1911-1978), que se interessou pela filosofia educacional de Janusz Korczak, ainda no ensino médio e mais tarde trabalhou como educador e professor/conselheiro no Orfanato de Varsóvia, registrou em seu livro “Quem foi Janusz Korczak?” relatos de ex-alunos do Lar das Crianças que reencontrou no 30.º aniversário de morte de Korczak:

Korczak tornou minha vida mais difícil porque me educou - com sucesso- para acreditar na justiça, considerando que vivemos em um mundo em que a força bruta prevalece (Arnon, 2005, p. 53).

Se sou uma pessoa decente hoje é graças a Korczak. Verdade, eu não renunciei ao meu caminho por poder ou riqueza, e posso olhar para os meus filhos com a consciência tranquila (Arnon, 2005, p. 54).

Qualquer coisa que eu tenha feito por mim mesmo pode ser considerado um triunfo pessoal de Korczak. Só Deus sabe o que teria sido de mim sem ele (Arnon, 2005, p. 54).

Arnon (2005) ainda relata que ao ver os jovens partindo do Lar das Crianças por volta dos 14 aos 16 anos de idade, Janusz Korczak costumava dizer-lhes:

Nós estamos concedendo apenas algo que podem levar com vocês - o sonho de uma vida melhor que não existe em nenhum outro lugar do mundo, mas que um dia existirá: uma vida de justiça e verdade [...], mas isto não é pouca coisa. Verdade e justiça são coisas que todos precisam aprender a incorporar em si mesmos, da melhor maneira possível. Ninguém pode fazê-lo por você (Arnon, 2005, p. 53).

Diante de todo esse percurso de Janusz Korczak aqui apresentado sobre suas ideias de uma Educação para além de conhecimentos científicos, que também eram caros para esse educador, Korczak nos traz o olhar do educador da alma, que valoriza a personalidade infantil olhando para a formação do homem que não será, mas que já vive dentro cada criança e que sendo valorizada e acolhida aprende princípios norteadores a fim de que seja um cidadão crítico e consciente, e para além, que construa em si valores essenciais que nascem na coletividade da vida, na convivência com o outro, proporcionando uma Educação que vise a formação integral da criança mesmo em uma sociedade desigual (Silva, 2016).

Frente ao conhecimento sobre a relevância de ações que Janusz Korczak buscou desenvolver para trazer ao ambiente do Lar a possibilidade de um trabalho que oportunizasse à criança seu desenvolvimento intelectual e moral, passemos a aprofundar, no capítulo 2, tais práticas educativas democráticas de autogestão e como elas alinham-se à teoria de Jean Piaget (1994) sobre o desenvolvimento moral das crianças, vendo-as como possível caminho que contribua significativamente com os educadores e escola.

### **3 A PRÁTICA DE JANUSZ KORCZAK E A TEORIA DE JEAN PIAGET EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA**

Janusz Korczak (1997) realizava seu trabalho por meio de uma minuciosa e complexa observação, objetivando o desenvolvimento integral da criança com base em uma prática que valorizava a infância e oportunizava sua participação como cidadão que é, olhando para o adulto que ali viria a ser. Podemos verificar em sua prática o alinhamento com a teoria construtivista que valoriza o interesse, a participação dos estudantes nas decisões, a cooperação, o diálogo, entre outros fatores que marcam as características dessa teoria.

Vale ressaltar que Jean Piaget (1896 – 1980), fundador da teoria construtivista, era um admirador do trabalho desenvolvido por Janusz Korczak e também admirava a criança e estudava seu desenvolvimento em aspectos cognitivo, social, moral e afetivo. Alguns relatos apontam que Jean Piaget chegou a visitar o orfanato para conhecer de perto as práticas pedagógicas aplicadas por Korczak.

Apesar de Korczak ter sido pediatra e Piaget biólogo, ambos nutriam profunda necessidade da observação detalhada do desenvolvimento da criança para entender suas especificidades, compreenderam seus períodos e pesquisaram tanto teórica quanto empiricamente, de forma a colaborarem para que as crianças conseguissem avançar em suas dimensões afetivas e intelectuais por meio de suas relações com outros sujeitos e com o mundo exterior, constituindo-se seres humanos autônomos.

Ambos atribuíam diferentes nomes aos mesmos estudos, pois Korczak (1997) dizia que importava observar e conhecer a alma, deixando-a experimentar as situações que acontecem por meio da interação na convivência, enquanto que para Piaget (1994) também importava observar e conhecer o desenvolvimento da personalidade moral por meio de situações que possibilitasse a interação com outro sujeito.

Em sua prática pedagógica no Lar, Janusz Korczak (1997) cita inúmeras vezes que é relevante que a criança tenha experiências sociais que possibilitem seu desenvolvimento moral. Wassertzug (1983) relata que o objetivo central do sistema

de educação proposta por Korczak tinha por finalidade desenvolver a personalidade da criança levando a sério sua opinião, seu ponto de vista sem oprimi-la, libertando-a de uma ditadura do adulto que sempre dá ordens e não lhe possibilita oportunidades desde ela própria se convencer, com base em suas experiências.

Por conseguinte, Korczak criou métodos e dispositivos para que as crianças tivessem garantido o direito de expressar queixas, sugestões, elogios a respeito de crianças, de educadores ou funcionários do Lar e pretendia, com essa prática, desenvolver o senso de justiça, responsabilidade e cidadania, sendo a justiça o objetivo maior da educação ética no Lar. Além disso, buscava transformar as situações de dificuldades ou conflitos em oportunidades de aprimoramento das qualidades humanas, preparando as crianças para que fossem cidadãos conscientes frente às suas responsabilidades com o próximo (Gomes, 1999; Silva, 2016; Korczak, 1997).

O objetivo era que desenvolvessem a autonomia do pensamento e dos sentimentos, a responsabilidade por seus próprios atos, a liberdade de escolher e de decidir a fim de que se tornassem cidadãos responsáveis e conscientes de suas ações (Tezzari, 2012, p. 4).

Para Korczak (1997), essas experiências estavam disponíveis em muitas situações do dia a dia: um auxílio, um conflito, um jogo com os colegas. Mais um ponto em comum com Piaget (1994), que fez suas observações sobre o desenvolvimento moral da criança por meio de jogos, Korczak (1997) relata que também gostava muito de observar as crianças brincando, isto é, dizia que por meio do jogo, as crianças trocavam pensamentos, sonhavam com determinados assuntos, concediam a si poderes que não tinham ainda na realidade e, assim, expressavam a essência de suas opiniões.

Para alcançar o objetivo final da Educação das crianças, Janusz Korczak afirmava ser fundamental oportunizar situações em que elas participassem de todo processo educativo ativamente, transformando-as em companheiras, usufruindo todas suas potencialidades para que na prática cotidiana conseguissem entender a ideia de justiça, de responsabilidades, de respeito ao próximo, conscientes de seus direitos e deveres, alcançando assim o objetivo pedagógico de reconhecer em si e no outro a capacidade transformadora que busca além do desenvolvimento intelectual, a autonomia moral do sujeito (Silva, 2016; Korczak, 1997).

Nesse sentido, encontramos nas pesquisas de Jean Piaget (1994), e nas obras sobre essas pesquisas, aprofundamento teórico na busca por entender como

acontece o desenvolvimento moral da criança, qual caminho percorrer, como o educador deve olhar para esse processo e qual o olhar se deve ter para compreender e contribuir para o avanço do desenvolvimento moral, por meios de relações de cooperação, em que o adulto é a figura mediadora no processo de construção do conhecimento e da moralidade exercendo a autoridade não por meio do autoritarismo, mas por uma relação de respeito mútuo, de confiança, em um ambiente no qual as crianças aprendem a escolher e tomar decisões conjuntamente (Tognetta, Vicentin, 2014; Menin<sup>6</sup>, 2003 *apud* Lepre; Tognetta, 2022). Sobre a importância do papel do adulto nessa construção, Munari (2010) descreve que:

[...] a pressão exclusiva do adulto sobre a alma infantil conduz a resultados muito diversos dos da livre cooperação entre crianças e, dependendo de como a educação moral emprega uma ou outra dessas técnicas, ela moldará as consciências e determinar comportamentos de modos diferentes (Munari, 2010, p. 45).

Em sua relevante obra intitulada “O Juízo Moral da Criança”, Piaget (1994) estudou o desenvolvimento moral na criança pelo caminho psicogenético, partindo da análise das regras de um jogo social:

[...] partimos da análise das regras do jogo social, na medida em que são obrigatórias para a consciência do jogador honesto. Da regra do jogo passamos para as regras especificamente morais, prescritas pelos adultos, e pesquisamos qual a imagem que a criança faz a si mesma desses deveres particulares [...] (Piaget, 1994, p. 21).

Dessa forma, Piaget (1994) dedicou-se a pesquisar sobre a evolução da prática e da consciência da regra ao longo das fases do desenvolvimento cognitivo da criança por meio do caminho psicogenético, afirmando que a forma como as relações sociais acontecem são essenciais para a construção da autonomia moral, passando por momentos que são classificados como anomia, heteronomia e autonomia.

É relevante dizer que utilizaremos a palavra “momento” para classificar a passagem de cada mudança, visto que Piaget em seus escritos destacou que essa realidade acontece sob aspectos de uma continuidade sem interrupção e linearidade, que nas interações sociais pautadas em valores e regras vão sendo superadas e

---

<sup>6</sup> MENIN, Maria Suzana Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 37-100.

modificadas como num processo de assimilação e acomodação (Piaget, 1994).

O ponto inicial para o desenvolvimento moral do sujeito é a anomia, no qual ainda não há o juízo moral, Lepre e Bataglia (2022) apontam que esse momento pode ser considerado com pré-moral. Em suas observações, Piaget (1994) nos mostra que desde o berço a criança é submetida às múltiplas disciplinas, normas que não são percebidas como reguladores morais, que antes de falar toma consciência de determinadas ações e atitudes dos adultos que não são coercitivas tendo em vista que são regras motoras, sabendo-se que a criança ainda não compreende o que é certo ou errado, com ausência total de regras intelectuais e afetivas (Piaget, 1994; Lepre; Bataglia, 2022).

Bataglia e Lepre (2022) elucidam que o momento sucessor da anomia, a heteronomia, marca o reconhecimento da importância do mundo da moralidade e as regras passam a ser concebidas como essenciais para as relações sociais, vistas como sagradas, imutáveis e concebidas por autoridades e fontes externas prevalecendo as relações de coação e respeito unilateral.

Neste momento, a criança já consegue compreender que há determinadas atitudes que são aprovadas e outras que são reprovadas pelos adultos e passa a obedecer às regras necessitando de repetição, imposição e confirmação por parte do adulto ou mais velho e de fontes variadas como a família, escola e sociedade, notando que a obediência às pessoas significativas a ela e às regras deve existir, sendo coletiva, imutável e essencialmente exterior (Piaget, 1994).

Nesse percurso, Piaget (1994) descreve que pouco a pouco a cooperação da regra coletiva vai interiorizando-se e sobrepondo-se à anterior, a regra deixa de ser exterior às crianças para depender apenas de sua livre vontade coletiva, incorporando-se à consciência de cada um.

Segundo Lepre e Bataglia (2022), a autonomia, que sucede a heteronomia, *passa a ser uma tendência moral na qual as regras são derivadas de acordos mútuos, nos quais o respeito mútuo e a cooperação se apresentam como resultados e métodos nas relações sociais*. Nesse momento de descentração, no qual a criança passa a ter consciência de si, ocorre a participação ativa de seu desenvolvimento moral que na interação com a sociedade constrói valores e regras, sempre disposta a aprofundar a reflexão ética (Piaget, 1994).

Joseph Puig (1998) aponta que a percepção egocêntrica da criança, que está centrada em si e não tem sua própria consciência, dificulta o entendimento dela sobre

pontos de vistas, impedindo-a de se situar em uma moral autônoma facilitando as relações de pressão e coação do adulto que consolidam a moral heteronômica.

O autor supracitado ainda descreve que a moral autônoma surge a partir da superação do egocentrismo e do aparecimento das condutas cooperativas, nas quais a criança já tem a capacidade de compreender o ponto de vista do outro e argumentar com suas próprias opiniões.

Piaget (1994) também descreveu em seus estudos que o desenvolvimento da moralidade na criança depende muito de especificidades de suas relações sociais na interação com o adulto ou com alguém mais velho que ela, relações essas que podem estar pautadas por dois tipos de respeito: unilateral e o mútuo, sabendo-se que o primeiro deriva de uma relação social de coação e o segundo deriva de uma relação social de cooperação.

As relações de colaboração entre os iguais contribuem nesse caminho que é construído a partir de uma interação social com outros sujeitos, baseado no respeito mútuo no qual todos se consideram iguais. Lepre e Bataglia (2022) pontuam que essa relação tem por base o diálogo e a reciprocidade, reconhecendo o valor e a dignidade de cada pessoa.

É importante ressaltar que para Piaget (1994), além do tipo de autoridade exercida pelos adultos na relação com as crianças, o desenvolvimento moral pode acontecer em inúmeras situações no dia a dia e a forma como os problemas e conflitos são resolvidos devem ser levados em consideração nessa construção.

Além disso, Jean Piaget (1994) descreve, em seus estudos que na evolução da noção de justiça, as sanções são vistas como mecanismos de correção, e nessas situações não podem ser aplicadas arbitrariamente para que não sejam reforçadoras do comportamento heterônomo uma vez que podem ter como característica a coação, mas que devem contribuir para o avanço desse desenvolvimento em busca da autonomia moral.

Vinha (2000) explica que “sancionar” tem relação com “aprovar” ou “reprovar” determinada ação e que seria interessante se não precisássemos usar as sanções, todavia, elas ainda estão presentes no contexto do dia a dia, em especial na escola. A fim de esclarecer essa definição de sanções que contribuem ou não para o desenvolvimento moral, Jean Piaget (1994) classificou dois tipos frente às situações adversas que envolvem as crianças: sanções expiatórias, que corroboram para a permanência da criança na heteronomia por terem como pano de fundo a coação e o

respeito unilateral, e sanções por reciprocidade que contribuem para que a criança descentralize-se de si refletindo sobre o que causou, pensando em uma ação de reparo e, conseqüentemente, oportunizando seu desenvolvimento moral.

Piaget (1994) e Vinha (2000) explicam que enquanto a sanção expiatória é uma solução que parte de alguém externo à situação, de um adulto que a determina por livre escolha e sem relação entre o problema e a consequência de uma ação, a sanção por reciprocidade parte dos envolvidos no problema e tem relação entre conteúdo e ação, contribuindo assim para a reflexão de ambos favorecendo a compreensão do ponto de vista dos envolvidos, provocando a percepção da relação entre responsabilidade e consequência das ações, de modo a colaborar para o desenvolvimento da criança na perspectiva moral.

Nesse sentido, vemos o quanto é relevante pensar sobre como as práticas pedagógicas na sala de aula e na escola precisam ser conscientes para que não sejam reforçadoras de comportamentos e pensamentos heterônomos, mas que venham cooperar intencionalmente por meio de oportunidades em situações adversas para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes.

Ante ao exposto até aqui, se faz importante destacar que no ano de 2020 realizamos uma pesquisa bibliográfica com um recorte temporal no período de 2007 a 2019, tendo como critério primeiramente a seleção de estudos que tivessem como palavra-chave “Resolução de Conflitos” e depois os estudos que tivessem como palavra-chave “Caixa de Cartas”, tendo como objetivo identificar e revisar os artigos científicos brasileiros publicados em periódicos indexados nas bases *Scielo*, *Capes* e *Google Scholar* para verificar como os estudiosos e pesquisadores estavam analisando e discutindo a resolução de conflitos nas instituições escolares brasileiras, compreendendo as ações ocorridas nessa instituição de Educação, assim como a necessidade de instrumentalização e capacitação profissional dos professores que se sentem despreparados para agir diante da resolução de conflitos diários com os quais convivem, de forma a contribuir para o desenvolvimento moral de seus estudantes (Nakahodo, 2020).

A referida pesquisa bibliográfica no ano de 2020 com a palavra-chave “resolução de conflitos” retornou 11 artigos, sendo que 4 foram produzidos no Estado de São Paulo sendo 1 em parceria com Minas Gerais, 1 em Minas Gerais, 2 no Rio Grande do Sul, 1 no Paraná, 1 no Ceará e um 1 no Rio de Janeiro durante esse período. Apenas 6 artigos no período analisado, sendo 3 no Estado de São Paulo,



relataram práticas escolares consideradas como favoráveis à construção da autonomia, enfocando principalmente o trabalho com o diálogo para o autoconhecimento, o conhecimento do outro e a participação ativa na organização do processo da resolução de conflitos (Nakahodo, 2020).

Cabe ressaltar, segundo análise realizada, três linhas de pesquisa distintas que têm como foco a resolução de conflitos escolares: 1) resolução de conflitos: concepções e relação com a formação e a práxis docente; 2) conceitualização do conflito, estratégias e possibilidades de intervenções na escola; 3) resolução de conflitos como caminho para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes partindo de estudos de Jean Piaget (Nakahodo, 2020).

Todavia, quando utilizamos nas bases de pesquisa a palavra-chave “Caixa de Cartas” não obtivemos retornos. Entendendo então que esse dispositivo tão caro a Janusz Korczak deveria ser apresentado às escolas e na sala de aula, instrumentalizando professores, atuando como facilitador do espaço para o diálogo na resolução de conflitos, em uma prática democrática reflexiva que colaboraria para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes (Nakahodo, 2020).

Diante deste entendimento, constatamos então a relevância deste trabalho com as práticas reflexivas partindo da aplicação da Caixa de Cartas na contemporaneidade de nossas escolas em uma práxis pedagógica embasada teoricamente por ações que são essenciais, que valorizam e constróem a convivência ética, compreendendo o quanto as práticas pedagógicas de Janusz Korczak no Lar das Crianças contribuía e se alinhavam aos estudos de Piaget (1994), tendo por objetivo comum o desenvolvimento moral da criança. Como afirmam Lepre e Bataglia (2022), importa que busquemos instrumentos pedagógicos que possibilitem a descentração dos sujeitos para que: “se descentrem e exercitem a empatia e o respeito mútuo, a partir da dupla perspectiva de olhar à partir de si, considerando sua história e contexto, e para além de si, visando entender e respeitar outros pontos de vista e condutas” (Lepre; Bataglia, 2022, p. 23).

Frente a isso, se faz essencial para a continuação da compreensão do nosso trabalho que passemos a conhecer melhor essa proposta educacional que busca ressignificar a prática pedagógica na escola, conduzindo a uma convivência ética que possibilite a construção de valores morais por meio do trabalho reflexivo e participativo.

### 3.1 As práticas pedagógicas democráticas de Janusz Korczak como caminho para a convivência ética por meio da construção de valores morais na escola

Se para agir moralmente é necessário que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado (Yves de La Taille, 2000, p. 104).

Jean Piaget (1994) foi precursor na Psicologia quanto a estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, o que possibilita à escola realizar um trabalho intencional e planejado com objetivo de implementar uma educação voltada para a construção da autonomia moral dos estudantes, tendo por métodos e resultados a cooperação e o respeito mútuo. Constata-se em suas investigações empíricas que a construção do desenvolvimento moral acontece a partir de trocas estabelecidas em relações sociais com o meio em que a criança ou adolescente convive cotidianamente (Lepre; Bataglia, 2022).

Segundo o dicionário Oxford<sup>7</sup>, conviver tem por significado: “1. Viver em proximidade; ter convivência. 2. ter relações cordiais; dar-se bem.”

O dicionário<sup>8</sup> on-line de Português especifica ainda sobre conviver: “Possuir convivência; ter uma vida em comum; ser próximo de alguém; 2. Ter uma boa relação com alguém; 3. Coexistir; partilhar um mesmo local, ambiente ou recinto; 4. Adaptar-se; ficar acostumado com situações ou condições exteriores”.

Sabendo-se o que é determinado na Língua Portuguesa como conviver, Bataglia e Lepre (2022) descrevem que ulteriormente o conceito convivência ética implica em conhecer e possuir no *conviver* os valores fundamentais da existência de um sujeito que é singular e diferente de todos os outros, que ao mesmo tempo está inserido em um grupo no qual consegue conviver de modo respeitoso e reconhecido. Frente a isso, é relevante que assim como proposto no Lar das Crianças de Janusz Korczak (1997), proporcione-se um ambiente que favoreça a cooperação para que se alcance a convivência ética que Korczak desejou e que as escolas contemporâneas frente a tantos problemas de convivência precisam construir.

Knoener e Leonardi (2022) apontam que contribuir para a educação de uma criança inclui formar o sujeito em sua integralidade na e para a convivência em

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conviver/>

sociedade e com base nesse princípio cada professor pode fazer a diferença na formação dos aspectos intelectuais, morais e afetivos das crianças e adolescentes que estão inseridos no contexto escolar e na sala de aula, por meio de um ambiente sociomoral cooperativo em que todos tenham voz aprendendo a expressar-se coletivamente. As autoras explicam que:

No dia a dia da escola, os mais diversos valores são vivenciados de maneira explícita e em outras, de forma implícita, mas ainda assim estão sempre presentes, pois meninos e meninas têm na escola a oportunidade de estar entre os pares, compartilhando diariamente ideias, envolvendo-se com regras, além de visualizarem modelos de conduta e autoridade em cada adulto que tem contato (Knoener; Leonardi, 2022, p. 37).

Para tanto, é necessário que a rotina escolar seja organizada de forma que promova a convivência e a participação ativa de cada sujeito, priorizando uma formação baseada em valores sociomorais como sendo os mais importantes para a construção da moralidade na criança, planejando e sistematizando propostas em que esses valores estejam intencionalmente presentes em um ambiente cooperativo onde cada sujeito tem oportunidade de expressar seus sentimentos, suas ideias, interagir com os pares, conhecer seu ponto de vista e, por meio disso, construir coletivamente conhecimentos, soluções para os problemas, propostas de mudanças e regras de convivência (Knoener; Leonardi, 2022).

Nesse sentido, Janusz Korczak (através da observação e convivência diária buscava) oportunizou às crianças os meios possíveis para que pudessem vivenciar a aprendizagem da convivência ética, e assim contribuiu para formar seu caráter e reafirmou sua firmeza de decisão. No Lar das Crianças, existia uma sistematização no trabalho em que todos inseridos naquele contexto (crianças, professores, gestores, funcionários) estavam envolvidos e organizados em um ambiente de cooperação que favorecia as práticas democráticas.

