

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LISEANE SILVEIRA CAMARGO**

**O DESENVOLVIMENTO MORAL  
DAS CRIANÇAS NA ESCOLA:  
A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE**

**Porto Alegre**

2007

**LISEANE SILVEIRA CAMARGO**

**O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS NA ESCOLA:  
A percepção da comunidade**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2007

**LISEANE SILVEIRA CAMARGO**

**O DESENVOLVIMENTO MORAL DAS CRIANÇAS NA ESCOLA:  
A percepção da comunidade.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos – PUCRS

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lia Beatriz de Lucca Freitas – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Amaral Corrêa – FAPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação ( CIP )

C172d Camargo, Liseane Silveira

O desenvolvimento moral das crianças na escola: a percepção da comunidade / Liseane Silveira Camargo. – Porto Alegre, 2007.

**187 f. : il.**

**Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.**

**Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos.**

1. Educação. 2. Crianças - Educação. 3. Desenvolvimento Infantil. 4. Educação Moral. I. Santos, Bettina Steren dos.

**CDD 371**

**Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297**

Às pessoas que amo, que me compreendem e que tornaram possível,  
através do apoio dado, que esse trabalho se concretizasse, em especial  
a minha mãe, Maria Avani, a minha irmã, Laíse, e o meu namorado,  
companheiro, Maurício.

## AGRADECIMENTOS

À professora Bettina, minha orientadora, por ter acreditado em meu potencial e ter me permitido o espaço e o tempo necessário para construir meu conhecimento. Obrigada pela tolerância. Você será sempre exemplo, como profissional e amiga.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, por terem acreditado na minha proposta de pesquisa desde o momento da seleção. Todas as referências sugeridas contribuíram para este trabalho e contribuirão para outros, bem como para minha trajetória enquanto pessoa.

Às professoras que compõem a banca examinadora, Lia e Márcia, pela disponibilidade de tempo para conversar durante a construção deste estudo, pelo interesse e confiança demonstrados e por terem contribuído de forma tão valiosa. A participação na banca revela apenas uma parte das contribuições dadas.

As pessoas pertencentes à escola fonte desta pesquisa, pela disponibilidade de horário e pela atenção dada, sem isso esta pesquisa não existiria.

Ao CNPQ e CAPES por terem possibilitado minha permanência no curso, através do auxílio financeiro.

Aos meus amigos (em especial à Tamara, Jaqueline, Luciane, Ramona, Flávia e Josiani) que me incentivaram, acreditando no meu potencial.

Aos meus colegas de curso, aqueles com quem o contato foi mais próximo, por incentivarem meu trabalho.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa em Motivação, pelo incentivo.

À minha família: mãe, irmã, primos, tios (em especial tia Sara, Magda e Mário) e avó, Ana, por sempre transmitirem grande expectativa e confiança em mim.

À minha segunda família, meus sogros Paulo e Nádia e meu cunhado, Gustavo, por toda a força, auxílio e acolhida. A Nádia agradeço também pelo auxílio artístico e lingüístico.

Enfim, ao meu amor, Maurício, pelo apoio e paciência.

Muito obrigada a todos!

*Usamos as coisas como meios; subordinamos objetos e energias a nossos próprios fins especiais: pedras, calor, eletricidade. Quando, porém, fazemos de outra pessoa um meio para nossos fins, violamos seu próprio ser: tratamo-la como escrava e reduzimo-la à condição de mero objeto físico ou animal doméstico, cavalo ou vaca (John Dewey, 1964, p.70).*

## RESUMO

Este estudo refere-se ao desenvolvimento da moralidade infantil na instituição escolar. A escola é uma instituição social e que trabalha com o desenvolvimento da aprendizagem. Entre as suas funções está a formação moral das crianças – função que permeia o trabalho educativo. O desenvolvimento moral, com base nos estudos de Jean Piaget, é oportunizado através das relações sociais que envolvem regras, autoridade e respeito.

O estudo apóia-se na forma como são estabelecidas as relações sociais e o respeito entre os envolvidos na relação. Piaget apresenta dois tipos de moral: a moral heterônoma, baseada no respeito unilateral, e a moral autônoma, baseada no respeito mútuo. O desenvolvimento da moralidade visa a autonomia moral, como uma meta. Para o seu alcance são necessárias condições sociais e cognitivas que permitam ao indivíduo observar o contexto e os demais pontos de vista existentes nas relações.

Esta pesquisa buscou investigar como representantes da comunidade escolar (aluno, família, professor, funcionário e equipe diretiva) de uma instituição escolar da rede estadual do Rio Grande do Sul, do município de Porto Alegre, percebem, nas funções da escola, o desenvolvimento da moralidade e o quanto se percebem atuantes nesta formação. É uma pesquisa qualitativa, feita através da análise de conteúdo de entrevistas. Os grupos entrevistados foram analisados através de suas percepções, em três categorias de análise: quanto às funções da escola, entre elas o desenvolvimento moral; quanto às regras da instituição e às formas de estabelecer respeito com elas; e quanto à participação na formação moral das crianças. A pesquisa procurou identificar as semelhanças nas percepções dos grupos entrevistados, como, também, aspectos trazidos por cada grupo e considerados relevantes para o tema da investigação.

Entre as considerações mais relevantes desta pesquisa estão o sentimento dos grupos de alunos e funcionários com relação à participação no desenvolvimento moral das crianças dentro da instituição e à forma de argumentar de alguns integrantes dos grupos formados por adultos, que apoiaram suas reivindicações no trabalho do “outro”. Esta pesquisa pretende auxiliar no trabalho educativo exercido na escola com relação à formação moral e trazer fundamentos para futuras reflexões sobre o assunto.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral – crianças – escola – comunidade escolar



## ABSTRACT

This study refers to childish moral development at school. The school is a social institution that works with learning development and within its functions is the children's moral formation – function that permeates educative exertion. The moral development, supported by Piaget's study, is promoted by social relationships involving rules, authority and respect.

The research is based on the ways in which are established social relationship and respect between individuals. Piaget shows two moral types: heteronomous moral, based on unilateral respect, and autonomous moral, based on mutual respect. The moral development pretends a moral autonomy. For its reach they are necessary social and cognitive conditions that allow the individual to observe context as well as the too much existing points of view in the relation.

It is investigated how the school's representative (student, family, teacher, staff and directive equip) from Public School at Rio Grande do Sul, inserted in Porto Alegre city, perceive, in the function of the school, the development of the morality and how much they are self perceivers operating in this formation.

It's a qualitative investigation, realized through interview contents. The interviewed groups were analyzed about theirs perceptions, in three categories: school functions (within the moral development); institutions rules and ways to follow such rules; and their participation in children's moral formation. The research looked for to investigate the similar perceptions of the interviewed groups as well as aspects brought for each groups and considered for the subject of the inquiry.

Within important issues showed in this research are the feeling of pupils and employees with regards to their contribution of the children moral development at school and into argument's respect forms found by adult integrants, which support their demands in "other's" work. This research intends to be of assistance to the educative work, present at school, about moral formation and preserve future reflections on the subject.

Key words: moral development- children- school- school community

## **LISTA DE SIGLAS**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PPP – Projeto Político Pedagógico

## LISTA DE QUADROS

Quadro n°1: A estrutura da pesquisa.....	84
Quadro n°2: Percepções dos participantes sobre as funções da escola.....	104
Quadro n°3: As relações entre as regras e a moralidade .....	151
Quadro n°4: As percepções sobre a contribuição na formação moral das crianças.....	167

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 A MORALIDADE E SEU DESENVOLVIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>18</b>
2.1. A MORAL E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.....	18
2.1.1. A moral como um desenvolvimento.....	19
2.1.2. O desenvolvimento da moralidade em Piaget.....	25
2.1.2.1. Sobre a noção de regra .....	32
2.1.3. As duas morais: os tipos de relações e de respeito .....	37
2.1.3.1. A moral heterônoma, as relações de coação e o respeito unilateral .....	38
2.1.3.2. A moral autônoma, as relações de cooperação e o respeito mútuo .....	41
2.2. A FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	46
2.2.1. A instituição escolar .....	47
2.2.2. As funções da educação escolar nas séries iniciais .....	54
2.2.3. O desenvolvimento moral na escola .....	59
<b>3 A PESQUISA .....</b>	<b>75</b>
3.1. O PARADIGMA .....	75
3.2. A METODOLOGIA.....	76
3.3. O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E OS PARTICIPANTES.....	76
3.4. A UNIDADE DE CASO .....	78
3.4.1. A descrição da Instituição.....	78
3.4.2. A proposta educativa para as séries iniciais.....	79
3.4.2.1. O Projeto Político Pedagógico .....	80
3.4.2.2. O Regimento Escolar .....	80
3.4.2.3. Os Planos de Estudo e Trabalho.....	81
3.4.2.4. As Normas de Convivência e Atas de Ocorrência .....	82
3.5. OS INSTRUMENTOS .....	82
3.6. A ANÁLISE .....	83
<b>4 AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>87</b>
4.1. AS FUNÇÕES DA ESCOLA .....	88
4.1.1. A escola como um lugar que desenvolve conhecimentos e capacidades .....	89
4.1.2. A escola como agente de socialização .....	93
4.2. AS RELAÇÕES ENTRE AS REGRAS E A MORALIDADE .....	107
4.2.1. Conhecimento e elaboração das regras.....	108
4.2.2. Utilidade das regras .....	119
4.2.3. Respeito às regras.....	128

4.3. A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS .....	153
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>183</b>

*Introdução...*



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento da moralidade das crianças surge a partir da trajetória da própria pesquisadora que, por ser professora e orientadora educacional, sempre esteve implicada, mesmo que indiretamente, no assunto. O estudo sobre a moralidade surge, também, por uma tentativa de qualificar esse aspecto dentro do ambiente escolar, por considerá-lo fundamental no desenvolvimento humano. A moralidade é entendida como algo que favorece o autoconhecimento bem como uma postura ativa do indivíduo ao questionar e tomar decisões e, acima de tudo, que ele consiga fazer isso mediante o conhecimento do contexto em que se insere, percebendo-se entre os demais pontos de vista.

O estudo sobre a moralidade apóia-se nos referenciais construtivistas, iniciados por Jean Piaget. A questão principal que possibilitou pensar sobre esta investigação foi considerar que o desenvolvimento do ser humano não se completa nos domínios matemáticos, lingüísticos, artísticos, entre outros. Além de todos os domínios que poderiam ser listados aqui, o desenvolvimento do ser humano é algo complexo, dinâmico, e que, dentro o seu desenvolvimento, existe a esfera da moralidade que, por sua vez, permeia o pensar e o agir humano – é com base nesse argumento que se permitiu pensar sobre como esta temática vem sendo percebida dentro do ambiente escolar, pelos seus representantes, já que a educação escolar vem de encontro a uma proposta de trabalhar o indivíduo (aluno) na sua integralidade.

A pesquisa investiga como o desenvolvimento moral das crianças é percebido dentro da instituição escolar. A escola possui um compromisso com o desenvolvimento dos alunos, que se apresenta nos conhecimentos formais que são trabalhados em aula, como, também, naqueles que dizem respeito às formações social e moral. A moral é tratada como uma habilidade que é parte do desenvolvimento integral dos alunos e que pode ser oportunizada na escola de uma forma saudável – visando à autonomia.

Cabe esclarecer, desde já, que a autonomia moral é a *meta* do desenvolvimento da moralidade, nem sempre alcançada e, mesmo quando se alcança, nem sempre se faz presente em todos os momentos. Considera-se moralmente autônomo aquele que age por sua própria iniciativa, interiorizada a partir das vivências sociais e do exercício de reflexão. O autônomo considera o contexto, as circunstâncias e os demais pontos de vista que estiverem envolvidos nas situações morais. Como situações morais entendem-se aquelas em que estejam implicadas, principalmente, regras, autoridade e respeito.

Parte-se do pressuposto de que a instituição escolar é um ambiente que desenvolve a moral mesmo quando não há uma consciência do assunto pelos indivíduos que a compõe. O desenvolvimento moral permeia as atividades escolares porque se faz presente nas relações entre as pessoas e na forma como estabelecem respeito entre si. Na escola, como em qualquer organização social, são apresentadas regras, direitos e deveres nos quais seu funcionamento se apóia e, através disso, auxilia seus membros na compreensão da vida em sociedade.

Nesta investigação procurou-se analisar as percepções daqueles integrantes da instituição que possuem relação com a aprendizagem dos alunos, alguns atuando mais próximos que outros. Ainda que o professor tenha um papel de referência e um contato mais freqüente com as crianças, a moralidade estende-se às situações de sala de aula, pois as crianças estabelecem vínculos com os demais integrantes da escola, além do vínculo anterior que ela já apresentara com a família.

Pretende-se, com esta pesquisa, analisar de que forma os membros de uma instituição escolar percebem o desenvolvimento moral das crianças na escola e como se vêem participantes dessa formação. Para isso fez-se uma investigação através de entrevistas com grupos de alunos e professores (de 1ª a 4ª séries), funcionários, familiares e equipe diretiva para conhecer as percepções sobre o assunto e sobre a forma como os grupos o trabalham dentro da instituição.

Para a investigação foram feitas questões referentes às regras da instituição por se entender que, através do modo como os participantes percebem e operam (segundo seus enunciados) com essas regras, pode-se observar como compreendem o desenvolvimento moral. Nesse sentido, através da fundamentação teórica que embasa este estudo, entende-se que a moralidade tem relação com o respeito às regras e àqueles que as administram.

A instituição fonte dessa pesquisa é uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, do município de Porto Alegre. A escolha da instituição foi realizada a partir do interesse da mesma na participação, demonstrando fácil acessibilidade aos participantes. A escola considerou como relevante o assunto da pesquisa e, desde o início, colocou-se a disposição para informar os dados necessários.

Esta pesquisa apóia-se em um paradigma qualitativo. Os dados coletados são atribuídos à instituição pesquisada e aos participantes que no momento da investigação representaram a comunidade escolar. Os grupos entrevistados são identificados por letras como A – Alunos, P – Professores, Fu – Funcionários, Fa – Familiares e E – Equipe diretiva/pedagógica.



Os dados da pesquisa são analisados através da Análise de Conteúdo, a partir de categorias. Algumas categorias foram estabelecidas previamente, de acordo com os aspectos teóricos sobre a moral. Elas tornam possível que os grupos sejam investigados sob um mesmo aspecto e possibilitam que possam ser melhor visualizadas as semelhanças e diferenças nas percepções de cada grupo. Outras categorias emergem da análise dos grupos e são analisadas de acordo com cada um deles.

Este trabalho compreende três grandes partes. Uma delas expõe sobre o referencial teórico utilizado. A outra traz explicações sobre a pesquisa, a metodologia e a unidade de caso – a instituição escolar. A terceira aborda sobre os dados da pesquisa, ou seja, as percepções dos grupos entrevistados sobre o assunto; esta trata sobre as percepções dos participantes e é subdividida em três subcapítulos, cada um referente a uma categoria inicial de análise. O primeiro trata das percepções sobre a *função da escola*, e dentro disso está incluído o desenvolvimento da moralidade. O segundo refere-se às percepções sobre as regras da instituição e à forma de relação que os participantes estabelecem com elas. O terceiro compreende as percepções de cada grupo sobre a participação na formação moral das crianças.

Este é um trabalho que deseja, antes de tudo, oportunizar um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento moral. Que os dados apresentados aqui promovam discussões e futuros questionamentos para que instigue, cada vez mais, pesquisar sobre esse assunto. O estudo da moralidade, como qualquer outro sobre o desenvolvimento humano, precisa se manter em aberto e ser fidedigno o suficiente para reconhecer que está em freqüente evolução.

*Fundamentação Teórica...*



## 2 A MORALIDADE E SEU DESENVOLVIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

A pesquisa realizada neste estudo trata sobre o desenvolvimento moral das crianças na escola como uma das funções da instituição. O desenvolvimento da moralidade é entendido como uma formação que permeia o trabalho educativo, estando presente nas relações interpessoais, nas relações com a autoridade e em como são oportunizadas as trocas entre os indivíduos (crianças e adultos) e na participação desses nas decisões sobre a instituição. Para fundamentar o assunto, torna-se necessário investigar como acontece o desenvolvimento da moralidade e da autonomia moral nas crianças e, também, algumas das funções do ambiente escolar e de como a formação moral é prevista neste ambiente, através de documentos como LDB e PCNs.

A abordagem teórica divide-se em dois capítulos: o primeiro trata sobre *a moral e o desenvolvimento da autonomia* e o segundo sobre *a formação moral das crianças na escola*.

### 2.1. A MORAL E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

*Se um indivíduo passa toda a sua vida fazendo aquilo que a autoridade o manda fazer, simplesmente por medo da autoridade ou porque obterá prazer, ou porque o grupo espera isso dele, ou porque esta é a lei, este indivíduo jamais tomou decisões morais próprias.*  
(DUSKA, 1994, p. 79)

Este capítulo esclarece como o termo *moral* e o desenvolvimento da moralidade serão abordados neste estudo. Em um primeiro momento, a moral é mostrada como uma capacidade racional que pode ser desenvolvida no indivíduo, levando em consideração as relações sociais e a afetividade presente nestas relações para a conquista da autonomia. No segundo momento, apresenta-se como se dá este desenvolvimento, a partir do estudo de Jean Piaget<sup>1</sup>. E, por fim, são caracterizadas as duas morais com base no estudo piagetiano.

---

<sup>1</sup> Jean Piaget (1896-1980), precursor da teoria construtivista, desenvolveu o *método clínico* para estudar o desenvolvimento infantil e realizou pesquisas sobre o desenvolvimento moral das crianças.

### 2.1.1. A moral como um desenvolvimento

Neste estudo, a *moral* será abordada como uma das “facetas” a ser desenvolvida no indivíduo (assim como há a inteligência e a afetividade) e que, conforme seu desenvolvimento, pode permitir a autonomia. A possibilidade de um pensamento moral autônomo, que é o propósito do desenvolvimento moral, é condizente com a qualidade das relações interpessoais que são oportunizadas ao indivíduo. Quanto mais estas relações forem permeadas de cooperação e respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos, maiores as chances de desenvolver a autonomia moral. Torna-se necessário, para a compreensão do desenvolvimento da moralidade e da autonomia moral, apontar alguns indicativos de como é identificada a *moral* dentro do referencial aqui utilizado.

Kant traz o agir moral como “agir pelo dever”, embora tenha considerado que “não basta agir conforme o dever para que nosso ato tenha valor moral” e, sim, que “é moral apenas a ação que não se possa explicar por nenhum outro motivo além do sentimento de dever” (FREITAS, 2003, p. 62). O sentimento do dever refere-se a um sentimento interiorizado pelo indivíduo, a partir de suas vivências.

Kant diferenciou, dentre as regras adotadas pelos homens, as *máximas* e as *leis práticas*. As primeiras são referentes aos princípios subjetivos, elaborados pelo sujeito e as segundas, *práticas*, são objetivas, consideradas válidas por qualquer ser racional. Através disso, Kant elaborou o imperativo categórico, que supõe a transformação de uma lei *máxima* em uma lei universal. Tal imperativo diz: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne universal” (Id, p. 63). Dentro dessa perspectiva, um ato moral é aquele que age conforme o imperativo categórico. Assim:

O ato moral, bem como o juízo moral, estaria no porquê da obediência às regras ou leis, e não na obediência em si, já que agir segundo leis ou regras não significa necessariamente agir moralmente. Agir moralmente é considerar o dever pelo dever, desconsiderando as conseqüências e as contingências do ato (ARAÚJO, 1999, p. 30).

Além do imperativo categórico, Kant apresenta o imperativo hipotético. Esse explica quando um ato é baseado em uma conseqüência externa, ou mesmo num interesse interno, como o do bem-estar, por exemplo. Tal imperativo está baseado nas intenções do próprio sujeito e, para Kant, não possuem valor moral (ARAÚJO, 1999).

Torna-se significativo trazer, também, o que Kant (1996) informa sobre a moralidade, visto que este estudo se apoiará em teorias que seguem este pensamento, então:

“A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação de caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (p. 81). O autor argumenta que a disciplina se refere às noções que precisam ser apresentadas à criança e que ela “aprende” como forma de ritual e de forma passiva e aponta a moralidade como algo que transcende isso: é o pensamento da criança em relação às normas e mais, é a construção de suas *máximas* (que só poderão ser pensadas a partir da consciência do *dever*). A moralidade acontece de forma ativa, implica no pensar do indivíduo. E então Kant (1996) traz ainda uma pergunta: “O homem é moralmente bom ou mal por natureza? Não. Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (p. 102).

Para Kant (1995), o agir pelo dever tem relação com leis universais e não com regras particulares. Nesse sentido coloca:

A faculdade do juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal. No caso de este (a regra, o princípio, a lei) ser dado, a faculdade do juízo, que nele subsume o particular, é determinante (o mesmo acontece se ela, enquanto faculdade do juízo transcendental, indica a priori as condições de acordo com as quais apenas naquele universal é possível subsumir). Porém, se só o particular for dado, para o qual ela deve encontrar o universal, então a faculdade do juízo é simplesmente reflexiva (p. 23).

O universal é trazido como um parâmetro para as relações as quais os indivíduos precisam utilizar seu juízo moral. Dando seguimento às idéias de Kant, Piaget vinculou seu estudo sobre a aprendizagem humana ao desenvolvimento, também, da moralidade. Piaget (1994) constrói sua teoria sobre moral, afirmando que a moral se desenvolve a partir da compreensão das regras. As regras são estudadas por Piaget com relação à sua prática (maneira como as crianças aplicam) e à sua consciência (como é representada a obrigação pela regra) e, como possibilidade de análise, ele utilizou os jogos infantis e o próprio método clínico<sup>2</sup>. Para Piaget (1994, p. 23): “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Não se trata de conhecer as regras e agir conforme a instrução das mesmas, mas, sim, do modo de entendê-las, o que as faz respeitar (ou não) e de que forma é estabelecido este respeito (ou a falta dele).

---

<sup>2</sup> *Método Clínico*: a metodologia desenvolvida por Jean Piaget, através de entrevistas semi-estruturadas, para realizar seu estudo empírico.

O desenvolvimento da moralidade, que visa proporcionar o pensamento moral autônomo, é explicado em etapas que tem seu processo relacionado com as relações sociais. O pensamento moral autônomo exige cooperação entre os indivíduos, respeito mútuo a partir de uma capacidade de descentração cognitiva que possibilite ao indivíduo ver-se através dos demais. Nesse sentido, as trocas interpessoais que favorecem a reflexão das situações sob diferentes aspectos que a elas podem ser atribuídos, permitem que o indivíduo, além de se perceber em um grupo, perceba-o através dos demais integrantes com suas respectivas opiniões.

Puig (1998) diferencia tal desenvolvimento de outras formas de “aprendizagem moral”. Apresenta as seguintes formas de entender o assunto: (1) a educação moral como *socialização*, que se baseia em mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais. Ao sujeito em formação cabe analisar as normas e entender a razão das mesmas. Assim, o conformismo adaptativo passa a ser um reconhecimento. A sociedade é, então, encarada como absoluto moral, muitas vezes exercendo essa função de forma heterônoma (ou seja, de forma unilateral); (2) como *clarificação de valores*, em que a compreensão é permitida através de programas que permitam o autoconhecimento, evitando doutrinação ou inculcação dos mesmos; (3) como *construção da personalidade*, partindo do princípio de que moral não é algo que possa ser dado, mas deve ser construída mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores considerados adequados e torna-se, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles, e, por fim, que é a base deste estudo, (4) a educação moral como *desenvolvimento*, em que a aprendizagem moral envolve conhecimento e prática de regras. Analisa a importância das relações sociais para o desenvolvimento do juízo moral. Esse último aspecto baseia-se nas pesquisas construtivistas e, nesse sentido, faz-se necessário apresentar aspectos básicos da teoria que possibilitam a compreensão do modo de perceber a construção da moralidade e, conseqüentemente, a tentativa do pensamento moral autônomo.

No que se refere ao desenvolvimento da moralidade, há contribuições de alguns autores como Normam Bull<sup>3</sup> (1976 apud ANDRADE, 1990, p. 97) que destaca:

[...] Dentro del desarrollo moral cuatro niveles o etapas: a) pre-moral o anomía: sin ley; b) moralidad externa o heteronomía: ley impuesta por los demás; c) moralidad en parte externa y en parte interna o sionomía: ley que deriva de la sociedad; d) moralidad interna o autonomía: ley que deriva del yo. Estos cuatro niveles de la conducta moral señalan las cuatro etapas a través de las cuales puede desarrollarse

---

<sup>3</sup> BULL, N. **La educación moral**. Buenos Aires: Editorial Estella, 1976.

un niño como un ser moral. Cada etapa puede tener paralelas en contextos y situaciones diferentes.

O autor traz ainda que a finalidade da educação moral é a autonomia:

La autonomía personal sigue siendo la única meta digna e viable de la educación moral directa. Aunque no todos la alcanzarán, debe dar forma al enfoque, contenidos y métodos en dicha educación. Su preocupación predominante deberá centrarse en las personas, no en las reglas o en los convencionalismos sociales, y en las relaciones interpersonales. Deberá basarse en la razón, no en el autoritarismo. Su preocupación general y su constante punto de referencia deberá ser la experiencia moral del niño. Su método deberá ser el aprendizaje moral, no la enseñanza moral (Mifsud, 1982: 60) (BULL 1976 apud ANDRADE, 1990, p. 100).