Para tanto, Janusz Korczak (1997) implantou dispositivos organizadores que geriam a vida em comunidade com a participação ativa das crianças em toda a rotina de forma rotativa, em situações de governo por meio da Constituição, Parlamento e Tribunal; para comunicação direta e sem falhas criou o jornal “O semanário” e o quadro de avisos, bem como uma lista intitulada “Agradeço e peço Perdão” ; para organizar a escuta das crianças e ajudá-las a refletir sobre situações e conflitos criou a “Caixa de Cartas” ; para estreitar vínculos e desenvolver a responsabilidade pelo outro o “Comitê

de Tutela” ; para oportunizar o diálogo e a consciência coletiva criou as “Reuniões - Debate” ; para conhecer a opinião geral e tomar decisões em âmbito coletivo criou o “Plebiscito” com voto secreto (Arnon, 2005, Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Singer, 2010).

Passemos então a conhecer detalhadamente cada um desses dispositivos organizadores que favoreciam as práticas reflexivas, educativas e democráticas dentro do Lar:

“O Tribunal” era composto por juízes (as crianças) por meio de sorteio com cargo provisório e Stefa era a secretária. Tinha por objetivo proteger todo habitante do orfanato, preservar a ordem e a higiene e zelar pelo direito à pessoa humana e o direito à propriedade; priorizava também o perdão ao infrator, mas previa o reconhecimento da culpa e a penalidade. Korczak (1997) afirma que a maior aspiração do tribunal é a verdade e seu principal objetivo, a justiça; as crianças que se sentiam lesadas inscreviam suas queixas no tribunal (Singer, 2010; Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Korczak, 1997).

Sobre uma conversa com Korczak a respeito de suas ações no Lar, em especial o tribunal, Arnon (2005) relata que o educador justifica:

[...] se coloquei tanta ênfase na corte das crianças, foi devido à minha crença de que pode ser uma verdadeira fonte emancipatória para as crianças, e que pode ensinar-lhe o respeito pela lei e pelos direitos individuais. Toda criança tem direito a uma séria consideração e a uma maneira justa de lidar com suas queixas (Arnon, 2005, p. 52).

“O Parlamento” tinha como objetivo a autogestão do Lar. Segundo Korczak (1997), o parlamento era composto por 20 deputados eleitos entre todos os membros do orfanato, Korczak como presidente honorário e um secretário. Estes escolhiam 5 membros para compor a comissão legislativa e um vice-presidente para compor o Senado. Entre as principais atribuições do parlamento estavam a aprovação ou rejeição das leis propostas pelo conselho jurídico, o estabelecimento do calendário e a atribuição de cartões de lembrança (Singer, 2010; Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Korczak, 1997).

O jornal intitulado “O semanário” trazia todos os acontecimentos importantes da semana e era lido em uma sessão pública todos os sábados. Todavia, o meio imediato de comunicação eram os “quadros de avisos” fixados em lugares visíveis e não muito altos, pensado para melhorar a falha na comunicação entre os educadores

e crianças pois alguns ouviam com atenção, outros não, alguns não entendiam, outros queriam mais informações, assim com a adoção do quadro, bastava orientar que procurassem a informação nele, estimulando assim também as crianças analfabetas a se interessarem pela aquisição do código linguístico (Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Singer, 2010).

No “Quadro Agradeço e Peço Perdão”, as crianças e adultos deveriam expressar um pedido de perdão ou um agradecimento quando uma criança fizesse algo relevante para outra ou para um professor, ou do professor para a criança. Isso valia para o beneficiário que deveria expressar publicamente sua gratidão por algo feito ou pedido de perdão (Singer, 2010; Arnon, 2005).

A “Caixa de Cartas” foi desenvolvida por Korczak devido à rotina agitada do Lar com muitas crianças, frente à dificuldade de que o educador dispusesse de atenção individual e paciente para todas elas, visto que às vezes as crianças não conseguiam o contato necessário para contar os fatos ao educador. Assim, Korczak desenvolveu esse dispositivo para que nele as crianças pudessem depositar pequenos textos dizendo o que sentiam, sendo combinado que as cartas depositadas seriam discutidas no outro dia, oportunizando assim um breve tempo de reflexão para a criança (Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Korczak, 1997).

O “Comitê de Tutela” foi mais um dispositivo criado por Korczak, que buscava a autonomia da criança, da sua confiança e iniciativa, e tinha por objetivo estreitar os vínculos e desenvolver a responsabilidade pelo outro construindo uma relação pessoal como auxílio na orientação individual de crianças já moradoras do lar com as crianças novas que chegavam ao orfanato. Havia um diário no qual o novo morador podia escrever para o morador mais velho sobre suas dúvidas, angústias, pedidos de conselho, ajuda dos mais velhos e o morador mais velho deveria responder prontamente (Singer, 2010; Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Korczak, 1997; Wassertzug, 1983).

As “Reuniões-debate” foram idealizadas por Korczak que acreditava que um adulto conversar com uma criança é uma difícil arte, por pensarem de formas diferentes a comunicação fica prejudicada, ele dizia que o adulto pensa racionalmente usando sua inteligência, enquanto a criança pensa com o sentimento. Frente a isso, na tentativa de aprimorar essa comunicação entre o educador e as crianças do Lar, criou-se as reuniões-debate que priorizavam a livre expressão, em momentos em que todos se encontravam para discutir assuntos referentes à vida no Lar. Todavia,

Korczak (1997) ressalta que nem sempre eram reuniões produtivas, que muitas vezes eram discussões infantis e que o foco das reuniões de fato era contribuir para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, reforçando os laços de amizade (Singer, 2010; Marangon, 2007; Tezzari, 2012; Korczak, 1997; Wassertzug, 1983)

“O Plebiscito” funcionava com voto secreto e era utilizado para tomar decisões relativas ao interesse coletivo, podia ser realizado a qualquer momento para se saber qual a opinião geral sobre um assunto como as férias ou sobre algum cidadão do lar que incomodava os outros e não mostrava nenhuma disposição para a mudança (Singer, 2010; Tezzari, 2012; Korczak, 1997).

Marangon (2007) relata que todas essas propostas educacionais de Janusz Korczak buscavam organizar a autogestão do Lar e tinham por objetivo a autonomia de pensamento e sentimentos, responsabilidade pela autonomia nas atitudes e respectivamente por seus próprios atos, a liberdade de escolha, de decisão e de ação buscavam formar cidadãos responsáveis, conscientes de seus atos e felizes por poderem decidir aprendendo a não somente obedecer a ordens impostas.

Lifton (1997 *apud* Marangon, 2007) considera Janusz Korczak pioneiro naquilo que hoje conhecemos com Educação em Valores, pois ao ensinar esse processo de trabalharem juntas, as crianças aprendiam a considerar e ser justas desenvolvendo senso de responsabilidade uns com os outros, aprendendo a respeitar o outro como primeiro passo para ganhar o respeito próprio, levando esse aprendizado consigo para a vida adulta.

Atualmente, essas práticas educativas que estavam no Lar das Crianças de Janusz Korczak são tidas como caminho para a participação democrática na construção de uma convivência ética em um ambiente sociomoral educativo, sendo nomeadas por meio de ações como: avaliações do dia, assembleias de classe, rodas de conversa e a reflexão na resolução de conflitos que favoreçam a cooperação e construção de regras de igualdade e equidade.

Knoener e Leonardi (2022) afirmam que numa instituição escolar onde não há espaços que proporcionem a escuta do outro, do respeito e da participação, conseqüentemente não haverá oportunidades de cooperação, o que não contribui para o desenvolvimento moral das crianças e prejudica a construção da convivência ética, pois quando não se trabalha os valores sociomorais têm-se grandes chances de repercussões descontroladas de diversas formas de violência. As autoras afirmam que nessa sistematização de práticas educativas democráticas que buscam o

desenvolvimento moral é imprescindível a escuta ativa em uma relação respeitosa que favorece a autonomia e a tomada de consciência:

[...] A escola que pretende uma educação baseada em valores o mais importante não é o quanto se produz, mas sim como as crianças aprendem, e isso é fortemente influenciado pelo ambiente sociomoral promovido. É preciso que professoras e professores reflitam e considerem em seu planejamento e rotina alguns pontos essenciais, dentre eles: organização do espaço; equilíbrio entre a iniciativa infantil e as atividades dirigidas; a atenção aos aspectos emocionais e não só aos cognitivos; rotinas estáveis, mas com atividades variadas; propostas que promovam o desenvolvimento integral; uso de linguagem respeitosa; atenção às necessidades individuais de cada criança; enfim, a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo [...] (Knoener; Leonardi, 2022, p. 50).

Em busca de organizar e promover na sala de aula uma educação baseada em valores por meio da organização do espaço, da atenção aos aspectos emocionais em uma proposta que valorize as necessidades individuais da criança e que favoreça o ambiente cooperativo, no capítulo 4 conheceremos com maior aprofundamento como Korczak desenvolveu o dispositivo “Caixa de Cartas”, que é o produto dessa pesquisa, e que foi uma das estratégias desenvolvidas por ele para organizar os momentos de escuta ativa e diálogo no Lar, oportunizando a reflexão sobre si e sobre o outro, e por meio de ações de cooperação e respeito mútuo construindo um ambiente sociomoral que favoreça o desenvolvimento moral dos meninos e meninas.

Passemos agora a conhecer a trajetória metodológica deste trabalho que apresentará a forma como foi organizada a pesquisa, os recursos para coleta e o planejamento de organização da proposta.

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com base no objetivo geral deste estudo, ou seja, avaliar uma proposta pedagógica pautada em práticas reflexivas para o desenvolvimento moral com escolares de 9 e 10 anos de idade, inspirado pelos trabalhos que têm por base a construção de um ambiente sociomoral cooperativo e que buscam uma convivência ética no contexto escolar, o presente capítulo abordará o percurso metodológico construído durante a pesquisa.

Desse modo, encontra-se organizado com a seguinte disposição: abordagem de pesquisa empreendida; caracterização da instituição escolar e dos participantes; técnicas de coletas e registros de dados e como apêndice tem-se o quadro geral das ações realizadas.

### 4.1 Abordagem de pesquisa

O presente estudo está fundamentado em uma abordagem de natureza qualitativa, à medida em que busca observar o processo de construção da autonomia moral dos estudantes frente à resolução de conflitos e compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem em suas relações sociais na escola. Para tanto, direciona a postura da pesquisadora para a coleta de dados a partir de atitudes positivas de escuta e de empatia, implicando no convívio com a comunidade escolar e na partilha do cotidiano (Gil, 2002).

Essa abordagem de natureza qualitativa mostra-se mais adequada para a obtenção de dados dentro da metodologia proposta neste projeto que será a pesquisa-ação participativa. Na área da Educação, essa abordagem pressupõe clareza teórica e prática quanto à pedagogia a ser utilizada, recusando por princípio técnicas que excluem todo tipo de dialogicidade. A ação educacional que parte desse olhar tem por objetivo contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades, promovendo interação entre professores e estudantes (Thiollent, 1986).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1986, p. 14).



Baldissera (2001) aponta que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto a partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos, centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Essa proposta também possibilita ao projeto agregar técnicas de pesquisa social, estabelecendo uma estrutura coletiva ativa ao nível de captação de informação. Como método da relação entre a pesquisa e a ação educacional, busca-se primeiro pesquisar o contexto de atuação, identidade, necessidade e expectativas da professora, direção e estudantes.

Nesse sentido, Baldissera (2001) descreve que na pesquisa-ação, a participação dos pesquisadores é evidenciada dentro do processo de “familiarizar-se” com prudência necessária para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Além da coleta de dados, se faz necessário, segundo Thiollent (1986): “definir com precisão qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (Thiollent, 1986, p. 16).

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação tem como objetivo estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, entre os pesquisadores e as pessoas na situação analisada, e de ambos com a realidade em que estão inseridos. No entanto, essa evidente relação do pesquisador com os envolvidos não se limita somente à ação mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, contribuindo para a discussão ou para o avanço do debate acerca das questões abordadas.

Pinto (2014) discorre que a pesquisa-ação é uma investigação voltada à ação, e que desenvolve-se a partir de um esquema que se resume nos seguintes passos: a) obter conhecimento na realidade percebida; b) analisar e reduzir tal conhecimento; c) organizá-lo sistematicamente; d) devolvê-lo à comunidade como um objeto de ação. Como resultado, chega-se à conscientização, ou seja, a um “pensar reflexivo sobre a realidade” (Pinto<sup>9</sup>, 2014, p. 122 *apud* Gasparoni; Pielke, 2017).

Para Pinto (2014), a metodologia participativa sustenta a pesquisa-ação, pois para essa metodologia os acontecimentos ajudam o pesquisador a construir seu

---

<sup>9</sup> PINTO, J. B. G. Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados. Belém: UFPA/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

conhecimento processualmente ao longo de sua inserção na prática, tornando-se então uma prática social de construção do conhecimento. Nesse processo, o pesquisador adquire identidade como ser da práxis que adota um método de trabalho, ou seja, um pensamento que é uma concepção de mundo que o faz ser da práxis e, conseqüentemente, da transformação, contrapondo-se ao olhar formalista e burocrático, exigindo comprometimento teórico, atitude prática e dialógica (Pinto, 2014, p. 128 *apud* Gasparoni; Pielke, 2017).

A flexibilidade metodológica da pesquisa-ação é essencial para o caminhar das ações, pois nos aprofundaremos em um caminho onde a relação entre sujeitos é evidenciada, portanto, complexa. Para se trabalhar dentro da relação entre sujeitos, nos apoiamos em Franco (2005) que aponta alguns aspectos que devem ser valorizados para garantir os pressupostos dentro da pesquisa-ação:

[...] alguns momentos devem ser priorizados num processo de pesquisa-ação, para garantir a articulação de seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, numa dinâmica pedagógica que deve produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes e produzir também conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico (Franco, 2005, p. 497).

Para Thiollent (1986), a orientação metodológica da pesquisa-ação permite que os pesquisadores em Educação estejam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico. Segundo esse autor, essa orientação contribui para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes, promovendo a participação dos meninos e meninas do sistema escolar na busca de soluções para os problemas desse contexto. É importante que o pesquisador utilize uma linguagem apropriada e esteja aberto ao diálogo com os interessados na sua linguagem popular.

A pesquisa-ação participativa possui uma dimensão conscientizadora associadas ao processo de reconstrução e tomada de consciência que levam em consideração as próprias situações investigadas, entre os professores e na relação professor-aluno (Thiollent, 1986, p. 75-76).

No papel simultâneo de professora auxiliar da turma investigada e igualmente de pesquisadora deste estudo, ambos os cenários, o da atuação profissional docente e da investigação acadêmica, trouxeram confluência para uma mesma perspectiva.

Em alguns momentos, foram vivenciados os enfrentamentos concretos da docência, nos quais foram necessários traçar alternativas para superá-los, como a falta de horários na grade curricular para que as atividades e Caixa de Cartas nas rodas de conversa pudessem acontecer, devido ao foco da escola na preparação para atividades que visavam o desempenho acadêmico nas avaliações em larga escala do Estado de São Paulo. Em outros momentos, mais voltada para a pesquisadora, distanciada das misturas de sentimentos, ações e emergências como professora auxiliar do grupo, foi possível notar e registrar os significados que toda a situação vivida trazia para os participantes. Ambos os contextos estabeleceram diálogos importantes, tanto com a intervenção quanto com a pesquisa.

#### **4.2 Caracterização da instituição escolar e dos participantes**

A instituição envolvida neste estudo foi uma escola estadual situada no interior paulista, com Ensino Fundamental nos Anos Iniciais localizada em um bairro periférico da cidade de Bauru. Fundada pelo município em 1975, a escola foi construída para atender a demanda ocasionada pelo desenvolvimento e expansão da região, sendo o prédio cedido ao Estado.

A escola estadual conta com 24 professores, dos quais seis são especialistas em Educação Física, Inglês, Arte e Educação Especial. No Ensino Fundamental I, há 575 alunos matriculados, distribuídos em 20 turmas do 1.º a 5.º ano, divididas em dois períodos: 234 alunos no período da manhã e 341 alunos no período da tarde. Atualmente, a escola conta com oito funcionários ativos, sendo quatro agentes escolares da secretaria, duas merendeiras e duas agentes de limpeza e também o grupo da gestão escolar sendo 1 diretor, 1 vice-diretor e 1 coordenador. A instituição não conta com inspetores de pátio, sendo a função desempenhada pelos agentes escolares que também trabalham na secretaria, vice-direção e coordenação.

O exterior apresenta um grande e belo jardim na entrada principal, com uma entrada auxiliar para atendimento na secretaria, quadra poliesportiva coberta e pátio também coberto, que inclui refeitório dos alunos e funcionários. Internamente, a escola conta com dezoito salas de aula amplas equipadas com recursos tecnológicos, uma biblioteca, uma secretaria, cinco banheiros, uma sala de informática, uma sala para professores, uma sala para a diretoria e vice-direção, uma sala para coordenação, uma sala de recursos e uma cozinha industrial.

Além disso, a escola dispõe de uma grande quantidade e variedade de

materiais disponíveis para as aulas, como xerox, papelaria em geral, jogos pedagógicos, materiais para as aulas de Educação Física (bolas, coletes, cordas, bambolês, cones, entre outros), aparelhos multimídia (*notebooks*, televisão, *datashow* móvel, televisão com programa de interação digital em todas as salas, rádios, caixa de som, microfones), bem como internet disponível para todos os computadores e *Wi-Fi* disponível para toda a comunidade escolar, mediante solicitação. A escola recebe rede de saneamento básico com o abastecimento de água e de energia, destino de esgoto e coleta periódica de lixo.

Os estudantes dessa instituição pertencem aos bairros circunvizinhos e provêm de famílias operárias, de baixa renda, incluindo alguns pais com subempregos que vivem da venda de materiais recicláveis. Há um número significativo de estudantes que participam do Projeto Presença (Bolsa Família). Também é relevante descrever os desafios do contexto escolar apontados no P.P.P (2021): “Os desafios junto aos estudantes se pautam na defasagem do aprendizado, na ausência de limites, nos frequentes conflitos entre os mesmos e não é raro a família delegar o pátrio poder à escola”.

As diretrizes educacionais da escola são definidas pela legislação vigente do Estado de São Paulo, de acordo com a resolução SEDUC n.º 107, de 28-10-2021, capítulo 2, que estabelece:

Artigo 2.º - A matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada.

§1.º - A matriz curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta na parte diversificada os componentes de Língua Inglesa, Tecnologia e Inovação e Projeto de Convivência (São Paulo, 2021, p. 1).

Esta legislação define a seguinte organização quanto ao número de aulas e tempo de cada aula partindo dessa Matriz Curricular para Ensino Fundamental I:

Figura 11 – Quadro referente a Matriz Curricular para E.F. I

ANEXO 1									
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Aulas de 45 minutos x 40 semanas									
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1º	2º	3º	4º	5º		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10	2000	1500
		ARTE	2	2	2	2	2	400	300
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	400	300
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	8	8	8	8	8	1600	1200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	400	300
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1	200	150
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1	200	150
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b>			<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>5200</b>
PARTE DIVERSIFICADA		PROJETO DE CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	1	200	150
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	1	200	150
		LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	2	400	300
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>800</b>	<b>600</b>
<b>TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS</b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>		
<b>TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS</b>			<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>6000</b>	
<b>TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS</b>			<b>900</b>	<b>900</b>	<b>900</b>	<b>900</b>	<b>900</b>		<b>4500</b>

Fonte: São Paulo (2011, p. 2).

Sendo assim, a quantidade de aulas disponibilizadas para a aplicação da pesquisa foi limitada à parte diversificada no item Projeto de Convivência, inicialmente com uma aula de 45 minutos em um dia da semana.

É relevante registrarmos alguns acontecimentos definitivos e importantes que ocorreram no percurso da pesquisa, que teve início em 2021 em um 4.º ano e continuaria em 2022 com esta mesma turma já matriculada no 5.º ano.

No entanto, em 2022, a professora pesquisadora não permaneceu como regente dessa mesma turma e os estudantes que estavam agora no 5.º ano passavam

por preparação para uma grande demanda de avaliações em larga escala. Frente a isso, ficou definido que o projeto de pesquisa em andamento não poderia ter continuidade com a mesma turma iniciada em 2021.

Diante disso, a pesquisadora, que agora estava atuando como professora de reforço e recuperação em acompanhamento de uma nova turma de 4.º ano em 2022, precisou reiniciar seu percurso de pesquisa e aplicação do projeto com esse novo grupo.

Considerando os aspectos anteriores, o critério utilizado para a escolha da turma participante da pesquisa, levou em conta a idade das crianças (9 a 10 anos) para efetiva participação e disponibilidade para aplicação do projeto ao longo do ano letivo. Além desse critério, notou-se a necessidade de aumentar a carga horária do Projeto de Convivência, acrescentando mais uma hora de aula na semana, de modo a oferecer mais possibilidade para o desenvolvimento da investigação, devidamente autorizada pela gestão escolar, pela professora regente da turma e também pelos alunos e seus responsáveis.

Assim, durante o segundo semestre letivo de 2022, trabalhou-se com duas aulas de Projeto de Convivência por semana, às quartas-feiras, com um grupo de 4.º ano inicialmente com 29 alunos com idades entre 9 e 10 anos.

Cabe ressaltar que o Projeto de Convivência, como componente curricular do Programa Inova<sup>10</sup> Educação para Anos Iniciais, é novo na rede estadual de ensino e teve início no ano de 2022, com o objetivo de atuar na melhoria das relações e colaborar na redução de comportamentos agressivos dentro e fora da sala de aula, promovendo o desenvolvimento integral de habilidades socioemocionais dentro ambiente escolar por meio do autoconhecimento e de relações de confiança. O trabalho neste projeto foi adaptado pelo Instituto Vila Educação e parte da proposta *Second Step* desenvolvida pela ONG norte-americana *Committee for Children*, cujos direitos foram cedidos à SEDUC–SP.

Na aplicação do projeto de pesquisa na sala de aula, as atividades propostas pela professora-pesquisadora foram embasadas teoricamente nas práticas

---

<sup>10</sup> O Programa Inova Educação traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os estudantes. No Ensino Fundamental I, a grade curricular incorpora três novos componentes: Língua Inglesa, Projeto de Convivência e Tecnologia e Inovação.

democráticas de Janusz Korczak (1997), nos estudos sobre o desenvolvimento moral da criança de Jean Piaget (1994), nas atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora e no referencial teórico “Mapa de Mim’ de Luciene Tognetta (2020). É importante ressaltar que a proposta do Estado quanto ao Projeto de Convivência permite a flexibilização do conteúdo e ações do professor.

Os encontros eram constituídos por uma roda de conversa com foco na Caixa de Cartas na resolução de conflitos e atividades com práticas reflexivas que tinham como ponto de partida o autoconhecimento, os sentimentos e emoções, o reconhecimento do outro, a comunicação, e a construção e reconhecimento dos valores no grupo e individuais, com o objetivo de construir um ambiente sociomoral afetivo para a convivência ética do grupo.

De maneira geral, o grupo era bastante participativo e conseguia se relacionar de forma amistosa na medida do possível. Com relação ao gênero do grupo, este tinha a seguinte configuração: quatorze meninos e quinze meninas; no entanto, um menino e uma menina foram transferidos de escola ao longo do semestre. Foi observado, desde o início do ano letivo, que dos 29 alunos, cinco (três meninas e dois meninos) eram bastante tímidos e pouco se expressavam, enquanto os demais mostraram-se desinibidos e muito sociáveis, além de todos manifestarem muito interesse na proposta apresentada.

Como professora, esse foi o segundo ano de trabalho da pesquisadora nessa escola. Portanto, ao longo do primeiro semestre de 2022, buscou-se entender a rotina do grupo, as relações entre os estudantes, bem como a construção dos vínculos afetivos.

Dentro da presente proposta de pesquisa, um fator considerado essencial para o percurso foi a comunicação que se estabelecia entre estudantes/estudantes e estudantes/professoras. Esse olhar de valorização do espaço da sala de aula como meio para garantir o diálogo esteve presente desde o início das ações. O Quadro 1 resume o cenário contextual da pesquisa:

### Quadro 1 – Dados do grupo participante

PARTICIPANTES	
ANO ESCOLAR	4.º Ano
QUANTIDADE DE ALUNOS	29
GÊNEROS CITADOS	14 meninos e 15 meninas
IDADE	Entre 9 e 10 anos
ANÁLISE INICIAL DO GRUPO	Grupo participativo, interessados, sociáveis na medida possível para eles; cinco alunos são mais tímidos que os demais.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 4.3 Técnicas de coleta e registros de dados

Para o início do presente estudo, a gestão escolar foi consultada para obter ciência e devida autorização das atividades. Houve uma breve reunião com a coordenação da escola, na qual foi exposta as intenções e foram esclarecidas todas as dúvidas a respeito de cada fase da pesquisa, considerando também as alterações nas turmas de trabalho.

Além disso, foi realizada uma reunião com os estudantes e seus responsáveis, na qual apresentou-se e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis pelos alunos (Apêndice B) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos (Apêndice C). O objetivo foi apresentar a proposta de ação nas aulas, esclarecer eventuais dúvidas e obter a autorização de todo o grupo para o desenvolvimento da pesquisa.

Cumpre ainda destacar que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida e recebeu aprovação de seu desenvolvimento de acordo com o Parecer de número 5.181.053 (Anexo A).

O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2022, durante as aulas do Projeto de Convivência. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram as seguintes: 1) diário de aula; 2) rodas de conversa e 3) questionário.



### 4.3.1 Diários de aula

Diários de aula, registros de aula, registro de incidentes, observações de aula são termos utilizados para definir técnicas de documentação. De acordo com Zabalza (2004), os diários de aula são os documentos nos quais os professores e professoras anotam as impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. O autor afirma que essa definição é voluntariamente aberta, pois engloba diversos tipos de diários, tanto pelo conteúdo das anotações quanto pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação.

Segundo Zabalza (2004), do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas” e que esse conhecimento, de orientação basicamente qualitativo, adquiriu grande relevância na pesquisa educativa nos últimos anos. O autor descreve que, diante de uma grande variedade de diários de aula, nem todos têm o mesmo sentido na pesquisa nem a mesma capacidade de impacto no processo de desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, eles refletem a versatilidade desse instrumento e as diversas formas de apresentação que pode ter.

Zabalza (2004) destaca duas variáveis básicas de diários que são muito significativos para ele: a riqueza informativa que o diário apresenta e a sistematicidade das observações recolhidas.

[...] Um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele. Os diários apenas introspectivos perdem sentido ao ficar estabelecido o ponto de referência externo em que os fatos ou as vivências narradas acontecem. O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal [...] a sistematicidade das observações recolhidas: permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos (Zabalza, 2004, p. 16).

Os diários de aula também podem ser compreendidos como instrumentos que evidenciam as problemáticas e as concepções políticas e ideológicas dos professores, pois, ao mesmo tempo que refletem sobre os acontecimentos, também inserem perspectivas particulares (Zabalza, 2004).

Indubitavelmente, os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo individual que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de trabalho. Essa

dimensão “pessoal” do trabalho constitui uma área normalmente “imprecisa”, mas que, com o uso do diário de aula, pode ser mais clara e precisa, proporcionando conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Além disso, também serve como recurso para o desenvolvimento profissional permanente. Ao redigir os diários, os professores estabelecem meios para aprendizagem baseados na conscientização de sua ação e na recodificação dessa ação, acionando a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis, buscando melhorar (Zalbaza, 2004).

Por meio do registros em um diário de aula, é possível ao professor levantar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, aspectos sobre as aulas e os acontecimentos do dia a dia, registro de fatos que identifica, analisa e reflexão sobre momentos, problemas e temas de interesses dos estudantes, possibilitando a busca pelas soluções dos contratempos identificados e a utilização do próprio texto como objeto de pesquisa (Zalbaza, 2004).

Durante o percurso das coletas em nossa pesquisa, os diários de aulas foram produzidos com base nas reflexões geradas no final de cada aula, bem como envolvendo as impressões no decorrer das atividades, das interações ocorridas entre estudantes e professora, e da própria atuação da docente.

#### **4.3.2 Rodas de conversa**

Ao considerar as rodas de conversa, é importante reconhecer que, embora geralmente associadas à informalidade, quando não têm um propósito claro na sala de aula, podem se tornar um espaço fragilizado, perdendo sentido e resultando no monólogo do professor frente a uma imposição unilateral que cai no silenciamento dos estudantes, por estes não se reconhecerem como sujeitos ativos na comunicação (Silva, 2016).

Nesse sentido, é fundamental que haja intencionalidade e a garantia de um ambiente acolhedor que promova o diálogo para poder compartilhar e ouvir, visto que o círculo que forma a roda de conversa permite a ampla visualização de todos os participantes, o que deixa a roda mais participativa e segregativa. O professor, como mediador na roda de conversa, requer uma escuta ativa, empática e atenta, de modo que o assunto seja mobilizado por todo o grupo. Dessa forma, o diálogo estabelecido nas rodas de conversa assume um caráter de profundidade e reflexão (Silva, 2016).

Silva (2016) também descreve que a roda de conversa é um instrumento de grande relevância que estimula o diálogo e a troca, além de possibilitar diversas intencionalidades de sua utilização, incluindo a apresentação de assuntos, instrução para atividades, construção e acompanhamento das regras, momento da novidade, e até mesmo momento de mediação dos conflitos. Nesse sentido, Laurindo (2003, p.40) aponta que “a roda de conversa é o espaço de definição coletiva de formas de trabalho, de sua sequência, de estabelecimento de compromissos, de convívio coletivo organizado democraticamente”.

Assim, nosso estudo buscou por meio das rodas de conversa, incentivar o diálogo entre os participantes em uma relação de escuta ativa, na qual cada estudante poderia expressar suas opiniões e sentimentos sobre situações cotidianas, atribuindo as rodas de conversa uma dimensão participativa (Afonso; Abade, 2008). Mediada pela pesquisadora, as rodas de conversas buscavam dialogar sobre questões relacionadas à resolução de conflitos e convivência do grupo, sendo registradas por meio de fotografias. Ao longo da aplicação do projeto, foram realizadas 19 rodas de conversa de agosto a dezembro de 2022.

### **4.3.3 Questionário**

Os questionários são instrumentos de coletas, cuja tarefa é a investigação de um determinado assunto. O instrumento de coleta “questionário”, de acordo com Gil (2002, p. 115), é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Segundo os autores:

[...] a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. O pesquisador deve conhecer bem o assunto para poder dividi-lo, e o processo de elaboração exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico, devem ser limitados em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações (Marconi; Lakatos, 2003. p. 202-203).

Para o direito ao anonimato dos estudantes ao responderem os questionários para futuras citações das respostas utilizadas na discussão da pesquisa, sugerimos que não incluíssem seus nomes pessoais. O questionário respondido por eles continha seis questões abertas e foi aplicado no último encontro do segundo semestre do ano letivo.

O roteiro do questionário é apresentado no Quadro 2 a seguir:

#### **Quadro 2 – Questionário aplicado com os alunos e alunas do grupo**

<b>Com base nas atividades e rodas de conversa desenvolvidas no projeto Caixa de Cartas, gostaríamos muito de saber sua opinião. Você poderia me dizer o que pensa respondendo as questões abaixo?</b>
<b>VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR DO PROJETO CAIXA DE CARTAS?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostei muito</li> <li>• Gostei um pouco</li> <li>• Gostei mais ou menos</li> </ul>
<b>O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostei de todos os momentos que tivemos;</li> <li>• Gostei da roda de conversa sobre as cartas;</li> <li>• Gostei das atividades que fazíamos para aprender sobre nossas emoções, sobre nós mesmos, sobre nossos amigos, sobre como conviver em grupo sabendo ouvir e dialogar da maneira correta e sobre o cuidado com valores pessoais e do grupo;</li> </ul>
<b>3. TEM ALGUMA PARTE DO PROJETO QUE VOCÊ NÃO GOSTOU?</b>
<b>4. VOCÊ MUDARIA ALGUMA COISA? TEM ALGUMA SUGESTÃO?</b>
<b>5. CONTE-ME UM POUCO SOBRE COMO FOI A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?</b>
<b>6. A ATIVIDADE QUE EU MAIS GOSTEI FOI.....</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4.3.4 Organização das ações realizadas**

No segundo semestre de 2022, foram realizados dezenove encontros, iniciando-se em agosto e encerrando na segunda semana de dezembro. A professora-pesquisadora começou a atuar com a turma e realizar as observações e construção do vínculo afetivo desde abril de 2022. A distribuição dos dezenove encontros

realizados teve a seguinte organização: um encontro foi utilizado para a apresentação inicial do projeto de pesquisa, incluindo a apresentação da proposta para os pais e estudantes, entrega dos Termos de Consentimento e Assentimento e apresentação do planejamento; dezessete encontros foram dedicados no desenvolvimento da proposta da Caixa de Cartas na roda de conversa e de atividades práticas reflexivas relacionadas ao autoconhecimento e reconhecimento do outro, de emoções e sentimentos, da convivência ética por meio do diálogo respeitoso, do reconhecimento de valores individuais e inegociáveis, valores do grupo e reflexão sobre resolução de conflitos; um encontro de encerramento do projeto de pesquisa da Caixa de Cartas com aplicação do questionário (coleta de dados) com as crianças e a professora regente da turma.

#### **4.3.5 Desenvolvimento do planejamento do projeto de pesquisa na sala de aula**

As rodas de conversa sobre as cartas depositadas na caixa durante a semana aconteciam às quartas-feiras no período de uma aula de 45 minutos inicialmente e posteriormente, devido à necessidade de ampliar o tempo, passou a abranger duas aulas de 45 minutos cada. Inicialmente, as conversas ocorriam dentro da sala de aula e depois intercaladas com o ambiente externo. Durante as rodas, a pesquisadora abria a Caixa de Cartas, descrevia a situação relatada sem identificar nomes e os envolvidos nas situações diversas tinham a escolha de se pronunciar ou não, compartilhando sentimentos e emoções. Todos os estudantes podiam participar com reflexões e sugestões de soluções, exemplos sobre vivências parecidas e outros relatos que contribuíssem para a reflexão e diálogo do grupo.

Os estudantes se sentavam em roda de forma que todos pudessem ver e ser vistos, evitando qualquer sentimento de menos valia. Combinamos que aquele que desejasse participar do diálogo ou tivesse dúvidas sobre o que estava sendo apresentado pelos colegas deveriam levantar o braço e aguardar seu momento de fala para fazer a pergunta. Após essa parte de diálogo sobre as cartas, os estudantes que escolhiam se pronunciar sobre o relato descrito rasgavam a carta como simbologia do “conflito encerrado” sendo perceptível a satisfação deles nesse momento.

Em seguida, encerrava-se a roda da resolução de conflitos e era realizada a apresentação da temática e atividade proposta para o dia, que tinha por objetivo

construir com os estudantes um caminho concreto de conhecimento próprio e reconhecimento do outro, buscando a construção de um ambiente sociomoral afetivo na sala de aula que possibilitasse o desenvolvimento moral das crianças.

Assim, a pesquisadora explicava os conceitos das temáticas e as atividades reflexivas a serem realizadas, utilizando recursos visuais como PPT e Canva. As dúvidas das crianças conforme emergiam eram respondidas, distribuía-se os materiais impressos e havia a mediação das reflexões propostas, mobilizando-se ações para que os estudantes dialogassem sobre todo o percurso daquele dia.

Abaixo algumas imagens das rodas na sala de aula e também na área externa da escola:

**Figura 12 – Roda de conversa na área externa da escola**



Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 13 – Roda de conversa na sala de aula**



Fonte: Arquivo da autora.

#### 4.3.6 Proposta da análise e discussão de dados

Para Lakatos e Marconi (2003), a análise e discussão de dados fazem parte do núcleo central da pesquisa. Mesmo sendo duas atividades distintas, estão precisamente relacionadas e envolvem duas operações: a análise, que tem por objetivo evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, podendo ser dividida em três níveis (interpretação, explicação e especificação). A segunda operação é a interpretação vista como uma atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as à outros conhecimentos. A interpretação deve esclarecer não só o significado material, mas também trazer inferências mais amplas sobre os dados discutidos de forma sintética, clara e compreensível.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a análise dividida em três níveis possibilita o olhar atento sobre os dados coletados na pesquisa, a fim de obter respostas a questões de pesquisa e compreender as relações entre hipóteses e fenômenos observados.

No nível da interpretação da análise, é possível verificar as relações entre variáveis independentes, dependentes e intermediárias, ampliando o conhecimento sobre os acontecimentos. No nível da explicação, é possível esclarecer a origem da variável dependente e a variável anterior. No nível da especificação, é possível explicitar até que ponto as relações entre variáveis dependentes e independentes são válidas.

Lakatos e Marconi (2003) apontam que na análise, o pesquisador apresenta detalhes sobre os dados decorrentes de seu trabalho, buscando respostas para suas perguntas, estabelecendo as relações necessárias sobre os dados e as hipóteses formuladas, comprovando-as ou negando-as mediante a análise realizada.

Quanto ao processo de interpretação das análises, Lakatos e Marconi (2003) descrevem que esta deve significar a exposição do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema, utilizando conhecimentos teóricos que liguem o problema à teoria em uma ordem metodológica, a fim de obter os resultados previstos. Os autores destacam que para esse processo de análise e interpretação dos dados, é imprescindível que se leve em consideração um planejamento bem elaborado da pesquisa que facilite esse trabalho e a abordagem adequada ao problema de acordo com seu nível de complexidade.

Diante disso, a estrutura do processo de análise e interpretação desta pesquisa ocorreu após a organização de todos os dados coletados, tendo por objetivo:

- Compreender exercendo a capacidade de se colocar no lugar do outro, levando em conta a singularidade do indivíduo, sabendo-se que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas pela cultura do grupo em que ela se insere (Minayo, 2012);
- Interpretar como um ato contínuo que caminha com a compreensão e está presente na interpretação que busca elaborar possibilidades projetadas por meio daquilo que é compreendido (Minayo, 2012);
- Ordenar e organizar o material utilizado na coleta de dados investindo na compreensão do material trazido do campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo (Minayo, 2012).
- Produzir um texto que seja procedente frente aos achados do campo, contextualizado e compreensível, capaz de transmitir informações concisas e coerentes, que não seja apenas pautado no campo, mas que assinale a compreensão e interpretação nesse momento das práticas do pesquisador (Minayo, 2012).

No capítulo a seguir, veremos como se deu a realização da proposta apresentada para a análise e discussão dos dados, por meio de uma organização que evidencia o trajeto da pesquisa aplicada.



## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Considerando que o objetivo geral do presente estudo consistiu em avaliar uma proposta pedagógica pautada em práticas reflexivas para o desenvolvimento moral com escolares de 9 e 10 anos de idade, que parte da aplicação da Caixa de Cartas (Korczak, 1997) e inspirado pelos trabalhos na perspectiva dos estudos sobre o desenvolvimento moral da criança (Piaget, 1994) e na resolução de conflitos na escola como meio para esse desenvolvimento moral (Vinha; Tognetta, 2003, 2009, 2012, 2014), bem como na importância da construção de um ambiente sociomoral cooperativo na sala de aula e no contexto escolar pautado no respeito mútuo (Lepre, 2005, 2009, 2022; Vinha, 2000, 2003, 2012, 2014; Tognetta, 2003, 2005, 2012, 2022; Bataglia, 2013, 2017, 2022; Puig, 1998, 2000, 2010), as análises dos dados em articulação com a literatura sobre o assunto permitiram construir duas grandes categorias: 1- O dispositivo “Caixa de Cartas” como meio para a resolução de conflitos e 2- Práticas temáticas em ações intencionais para a convivência escolar.

Nesse sentido, este capítulo se voltará para a apresentação e discussão dessas categorias.

### 5.1 Primeira categoria: O dispositivo Caixa de Cartas como meio para a resolução de conflitos

[...] Cada noite retirava um punhado de folhas de papel escritas com uma letra desajeitada e, no silêncio do escritório, podia refletir calmamente em tudo o que, na agitação do dia sobrecarregado de trabalho, teria provavelmente me passado despercebido ou que considerava pouco importante. [...] Talvez você encontre até mesmo um poema não assinado. A criança teve uma ideia, passou-a para o papel e, não sabendo o que fazer com aquilo, pôs na caixa de cartas [...] (Janusz Korczak, 1997, p. 317).

Janusz Korczak em seu livro “Como amar uma criança” afirma que sempre haverá conflitos em uma instituição, mesmo naquelas em que haja perfeita harmonia, pois cada dia traz algo novo de inesperado. Todos os problemas, sejam eles espantosos ou habituais (queixas, mentiras, brigas, pedidos, falta, hipocrisia, coragem, entre outros) devem ser abordados independentemente de opiniões geralmente respeitadas, pois os fatos podem se contradizer. Para Korczak (1997), o educador que observa atentamente essas situações contribui para o enriquecimento interior da criança. Quanto mais o educador se aproxima dela, mais detalhes relevantes são notados por meio de uma observação minuciosa, que constata sintomas que não se expressam pelos olhos, mas pela percepção do que pode estar

acontecendo dentro da mente e do coração, denominado por Korczak como *choros interiores* (Korczak, 1997).

Korczak (1997) explicava que era importante que as crianças errassem, tivessem conflitos a serem resolvidos e que não cabia ao educador evitá-los, mas permitir que, diante ainda de suas vontades frágeis, desenvolvesse sua consciência e exercitasse sua resistência moral. Para ele, a criança que está sempre vigiada e protegida se torna moralmente passiva e sem vivenciar situações que a desafiem, ela não conseguirá aprender sobre a autorregulação, ou seja, os “*próprios freios morais*”.

Para tanto, importava oportunizar às crianças momentos em que a reflexão sobre suas ações e sentimentos pudessem ser ouvidas e dialogadas, organizando assim seus pensamentos e emoções. No entanto, na rotina agitada do orfanato que chegou a abrigar 200 crianças no contexto histórico mais difícil da Ponônia, inúmeras vezes essa necessidade de dispor de atenção individual e paciente não era atendida, e muitas crianças não conseguiam o contato necessário, ou se envergonhavam ao falar, pedir ou contar os fatos. Korczak atento em suas observações diárias, constatou essa lacuna e criou o dispositivo “Caixa de Cartas” para organizar e suprir esse descompasso (Korczak, 1997; Marangon, 2007; Tezzari, 2012).

Korczak (1997) explica que muitas vezes é mais fácil escrever determinada coisa do que dizê-la e se havia algo que percebia constantemente no orfanato, eram os bilhetes em que as crianças escreviam suas queixas, pedidos, perguntas e confidências. A Caixa de Cartas organizou e facilitou esse hábito e as crianças que não sabiam escrever pediam a alguém que soubesse para ajudá-las, o que também as incentivava no processo de aprendizagem da escrita e leitura.

Korczak (1997) registrou que graças à Caixa de Cartas, as crianças também aprendiam:

Esperar por uma resposta em vez de exigirem-na imediatamente, seja qual for o momento;

Saber separar as coisas: distinguir entre os seus desejos, sofrimentos, dúvidas, o que é ou não é importante. Escrever uma carta pressupõe uma decisão anterior (aliás, não é raro que a criança queira retirar a carta que tinha colocado na caixa);

Pensar, refletir sobre uma ação, uma decisão;

Ter vontade: é preciso querer para saber (Korczak, 1997, p. 317-318).

Alguns educadores do Lar achavam a escrita das cartas como algo muito formal e não aceitavam esse meio de comunicação. No entanto, isso não impedia a comunicação oral, mas tornava-a mais fácil, pois permitia ao educador organizar o

tempo e dedicar parte de seu dia a ouvir as crianças que precisavam de uma conversa mais longa e, às vezes, confidencial (Korczak, 1997).

Korczak (1986) ressalta que o diálogo é peça fundamental para construir o respeito e a confiança com a criança. No Lar, ele sempre estava atento às oportunidades de dialogar, pois via que esses momentos aprimoravam sua prática educativa e proporcionavam a reflexão.

Tezzari (2012) descreve que Korczak lidava com situações complexas no Lar das Crianças, sendo algumas violentas e exigentes, que demandavam atenção. No entanto, era preciso fazer que elas aprendessem a esperar e refletir antes de obterem respostas, ou simplesmente reagirem a alguma ação de um colega. Para tanto, o combinado da Caixa de Cartas exigia que, antes de tomarem ações imediatas movidas pela emoção, as crianças deveriam descrever o relato na carta, aguardar que o educador fizesse a leitura da carta e, no momento combinado, ambos se sentariam para dialogar sobre a situação com as partes envolvidas, ou de maneira particular, da melhor forma que a carta demandasse.

Janusz Korczak (1997) ressalta o cuidado para não banalizar o uso da Caixa de Cartas e faz uma ressalva importante ao educador, partindo de sua própria experiência, quando confessa em sua obra que no começo errou muito na utilização da Caixa de Cartas. Ele mandava as crianças que estavam lhe aborrecendo escreverem para a caixa de cartas e fazia isso com certo desinteresse, o que fez as crianças perceberem a intenção e deixarem de escrever por um tempo. Korczak afirma que errou muito no início com esse comportamento, pois a caixa de cartas deve ser um dispositivo motivador, disparador, de confiança, de construção de vínculos, da certeza sobre ser ouvido e ter considerado aquilo que quer dizer (Korczak, 1997).

No próximo item, iremos analisar o dispositivo da Caixa de Cartas como ferramenta para organizar os momentos de diálogo e escuta, atuando como possível mediadora na resolução de conflitos em sala de aula, ponderando a construção de vínculos por meio da conscientização sobre o eu, o outro, nós e os valores que devem orientar essa convivência ética em um ambiente sociomoral afetivo através desse dispositivo.