Também podem ser trazidas as contribuições de Kohlberg, que em seu estudo sobre moral deu continuidade à obra de Piaget. Kohlberg entende que a maturidade moral não é explicitada no comportamento externo, mas nas razões de adotar quaisquer práticas. Para sua pesquisa, escolheu um grupo de cinquenta homens, entre 18 e 28 anos (não mais com crianças, como havia feito Piaget) e entrevistou-os, a cada triênio, em um período de 18 anos. A entrevista consistia em apresentar a cada um uma situação de dilema moral. A análise era feita com base nas razões dadas pelos sujeitos para solucionar os problemas morais. Através dos dados desta pesquisa, Kohlberg encontrou seis<sup>4</sup> estágios de desenvolvimento moral que, ao serem agrupados de dois em dois, formaram três grandes grupos: *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional* (DUSKA, 1994).

O estágio *pré-convencional* tem como característica a consciência de que o respeito é baseado na punição ou na recompensa e não com base na lealdade. Em função disso, considera-se “justo” aquilo que “satisfaz”, já que a referência está nas conseqüências físicas (punição, recompensa e favor) ou no poder físico (o mais “forte”). O estágio divide-se em dois níveis: (1) quando a orientação é através da *punição* e da *obediência*, sem considerar o significado humano e (2) quando a orientação é *relativista instrumental*, considerando justo aquilo que promove a própria satisfação e, conseqüentemente, a dos outros. As relações humanas são vistas como “comerciais” e a reciprocidade é feita vale para a maioria dos envolvidos e não como lealdade.

---

<sup>4</sup> Convém apresentar que Kohlberg pensou na possibilidade de outros estágios, mas que não puderam ser comprovados através de pesquisa. O autor acredita que se deva a própria limitação humana de alcançá-los (DUSKA, 1994).

No estágio *convencional* há o interesse em mostrar dever às autoridades, como forma de conformidade à ordem instituída. As imagens são estereotipadas: há um que manda e o outro que obedece. A lealdade que começa a aparecer é direcionada às normas que, por sua vez, são muito fixas. O estágio, dando seqüência ao anterior, divide-se em dois níveis: (3) da orientação *interpessoal*, que traz a imagem estereotipada e relaciona o “bom” com aquilo que agrada a figura da autoridade (pessoa que a exerce) e (4) da orientação *à lei e à ordem instituída*, em que o dever continua relacionado à autoridade, mas não só em relação à pessoa que a exerce, mas à sua própria representação (leis morais, regime, regras institucionais).

E, no estágio *pós-convencional* começa a aparecer o esforço dos indivíduos em “fazer valer” os valores morais. Com isso, leva-se em conta o que for melhor para a sociedade, prescindindo quem mantém os valores. As regras já não são mais tidas como concretas e intocáveis, mas vistas como escolhas e com a necessidade de serem compreendidas. Divide-se em dois níveis: (5) de orientação *legalista para o contrato social*, em que se considera aquilo que traz o bem para a sociedade, sem supervalorizar interesses individuais e (6) de orientação *ao princípio ético e universal*, em que há maior abstração dos valores éticos, que são escolhidos e compreendidos.

No desenvolvimento proposto por Piaget (1994), a consciência moral pressupõe três níveis: *anomia*, *heteronomia* e *autonomia*. Cada um tem relação com o entendimento que o indivíduo (criança) tem de si e que, por sua vez, está associado com o pensamento lógico e com a afetividade presente nas relações interpessoais.

Quando se trata de autonomia moral em Piaget, refere-se à capacidade de autogoverno que é propiciada através das relações interpessoais e do contato (prática e reflexão) sobre as regras sociais. Para explicar tais relações, Piaget (1994) utilizou-se de demonstrações de crianças em jogos (desde o nascimento, através dos jogos de exercício, até os jogos com regras).

Segundo o que aponta Araújo (1996a):

Sabe-se que o conhecimento nem é herdado biologicamente pelo sujeito, e nem é resultado somente de transmissão cultural, ele é construído na ação, ou na interação, entre o sujeito e o mundo que o rodeia. A moral, a ética, a cidadania, assim como todos os conhecimentos, portanto, também precisam ser construídas por cada sujeito, e isso se dá, necessariamente, por meio da ação. Se o sujeito não tiver a oportunidade de experienciar conteúdos relacionados a esses aspectos ele não terá como construir noções como a de justiça, igualdade, democracia, respeito mútuo, etc, uma vez que esse tipo de conhecimento também não é herdado e nem é simplesmente transmitido culturalmente (p. 131-132).



Nesse sentido, a promoção da autonomia não está relacionada à quantidade de relações dos indivíduos com outros e/ou com regras, mas na qualidade de significados que cada relação oportuniza. Em tais relações estarão presentes o conhecimento sobre as regras, a autoridade de quem as demanda e a forma de aceitação (ou não) de quem as recebe, além do clima afetivo que a relação estabelece. As relações precisam visar o favorecimento da cooperação e do respeito mútuo. Assim (DE VRIES e ZAN, 1998):

As relações interpessoais são o contexto para a construção do *self* pela criança, com sua consciência de si mesmo e autoconhecimento complexo. Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas idéias e sentimentos sobre si mesma, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros (p. 51).

A construção do *self* permite que a criança pense sobre si mesma através do ponto de vista dos outros. A autonomia moral supõe auto-regulação e compreende uma atuação espontânea dentro de um sistema de regras. Assim: “As Kant argued, moral autonomy is a combination of freedom and responsibility”<sup>5</sup> (DWORKIN, 1988, p.5). Ou, como coloca Ferraz (2005):

A autonomia da vontade é empiricamente condicionada (livre, portanto), diferindo, pois, de uma heteronomia da vontade, a qual é determinada pelo(s) objeto(s) que, por assim dizer, a move(m). A autonomia da vontade, por sua vez, tem como único móbil a razão, ou seja, o sujeito neste caso, e somente neste caso, é autolegisador (p. 65).

O mesmo autor traz: “[...] A legislação interna (mobilidade) exige a intenção, isto é, uma adesão interna. Ela não nos obriga a apenas conformar nossa ação à lei, mas também determina que queiramos que assim seja” (FERRAZ, 2005, p. 81).

O desenvolvimento moral autônomo envolve autoconhecimento, conhecimento das regras e de respeito mútuo que só são possíveis através da socialização. Moraes e Lima (2002) traduzem bem esta idéia:

Autonomia moral é entendida como a capacidade do cidadão para escolher entre as possibilidades que se apresentam e para influir modificando essas possibilidades na busca de melhores condições, individual e coletiva, de vida. Em outras palavras,

---

<sup>5</sup> “Como coloca Kant, autonomia moral é uma combinação de liberdade e responsabilidade”.

refere-se aos posicionamentos éticos do sujeito e a sua capacidade para ousar modificar o fluxo das águas do rio, alicerçado no questionamento dos discursos circulantes e na construção de consistente argumentação (p. 277 e 278).

Os autores abordam a autonomia como condições para a cidadania. Entendem que o sujeito autônomo é um sujeito emancipado, ou seja, aquele que consegue construir sua própria “caminhada”, tendo conhecimento de todo o contexto ao qual faz parte e, dessa forma, transcendendo a ele.

### 2.1.2. O desenvolvimento da moralidade em Piaget

O desenvolvimento da moralidade acontece durante a vida inteira e possui uma ampla relação com as situações sociais que o indivíduo vivência e, principalmente, ao significado que ele atribui a essas relações.

Para o construtivismo, a criança desenvolve sua aprendizagem “através das relações com o meio (ambiente em que ela está inserida e com que se relaciona) e o desenvolvimento moral não está separado dessa premissa” (PIAGET, 1932, apud CAMARGO, 2004, p. 22). Entende que o conhecimento não é inato, mas que a criança possui capacidades para aprender, adquiridas *a priori*, e que são desenvolvidas na relação com os objetos e pessoas, através dos sentidos (órgãos sensoriais). Os sentidos permitem a relação, a comunicação, a possibilidade de desenvolvimento. Como propõe Piaget (1987):

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (p. 32).

Piaget (1987) explica a aprendizagem através de dois processos: *assimilação* (interpretação de uma informação nova) e *acomodação* (reconhecimento de uma informação, através daquela já construída pela criança, reelaborando-a). Tais processos permitem o que Piaget nomeou *equilíbrio*<sup>6</sup>. Há momentos em que acomodação ou assimilação estará mais presente, mas, ainda assim, sempre relacionadas. A busca pela equilíbrio está presente

---

<sup>6</sup> Conceito descrito por Piaget, em sua teoria, que corresponde à adaptação da criança com seu meio, relacionando seus pré-conceitos com os novos, através de suas interações.

durante toda a vida. O pensamento evolui através destes movimentos de adaptação ao meio com a pretensão de atingir um pensamento formal e socializado e, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, até se tornar autônomo.

Piaget (1987) organizou o desenvolvimento cognitivo das crianças em quatro estágios: Sensório Motor, Pré Operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal. Aqui, não será realizado um estudo aprofundado sobre cada uma desses estágios, mas, sim, uma exploração sobre como acontece o desenvolvimento moral que, por sua vez, está associado à compreensão de regras. Vale observar, em cada etapa, como se encontra a noção da criança com relação ao meio, às regularidades, às regras e à socialização.

A criança nasce com condições *a priori* que possibilitam o desenvolvimento do seu pensamento. Tal desenvolvimento é oportunizado nas relações que a criança tem com o meio. No que se refere à moralidade, tem importância o conteúdo “implícito” de cada relação social, ou seja, o quanto é possibilitada reflexão sobre os assuntos da conversa, o quanto é proporcionado um papel ativo de cada um dos envolvidos e, principalmente, as formas de estabelecer respeito (se através da coação ou da reciprocidade).

O desenvolvimento da moralidade, ao ser estudado por Piaget (1994) indicou duas principais formas de estabelecer relações e respeito: uma permeada pela coação adulta e pelo respeito unilateral e outra em que predomina a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo. As relações de cooperação necessitam de comprometimento de ambos os envolvidos que só é possível a partir de uma descentração cognitiva e de uma compreensão do sistema de regras em que se está inserido.

No *período sensório-motor* o bebê se relaciona com os objetos, explorando-os, mas sem possuir, inicialmente, intencionalidade sobre eles. Exerce, também, o *jogo do exercício*, que possibilita à manipulação dos objetos de diversas formas e que, a cada manipulação, promove uma modificação no entendimento da criança (PIAGET, 1987).

Ao explorar os objetos, a criança sente o tamanho, o peso, a textura e outras tantas características além de, através das *reações circulares* que o próprio exercício propõe, atribuir, paulatinamente, significações ao objeto. A concentração da criança, neste momento, está em satisfazer seus interesses motores. Com relação às reações circulares, essas devem: “ser concebidas, certamente, como uma síntese ativa da assimilação e da acomodação” (PIAGET, 1987, p. 69). E ainda:

[...] é, pois, um exercício funcional adquirido, que prolonga o exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não já um mecanismo inteiramente montado, apenas, mas um conjunto sensório-motor de novos resultados, os quais foram procurados com a finalidade, pura e simples, de obtê-los (Piaget, 1987, p. 73).

Ainda com relação à consciência do objeto pela criança, inicialmente não há, por ela, uma diferenciação do que está em si e do que está fora. Não há consciência de si. Ainda não se faz presente a noção de objeto, que vai ocorrer de forma gradativa, através das reações circulares e, nesse ponto, podem ser distinguidas seis etapas (PIAGET, 2001):

- Estágio dos reflexos e dos primeiros hábitos (duas primeiras etapas): a criança explora objetos, mas sem permanência ou organização espacial;
- Reações circulares secundárias (terceira etapa): início de permanência do objeto, mas sem a compreensão de sua ausência;
- Aplicação dos meios conhecidos às novas situações (quarta etapa): há a procura dos objetos ausentes, mas sem considerar seus deslocamentos;
- Objeto como substância individual permanente (quinta etapa): dá-se conta dos movimentos do objeto, mas sem levar em consideração as mudanças que se operem fora do campo de percepção direta;
- Representação dos objetos ausentes e seus deslocamentos (sexta etapa).

As reações circulares, no seu transcorrer, permitem que a criança apresente, cada vez mais, intencionalidade sobre o objeto. De um exercício de puro reflexo, às ações são atribuídos significados. Não se trata, então, de um exercício puramente mecânico porque a cada ação é realizado um novo reconhecimento e o ato torna-se, gradativamente, intencional, ou seja, movido pelo desejo.

É importante destacar que nesta fase inicial, sensório-motora, a criança se encontra em um estado *egocêntrico* que possui estreita relação com a noção de objeto (também paralela à noção de espaço, tempo e causalidade). Assim:

No início, o objeto nada mais é, com efeito, do que o quadro sensorial “à disposição” dos atos: apenas prolonga a atividade do indivíduo e, sem ser concebido por este como criado pela própria ação (uma vez que o indivíduo desconhece exatamente a si próprio, nesse nível da sua percepção do mundo) é sentido e percebido apenas ligado aos dados mais imediatos e subjetivos da atividade sensório-motora. Durante os primeiros meses, o objeto não existe, pois, fora da ação, e unicamente esta lhe confere suas qualidades constantes. No outro extremo, ao contrário, o objeto é concebido como uma substância permanente, independente da atividade do eu e ao qual a ação se une com a condição de submeter-se a certas leis exteriores a ela. Mais ainda, o indivíduo não mais ocupa o centro do mundo, centro este tanto mais limitado quanto a criança é inconsciente da seguinte perspectiva: ela se situa a si mesma como um objeto entre os outros objetos, tornando-se, assim, parte integrante do universo que construiu ao sair da perspectiva própria (PIAGET, 2001, p. 111-112).

No início de seu desenvolvimento, a criança possui uma relação que mistura o egocentrismo e as coerções ambientes e que, ao se diferenciar, propicia uma cooperação das

personalidades. O esquema sensório-motor manifesta-se de três formas sucessivas (PIAGET e INHELDER, 1999): por estruturas de *ritmos*, que se observam nos movimentos espontâneos; nas *regulações diversas*, que diferenciam ritmos iniciais e no princípio de *reversibilidade*, quanto ao deslocamento dos objetos, que não se dá de forma completa por falta de representação. Ainda sobre o egocentrismo:

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. [...] O egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social (PIAGET, 1994, p. 81).

A falta de conhecimento sobre si mesma se relaciona, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, a falta de consciência sobre regras – *anomia*. Tal conscientização aparecerá na medida em que a criança conseguir se distanciar dos objetos e dos outros que a cercam. Primeiramente, compreenderá algumas regras como as que se referem ao tempo (ex: intervalos entre uma alimentação e outra) e isso dependerá da organização oportunizada pelos adultos. Conseqüentemente, o adulto passará a ser a regra, mas isso ocorrerá em uma etapa mais adiante. Assim:

[...] a consciência moral não é inata, embora se reconheça que as disposições ou tendências afetivas e ativas tenham raízes instintivas. A criança não nasce boa, nem má; tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista moral, essas forças (se assim podemos denominar) são desenvolvidas num universo de contingências (FÁVERO, 2005, p. 14).

Esse universo de contingências tem relação com a socialização da criança e com as regras (parâmetros) que são colocados para ela (e experienciados por ela) na vida social. Na etapa sensório-motora, as regras são caracterizadas como *motoras*. Não existe obrigatoriedade em seu cumprimento, somente o exercício de um ritual feito pela criança:

A criança, gostando de toda repetição, estabelece para si própria esquemas de ação, mas nada, nessa conduta, implica ainda a regra obrigatória. [...] Sabe que há coisas permitidas e coisas proibidas. Por mais liberais que sejamos em educação, não podemos deixar de impor certas obrigações relativas ao dormir, à alimentação, e mesmo a pormenores insignificantes, aparentemente sem gravidade (não tocar nas pilhas de pratos, na mesa de trabalho do papai, etc) (PIAGET, 1994, p. 52).

A evidência presente na regra motora, que permite compará-la à regra coletiva (que se apresenta em etapa posterior) é o princípio da regularidade. Assim:

Acreditamos que o ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente. Há, na regra coletiva, alguma coisa a mais do que na regra motora ou no ritual individual, como há no sinal alguma coisa a mais que no símbolo. [...] No que se refere à regra motora ou ritual, ela comporta seguramente algo de comum com a regra: é a consciência da regularidade (Id, p. 37).

Como uma síntese explicativa sobre regras motoras (individuais) e regras coletivas pode-se dizer que: o que as identifica e assemelha é a *regularidade* e o que as diferencia é a *obrigatoriedade* (presente somente nas últimas). Nas regras motoras não há o sentimento de obrigatoriedade que está presente nas regras sociais. Entendendo-se isso, volta-se a fazer uma análise sobre o egocentrismo e do quanto o pensamento egocêntrico é pré-social do ponto de vista da cooperação, visto que, por ser egocêntrico, não possui elementos para cooperar - como a descentração cognitiva. Nesse sentido:

O egocentrismo infantil, longe de constituir um comportamento anti-social, segue sempre ao lado do constrangimento adulto. O egocentrismo só é pré-social em relação à cooperação. É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca de indivíduos iguais (PIAGET, 1994, p. 58).

O egocentrismo possibilita o relacionamento unilateral e vice-versa, ou seja: quanto mais predominante for, nas relações, a unilateralidade, a coação e a falta de cooperação, mais favorecido será o pensamento egocêntrico.

A partir do momento em que a criança elabora seus próprios conceitos<sup>7</sup> (*significantes*) nas relações com os objetos, diferenciando-se deles, consegue representá-los. A *representação* marca a passagem para a segunda etapa, Pré-Operatória.

A criança quando representa, possui conceitos próprios, que foram construídos através da convivência com outras pessoas. É nesta etapa (Pré-Operatória) que a função simbólica (ou semiótica)<sup>8</sup> aparece e a criança trabalha seus próprios conflitos internos através do jogo.

O “representar” permite que a criança exteriorize seu pensamento e isso surge no momento em que a criança é capaz de exercer a *imitação diferida*, ou seja, quando ela não

<sup>7</sup> “Um conceito é a compreensão dada a um termo” (BATTRO, 1978, p. 57).

<sup>8</sup> Função Simbólica: a criança é capaz de atribuir aos seus *significantes*, *significados* relacionados com a função social que exercem. Torna possível a aquisição de símbolos e signos, construindo a Linguagem, ainda que, primeiramente, egocêntrica. Proporciona o Jogo Simbólico.

precisa mais da presença do outro para reproduzir um movimento, uma ação. Esta é a passagem para uma *imitação representativa*.

A representação ocorre de duas formas. Existe a *representação simbólica ou imaginada*, em que a criança apenas evoca imagens ausentes e existe, também, a *representação conceptual*, em que a criança deixa de se apoiar em percepções e apóia-se em esquemas mentais. Os primeiros esquemas verbais marcam a passagem da inteligência sensório-motora para a representação conceptual e, através disso, a criança constrói os *significantes e significados* (os primeiros referem-se às atribuições que a própria criança dá ao objeto e, os segundos às atribuições socializadas que ele possui).

Existem diversas maneiras de representar que, apesar da complexidade crescente, tornam-se concomitantes umas as outras, são elas: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem (PIAGET e INHELDER, 1999). Para uma posterior análise do desenvolvimento da autonomia moral, convém uma investigação maior de algumas:

▪ A Imitação Diferida: Trata-se da imitação que a criança consegue realizar na ausência do objeto, ou seja, do modelo. Convém chamar a atenção para a “escolha” feita pela criança dos atos e das pessoas imitadas. Assim:

[...] Intervém agora um novo móbil essencial: é a valorização da pessoa imitada. A influência desse fator anuncia-se, aliás, desde os primeiros meses, no sentido de que o bebê imitará muito menos um desconhecido do que uma pessoa da família; mas, com desenvolvimento da vida social e o intercâmbio de pensamento, surge toda a espécie de novos matizes e graduações. Assim é que o prestígio do parceiro desempenha um papel preponderante: um adulto que dispõe de autoridade pessoal ou uma criança mais velha e admirada, são imitados como tais, ao passo que uma criança da mesma idade e, sobretudo, mais nova, propõe freqüentemente em vão modelos que, entretanto, são semelhantes [...] Do ponto de vista das relações interindividuais, a imitação nunca é mais do que um veículo e não um motor, devendo este último ser procurado quer na pressão, autoridade e respeito unilateral, causas da imitação do superior pelo inferior, quer na reciprocidade intelectual ou moral e no respeito mútuo, causas da imitação entre iguais (PIAGET, 1990, p. 95).

Os atos imitados são significativos para a criança de alguma forma, seja por se relacionarem a situações prazerosas ou de desprazer. É importante destacar, também, que já começam a ser diferenciadas noções de autoridade. Essas noções, na fase pré-operatória, são, ainda, marcadas por unilateralidade, isto é, o valor dado à atitude está condicionado à pessoa que a dita. Segundo Piaget (1994), é difícil esclarecer o porquê do respeito da criança à

autoridade, pois este pode estar relacionado à valorização da pessoa, com o afeto ou mesmo ao medo provocado pela autoridade.

- O Jogo Simbólico: O jogo simbólico era desconhecido na etapa sensório-motora. Nele, através de gestos imitativos, a criança cria condições de elaborar conceitos e, com isso, “transita” entre a função real (socializada) do objeto e a função simbólica (atribuições dadas pela própria criança). Dessa forma, o objeto é explorado de diversas formas: uma caixa tem, para a criança, o mesmo sentido que um carro. Isso não se deve a uma “confusão mental” e, sim, são modificações que a criança realiza de forma consciente.

No jogo simbólico a criança tem a possibilidade de resolver seus conflitos de forma lúdica. Ela dá vida aos objetos (animismo), invocando-lhes funções diferentes das que possuem socialmente. Nesse sentido, é fundamental que os adultos promovam, no decorrer desta etapa, brincadeiras com função social, para que a criança desenvolva seus *significantes* (conceitos individuais) em função dos *significados* (conceitos socializados) e, através disso, as regras sociais possam ser apresentadas.

- A Imagem Mental: A imagem mental equivale à imitação interiorizada. Segundo Piaget e Inhelder (1999):

Cumpre, primeiro, distinguir duas grandes categorias de imagens: as *imagens reprodutivas*, que se limitam a evocar espetáculos já conhecidos e percebidos anteriormente, e as *imagens antecipadoras*, que imaginam movimentos ou transformações, assim como seus resultados, mas sem haver assistido anteriormente à sua realização (p. 63).

Para a construção das imagens mentais a crianças precisará ter realizado a imitação diferida. Na verdade, ela é “ao mesmo tempo, imitação sensorial-motora interiorizada e esboço de imitações representativas” (BATTRO, 1978, p. 130).

- A Linguagem: A linguagem permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais além de possibilitar a organização do pensamento complexo. Assim: “a linguagem permite ao pensamento apoiar-se em extensões espacio-temporais bem mais vastas e libertar-se do imediato” (PIAGET e INHELDER, 1999, p. 76). E mais: “o pensamento chega, mercê principalmente da linguagem, a representações simultâneas de conjunto” (id, p. 76).



A Linguagem, como forma de representação, mostra o quanto foi atingido o pensamento socializado. Esta constatação também será vista em seus desenhos, imitações e no próprio Jogo Simbólico. E onde entra o desenvolvimento da autonomia moral neste processo?

Quando a criança se encontra no período pré-operatório ainda está voltada para um pensamento egocêntrico em que ela não possui consciência de si e nem de seu atos de forma objetiva. Na transição deste pensamento para um outro, que enfatize o social, está o início do trabalho para a autonomia. É neste momento que o adulto, mais do que nunca, deve propor à criança situações que permitam reflexão e ações dela própria, onde utilize seus próprios recursos para resolver.

Através da representação, principalmente da linguagem, o pensamento se reestrutura, atingindo cada vez mais complexidade. A linguagem possibilita novas relações cognitivas, enriquece estratégias de memória e, gradativamente, o pensamento evolui de um nível de operações concretas para um nível de operações formais, abstratas.

Para melhor abordar o desenvolvimento moral, torna-se mais adequado explicá-lo a partir da compreensão das crianças sobre as regras e pelos jogos infantis, visto que este foi o caminho proposto por Piaget (1994). Conforme o próprio autor coloca, o desenvolvimento moral não possui relação direta com os estágios da inteligência, apesar de estar relacionado com o egocentrismo e com a capacidade de descentração cognitiva. Assim: uma pessoa pode atingir um alto grau de complexidade de pensamento e não ter evoluído no aspecto moral.

#### 2.1.2.1. Sobre a noção de regra

Há que se entender que a socialização da criança, no que se refere à percepção de regras, inicia no nascimento, com a compreensão das regularidades. Assim:

[...] o social está por toda parte. Desde o nascimento, certas regularidades são impostas pelo adulto, e, como mostramos em outra oportunidade, toda regularidade observada na natureza, toda “lei”, aparece, durante muito tempo, à criança como física e moral ao mesmo tempo. Mesmo no que se refere ao período pré-verbal, caracterizado pela regra motora pura, pudemos falar de uma “sociologia” da criança (PIAGET, 1994, p. 77).

As regras motoras, que são as primeiras das quais a criança faz uso, tem presente a regularidade e, não, a obrigatoriedade. É o sentimento de obrigatoriedade, tido nas regras sociais, que possibilita a compreensão do desenvolvimento moral. Segundo Fávero (2005):

O sentimento de obrigação só aparece quando a criança começa a aceitar as imposições de pessoas que ela respeita. As crianças vão repetindo rituais e alguns se transformam em hábitos, porém a repetição de regras assimiladas não basta para desenvolver a consciência moral. É necessário e fundamental que haja o sentimento de respeito para com aquele que estipulou as regras, todavia essas só serão compreendidas e aceitas quando houver uma aprovação recíproca entre os sujeitos envolvidos (p. 23).

É através da compreensão que a criança tem de si e das regras que lhe são apresentadas socialmente ou em jogos (como Piaget (1994, p. 23) relata: “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais”) que se pode compreender como se dá o respeito pelas mesmas. Para o estudo das regras com as crianças, Piaget (1994) analisou duas perspectivas: a prática e a consciência sobre as mesmas.