### 5.1.1 Da observação da pesquisadora à aplicação do dispositivo Caixa de Cartas na sala de aula

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem (Bertolt Brecht, 2000).

Diante do reconhecimento do valor da Caixa de Cartas para Janusz Korczak no Lar das Crianças, e de como ela contribuiu para a comunicação, o diálogo, a reflexão, a escuta e a organização do tempo de qualidade do educador com as crianças para acolher o que precisavam dizer depositando atenção total a esses momentos, valorizando suas emoções, ajudando-as a compreender seus sentimentos e dos colegas em um ambiente vivo e com tantas demandas como o orfanato, pensamos que sua efetividade no ambiente escolar da sala de aula seria relevante, a fim de contribuir para o desenvolvimento da consciência emocional e moral.

É inegável que sala de aula e a escola são ambientes de convivência intensa entre pessoas diferentes e que a rotina do professor também é frenética. Reconhecendo a essencialidade do diálogo e da escuta das crianças para que se sintam acolhidas ao expressar seus sentimentos e falar sobre situações que acontecem na rotina escolar, entendemos que a Caixa de Cartas de Korczak (1997) poderia contribuir sobremaneira, visto que é essencial:

sistematizar ações que permitam as crianças o conhecimento de si e do outro criando espaços e oportunidades que favoreçam a resolução de conflitos, de forma a conquistar progressivamente ações mais assertivas e que oportunizem seu desenvolvimento da autoconfiança e do reconhecimento do valor de si contribuindo para a construção da autonomia moral as crianças. (Lepre; Tognetta, 2022, p. 69).

Cabe ressaltar que esse caminho foi planejado buscando possibilitar a organização de momentos na sala de aula em que os estudantes pudessem falar de seus sentimentos, refletindo sobre situações cotidianas de conflito com os colegas e adultos, contribuindo por meio do diálogo e da escuta para a descentração e tomada de consciência sobre suas ações e o que ela pode gerar no outro, superando a obediência relacional, que deixa de ser controlada e determinada por um agente externo a quem deve-se obedecer, favorecendo o comportamento heterônomo. Em vez disso, passa a contribuir para o avanço no desenvolvimento da autonomia moral, pois é permeada de uma relação mutuamente respeitosa, cooperativa, dialógica e reflexiva, que permite o desenvolvimento da expressão livre dos sentimentos e das

atitudes de reciprocidade (Bataglia; Rodrigues 2022, p. 552).

Durante o primeiro semestre, no planejamento inicial das ações com o projeto de trabalho (apresentação da proposta e observação do grupo), a pesquisadora esteve nas aulas com os estudantes, em coparticipação com a professora regente e, em algumas ocasiões, com as professoras em substituição. Houve total liberdade para se aproximar de maneira significativa, ajudando-os em suas tarefas, ouvindo questões pessoais e auxiliando em algumas situações em que a professora regente não estava presente, já que estava constantemente em sala de aula.

Nesse primeiro momento, foram identificadas algumas situações de conflito em que as professoras em substituição na sala evitavam resolver usando mensagens autoritárias<sup>11</sup>, aparentemente por medo de perder o controle do grupo. Isso ocorria devido às idas e vindas com diferentes professoras em substituições de curtos períodos, o que dificultava a construção de vínculos afetivos e de confiança com os estudantes:

[...] O colega chamou o outro de idiota, o menino que foi ofendido procura a professora para reclamar sobre a ofensa e obter auxílio na situação. A prof.<sup>a</sup> responde: *xiu*, fica quieto não quero conversar entre vocês dois. (Pesquisadora– Diário De Aula 1)

Vasconcellos (2009, p. 64) destaca que "a vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. É impossível pensar sem experimentar algum sentimento." Nesse sentido, Tognetta (2012) afirma que, na maioria das vezes, não se permite que o outro pense e encontre uma solução para os problemas, respondendo que a maior dificuldade está em oferecer a solução, entendendo que o outro pode resistir, mesmo achando a saída interessante. No entanto, se o oposto for feito e a solução vier sempre pronta do(a) professor(a), o estudante estará sempre inclinado a esperar que lhe sejam concedidas respostas sobre o que e como fazer diante do problema.

Ao abordarmos a afetividade na escola, especialmente no que diz respeito à relação de autoridade, torna-se evidente a necessidade do uso de mensagens descritivas<sup>12</sup>, como apontado por Tognetta (2012, p. 113). Isso se deve ao fato de que

---

<sup>11</sup> Tognetta (2012, p. 112) classifica as mensagens autoritárias como: instrução; a mensagem de solução; os conselhos; mensagens ridicularizadoras; desconfiantes e humilhantes.

<sup>12</sup> Tognetta (2012, p. 113) descreve como mensagem descritiva aquela com descrições específicas da situação ou ação e como os envolvidos se sentem.

as mensagens do professor, mesmo que proferidas com as melhores intenções, muitas vezes carregam consigo rótulos e elogios valorativos que pouco contribuem para a formação do estudante.

Durante a observação, também foi constatado que os conflitos eram diversos e não seguiam um padrão específico. No entanto, alguns ocorriam com mais frequência, como a dificuldade em respeitar o espaço daquilo que pertence ao outro:

Os alunos ganharam mel no dia de hoje na merenda, e na sala de aula em um determinado momento após o lanche foi constatado que alguém havia comido o mel da menina, eram acusações para todos os lados, o foco estava em descobrir quem comeu o mel e não houve resolução. (Pesquisadora, Diário de aula 2)

Uma estudante nota que sua lapiseira nova não está no estojo e ao verificar perto de sua mesa, começa a chorar muito com medo da mãe que ficaria muito brava, ao procura-lá constata que sua lapiseira está com a outra colega que adesivou o objeto acreditando que não seria notado. Pedi à professora se poderia fazer a intervenção e para não expô-las fomos para o lado de fora da sala de aula, nos sentamos e lá pude oportunizar o diálogo e a escuta entre as meninas para que ambas pudessem dizer do que estavam sentindo naquele momento. Também pedi a menina que havia pego a lapiseira sobre seu sentimento ao ser acusada diante da turma, as duas partes dialogaram sobre a situação, escutaram uma à outra, ao final foi devolvida a lapiseira que realmente era da amiga (Pesquisadora, Diário De Aula 3).

Foi interessante constatar que essas duas situações desencadearam diferentes ações no cotidiano. Na situação 1, não houve espaço para dialogar sobre o ocorrido, alguns “fatos misteriosos” continuaram a acontecer. Por outro lado, na situação 2, que contou com a mediação da pesquisadora, as estudantes envolvidas tornaram-se apoiadoras mútuas. O diálogo que elas estabeleceram no conflito despertou um sentimento de solidariedade, respeito mútuo e auxílio no cotidiano da sala de aula. Uma menina passou a acompanhar a outra com muito mais proximidade, uma era mais compenetrada e tinha mais facilidade para aprender enquanto a outra era mais comunicativa e afetiva em suas relações de amizade e com seu jeito de ser sempre deixar o dia da colega mais prazeroso visto que ela era muito exigente consigo mesma.

Tognetta (2012) corrobora que quando nos é possibilitado explicitar o que pensamos, temos a oportunidade de tomar uma decisão em verbalizar o que sentimos, mas muito frequentemente fechamos os canais de comunicação com nossos semelhantes, estabelecendo julgamentos subjetivos que se transformam em ameaças ao comportamento do outro, causando uma necessidade de se defender e não

emitindo aquilo que desejamos ao verbalizar o que sentimos. Segundo a autora: “[...] a tomada de consciência das ações só acontecerá quando abandonado o caráter da defesa, quando o sujeito puder pensar e sentir pelo respeito mútuo o que sua ação provocou no outro” (Tognetta, 2012, p. 116).

Durante o semestre, diversos conflitos surgiram devido a opiniões sobre o comportamento alheio, ofensas verbais, situações de violência no recreio decorrentes de intolerância, irritabilidade, agitação emocional e física, toques físicos, além da falta de espaços para dialogar sobre os conflitos com soluções que sempre aconteciam de maneira verticalizada e externa.

Em um ambiente rico em multiculturalidades como a escola, os conflitos são inerentes ao contexto devido às diferentes opiniões e interesses. Chrispino (2007) ressalta que a escola historicamente se adaptou a um determinado padrão de estudante, estabelecendo regras que exigem obediência automática e que permaneceu a mesma diante da diversidade, o que naturalmente gera conflitos, muitas vezes vistos como uma afronta à ordem.

Vinha (2003) afirma que diante dessas situações de conflito, os educadores muitas vezes se sentem inseguros sobre a melhor forma de lidar com eles, o que os leva a tentar resolvê-los rapidamente ou evitá-los, muitas vezes apoiando-se em um saudosismo remoto por não saber como agir. No entanto, considerando o conhecimento científico de que o desenvolvimento moral da criança ocorre por meio da interação com os outros e suas relações sociais, torna-se imprescindível que o professor pense como a escola em que ele está inserido atua frente aos conflitos, refletindo sobre o que fazer de forma que possa contribuir significativamente para a formação da personalidade autônoma dos estudantes que deseja formar nesse lugar de Educação.

Diante disso, o presente trabalho buscou investigar se a partir do contexto da sala de aula a utilização da Caixa de Cartas na resolução de conflitos como prática reflexiva contribuiria para o desenvolvimento moral dos estudantes por meio do diálogo, da escuta e da cooperação, promovendo assim a construção de um ambiente sociomoral cooperativo que possibilita a descentração pautando-se em uma relação de respeito mútuo, solidária e cooperativa de sujeitos em busca de uma convivência ética.

Em seguida, analisaremos como foi a aplicação da Caixa de Cartas ao longo do segundo semestre letivo, para então verificarmos se de fato contribuiu-se ou não

para este fim.

### **5.1.2 A Caixa de Cartas na sala de aula como mediador na resolução de conflitos**

A autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação (Piaget, 1994).

Ao considerarmos o objetivo de utilizar a Caixa de Cartas na resolução de conflitos como meio para o desenvolvimento moral no âmbito educacional, devemos reiterar a fala de Tognetta e Lepre (2022, p. 69) sobre a relevância de organizar ações que possibilitem aos estudantes o conhecimento de si e do outro, criando espaços e oportunidades que favoreçam a resolução de conflitos. Dessa forma, eles podem avançar progressivamente em ações mais assertivas que contribuam “para o desenvolvimento da autoconfiança e do reconhecimento do valor de si, contribuindo para a construção da autonomia moral das crianças”.

Nesse sentido, é essencial construir um ambiente sociomoral que favoreça o desenvolvimento da autonomia por meio das relações que se estabelecem. Entende-se que a proposta da Caixa de Cartas chega à sala de aula do Ensino Fundamental I como possibilidade de auxílio na rotina da professora que organiza os momentos e o espaço, de forma a possibilitar aos estudantes meios para que possam dizer de suas emoções, olhando para si, para o outro, escutando, dialogando e refletindo, tal qual contribuía com Korczak em seu orfanato quando idealizou o a caixa de cartas, a fim de que tivesse tempo com suas crianças e não perdesse a excelente oportunidade de escutar e dialogar conjuntamente sobre diferentes situações levando-os a reflexão.

Para iniciarmos nosso trabalho com a Caixa de Cartas na sala de aula, a pesquisadora retomou a apresentação da proposta com os estudantes, que já sentiram-se muito importantes ao notar um significado diferente nesse projeto, desde quando lhes foi solicitado autorização para participar por meio do termo de assentimento. Todos acharam muito inusitado, afinal, nunca antes dentro da sala de aula haviam lhes pedido autorização para algo que fossem participar, muito menos haviam perguntado se eles gostariam de participar solicitando suas assinaturas. Pensamos que nesse momento de escolha, já iniciou-se a construção do sentimento de pertencimento ao projeto, visto que eles poderiam com certeza decidir e dizer “não” sem ter consequências negativas e sem medo de punições, mas todos empolgados com a novidade desejaram participar.

No segundo momento, foi apresentada a breve biografia de Janusz Korczak,



criador da Caixa de Cartas, para que entendessem melhor a origem da proposta. Também foi realizados os combinados sobre o dia e horário dos encontros, que aconteceram às quartas-feiras, das 10h20 às 11h50, e como deveriam ser redigidas as cartas, explicando-lhes que deveriam conter: data, nome do autor da carta somente, a situação que aconteceu, como se sentiu e se poderia fazer algo para contribuir para uma solução evitando acusação explícita e palavras ofensivas, de forma a não constranger nenhum envolvido. É importante dizer que na leitura da carta a professora pesquisadora que mediava a roda de conversa era atenta e zelosa para não citar nomes pessoais contidos nas cartas, evitando o constrangimento aos estudantes, focando nas descrições da situação e sentimentos decorrentes.

Combinamos também que aqueles que quisessem relatar situações, mas não desejassem que fossem discutidas na roda de conversa da Caixa de Cartas, poderiam entregar a carta em mãos para a pesquisadora, esta combinaria com o estudante e a professora regente o melhor momento para a conversa individual. Ficou determinado entre o grupo e a professora que não haveria período ou horário determinado para a escrita das cartas pois essa demanda viria de acordo com a necessidade individual do estudante naquele momento, assim poderiam retirar o papel e escrever no momento que julgassem mais necessário, desde que não atrapalhassem o andamento das aulas.

Após as explicações e combinados, a Caixa de Cartas foi produzida juntamente com o grupo juntamente objetivando o sentimento de pertencimento ao projeto, para que sentissem que aquela Caixa de Cartas era deles e estaria ali para eles. Segundo Villela<sup>13</sup> e Archangelo (2013 *apud* Archangelo *et al.*, 2020), o ambiente escolar precisa provocar três sentimentos implícitos:

[...] acolhimento no sentido de receptividade, de “braços abertos” ao receber sujeitos dotados de história e não apenas cognição; reconhecimento no sentido de oferecer espaços que acolham suas singularidades, sendo acolhida e reconhecida e por repercussão desses dois; pertencimento ao envolver-se no contexto e nas oportunidades oferecidas pela escola de maneira espontânea, nas ações daquilo que ultrapassa a externalidade sendo ressignificado pelo que pode ser cultivado ao seu redor nas relações sociais[...] (Archangelo, *et al.*, 2020, p. 4).

Ao iniciarmos as rodas de conversa com a Caixa de Cartas, inicialmente os estudantes traziam conflitos que aconteciam na sala de aula e em especial no

---

<sup>13</sup> VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. Fundamentos da escola significativa. São Paulo: Loyola, 2013.

intervalo. Vejamos alguns relatos abaixo:

**Figura 14 – Conflitos em sala de aula relatados pelos estudantes**

<p>“Hoje uma menina da turma me deu um tapa na cabeça, eu não gostei da brincadeira”. (MT)</p>	<p>“estou me sentindo incomodada porque no intervalo os meninos ficam me chamando de um apelido, e eu não gosto que eles me chamem assim. Obrigada por me escutar” (M.)</p>
<p>“eu mexi com um menino no intervalo e ele me chamou de negro, me senti muito mal” (C.H)</p>	<p>Estou com medo porque briguei com um menino da nossa sala e agora seu irmão que é grande está querendo me bater. (R.P.)</p>
<p>Na hora do recreio um menino colocou a perna na minha frente e me empurrou enquanto eu brincava, eu cai e bati minha perna (Y.)</p>	

Fonte: Arquivo da autora.

A Caixa de Cartas, como forma não violenta de comunicação frente à resolução de conflitos, constitui-se como um instrumento valioso para que os estudantes possam desabafar sobre as situações que lhes incomodam, o que sentem, angústias, tristezas e alegrias, descobrindo que aquilo que sentem diante de situações cotidianas é tão importante para seu desenvolvimento moral que precisa ser evidenciado por meio da ética do cuidado, contemplada pela descentração afetiva, reconhecendo seus sentimentos e prestando atenção na singularidade do outro (Samalin, 2000).

Tognetta (2013) descreve que pensar sobre os atos é condição necessária mas não suficiente. Nesse sentido, é preciso fazer diferente da educação que tivemos, é imprescindível que os estudantes possam pensar e ter formados seus instrumentos cognitivos que lhes possibilitem sair do seu ponto de vista e ir para o outro por meio da reversibilidade de pensamentos e esse pensar é processo de tomada de responsabilidade por meio de decisões que são resultado de um processo de escolhas realizado por quem pensa (Tognetta, 2012).

A autora afirma que quando dizemos aos estudantes o que devem fazer frente

a uma situação de conflito, ou quando exercemos ações coercitivas sobre esse conflito, não possibilitamos a eles oportunidades de decisões, e para além disso, oportunidades para que manifestem seus sentimentos e compreendam suas reações. Araújo (2001) descreve a relevância dessa vivência, sabendo-se que:

A constituição de consciências autônomas passa pela construção de processos de autoregulação, que permitam ao sujeito dirigir sua conduta por si próprio; ao mesmo tempo que passa pela aquisição necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções, para que possa usá-los como componentes de procedimentos da consciência moral (Araújo, 2001, p. 104).

A Caixa de Cartas na sala de aula possibilitou aos estudantes, ao escreverem sobre os conflitos que aconteciam, a reflexão sobre a situação, o diálogo sobre o que sentiram e como se sentiram. Tognetta (2003) afirma que é essencial saber o que se sente para aprender a lidar com os desejos e controlar a impulsividade das emoções para então conseguir desenvolver a capacidade de autodomínio, sabendo dizer a outra o que sentiu em sua atitude para com ela. Tognetta (2012) ainda relata que possibilitar a reelaboração de situações mal resolvidas é uma oportunidade de refletir, reconstruindo as ações que aconteceram no plano mental.

Quando o estudante decide escrever uma carta para descrever um conflito e pensar como se sentiu e suas reações, ele olha para si mesmo, organiza seu pensamento, reflete sobre suas emoções e pode então se autoconhecer refletindo em como poderia se autoregular.

Na roda de conversa da Caixa de Cartas, por meio da cooperação de todos que estavam ali por sua livre escolha, foi possível de forma equilibrada a prática de descentrar-se, um sair de si para se colocar no ponto de vista do outro sem perder seu próprio ponto de vista, permitindo-lhes o conhecimento do outro e de si mesmo.

Para que o desenvolvimento moral aconteça e seja sustentado, a tomada de consciência deve contribuir para que eles percebam uma mesma situação a partir de diferentes perspectivas. Na roda de conversa com a Caixa de Cartas, a pesquisadora tinha papel de argumentadora e não trazia soluções que encerravam o debate sobre os conflitos, mas questionamentos sobre o porquê daquelas situações e das alternativas que traziam, levando-os a refletir e explicitar seus pensamentos e emoções, favorecendo perguntas que os levassem a outras possibilidades colaborando para a evolução em seus juízos e ações. Os momentos de diálogo e escuta também eram enriquecidos pela afetividade dos estudantes, enquanto

reconhecimento dos sentimentos na oportunidade de manifestá-los criando condições psicológicas para entender o sentimento do outro e se sensibilizar.

Todavia, Vinha e Tognetta (2012) afirmam que para realizar a intervenção é primeiro necessário que o(a) professor(a) não tenha somente a boa intenção de educar moralmente, mas que conheça o desenvolvimento humano e quais mecanismos psicológicos possibilitam o desenvolvimento moral dos estudantes. As autoras apontam que mais do que boa intenção de educar moralmente em valores é preciso saber como ajudá-los em como se autorregular para agir.

Tognetta e Vinha (2012) descrevem que nessa prática é preciso que o professor entenda que as manifestações dos conflitos e situações difíceis na escola não podem ser classificadas apenas como indisciplina. Faz-se relevante entender que bullying, incivildades, indisciplina e agressividades são fenômenos diferentes e precisam ser compreendidos em sua constituição para que possam ser superados. Na escola, as ações que vão contra a ordem estabelecida são tidas como indisciplinas, que são ações contrárias à ordem do professor ou autoridade que, por intermédio da disciplina asseguram a regra de convivência sem força física ou verbal.

As autoras descrevem que indisciplina é violência, visto que a mesma tem por definição emprego de força física ou psicológica com a intenção de ferir o outro. Nesse sentido, o “bullying se enquadra em uma forma peculiar de violência entre pares por ter como características a repetição de atos sobre um alvo escolhido pelo autor, na presença de um público que constantemente demonstra sua condição de poder sobre a vítima” (Tognetta; Vinha, 2012, p. 11).

Já a incivildade não é uma violência e sim um comportamento descortês, que muitas vezes demanda do professor tempo em excesso determinando regras, calculando as repetições, mandando para a direção escolar, comunicando os pais e suspendendo o estudante (Tognetta; Vinha, 2012).

[...] nesses casos, se falta sensibilidade moral aos envolvidos, se falta tomar consciência do valor do outro, é preciso gastar tempo nessa formação. Gostar tempo, por sua vez, exige de nós esforço, que é olhar para os conflitos escolares como desafios para pensar o cotidiano de nossas ações, e não intervenções pontuais [...] (Tognetta e Vinha, 2012, p. 11).

As autoras apontam que o papel da escola é auxiliar os estudantes a conduzir o volume de informações que na contemporaneidade recebem de todos os meios, a todo momento, ajudando-os a pensar com uma coordenação de ações no plano

mental e conjuntamente com os outros no sentido de cooperação.

Todavia, Vidigal e Vicentin (2012) afirmam que uma boa solução de conflitos demanda a operação de reciprocidade e que essa operação só é possível a partir de 7 a 8 anos de idade, quando os estudantes conseguem ter um pensamento reversível e outras operações cognitivas subjacentes a reversibilidade. Frente a isso, é relevante que se construam espaços para que possibilitem experiências da participação coletiva, da discussão das regras, da oportunidade de ouvir o outro e dizer o que se pensa, para que se chegue à regulação da convivência.

Na sala de aula, frente à resolução de conflitos, a Caixa de Cartas veio contribuir para que esse espaço fosse efetivamente criado, a fim que os estudantes pudessem iniciar o processo de aprender a descentrar-se, considerando seus sentimentos e emoções, assim como do outro, ao se disponibilizarem a escutar e pensar em soluções para as situações. O cenário viabilizou à professora regente da turma a possibilidade de conhecê-los em suas emoções e percepções que anteriormente lhe eram desconhecidas visto a ausência do espaço para o diálogo e escuta nessas situações.

Assim, a professora regente manteve-se sempre atenta às rodas de conversa, desejosa de aprofundar seu olhar sobre os estudantes de seu grupo. Vejamos estes diálogos relevantes do diário de aula da pesquisadora:

Hoje, a professora da turma relatou o quanto o projeto tem sido significativo para que ela repense suas práticas de forma a trabalhar intencionalmente e conjuntamente a resolução de conflitos com seus estudantes: “estou aprendendo muito com esse projeto, como é interessante ver uma mudança acontecendo de dentro para fora, como é bom conhecer melhor meu grupo e saber como eles sentem e se sentem, tenho aprendido muito (Pesquisadora, Diário de aula 12).

Hoje, tivemos uma situação interessante no intervalo que foi trazida para a roda de conversa da caixa de cartas, na verdade quando chegam do intervalo muitas cartas são produzidas pelos estudantes. Um estudante vivenciou uma situação de agressão física no intervalo, e retornou à sala depois de levar uma grande bronca da “tia do pátio”, ele estava com o pescoço vermelho e muito abalado emocionalmente, ao expor a situação ocorrida dizia se sentir muito mal porque o menino de outra sala o havia segurado pelo pescoço, mas não conseguia elaborar sua fala. Dessa vez nossa roda de conversa foi parar no 5º ano e o menino envolvido na situação veio conversar também sobre o que havia ocorrido, ele então explicou que quando estavam no intervalo brincando de pebolim repentinamente o estudante do 4.º ano se voltou contra ele de forma incontrolável começou a tentar agredi-lo, o menino do 5.º ano por sua vez tentando pará-lo sem bater dele tentou frear o ímpeto do colega segurando-o pelo pescoço, “foi a solução mais rápida que encontrei para contê-lo sem machucá-lo”, o estudante do 5.º ano relatou. Enquanto o menino descrevia a situação e suas intenções, o estudante do 4.º ano parecia tomar

consciência e retomando no plano mental a cena do ocorrido, ele então lembrou que durante o jogo alguns meninos estavam gritando muito alto e um deles, que ele não identificou quem era, deu um “altíssimo grito” em seu ouvido e ele extremamente irritado foi para cima do primeiro que encontrou perto dele, que era esse menino do 5.º ano. Ao ouvir o menino do 5.º ano contando o olhar dele sobre a situação, o estudante do 4.º ano entendeu que suas emoções haviam desencadeado uma reflexo não planejado de proteção. Ele então retomou a consciência sobre si, percebeu sua extrema irritação e reação involuntária de defesa, e conscientemente, reconheceu suas ações e pediu desculpas. O menino do 5.º ano também pode tomar consciência de que poderia ter pensado em uma outra forma de ajudar o colega até que ele se acalmasse e também pediu desculpas. Passamos algum tempo refletindo em grupo sobre como nossas ações podem causar reações, sobre o quanto é importante nos conhecermos para saber quando algum “gatilho emocional” será disparado, refletir sobre algo que possa estar acontecendo fora do contexto da escola e que esteja refletindo em meu comportamento emocional. Aqueles que quiseram trouxeram relatos de vivências parecidas como que desejando dizer ao amigo “tá tudo bem, isso acontece, vamos pensar juntos sobre isso” (Pesquisadora, Diário De Aula 10).

Segundo Tognetta e Vinha (2012, p.13), os conflitos sempre existiram e sempre existirão na sala de aula e na escola como um todo e a forma como ele é visto dependerá do olhar daqueles que lá estão para educar, vendo-o como oportunidade de crescimento ou como perigo,mediando-o de forma que contribuam ou não para que os estudantes possam saber resolver seus problemas com os outros, sendo exatamente os conflitos uma ótima oportunidade de aprender a se autorregular.

A forma como esses conflitos são sancionados apresenta também diferenças essenciais para a formação moral dos estudantes, como explicamos no capítulo 2. Uma sanção expiatória é um regulador externo, caracterizado por uma punição equivalente à falta cometida que não se refere à ação e por isso torna-se arbitrária, tendo mais relação com a coação e com regras de autoridade. O estudante obedece por medo da punição, impossibilitando que pense sobre seu erro e em formas de repará-lo, reforçando assim seu comportamento heterônomo.

Já a sanção por reciprocidade está relacionada à cooperação e regras de igualdade. Nesse caso, a reparação do ato condiz com o que ele causou, levando o estudante a refletir nas causas, consequências e como pode resolver aquela situação causada por si mesmo. Sabendo-se que a “sanção expiatória causa consequências prejudiciais para o desenvolvimento moral, pois favorece o raciocínio de cálculo e risco” em uma análise comparativa, o que não favorece a superação da heteronomia, a sanção por reciprocidade deve ser usada sempre, uma vez que leva à reflexão sobre a ação (Vidigal; Vicentin, 2012, p. 92).

Todavia, para que as sanções de reciprocidade sejam válidas, é importante que

haja entre o adulto e a criança uma relação pautada na afetividade e no respeito mútuo, a figura de ambos precisa ser significativa. É relevante que o professor considere a maneira que tem se relacionado com os estudantes do seu grupo, como tem se comunicado, como tem dirigido seu olhar, afinal, essas condições transmitem em qual nível o professor realmente se importa, assumindo-se como adulto e promovendo o respeito mútuo nessa relação (Vidigal; Vicentin, 2012).

Devries e Zan (1998) explicam que o professor que deseja contribuir para o desenvolvimento moral de seus estudantes precisa reconhecer que o conflito pertence à criança e acreditar na sua capacidade em resolver os conflitos interpessoais. Vidigal e Vicentin (2012) complementam que o professor não deve se adiantar na resolução, mas sim colocando-se na posição de mediador que acalma, auxilia os envolvidos a reconhecerem seus sentimentos, bem como na posição daquele que irá escutar todas as partes a fim de estimular o diálogo, concentrando-as no problema inicial.

Nessa prática semanal da roda de conversa com as cartas para a resolução dos conflitos, foi interessante perceber a expectativa dos estudantes por esse momento e quanto eles se apropriaram dessa prática reflexiva por meio da Caixa de Cartas; a expectativa da professora regente, que foi olhando para si e ressignificando-se na reflexão sobre suas ações e reações, apropriando-se da importância desses momentos para o grupo, na busca de um ambiente sociomoral afetivo construído por práticas que proporcionam a reflexão do interior para o exterior, na interação e na cooperação, mantendo o diálogo e a escuta sempre que necessários em situações que aconteciam na sala de aula.

A Caixa de Cartas tornou-se um objeto de muitas reflexões e ressignificações. Ao longo de sua aplicação fomos conhecendo novos contornos, novas potencialidades encontradas pelos estudantes da turma que passaram a chamá-la de “caixa dos sentimentos”. A seguir, passemos a conhecer os caminhos descobertos por eles.

### **5.1.3 A ressignificação da Caixa de Cartas e a educação dos sentimentos**

Após algumas rodas de conversa sobre os conflitos apresentados na Caixa de Cartas, era perceptível a tomada de consciência dos estudantes. Algumas situações proporcionavam à professora regente e a pesquisadora um olhar mais aprofundado em como as crianças estavam agindo frente às situações de conflitos, permeados de

incivildades e desrespeito com o outro.

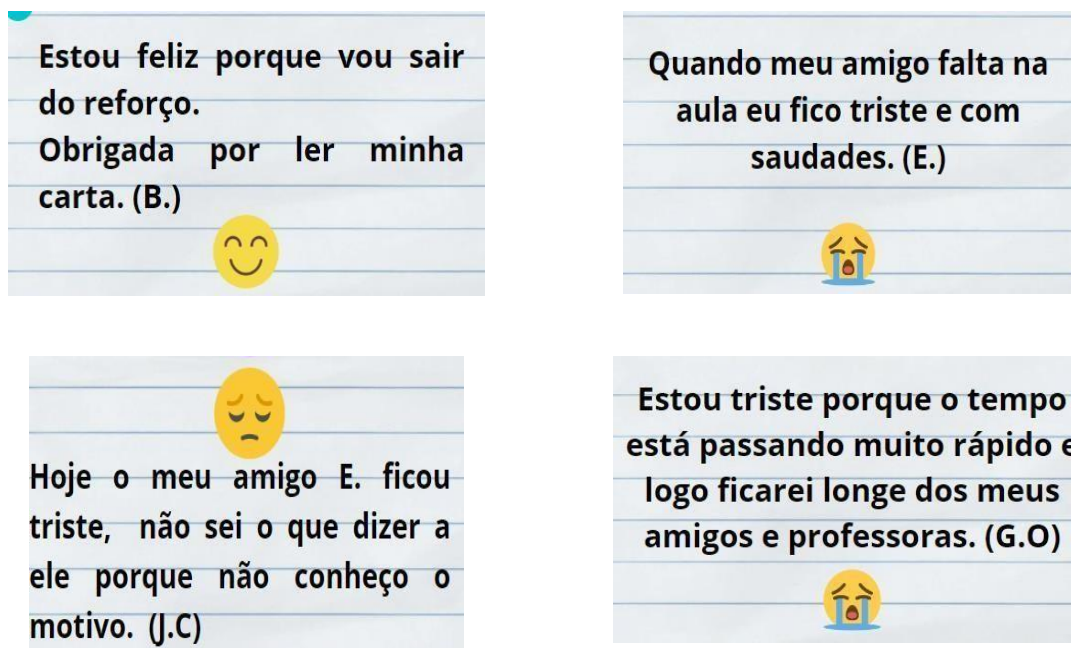
Dentro da rotina escolar, foi proposto pela Secretaria Estadual de Educação um projeto de recuperação contínua das defasagens de aprendizagem, então em dois dias da semana os estudantes trocavam de sala, mesclando-se a estudantes de outras turmas do mesmo ano/série. Naqueles momentos, fazia-se notável como eles se diferenciavam e quanto haviam avançado na convivência e na reflexão antes da ação e da consequência que ela pode ter no outro:

Hoje na troca de salas entre alguns estudantes dos quartos anos, uma situação me chamou atenção, tínhamos na sala de aula metade do grupo que estava participando do projeto da caixa de cartas e a outra metade de outra turma muito conflituosa, com muitos problemas de convivência. No decorrer da aula, um dos meninos dessa outra turma gritou para um outro: “seu idiota, abaixa essa cabeça que não estou enxergando a lousa”, foi curioso ver os estudantes do nosso grupo de trabalho quase caindo de suas cadeiras com olhares assustados voltados para mim como se me pedissem para iniciar uma roda de conversa sobre aquela situação, como se aquela ação já tivesse se tornado algo incomum dentro da convivência deles, essa situação nos valeu para uma significativa discussão na roda de conversa (Pesquisadora, diário de aula 15).

Mediante avanços dos alunos desse 4.<sup>o</sup> ano em relação a suas ações e sentimentos, diálogo, escuta e reflexão na resolução de conflitos para uma boa convivência na sala de aula, percebemos a partir da segunda quinzena de outubro, na roda de conversa 12, como os estudantes haviam se apropriado da Caixa de Cartas e de muitos aprendizados sobre si, sobre o outro e sobre a convivência que ele poderia proporcionar. Nessa apropriação das formas de resolução dos conflitos, a caixa começou a tomar uma nova forma para o grupo. Os estudantes passaram a nomear a Caixa de Cartas como “caixa das emoções”, interessante foi notar que à medida que eles a nomearam dessa forma, as cartas que começaram a ser depositadas, tinham uma nova conotação que não focava os conflitos, mas a necessidade de expressar emoções e sentimentos relacionados aos colegas da turma ou sobre alguma situação mais particular que se dava no contexto escolar:

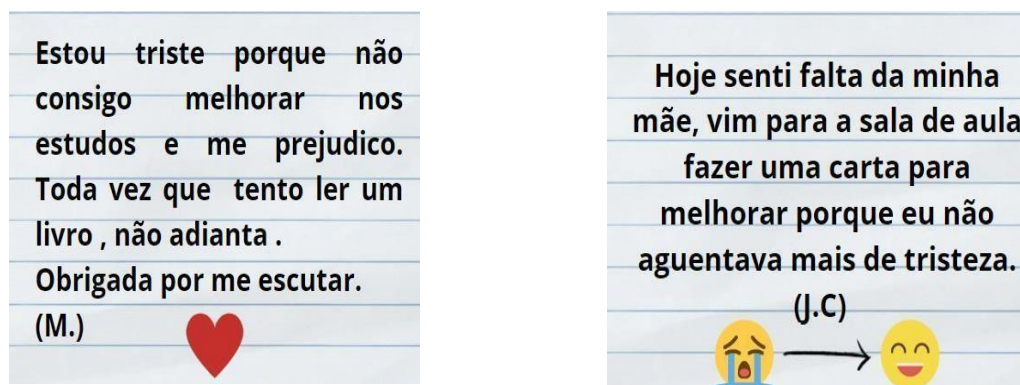


**Figura 15 – Relatos dos sentimentos no contexto escolar**



Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 16 – Relatos pessoais**



Fonte: Arquivo da autora.

Vemos, por meio da escrita das cartas, como incluir e aplicar a “Caixa de Cartas” na sala de aula foi significativo para o grupo daquele 4.º ano tal qual foi para a professora regente, que na participação da roda de conversa a cada carta lida legitimava os sentimentos de cada um que escrevia com empatia, acolhendo-os com afeto, reconhecimento e consequentemente pertencimento.

Tognetta (2003, p. 127) afirma que é impossível pensar a moral sem seu lado

afetivo que, conseqüentemente, se harmoniza com o âmbito das virtudes como uma possibilidade única para o trabalho com a educação dos sentimentos por meio “[...] da solidariedade que pede empatia com o estado afetivo do outro para ser concretizada”. A autora discorre que a escola por muito tempo se esquivou do trabalho com os sentimentos relegando esse papel a outras instituições que não ela mesma, e com isso perderam a oportunidade de um trabalho com os sentimentos que favorecem a construção do autocontrole, do autoconhecimento, da autoestima, deixando o contexto escolar sem espaços para falar de sentimentos e emoções legitimando-se seu valor.

Concordamos com Tognetta (2003, p. 128) quando esta afirma que os “sentimentos são tão importantes que precisam ser ditos e representados por meio do desenho, fala e escrita”. Ao propor a Caixa de Cartas na sala de aula, buscou-se oportunizar resolução de conflitos, bem como a representação escrita de sentimentos que precisam ser retomados para serem ressignificados no que tange às relações e às vivências dos estudantes.

Tognetta (2003) afirma que não são receitas prontas que permitirão ao professor que todos os problemas no contexto da sala de aula, como as incivildades, bullying e e indisciplinas sejam solucionados. Não há garantias que os estudantes irão desenvolver-se moral e virtuosamente, principalmente quando ações isoladas são realizadas em contextos de respeito unilateral e autoritarismo, mas sem dúvida, a constância de oportunidades por meio de práticas reflexivas democráticas em um ambiente de cooperação e respeito mútuo contribuem significativamente para esse avanço que busca o desenvolvimento morale a convivência ética.

Nesta mesma direção, constatamos que além de escrever sobre seus sentimentos na escola em relação aos amigos da turma, os estudantes passaram a também ser desejosos de compartilhar acontecimentos de sua vida cotidiana fora da escola.

Vejamos neste próximo subcapítulo como ocorreram os novos componentes que foram agregados à Caixa de Cartas, proposta inicialmente, para a resolução de conflitos.

#### **5.1.4 Os relatos pessoais compartilhados na Caixa de Cartas**

A Caixa de Cartas e a roda de conversa pertinente às cartas depositadas,

integraram-se à rotina da sala de aula, como vimos no capítulo anterior. Nas cartas expostas, a liberdade e o acolhimento que sentiam com a Caixa de Cartas da pesquisa era tamanho que, para uma estudante em seu momento de luto, em um período de extrema tristeza e angústia pela ausência da mãe, seu escape emocional era correr para a sala e escrever uma carta, necessitando urgentemente colocar para fora todo aquele misto de emoções e sentimentos causados pela ausência da figura materna que falecera recentemente na pandemia da Covid-19.

Mas não era somente isso que ela necessitava, quando escrevia e comunicava suas emoções, organizava-se no plano mental e sua carta era lida na roda de conversa, ela podia falar sobre aqueles sentimentos com o grupo, falar sobre a saudade da mãe, e para além disso, podia ser acolhida pelos colegas com amor, empatia e solidariedade porque eles sabiam o que estava acontecendo com ela emocionalmente.

O momento dessa estudante que antes era de solidão e conversa de corredores com sussurros dos estudantes na sala de aula, para que ela não ouvisse e se sentisse ofendida, por meio da Caixa de Cartas tomou outro sentido e passou a ser imprescindível para o grupo abraçá-la e demonstrar que não estava sozinha nesse tempo.

Nesse sentido, e tomando esse caminho que partira da roda de conversa da Caixa de Cartas para a resolução de conflitos, passando pela readequação espontânea de não dizer somente de conflitos com o grupo, mas de sentimentos e emoções vivenciados no contexto escolar, chegamos a um novo ponto: os relatos pessoais. Esses relatos que falavam da vida fora da escola e que também eram carregados de emoções, sentimentos e a necessidade de compartilhar as situações para que pudessem dialogar, escutar o grupo, e discutir conjuntamente sua carta. Vejamos abaixo alguns desses relatos depositados na Caixa de Cartas:

### Figura 17 – Relatos pessoais

Minha cachorrinha morreu e estou com muita, muita saudade dela. Ela se chamava Bela. (L.B)



No domingo que foi ontem, meu primo bateu a cabeça e saiu sangue, estou preocupado porque agora a mãe dele não vai mais deixar ele ir na casa da minha avó (M.)

Estou preocupado com a minha mãe, ela tem passado muito mal nesses últimos dias. (A.R)

Estou feliz porque está chegando o meu aniversário e irei fazer 10 anos! (M. E)

Me sinto muito feliz porque aqui na escola eu reencontrei meu amigo M. Nós estudamos juntos na creche e faziam anos que eu não o via e ficava triste por isso. (K.)

Estou triste porque minha cachorra pitbull brigou com minha cachorra menor, pegou ela pelo pescoço e machucou muito. Muito obrigado por me ouvir. (C.H)



Estou triste porque vou me mudar para o sítio. (C.H)



Me sinto triste porque minha mãe trabalha muito. (B.)



Fonte: Arquivo da autora.

Tognetta (2003, p. 119) afirma que quando são oportunizados momentos em que os estudantes possam “manifestar os seus sentimentos por desenho ou escrita, que expressam seu estado de ânimo, suas aspirações e seus desencantos”, proporciona-se a eles o reconhecimento dos próprios sentimentos, o que lhe causa tristezas e alegrias e,consequentemente, oportuniza-se por meio das trocas de relatos a construção sobre o que as outras pessoas possam sentir, entendendo que os

sentimentos são importantes.

Frente a isso, ao vivenciar na prática reflexiva a Caixa de Cartas na resolução de conflitos como meio para o desenvolvimento moral dos estudantes, constata-se o apontamento de Sastre (1998, p.152) quando diz que a “educação moral é, pois, um terreno privilegiado para trabalhar pensamentos e emoções em um só ato de conhecimento”.

Tognetta (2003) afirma que ao se oferecer condições necessárias a esse desenvolvimento quando desejamos a formação de pessoas éticas, encontramos a possibilidade de construção das virtudes, “sobremaneira, a solidariedade que perpassa o desenvolvimento cognitivo, moral e contemporaneamente como parte dessas necessidades humanas, a afetividade” (Tognetta, 2003, p. 25).

A autora ainda aponta que a afetividade está ligada a um sistema de valores formados desde quando a criança ainda é pequena e que os sentimentos que compõem o ser humano estão sendo formados e serão ainda formados nas relações intrapessoais que ela estabelece com o meio:

[...] os seres humanos *estão*, e não *são*. Dessa forma as crianças estão em formação, e a construção de valores que desejamos está se realizando progressivamente, pela conservação de valores fecundados pelos sentimentos que se manifestam em cada situação de sua vida (Tognetta, 2003, p.123).

Diante desse exposto, entendemos o estudante como alguém que é, que precisa se conhecer e reconhecer seus sentimentos para que assim possa reconhecer o outro com suas singularidades. Entendemos que esse percurso de apropriação da Caixa de Cartas nos possibilitou ver o quanto era necessário falar de situações sobre si, sobre si com o outro, ouvir o outro, expressando suas emoções e pensamentos ressignificados no plano mental.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido com a Caixa de Cartas, foram propostas atividades que oportunizassem aos estudantes o conhecimento sobre si mesmo, o reconhecimento de suas emoções, a relação com o outro e os valores importantes para a construção de uma convivência ética do grupo no espaço agora oportunizado na sala de aula. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos aqui já vistos para desenvolver atividades reflexivas propostas no livro de atividades “Mapa de Mim” (2020) que foram elaboradas por membros do grupo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene

Regina Paulino Tognetta em complementação à coleção do livro “Coragem, Moleque” (2020), com o objetivo de proporcionar à criança uma viagem para dentro de si e para quem queremos ser.

É relevante registrar que esse mesmo grupo de estudos, GEPEM, recentemente realizou uma árdua pesquisa nos documentos oficiais de Educação como a BNCC, constatando “não encontrar para os 4.º e 5.º anos objetivos explícitos dentro da temática do conhecimento de si e do outro para a convivência” (Gonçalves; Bueno, 2021, p. 28).

Conheceremos agora o subitem que analisará as atividades adaptadas e aplicadas desse respectivo material, bem como o impacto nesse período de realização do projeto.

#### **5.1.5 Segunda categoria: práticas temáticas reflexivas em ações intencionais para a construção da convivência ética na escola**

As propostas readaptadas do material complementar “Mapa de Mim” (Tognetta, 2020), que serão apresentadas a seguir, tinham por objetivo a construção de um caminho que possibilitasse aos estudantes, primeiramente, o autoconhecimento, em sequência, o olhar para o outro, e por fim, construir ações com o grupo.

Entendemos que esse percurso das práticas reflexivas aliadas à roda da Caixa de Cartas se fez necessário, pois segundo Gonçalves e Bueno (2021) para conseguir descentrar-se e olhar para outro primeiramente é imprescindível que conheçamos a nós mesmos, sendo o autoconhecimento a base para todo trabalho pautado no desenvolvimento moral na teoria construtivista.

Gonçalves e Bueno (2021) afirmam que reconhecendo-se em uma construção que parte primeiro de quem eu sou, é possível pensar nas relações com os pares nas suas relações sociais. Aqui, destacamos o contexto escolar, com os colegas e os professores, em um ambiente que seja propício a esse trabalho no qual a criança sente-se segura para falar sobre si e ser escutada favorecendo sua autoestima positiva, levando-a a construir valores positivos sobre si mesma e sobre os outros.

#### **5.1.6 Atividades reflexivas aplicadas concomitantes à Caixa de Cartas**

A primeira atividade reflexiva proposta registrada como “Pote das emoções” teve por base a atividade “eu comigo mesmo” do “Mapa de Mim” (Tognetta, 2020),

que objetivava reconhecer, nomear e expressar as emoções por meio do desenho. A atividade solicitava aos estudantes que pensassem em diferentes sentimentos no período pós-pandemia, e que registrassem em um pote os sentimentos em medidas proporcionais a que de fato sentiam naquele momento:

**Figura 18 – Meus sentimentos**



Fonte: Arquivo da autora.