Quanto à prática, as regras foram distinguidas em: *regras motoras*, aquelas relativas ao jogo do exercício, no período sensório motor; *regras individuais*, relacionadas ao respeito à autoridade, presente, principalmente, desde o período pré-operatório e *regras mútuas*, que surgem da necessidade da criança em querer conciliar os próprios interesses com os dos demais.

Segundo Piaget, a prática das regras pelas crianças pode ser compreendida em estágios (FÁVERO, 2005):

- 1 – Motor e individual: jogam em função dos seus próprios desejos (3 anos);
- 2 – Egocêntrico: brincam imitando os maiores; mudam as regras toda vez que lhes parece melhor e não por compreenderem o valor das regras (3-6 anos);
- 3 – Cooperação nascente: usam as regras entre si, para aprender o jogo, sem alterá-las (7-11 anos);
- 4 – Codificação das regras: ocorre a combinação de regras, se necessário fazem alterações, buscam consenso do grupo (a partir dos 11 anos).

Quanto à consciência das regras, Piaget (1994) distinguiu três níveis – *anomia*, que é a ausência de consciência sobre as regras; *heteronomia*, que se trata do respeito unilateral, ou melhor, relacionado à autoridade de quem dita a norma e a *autonomia*, que tem como princípio o respeito mútuo. Assim:

Há, portanto, aí, três tipos de condutas: condutas motoras, egocêntricas (com coação exterior) e cooperação. A esses três tipos de comportamento social correspondem três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Mas, nesse ponto, ainda não convém sermos absolutos: tudo é motor, individual e social, ao mesmo tempo. [...] *Regra motora*, oriunda da

inteligência motora pré-verbal e independente de toda relação social, a *regra coercitiva*, oriunda do respeito unilateral e a *regra racional*, oriunda do respeito mútuo (Id, 1994, p. 76).

A análise da compreensão das regras, que é feita por Piaget através da prática e da consciência sobre elas, utiliza a representação que a criança faz sobre a origem da regra: o *realismo moral*. Assim:

Logo, chamaremos de *realismo moral* a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (PIAGET, 1994, p. 93).

Quando o pensamento está relacionado ao realismo moral, a criança estabelece julgamento à regra, à situação, como se ela fosse interdependente. Piaget (1994) analisou a compreensão das crianças sobre regras através de situações (elaboradas por ele e que tratavam do assunto de forma indireta) que se relacionavam à distração, ao furto (roubo) e à mentira. A partir disso, pôde-se observar que a responsabilidade era, inicialmente, vista de forma objetiva, ligada aos prejuízos causados pela transgressão da regra e não às intenções da ação.

Quanto ao estudo da distração, fez-se um teste sobre a intencionalidade e percebeu-se que a criança segue um raciocínio primeiro ligado ao prejuízo causado pela transgressão da regra para, depois, um relacionado com a intencionalidade na transgressão.

No que se refere ao furto, comparou-se dois tipos: um motivado pelo egoísmo e outro, o que é motivado pela boa ação e percebeu-se que, quanto mais moralmente desenvolvidas as crianças, mais apóiam os melhor intencionados.

E, quanto à mentira, a investigação foi feita com base no quanto era má e nas possíveis razões para mentir. Nesse ponto destacaram-se três conclusões (DUSKA, 1994):

- quanto à definição da mentira: percebem, primeiramente, como um conceito feio e, com o decorrer, falso;
- quanto ao conteúdo e consequência: avaliam, inicialmente, que quanto mais falsa mais grave, transformando, após, em quanto maior a intenção mais grave;
- quanto à questão “por que não se deve mentir?”: inicialmente as respostas estavam relacionadas à punição, e, posteriormente, relacionadas às regras, por ir contra as mesmas.

Além do estudo sobre distração, roubo e mentira, Piaget realizou uma investigação sobre a noção de justiça percebendo que, primeiramente, a criança baseia a idéia de justiça

através dos adultos e, depois, passa a definir com base na igualdade de direitos e na solidariedade. A justiça pôde ser analisada ainda da seguinte forma (DUSKA, 1994):

- justiça retributiva: o respeito se dá através da punição e a criança considera justa uma punição que equivalha à ofensa. O castigo puro e simples não é justo;

- justiça relacionada às responsabilidades do grupo: nesse sentido, a criança entende que se a responsabilidade é do grupo, as punições também devem ser dadas a ele, porém, quando se conhece o culpado, punir o grupo se torna injusto;

- justiça imanente: há uma crença de que a própria sociedade, ou força divina, punirá os culpados. Com o tempo essa idéia se desfaz com a descoberta das imperfeições das regras e da justiça dos adultos;

- justiça distributiva: entende que uma mesma situação deve ser analisada por diferentes pontos de vista e, por isso, procura-se uma igualdade no tratamento das situações.

Segundo Fávero (2005):

A mais primitiva das noções de justiça presente no desenvolvimento mental é quando julgamos uma sanção injusta por punir um inocente e recompensar um culpado. De acordo com essa compreensão, a noção de justiça liga-se diretamente à sanção; neste caso, primeiramente, a sanção é justa e necessária desde que haja um culpado e, quanto mais severa for a punição, mais justa ela será na compreensão das crianças; num segundo momento, a sanção continua sendo necessária, mas são justas aquelas que exigem restituição; o culpado terá que responder pelas suas faltas, ou seja, é um tratamento de reciprocidade (p. 27).

A autora também coloca que a “mecânica moral” que acompanha o materialismo da justiça retributiva torna os julgamentos insensíveis aos problemas humanos e que, na justiça distributiva, as crianças conseguem ir além, avaliando contextos psicológicos que, por sua vez, podem provocar sentimentos como o ciúme, por exemplo. Assim (FÁVERO, 2005):

Se o adulto avalia em função do resultado material, a criança compreenderá que o erro não está na intenção, mas no resultado; assim, se nada quebrasse, não haveria problema algum em seu modo de pensar e agir. Por outro lado, se os pais procuram educar seus filhos de acordo com a moral da intenção, agindo com justiça, muito mais cedo essas crianças aprenderão a refletir sobre os seus atos e a julgar os outros com base na moral da reciprocidade (p. 21).

Tendo abordado estes estudos, Piaget entende que, para que desenvolvam a consciência sobre as regras e o respeito mútuo, as crianças precisam se permitir como legisladora. Para que isto ocorra, o adulto deve colaborar, incentivando-a. Como exemplo,

Piaget (1994, apud CAMARGO, 2004) propõe algumas sugestões de atitudes com base na elaboração das regras no Jogo de Bolinhas<sup>9</sup>:

- Valorizar as regras que a criança já conhece e, mesmo que com falsa ingenuidade, fazer com que ela nos explique tais regras. Durante a explicação da criança, é importante questioná-la.

- Pedir à criança que construa uma nova regra para um jogo conhecido, provocando seus conceitos e mostrando a ela que as regras possuem origem e que poderão não ser eternas.

- Fazer com que a criança analise a prática da nova regra, construída por ela. O jogo dará certo? De que forma a regra pode ser boa? O que a nova regra vai atingir? É uma regra justa?

- Elaborar com a criança um conceito de regra e para que serve. Como considerar uma regra justa? O que é uma regra injusta? O que fazer com as regras?

Parte do estudo sobre moral tem relação com os jogos. O Jogo Simbólico, citado anteriormente, mostra a criança representando seus conceitos, elaborando seus conflitos e, para isso, utilizando-se de criações. Com o desenvolver deste jogo, a criança passa a dar espaço ao social e, a partir daí, exercita um novo jogo, o Jogo de Regras.

O jogo de regras sucede o jogo simbólico e desenvolve-se durante toda a vida. É a “atividade lúdica do ser socializado” (PIAGET, 1990, p. 182). Do mesmo modo que o símbolo substitui o exercício simples, “a regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas relações sociais se constituem” (id, p. 182-183) Há na regra social um princípio de obrigatoriedade que ultrapassa a regularidade espontânea. Em função disso, pode-se distinguir dois casos com relação a origem das regras: aquelas transmitidas ou espontâneas, encontradas nos “jogos institucionais” (bolas de gude, xadrez, etc) e as de natureza contratual ou momentânea. Piaget (1990) expõe:

Em resumo, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.) com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. Os jogos de regras podem ter origem quer em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa etc.), quer em jogos de exercício sensório-motores que se tornaram coletivos, quer, enfim, em jogos simbólicos que passaram igualmente a coletivos mas esvaziando-se, então, de toda ou parte do seu conteúdo imaginativo, isto é, de seu próprio simbolismo (p. 184-185).

---

<sup>9</sup> Com os meninos, Piaget (1994) analisou o Jogo de Bolinhas e, com as meninas, o Jogo de Pique.

É possível dizer, segundo o autor, que o jogo de regras é o único que, no adulto, subsiste, desenvolvendo-se. Isso se relaciona ao fato de que o jogo de regras é algo coletivo, socializado. Ainda que o social esteja presente desde o nascimento, quando as crianças já percebem regularidades impostas pelos adultos, no jogo de regras a criança faz uma tentativa de cumprir a regra e, com o avanço, tenta perceber a origem da mesma e quem sabe transformá-la, partindo da análise do contexto.

Para que seja possibilitado o desenvolvimento da autonomia moral é adequado deixar que, no decorrer das brincadeiras, as próprias crianças participantes resolvam seus problemas. Mesmo quando recorrerem ao adulto, este deverá se mostrar disposto a ajudá-las, mas não dar soluções prontas. Deve fazer com que as crianças cheguem às conclusões e, para isso, deverão ser feitas interrogações. A autonomia moral da criança está relacionada justamente com isso: com a permissão para pensar. A criança que será capaz de pensar é aquela que foi devidamente nomeada como pensante e interrogada nas suas ações (o *pensar* é condição necessária, mas não suficiente).

### 2.1.3. As duas morais: os tipos de relações e de respeito

De acordo com o desenvolvimento moral proposto por Piaget (1994) existem três etapas no que se refere a consciência sobre as regras, são elas: anomia, heteronomia e autonomia. Por ser a anomia uma etapa que caracteriza a ausência de compreensão sobre as regras sociais, tendo presente, apenas, a regularidade e não a obrigatoriedade, torna-se necessário destacar as outras duas etapas que, por sua vez, nomeiam dois tipos de moral: a moral *heterônoma* e a moral *autônoma*.

O desenvolvimento da moralidade visa atingir a autonomia moral, mas, assim como são explicadas as etapas da inteligência, a passagem por cada estágio é necessária, inevitável e inalterável. Ou seja, uma pessoa não atingirá a autonomia moral sem ter vivenciado a heteronomia. Inclusive, como Piaget (1994) coloca, a fase da moral heterônoma é a mais predominante em nosso desenvolvimento. A heteronomia moral é presente em maior ou menor intensidade nas relações, mas o intuito do desenvolvimento moral é fazer com que a autonomia seja favorecida.

Segundo Fávero (2005):

[...] Piaget diz que há na criança duas morais, duas maneiras de sentir e conduzir que são resultado de dois tipos fundamentais de relações interindividuais. Uma é a moral da coação; a outra, a moral da cooperação. A moral da coação é a do dever puro e da heteronomia. A criança, de posse dessa moral, aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se quaisquer que sejam as circunstâncias. A moral da cooperação tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (p. 13-14).

A moralidade está ligada a um sentimento de obrigatoriedade. Nas duas morais descritas por Piaget (1994) uma das principais diferenças é com relação à origem deste sentimento. Na heteronomia, o sentimento é imposto pela autoridade externa ao sujeito. Na autonomia ocorre o inverso, o sentimento é interior, como aponta La Taille (2000): “O sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito” (p. 85). E ainda:

[...] Vê-se imediatamente que as *duas morais* também apresentam duas outras diferenças entre si. A primeira diferença é o lugar que a *racionalidade* ocupa na legitimação das regras. Na moral heterônoma, seu lugar é restrito, pois, para agir moralmente, basta conhecer as ordens provenientes das autoridades constituídas; em compensação, na moral autônoma seu lugar é central, pois a razão de ser da regra deve ser compreendida e avaliada para que esta seja legitimada. [...] A segunda diferença refere-se à questão do *respeito*. A moral heterônoma baseia-se no respeito *unilateral*, ou seja, na assimetria da relação entre “súdito” e “autoridade”. [...] A moral autônoma somente é possível se o respeito for *mútuo*, ou seja, se ao dever de respeitar o outro corresponde a exigência de ser respeitado (LA TAILLE, 2000, p. 90-91).

Cada uma das duas morais, heteronomia e autonomia, está ligada com um determinado tipo de relação interpessoal e de respeito. A primeira, heteronomia, está associada com relações em que predominam o uso da coação pela autoridade e que provoca, por sua vez, o respeito unilateral. A segunda, autonomia, tem relação com trocas recíprocas e de cooperação entre os envolvidos. O respeito mútuo é favorecido. Nesse sentido: “A questão principal é como se consegue o respeito às regras, já que a essência da moralidade é o respeito que o indivíduo nutre. O homem pode ser autônomo no cumprimento de umas regras e heterônomo no de outras” (DUSKA, 1994).

#### 2.1.3.1. A moral heterônoma, as relações de coação e o respeito unilateral

*Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazermos tudo o que nos der na telha!*  
(MENIN, 1996, p. 40).

Piaget (1994) caracteriza a moral heterônoma como aquela baseada na autoridade externa, normalmente exercida pelo adulto. Explica que o comportamento que a criança estabelece quando aceita a norma adulta está associado à *obediência*. Ela obedecerá uma regra ou norma quando esta for demandada por um adulto por quem tem alguma admiração e/ ou porque possui medo. O medo, muitas vezes, é provocado pelo próprio adulto que, para fazer com que sua autoridade seja efetiva, se utiliza de ameaças e sanções que visam somente a obediência imediata da regra. Assim, sobre o respeito unilateral, Freitas (2002) traz o seguinte:

[...] Muitos confundem esse tipo de respeito, que Piaget (1992) denominou “unilateral”, com desrespeito e, em função disso, atribuem-lhe um valor negativo. Na verdade ele chamou esse tipo de respeito de unilateral, porque a criança não dá ordens e nem prescreve normas de conduta ao adulto, e caso isso acontecesse, ele não se sentiria obrigado por elas. Evidentemente, o adulto também respeita a criança, mas em outro sentido: não lhe causa danos, considera seus desejos e necessidades etc (p. 18).

O pensamento heterônomo, quando aceita uma regra, está ligado diretamente ao conteúdo expresso pela mesma e considera uma falta grave não cumpri-la. É a “regra pela regra” e seu valor é influenciado por quem a demanda, não são analisadas as circunstâncias, o contexto para avaliar seu uso e suas conseqüências. Tal comportamento é explicado pelo realismo moral. Segundo La Taille (1992):

Este realismo tem três características: 1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma compreensão objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas conseqüências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram (p. 51).

O mesmo autor coloca ainda: “O que é heteronomia? Em linhas gerais, é uma moral da obediência, uma moral, portanto, baseada no respeito pelos mandamentos da autoridade, uma moral do respeito unilateral. Mas qual o conteúdo dessa moral? Ora, aquele que a autoridade (os pais e professores na maioria dos casos) impõe” (p. 29) E a diferença da moral autônoma: “O que é a moral autônoma? É a moral que se baseia sobre a igualdade, o respeito mútuo, o reconhecimento da dignidade do ser humano, a justiça baseada na equidade. Logo, e isso é da maior importância, a moral autônoma tem um conteúdo que a define” (LA TAILLE, 2002, p. 29).

A obediência heterônoma está associada à autoridade de maneiras diferentes: através do autoritarismo, que estabelece uma obediência de forma hierárquica, e da persuasão, que



não utiliza a hierarquia. O poder pela coação é diferente da autoridade e deve aparecer como último recurso (LA TAILLE, 1999).

É importante destacar que o adulto precisa ter para si o quanto uma regra é válida, ou seja, essencial para a proteção e bem estar da criança. Ao prender-se em regras que não possuem cunho educativo, mas, sim, que possuem o intuito de apenas afirmar a autoridade, o adulto expõe sua autoridade a um ponto que nem mesmo poderá argumentar de maneira coerente. Regras que são justificadas apenas pelo “sim porque sim” ou “não porque não” podem diminuir a credibilidade da criança com relação ao respeito à autoridade.

A heteronomia é a etapa do desenvolvimento moral em que são introduzidas normas sociais à criança. Essas normas (ou regras) são apresentadas pelo adulto e atuam como parâmetros para a criança agir moralmente. O valor de uma regra terá relação direta com a pessoa, ou seja, com o adulto que a apresentou. Com o decorrer das relações, se incentivada a reflexão, a criança passará a considerar as regras que conhece e revalidá-las. Entenderá que as regras são arbitrárias e passíveis de negociação. A heteronomia precisa ser bem trabalhada, ou seja, o adulto precisa saber introduzir as regras à criança, argumentando-as através de sua utilidade, pois, como serão referências iniciais para o agir moral, precisam estar amparadas principalmente pela argumentação. O uso da coação, embora muitas vezes seja necessário para fazer com que a criança cumpra uma regra considerada importante, precisa estar acompanhado de muita argumentação e sentimento de cuidado e não por um simples “capricho” da autoridade. O uso exagerado da coação pode provocar um comportamento submisso ou revoltado, deixando de possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral.

Segundo La Taille (1992):

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das idéias. No caso da produção, dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto final como válido. Uma vez aceito esse produto, o indivíduo coagido o conserva, limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta mesma forma que ele acaba por se tornar divulgador dessas idéias: ensina-as a outros da mesma forma coercitiva como as recebeu. Em uma palavra: ele passa a impor o que – num primeiro momento – lhe impuseram” (p. 19).

Outro elemento que aparece junto ao uso da coação é o emprego de sanções expiatórias pelo adulto. Esse tipo de sanção se detém somente ao descumprimento de uma regra. Embora tenha a tentativa de fazer justiça, não leva em consideração as circunstâncias em que a transgressão da regra aconteceu, porque valoriza, apenas, que uma determinada regra foi descumprida. Faz entender que a regra vale por si mesma e não que serve de parâmetro para as relações. O uso de sanções expiatórias colabora para que a criança

permaneça considerando o realismo moral e faz com que desenvolva uma responsabilidade objetiva, que possui relação com o conteúdo da regra e não com a intenção de transgredi-la. Essa atitude está relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme Piaget (1998): “[...] Na medida em que a moralidade é adquirida de fora, ela permanece heterônoma e produz uma espécie de legalismo ou de ‘realismo moral’, no qual os atos não são avaliados em função das intenções, mas de sua concordância externa com a regra” (p. 117).

Coerente a essa afirmação, Fávero (2005) coloca o seguinte:

A consciência heterônoma não avalia o ato em si e em suas circunstâncias, mas a transgressão de uma regra. Assim, o erro não estaria em enganar um colega, mas em desobedecer a uma regra. As atitudes, os motivos, as intenções não são levados em conta no julgamento e, sim, o desrespeito à norma estabelecida (p. 15-16).

Pode-se dizer que a qualidade do desenvolvimento moral heterônomo depende da qualidade da autoridade exercida pelo adulto. Como coloca Macedo (2005): “[...] Multas, repreensões, advertências ou punições podem funcionar, pelo menos em curto prazo, mas pouco a pouco estragam aquilo que é a base de toda a disciplina: a entrega de alguém à alguma coisa ou, mais do que isso, a uma outra pessoa (ou idéia) que lhe serve de referência e sentido” (p. 146). Nesse sentido a autoridade precisa ser cautelosa e agir permeada de argumentação e possibilitar, na medida do possível, a reflexão da criança sobre as intenções em seus atos.

Não existe a possibilidade de um pensamento moral tornar-se autônomo sem ter sido heterônomo e, além disso, em determinadas situações agirá de forma heterônoma, ainda que o pensamento tenha indícios de autonomia moral.

### 2.1.3.2. A moral autônoma, as relações de cooperação e o respeito mútuo

*I am autonomous if I rule me, and no one else rules I*<sup>10</sup>  
(DWORKIN, 1988, p. 5).

A autonomia moral é a etapa do desenvolvimento moral que se deseja alcançar. O pensamento moral autônomo permite que a pessoa reaja a partir de uma norma, mas tendo consciência para avaliar seu contexto. A autonomia não corresponde ao “fazer por conta”, o

---

<sup>10</sup> “Eu sou autônomo se eu controlo a mim mesmo, e ninguém faz isso por mim”.

fazer individual relevando somente aquilo que deseja e, sim, corresponde a um sentimento de obrigatoriedade interiorizado, do próprio indivíduo e que não depende da orientação externa.

O respeito, diferente da obediência, é um sentimento construído nas relações interpessoais e experienciado inter e intra-pessoalmente. A harmonia nas relações favorece o respeito mútuo (ARAÚJO, 1999). Estão relacionadas com a autonomia moral as relações interpessoais que envolvem cooperação e respeito mútuo. A análise da transgressão das regras é feita com base nas intenções da atuação e não no quanto a regra foi descumprida. Nesse sentido Vinha (1998) coloca:

O importante não é a obediência às regras externamente, pois isso também pode ser conseguido com castigos, ameaças, punições, autoritarismo, chantagens, recompensas, etc. O essencial é o *processo* pelo qual obtemos a cooperação da criança. Dessa forma, o foco da atenção do educador não está na obediência, mas sim nos procedimentos que o adulto utiliza para tal (p. 11).

A autonomia exige *descentração* cognitiva e social. Tal descentração é possibilitada através da cooperação:

A cooperação provoca *descentração*, ou seja, a diminuição do egocentrismo; o sair do outro. [...] Numa relação de mais igualdade com os outros as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que um pensa de um jeito, outro de outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra, que um gosta de algo e outro do oposto.[...] Numa relação adulto-criança essas descobertas são muito mais difíceis: o adulto não é um igual com o qual a criança possa discordar, conflitar-se e assim descobrir-se. Não há trocas recíprocas entre adulto e criança, há proteção e mando de uma parte, imitação e submissão de outra (MENIN, 1996, p. 52-53).

Conforme coloca Menin (1996), a cooperação na relação entre adulto e criança, o papel de autoridade que está culturalmente atribuído ao adulto, dificulta a reciprocidade. Entre criança, principalmente com idades próximas, a cooperação é mais fácil de ser oportunizada. A dificuldade proposta na relação não significa impossibilidade, mesmo porque, se o adulto é a pessoa que melhor representa a autoridade, cabe a este introduzir atitudes cooperativas. Quando isso não acontece, fica muito mais demarcada a hierarquia entre adulto e criança, influenciando a criança a uma atitude passiva dentro das relações. A autoridade precisa estar presente e ser competente a tal ponto que possibilite a participação ativa da criança na tomada de decisões (guardadas as proporções). A criança não precisa necessariamente (e nem deve, considerando que seu desenvolvimento cognitivo e social tende a ser mais limitado que o do adulto) tomar todas as decisões, mas necessita, sim, participar dessas, elaborar uma opinião

própria, expô-la, argumentá-la. Esse exercício argumentativo favorece o desenvolvimento da autonomia. De Vries e Zan (1998) colocam:

Quando falamos sobre heteronomia e autonomia, coerção e cooperação, estamos falando sobre processos simultaneamente cognitivos e emocionais. A coerção realizada pelo adulto produz uma limitação da mente, personalidade e sentimentos das crianças. A cooperação dos adultos produz uma liberação das possibilidades para construção da inteligência, personalidade, sentimentos e convicções morais e sociais das crianças (p. 59).

O exercício da reciprocidade precisa contar com um ambiente que possibilite a cooperação. Cooperar não deve ser entendido no seu sentido habitual de “ajudar” e, sim, como “co-operar”, portanto, como “operar junto” (LA TAILLE, 2000, p. 113). Assim, propõe La Taille (1992):

[...] Justamente a idéia de cooperação, oposta à de coação. De fato, é fácil compreender como esta última garante uma “moral comum”, sendo a moral exterior aos indivíduos e imposta a eles pela sociedade, cabe a cada um procurar adequar-se da melhor forma possível a este padrão de comportamento; vale dizer que as diferenças individuais serão sempre vistas como inadequações parciais em relação à norma comum. Na coação trata-se, portanto, de “fazer como os outros”, seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa fazer “igual ao outro”, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro (p. 61).

Para que seja possível coordenar pensamentos, a estrutura cognitiva também precisa ser trabalhada e, da mesma forma, o egocentrismo é trabalhado através de atitudes cooperativas. O processo de aprendizagem é o mesmo explicado por Piaget (1987), ou seja, através da assimilação e da acomodação. Ao experimentar cooperação nas suas relações sociais a criança passa a “desequilibrar” seu pensamento, que anteriormente estava baseado na moral heterônoma e com atitudes que eram permeadas pela coação. Segundo La Taille (1992):

[...] Mas tal tomada de consciência não depende apenas de uma “vontade” inata do sujeito. Antes são solicitadas pelo meio social, contanto que as relações deste meio sejam de cooperação. [...] Como a coação impõe, ela não possibilita o desenvolvimento do raciocínio uma vez que aquilo que foi imposto permanece exterior à consciência, permanece apenas uma coisa na qual *se acredita* (p. 67).

A moral autônoma representa uma superação da moral heterônoma, o que não significa ser uma alternativa à moral heterônoma. O sentimento de obrigatoriedade nasce no respeito unilateral e, o respeito mútuo, da autonomia, vem superá-lo (LA TAILLE, 2000).

Quanto às sanções, para que a moral autônoma se desenvolva, são mais indicadas aquelas por *reciprocidade* já que possibilitam que o contexto e a intenção da transgressão sejam analisados. Então (MENIN, 1996):

Sanções por reciprocidade são aquelas onde as pessoas buscam “consertar” seus erros de forma a restituir relações sociais de troca mais justas. Por exemplo, reparar um material que foi estragado, devolver o que foi pego indevidamente, pagar um prejuízo provocado, etc. O “tamanho” da punição relaciona-se com o “tamanho” do erro, e a situação de repará-lo é uma oportunidade de aprendizagem (p. 98).

A sanção por reciprocidade possibilita o respeito mútuo e, a sanção expiatória, o respeito unilateral. Cada forma de respeito está associada a um tipo de relação social: relações de cooperação e relações de coação. Piaget (1996) coloca da seguinte forma:

Pode-se, por abstração, distinguir-se ao menos dois tipos de respeito (o segundo constituindo-se como um caso limite do primeiro). Em primeiro lugar, há o respeito que chamaremos *unilateral*, porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. [...] É, pois, característico de uma forma de relação social, que nós chamaremos de *relação de coação*. Mas existe, em segundo lugar, o respeito que podemos qualificar de *mútuo*, porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que nós chamaremos de *relação de cooperação* (p. 4-5).

Na coação, a criança tem o sentimento de obrigatoriedade ligado ao adulto ou à pessoa que representa a autoridade e as regras são impostas. Na cooperação, existe uma permissão de criticar esta autoridade, através do uso da razão, e permite que a criança/ pessoa admita algumas regras e outras não (LA TAILLE, 1992). É possível acrescentar:

Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das *operações* de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, trocas de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (LA TAILLE, 1992, p. 19-20).

A moral autônoma conta, portanto, com o ato de cooperar que, por sua vez, promove o respeito mútuo e uma ação consciente e voluntária. Nesse sentido, a cooperação (MACEDO, 2005, p.156):

Supõe obediência a deveres e regras para sua realização. Supõe respeito mútuo, pois implica a consideração do outro com quem fizemos um compromisso. Supõe não-contradição, pois supera o impasse de combinar a realização de um trabalho, por

exemplo, e não fazer aquilo que implica. Implica, igualmente, ter reciprocidade de pontos de vista, ou seja, coordenar os diferentes aspectos que, de modo sincrônico e diacrônico, expressam um valor, um compromisso, a realização de um desejo.

A cooperação só é possível entre iguais. Iguais no sentido da abertura dada à reflexão e à elaboração de regras. Mesmo que a autoridade esteja atribuída a um dos sujeitos envolvidos na relação (que é o caso, normalmente, dos adultos), deve permear o relacionamento a autorização de expressar opiniões e argumentá-las. Ou seja: “A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral” (PIAGET, 1994, p. 66).

Para Fávero (2005) “A criança precisa viver situações em que sua autonomia seja fatalmente exigida. Um bom exercício é a organização de regras coletivas, que exigirão entendimento, acordos e aprovação recíproca” (p. 24-25). A cooperação passa a ser um exercício de autonomia e são elementos desse exercício o pensar, o expressar, o dialogar, o refletir, entre outros que respeitem a participação ativa do sujeito ao ser integrado em um sistema de regras.

Enquanto que na heteronomia o respeito era permeado por sentimentos como o medo e/ ou amor à autoridade externa, na autonomia o respeito mútuo dá lugar à conciliação do próprio pensamento com o dos demais. Esse desenvolvimento social tem relação com o desenvolvimento intelectual, como coloca Mifsud<sup>11</sup> (1981, apud Andrade, 1990, p. 97): “Hay una interdependencia entre la moralidad heterónoma y la inteligencia senso-motriz e instintiva, y entre la moralidad autónoma y la inteligencia de operaciones concretas y abstractas que permiten el consentimiento mutuo, la discusión y la internalización de las normas”.

Como também coloca Dworking (1988), uma criança atinge um nível de autonomia moral quando percebe que as regras podem ser alteradas, criticadas e que devem ser aceitas ou não com base na reciprocidade e na equidade de opiniões. A moral autônoma possibilita o autogoverno (ou *self government*, como traz Piaget (1998)). Não significa agir sem limites, pelo contrário, significa conhecer que existem tantos outros pontos de vista e que precisam ser respeitados e, na medida do possível, conciliados. O que a autonomia moral propõe é o agir segundo uma reflexão própria que, obviamente, está configurada a partir de padrões (regras) que são colocadas para o sujeito (criança/ adulto) de uma forma heterônoma, mas que, com o

---

<sup>11</sup> MIFSUD, T. **El pensamiento de Jean Piaget sobre psicología moral**: presentación crítica. CIDE, Santiago: Documento de trabajo, 1981.

desenvolvimento da moralidade, este possa se instrumentalizar e programar o ser próprio agir. Como instrumentos, são utilizados a cooperação e o respeito mútuo.

O desenvolvimento moral é algo complexo de promover, já que envolve cognição e afetividade. Os grupos com os quais a criança tem contato interferem de forma significativa em seus valores morais. Desde o nascimento, através da família, a criança conhece alguns parâmetros sociais. Mais tarde, a escola e novos grupos darão seguimento a este processo. O importante é conhecer a forma como estes parâmetros são apresentados e exigidos da criança e o quanto é oportunizado argumentar sobre eles.

Este levantamento sobre o desenvolvimento da moralidade permite compreender a maneira como este tipo de aprendizagem é promovida na escola. Através desta investigação, são analisadas, neste trabalho, as percepções de alguns dos participantes da instituição escolar e, com base nestes depoimentos, será analisado o modo como percebem o desenvolvimento da moralidade na escola e o quanto se sentem ou não atuantes neste desenvolvimento.

## 2. 2. A FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

*[...] O fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma como elas foram estabelecidas. Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros somente obedeçam!*  
(ARAÚJO, 1996, p. 110).

Este capítulo propõe-se a abordar sobre a formação moral das crianças na escola e, para isso, utilizou-se de uma investigação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com relação ao que é proposto sobre a(s) função(ões) da escola e como é prevista a formação moral das crianças. Foram trazidos, também, subsídios teóricos que contribuem para distinguir como a educação moral será abordada neste trabalho. Como este é um estudo que investiga esta formação a partir da instituição escolar, tornou-se necessário descrever este ambiente, que atualmente é tido como imprescindível, mas que fora construído pela sociedade para dar conta de algumas demandas (principalmente econômicas). Assim, o capítulo é composto por três etapas: a primeira com relação à *instituição escolar*, como ambiente construído para o desenvolvimento de aprendizagens; a segunda sobre *a(s) função(ões) da educação escolar nas séries iniciais*

analisando-se, conforme foi dito, o que é colocado na LDB e PCNs; e a terceira, abordando sobre *o desenvolvimento moral na escola*. O referencial utilizado não esgota o assunto, apenas traz subsídios para que sejam analisados os dados da pesquisa.

### 2.2.1. A instituição escolar

Para melhor entender as funções que a escola assume atualmente, é necessária uma reflexão de como esta instituição foi gerada, visto que não se trata de um ambiente “dado naturalmente” e, sim, de uma produção da civilização moderna. Assim: “O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ela produz” (ILLICH, 1973, p.59).

A construção da escola não se deu por acaso e, sim, em função de demandas. Ao compreender tais demandas que a mantém, será possível, talvez, ressignificar seus compromissos para com a sociedade. Cabe, então, analisar a instituição escolar como um “sujeito” que deve seu “nascimento” não ao acaso, mas como fruto de um planejamento, para atender uma ou mais expectativas.

As instituições de ensino são criações da sociedade. Elas nascem de uma necessidade surgida na Modernidade e são, relativamente, respostas ao entendimento que se fez da infância, quando categorizada e conceituada. Ariès (1981) traz que, antes do século XV, não havia uma idéia formada sobre a infância. A criança era percebida como uma “miniatura do adulto”. Não se pensava em um desenvolvimento diferenciado para ela. No século XVI, passa-se a entendê-la como um ser frágil e carente de atenção, o que provoca uma atitude de “paparicação” por parte do adulto. E a partir do século XVII, aproximadamente, sente-se a necessidade de moralizar a criança, “educá-la”. Com o passar do tempo, em função das atividades sociais, econômicas e políticas que provocam novas estruturas familiares, a educação começa a ser “dada” fora do âmbito familiar, ou seja, no então “ambiente escolar”. Na escola esperava-se que a criança adquirisse noções para viver em sociedade: “Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (ARIÈS, 1981, p.109).

A escola é compreendida, então, como um ambiente que reúne pessoas de diferentes grupos sociais (esse agrupamento ocorreu com a evolução social e econômica, que considerou necessário a inclusão das camadas menos favorecidas da sociedade. Inicialmente, a escola era acessível, apenas, para as classes religiosa, burguesa e do gênero masculino), e que proporciona atividades de ensino, de aprendizagem como, também, permite, através da



convivência entre seus integrantes, a socialização. A forma como a escola percebe e desempenha seu compromisso (ou função) é demonstrada no modo como são estabelecidas as relações entre seus integrantes, ou seja, na forma como interagem entre si.

Conforme aponta Delval (1998), ao agregarem as crianças no ambiente escolar, percebeu-se o quanto isso seria produtivo em termos de padronização cultural. Assim:

[...] Os partidários da escolarização começaram a mostrar que a reunião das crianças nas escolas não somente não era prejudicial para a manutenção da ordem social, mas que, pelo contrário, poderia ser muito benéfica, já que nelas podiam ser ensinados o respeito à ordem estabelecida e aos valores dominantes. Assim, muitos dos defensores da educação obrigatória se esforçaram para mostrar que esta permitia a formação de cidadãos respeitosos e que o perigo estava justamente em não lhes proporcionar essa formação e deixá-los em grupos nas cidades, abandonados à própria sorte (DELVAL, 1998, p. 20).

O autor coloca ainda que, ao se tornar obrigatória a escolarização, o principal objetivo era o acesso da cultura dominante a todos, na tentativa de orientá-los de forma igual. Então:

As duas funções principais desempenhadas pela escola obrigatória, inicialmente, era manter as crianças ocupadas enquanto seus pais trabalham e ensiná-las a respeitar e aceitar a ordem estabelecida, que aparecem claramente refletidas no tipo de ensino oferecido nas escolas e orientado principalmente à transmissão de valores. [...] Os dois objetivos da escolarização obrigatória co-existem ao longo de toda a evolução da escola obrigatória, o ideal ilustrado da escola como instituição libertadora proporcionando o saber para todos e a escola como órgão que serve para manter a ordem social vigente. Por isso a escola é uma instituição tão contraditória e tão problemática, embora aí predomine o papel de manutenção da ordem social (DELVAL, 1998, p. 21).

Dessa forma, percebe-se uma crítica com relação à padronização prevista na educação escolar. Uma padronização que pretendia trazer como única alternativa o que era aceito pela classe dominante. Por ser considerada como um ambiente referência de educação, a atitude da escola em mostrar uma determinada cultura como a correta faz supor que as demais fossem menos importantes e/ ou incorretas.

La Taille (1999) traz maneiras de caracterizar a escola: como um lugar onde todos têm o direito e dever de participar, para a formação da cidadania e um lugar onde se adquire cultura e trocam-se informações. As expectativas com relação às instituições de ensino são muitas e das mais variadas. Assim como o autor descreve, trata-se de um espaço democrático e que tem como base o desenvolvimento formal da aprendizagem.

Cada escola tem uma forma de organizar seu trabalho e algumas tentam elaborar seu modo de funcionamento com base no que é avaliado junto à comunidade escolar. O compromisso é demonstrado no desenvolvimento das atividades e possui como registro documentos como: Projeto Político Pedagógico, Regimento, entre outros. Convém lembrar, também, que nem todas as atuações da escola são registradas nos documentos. Em seu funcionamento, na forma como age diante das diversas situações, a escola também representa sua cultura.

Na instituição escolar são propostas aprendizagens, com as mais variadas metodologias. Proporciona-se a integração das pessoas, cada uma com sua história de vida e seu modo de entender o mundo e que, ao se vincularem (seja como professor e aluno, seja como colega de turma ou de trabalho, seja como família e escola) passam a pertencer a uma mesma comunidade.

Cada integrante de uma escola têm para si alguma expectativa e, por isso, torna-se importante que essas sejam apresentadas e, a partir daí, através de diálogo, formar uma que seja de interesse do grupo maior. Não se trata de reconhecer um somatório de expectativas em que “ganha” as que tiverem em maior número, mas, sim, de permitir um espaço para que cada um exponha sua forma de pensar a escola. Ao se conhecer o pensamento do grupo é possível elaborar uma expectativa que se aproxime de todos os integrantes. Este não é um trabalho simples, mas a tentativa de fazê-lo torna visível o interesse da escola em assumir seu papel social e político. Se a instituição escolar assumir uma postura que demonstre uma preocupação em tornar ativa a participação dos seus integrantes, possibilita que as “expectativas” idealizadas quanto à proposta educativa realmente aconteçam. Para isso bastará apenas o comprometimento de cada integrante com a proposta elaborada, visto que esta não terá sido elaborada sem a sua participação.

Segundo Arendt (2003) “Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna” (p. 67). Essa descentração que oportuniza um indivíduo compreender o ponto de vista de outro é elemento essencial para que as relações sociais tornem-se cooperativas.

Ao fazer parte de uma organização escolar, cada indivíduo é apresentado a algumas leis próprias daquele ambiente. Delval (2001) traz a seguinte colocação sobre as regras apresentadas na escola, com relação à educação das crianças:

Então, na escola, as crianças aprendem as regulações abstratas. Não são normas como as de casa, pessoais, variáveis, modificáveis. Ao contrário, na escola há normas que não são negociáveis: as horas das aulas e do recreio, os períodos letivos, as tarefas a serem realizadas. A autoridade do professor também é muito mais impessoal do que a dos pais, pois sua autoridade provém, em última instância, da sociedade. Assim, a escola é uma preparação para o trabalho e para a vida futura. Ali o aluno aprende a submeter-se à autoridade do outro, a fazer as coisas que lhe mandam contra seus desejos, sem que possam ser discutidas, e muitas outras às quais terá que se submeter mais tarde quando tiver um trabalho dependente (p. 87-88).

O autor expõe aspectos que dizem respeito não somente às normas, regras, mas traz, também, questões referentes aos vínculos que são estabelecidos a partir dessas regras, dessa organização. Um deles é a relação professor-aluno, que é novidade para a criança, pois até então “recebia ordens” daqueles que lhe eram mais próximos. Segundo La Taille (1999) as instituições educacionais são lugares de conquista da autonomia. A novidade, na vida escolar, não é obedecer, mas, sim, a quem obedecer e isso depende, primeiro, da delegação da autoridade dos pais para a escola (o que acontece, em geral, é a atribuição de responsabilidades e não de autoridade). A criança torna-se integrante de um ambiente que a nomeia “aluno” e o que ela sabe por “alunar”?

É relevante lembrar que “estar aluno” é uma posição construída pela sociedade ao inventar a instituição escolar. Esta posição cultural tem seu papel configurado conforme a expectativa de cada geração. A própria conceituação da infância pôde colaborar nesta configuração, visto que, com o avanço da psicologia, o desenvolvimento infantil adquiriu maior importância no planejamento escolar.

Áries (1981) aponta:

Se considerarmos essa indiferença com relação à idade [...] não nos surpreenderemos em ver na escola medieval todas as idades confundidas no mesmo auditório. [...] Mais tarde, porém, com a multiplicação das escolas autorizadas, quando não tinha recursos suficientes, ele (o mestre) se contentava com uma esquina de rua. [...] Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito de início parecesse suspeito. Então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera os fregueses (p. 108).

O que convém destacar, neste momento, não é o que o autor traz sobre o espaço escolar, mas, sim, o fato de haver uma pessoa - o mestre - que aguarda outras - alunos - e que, ao estabelecerem este encontro, efetuam funções. Há uma expectativa de um com relação ao outro. Com o passar do tempo o local para se reunirem se modifica, até que se cria a escola. Por uma necessidade da própria organização, mais pessoas integram e assumem funções neste ambiente que, por ter sido nomeado e institucionalizado, tem as expectativas centralizadas em

torno de si e de cada um de seus membros. Há, também, o inverso: são criadas, por parte da escola, expectativas com relação aos seus participantes e à sociedade que integra.

Toda escola espera algo de seus alunos, bem como dos outros integrantes. O que é proposto para cada um tem relação com o compromisso que a instituição assume na sociedade (que ela assume em função das expectativas atribuídas pela sociedade com relação a ela). A instituição escolar vem assumindo, através dos tempos, diferentes funções frente à sociedade.

Illich (1973) traz alguns “mitos” criados pela instituição escolar:

- os valores são institucionalizados: a instrução produz aprendizagem enquanto que o autodidata é desacreditado;
- há mensuração de valores: tudo pode ser medido; tudo que não pode ser medido é secundário;
- os valores empacotados: a escola vende currículos;
- o progresso autoperpetuável: estímulo à competição (maneira de atrair investimentos).

Com relação a esses “mitos”, o autor sugere algumas alternativas para que a educação escolar se torne menos “preconceituosa” a respeito da capacidade de cada um e, assim, possibilite uma aprendizagem mais independente da figura do professor. Aponta o seguinte (ILLICH, 1973):

- Serviço de consultas a objetos educacionais: bibliotecas, museus, teatros, etc;
- Intercâmbio de habilidades: pessoas relacionando seus conhecimentos e habilidades;
- Encontro de colegas: novas amizades, união por interesses de pesquisa;
- Serviço de consulta a educadores em geral: caráter não mercantil.

Em contribuição a esses argumentos que provocam uma atitude mais cooperativa da escola, Imbert (2001) traz o seguinte: “Tal atitude implica livrar-se de uma tradição que pretende que o pedagogo vise a produção de uma obra – no mesmo plano da casa em relação a um arquiteto: a produção de uma infância regulada por bons hábitos e a produção, correlata, de um Eu-Mestre” (p. 32).

No que se refere à formação moral na escola, podem ser descritas diferentes perspectivas pedagógicas, através da questão da *disciplina*. Cabanas (2002) descreve esta questão a partir de quatro enfoques pedagógicos: na Pedagogia Naturalista, Pedagogia Socialista, Pedagogia Coerciva e Pedagogia Perene. Em cada abordagem é visto um modo diferente de entender a formação social/ moral dos indivíduos.

A Pedagogia Naturalista tem como base a autogestão escolar, a não repressão das crianças e apóia a sua organização no interesse do aluno. Existem dois tipos de naturalismo pedagógico: o *científico* e o *romântico*. O primeiro vê a natureza como uma realidade dinâmica, impulsionada por fatores mecânicos. A educação, nesta perspectiva, tem como objetivo fazer com que o homem civilize-se. Condena a atividade intelectual da memorização e cultiva a observação e a formação científica. No que diz respeito à construção moral, crê que o aperfeiçoamento do indivíduo é progressivo e que a disciplina a própria natureza impõe. O segundo, que tem Rousseau como precursor, entende que a natureza contém tudo – é energia de ordem vital. O melhor modo de educar é deixar que a criança e a natureza trabalhem com as tendências próprias, com o mínimo de intervenção. Os dois, por serem naturalistas, outorgam à natureza o valor supremo, a natureza é a norma.

A Pedagogia Socialista aborda a educação como uma peça-chave para uma melhor estruturação da sociedade. O indivíduo é subordinado ao grupo. Educa-se pelo e para o trabalho. Entende que a educação deve auxiliar na adaptação do indivíduo na sociedade.

A Pedagogia Coerciva é embasada na ação sobre o educando, de um ser maduro sobre um imaturo. É antinaturalista quando considera a natureza má e por isso a educação deve corrigi-la. É humanista quando considera a natureza incompleta e entende que a educação deve completá-la. Esta pedagogia vê o educando como um ser receptivo e deve ter seus instintos controlados. Entende que é difícil socializar, um confronto constante. O professor tem autoridade indiscutível.

A Pedagogia Perene entende que educar é auxiliar o educando. É a pedagogia do senso comum, que na verdade, tenta dosar aquilo que é trazido pelas outras abordagens. Pode-se deixar o educando livre, mas nem sempre e nem em tudo.

Com relação à disciplina, Áries (1981) coloca: “A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese” (p. 126). Nesse sentido: “A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva” (p. 127).

Kant (1996) afirma: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educado e discípulo” (p. 11). Na educação o homem precisa ser: disciplinado (conter a selvageria), culto (criar habilidades através de vários conhecimentos), prudente (civilizado) e moral (que consiga

escolher os “bons fins”, aqueles que são aprovados por todos e, ao mesmo tempo, os fins de cada um). Assim: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 15).

Tanto a origem quanto o progresso da educação é mecânico ou raciocinado. É mecânico quando se aprende por experiência que uma coisa é boa ou prejudicial para nós mesmos. Mas a arte da pedagogia não deve ser puramente mecânica e, sim, raciocinada, ou seja, deve basear-se em um ideal do que se pretende desenvolver (KANT, 1996). E mais:

A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em *física* e *prática*. A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 1996, p. 36).

Segundo Kant (1996) “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (p. 16). E argumenta:

A cultura moral deve-se fundar sobre as máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos (Id, p. 80).

Tanto Kant quanto Piaget concorda que a vida social é que vai permitir à criança desenvolver sua moralidade. A diferença é que Kant destaca a relação adulto-criança referindo-se ao ato de educar propriamente, enquanto que Piaget considera as diversas situações, as mais variadas experiências sociais como forma de desenvolvimento social e moral, principalmente o convívio das crianças entre si (LA TAILLE, 1996).

Para Piaget (1998), os resultados da coerção social na criança aparecem mais do que no adulto. Assim:

A criança não sofre, é verdade, a coerção de todo o grupo e só conhece a de alguns adultos, de seus pais e de seus professores. Mas o prestígio social deles é tal a seus olhos que ela acredita com docilidade em tudo que emana deles. A escola tradicional repousa quase que inteiramente sobre esse mecanismo, a escola na qual a criança não age espontaneamente, mas onde ela depende de um ponto de vista superior que se impõe a ela de fora (p. 106).

Os métodos orais, segundo Piaget (1998), estão permeados por um respeito unilateral e dificultam o desenvolvimento da moralidade autônoma. Uma das formas encontrada pela escola para exercer seu compromisso social é através da aprendizagem e exercício de regras, que, por sua vez, envolve uma expectativa de comportamento de todos os que estão envolvidos: na postura do professor frente à turma, na postura dos alunos, assim os demais integrantes da comunidade escolar.

Costa (1996) traz o seguinte:

A educação, para além da suas faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas) (p. 9).

Em colaboração com tais idéias, Delval (2001) traz o seguinte:

A escola é um lugar que torna possível que as crianças se encontrem com outras e interajam entre si. Sabemos que essa interação é muito importante para o desenvolvimento infantil, pois promove a cooperação, a possibilidade de colocar-se no ponto de vista os outros, a reciprocidade, e, além disso, as crianças aprendem com seus companheiros muitas coisas importantes para a vida. [...] A escola vem então realizar o papel socializador que, nas sociedades primitivas, é desempenhado por todo o grupo social (p. 87).

A instituição escolar é, então, entendida como uma sociedade da qual participam diversos grupos e que interagem entre si. Tal interação está amparada por uma disciplina que rege a instituição e que possibilita o trabalho educativo. A escola é proposta pela sociedade para alcançar diversos objetivos que tem relação, principalmente, com a formação cultural dos seus alunos. Este estudo pretende destacar, entre as funções que a escola assume com o período das séries iniciais, a formação moral, visto que tal formação permeia todas as demais, já que faz relação não apenas com o conteúdo da moral, mas, sim, com o vínculo estabelecido entre os participantes da instituição.

### 2.2.2. As funções da educação escolar nas séries iniciais

Este estudo pretende destacar a educação escolar nas séries iniciais, mas, para isso, há uma necessidade de investigar os propósitos da educação no Ensino Fundamental brasileiro, do qual as séries iniciais fazem parte. Buscou-se subsídios no que é apresentado na

LDB e PCNs com relação à esta etapa da escolarização através de uma seleção de informações que tratam deste assunto.

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1999) traz, no Título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, que a educação é um dever da família e do Estado e que o ensino deverá seguir, entre outros, os seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade para aprender, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade. Tais princípios podem, talvez, ser entendidos como “garantias” que a nação, representada por seus governantes, oportuniza através da escola e que visam proporcionar a todos os indivíduos uma formação comum, institucionalizada.

Quanto aos primeiros princípios, a “igualdade de condições de acesso” e à “permanência” percebe-se que a escola é uma instituição que fará (ou pelo menos deverá fazer) parte do cotidiano de todos e, para isso, é marcado um momento exato. Isso se dá a partir de certa idade (sete anos, no Brasil<sup>12</sup>), em que a criança torna-se obrigada a fazer parte deste ambiente. O Estado tem que garantir escolas e vagas, enquanto que a família tem o dever de matricular a criança e fazê-la permanecer. Entra em relação um dever e um direito que, como foi apresentado, é garantido por lei e, quando há o descumprimento desta, a escola deverá acionar órgãos com habilitação específica para fazê-la cumprir (um exemplo é o Conselho Tutelar). E, dentro do cumprimento da lei, sendo obrigatório freqüentar a escola, à família é dada (isso dependendo muito das circunstâncias sociais e econômicas) a opção de escolher uma instituição que corresponda mais com suas crenças e maneiras de entender a educação. Nesse momento entram os outros princípios citados anteriormente, referentes à “liberdade pra aprender”, “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade”. Caberá aos familiares manterem-se informados sobre a proposta pedagógica da instituição que escolheram para seus filhos e, por outro lado, caberá à escola utilizar-se destes princípios e organizar-se de maneira mais autêntica, trazendo em sua proposta questões pertinentes ao seu próprio contexto.

No Título III, referente ao direito à educação e ao dever de educar, a LDB (BRASIL, 1999, p. 20) aponta que o Ensino Fundamental é “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso”. No Título V (Capítulo II, Art. 22), sobre a Educação Básica, coloca como sendo sua finalidade “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (id, p. 22). Neste mesmo capítulo, Art. 26, é tratado sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio e entendido que, ao comporem a

---

<sup>12</sup> Algumas escolas já admitem as crianças com 6 anos de idade, já que o Ensino Fundamental foi ampliado, de acordo com a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, para nove anos.