Nessa atividade foi interessante notar a dificuldade dos estudantes para distinguir o que eram sentimentos, o que eram emoções e o que eram sensações fisiológicas. Antes de iniciar a atividade, foi proposto uma roda de conversa para verificar o que o grupo entendia por sentimentos e algumas falas se destacaram:

Eu tenho sentimento de muito sono, depois da pandemia eu sentia muito isso agora melhorou (relato oral B.).

Eu não sei o que são sentimentos (relato oral J.).

A pesquisadora que acompanhou o grupo desde o início do ano já havia notado o quanto eles tinham dificuldades para reconhecer os sentimentos, as emoções e

saber explicar o que sentiam. Assim, depois dessa primeira conversa, foram apresentados aos alunos slides que explicavam o que eram sentimentos e emoções e como tudo isso acontece dentro de nós.

Constatamos na realização da atividade, a medida que teve maior quantidade foi “felicidade” e as medidas que tiveram menor quantidade nos potes foi “tristeza” e “raiva”. Foi verificado também que alguns estudantes, em sua maioria meninos não concluíram a atividade porque não conseguiram nomear o que sentiam, mesmo após a exposição da explicação feita pela pesquisadora.

Vemos assim, o quanto é urgente em sala de aula um trabalho voltado para o conhecimento de si e do outro para a convivência por meio de propostas que valorizem a autorreflexão, o diálogo e a escuta em um ambiente sociomoral cooperativo. Segundo indicam Gonçalves e Bueno (2021), é preocupante a ausência de objetivos claros sobre autoconhecimento para as crianças do 4.º e 5.º ano como constatado na pesquisa do GEPEM (Grupo de Ensino e Pesquisas em Educação Moral) sobre a BNCC, no que tange à temática do conhecimento de si e do outro para a convivência de crianças maiores, “como se esta etapa já estivesse consolidada, sabendo-se que esse é um caminho que será percorrido por toda a vida do sujeito por meio de suas relações intra e interpessoal” (Gonçalves; Bueno, 2021, p. 28).

Este trabalho que parte da sala de aula e que precisa estar na escola, sendo um campo rico para atuar na formação do ser humano como um todo, se faz imprescindível na caminhada em direção à Educação em Valores, visto que precisamos possibilitar aos nossos estudantes o desenvolvimento do autoconhecimento para que saibam reconhecer suas emoções e sentimentos, a fim de que lidem melhor consigo mesmos, desenvolvendo o autocontrole e se relacionando de forma mais assertiva com o meio social em que convive.

Em continuação às práticas que foram desenvolvidas na sala de aula e que favoreciam o autoconhecimento, apresentaremos agora o registro da atividade Planeta Eu I do “Mapa de Mim” (Tognetta, 2020), que objetivava contribuir para o autoconhecimento refletindo sobre o que pensa e gosta, conhecendo-se melhor e notando as diferenças entre o que os colegas gostam e pensam.

A atividade solicitava aos estudantes que preenchessem uma lista com itens que eles mais gostavam e itens que eles menos gostavam de diferentes categorias e após produzirem suas listas individualmente, escolhessem uma dupla para compartilhar as anotações e compararem respostas dos itens. Vejamos a lista abaixo,



pois após a comparação, as duplas escolheram o coração como símbolo que representasse os pontos de afinidades:

**Figura 19 – Atividade “Planeta Eu I”**

	Do que eu mais gosto	Do que eu não gosto
Cor	laranja	laranja
Animal	cachorro	gato
Música	pop	jazz
Filme	animação	atuação ♥
Canal do YouTube	brasil	lucas neto ♥
Série da TV ou internet	quando chama o telefone	giltandra
Hora do dia	meio dia	meio noite
Dia da semana	segunda	quinta
Roupa	jeans ♥	meia calça
Comida	macarrão	maionese
Doce	laranja	lattes doces
Salgado	bolacha de mel	quibe
Cheiro	laranja	laranja
Apelido	juju	fuli
Lugar	laranja	casa dos amigos
Esporte	basquete ♥	vôlei

	Do que eu mais gosto	Do que eu não gosto
Cor	Branca	Roxa
Animal	Cavalo	gato
Música	Pop	sertanejo
Filme	Documentário	Laana ♥
Canal do YouTube	Mel gamel	lucas neto ♥
Série da TV ou internet	Adriana extra-ordinária	Mari da Bertão
Hora do dia	Noite	Manhã
Dia da semana	quarta-feira	segunda-feira
Roupa	pijama ♥	camisa
Comida	paie de batata	Bracoleto
Doce	Chocolate	Cazedonhas
Salgado	salgado de queijo	salgado de carne
Cheiro	perfume	fumaca
Apelido	Li	Lili
Lugar	campo	Lugar ruim
Esporte	basquete ♥	basquete

Fonte: Tognetta (2020, p. 21).

Tamanha foi a admiração de todos ao constatar que apesar das crianças terem escolhido como dupla aqueles com quem tinham mais proximidade, e que por mais que toda o grupo tivesse a mesma média de idade que variava entre 9 e 10 anos, as diferenças superavam expressivamente as afinidades pessoais. Vimos aqui a importância de se propor atividades reflexivas que permitam aos estudantes conhecerem-se a si e ao outro, percebendo as diferenças e tomando consciência do quanto são diferentes pelo simples fato de serem humanos, mesmo que considerem as suas relações de amizade com muitas afinidades.

Tognetta (2003, p. 167) afirma que “talvez os maiores preconceitos da humanidade sejam frutos, dentre outros motivos, da não experiência em contrapor-se com o diferente.” Nesse sentido, Vidigal (2011) nos fala que o desenvolvimento moral só é possível quando percebemos o outro e trabalhamos com as diferenças, sendo

esse desenvolvimento imprescindível para a formação da personalidade ética.

Para tanto, Puig (1998) destaca que uma ação educativa que busca o desenvolvimento da moralidade só pode ser efetiva quando está sistematizada em uma educação moral como construção pessoal pautada na realidade social. Sobre isso, Puig (1998) discorre:

[...] a educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar moral e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com as realidades [...] deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência (Puig, 1998, p. 15).

Entendemos então que é impossível desenvolver-se moralmente sem antes defrontar-se a si mesmo para então aprender a reconhecer o outro com suas singularidades e valores que podem não ser iguais aos meus, mas que devem ser mutuamente respeitados.

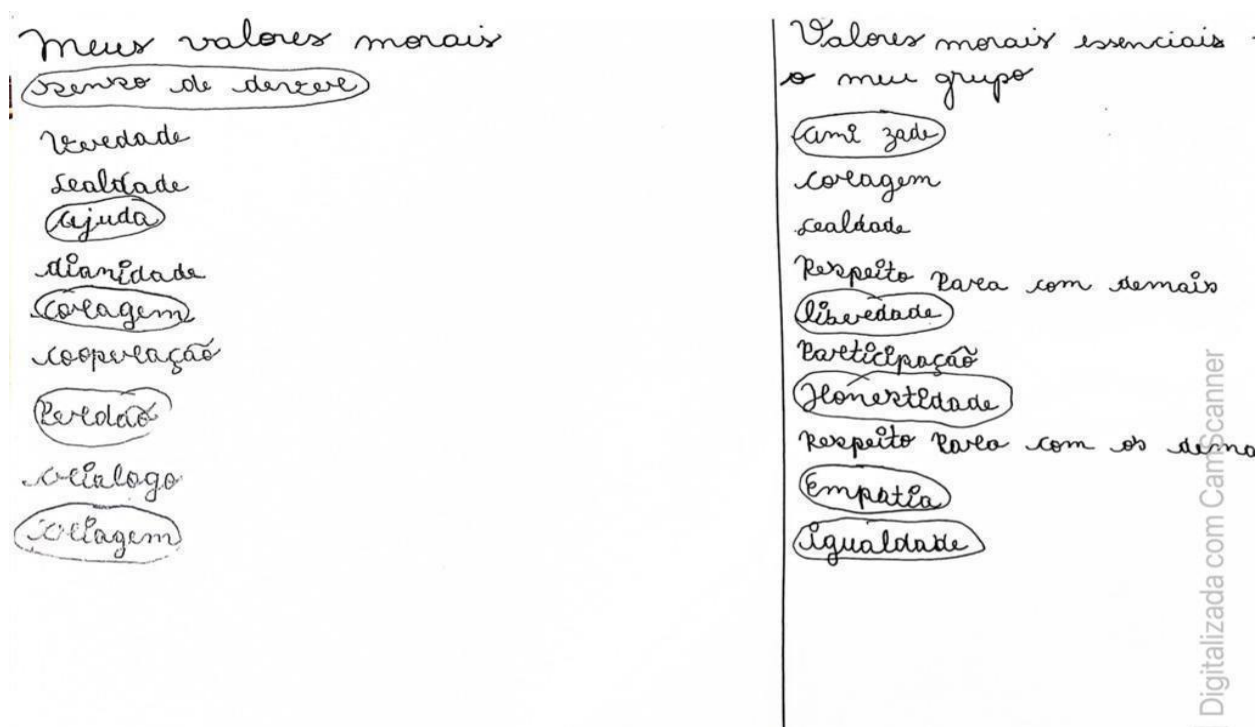
Na sequência da apresentação das práticas propostas, desenvolvidas na sala de aula concomitantemente à Caixa de Cartas, veremos agora o registro da atividade sobre a construção dos valores morais. Inicialmente, realizamos um levantamento prévio sobre o conhecimento dos estudantes quanto ao que são valores morais, o que retornou resposta unânime do grupo sobre desconhecer o que são. A fim de esclarecer e informá-los a respeito dessa temática, a pesquisadora elaborou e apresentou slides que explicavam o que são os valores morais.

Nesse sentido, a atividade “a bússola para me guiar: valores” proposta no “Mapa de mim” (Tognetta, 2020), foi readaptada nos slides de apresentação do tema e teve por objetivo conhecer o que são valores morais e pensar juntos sobre como eles são importantes para guiar nossas ações na busca de uma boa convivência com os pares e com a própria construção pessoal a fim de que se viva com satisfação.

Para consolidação dessa atividade, objetivando a reflexão de forma individual e depois coletiva, a pesquisadora propôs uma “dinâmica dos valores” na qual os estudantes receberam uma folha sulfite e elencaram 10 valores pessoais e 10 que julgavam ser valores necessários no grupo. Após elencar, precisaram escolher 5 valores de cada grupo e, finalmente, selecionar um valor que para eles precisava estar na convivência. Depois de decidirem primeiro individualmente qual valor haviam selecionado, a pesquisadora registrou na lousa a escolha de cada um, e os

valores que mais sobressaíram-se na atividade (fé, lealdade, amizade, igualdade, diálogo, força de vontade, empatia, bondade, paz, perdão, verdade, esperança e diálogo) foram selecionados pelo grupo como os valores que guiariam a turma na melhoria da convivência naquele momento.

**Figura 20 – Atividade “Valores para me guiar”**



Fonte: Adaptado de Tognetta (2020, p. 35-36).

Objetivando a representação simbólica do grupo, como sugerido na atividade Árvore dos Valores no “Mapa de Mim” (Tognetta, 2020, p. 31), foi proposto ao grupo a confecção da Árvore dos Valores do 4.º ano. Para tanto, realizamos uma roda de conversa e os estudantes colaram os valores morais que haviam elencado e que selecionaram como representativos do grupo, e assinaram a árvore como símbolo do “compromisso com o cultivo para colheita dos frutos”.

**Figura 21 – Árvore dos valores**



Fonte: Adaptado de Tognetta (2020, p. 31).

Puig (1998) aponta que a educação moral não precisa ser uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta, e muito menos pode ser reduzida a aquisição de habilidades pessoais para adotar decisões subjetivas, mas deve imprescindivelmente colaborar com os estudantes para favorecer o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que influem no juízo e na ação moral, com o propósito “de que sejam capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor” (Puig, 1998, p.18).

Também afirma Piaget (1994) que o sujeito tem papel ativo na construção dos valores, nas normas de conduta, na convivência com os pares com os quais irá construir-se na interação com o meio que é formado por relações sociais. Puig (1998, p. 21) descreve que para se construir uma vida coletiva e justa é preciso que se aprenda sobre a multiplicidade de pontos de vista, crenças e maneiras de entender o que para o outro é uma vida feliz e justa.

Para que aprendamos na escola esse caminho, é essencial que seja proporcionado de forma intencional e planejada ações democráticas voltadas para a construção de um ambiente que possibilite a participação efetiva dos estudantes nos processos de autoconhecimento de si, do outro, dos valores de cada um e da importância de uma convivência ética pautada nos valores do grupo.

A Caixa de Cartas e as atividades aqui aplicadas tinham por objetivo oportunizar aos estudantes um encontro marcado com a mudança necessária, para que o ambiente da sala de aula pudesse se tornar para além de um local de construção do conhecimento científico, um lugar de acolhimento, de escuta, de diálogo, de reconhecimento dos sentimentos, de conhecimento de si e do outro, de afetividade, solidariedade, de trocas, de respeito mútuo e conseqüentemente de avanços em busca do desenvolvimento da moralidade autônoma.

### **5.1.7 O projeto Caixa de Cartas e as avaliações dos participantes**

Para finalizarmos a aplicação do projeto “A Caixa de Cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I”, realizamos a aplicação de um questionário voltado aos participantes, de forma a conhecer suas percepções sobre esse período em que estiveram conjuntamente participando da proposta, bem como as percepções da professora regente. Como já dito na metodologia, o questionário é um importante instrumento de coleta de dados, visto que oportuniza ao pesquisador verificar conjuntamente os resultados das ações propostas.

Cabe ressaltar aqui que esse grupo de estudantes retornou efetivamente a escola no ano de 2022, nos anos anteriores 2020 e 2021 devido a pandemia Covid-19 frequentaram pouquíssimo a instituição de ensino e a sala de aula sabendo-se que estes anos são essenciais no percurso de alfabetização.

As especificidades do processo de alfabetização e o fechamento das escolas no período de pandemia Covid-19, representaram uma grande ruptura na consolidação dessa aprendizagem, visto a necessidade de um acompanhamento sistemático para o desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita previstas para esse período.

Bof, Basso e Santos (2022) - que investigaram artigos e pesquisas que apontaram os impactos da pandemia na alfabetização das crianças de escolas públicas brasileiras - relatam que desigualdades na adoção de estratégias em resposta à pandemia afetaram consideravelmente esse ciclo, como descrito em análises provenientes do suplemento de Educação da PNAD-C (Pesquisa Nacional por amostras de domicílio), coletadas trimestralmente junto aos chefes de domicílios em nível nacional. Considerou-se a população de crianças de 7 e 8 anos, idade em que, teoricamente, a criança teria passado por pelo menos dois anos de escolarização com foco na alfabetização. Constatou-se que entre 2019 e 2022, o percentual de crianças que não sabem ler e escrever subiu de 13.4% para 26.7%.

Na rede estadual de Ensino Fundamental I, o período de alfabetização é consolidado no 3.º ano. Frente à isso, essa turma que era um 4.º ano tinha alguns estudantes que sofreram grandes defasagens na escrita e leitura visto a ausência da sala de aula. Assim, a pesquisadora buscou elaborar um questionário acessível a todos em seus diferentes níveis de escrita, que continha duas questões optativas e três questões dissertativas que versavam sobre o projeto, sendo uma questão autoavaliativa sobre a participação. Vejamos abaixo dois questionários respondidos:

**Figura 22 – Questionário sobre o projeto Caixa de Cartas**

**PROJETO CAIXA DE CARTAS**

SUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE, AFINAL UMA DAS COISAS QUE APRENDEMOS NO PROJETO FOI DIALOGAR E SABER DIZER SOBRE AQUILO QUE PENSAMOS E SENTIMOS.

VOCÊ PODE ME DIZER O QUE PENSA, RESPONDENDO AS QUESTÕES ABAIXO?

1. VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR DO PROJETO CAIXA DE CARTAS?

1  GOSTEI MUITO  
2  GOSTEI UM POUCO  
3  GOSTEI MAIS OU MENOS

4 XAMEI MUITO

2. O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

X GOSTEI DE TODOS OS MOMENTOS QUE TIVEMOS

GOSTEI DA RODA DE CONVERSA SOBRE AS CARTAS

GOSTEI DAS ATIVIDADES QUE FAZIAMOS PARA APRENDER SOBRE NOSSAS EMOÇÕES, SOBRE NÓS MESMOS, SOBRE NOSSOS AMIGOS, SOBRE COMO CONVIVER EM GRUPO SABENDO OUVIR E DIALOGAR DA MANEIRA CORRETA, E SOBRE O CUIDADO COM VALORES PESSOAIS E DO GRUPO

3. TEM ALGUMA PARTE DO PROJETO QUE VOCÊ NÃO GOSTOU?


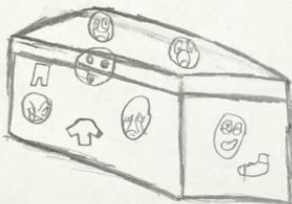
NÃO

4. VOCÊ MUDARIA ALGUMA COISA? TEM ALGUMA SUGESTÃO?

Sim, mudaria que eu não faltasse

5. ME CONTE UM POUCO SOBRE COMO FOI A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

Eu amo cada coisa e tempo que passo com eu mais momentos muito mais quando sempre estava lá eu acho que foi interessante e entendi que não que não a professora deu o total para o projeto da caixa de cartas pra eu muito! A aula que mais gostei foi aprender a net trabalhar e não foi a que mais me ajudou.

**Figura 23 – Questionário sobre o projeto Caixa de Cartas**

**PROJETO CAIXA DE CARTAS**

SUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE, AFINAL UMA DAS COISAS QUE APRENDEMOS NO PROJETO FOI DIALOGAR E SABER DIZER SOBRE AQUILO QUE PENSAMOS E SENTIMOS.

VOCÊ PODE ME DIZER O QUE PENSA, RESPONDENDO AS QUESTÕES ABAIXO?

1. VOCÊ GOSTOU DE PARTICIPAR DO PROJETO CAIXA DE CARTAS?

GOSTEI MUITO  
 GOSTEI UM POUCO  
 GOSTEI MAIS OU MENOS

2. O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

GOSTEI DE TODOS OS MOMENTOS QUE TIVEMOS  
 GOSTEI DA RODA DE CONVERSA SOBRE AS CARTAS  
 GOSTEI DAS ATIVIDADES QUE FAZIAMOS PARA APRENDER SOBRE NOSSAS EMOÇÕES, SOBRE NÓS MESMOS, SOBRE NOSSOS AMIGOS, SOBRE COMO CONVIVER EM GRUPO SABENDO OUVIR E DIALOGAR DA MANEIRA CORRETA, E SOBRE O CUIDADO COM VALORES PESSOAIS E DO GRUPO

3. TEM ALGUMA PARTE DO PROJETO QUE VOCÊ NÃO GOSTOU?

Não

4. VOCÊ MUDARIA ALGUMA COISA? TEM ALGUMA SUGESTÃO?

Não, não mudaria nada  
 Mudaria a caixa de cartas

5. ME CONTE UM POUCO SOBRE COMO FOI A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

*Muito participação foi impactante igual a de todo mundo e acho que eu devia ter participado mais*

*6. A atividade que eu mais gostei foi Caixa de cartas*

Fonte: Elabora pela autora.

Após a aplicação do questionário, e mediante relatos orais, foi possível constatar que os estudantes gostaram muito do projeto. A resposta mais recorrente na pergunta um sobre “ter gostado de participar da Caixa de Cartas” foi “gostei muito”; na pergunta de número dois, sobre “o que mais gostaram”, a resposta mais recorrente foi “gostei de todos os momentos”; sobre a pergunta três se “haveria alguma parte do projeto que não gostou”, a resposta foi unânime “não”; em relação a pergunta quatro, se “mudaria alguma coisa ou teria alguma sugestão”, a resposta mais recorrente foi “não”; sobre a pergunta cinco “me conte um pouco sobre como foi sua participação”, os estudantes puderam se autoavaliar no sentido de engajamento com a proposta. Apontamos que, conhecendo a cada um deles nesse período, os retornos foram honestos.

Com os questionários pudemos constatar o quanto os estudantes anseiam por espaços sociomoraes cooperativos, em que possam ter momentos de trocas para dialogar, escutar, expressar-se, conhecer-se, compartilhar com o outro e saber mais sobre quem convive consigo em um período considerável ao longo do ano.

Nota-se que foi possível também verificar o quanto foi significativo para eles

essa construção que parte do olhar para mim, falar dos meus sentimentos e resultar em um relacionamento de respeito e cooperação nessa oportunidade para que consigam desenvolver-se intelectual e moralmente.

Knoener e Leonardi (2022) elucidam que para oportunizar que aos estudantes a vivência dos valores sociomoraes na rotina escolar é preciso que a aula tenha a participação ativa deles, recebendo a oportunidade de decidir e escolher com um professor mediador e argumentador, que os leve a pensar diferentes formas de resolver seus próprios conflitos, entendendo que cada um e cada uma tem o seu valor, sentindo-se pertencente ao ambiente escolar e, conseqüentemente, desenvolvendo a percepção sobre o que é uma convivência ética. A forma como o ambiente da sala de aula é promovido pelo adulto tem muita relevância nesse processo como citam Parente, Oliveira e Bueno (2022):

[...] quando esse ambiente é construtivista e cooperativo comunica que estão sendo priorizados os valores morais, que há respeito e espaço para a manifestação de sentimentos, ideias, erros e para cooperar. Nesse ambiente há espaço para saber o porquê das coisas e das ações. É um ambiente seguro e promotor dos porquês! (Parente; Oliveira; Bueno, 2022, p. 71).

No papel do professor que busca essa construção de um novo ambiente na sala de aula e que anseia por ver seus estudantes desenvolvendo-se em direção à autonomia moral, está um valor essencial: o desejo de mudança. Bataglia, Silva e Santos (2020) apontam que a maior dificuldade para a ressignificação é a resistência à mudança nas percepções sobre aquilo que compõe o clima e a cultura escolar. Essa apatia que mantêm aqueles que têm a possibilidade da transformação em um contexto educacional tradicionalista cheio de desafios diários, com uma nova geração de estudantes que não têm o perfil dos antigos, ocasiona um saudosismo do que foi e um sentimento de indiferença sobre aquele que é.