Educação Básica, devem ter “uma base nacional comum a ser comum a ser complementada, pelos sistemas de ensino, por uma base diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela” (BRASIL, 1999, p.28). Tais observações contidas na lei reafirmam o que foi trazido anteriormente sobre o interesse da nação em garantir uma formação institucional para todos e, também, que cada escola pode elaborar sua proposta com base em seus integrantes.

O Ensino Fundamental, conforme a LDB, terá como objetivo a formação básica do cidadão através:

- Do desenvolvimento da capacidade de aprender;
- Da compreensão da sociedade;
- Do fortalecimento dos vínculos afetivos.

Com relação a esses aspectos da formação torna-se possível colocar que o que se pretende da escola é uma formação para cidadania. A escola terá por obrigação possibilitar o desenvolvimento do “cidadão”, ou seja, preparar o indivíduo para a vida em sociedade e, para isso, utilizar-se-á de uma formação comum (ainda que com algumas diferenças regionais) e, acreditando na sua estrutura, que agrega diferentes integrantes, possa, talvez, garantir formas de exercício de cidadania. Acredita-se que aqueles que freqüentam (ou freqüentaram) a escola tenham mais condições de exercer o “papel de cidadão”. Das condições apresentadas para a formação deste cidadão, interessa a este estudo compreender a forma como o indivíduo conhece e desenvolve a noção de sociedade, incluindo nesta percepção o significado que é dado às relações interpessoais, sobretudo aquelas que acontecem dentro do ambiente escolar. É importante que conste na lei de ensino uma preocupação com uma formação que vai além dos conteúdos específicos trabalhados em aula e que tem relação com a construção da personalidade.

Com base no que é proposto na LDB foram elaborados os PCNs (BRASIL, 1997). Segundo o livro introdutório dos parâmetros no Ensino Fundamental, estes possuem a função de:

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (p.13).

É previsto que as propostas trazidas nestes documentos como subsídios às escolas sejam de natureza aberta e permitindo uma utilização compatível com as diferentes realidades

em que cada instituição se encontra. Não há uma tentativa de homogeneização de conhecimentos e, sim, uma preocupação com o respeito às diversidades culturais e igualdade de direitos.

Os PCNs prevêm que a qualidade do ensino esteja relacionada com a necessidade de investimentos em recursos humanos e materiais, bem como com a reflexão sobre os conteúdos curriculares. Sobre isso, a LDB também traz a importância de existir uma base curricular mínima para garantir uma formação básica comum, mas capaz de fornecer flexibilidade na sua atuação. O currículo dirigido às séries iniciais deve propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural, da realidade social e política (ênfase na sociedade brasileira), da arte e da educação física. (BRASIL, 1997).

A intenção educativa proposta nos PCNs é de que os alunos consigam desenvolver suas *capacidades* ao longo da escolaridade. Tais capacidades são categorizadas da seguinte forma: cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética. Dessa forma, há uma preocupação com o desenvolvimento integral de cada um.

Apontam (BRASIL, 1997):

É preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre as pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (p. 69).

É trazida a necessidade de entender que cada indivíduo possui particularidades e que isso se reflete no significado que é dado para a escola, para os conhecimentos que são propostos por ela, pela maneira como são abordados e, conseqüentemente, os interesses serão diferentes de um para o outro. Em função disso, a formação integral dos alunos pretende que eles exercitem aquilo que mais lhes dão prazer e não apenas conhecimentos considerados básicos e comuns. É uma maneira de considerar as diversidades e tornar a escola um ambiente atrativo. O que acontecia (ou mesmo acontece), muitas vezes, era (ou é) a sobreposição de alguns conteúdos a outros e às crianças não eram (ou são) oportunizadas outras atividades para que pudessem (ou possam) desenvolver diferentes capacidades. Ainda que a oportunidade acontecesse, o valor dado não era proporcional ao que era dado àqueles conteúdos propostos como básicos no currículo. Tais atividades se justificavam/ justificam da

seguinte forma: primeiro o desenvolvimento do ‘fundamental’ para depois o ‘complementar’. Resta saber o critério utilizado para considerar uns conhecimentos como fundamentais e outros como complementares para, então, entender as razões da aprendizagem escolar.

Ao selecionar seus conteúdos (atividade realizada para tornar possível o andamento do próprio sistema de ensino, que prevê prazos de início e término) a escola enfatiza alguns enquanto omite outros e essa atitude propõe aos seus alunos maneiras de encarar os conhecimentos, propagando a mesma atitude em termos de sociedade. Não é difícil perceber o quanto alguns conhecimentos são priorizados de acordo com demandas do mercado de trabalho, por exemplo. Na própria carga horária destinada a cada conhecimento, que por sua vez já estão didaticamente divididos, a escola determina aqueles ditos “mais essenciais”.

É proposto nos PCNs que a escola potencialize o desenvolvimento integral dos alunos, de modo a tornar o ensino mais humano e ético. O objetivo geral do Ensino Fundamental é “utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p.70). Para tanto, é exigida uma ressignificação dos conteúdos (não mais vistos com um fim em si mesmo, mas como um meio de desenvolver capacidades, divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais) como, também, da avaliação, considerada dentro do processo educativo e não apenas aos seus resultados.

Os PCNs indicam que os alunos do Ensino Fundamental sejam capazes de (BRASIL, 1997):

- Compreender e exercer cidadania, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças;
- Assumir uma postura crítica e responsável nas diferentes situações sociais e capacidade de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características essenciais do Brasil para construção progressiva de uma identidade nacional;
- Valorizar o patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, contribuindo para a melhoria deste;
- Cuidar do próprio corpo, com hábitos saudáveis e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar diferentes linguagens em diferentes contextos e

- Questionar a realidade, usando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica.

Diante destes indicativos, pode-se perceber uma preocupação em tornar acessível aos estudantes a compreensão do contexto em que vivem, suas diferenças culturais, e que isso promova no indivíduo uma postura crítica próxima do ideal de “cidadão” que a lei pretende atingir. Neste trabalho, esta formação do indivíduo estará relacionada não a um viés político, mas, sim, ao próprio desenvolvimento deste como sujeito autônomo. As condições apresentadas tanto na LDB quanto nos PCNs para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos assumirão uma relação com a formação moral.

### 2.2.3. O desenvolvimento moral na escola

O fundamental seria que em todas as relações interpessoais existisse uma valorização moral que permitisse trocas saudáveis. O que dizer então de uma instituição que possui cunho educativo e se propõe a desenvolver as potencialidades dos seus integrantes? Essa instituição deveria ter como seu “alicerce” o compromisso de proporcionar tais relações. Porém, o que se vê, normalmente, é a reprodução de valores morais (sugerindo, erroneamente, esses como imutáveis) sem que haja questionamento, reflexão e, quando necessária, mudança. E aí surge uma incoerência: se a proposta da educação escolar é possibilitar aos alunos instrumentos e conhecimentos que promovam seu desenvolvimento intelectual, que permitam a eles um posicionamento crítico em relação ao mundo, como pode enfatizar e reproduzir valores sem que esses sejam reavaliados quanto à sua validade? Tal incoerência não se apresenta naquelas instituições que têm como função a “formatação” dos sujeitos, através da transmissão de conteúdos e hábitos de forma unilateral (professor para aluno), pois surge, apenas, quando há uma proposta teórica distante da atuação pedagógica.

A educação moral, que durante séculos foi da igreja, lidando com questões individuais (sexo, roubo), passa a ser vista como mais ampla, nessa era de globalização, envolvendo a solidariedade na comunidade maior. O papel da escola na educação moral, que antes se centrava na formação do patriota (educação moral e cívica) e da gentileza no contexto interpessoal, passa a ser também mais ampla (BIAGGIO, 2002, p. 87).

Assim como a educação não se limita ao ambiente escolar, a escola não se restringe ao espaço da sala de aula. A ação<sup>13</sup> educativa está presente em uma ida ao refeitório, em uma conversa com um funcionário, na brincadeira durante o recreio, enfim, em todos os momentos (principalmente aqueles que envolvem relações entre as pessoas). Por esse motivo, a “moralização” na educação escolar não pode ser compreendida como algo a ser discutido somente em sala de aula, mas, sim, *também* em sala de aula. Precisa ser assunto nas reuniões com a comunidade escolar (alunos, família, professores e funcionários) e ser entendido como um acontecimento, que ultrapassa um conteúdo curricular. Os próprios PCNs (BRASIL, 1997) que, trazem o tema *ética* como transversal, propõem discussões sobre a maneira como a escola trabalha seus valores, embora, em algumas escolas, o assunto seja discutido apenas em algumas disciplinas isoladas, como nas aulas de cultura religiosa ou filosofia.

Com relação ao que é trazido pelos PCNs sobre a formação moral na escola, pode-se destacar:

[...] Cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos. Por isso, apresenta-se uma proposta diametralmente diferente das antigas aulas de Moral e Cívica e explica-se o porquê. [...] Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelo professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema *Ética* nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, 1997, p. 51).

Como os próprios PCNs justificam, o uso da nomenclatura “ética” se assemelha com o que se entende por “moral”, assim: “batizou-se o tema de *Ética*, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras *ética* e *moral* e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”<sup>14</sup> (BRASIL, 1997, p. 49). E mais: “Toda *ética* contém uma *moral*, pois cabe justamente a *moral* reger a vida em sociedade” (LA TAILLE, 2006, p. 60).

O que definiria uma educação escolar como *ética*? Schemes (2005) traz o seguinte:

<sup>13</sup> A palavra *ação* é utilizada neste texto com um significado próximo ao trazido por Arendt (2003) que propõe *ação* como algo referente à condição humana, que diferencia um ser humano do outro por sua história, sua capacidade de refletir e transformar. *Ação* como movimento criativo de cada um.

<sup>14</sup> Sobre este aspecto é possível destacar a posição do colaborador dos PCNs, Yves de La Taille, que diz: “Seu conteúdo pode associar-se a uma definição de *ética*, pois traduz uma posição pedagógica que preza o desenvolvimento da autonomia moral. Porém, poderia muito bem se chamar de Educação Moral, porque é disso que trata (a questão dos deveres é central). A escolha do título “*Ética*” deveu-se essencialmente ao perigo político que havia em “requantar” os termos de uma proposta anterior bem conhecida de todos” (LA TAILLE, 2006, p. 66).

O comprometimento ético com a educação deveria lançar um "olhar caleidoscópico" dos educadores sobre a infância e a juventude. Contemplar a diversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantelar a concepção metafísica de ser humano formatada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino (p. 2).

Nesse sentido, é salientada a atenção sobre os acontecimentos cotidianos, fatos que, muitas vezes, não são analisados por serem encarados como ‘normais’ ou mesmo ‘naturais’. É comum, por exemplo, encontrarmos justificativas de profissionais experientes apoiadas em argumentos como: “é assim que funciona, faz anos que trabalho e sempre foi assim, sabe-se que não há outra forma de resolver o problema”. Tais argumentos conformistas provocam uma idéia errônea de que as relações humanas podem ser objetivadas de uma forma tão exata como uma fórmula matemática. Se a condição humana está relacionada com a história de cada um, como todos os indivíduos podem ser abordados da mesma forma?

A educação escolar encontra sua real importância não na quantidade de informações que é capaz de oportunizar e, sim, no desenvolvimento das pessoas de forma sadia, enriquecendo suas capacidades e possibilitando trocas de experiências que promovam a emancipação dos indivíduos através do reconhecimento da vida em sociedade. A escola tem que primar pela ética porque é uma instituição de referência educativa. La Taille (2001) coloca:

Antes de mais nada, devemos ter consciência de que o tema da educação moral na escola é complexo e polêmico, para não dizer perigoso. É complexo porque o agir e pensar morais dependem de inúmeros fatores psicológicos, notadamente de uma articulação entre razão e afetividade. [...] É polêmico porque, em tal educação, estão em jogo valores nem sempre consensuais. E é perigoso porque, dependendo da estratégia pedagógica empregada, pode-se meramente criar seres conformistas, obedientes e subservientes a uma ordem ideológica estabelecida, aceita sem crítica (p. 113).

Pode-se encontrar nos PCNs os seguintes argumentos que tratam da questão ética: “O homem vive em sociedade, convive com outros homens e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: “Como devo agir perante os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida. Ora, esta é a questão central da Moral e da Ética” (BRASIL, 1997, p. 49).

O processo de socialização ocorre por meio de relações sociais. A criança aprende com as pessoas, por seus exemplos, reações. Tal processo conta com algumas pré-condições: uma sociedade em funcionamento, uma herança biológica e uma capacidade de estabelecer relações emocionais. A sociedade pode ser analisada por diversas perspectivas: normas que possui, posições e papéis que são atribuídos aos indivíduos, as instituições que produz (como a escola), entre outros aspectos. A herança biológica refere-se ao organismo que não só

permite como exige a socialização para seu desenvolvimento. As relações emocionais referem-se aos sentimentos e à capacidade de empatia (ELKIN, 1968).

Segundo Elkin (1968), a socialização conta com alguns *agentes*, que são grupos ou ambientes que influenciam o indivíduo. São exemplos de grupos - família, escola, igreja, grupo de camaradas - e de ambientes - meios de comunicação de massa. Os grupos contribuem com padrões que, possivelmente, sejam peculiares a eles próprios como, também, produzem expectativas para os seus participantes. Em um grupo como a escola, a criança tem direitos e obrigações formalizadas e, também, estão presentes os grupos de pares, que possibilitam experiências próximas e expandem os horizontes das crianças. Quanto aos ambientes que são agentes de socialização, como os meios de massa, estes retratam características sociais (muitas vezes tendenciosas), produzem heróis/ heroínas, ou seja, modelos de comportamentos. Uma das diferenças trazidas pelo autor dos mecanismos de socialização utilizados nos grupos dos mecanismos utilizados nos meios de massa é a forma singela e indireta de interação que os últimos utilizam.

Conforme aponta Arendt (2003): “Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada” (p. 50). Tal atitude provoca uma atitude passiva diante das normas, o que facilita um pensamento moral heterônomo. A pretensão da educação moral deve ser a de proporcionar, além do conhecimento das normas, a avaliação das mesmas, uma postura crítica.

Piaget (1998) traz a contribuição de Durkheim sobre a educação moral:

Três elementos principais constituem a moralidade, segundo Durkheim. Primeiramente, o espírito da disciplina: a moral é um sistema de regras que se impõem à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-las. Em segundo lugar, a adesão aos grupos sociais: a moral implica um elo social e deve-se cultivar a solidariedade nas crianças. Finalmente, a autonomia da vontade. Porém, como a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, ser autônomo significa não libertar-se dessa pressão mas compreender sua necessidade e aceitá-la livremente. (p. 34-35).

Para Piaget (1998) o respeito às regras dadas por outrem fazem parte de um estágio do desenvolvimento da moralidade – heteronomia – e, ele analisa então (e vai além do pensamento trazido por Durkheim) as formas utilizadas pelas autoridades para se fazerem respeitar, colocando que as atitudes que priorizam a cooperação e a reflexão são as que favorecem a autonomia moral. Assim:

Por um lado, a educação moral fundada sobre o respeito exclusivo do adulto ou às regras adultas desconhece o dado essencial da psicologia de que existem na criança não uma, mas duas morais. [...] Por outro lado, parece ignorar-se que a moral adulta civilizada, precisamente a das sociedades às quais se procura adaptar a criança, assemelha-se muito mais à moral das crianças entre si (a moral do respeito mútuo e a cooperação) que à moral da autoridade à qual se recorre para formar o espírito da criança (PIAGET, 1998, p. 35).

Durkheim trouxera três elementos da moralidade: a disciplina, que assegura o limite da vontade individual; a adesão aos grupos sociais, já que a vontade do grupo sobrepõe-se à vontade individual; e a autonomia da vontade, que possibilita a consciência moral, livre de pressão (SETTON, 1999).

A educação moral na escola precisa favorecer o pensamento moral autônomo decorrente das relações permeadas pela reciprocidade e respeito mútuo. Segundo Delval (1998):

A escola deve ensinar, principalmente, um comportamento racional e autônomo, a discutir e a avaliar as diferentes soluções, contribuindo dessa forma para uma melhor socialização. Deve fugir principalmente da doutrinação. Diante de qualquer tipo de doutrinação precisamos defender uma escola na qual se tente conquistar a liberdade para a criança, pois a verdadeira liberdade consiste não na transmissão de credos ou ideologias, mas em ensinar a criança a pensar por si própria (p. 48).

A doutrinação, que em um primeiro momento pode ser encarada como algo negativo, é algo necessário no início do desenvolvimento moral porque apresenta à criança alguns parâmetros tidos, por determinada cultura, como fundamentais para a vida social. A doutrinação passa a ter conotação negativa quando utilizada para formar dependência a longo prazo, ou seja, quando é apresentada com exclusividade na formação da criança e sem ser acompanhada por argumentações e reflexões.

Conforme aponta Kant (1996):

A sujeição do educando pode ser *positiva*: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode ainda julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. *Negativa*: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhes seja agradável. No primeiro caso, está sujeito a ser punido; no segundo, a não conseguir o que deseja: e aqui, se bem que já possa refletir, ele não fica menos dependente dos outros quanto à própria satisfação (p. 34).

Ao doutrinar uma criança, o adulto precisa ter o intuito de instrumentá-la e, ao mesmo tempo, possibilitar que ela pense sobre suas atitudes, ainda que seu pensamento dela esteja egocêntrico. A evolução do pensamento para a descentração cognitiva e social também depende das oportunidades de refletir.



Macedo (2005) traz:

[...] Disciplina é obedecer às regras e aos superiores. O problema é que, para muito de nós, obedecer está associado a se tornar “escravo”, a fazer algo que nos é imposto por alguém a quem não reconhecemos esse direito. De fato, uma coisa é obedecermos a alguém que valorizamos, que consentimos em ser dele subordinados, pois queremos compartilhar ou assimilar o que ele fala ou faz. Outra coisa é obedecer a alguém a quem não damos crédito. Esse alguém, por definição, só pode ser um superior, pois já se sabe, já passou pela experiência, pode nos orientar, está em um lugar onde pode ver ou analisar as coisas que nós não podemos fazer. Trata-se, também, de obedecer a regras, pois disciplina relaciona-se com a arte da regulação, de saber antecipar, planejar, definir limites (de espaço e tempo), tarefas, modos de produção (p. 145).

A disciplina, inicialmente, é dependente da doutrinação. O convívio social é quem estabelece os parâmetros. Com o decorrer e conforme a qualidade das relações sociais (permitindo cooperação e respeito mútuo) a disciplina é interiorizada conforme o valor que o próprio indivíduo dá a ela. Segundo Piaget (2000):

[...] A disciplina imposta de fora ou sufoca toda personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um “eu” sempre centralizado em si mesmo, porque numa atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros. Em outras palavras, da mesma forma que um aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe “de fato” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes (p. 68).

A educação moral na escola não pode recorrer à disciplina apenas como uma forma de resolver conflitos imediatos e nem garantir que a mesma seja cumpridas somente através de ameaças e sanções. Além deste trabalho, que em algumas circunstâncias se faz necessário, deve haver uma tentativa, ou melhor, um objetivo, de alcançar a reciprocidade e o respeito mútuo nas relações, a fim de que se desenvolva a autonomia moral. Nesse sentido Piaget (1998) coloca: “É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal” (p. 154).

Para Menin (1996) as escolas fortalecem a heteronomia quando produzem uma relação de coação entre professor e alunos, proibindo trocas entre eles e impondo regras com “excesso de significado”, e tratam a moral como uma “matéria à parte”. Os adultos, ao exercerem sua autoridade, precisam conhecer a validade de determinada regra para que

possam argumentá-la coma criança. É no convívio que as regras sociais se fazem necessárias e, se não forem retomadas dentro das circunstâncias que as exigem, não farão sentido quando apresentadas isoladamente.

Qualquer que seja o ideal social que se deseja ensinar esbarra-se no problema de qual a melhor maneira de exercer autoridade e que relações psicológicas são colocadas em jogo (PIAGET e HELLER, 1962). Mesmo sabendo que a educação moral deve favorecer a colaboração, a argumentação, a reciprocidade e o respeito mútuo, torna-se difícil trabalhar com esses elementos dentro de uma relação quando se tem uma criança habituada à obediência heterônoma e unilateral. Trata-se de um exercício duradouro e que não pode ser “implantado” de uma hora para outra. Através do conhecimento das duas morais, heterônoma e autônoma, não se pode exigir da criança um comportamento imediatamente baseado na autonomia, seu próprio desenvolvimento não permite. O que pode ser feito é dar a possibilidade de exercitar atitudes que levem ao respeito mútuo, como uma forma de favorecer seu desenvolvimento moral.

Nesse sentido, Puig (1998) coloca:

A educação moral como construção entende que o primeiro elemento na formação da personalidade moral são as experiências de problematização moral com as quais o sujeito se depara ao longo da sua biografia. No entanto, a mera existência de conflitos de valor não garante, em absoluto, nenhum processo formativo. As experiências morais problemáticas requerem o enfrentamento com a consciência moral de cada sujeito (p. 177).

Puig (1998) traz como elementos da consciência moral o juízo moral, a *compreensão* e a *autoregulação*. O juízo moral, tomado como instrumento da consciência moral, requer desenvolvimento e formação e seu uso diário deve ser uma constante na resolução de conflitos morais. A *compreensão* diz respeito a situações dentro de seu contexto. Baseia-se, primeiramente, nas pré-concepções, para revisá-los. Realiza-se dialogicamente, através de vários pontos de vista e precisa ser crítica para orientar a reflexão moral e, a *autoregulação* refere-se ao esforço de cada sujeito para dirigir a própria conduta (mediante critérios morais). É o diálogo consigo mesmo. Todos esses elementos possuem como traços em comum a universalidade, a dialogicidade, a emotividade, a simultaneidade, a heteronomia e a autonomia. Assim (PUIG, 1998):

(...) Entendemos, portanto, a consciência moral não tanto como uma entidade substancial, mas como uma entidade funcional. (...) A consciência moral autônoma está constituída de instrumentos procedimentais como o juízo moral, a compreensão

e auto-regulação. Esses meios permitem lidar com as situações morais pelas quais passam os sujeitos e ajudam a construir formas de vida e modos de ser (p. 103).

Em colaboração a estas idéias, Piaget e Heller (1962) colocam que na medida em que a escola proporcionar mais participação intelectual ao aluno, auxiliará na autonomia moral. Para esses autores a autonomia pode ser percebida por aspectos positivos – responsabilidade, domínio de si, espírito de justiça – como, também, pode despertar efeitos negativos com relação ao grupo – difamação (os outros sendo vistos como inferiores), exibicionismo, confiança excessiva e formação de grupos isolados.

Para Setton (1999) “O consentimento esclarecido é o princípio da autonomia moral, o pensamento libertador da vontade individual e arbitrária” (p. 79). Tal afirmação tem relação direta à necessidade de argumentação por parte da autoridade ao fazer uma exigência. Além da argumentação, deve haver na relação um posicionamento capaz de autorizar a participação ativa do outro (no caso, da criança).

Da mesma forma que a autoridade deve possibilitar a participação ativa e a liberdade de expressão, precisa promover a responsabilidade. A liberdade exige responsabilidade e isso precisa estar esclarecido para a criança. Nesse sentido, Macedo (2005) traz:

Do ponto de vista educacional, interessa-nos que as crianças, pouco a pouco, possam reconhecer o valor da disciplina e desenvolvam autonomia, firmeza e constância de caráter. Igualmente, em uma relação entre adultos espera-se que aqueles que participam de um projeto comum ou que se responsabilizaram pela realização de um trabalho tenham autodisciplina para executar o que foi combinado ou proposto levando em conta os prazos e as condições definidas (p. 146).

A autonomia moral existe quando as trocas são estabelecidas entre iguais, ou, melhor dizendo, as trocas entre iguais favorecem a autonomia moral, já que essa não está presente em relações de coação e respeito unilateral. É na obediência provinda de trocas entre o indivíduo e os outros que se encontra a condição da autonomia e conquista da liberdade (SETTON, 1999).

La Taille (2000) traz: “[...] Cada vez que damos liberdade, damos responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade” (p. 71). Tal argumento trazido pelo autor remete a questão dos limites necessários que os adultos devem transpor para as crianças no convívio social. A liberdade convoca os limites, pois sem os considerá-los, estaria se falando no estágio de *anomia*, em que a criança, a pessoa, não possui consciência sobre as regras. La Taille (2000) ainda aponta:

Educar moralmente é levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não é coisa simples: pede esforço, pede perseverança. Conseguir ser “realmente” justo é empreendimento inatingível para quem limita sua moral à morna obediência a meia dúzia de regras, por melhores que sejam (p. 47).

De acordo com o que coloca o autor, vê-se a necessidade de descentramento, ou seja, a possibilidade de analisar uma situação de transgressão à regra analisando o seu contexto e não somente a regra transgredida. Educar moralmente é fazer com que a criança evolua de um pensamento baseado no realismo moral e que possa visualizar as intenções e as circunstâncias em que a regra foi burlada. Tal compreensão, que vai além do realismo moral, é complexa e exige, acima de tudo, a consciência de que a regra é arbitrária e que se pode pensar sobre ela, aceitando-a ou não.

Menin (1996) coloca: “Cada vez que as escolas, através de seus professores, assistentes, diretores, impõem regras por coação, constroem um “currículo oculto”, pois, inconscientemente montado, produz heteronomia” (p. 61). Essa atuação baseada em ameaças e sanções coloca a regra, cada vez mais, na posição de sagrada e inatingível e cultiva o pensamento baseado no realismo moral.