Para conhecer melhor o olhar e a atuação da professora regente desse grupo de 4.º ano, tendo sua formação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia, com atuação na rede pública municipal e estadual no Ensino Fundamental I há 19 anos, aplicamos um questionário dissertativo e um roteiro de observação dela para com os estudantes do grupo, neste percurso que apresentaremos nos quadros abaixo:



**Quadro 3 – Questionário aplicado com a professora regente**

Questões	Respostas da professora
1) Quais os principais conflitos vivenciados entre as crianças na sala de aula?	Discussão entre os estudantes, brincadeiras desnecessárias, cuidar da vida do amigo, fazer julgamentos sobre o amigo, não obedecer às regras, xingar o amigo, bater.
2) Qual é a sua ação frente aos conflitos entre as crianças?	Antes do projeto geralmente conversava. Após o desenvolvimento do projeto, além de conversar passei a mediar e orientar os conflitos para ajudar a resolvê-los e impedir seu crescimento a partir de combinados, regras, rotina e ações de conscientização.
3) Em sua opinião o que é desenvolvimento moral?	Desenvolvimento moral são as normas, regras, noções do que é certo ou errado. É perceber que a vida em sociedade requer certas regras que orientam a conduta humana de modo a garantir uma boa convivência.
4) Você acredita que a escola e o professor podem auxiliar nesse desenvolvimento? Como?	Sim. Por meio do diálogo, da escuta, da reflexão dos acontecimentos.
5) O que você entende por Educação em Valores?	Educação ligada à formação do ser humano.
6) Por favor, cite uma situação marcante de conflito entre as crianças que você vivenciou e como foi resolvida.	Uma situação marcante foi quando um estudante xingou verbalmente o colega. Diante da situação conversei com os estudantes, pedi que cada um relatasse o que aconteceu, e mediando a conversa a partir disso, pedi para o colega se colocar no lugar do outro e no final houve um pedido de desculpas.

Fonte: Elaborado pela autora.

## Quadro 4 – Roteiro aplicado com a professora regente

(continua)

### Roteiro de observação dos alunos e alunas (sujeito coletivo) – antes, durante e depois

#### 1) INTERAÇÃO

##### As crianças interagem durante as discussões?

**Antes:** Havia pouca interação, sempre os mesmos estudantes que interagiam. Alguns estudantes interagem bastante durante as discussões, outros não costumam interagir.

**Durante:** Houve uma melhora em relação a interação, mais estudantes começaram a interagir mais durante as discussões.

**Depois:** De modo geral, houve uma melhora não somente na quantidade de estudantes, mas também na qualidade da interação.

##### Quais as principais interações?

A comunicação, convívio, trato e a convivência entre os estudantes.

##### Qualidade das interações

Houve uma melhora no decorrer da aplicação do projeto. As interações contribuíram na construção de aprendizagens e fortaleceu o relacionamento.

#### 2) DIÁLOGO

##### As crianças dialogam?

**Antes:** Pouco diálogo. No decorrer do projeto, os estudantes passaram a se comunicar e dialogar mais e melhor. Passaram a escutar com atenção de forma assertiva, segura e respeitosa.

##### Esperam o outro falar para falarem?

Sim.

##### Conseguem escutar o colega?

Na maioria das vezes.

##### Gritam? Falam alto?

Não

#### 3) RESPEITO ENTRE AS CRIANÇAS

##### As crianças se respeitam mutuamente?

A maioria dos estudantes sim. Há alguns casos pontuais de estudante que apresenta dificuldade em respeitar. No final do projeto, por meio de muitas intervenções e diálogo a professora Tatiane percebeu que os estudantes observaram a possibilidade de reagir algo ofensivo de maneira não agressiva, porém sem deixar de se posicionar.

##### Há enfrentamentos físicos e verbais?

Sim, houve alguns. Como o citado por um estudante sobre um tapa dado na cabeça dele por uma colega de classe.

##### Há coação?

Inicialmente, havia algumas situações ocorridas durante o intervalo em que os estudantes eram pressionados a não contar situações de conflitos ocorridos durante este período. Mas com a Caixa de Cartas, várias situações foram colocadas diante do grupo, onde a escrita da carta e a reflexão após a leitura dessas cartas contribuíram muito para a diminuição de conflitos.

#### Quadro 4 – Roteiro aplicado com a professora regente

(conclusão)

Roteiro de observação dos alunos e alunas (sujeito coletivo) – antes, durante e depois
<p><b>4) RESPEITO ENTRE AS CRIANÇAS</b></p> <p><b>As crianças se respeitam mutuamente?</b> A maioria dos estudantes sim. Há alguns casos pontuais de estudante que apresenta dificuldade em respeitar. No final do projeto, por meio de muitas intervenções e diálogo a professora Tatiane percebi que os estudantes observaram a possibilidade de reagir a algo ofensivo de maneira não agressiva, porém sem deixar de se posicionar.</p> <p><b>Há enfrentamentos físicos e verbais?</b> Sim, houve alguns. Como o citado por um estudante sobre um tapa dado na cabeça dele por uma colega de classe.</p> <p><b>Há coação?</b> Inicialmente, havia algumas situações ocorridas durante o intervalo em que os estudantes eram pressionados a não contar situações de conflitos ocorridos durante este período. Mas com a Caixa de Cartas várias situações foram colocadas diante do grupo, onde a escrita da carta e a reflexão após a leitura dessas cartas contribuíram muito para a diminuição de conflitos.</p>
<p><b>5) AÇÕES DA PROFESSORA DURANTE A APLICAÇÃO</b></p> <p>O projeto foi aplicado durante as aulas do Projeto de Convivência que ocorria semanalmente. Durante a aplicação, procurei acompanhar a realização do projeto e apoiar os estudantes no desenvolvimento de algumas atividades quando necessário, além disso, aprendi muito a cada dia da aplicação.</p> <p>O projeto possibilitou-me muito aprendizado e um novo olhar diante dos conflitos ocorridos no ambiente escolar entre os estudantes. Ouvir os estudantes não é o suficiente, é necessária uma escuta atenta, no qual buscamos ajudar a criança a refletir e buscar soluções ao invés de julgá-la, fazer mediações para ajudar nas resoluções de conflitos, utilizar a caixa de cartas como ferramenta para organizar o tempo e o espaço e facilitar o diálogo para estimular a verbalização de algo que está acontecendo e incomodando.</p> <p>É importante oportunizarmos aos estudantes um espaço para falar suas emoções e serem acolhidos. Refletir e compreender sobre o que sentimos, o que fazemos o outro sentir e o reconhecimento das emoções das pessoas é importante para enfrentar os desafios do dia a dia.</p> <p>Para saber aquilo que lhe desagrada é necessário conhecer a si mesmo, falar e refletir sobre os sentimentos e foi isso que o projeto proporcionou. O projeto auxiliou os estudantes a encontrar novas maneiras de se expressar, pedir auxílio de um adulto ou verbalizar aquilo que lhes desagrada de maneira respeitosa e assertiva. No final do ano, percebi uma diminuição significativa das situações de conflito. E quando acontecia algo, percebi que os estudantes já mantinham outra postura diante dos desafios melhorando a convivência entre eles.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas da professora e observações trazidas, constatamos o

quanto participar do projeto foi significativo para sua prática profissional, no sentido de aprender a atuar de maneira a contribuir para o desenvolvimento moral de seus estudantes por meio da resolução de conflitos em um ambiente de diálogo, escuta, respeito mútuo e cooperação.

Como apontava Korczak (1997), para agir primeiro é preciso querer, a professora regente tinha o desejo de mudança e a vontade de agir nesse sentido, todavia, não sabia como fazer esse caminho de modo que contribuísse significativamente com seu grupo. Vinha e Tognetta (2008) apontam que devido à ausência de cursos de formação com essa especificidade, o profissional atuante e o futuro profissional da Educação ficam sem preparo para lidar com mais segurança frente a situações de conflitos inerentes ao contexto escolar, e a forma como o professor interfere contribui “nas interações entre os estudantes e no desenvolvimento socioafetivo destes, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 532).

De fato, entendemos então a relevância de oportunizar aos professores em sala de aula formação referente ao estudo aprofundado a respeito do desenvolvimento moral como afirmam Vinha e Tognetta (2009), na dimensão do conhecimento sobre “as relações educativas tão necessárias para a realização de um trabalho construtivo na escola, para minimizar a violência, e para a melhoria das interações sociais no maior favorecimento do desenvolvimento sociomoral de suas crianças” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 536).

É imprescindível esse conhecimento prévio do professor para que saiba como consolidar práticas e propostas em um trabalho intencional e sistematizado de ações, que criem espaços e oportunidades que favoreçam esse desenvolvimento por meio do reconhecimento do valor de si, do outro na resolução de conflitos, em busca de uma convivência ética.

Em uma análise mediante a todo projeto desenvolvido, podemos então responder à pergunta inicial deste trabalho “A Caixa de Cartas de Janusz Korczak (1997), como prática reflexiva ao possibilitar o encontro marcado entre professores e estudantes em sala de aula, e favorecer o momento de diálogo sobre os conflitos existentes na turma aliada a outras práticas reflexivas propostas, contribuiria para a construção de uma relação pautada no respeito mútuo, na colaboração, no diálogo, na escuta, acolhimento e, conseqüentemente, contribuiria para o desenvolvimento moral dos estudantes (Piaget, 1994)?”

Após considerar todo percurso aqui apresentado, podemos afirmar a relevância da aplicação da Caixa de Cartas e das práticas reflexivas na sala de aula, além de todo o contexto desse ambiente que foi ressignificado para que os estudantes vivenciassem a proposta da prática construtivista sobre o desenvolvimento moral. Esse trabalho os influenciou consideravelmente, como relatado pela professora da turma e constatado pela pesquisadora, em mudanças nas ações frente aos conflitos, no reconhecimento de emoções e sentimentos, na percepção da autorregulação e na qualidade dos relacionamentos sociais que aconteciam no contexto escolar.

## **6 O PRODUTO EDUCACIONAL: A CAIXA DE CARTAS E E-BOOK PARADIDÁTICO**

Como requisito para a obtenção do título de mestre, um Produto Educacional é requerido no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB). Nesse sentido, a pesquisadora propôs no decorrer da prática do projeto aplicado a utilização do nosso produto educacional intitulado Caixa de Cartas, que teve como proposta a utilização na resolução de conflitos de forma participativa e democrática valorizando o diálogo e a escuta, buscando favorecer o desenvolvimento moral no contexto da sala de aula.

O produto de natureza educacional é uma caixa para depósito das cartas escritas pelos estudantes e tem por especificação ser utilizada para receber as cartas que fossem escritas por eles quando sentissem necessidade de dizer sobre seus sentimentos e de serem ouvidas em conflitos que aconteciam na rotina escolar.

Como produto final em suporte à aplicação da Caixa de Cartas, foi elaborado um livro paradidático que será disponibilizado como e-book com título “A Caixa de Cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I”, que apresentará o contexto teórico da metodologia do uso da Caixa de Cartas, sua fundamentação teórica pautada no Desenvolvimento Moral na Criança (Piaget, 1934,1997), a descrição das atividades práticas reflexivas aplicadas para conhecimento de si e do outro, a organização do espaço e da rotina da sala de aula para que possa orientar professores e estudantes sobre sua utilização.

Diante disso, tanto a Caixa de Cartas como o *e-book* buscam proporcionar a instrumentalização dos estudantes e do professor para que se possa que organizar possibilidades de tempo e espaço que acolham e valorizem os sentimentos, construindo um ambiente sociomoral cooperativo que inicia na diversidade e dinamicidade da sala de aula e oportunize a participação, a colaboração, o diálogo e a discussão coletiva sobre situações e soluções que partam dos envolvidos, visando o bem-estar e os interesses de todos, sem que os estudantes se sintam subjugados pelas decisões externas do adulto que desconhece a essencialidade deste trabalho.

Sabemos o quanto são prejudiciais ao desenvolvimento moral as soluções que vêm com determinações externas de como o conflito deve ser resolvido, tirando o sujeito do centro da discussão muitas vezes por desconhecimento, e de maneira errônea, diante da insegurança sobre como agir frente ao conflito objetivando manter

a ordem e o controle da sala de aula, sem entender que essas são oportunidades valiosas para trabalhar a compreensão do ponto de vista do outro e a articulação do próprio ponto de vista do estudante dentro da realidade em que está inserido, bem como, por meio das relações de cooperação que são de extrema importância tanto para o desenvolvimento cognitivo como para o desenvolvimento moral.

Assim sendo, pautando-nos na teoria piagetiana, entendemos que “a autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação” (Piaget, 1994). Diante da certeza que encontramos nos estudos de Piaget (1994), é imprescindível que haja uma ressignificação sobre os conflitos e seus diferentes fenômenos para que sejam usados a favor do desenvolvimento moral dos estudantes, buscando uma diminuição nos episódios de conflitos de diferentes ordens (bullying, incivilidades, indisciplina e agressividades) nas escolas, entendendo que esses são em parte consequências do silenciamento de um ambiente escolar pautado no tradicionalismo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de pesquisa apresentado e discutido até aqui teve como objetivo geral avaliar uma proposta pedagógica pautada em práticas reflexivas para o desenvolvimento moral com escolares de 9 e 10 anos de idade instrumentalizando a prática reflexiva democrática do professor e estudantes na resolução de conflitos escolares que partem do contexto da sala de aula.

Constatamos que a prática com a Caixa de Cartas contribuiu significativamente para que o objetivo geral fosse contemplado, mediante a notória mudança de ação e reação dos estudantes diante dos conflitos, de desenvolvimento do autoconhecimento e, conseqüentemente, da autoconsciência das emoções e dos sentimentos, como relatado pela própria professora da turma, que também passou a refletir e rever sua prática nesses momentos, sentindo-se mais segura para agir por meio da mediação consciente e intencional, assim como da organização do tempo da sala de aula para que dentro da rotina escolar tenha-se estabelecidos momentos em que todos possam falar do que sentem e como se sentem frente a situações de conflito no cotidiano escolar.

A Caixa de Cartas oportunizou aos estudantes a vivência de um ambiente sociomoral cooperativo com práticas democráticas em que a professora pesquisadora é apenas a mediadora, que busca por meio de uma prática pautada no respeito mútuo, no diálogo, na escuta e na cooperação, colaborar para que seus estudantes tomem consciência de seus atos de maneira reflexiva e participativa e que consigam se descentrar deslocando-se do interior de si, olhando para “fora”, conseguindo compreender o outro com suas singularidades, sentimentos e valores morais.

Indubitavelmente, a Caixa de Cartas foi ressignificada pelo grupo e superou as expectativas de pesquisa quando passou a servir não somente para os conflitos, mas para dizer o que sentiam em momentos de suas vidas fora da escola e sobre sentimentos de empatia dentro da sala de aula. Dayan (2012) indica que escutar um problema que era individual transformando-o em uma questão coletiva dá aos estudantes a oportunidade de retomar no plano mental as ações realizadas e não as pessoas que a fizeram. Além de escutar e dialogar sobre o assunto, a autora aponta que utilizar a escrita pode ser um “remédio” que favorece o espírito crítico, a solidariedade e a cooperação.

As atividades reflexivas que foram propostas partindo do material de atividades



“Mapa de Mim” (Tognetta, 2020) também tiveram impacto significativo e positivo nos estudantes, que puderam aprender mais sobre eles mesmos, sobre o grupo, sobre conceitos que desconheciam, por exemplo, “o que são sentimentos e emoções”, “linguagem descritiva e linguagem valorativa” e “o que são valores morais”.

Como pesquisadora no grupo compreendo que a pesquisa aplicada na sala de aula dessa turma foi como citou Dayan (2012): “um remédio” na mente e no coração, pois trouxe um despertar do desenvolvimento moral para todos os participante durante a aplicação, visto que esse é um processo intrínseco e está implícito nas ações, nas práticas das relações sociais, no ambiente de convivência diária e precisa ser construído intencionalmente, a fim de proporcionar essa evolução da heteronomia para autonomia moral.

Entendemos que as palavras-chaves que simbolizam essa construção dentro da escola em busca de tornar possível e constante esse trabalho na sala de aula, são: acolhimento, reconhecimento e pertencimento, visto que quanto mais os estudantes se sentiam ouvidos, mais sentiam-se acolhidos; quanto mais tinham valorizados seus sentimentos e eram respeitados nisso, mais sentiam-se reconhecidos e quanto mais esses dois aconteciam, mais nítido era o sentimento de pertencimento do grupo.

Considerando tudo o que vimos e sentimos nesta pesquisa prática e também teórica de literatura até aqui, sugerimos o trabalho com a formação dos professores para que se sintam capacitados para atuar de forma significativa, sendo agentes transformadores do ambiente escolar que se inicia na convivência da sala de aula para que assim possam ressignificar a forma como lidam com as divergências e colaborar de maneira efetiva no desenvolvimento moral de seus estudantes, valendo-se da Caixa de Cartas como meio democrático de mediação da prática reflexiva na resolução dos conflitos .

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte, 2008.
- ARCHANGELO, A. et al. **Projeto: escola, comunicação e sobrevivência**. 1. ed. Campinas - SP: [s.n.], 2020. p. 1-35.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; PILEGGI Telma Vinha. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. **Revista formadores**, v. 1, n. 1, p. 63-80, 2010.
- ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>. Acesso em: 29 dez. 2022.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1743>. Acesso em: 08 set. 2022.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. Moderna, 2002.
- ARNON, Joshep. **Quem foi Janusz Korczak?** (trad. Fanny Fefferl). São Paulo. Perspectiva: Associação Janusz Korczak do Brasil, 2005
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.
- BATAGLIA, Patricia Hunger Raphael; LEPRE, Rita Melissa. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: Por quê?. Organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Rita Melissa Lepre. 1. ed. Americana [SP]: Adônis, 2022.
- BERTOLT, Brecht. Poema "Sobre a Violência". *In*: BERTOLT, Brecht. **Poemas 1913-1956**". 1. ed. Editora 34, 2000.
- BRASIL. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC/SEDH, 2007. v. 1-4.
- CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40362007000100002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40362007000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 08 set. 2023.
- DALLARI, Dalmo; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. Grupo Editorial Summus, 1986.

DAYAN, Silvia Parrat. Alunos, professores, escola e indisciplina: o contexto pós-moderno e as contribuições de piaget. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. Editora do Brasil S/A, 2012. p. 160-168.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FONTANIVE, Meriane Carla. **Desenvolvimento moral e cooperação no juízo moral na criança de Piaget**. Orientador: Angelo Vitório Cenci. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1446>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Janusz Korczak**: precursor dos direitos da criança. *In*: THE SIXT INTERNATIONAL JANUSZ KORCZAK CONFERENCE, 1998. p. 15-17. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20%20Moacir%20Gadottipdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. **Pesquisa-ação**: as experiências de João Bosco Guedes Pinto, 2017.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

GOMES, Juarez. **Janusz Korczak e a empatia na formação do cidadão**. Orientadora: Martha Rosa Pisani Destro. 1999. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

GONÇALVES, Catarina Carneiro; BUENO, Marcia Cristina de Souza. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: como é que se faz. Organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Rita Melissa Lepre. 1. ed. Americana [SP]: Adônis, 2022.

HUMANIUM. **Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño**, 1924. Disponível em: <https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

KNOENER, Ferraz Darlene; LEONARDI, Guidolin Djiovana Simone. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: Por quê? /** organização: Luciene Regina Paulino Tognetta, Rita Melissa Lepre. 1. ed. Americana [SP]: Adônis, 2022.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEPRE, Rita Melissa. Educação moral na escola: caminhos para a construção da Cidadania. **Colloquium Humanarum**, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2005. ISSN: 1809-8207. 2005. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/207>. Acesso em: 30 dez. 2022.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 5, n. 5, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/102>. Acesso em: 26 set. 2023.

LICCIARDI, Livia Maria Silva; RAMOS, Adriana de Melo. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral/ organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pileggi Vinha. Editora do Brasil S/A, 2012.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança: Uma vida entre obras**. São Paulo: Unesp, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARKOWSKA, Úrsula. KORCZAKA, Cátedra UNESCO in Janusza; DĄBROWA, Ewa; SZOSTAKOWSKI, Marcin. **Conferences, seminars, publications**. The contemporary world, v. 15, 2015. Disponível em: <http://www.aps.edu.pl/unesco-chair.aspx>. Acesso em: 12 set. 2023.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 293-301, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MUNARI, Alberto. **A importância dos contos de fadas nos anos iniciais**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NAKAHODO, Tatiane Cristine do Espírito Santo. **A Caixa de Cartas como dispositivo para a construção da autonomia moral das crianças brasileiras na escola**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de São Paulo, 2020. NOVINSKY, Anita. **Janusz Korczak e a esperança perdida**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-dacrianca.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994. Data da primeira publicação: 1932.

PINTO, J. B. G. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**: textos selecionados e apresentados. Belém: UFPA/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

PUIG, Josep; MARTÍN, Xus. **As sete competências básicas para educar em valores**. Trad. Óscar Curros. Summus Editorial: São Paulo, 2010.

PUIG, Josep Maria. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, Josep Maria; BARROS, Luizete Guimarães; ALCARRAZ, Rafael Camorlinga. **A construção da personalidade moral**. Ática, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Editora Vozes, 2003.

SAMALIN, Nancy; JABLOW, Martha Moraghan. **Loving your child is not enough: Positive discipline that works**. Penguin, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC n.º 107 de 28 de outubro de 2021. **Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas**. São Paulo, 2021.

SARUE, Sarita Mucinic. **Janusz Korczak diante do sionismo**. Orientadora: Ana Szpiczkowski. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

[https://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=B7A40EB6171B&lang=pt-br](https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=B7A40EB6171B&lang=pt-br). Acesso em: 09 out. 2023.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Camila Aparecida da; SANTOS, Emerson da Silva dos; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. A importância da formação continuada na ressignificação da prática docente. *In*: BATAGLIA, Patricia Hunger Raphael; DA SILVA, Camila Aparecida; DOS SANTOS, Emerson da Silva. **Humanização e Educação Integral, Refletindo sobre rotas alternativas**. 1.ed. Marília [SP]: Cultura Acadêmica, 2020. p. 175-196.

SILVA, Marcela Costa da. **Korczak e a formação integral da criança**. Curitiba: CRV, 2016.

SZPICZKOWSKI, Ana. Janusz Korczak: construindo um mundo melhor. Arquivo

Maaravi: **Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 16-23, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13899>. Acesso em: 10 set. 2023.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Dispositivos pedagógicos em Janusz Korczak: aprendizagem e construção da autonomia em uma perspectiva pedagógica. *In: SEMINÁRIO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. p. 1-17. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2165/659>. Acesso em: 08 set. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulina; VICENTIN, Vanessa Fagionatto. **Esses adolescentes de hoje**: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: **Adônis**, 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulina; VINHA, Telma Pileggi. **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. Editora do Brasil S/A, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulina; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722008000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722008000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 set. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Coragem Moleque**: Mapa de mim - proposta de atividades para alunos. 1 ed. Editora Adônis - Americana (SP), 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Educação dos sentimentos: um caminho para a paz. **Revista de educação do COGEIME**, v. 14, n. 27, p. 23-32, 2005. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/view/648>. Acesso em: 25 out. 2023.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: Por quê? / organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Rita Melissa Lepre. 1. ed. Americana [SP]: Adônis, 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Quem educa em um ambiente educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, p. 264-289, 2017.