Nesse sentido, Andrade (1990) traz a seguinte afirmação:

Uno de los peligros más importantes de la educación moral es el de la manipulación, expresión de la acción y del estado por los cuales lo humano es reducido a “objeto”. Ella implica ausencia y supresión de toda dimensión crítica por parte del manipulado, y asunción y aceptación de tal acriticidad por parte del manipulador. [...] La educación moral puramente normativa, y de premio y castigo, conduce a este estado, en la medida en que no encamina al sujeto hacia progresivos estados de libertad, en la asunción interiorizada de la actitud y del discernimiento, convirtiéndose en obediencia, sin juicio, de una norma (p.102).

Ações que visam o respeito unilateral e que são usadas, principalmente, para resolver conflitos, favorecem o pensamento moral heterônomo. A regra passa a ser vista como uma inimiga e que está combinada com a autoridade apenas, ou seja, distanciando-se daqueles que a obedecem. A regra assume uma conotação negativa para aqueles aos quais ela é imposta. Dessa forma, vista como uma “inimiga”, a regra deixa de assumir um conceito mais adequado, que seria o de parâmetro necessário para as relações sociais.

Piaget (1996) coloca:

Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata. [...] Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações

uns com os outros. [...] Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo (p. 2-3).

Há necessidade de se educar moralmente, mas uma educação que não pode ser isolada do convívio social e, sim, permeando-a. Os PCNs apresentam duas decorrências centrais para a educação moral na escola, que são (BRASIL, 1997, p. 55):

1. A escola como um lugar em que o aluno possa se instrumentalizar e assim, consiga realizar seus projetos. Essa decorrência tem estreita relação com a qualidade de ensino: “Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados”.
  
2. A escola como um ambiente de convívio, para que se exercitem os conceitos de justiça, respeito e solidariedade, então: “Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los”.

Nesta seqüência é apontado nos PCNs a importância de se valorizar a racionalidade na esfera moral. Assim:

[...] A moral pressupõe a responsabilidade, e esta pressupõe a liberdade e o juízo. Somente há responsabilidade por atos se houver a liberdade de realizá-los ou não. Cabem, portanto, o pensamento, a reflexão, o julgamento para, então, a ação. Em resumo, agir segundo critérios e regras morais implica fazer uma escolha. E como escolher implica, por sua vez, adotar critérios, a racionalidade é condição necessária à vida moral. [...] A racionalidade e o juízo também comparecem no processo de legitimação das regras, pois dificilmente tais valores ou regras serão legítimos se parecerem contraditórios entre si ou ilógicos, se não sensibilizarem a inteligência. É por essa razão que a moral pode ser discutida, debatida, que argumentos podem ser empregados para justificar ou descartar certos valores. [...] Ora, para que o diálogo seja profícuo, para que possa gerar resultados, a racionalidade é condição necessária. Os interlocutores precisam expressar-se com clareza — o que pressupõe a clareza de suas próprias convicções — e serem capazes de entender os diferentes pontos de vista. Essas capacidades são essencialmente racionais, dependem do pleno exercício da inteligência. (BRASIL, 1997, p. 56)

Mais adiante, são esclarecidos os objetivos de uma formação ética/ moral na escola (BRASIL, 1997, p. 65):

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- Adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Outro argumento importante apresentado nos PCNs tem relação com as condições para se formar o indivíduo moral autônomo:

Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas, não bastam belos discursos sobre esse valor: é necessário que ele possa experienciar, no seu cotidiano, esse respeito, ser ele mesmo respeitado no que tem de peculiar em relação aos outros. Se o objetivo é formar alguém que procure resolver conflitos pelo diálogo, deve-se proporcionar um ambiente social em que tal possibilidade exista, onde possa, de fato, praticá-lo. Se o objetivo é formar um indivíduo que se solidarize com os outros, deverá poder experienciar o convívio organizado em função desse valor. [...] Se o objetivo é que o respeito próprio seja conquistado pelo aluno, deve-se acolhê-lo num ambiente em que se sinta valorizado e respeitado. Em relação ao desenvolvimento da racionalidade, deve-se acolhê-lo num ambiente em que tal faculdade seja estimulada. A escola pode ser esse lugar. Deve sê-lo (BRASIL, 1997, p. 59).

Essas condições sobre o ambiente das relações sociais vêm de encontro ao que Araújo (1996a) coloca sobre um “ambiente escolar cooperativo”, assim:

O que está se chamando de “ambiente escolar cooperativo” não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do

processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. Ele nem estabelece as regras da classe e nem os alunos o fazem sozinhos, porque ele pertence ao grupo e tem maior conhecimento sobre a competência legisladora do grupo, que, por exemplo, não pode legislar sobre assuntos que envolvam outras classes ou outros professores, ou sobre assuntos que tenham legislação superior, como a existência ou não de avaliação na escola (p. 112-113).

A autoridade do professor é inerente a sua função e necessária ao ato pedagógico. O prestígio ou a autoridade está presente na relação professor-aluno e, para que seja possibilitado o desenvolvimento da autonomia moral, o professor precisa fazer com que a criança sintam-se participante ativa na organização das regras e nas decisões da sala de aula. Ela precisa ser solicitada para trabalhar em grupo (ARAÚJO, 1996). E ainda:

[...] O fato de o professor deixar de gritar como aluno não significa que ele deva assumir um papel passivo, dando a esse aluno o direito de gritar com ele; o fato de os pais deixarem de determinar todos os passos dos filhos não dá a eles o direito de decidir por conta própria todas as suas ações, como se vivessem sozinhos! É nesta situação que vemos a queixa atual sobre a falta de “limites” das crianças, que não conseguem perceber os direitos dos outros (ARAÚJO, 1996, p. 112).

A cooperação, que possibilita a autonomia, está indissociada da coação, inicialmente. Como Araújo (1996a) coloca: “O que retarda essa dissociação é o forte egocentrismo infantil e as relações autoritárias que são estabelecidas nas famílias em que predomina o respeito unilateral” (p. 107). Ou seja, quanto mais coação utilizada pela autoridade, mais prolongada será a heteronomia e mais difícil o desenvolvimento da autonomia moral.

A regra precisa ser conhecida e debatida pela criança e compreendida dentro de um ou mais contexto moral. Se a regra estiver sempre associada à presença da autoridade e à punição ou recompensa da atitude, as crianças passam a considerar que, na ausência do professor, a regra perde a validade. Então (ARAÚJO, 1996a) argumenta:

[...] Esses valores que são externos ao indivíduo, que não surgem de sua reflexão, tornam-se obrigatórios apenas enquanto estiver presente o poder da autoridade de onde emana. Ora, a sociedade teria que manter sob vigilância todas as esquinas, repartições e lares se quisesse garantir a ação moral com base na força da autoridade. [...] Somente funciona com aqueles que têm medo da punição, tanto física quanto psicológico (p. 129).

O objetivo da educação moral que visa o desenvolvimento da autonomia deve ser o de proporcionar situações que desfaçam a crença da criança de que a regra tem relação direta à autoridade do professor. A regra é apresentada pela autoridade em um primeiro momento,

mas deve desprender-se dessa origem e ser elaborada pelas próprias crianças, ainda que orientadas pelo professor.

Segundo La Taille (2002):

Logo, a tarefa educacional deve enfrentar tanto o desenvolvimento do senso moral quanto o do conteúdo da moral. Ora, como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade, logo, do senso moral, depende, *num primeiro momento*, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não se concebe que a criança entre no que podemos chamar de mundo moral. Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase da heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia, notadamente graças às relações de cooperação (LA TAILLE, 2002, p. 30).

A persistência em uma autoridade com métodos coercitivos complica o desenvolvimento da moralidade, pois, cada vez mais, confirma erroneamente à criança as atitudes baseadas no respeito unilateral e as relações de forma hierárquica.

Turiel<sup>15</sup> (apud LA TAILLE, 2000) descreve os três tipos de educação moral:

- Educação autoritária: imposição de regras, sanções expiatórias (visam reafirmar o poder da autoridade; causam um tipo de dor) ou ameaças;

- Educação por ameaça de retirada do amor: mostra à criança o quanto que ela pode entristecer os outros pela desobediência. Tais mensagens podem ser transmitidas não só verbalmente, mas pelo olhar, postura, etc. (chantagem)

- Educação elucidativa: quando é feita a repreensão é explicado o motivo (baseado nas conseqüências ou no bem estar do outro).

O terceiro tipo é mais eficaz para o desenvolvimento da autonomia moral, já que os valores e regras são legitimados intimamente.

A educação moral deve ter como base que a aprendizagem, o desenvolvimento da moralidade, é tanto cognitiva quanto emocional. A moralidade é trabalhada no convívio social, nas relações de respeito entre os indivíduos. Uma criança, que se baseia em um pensamento heterônomo, inicialmente respeitará um adulto (ou outra criança), porque o admira ou porque sente medo dele. Conforme for estabelecida a relação, poderá respeitar porque considera coerente seus argumentos. Nesse sentido, a emoção e a cognição sempre estarão presentes.

De acordo com o que traz Maturana (1998) “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”. O emocional abre possibilidades de ação. O

---

<sup>15</sup> Turiel, E. (1998). **The development of morality**. Manuscrito



*respeitar*, por exemplo, é possibilitado através da aceitação de si e do tratamento do “erro” como oportunidade de mudança e não como uma “negação” da identidade da própria criança. É a partir da aceitação e do respeito por si mesma que a criança poderá aceitar e respeitar o outro.

Piaget (1998) coloca que não há realidade moral inata: “Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros” (p.26). Nesse sentido a educação moral precisa prever uma participação ativa dos alunos dentro dessas relações. A escola deve constituir um meio propício para que as relações sejam saudáveis do ponto de vista moral. Assim: “Qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo busca sempre: 1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2º - em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer experiências desejadas” (p. 46-47).

O autor traz ainda (PIAGET, 1998):

[...] Nas escolas onde a ênfase é colocada principalmente sobre o ensino verbal, e onde a autoridade do professor torna inútil o trabalho de pesquisa – a criança sendo essencialmente receptiva -, é óbvio que será mais difícil generalizar a utilização do *self government* e este só terá sucesso nas classes mais adiantadas, ou nas funções à margem da própria vida da classe (a administração material). Ao contrário, na medida em que, no terreno do trabalho escolar, há lugar para a verdadeira atividade da criança, ou seja, para a livre pesquisa conjunta, essa espécie de *self government* intelectual constituído pela educação ativa da razão favorece evidentemente o sucesso do *self government* moral que lhe é paralelo (p. 122).

A nomenclatura *self government* utilizada por Piaget tem o significado de autonomia, já que supõe autogoverno, autoregulação. Piaget (2000) ainda contribui dizendo: “Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo” (p. 63).

A liberdade e a autoregulação são possíveis em conjunto com a cooperação. Para Piaget (1998) “A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política” (p. 153). Assim:

Essa educação da liberdade intelectual supõe a cooperação e a pesquisa em conjunto. As relações existentes entre o aluno e o professor são insuficientes desse ponto de vista, pois o Professor = a Autoridade. É indispensável que os alunos possam estudar juntos e discutir livremente em certas horas do dia se quisermos educar o espírito crítico e o sentido das provas. É preciso uma vida social espontânea entre a

submissão à autoridade e a anarquia individual, os dois empecilhos da verdadeira liberdade (PIAGET, 1998, p. 156).

O professor precisa possibilitar trocas entre os próprios alunos, para que vivenciem uma relação de iguais. Ainda que alguns se apresentem mais dominantes que outros dentro das relações, estarão todos na posição de aluno e isso possibilitará que a reação daqueles que muitas vezes se colocam no papel de subordinados seja favorecida. Assim: “Nada enseña tanto la humanización Del juicio y la modéstia verdadera como el contacto cotidiano con los iguales” (PIAGET e HELLER, 1962, p. 25).

Como complemento dessa idéia, Piaget (2000) coloca:

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade (p. 63).

É através deste ponto de vista que este estudo pretende tratar a formação moral na escola, trazendo-a como um desenvolvimento que ocorre nas relações interpessoais e que é capaz de favorecer a autonomia moral desde que essas relações sejam permeadas por elementos como a cooperação e o respeito mútuo.

*A Pesquisa...*



### 3 A PESQUISA

#### 3.1. O PARADIGMA

Esta pesquisa está apoiada em um paradigma construtivista/ naturalista, de tipo qualitativo. A escolha deste paradigma se deu por se tratar de um estudo centrado nos sujeitos, admitindo a subjetividade nas relações entre participantes e entrevistador. O paradigma construtivista possibilita uma abordagem flexível diante do objeto de estudo (OLABUÉNAGA, 1999).

Dessa forma, através deste paradigma, os dados são interpretados dentro de seu contexto, diante dos fatores existentes. Não se tem como propósito uma generalização dos dados e, sim, um aprofundamento daquilo que se permitiu estudar – o desenvolvimento moral das crianças na escola.

A validade científica deste estudo considera o meio em que foi realizada a pesquisa. Sendo de cunho qualitativo, procurou-se analisar o significado que as pessoas apresentaram às situações abordadas na pesquisa para que se conseguisse retratar a perspectiva dos participantes.

Conforme traz Olabuénaga (1999), um estudo qualitativo tem sua confiabilidade apoiada na *credibilidade* – que tem relação com a consciência do próprio pesquisador sobre os objetivos do estudo; na *transferência* – os dados podem ser transferidos mediante à proximidade dos sujeitos analisados com outros, considerando fatores como o tempo e espaço para a correspondência; na *dependência* – é necessário ter mapeadas as técnicas que serão utilizadas para análise dos dados; e na *confirmação* – apresentada na fidedignidade dos dados, através do modo de obtê-los e de mostrá-los.

Vale apontar, apoiando-se no que traz Triviños (1987), que as etapas para análise dos dados desta pesquisa não assumem uma forma rígida, pois, como o autor coloca, por ser um estudo qualitativo, as informações recolhidas, ao serem interpretadas, podem originar nova busca de dados.

### 3.2. A METODOLOGIA

Esclarecido o paradigma, expõe-se, agora, a metodologia utilizada na pesquisa: Estudo de Caso. A escolha da metodologia se deu em função de se pretender, aqui, analisar as percepções dos participantes de uma única instituição. O estudo de caso qualitativo visa encontrar o que o caso tem de particular e, dessa forma, integrando novos elementos ao quadro teórico do entrevistador. Encarou-se como “caso” a própria instituição escolar e, como representantes da mesma, foram selecionados alguns de seus membros que pudessem, por sua vez, representar grupos que formam a comunidade escolar.

No Estudo de Caso, conforme Lüdke e André (1986), as “generalizações” são *naturalísticas*. Assim, neste tipo de estudo, ao invés de se fazer a pergunta “Este caso é representativo do quê?”, é perguntado “O que eu posso (ou não) aplicar deste caso em determinada situação?” Esse tipo de generalização ocorre no momento em que o que é encontrado na pesquisa faz relação com outras experiências semelhantes. Nesse sentido:

Para los investigadores cuantitativos la unicidad de los casos normalmente es un “error”, algo ajeno al sistema de la ciencia explicada. Para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso (STAKE, 1998, p. 44).

Essa é uma outra característica desse tipo de pesquisa: a análise dos dados dentro do contexto em que se encontram, permitindo uma compreensão mais completa do objeto em estudo. O pesquisador procura enfatizar a complexidade das relações, levando em conta as inter-relações de seus componentes.

### 3.3. O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E OS PARTICIPANTES

A presente pesquisa tem como problema a seguinte questão: Como os membros da comunidade escolar (aluno, família, professor, funcionário) percebem, na(s) função(ões) da escola, o desenvolvimento moral das crianças e compreendem-se como participantes nesta formação?

Com base nesse questionamento a pesquisa objetiva “compreender como a comunidade escolar percebe o desenvolvimento moral das crianças na escola bem como

percebem sua própria participação nesta formação”. Este objetivo geral desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar o que os participantes (adultos e crianças) entendem como função(ões) da escola;
- Verificar como os participantes compreendem a formação moral das crianças na escola;
- Identificar a percepção dos participantes no que se refere ao conhecimento das regras da escola, à participação na elaboração das mesmas e como são estabelecidas as relações de respeito para com elas, como uma possibilidade de refletir sobre a formação moral das crianças na instituição.
- Identificar como os participantes percebem-se como atuantes na formação moral das crianças.
- Contrastar as percepções dos grupos de participantes da pesquisa.

Fez-se uma análise qualitativa em uma unidade de caso – uma instituição escolar da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, localizada no município de Porto Alegre. Para a investigação, foram selecionados integrantes da comunidade escolar que foi dividida em grupos – alunos de séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>), professores de séries iniciais, funcionários da escola, equipes diretiva e pedagógica e familiares de alunos que se encontravam nas séries iniciais. Com essa estruturação pretendeu-se conhecer como cada um dos grupos entrevistados entende o assunto da pesquisa – a formação moral das crianças na escola - e se possuem idéias afins. Este entendimento pode evidenciar se há, na instituição, uma “unidade de pensamento” sobre o assunto ou mesmo como as diferenças são administradas. Foram ouvidas 26 pessoas.

Quanto à seleção dos participantes, ocorreu de maneira variada. Professores e funcionários foram escolhidos de acordo com o critério de mais tempo de trabalho na instituição, por se considerar que, dessa forma, a compreensão sobre a mesma seria de maior amplitude. É importante observar que todos os funcionários puderam ser ouvidos, já que eram em pequeno número. Os alunos e familiares foram escolhidos por forma de convite (**apêndice 1**) e, assim, foram ouvidos aqueles que se propuseram a participar. Foram ouvidas 9 (nove) crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, e 4 (quatro) familiares. Os participantes desta pesquisa foram referenciados de acordo com o segmento a que pertencem (**apêndice 2**).

### 3.4. A UNIDADE DE CASO

De acordo com o que fora apresentado na metodologia, o Estudo de Caso desta pesquisa é uma instituição escolar, que foi analisada a partir de entrevistas feitas com grupos representantes da comunidade escolar. Procurou-se descrever algumas características da instituição e, também, de documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Estudo e de Trabalho, Normas de Convivência e Atas de Ocorrência) que fazem relação com o tema deste estudo – o desenvolvimento da moralidade – para que as entrevistas realizadas com os participantes sejam analisadas dentro do seu contexto.

#### 3.4.1. A descrição da Instituição

A instituição escolar caso desta pesquisa é uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. A escola atende o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e contém, aproximadamente, 500 (quinhentos) alunos. Está localizada na zona leste do município de Porto Alegre, no bairro Partenon.

O funcionamento acontece em dois turnos: manhã e tarde. Pela manhã atende as turmas de 1ª a 4ª série, na seguinte distribuição: 3(três) turmas de 1ª série, uma turma de 2ª série, 3(três) de 3ª série e uma turma de 4ª série, formando um total de oito turmas. No turno da tarde, as turmas compreendem da 1ª a 8ª série. São: uma 1ª série, uma 2ª série, uma 4ª série e, nas séries finais há: duas 5ª séries, uma 6ªs, uma 7ªs e uma 8ªs.

Quanto aos recursos de que a escola dispõe, são classificados em *humanos* e *materiais*. Nos recursos humanos a escola conta com uma equipe de professores (oito que trabalham com séries iniciais e seis que trabalham com as séries finais), uma equipe diretiva, formada por duas vice-diretoras (uma pela manhã e outra pela tarde) e a diretora. Como não há representantes para comporem a equipe pedagógica da escola (que engloba principalmente os serviços de supervisão e orientação educacional) a própria equipe diretiva precisa realizar esses serviços. Além de não contar com um apoio pedagógico especializado, a escola também não possui uma secretária, tendo a equipe diretiva que suprir esse serviço também. Há um grupo de funcionários na escola formado por três pessoas encarregadas do serviço de limpeza e duas encarregadas do serviço de alimentação. Há, também, um Conselho Escolar, formado por representantes dos segmentos direção, professor, funcionário, pai e aluno e um CPM (Círculo de Pais e Mestres). A instituição conta, ainda, com uma professora que, por estar em

desvio de função, auxilia nos afazeres relacionados à secretaria. Um dado interessante de salientar é que a maioria das pessoas que compõem o quadro da escola são pessoas que já trabalham há anos neste local. Algumas professoras ajudaram na inauguração da escola, por exemplo.

Quanto aos recursos materiais, podem ser abordados com relação aos espaços que a instituição dispõe e com relação aos materiais de uso comum. No que se refere aos espaços, a escola possui oito salas de aula, uma biblioteca, um audiovisual, um refeitório, uma sala de professores, uma sala para a equipe diretiva e três banheiros. É importante destacar que, no período em que foi realizada a pesquisa a escola contava com banheiros biológicos, pois aguardava uma atitude da Secretaria de Educação para que realizassem reformas nos banheiros que, por sua vez, não se encontravam em condições de uso. A escola possui, também, uma grande área de pátio, bastante arborizada e com uma quadra de esportes.

Com relação aos materiais de uso comum, podem ser citados os seguintes: aparelho de fotocópia, computador, impressora, televisor, vídeo, aparelho de DVD, retroprojetor, mimeógrafo, além de quadro e giz. Materiais como folhas, cordas, bolas e outros desse tipo são distribuídos conforme o número de turmas. Para a compra desses materiais a escola conta com verbas vindas da Secretaria de Educação.

Conforme pôde ser observado, através do contato com os participantes da pesquisa, trata-se de um ambiente calmo, em que as pessoas demonstram bastante conhecimento umas das outras e isso pode se dar por dois motivos: por ser um ambiente pequeno e com um pequeno número de integrantes e por haver uma afinidade entre os participantes, já que convivem há bastante tempo.

#### 3.4.2. A proposta educativa para as séries iniciais

Tendo estabelecido o foco da pesquisa nas séries iniciais, buscou-se, através dos documentos disponibilizados pela escola, observar a proposta educativa da mesma com relação a esta etapa da escolarização, com ênfase no que pudesse contribuir para o tema da pesquisa.

Foram observados os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Planos de Estudo e de Trabalho, Normas de Convivência e atas de ocorrências.



### 3.4.2.1. O Projeto Político Pedagógico

No Projeto Político Pedagógico pôde ser observada uma preocupação da escola, na elaboração deste documento, em fazer com que a comunidade participasse da construção (o que corresponde às orientações dadas pelos órgãos administrativos, como a Secretaria de Educação). Foi realizada uma pesquisa com cada segmento da comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos, professores e funcionários) para que descrevessem sobre a região em que se encontra a escola, as perspectivas sobre o compromisso que a escola deve assumir e, também, uma avaliação da instituição. Não havendo possibilidade de aplicar o questionário da pesquisa com todos os integrantes, foi selecionado um número de cada segmento. Como alternativa para a participação daqueles não selecionados e para reflexão dos dados da pesquisa, foi organizada uma reunião em que foram propostas estratégias para elaboração como um trabalho em grupo que envolvia todos os segmentos. Segundo a equipe diretiva, foi uma experiência bastante gratificante. Houve reconhecimento por parte da Secretaria de Educação, tendo considerado um ótimo trabalho.

Para esta pesquisa, o fato de um PPP ter sido elaborado com a participação de todos os integrantes, auxilia na compreensão de que há um interesse dos dirigentes em explorar as opiniões de sua comunidade. Significa que a tomada de decisões, neste momento, pôde ser descentralizada. Nesta oportunidade, assim como está apresentada no documento, houve uma tentativa da escola em “ouvir” sua população.

Sobre o conteúdo do PPP, interessa saber o que é proposto como principal(is) função(ões) da escola. Sobre isso pode ser salientado que, conforme consta neste documento, há uma preocupação da instituição, enquanto representada por seus integrantes, em “desenvolver o aluno de forma integral”. Isso faz supor que a educação pretendida na escola deverá ultrapassar conhecimentos técnicos e básicos, trabalhando com “potencialidades dos indivíduos” nos mais diferentes saberes: artístico, lingüístico, etc.

### 3.4.2.2. O Regimento Escolar

No Regimento Escolar são encontrados termos como: “desenvolvimento pleno do educando”, “exercício da cidadania”, “formação de cidadãos críticos e atuantes” entre outros que estão de acordo com as propostas trazidas pela LDB e PCNs.

O objetivo da instituição é colocado como o de fortalecer o vínculo entre escola, família e sociedade. O Regimento descreve que toda a sua organização é com base no PPP que, por sua vez, contou com o auxílio da comunidade na sua elaboração.

O que pôde ser enfatizado no Regimento Escolar, de acordo com a proposta desta pesquisa, refere-se aos procedimentos de avaliação dos alunos e às normas de convivência. A avaliação porque sugere, de certa forma, uma autoridade, já que os alunos sabem que estarão submetidos a ela durante o processo educativo. As normas de convivência porque apresentam uma estrutura de regras e mecanismos de controle que a escola utiliza para organizar o seu trabalho.

Quanto à avaliação, o regimento salienta que estará baseada em todo o processo educativo, prevendo que seja observado o desenvolvimento de cada aluno, de acordo com suas condições. Os resultados são registrados através de notas e essas possuem valor cumulativo. A avaliação é um laudo diagnóstico e que pretende demonstrar o aproveitamento do aluno com relação a sua aprendizagem. Por ter este papel e por ser, através dela, que os níveis da escolarização são atingidos (pela aprovação ou reprovação), muitas vezes ela é usada como uma forma de controlar comportamentos. É nesse sentido que a avaliação passa a ter um valor moral, já que pode ser comparada com uma sanção ou recompensa e, dessa forma, enfatizar um desenvolvimento heterônomo. Diante do que é apresentado no regimento, não se pode afirmar a maneira como a avaliação é utilizada, já que isso é demonstrado na atitude do professor.

Com relação às normas de convivência, é salientado no Regimento que todas as medidas disciplinares serão de cunho educativo e serão trabalhadas através do diálogo, do aconselhamento e prevendo que será necessário o auxílio da comunidade escolar em algumas circunstâncias.

#### 3.4.2.3. Os Planos de Estudo e Trabalho

Nos Planos de Estudo e Trabalho não são trazidos conteúdos como ética e cidadania, considerados transdisciplinares. O que é previsto, próximo a esses estudos, é trazido na disciplina de Ensino Religioso, ou seja, somente nesta disciplina é previsto um espaço para tratar de assuntos como solidariedade e respeito, por exemplo. A ética é apontada nos PCNs como transdisciplinar e a moral, como é entendida neste trabalho, também se coloca como

algo que permeia o processo educativo. Não houve uma preocupação da escola em abordar, especificamente, sobre o desenvolvimento moral dos alunos.

#### 3.4.2.4. As Normas de Convivência e Atas de Ocorrência

No que se refere às Normas de Convivência são encontradas observações como: restrições quanto ao vestuário, às atitudes (como não mascar chicletes) e ao horário de entrada. Nota-se que as normas não são dirigidas a todos da comunidade escolar, mas somente aos alunos e pais (familiares), prevendo, talvez, que somente estes necessitem restrições. São destacadas as maneiras como a escola irá interferir no caso de não respeitarem as normas e não é salientado o porquê da existência das mesmas. É descrito, apenas, o que não é permitido e a forma como a escola vai atuar no caso das sanções. As sanções prevêm diálogo com os envolvidos e colaboração da família.

Nas Atas de Ocorrência são descritas situações que fogem às normas e, pelo que se pôde observar, possuem uma função apenas de registro, de memorizar os acontecimentos como um recurso de proteção da escola (já que muitas vezes precisa prestar contas à Secretaria de Educação ou ao Conselho Tutelar, conforme se encaminha cada caso). Os registros relatam os acontecimentos e contam com a assinatura dos envolvidos para que se responsabilizem pelos fatos e notem que estes não irão passar despercebidos.

### 3.5. OS INSTRUMENTOS

A pesquisa utiliza como instrumento de investigação *entrevistas* feitas com os participantes. As entrevistas (**apêndice 3**), assumiram um formato semi-estruturado, o que possibilitou maior flexibilidade aos participantes ao responder às questões. Com as crianças, também foi proposto que fizessem um *desenho* relacionado ao tema da pesquisa como forma de complementação dos dados.

### 3.6. A ANÁLISE

A análise feita nesta pesquisa é a *Análise de Conteúdo*, já que se trata de uma pesquisa qualitativa. Tal análise, como é proposta por Moraes (1999), necessita de uma leitura pormenorizada dos dados da pesquisa para que se possa destacar o que é trazido de mais relevante, de acordo com o objetivo da investigação. Como se trata de uma análise qualitativa, alguns dados poderão não ter sido previstos pelo pesquisador e, a partir deles, serão feitas novas categorias de análise.

Moraes (2002) traz etapas para o processo de análise que será feito com o “corpus” (que é a matéria-prima, composta dos registros feitos dos dados da pesquisa). Nas pesquisas qualitativas, como é o caso dessa, as informações estão em forma de texto. O “corpus” representa uma multiplicidade de vozes e a sua leitura é uma interpretação feita pelo pesquisador. São etapas da análise:

- a unitarização: é a separação dos enunciados que compõem o texto, uma fragmentação que não pode estar dissociada do todo. As unidades que serão válidas para a pesquisa são aquelas que possuem relação com o objeto de investigação (MORAES, 2001a).

Nesta pesquisa foi realizada a unitarização das informações trazidas nas entrevistas com os participantes, bem como dos trechos trazidos nos documentos da escola e que tinham relação com o tema da pesquisa.

- a categorização: na categorização as unidades são classificadas a partir de alguma semelhança entre elas. Moraes (2001b) traz as noções de categorias *iniciais* (baseadas nas questões norteadoras da pesquisa) e categorias *emergentes* (baseadas nas reflexões trazidas pelos participantes com relação ao assunto da pesquisa e que não haviam sido contempladas pelas questões iniciais).

A análise desta pesquisa esteve baseada em categorias *iniciais* e que foram estabelecidas de acordo com as questões norteadoras da pesquisa e essas, por sua vez, foram elaboradas em função do pressuposto teórico escolhido. São questões norteadoras desta pesquisa:

1. Como cada grupo de membros (aluno, família, professor, funcionário) percebe a(s) função(ões) da escola e a formação moral das crianças dentro da mesma?
2. Como é percebida pelos grupos de participantes a elaboração e o funcionamento das regras na escola e quais as possíveis relações com a formação moral das crianças?

3. Como cada grupo investigado se percebe (ou não) como participante da formação moral das crianças na escola?

Investigou-se, através de descrição e interpretação, a forma como cada grupo de entrevistados (alunos, professores, funcionários e familiares) pensa sobre cada questão. Através da análise feita com cada grupo foram construídas categorias emergentes. O método de análise (através de categorias *iniciais* e de categorias emergentes) pretendeu investigar os grupos com base nas mesmas questões respeitando a individualidade de opinião trazida por cada um. Dessa forma, tornou-se possível contrastar as percepções dos grupos.

- o meta-texto: através da unitarização e da categorização é possível produzir um novo texto, que combina descrição e interpretação (MORAES, 2003). A interpretação feita neste estudo combina argumentações baseadas no referencial teórico previamente assumido para a pesquisa como, também, através de teorias indicadas nos dados trazidos pelas categorias emergentes.

A partir da construção do meta-texto, é possível escrever sobre os achados da pesquisa, conciliando as argumentações trazidas com as teorias. O meta-texto torna-se, através do aprofundamento do exercício da leitura e escrita, o próprio texto.

### Quadro nº1: A Estrutura da Pesquisa

<b>Problema:</b> Como os membros da comunidade escolar (aluno, família, professor, funcionário, equipe diretiva) percebem, na(s) função(ões) da escola, o desenvolvimento moral das crianças e compreendem-se como participantes nesta formação?			
<b>Objetivo Geral:</b> Compreender como a comunidade escolar percebe o desenvolvimento moral das crianças na escola bem como percebem sua própria participação nesta formação.			
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões Norteadoras</b>	<b>Participantes</b>	<b>Fontes da pesquisa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar o que os participantes (adultos e crianças) entendem como função(ões) da escola;</li> <li>- Verificar como os participantes compreendem a formação moral das crianças na escola;</li> <li>- Identificar a percepção dos participantes no que se refere ao conhecimento das regras da escola, à participação na elaboração das mesmas e como são estabelecidas as relações de respeito para com as elas, como uma possibilidade de refletir sobre a formação moral das crianças na instituição.</li> <li>- Identificar como os participantes percebem-se como atuantes na formação moral das crianças.</li> <li>- Contrastar as percepções dos grupos de participantes da pesquisa.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como cada grupo de membros (aluno, família, professor, funcionário, equipe) percebe a(s) função(ões) da escola e a formação moral das crianças dentro da mesma?</li> <li>2. Como é percebida pelos grupos de participantes a elaboração e o funcionamento das regras na escola e quais as possíveis relações com a formação moral das crianças?</li> <li>3. Como cada grupo investigado se percebe (ou não) como participante da formação moral das crianças na escola?</li> </ol>	<p>Representantes da comunidade escolar da Instituição Escolar:</p> <p>A - Professores de séries iniciais,  B - Funcionários,  C - Responsáveis/ familiares dos alunos das séries iniciais,  D - Alunos de séries iniciais,  E - Representantes das equipes diretiva e pedagógica.</p>	<p>Entrevistas  Documentos da Instituição</p>

Fonte: Dados da Pesquisa

*A Análise...*



#### 4 AS PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Este estudo entende por comunidade escolar todos aqueles que compõem uma instituição escolar. Foram pesquisados os seguintes grupos da comunidade: os alunos, os familiares, os professores, os funcionários e a equipe diretiva (que na instituição onde foi realizada a pesquisa também atua como equipe pedagógica). A pesquisa buscou atingir alguns dos representantes desses grupos porque considera que o trabalho educativo na escola estende-se ao trabalho de sala de aula, na relação professor e aluno, e que está presente em todas as relações das crianças, seja com adultos bem como com elas mesmas.

A educação vai além do espaço da sala de aula como, também, vai além do ambiente escolar. A pesquisa delimitou o ambiente escolar por considerar esse uma referência importante no desenvolvimento infantil, já que concentra grupos, trabalha com a cultura e oportuniza o desenvolvimento de capacidades variadas (afetivas, cognitivas, entre outras). O desenvolvimento moral é trabalhado na escola através das relações, das mensagens transmitidas direta ou indiretamente pelos indivíduos e está intimamente relacionado com o desenvolvimento social.

A pesquisa investigou a percepção dos grupos representantes da comunidade escolar sobre o que consideravam ser função (ou funções) da escola e como se encontrava inserida a formação moral, visto que essa é uma função que permeia as demais. Além disso, com base no referencial deste estudo, buscou-se saber sobre a percepção com relação às regras da escola e às formas de exercer autoridade e estabelecer respeito nas relações interpessoais. Buscou-se, também, conhecer o quanto cada grupo percebe-se participante (ou não) do processo de desenvolvimento moral das crianças.

A análise das percepções da comunidade escolar foi distribuída em três grandes categorias propostas pelo referencial teórico e pelo problema de pesquisa e compreendem, então, três capítulos: (1) as percepções sobre as funções da escola; (2) as relações entre as regras e a moralidade e (3) a percepção sobre a participação na formação moral das crianças. Cada categoria é analisada sob o ponto de vista de cada grupo de participante para que tornasse possível uma melhor visualização das semelhanças e diferenças entre as percepções de cada um.



#### 4.1. AS FUNÇÕES DA ESCOLA

*A disparidade entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral talvez se deva à orientação da escola excessivamente cognitiva, que reflete, por seu turno, o fato de ser a nossa sociedade “orientada para as coisas” em lugar de ser “orientada para as pessoas”.*  
(BIGGS, 1976, p. 212).

As funções da escola apresentadas neste capítulo foram trazidas pelos representantes da comunidade escolar. A investigação com cada grupo partiu de questões amplas que trataram sobre os objetivos da instituição escolar. A formação moral é trazida como uma função que permeia as demais, visto que está presente nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si e que acontecem em diversas situações durante o trabalho educativo.

Os participantes desta pesquisa foram questionados sobre qual seria a função (ou as funções) da escola. Através das perguntas<sup>16</sup>: “O que você considera função(ões) da escola?” e “Você acredita que a escola necessita contribuir para a formação moral das crianças? De que forma?”, buscou-se saber as expectativas de cada segmento (aluno, professor, família, funcionário e equipe diretiva) sobre a instituição escolar e se, dentre as expectativas, estariam algumas relacionadas à formação moral na escola, sendo esse o foco desta pesquisa.

As opiniões trazidas pelos participantes tratam-se de representações, ou seja, correspondem à maneira que eles encontraram, com base em sua vivência, de caracterizar a escola. Como foram questionados cinco grupos de participantes, cada um com uma função diferente dentro da instituição e tendo, cada um dos membros do grupo, experiências escolares próprias, as representações tornam-se diversificadas.

A formação moral aparece inserida nas duas funções categorizadas a partir do que trouxeram os participantes, que são: a escola como *um lugar que desenvolve conhecimentos e capacidades* e a escola como *um agente de socialização*. A primeira porque traz a aprendizagem de conhecimentos como limites, regras e, a segunda, porque trata das relações entre os grupos, do respeito e cooperação. Nesta análise, descritiva e interpretativa, será observado o que traz cada grupo com relação a cada uma dessas funções e contrastar, quando possível, as perspectivas apresentadas.

---

<sup>16</sup> Aos alunos as questões foram colocadas da seguinte forma: “Por que você acredita que exista escola? Para o que ela serve?” e “Você acha que a escola colabora para que as pessoas sejam melhores? De que forma?”.

#### 4.1.1. A escola como um lugar que desenvolve conhecimentos e capacidades

Como já fora referenciado, na LDB e PCNs são previstas funções para a escola como a de trabalhar os diversos conhecimentos e possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Dentro dessa perspectiva, como já salientavam esses documentos, caberia à escola trabalhar de forma integral as capacidades de seus alunos. O que é trazido pelos participantes da pesquisa pode se relacionar com esta proposta apresentada tanto nos documentos como LDB e PCNs, como nos documentos elaborados pela própria escola (PPP, Regimento, Planos de Estudo e Trabalho e outros). Apresenta-se, então, como cada grupo percebe esta função.

- Os alunos:

As crianças trouxeram observações com relação à escola como um ambiente que *trabalha conhecimentos*. Algumas observações referem-se ao ensino de conhecimentos técnicos e que, possivelmente, auxiliarão no futuro profissional. Nesse sentido a escola serve: *“Pra ensinar as pessoas assim... a se dedicar pra alguma coisa, o que quer ser, daí a gente estuda uma coisa que quer ser: médica, professora, essas coisas. [...] Ensina a estudar...”* (A1). *Ou então: “Porque é uma maneira de estudar, de lê, aprender, escrever. A gente aprende a fazer números. Aprende a fazer desenhos. Pra poder ler, pra quando tu ser grande tu poder trabalhar e poder ler”* (A2).

Nessa seqüência podem-se trazer respostas quanto ao que se aprende na escola, como: *“Continha, português, ciências, estudos sociais, tudo isso eu aprendo”* (A3); *“Pra aprender. [...] Um monte de coisas... assim... aprende a escrever... contar”* (A5); *“Pra aprender. Ler, escrever, um monte de coisa”* (A4); *“Ué, pra estudar, sabê lê. Aprendê o alfabeto, as letras”* (A6); *“Pra gente estudar, pra aprender a ler e escrever. Ler bem”* (A8) e *“Eu leio, faço continha, brinco, faço historinha matemática, é bom ir à escola”* (A9).

Há, ainda, respostas que julgam a escola como o único lugar para desenvolver esses conhecimentos: *“Se não tivesse escola, a gente não ia saber ler nem escrever e tem um monte de empresa que a gente precisa aprender a ler... em tudo que a gente trabalhar a gente precisa saber ler, escrever e tudo”* (A7). Nota-se que há, nesta criança de 4ª série, uma preocupação com o “mercado de trabalho” e o entendimento de que a escola encaminha para um emprego, uma atividade remunerada.

Chama a atenção a vinculação que as crianças fazem da escola com a preparação profissional, ainda que cursem as séries iniciais. Tal correspondência pode estar relacionada com o incentivo ao estudo dado pelos pais, trazendo como argumento a futura profissão do filho, almejando um bom projeto de vida.

- Os professores

Nas respostas dos professores, a escola foi descrita da seguinte forma: “*Bom... eu acho que é um lugar onde as crianças adquirem conhecimento, é... a cultura*” (P1); “*A princípio, pra mim é... a função da escola pra mim é fazer com que o aluno tenha contato com outras formas de conhecimento e que se desenvolvam integralmente, em todas as suas potencialidades*” (P2); “[...] *Na inserção no mercado de trabalho... mais tarde, e no desenvolvimento de conteúdos no geral, que mais tarde a criança vai precisar*” (P3); “*Ah, eu acredito que a escola exista pra trabalhar a formação do aluno, não somente na parte cognitiva, afetiva, psicomotora, mas também, assim, a base que auxilia a família*” (P4). Nota-se que os conhecimentos são citados como aprendizagem fundamental na escola, um ambiente que transmite cultura. Faz-se, também, um chamamento para o quanto a escola precisa auxiliar a família, no que trata do desenvolvimento intelectual da criança. Ao tratarem a escola como um lugar em que as crianças adquirem conhecimento, os professores reforçam as expectativas dessas quando as mesmas consideram a educação escolar o único lugar em que se possa aprender algo.

Também nas respostas dos professores são encontrados elementos previstos nos documentos (LDB e PCNs), como sendo a escola um ambiente que trabalha conhecimentos gerais, a cultura, e que desenvolve o aluno em suas potencialidades. Um dos entrevistados aponta o auxílio que a escola precisa dar à família, o que propõe uma formação além dos conteúdos formais, ou seja, com um viés social, moral. Há ainda, na perspectiva desse segmento, a consciência de que a escola traz subsídios para a formação profissional, para que os alunos tenham condições básicas para se estabelecer no mercado de trabalho.

- Funcionários

Os funcionários trouxeram as seguintes afirmações sobre esta função da escola: “*É um complemento da educação, do caráter da criança e da evolução como profissional*” (Fu2) e: “*Tenho impressão, eu acho no meu parecer assim... que a escola é pra ajudar na educação da criança. Ajuda na educação né. O que se aprende na escola as crianças não tem em casa. Auxilia na educação*” (Fu4). Vêm a educação escolar como complemento à familiar. Destacam que há diferenças na educação trabalhada na escola, possivelmente por ser formal, ter conteúdos elencados e uma programação distribuída em um calendário letivo.

A maior ênfase nos depoimentos dos funcionários não foi referente a esta função e sim, na que será abordada mais adiante, que se refere à escola como agente de socialização. Aqui apenas demonstram que possuem consciência de que há na escola o ensino de conhecimentos e o investimento na vida profissional dos alunos.

- Familiares

Com relação às percepções dos familiares sobre esta função da escola foi trazido o seguinte:

Bom... a escola serve... a gente educa em casa e a escola é pra “polir”, como se chama né... Pra eles aprenderem a escrever, a falar melhor. Que a gente quase não tem estudo, a gente fala a moda... ao popular e eles não, eles falam melhor, amanhã depois tem a garantia de um serviço melhor. [...] Pra profissão, pro bem estar dele mais tarde. A gente não vai durar a vida inteira, ele tem que aprender por ele. [...] A faculdade... Não sei se ele vai chegar até lá... Eu pretendo, mas, pensando financeiramente, a situação não é muito boa, mas com essa folia do Enem e não sei mais o que lá, pode ser que consiga. Ta no caminho (Fa3).

Nota-se que a escola é apresentada como um complemento da educação, como um lugar que fornecerá um aprimoramento dos conhecimentos. A escola corrigirá erros, mostrará o “caminho certo” ou, como é trazido na afirmação, “polirá” a criança. A escola não garantirá o acesso à profissão no caso do Ensino Superior, mas, como o entrevistado coloca, trará subsídios, condições de alcance.

Outro familiar traz:

Função... Função é a qualificação de educação. No caso eu acho até que o colégio ta bem avançado, a minha menina ta aprendendo bem, ta se “atenando” bem a ler, a escrever. E a escola não é só em termos de educação, é de esperteza também né. No momento em que a criança aprende a ler e a escrever ela fica mais esperta e mais ativa pras outras atividades. (Fa4)

Aqui é demonstrada uma satisfação quanto à utilidade da escola, sendo que nela há uma oportunidade de melhora nas condições básicas do desenvolvimento. O desenvolver da “esperteza”, tornando a criança mais atenta ao mundo em que está inserida e podendo realizar melhor suas atividades cotidianas. No depoimento, a educação pode ser entendida como sinônimo de cultura e a “esperteza” como o desenvolvimento de habilidades.

- Equipe diretiva/ pedagógica

A equipe, então formada pela diretora e suas duas vices, trouxe o seguinte:

É a capacitação do aluno. [...] A educação tem que vir de casa e a escola capacitar. [...] E o conhecimento e... atitudes e preparação, capacitação. [...] Através de projetos. Por exemplo, assim... uma coisa prática... a seleção do lixo né. Fariam uma atitude ética, através da natureza, o cuidado com o ambiente e isso sem contar o custo benefício pra pessoa. Através de atitudes práticas, aqui e agora. Antes de reformar o mundo, “andar sete vezes em volta da escola”. Cada vez a gente vai encontrar uma coisa pra refazer, aí depois a gente vai pensar mais longe, primeiro aqui (E3).

Somente a fala desta vice-diretora refere-se à função da escola como lugar que desenvolve conhecimento e capacidades. As demais professoras integrantes da equipe salientaram aspectos referentes somente à função da escola como agente de socialização. Com relação a esta fala, percebe-se alguma relação com o dito popular “a educação vem de casa” e a escola viria, então, complementar, capacitando o aluno através de conhecimentos básicos que permitiriam a vida em sociedade, também no mercado de trabalho. A sugestão dada é que o exercício dos conhecimentos, sua prática, seja iniciado na própria escola, a partir da realidade da mesma. É percebida a intenção da entrevistada em salientar que os compromissos não precisam (ou não devem) ser estendidos para longe, pelos menos não antes de analisar e provocar mudanças no próprio círculo social em que se está inserido. O “olhar” não pode estar direcionado tão ao longe enquanto que há coisas próximas a se fazer. A sugestão apresentada no depoimento refere-se ao trabalho com alternativas concretas, próximas do cotidiano do aluno.

Dentro dessa perspectiva de análise, nota-se que os participantes acreditam no potencial da escola em promover a educação. Alguns acreditam que servirá como base para uma carreira, um futuro profissional com mais qualidade (o que pode ser vista na fala dos pais, das crianças e dos funcionários). Outros, argumentam sobre o papel da escola em garantir um conhecimento básico e que seja capaz de oportunizar às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades.

#### 4.1.2. A escola como agente de socialização

Esta segunda categorização das funções da escola se refere à percepção dos participantes de que a instituição escolar funciona como agente socializador<sup>17</sup>.

Da mesma forma que as percepções foram analisadas anteriormente se fará agora, ou seja, distinguindo as percepções por cada grupo de participantes.

- Os alunos

Sobre esse aspecto da função escolar, as crianças trouxeram os seguintes argumentos: a escola como um *ambiente que “ensina a viver”*; a escola como um *espaço de diversão e convívio* e, também, como um lugar que *ensina comportamentos*.

Sobre entender a escola como um ambiente que “ensina a viver”, disseram: “*Pras crianças aprendê, estudar, não ser enganadas quando crescer. [...] Ah... assim... pode vir os golpistas... a pessoa pode ter uma empresa e pode vir os golpistas que tão procurando sócios, aí ela vai aprender a ler as coisas primeiro, a fazer contas*” (A3). E mais: “*Pra aprender e ser alguém na vida. [...] Sobreviver.[...] Algumas coisas a gente tem que assinar e a gente não sabia né*” (A7); “*Porque ãh... A escola é pra aprender as coisas, porque se não ficar na escola fica burro pra sempre, não vai aprender nada*” (A9).

Essas afirmações demonstram uma expectativa com relação à escola, uma supervalorização da mesma, ou seja, as crianças crêem que, ao frequentar a escola e realizar

---

<sup>17</sup> Entende-se como “agente socializador” uma instituição ou pessoa, ou coisa, que congrega vários grupos e idéias, que transmitindo e transformando-os. É um agente socializador porque exerce uma influência sobre pessoas. Alguns outros exemplos: grupo familiar e, também, tecnologias como rádio, televisão e internet (ELKIN, 1968).

todos os trabalhos propostos na mesma estão “protegidas” das malandragens do mundo. Vêm a escola como algo que lhes transmitirá tudo o que for importante para a vida social, enquanto que nem mesmo as próprias escolas, de um modo geral, sentem-se preparadas e capazes de dar conta de toda essa demanda. O risco de considerar a escola como a única fornecedora de educação é tornar-se manipulado por ela. Afinal, quem garante que a escola esteja mostrando o mundo real se nem mesmo esse possui uma só característica? Ao considerar a escola como esse ambiente tão poderoso, a criança a interpreta como “lei” e poderá, apenas, se curvar a ela. Nesse sentido, é primordial que os educadores possibilitem espaços para reflexão, argumentação e favoreçam uma postura crítica dos alunos. Segundo Freitas (2002): “[...] No campo educacional, isso se reveste de grande importância, na medida em que, segundo Piaget, o fim da educação seria a autonomia – ao mesmo tempo intelectual e moral – visto que o ser humano ‘é passivo intelectualmente, ele não será moralmente livre’ (Piaget, 1988, p. 90)” (p. 12).

Com relação a caracterizar a escola como um espaço de diversão e convívio, as crianças fizeram comentários como “*A gente tem amiguinhos e também conhece muitas professoras legais*” (A7); “*É legal. Tem o recreio pra brincar, tem coisa pra fazer. Até quando eu fico em casa dá vontade de ir pra escola*” (A9); “*Ah, eu jogo bola na física*” (A3) e, também, “*no recreio ou quando a professora dá um tempo*” (A5). Sobre esses últimos comentários, pode-se perceber que o tempo para diversão na escola é bem delimitado, assim como acontece para outras atividades. Isso demonstra que a diversão, o entretenimento, é algo que “não se mistura” enquanto que poderia permear as tarefas. As atividades escolares não são, possivelmente, concebidas como prazerosas, uma vez que as crianças, ao comentar sobre prazer e lazer na escola, delimitam tempo e atividades. Uma das crianças traz a educação física como uma aula prazerosa, o que indica a satisfação da mesma pelo exercício, mas em nenhum outro momento foi citada uma atividade relacionada ao prazer além desta e do recreio. As crianças compreendem a maioria das tarefas como um trabalho obrigatório somente, não as relacionando, diretamente, com diversão ou alguma forma de prazer.

Enfim, sobre o ensino de comportamentos pela escola, nota-se a presença de uma formação moral. Aqui convém destacar o quanto está presente, na fala das crianças, a exigência da escola sobre suas atitudes e comportamentos. Quando uma criança entra na escola, geralmente sabe o que esperam dela ou então isso é observado por ela assim que integra o grupo. Muitas vezes uma criança não conhece os conteúdos que precisa estudar, mas a postura que ela precisa assumir frente aos outros lhe é dito, mesmo que indiretamente. Vinha (1998) coloca: “É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que

as relações intra-escolares estão embasadas em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado” (p.7).

Algumas observações interessantes trazidas com relação a este aspecto são: “Aprendê a ficar quieto na sala... Quando a gente sai assim... do recreio e da física... a gente tem que entrar quieto... Não entrar fazendo bagunça” (A6) e “Uma maneira é quando a gente vai nos lugares... Eu tenho um primo bem grande que nunca foi na escola, ele não sabe fazer nada. Ele foi na casa duma amiga e se comportou muito mal” (A2). Nesse último depoimento é destacado, inclusive, o prejuízo que uma criança tem em não frequentar a escola. Ao citar o primo, a criança salienta que por ele não ter frequentado a escola, “não sabe nada”, “não sabe se comportar”.