TULESKI, Silvana. Poema de Bertold Brecht. Editorial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 233-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/nVMZ8LCR53cMtkJT77bSSQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2023.

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira. **Formação da personalidade ética**: as contribuições de Kohlberg e van Hiele. Orientador: Antonio Carlos Brolezzi. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira; DE OLIVEIRA, Aluani Tordin. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 215-234, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2707>. Acesso em: 20 set. 2022.

VIDIGAL, Sonia Maria Pereira; VICENTIN, Vanessa Fagionato. **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral/** organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pileggi Vinha. Editora do Brasil S/A, 2012.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtiva. Mercado de Letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1593917>. Acesso em: 26 set. 2023.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 8, n. 14, p. 15-38, 1999. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506>. Acesso em: 20 set. 2023.

VINHA, Telma Pileggi.; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 323-331, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791033.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 29 dez. 2022.

VINHA, Telma Pileggi, Tognetta, Luciene Regina Paulino. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 163-186, 2018. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S223812792018000300163&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S223812792018000300163&script=sci_arttext) Acesso em: 10 set. 2023.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos; VINHA, Telma Pileggi. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento. Revista INFAD de Psicologia. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, p. 263-270, 2014. Disponível em: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/439>. Acesso em: 20 dez. 2022.

WASSERTZUG, Zalman. **Janusz Korczak**: mestre e mártir. Trad. Bluma Paves. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## APÊNCIDES

### APÊNDICE A – Quadro de organização geral das ações e coletas de dados realizadas

AULA	DATA	COLETA REALIZADA	OBJETIVO DA AULA	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES
Primeira etapa	06/04/2022 a 28/06/2022	Produção do diário de aula	Observar a rotina diária; Construir vínculo afetivo por meio da convivência na rotina diária;	Estar mais próxima possível dos alunos sem que eles se sintam invadidos, sentando-me próxima a eles em diferentes lugares da sala de aula, oferecendo auxílio sempre que necessário, participando de conversas informais na sala de aula e no recreio.
1.	29/06/2022	Produção do diário de aula	Apresentar a pesquisa aos pais e alunos; Entregar Termos de Consentimento e Assentimento.	No momento de reunião de pais, explicação inicial da pesquisa aos pais e crianças;  Termos impressos para serem entregues aos pais e aos alunos;
2.	03/08/2022	Produção do diário de aula Registro de imagens	Apresentar a caixa de cartas e seu criador de forma mais detalhada;  Apresentar o planejamento detalhado sobre as atividades que serão propostas no percurso do projeto;	Exposição do planejamento e breve apresentação de vídeo sobre a Caixa de Cartas;  Explicação sobre como escrever a carta; Produção da Caixa de Cartas com as crianças para construção do sentimento de pertencimento ao projeto;  Atividade: conhecendo o “Mapa de mim” e preparando a viagem pelas ilhas (adaptação Mapa de Mim, 2020).
3.	10/08/2022	Produção do diário de aula	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Reconhecer as emoções;	Início da resolução de conflitos por meio da Caixa de Cartas;  Conversa sobre os sentimentos expressos nas cartas;  Atividade “Um tempo comigo mesmo” reconhecendo minhas emoções após o retorno às aulas 100% presenciais: “pote dos sentimentos” (adaptação

				“ Mapa de Mim”, 2020)
4.	17/08/2022	Produção do diário de aula	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Refletir sobre as formas de expressar os sentimentos e a importância de dialogar sobre o que sentimos;	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Leitura e discussão do texto “Repolho ou Rosa” (Tognetta, 2020, p.13)
5.	24/08/2022	Produção do diário de aula	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Aprender a reconhecer e nomear sentimentos e emoções relacionando-as as reações corporais;	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Início das atividades sobre autoconhecimento: PPT sentimentos e emoções;  Jogo coletivo no <i>Wordwall</i> : reconhecendo os sentimentos e emoções;
6.	31/08/2022	Produção do diário de aula	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Registrar e refletir individualmente por meio da escrita sentimentos e sensações que causam em nós;	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Atividade: fichas de registro individuais sobre o significado dos sentimentos e reflexão sobre as sensações que causam (adaptação de “Mapa de Mim”, 2020, p.18)
7.	06/09/2022	Produção do diário de aula	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Registrar e refletir sobre o que gosto e não gosto;  Compartilhar	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Atividade: “Planeta Eu –

			<p>e comparar as respostas com os amigos, observando</p> <p>su as semelhanças e diferenças;</p>	<p>pensando sobre mim mesmo”: registro sobre aquilo que gosto e não gosto / partilha com o grupo (adaptação de “Mapa de Mim”, 2020, p. 21)</p>
8.	14/09/2022		<p>Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Distinguir sobre ediferentes formas de comunicar os sentimentos por meio da linguagem;</p> <p>Aprender a comunicar os sentimentos de forma descritiva;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na caixa de cartas;</p> <p>Início da segunda etapa das atividades: linguagens e comunicação – reflexão sobre como temos nos comunicamos com as pessoas que vivem conosco;</p> <p>Apresentação PPT sobre linguagem valorativa e linguagem descritiva; aprendendo a usar a mensagem EU. (adaptação de “Mapa de Mim”, 2020. p. 23)</p>
9.	21/09/2022	Produção do diário de aula	<p>Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Refletir sobre como tenho me comunicado com adultos e familiares;</p> <p>Registrar e refletir sobre como tenho me comunicado;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;</p> <p>Atividade: “Eu e a tripulação – como tenho me comunicado com as pessoas (adultos e amigos), o que me fez bem ou mal na comunicação com alguém”. (adaptação de “Mapa de Mim”, 2020, p.25)</p>
			Dialogar e refletir em	

10.	28/09/2022	Produção do diário de aula	<p>grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Refletir sobre como me sinto ao ouvir frases valorativas a meu respeito;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;</p> <p>Atividade: “Como me sinto quando...” (adaptação de “Mapa de Mim”, 2020, p.27)</p>
11.	05/10/2022	Produção do diário de aula	<p>Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Escrever um a mensagem para alguém que amo;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na caixa de cartas;</p> <p>Atividade: “ Carta aos viajantes- deixando uma mensagem para quem eu amo”. (adaptação de “Mapa de Mim”, p. 28)</p>
12.	19/10/2022	Produção do diário de aula	<p>Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Apresentar o que são valores morais e como eles guiam nossas ações;</p> <p>Refletir sobre os valores que queremos na sala de aula;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;</p> <p>Início da terceira etapa: “A bussola para meguiar – valores”. PPT explicativo sobre o que os valores; Reflexão sobre os valores que queremos entre nós; (adaptação de “Mapa de Mim”, p.30)</p>
13.	26/10/2022	Produção do diário de aula	<p>Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Reconhecer e registrar valores que são inegociáveis para mim;</p> <p>Reconhecer por meio de um jogo coletivo quais são os valores importantes para o grupo;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;</p> <p>Atividade: reconhecendo valores que são inegociáveis para mim e valores que são importantes para o grupo;</p>
			Dialogar e refletir em	Roda de conversa sobre os

14.	01/11/2022	Produção do diário de aula	grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Elaborar a ação referente a proposta da campanha SetembroAmarelo.	conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Atividade de valorização da vida – Você não está sozinho, juntos somos mais fortes!
15.	09/11/2022	Produção dos diários  Roda de conversa	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Construir e anexar os valores reconhecidos como comuns ao grupo na árvore dos valores da turma;	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Atividade: Confeção da árvore dos valores do grupo – reconhecendo o que precisa ser cultivado diariamente. (adaptação de “Mapa de Mim”, p.31.)
16.	16/11/2022	Produção do diário de aula	Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Dialogar e refletir sobre situações do dia-a-dia que acontecem no contexto escolar e que geram sentimentos desconfortáveis;  Refletir sobre como posso me proteger em reações inesperadas para resolvê-las com assertividade;	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Atividade: “Para uma boa convivência” –roda de conversa sobre situações de conflito que acontecem no dia a dia e que geram sentimentos desconfortáveis/ reflexão sobre os valores que não estão sendo atendidos e o que fazer para atingi-los.
17.	23/11/2022		Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;  Dizer o problema sem culpabilizar o outro;	Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;  Atividade Currículo em Ação: Resolução de problemas – diga o problema. P. 304.
			Dialogar e refletir em	

18.	30/11/2022		<p>grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Gerar soluções seguras e respeitosas; Identificar as consequências de potenciais soluções; Selecionar resoluções apropriadas para um problema.</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;</p> <p>Atividade Currículo em Ação: Considere as consequências, escolha a melhor solução; p. 306.</p>
19.	07/12/2022	Produção do diário de aula	<p>Dialogar e refletir em grupo sobre questões da Caixa de Cartas;</p> <p>Auto avaliar a participação e avaliar o projeto desenvolvido;</p>	<p>Roda de conversa sobre os conflitos e sentimentos expressos na Caixa de Cartas;</p> <p>Reflexão sobre o percurso do projeto;</p> <p>Aplicação do questionário com a professora regente e as crianças sobre o Projeto Caixa de Cartas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado responsável pelo(a) aluno(a) , sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa intitulada **“A Caixa de Cartas comodispositivo na resolução de conflitos escolares: possibilidades para a Educação Básica”** . O objetivo do trabalho é analisar o processo de construção da autonomia moral dos alunos(as) por meio da utilização da caixa de cartas para auxiliar na resolução de conflitos em sala de aula, com base em metodologias de ensino que oportunizem a participação ativa, o diálogo, e a escuta de todos. A participação dele(a) irá ajudar outras pessoas a compreenderem como podemos criar novas formas e espaços que possibilitem que o aluno (a) se expresse quanto ao que sente e também possa entender que é importante ouvir quando o outro quer dizer, buscando juntos soluções para as situações e sentimentos causados com ênfase no desenvolvimento de sua autonomia moral. Os(as) alunos(as) que quiserem e puderem participar, irão inicialmente escrever e depositar suas cartas sobre situações e sentimentos que desejam ter um momento para dialogar, na Caixa de Cartas, o(a) aluno (a) tem total liberdade para escrever se deseja que esse diálogo seja em grupo ou em particular, os(as) alunos(as) irão participar de rodas de conversa em momentos semanais planejados em sala de aula com a professora. Para registrar os momentos a serem realizados, utilizaremos de questionários, entrevistas, diário de aula, observação de aula e registros através de fotos, vídeos e/ou gravação de áudio. Essas ferramentas nos ajudarão na avaliação do presente estudo. A pesquisa será desenvolvida no decorrer das aulas, pela professora e aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, da UNESP, Tatiane Cristine do Espírito Santo Nakahodo. Nossa pesquisa se desenvolverá de forma presencial e atenderá todos os protocolos e normas de biossegurança e proteção em razão da pandemia do COVID- 19. Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos alunos serão mantidas em sigilo. A participação do seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, assim, não receberá pagamento e não terá nenhum ônus financeiro. Ele(a) não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito dele(a). Também não terá nenhum problema se ele/ela quiser desistir da pesquisa depois de tê-la iniciado. Os riscos que a pesquisa apresenta estão relacionados às relações interpessoais entre os estudantes e a pesquisadora, no decorrer da realização das ações, sendo os mesmos que podem acontecer em qualquer momento cotidiano de sala de aula como, por exemplo, discordar do ponto de vista do(a) amigo(a). Entretanto, os problemas que se apresentarem serão amenizados por meio de orientação adequada, prezando pelos momentos de diálogo em rodas de conversas, a fim de trabalharmos juntos em uma atividade agradável e que envolva troca de experiências entre todos os participantes, e o término das ações. Os benefícios de participar são vários: teremos

um tempo e espaço para falar dos nossos sentimentos, para ouvirmos nossos(as) amigos(as), para buscarmos juntos, soluções para cada conflito apresentado na Caixa Cartas, e com isso poderemos refletir sobre nossas ações e os sentimentos que elas causam, aprendendo a expressar e dialogar sobre aquilo que queremos, mas muitas vezes não conseguimos dizer porque ninguém tem tempo para nos escutar.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo de suas informações em todas as etapas da pesquisa, com a garantia de plena liberdade em se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada por ambas as partes (pesquisador e participante). Qualquer informação durante o processo ou depois dele, poderá ser obtida a partir do contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo.

#### **IDENTIFICAÇÃO DO(A) VOLUNTÁRIO(A)**

Nome do(a) Aluno(a) participante: \_\_\_\_\_ Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: ( ) \_\_\_\_\_

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “**A Caixa de Cartas como dispositivo na resolução de conflitos escolares: possibilidades para a Educação Básica**”, bem como as ações envolvidas.

Estou ciente de que a privacidade de meu(minha) filho(a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a sua participação, retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação de meu(minha) filho(a) como voluntário(a) e permito a realização de fotos, vídeos em aula presencial ou via *on-line*, que não o(a) coloque em risco ou perigo.

Declaro que concordo também, com a divulgação das fotos, vídeos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura



demonstra que concordei livremente que meu(minha) filho(a) participe deste estudo.

---

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a)

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Alunos

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<b>Pesquisa:</b> A CAIXA DE CARTAS COMO DISPOSITIVO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<b>Orientador:</b> Profa. Dra. Rita Melissa Lepre	<b>Instituição/Departamento:</b> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<b>Telefone:</b> (14) 3103-6081 ramal 9565	<b>E-mail:</b> melissa.lepre@unesp.br
<b>Aluno responsável:</b> Tatiane Cristine do Espírito Santo Nakahodo	<b>Instituição/Departamento:</b> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<b>Telefone:</b> (17) 99729-75-40	<b>E-mail:</b> tatiane.nakahodo@unesp.br
<b>Comitê de Ética em Pesquisa:</b> Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
<b>Nome do participante:</b>
<b>Nome do responsável:</b>
<b>RG:</b>
<p>OLÁ, EU SOU O PROFESSORA TATIANE!</p>  <p>VOCÊ JÁ ME CONHECE! PRECISO DA SUA AJUDA PARA REALIZAR UMA PESQUISA SOBRE UMA CAIXA DE CARTAS.ELA RECEBERÁ CARTINHAS DE TODOS VOCÊS QUE QUISEREM CONVERSAR E PEDIR AUXÍLIO SOBRE CONFLITOS COM OS COLEGAS. TEREMOS MUITOS MOMENTOS PARA DIALOGAR, OUVIR, E PENSARMOS JUNTOS SOBRE O QUE VOCÊ SENTE, E COMO SEUS AMIGOS SE SENTEM QUANDO TEMOS CONFLITOS EM SALA DE AULA.</p>



VOCÊ VAI PODER ME AJUDAR EM CADA RODA DE CONVERSA, PRINCIPALMENTE PARTICIPANDO E DIZENDO O QUE SENTE E OUVINDO COMO SEUS AMIGOS SE SENTEM, ASSIM SABEREMOS SE ESCREVER E COLOCAR A CARTINHA NA CAIXA DE CARTAS, NOS AJUDA A ORGANIZAR ESSES MOMENTOS QUE SÃO IMPORTANTES PARA APRENDERMOS SOBRE NOSSOS SENTIMENTOS E EMOÇÕES.

PARA ISSO EU PRECISO



**OBSERVAR**



**ANOTAR**



**FOTOGRAFAR**

ENTÃO, EU GOSTARIA DE SABER...

VOCÊ ME AJUDA?



**SIM**



**NÃO**

VOCÊ NÃO VAI PAGAR NADA PARA PARTICIPAR, E NEM IRÁ RECEBER VALOR ALGUM. A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA.



**NINGUÉM VALFIAR BRAVO SE VOCÊ NÃO PARTICIPAR.**

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.

VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO SEMPRE.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É PARA SABER SE A CAIXA DE CARTAS NA SALA DE AULA, NOS AJUDA QUANDO QUEREMOS FALAR SOBRE ALGUM DESENTENDIMENTO QUE ACONTECEU ENTRE NÓS.

SEI QUE POSSO PERGUNTAR, E SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM SEI QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

BAURU, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

## ANEXOS

## ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética para o Desenvolvimento da Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** "A CAIXA DE CARTAS COMO DISPOSITIVO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA"

**Pesquisador:** TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52326821.5.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.101.411

**Apresentação do Projeto:**

**DESENHO:**

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional que propõe analisar a caixa de cartas como dispositivo na resolução de conflitos escolares na educação básica.

**INTRODUÇÃO:**

projeto de pesquisa tem por tema "A caixa de cartas como dispositivo na resolução de conflitos escolares: possibilidades para a Educação Básica", e seu objetivo é a aplicação em sala de aula do dispositivo, buscando capacitar e instrumentalizar o professor frente à demanda recorrente no convívio social escolar, de forma que este momento possa contribuir para o desenvolvimento moral dos estudantes.

**HIPÓTESE:**

O uso do dispositivo "Caixa de Cartas", desenvolvido pelo educador polonês Janusz Korczak (1997) no orfanato Lar das Crianças, se utilizado como um suporte em sala de aula na mediação da resolução de conflitos, envolvendo a participação e diálogo, influencie no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, como observado nos estudos de Piaget (1932, 1994).

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **Município:** BAURU **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.411

**Objetivo da Pesquisa:**

Seus objetivos são:

**Objetivos Gerais:**

Elaborar e verificar se a utilização do dispositivo Caixa de Cartas contribui para o desenvolvimento moral dos alunos(as), instrumentalizando a prática democrática do professor(a) e dos alunos (as) na resolução de conflitos escolares que partem do contexto da sala de aula.

Produzir um guia de orientação para utilização da caixa de cartas em formato ebook, que será disponibilizado como produto final juntamente com a Caixa de Cartas.

**Objetivos Específicos:**

Investigar as concepções dos docentes e da gestão escolar sobre o conflito e formas de resolução.

Avaliar as ações de intervenções pedagógicas decorrentes das situações de conflito entre os alunos(as).

Verificar se a caixa de cartas em uma práxis docente democrática, pode contribuir com o desenvolvimento moral dos estudantes e para o trabalho do professor.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:**

Os riscos que a pesquisa apresenta estão relacionados às relações interpessoais entre os estudantes e a pesquisadora, no decorrer da realização das ações, sendo os mesmos que podem acontecer em qualquer momento cotidiano de sala de aula, como por exemplo, discordar do ponto de vista do amigo (a). Entretanto, os problemas que se apresentarem serão amenizados por meio de orientação adequada, prezando pelos momentos de diálogo em rodas de conversas, a fim de trabalharmos juntos em uma atividade agradável e que envolva troca de experiências entre todos os participantes, e o término das ações.

**BENEFÍCIOS:**

Os benefícios de participar são vários: teremos um tempo e espaço para falar dos nossos sentimentos, para ouvirmos nossos amigos (as), para buscarmos juntos, soluções para cada conflito apresentado na caixa cartas, e com isso poderemos refletir sobre nossas ações e os sentimentos que elas causam, aprendendo a expressar e dialogar sobre aquilo que queremos, mas muitas vezes não conseguimos dizer porque ninguém tem tempo para nos escutar.

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.101.411

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, conforme as normas e padrões apontados pela CONEP em suas Resoluções. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está bem redigido e adequado à proposta da pesquisa, bem como aos seus sujeitos. Já o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido está bem redigido, mas está complexo para alunos do 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

**Recomendações:**

Adequação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Adequação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para alunos do 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) pesquisador(a) responsável, atenção!!!

Leia cuidadosamente este documento, tome as providências indicadas acima, além das que abaixo se seguem!!!

Conforme orientações das Resoluções 466/12 e 510/, do CNS, e análise do projeto de pesquisa pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru, indicamos que sejam atendidas as recomendações acima descritas.

Outrossim, solicitamos que o proponente do presente projeto de pesquisa (pesquisador responsável), com base nas recomendações apontadas por este CEP, proceda essas três ações, a saber:

1) leitura integral das Resoluções 466/12 e 510/16, do CNS - Conselho Nacional de Saúde para subsidiar as decisões e procedimentos relativos a ética e proteção dos sujeitos que participarão da pesquisa. As referidas resoluções podem ser facilmente acessadas através do link: <https://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/normas/> (CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru);

2) elabore uma carta-justificativa respondendo a este CEP como procederá no projeto de pesquisa, na Plataforma Brasil e nos termos (TCLE e/ou TALE) as alterações apontadas neste parecer

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.101.411

consubstanciado e exigências das resoluções supracitadas;

3) nos documentos que receberão alterações devido aos apontamentos presentes neste parecer, fazer constar em destaque (seja em negrito, sublinhado e, preferencialmente, realçado em amarelo) as partes alteradas ou acrescidas, de modo a facilitar a identificação, por parte dos membros deste CEP e seu colegiado, as alterações realizadas e a conformidade de conteúdo com o esperado e instruído neste parecer consubstanciado;

4) em função do estado de pendência em que se encontra este projeto, reveja as datas de início e término das atividades presentes em seu cronograma, tanto no projeto de pesquisa (a ser revisado e novamente anexado) quanto na Plataforma Brasil.

5) Lembramos que é papel do Comitê de Ética em Pesquisa, segundo a Resolução 466/12, avaliar e emitir pareceres sobre PROJETOS DE PESQUISA, ou seja, não serão aceitos e avaliados protocolos submetidos via Plataforma Brasil com processo de coleta de dados que já esteja em andamento ou tenha sido concluído. Se este for o seu caso, entre em contato com o CEP-FC, paralise sua coleta, proceda as alterações solicitadas no projeto de pesquisa e na Plataforma Brasil e somente retome o procedimento de coleta de dados com os participantes da pesquisa após a aprovação de seu projeto. Por este motivo, solicitamos atenção especial ao preenchimento do cronograma de pesquisa no projeto e na Plataforma Brasil, recurso a partir do qual avaliamos a coerência entre o que o pesquisador responsável propõe e a sequência de etapas considerando o determinado pela Resolução 466/12.

Informamos ainda que cada projeto de pesquisa submetido a este CEP poderá receber até dois pareceres consubstanciados com status de "pendência", ou seja, em se tratando de uma terceira submissão em que este CEP identifique o não acatamento das orientações presentes nos pareceres consubstanciados das submissões anteriores e conforme as orientações presentes nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde, o mesmo receberá o status de "não aprovado".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827185.pdf	27/09/2021 08:08:09		Acelto
Outros	ACEITE_ESCOLA.pdf	23/09/2021 23:18:59	TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO	Acelto

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fo@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.411

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	23/09/2021 23:18:22	TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2021 23:18:03	TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/09/2021 23:17:37	TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO	Aceito
Folha de Rosto	Tatiane_folhaderosto.pdf	23/09/2021 21:40:50	TATIANE CRISTINE DO ESPIRITO SANTO NAKAHODO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 11 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Mário Lázaro Camargo**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360  
 UF: SP Município: BAURU  
 Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br