É interessante destacar que as atitudes esperadas na escola são incorporadas pelas crianças que, por tratarem-na como um “ambiente referência”, assumem comportamentos muitas vezes de uma forma heterônoma, ou melhor, enfatizando apenas uma moral heterônoma. As regras são apresentadas para as crianças de uma forma tão “natural” (normal, no bom senso) que se torna difícil tomar consciência de suas arbitrariedades. São tidas como “leis intocáveis” (ou sagradas) e, assim, prejudicando uma possível reflexão e desenvolvimento da autonomia moral. Nesse sentido Rego (1996) coloca:

A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que a subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites (p. 86).

A transmissão de regras, entendidas como parâmetros sociais, é necessária para o convívio dos grupos e o ambiente escolar precisa propiciar esse conhecimento. Para que essa transmissão aconteça de maneira saudável, possibilitando o desenvolvimento do pensamento moral autônomo, precisa estar embasada em discussões, reflexões e trocas interpessoais que visem o respeito mútuo.



- Os professores

A percepção dos docentes ao tratar da função socializadora da escola trouxe dois aspectos: um com relação à escola como *agente socializador* e outro, vinculado a este, que encara a socialização como a *formação para a cidadania*.

Sobre o primeiro aspecto podem ser trazidos os seguintes argumentos: “A escola é formadora do caráter da criança, ajuda no desenvolvimento da personalidade, trabalha a formação humana, o desenvolvimento humano, os valores éticos, sociais, ajuda na socialização da criança na sociedade” (P3); também: “[...] Ela tem que auxiliar nessa contribuição porque eles vão estar em sociabilidade né. Eles vão estar convivendo com os demais colegas e, no momento em que eles estão em contato têm que ser desenvolvidos nessa potencialidade” (P2); “A escola traz subsídio pra formar o adulto. [...] A escola é o meio, é o primeiro vínculo social das crianças que se encontram e trocam diversas realidades, aquela criança que tem uma família estruturada, aquela que não tem, aquela que vê notícias boas, acompanha, são felizes, outras não” (P4); e, “[...] Juntamente com a família é que ela ajuda a desenvolver o cidadão. Eu acho que a escola serve para integrar o aluno e fazer com que ele desenvolva seu conhecimento e saiba se relacionar com as pessoas, aprender as coisas e se integrar na sociedade. Se desenvolver como cidadão. [...] Eu tenho alunos, por exemplo que não conhecem nem o centro de Porto Alegre, nem a própria localidade, vivem só no mundinho deles porque não tem dinheiro. [...] Serviria pra ampliar os horizontes. Senão ficam só com a televisão e aquele mundinho deles, não conhecem outras coisas” (P1).

Esses argumentos ajudam a esclarecer o que se entende por “agente socializador”. O fato de que na escola são formados grupos e trabalhadas idéias a tornam um importante agente, ainda mais pela condição construída socialmente de que seja um ambiente educativo, em que se aprendem coisas corretas e que, de tão necessária, torna obrigatória a presença de todos. Ainda que alguns, por diferentes fatores, não consigam frequentar a escola, eles possuem esse direito. É previsto que a escola passe pela vida de todos e, de alguma forma, deixe suas marcas. Aquino (1996) coloca:

[...] Raras são as vezes em que a escola é representada como espaço de (re)produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ao contrário, a normalização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar – o que não deixa de causar perplexidade, uma vez que o objetivo crucial da escola (a reposição e recriação do legado cultural) parece ter sido substituído por uma atribuição quase exclusivamente disciplinadora (p. 46).

Com relação à formação para a cidadania, trouxe-se: “*A escola tem a função de formar cidadãos. [...] A escola tem que permitir aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania*” (P5). Diante desse argumento, vê-se uma relação direta com o que é previsto nos documentos como LDB e PCNs quanto à formação para a cidadania. São apresentadas, também, sugestões de como a escola poderá atuar nessa formação:

[...]Eu acho que ela pode proporcionar cursos pros alunos, trazer alguém, alguma ONG, alguma coisa que pudesse fazer uma atividade em horário diferenciado com os alunos. Eu acho que até serviria pra tirar essas crianças da ociosidade do outro turno, da rua assim. [...] Mas aí tinha que ter espaço físico, pessoal disponível (P1).

O argumento sugere um auxílio de pessoas que não fazem, originalmente, parte da comunidade escolar. Um apoio de pessoas ou órgãos exteriores à escola. A proposta é relevante e já existem alternativas que propõem esse tipo de auxílio. O que não é dito pelo docente neste depoimento é uma proposta encontrada com recursos da própria instituição, algo que não dependesse de órgãos externos e que possui relação com a sua própria realidade (convém expor que a instituição investigada neste estudo não possui estes recursos).

Já no argumento de outro entrevistado é exposto o seguinte: “[...] *Acho que trazendo exemplos pra dentro da sala de aula, não somente as coisas positivas como as coisas negativas*” (P4). Aqui é analisada a formação dentro do cotidiano da sala de aula, a partir do seu papel como professor.

Na análise feita com os docentes surgiu uma crítica com relação à maneira da escola tornar possível a efetivação das suas funções, principalmente à formação moral, ao menos mais adequadamente. Assim:

[...] Eu acho que hoje isso fica muito a critério do professor, da disposição do professor pra isso, da vontade do professor pra isso. A escola abre pouquíssimo ou quase nenhum espaço pra que isso aconteça né. Acho que a escola pública hoje não abre, não sei de forma geral, essa é a primeira escola pública que eu trabalho, não conheço outras realidades. [...] Se o professor tem motivação pra isso, eu acho que ele pode desenvolver um bom trabalho nesse sentido, senão eu acho que vai ser aquela coisa de cumprir os conteúdos, de “dar” os conteúdos e “tocar” adiante. [...] Acho que, antes de mais nada, tu tem que ter uma integração entre a direção da escola, a equipe diretiva, e o corpo docente. Eu acho que hoje é uma lacuna que tem na escola. Então o professor fica muito, muito sozinho, muito desamparado e ao mesmo tempo tem muita liberdade. Na minha opinião é liberdade demais porque cada um faz o que quer, na hora que quer e quando quer fazer e acaba não tendo uma integridade, acho que acaba se perdendo. Acho que o primeiro passo pra que as coisas funcionem é que tenha essa integração entre o corpo docente e a equipe diretiva. Que a partir daí se pense, então, formas de trabalhar. [...] Que seja, por exemplo, uma postura da escola, não uma prática isolada de um determinado professor, “não, a proposta da escola é essa, vamos trabalhar juntos, vamos fazer,

criar coisas juntos”. [...] O que mais falta assim, na escola hoje, na escola pública é essa parceria. Eu acho que no momento em que não existe parceria entre os próprios profissionais da escola, essa troca, como é que as coisas vão vir de fora? Eu acho que não. Acho que quem acaba mais prejudicado nesse sentido é o próprio aluno (P3).

Aqui aparecem críticas quanto à falta de integração entre os membros da escola, que torna as atividades individualizadas, sem uma unidade de trabalho que defina a proposta da instituição e é trazida, também, uma crítica quanto à busca de soluções fora do ambiente em que está o problema. Nota-se no entrevistado uma preocupação de que os problemas sejam analisados mais de perto por seus integrantes, vistos como atingindo a todos e que juntos pensem sobre alternativas de soluções, com recursos próprios e não “despejando” o problema para outrem. Há neste depoimento elementos como um “desabafo”, em que o docente reclama a falta de parceria, pois há, em sua percepção, a consciência de que a escola é um sistema, que as atitudes de uns provocam conseqüências no trabalho dos outros e analisa que, na falta deste entrosamento, o maior prejudicado é o aluno.

Com base no referencial deste estudo pode-se afirmar o quanto tais preocupações são relevantes. Vinha (1998) coloca:

Nem todos os professores vêem a educação moral do mesmo modo, e a maneira que o adulto encontra para “ensinar” esses valores gera inúmeras controvérsias entre os educadores. Para algumas pessoas, a aprendizagem de condutas simples, como compartilhar ou agradecer, é suficiente. Outras se concentram no desenvolvimento da auto-estima. E outras, ainda, acreditam que, ao dar total liberdade para a criança, estarão favorecendo seu ajustamento social, pois ela chegará, por si mesma, a elaborar sua própria organização (p.7).

A formação moral permeia o funcionamento escolar e não está delimitada no espaço da sala de aula, através dos conteúdos. O que se analisou sobre autonomia moral tem, justamente, relação com cooperação, respeito mútuo e trocas de idéias. Como possibilitar isso se elementos básicos como o diálogo entre os membros da instituição está abalado ou inexistente? Nesse sentido deve-se pensar sobre alternativas que promovam a discussão deste assunto pelos integrantes, pois o ambiente sócio-moral cooperativo deve ir além do espaço da sala de aula.

- Funcionários

Os funcionários trouxeram a idéia da escola como um ambiente bom, capaz de oportunizar uma referência boa aos alunos. Nesse sentido, podem ser trazidos vários argumentos:

A escola precisa passar alguma coisa boa pros alunos.[...] Ensinar os alunos.[...] Muitos alunos vêm pra cá e a gente vive em função deles. [...] Têm mães que não são nem capazes de pegar um caderno e mostrar alguma coisa pro filho. Têm outras que já são o contrário, não sabem e querem aprender com os filhos e os filhos não querem, não conseguem ajudar. [...] Acho que a escola precisa fazer esse trabalho porque tem muitos que não tem em casa (Fu1).

Aí então se percebe a ênfase no complemento que a escola traz à educação familiar:

[...] Têm algumas escolas que tem maneiras, outras não. É como eu digo... tem que ter jeito, tem que ter gente que goste daquilo ali, querer ajudar a criança. [...] Algumas escolas que ainda têm estrutura e podem, procuram ajudar... mas outras não têm, não adianta. [...] Vai um pouco da gente sentar com a criança, conversar com a criança, a gente “puxar” a criança pra escola. [...] Essas coisas que a gente vê, as crianças nas drogas, se a gente “puxasse” pra escola, por eles, eu acho que muito do que acontece não aconteceria. [...] Acho que a escola poderia fazer reuniões... assim... ver aquelas crianças que tem esse problema em casa... Não sei se é porque eu já to “calejada”, eu já conheço. [...] Muitos pais deviam aprender com os alunos né. (Fu1)

Neste depoimento é apontada a necessidade da escola saber ouvir os alunos, através dos seus representantes, e aproximar-se deles. É demonstrada, inclusive, uma crítica à família:

Porque muitos não respeitam nem os filhos. Uma mãe na minha rua gritou bem alto “eu fumo, eu bebo, eu que pago”. Aquilo ali me chocou. E havia gente fumando maconha na rua, na frente das crianças. [...] Então acho que a gente poderia conversar com as crianças, “puxar” delas, que não sigam aquele caminho. [...] Muitos pais não tão nem aí. Tão usando na frente da criança. [...] Mas... na conversa... a escola pode fazer, saber lidar com isso aí (Fu1).

Tais argumentos encontram na escola uma alternativa de “salvação” para a educação das crianças. Neste ambiente é possível refletir sobre os acontecimentos. Muitas crianças que são expostas à criminalidade no âmbito familiar podem encontrar, na instituição escolar, uma forma de melhor lidar com seus sentimentos, como, também, a possibilidade de ter vivências diferentes e, espera-se, mais saudáveis. A criminalidade poderá estar presente dentro da escola, muitas vezes, mas, segundo o argumento acima, neste ambiente é possível que as crianças encontrem a reflexão que muitas vezes não acontece no âmbito familiar (é o que o entrevistado propõe como compromisso da instituição).

Outros argumentos trazem o seguinte:

Acho que a escola serve pra, em primeiro lugar, educar. Pra ensinar tudo aquilo que... não assim, como vou te dizer, não que as crianças, que os professores tenham que passar pras crianças o que os pais deveriam passar mas, que os professores ajudem, funcionários, colegas, assim, a ter mais entendimento de como é a sociedade... essa coisa toda pras crianças. Acho que é isso, que a escola tem que ensinar além das matérias, conteúdos, os bons conceitos de vida que a gente tem (Fu3).

Nota-se que também é trazido o compromisso da escola como uma extensão do da família. Nesse sentido, Aquino (1996) coloca:

Escola, desde o ponto de vista institucional, equivaleria basicamente às práticas concretas de seus agentes e clientela, tendo a relação professor-aluno como núcleo fundamental. Isto significa “conceber as instituições enquanto práticas sociais que, em sua particularidade, existem pela ação dos que cotidianamente a fazem e pelo reconhecimento desse fazer como uno, necessário, justificado” (p. 50).

E mais:

Isto significa que o que deve regular a relação é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento. Por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções (p. 51).

Além de trazer o ambiente escolar como referência educativa, há nos depoimentos descrições de como pode ser feito esse trabalho, ou seja, essa formação moral. Como exemplo são trazidos alguns:

A escola... eu aprendi que é pra ensinar a aprendizagem, educação né. Aprendizagem, convívio entre as crianças, em grupos. Não só o conteúdo, aprender a “passar” matérias... Não só isso. O convívio, a harmonia, a gente tem que aprender a respeitar os outros, coisas assim. [...] Atividades em sala de aula, trabalhos em grupo... e não sempre o mesmo grupo assim, pras crianças terem mais contatos. Eu vejo muito assim, professoras ãh... Não to fazendo crítica sabe, só uma observação, chegam, escrevem no quadro e a criança copia né. Não fazem a interação com as crianças. A professora entra, passa no quadro, a criança copia, aí faz um teste e aí as crianças não têm contato entre elas. Fazendo trabalhinhos em grupos. Têm professoras que fazem esse trabalho na escola, eles interagindo (Fu5).

A escola pode contribuir fazendo atividades. Como na semana da criança, fazer gincanas, programar coisas que incentivem eles a estar na escola. [...] A escola pode ensinar através de jogos, incentivar a criança. Incentivar não tanto a pensar no

futuro, até mesmo porque a criança hoje em dia não tem aquela visão muito pra frente, mas ensinar a criança a se socializar mesmo, sabe, a ser mais companheira, ser mais amiga, ajudar. A minha filha, sabe, ela termina uma coisa e já quer ajudar os coleguinhas (Fu3).

Além de outros como: *“Eu penso assim, na hora em que uma criança faz alguma coisa que não ta certa, a professora, ou quem trabalha explica e já ajuda na formação. Se uma coisa é errada não fazer de novo. [...] Eles não tem orientação em casa”* (Fu4) e *“[...] Trabalhando isso em sala de aula. [...] A criança até aprende a ter liberdade, saber até onde vai, como se portar nos lugares, tudo isso se aprende na escola”* (Fu2).

Em todos os depoimentos predomina a preocupação em transmitir algo de bom para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de sua personalidade. As atividades dadas como exemplos para essa formação demonstram um interesse no papel ativo do aluno e um aproveitamento das relações que são estabelecidas entre eles como oportunidades para esse tipo de formação. Salientam as trocas saudáveis, encontradas nos jogos e brincadeiras e também a presença do afeto nas relações. Trazem o conhecimento de limites, regras, como algo necessário para que as relações aconteçam da melhor forma, respeitando os diversos interesses. Santos (2003) traz:

La construcción de conocimientos en la escuela es una construcción orientada a compartir significados, tanto entre el profesor y los alumnos como entre los estudiantes. Al compartir el proceso de resolución conjunta de una tarea, los alumnos deben alcanzar un aprendizaje significativo (p. 41).

No que se refere ao desenvolvimento moral, são significativas trocas interpessoais em que estejam presentes elementos como reflexão, diálogo, respeito e comprometimento mútuo.

- Familiares

Na percepção dos familiares a escola exerce sua função social, que é permeada pela formação moral, através da imposição de limites e da orientação através de novas referências, além disso, destacam a importância dos vínculos estabelecidos na instituição como colaboradores para a socialização.

Referente à imposição de limites e orientação de novas referências, são trazidos os seguintes argumentos: *“Ensinar o que é certo e o que é errado já ensinam, tinha que ter algo*

*a mais. Tem muita criança também que sai do colégio e às vezes não sabe o que fazer, não tem pra onde ir, esse tipo de coisa... se sente meio perdida”* (Fa1) e, também:

Bom, eu acho que a escola é pra aprender e também... sei lá... pra ajudar na educação. Muitas vezes os pais largam as crianças aqui pra... ai, como é que vou dizer, deixam as crianças na esperança... que tu vê bastante criança bem danadas né. Aí eu acho que eles também acham que podem dividir com a escola isso. Ter uma educação melhor, diferente da família (Fa2).

Ah, eles aprendem isso na escola, eles querendo eles aprendem. Eles têm que vir de casa já com um começo... a escola é pra “polir”, já tem que saber de casa. Se não vier de casa isso aí, não adianta. [...] Têm muitos colégios por aí que os cadernos das crianças não tem nada da aula, não tem tema, não tem nada. E ele tem isso no colégio. Ele chega em casa e faz os temas. A responsabilidade daí é dele, não minha,.Eu só vou ver depois. No outro dia, de manhã, a professora cobra o tema. Então ele tem que ser responsável por aquilo ali. E é assim... agora ele ta com 8 anos, quando ele tiver com 12, 13, ele já sabe o que ele tem que fazer da vida dele (Fa3).

Tem que lembrar que a educação é fundamental fora da escola. Em termos de educação, de expressão de palavras, isso tudo influencia a educação na escola. Comunicação com as pessoas. A escola contribui. [...] Conversar com os amigos, ir em algum lugar pra fazer alguma atividade, pra ir num parque, na comunicação pra pedir um doce, pra ir num armazém (Fa4).

Há nesses depoimentos a consciência de que o trabalho realizado pela escola é uma extensão da educação familiar. Os argumentos demonstram que há consciência por parte dos familiares da responsabilidade da educação da família e que estes entendem que a educação é algo que está além do que é apresentado na instituição escolar – esta é apenas um recorte. A expectativa é a de que a escola organize conhecimentos, traga mais subsídios, enfim, complemento a educação.

Sobre o estabelecimento de vínculos, os entrevistados sugerem o seguinte: *“Pra criança ficar mais... como é que eu vou te dizer... sociável né, comunicável, aprender. [...] Pra estudar, pra aprender. [...] É importante sim, pra aprender, pra fazer amizades também, porque a pessoa faz amizades quando entra no colégio. Conhece mais pessoas”* (Fa1) e *“A escola ajuda e muito. Bah... ele não saia de casa, ele não brincava com ninguém. Agora ele sai, ele vai a um lugar e outro. Até com primos mesmo ‘vai lá na tua vó, vai brincar com teus primos’ ele não ia. Agora ele já sai. [...] A conviver. Antes era só ele, meus filhos um tem 27 anos e o outro tem 25, pequeno é só ele”* (Fa3).

São trazidos, também, alguns depoimentos sobre como a escola poderia exercer sua função socializadora, proporcionando a formação moral: *“[...] Acho que podia ser diferente.*

*Uma coisa a mais pra... que nem... pode ver tem muitas escolas que tem o Amigo da Escola, esse tipo de coisa. [...] É, ensina a jogar futebol, essas coisas” (Fa1) e, também, “Orientando que precisa hora pra isso, hora pra aquilo... que nem em casa... pra ter uma orientação” (Fa2).*

Torna-se interessante destacar no argumento uma preocupação em possibilitar, através da escola, um ambiente em que as crianças sintam-se bem, com atividades recreativas, pedagógicas e que favoreçam o desenvolvimento infantil. São considerações que auxiliam a instituição a permear as atividades educativas com estratégias não somente reguladoras, como o controle da disciplina.

- Equipe diretiva/ pedagógica

Com relação aos aspectos trazidos pelas integrantes da equipe diretiva/ pedagógica são salientados os seguintes: a escola como um *ambiente que acolhe pessoas*, como um segundo lar e como um ambiente que *prepara para a vida em sociedade*, contribuindo através de exemplos e práticas. Assim:

Eu acho que a escola assim... ela ajuda na vida da criança, ela tem papel muito importante e tem crianças que fazem da escola a casa delas também. [...]Aqui que eles tem uma norma pra seguir, horários. São crianças, de repente, que ficam até sozinhas em casa. [...] A escola tem a função de ser também acolhedora e ela tem também que fazer com que as crianças tenham organização, na minha opinião, organização de vida, e saber respeitar, saber dos seus direitos, seus deveres. Pelo nosso tipo de criança, pela nossa clientela, eu penso assim ta (E2).

A escola é vista como um local acolhedor e que traz referências para a vida da criança, organizando-a. Na seqüência o entrevistado esclarece a que tipo de clientela se refere:

[...] Eu acho que é o papel da nossa escola, é esse caminho, o da acolhida, da organização. [...] Nós temos crianças que são carentes, mas tem assessoria familiar; temos crianças que não são carentes e que não tem assistência familiar. [...] E nós temos crianças carentes também de afeto. [...] Carentes com afeto, carentes sem afeto e pessoas que não são carentes e que também não dão afeto, não dão assistência. [...] Sempre falo aqui: “não vamos generalizar, não é toda a criança que é maldosa, não é toda a criança que é ruim, não é toda a criança que chega mal vestida, mal cheirosa”. Então a gente não pode rotular “essa clientela é assim”. Eles apresentam aqueles três “tipos” que eu falei (E2).



Há uma preocupação em adequar as atividades da escola às necessidades de sua população. É destacada a importância do afeto nas relações e que é apontada como mais essencial, do ponto de vista do entrevistado, por ser uma carência de muitas crianças, que não possuem muito afeto da família. Há, também, o apontamento da escola como um agente socializador, como fora trazido pelos outros segmentos analisados: *“A escola participa muito no que tange a esse requisito, porque a criança vem às vezes sem nenhuma norma, não tem um referencial, não tem nada e eu acho que é uma das funções da nossa escola é dar esse referencial e tentar aumentar a auto-estima deles”* (E2). E também:

A função da escola na verdade seria preparar o indivíduo pra viver bem na sociedade, porque tudo na vida têm as suas regras, as suas normas pra viver e conviver, e ampliar o conhecimento das crianças porque quando elas são pequenas vivem no mundinho delas, com a família, e a realidade da família é bem diferente da do mundo. Então os professores têm que mostrar pras crianças que as coisas do mundo são maiores do que dentro da família, que não é só aquilo onde eles vivem, em todos os aspectos, não só o de conhecimento (E1).

A escola é entendida como uma referência social e o professor é nomeado como principal ator neste processo de socialização:

Eu acho que a formação, pra chegar a algum objetivo, tem que ter exemplos. Então eu acho que tudo que irá se exigir dos nossos alunos, o professor tem que fazer primeiro... normas, direitos, deveres não é só da boca pra fora, tem que ser uma coisa realmente trabalhada. [...] Eu acho assim que o primordial numa escola é o exemplo. A professora é o referencial deles e se ela der um bom exemplo eles vão seguir fazendo as coisas certas (E2).

Nesse sentido Vinha (1998) coloca:

De qualquer forma podemos afirmar que o professor sempre está trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas. Mas, para alcançarmos nosso objetivo, faz-se necessário investir na formação desse profissional, que deveria ser de alto nível, aperfeiçoando-o para que, a partir de estudos aprofundados e sistemáticos, ele seja mais bem preparado para construir em sua classe um ambiente sociomoral cooperativo (p.8).

Em outro argumento, é salientada a participação de outros integrantes da comunidade escolar na formação moral dos alunos:

É... eu acho que começa com o exemplo da gente aqui dentro né... dos professores, dos funcionários... entre eles mesmos aprender a ter o respeito um pelo outro. Que tudo tem um limite na vida e que tu não podes ultrapassar esse limite que irá intervir

na vida de outros. Tudo tem um parâmetro e é mostrando que a escola pode contribuir. (E1)

A equipe diretiva/ pedagógica enfatiza o compromisso da escola em dar bons exemplos, principalmente o professor. Isso significa que o professor tem uma responsabilidade social muito grande do ponto de vista da equipe e que precisa ser demonstrado nas suas atitudes como pessoa.

O quadro abaixo apresenta as análises feitas em cada grupo e que foram descritas:

**Quadro nº2: Percepções dos participantes sobre as funções da escola**

	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Familiares</b>	<b>Equipe Dir./ Ped.</b>
<b>1. A escola como um lugar que desenvolve conhecimentos e de capacidades</b>	Ensina alguns conhecimentos técnicos/ profissionais.	Ensina conhecimentos.	Prepara para o mercado de trabalho.  Ensina diversos conteúdos/ conhecimentos.	Ensina conhecimentos da norma culta e prepara o futuro profissional.  Desenvolve capacidades físicas e intelectuais.	Capacita através do trabalho com diversos conhecimentos.
<b>2. A escola como um agente de socialização</b>	“Ensina a viver”, ou seja, um lugar que fornece condições para a sobrevivência.  Possibilita diversão e convívio entre as pessoas.  Ensina como se comportar na sociedade.	Atua como agente de socialização.  Socializa para a cidadania.	Atua na socialização, como um agente, uma “referência boa” e contribui através da orientação sobre limites, dos jogos, das atividades e da própria metodologia.	Socializa através da imposição de limites, dos vínculos entre seus participantes e da orientação sobre novas referências.  Auxilia a família na educação das crianças.	Prepara para a vida em sociedade, contribuindo através de exemplos e práticas.  Acolhe pessoas, como um segundo lar.

Fonte: Dados da pesquisa

As principais semelhanças entre os depoimentos trazidos pelos grupos referem-se à escola como um complemento da educação familiar e vista como uma alternativa de um

futuro melhor (especialmente quando se trata das condições de conseguir um bom emprego, uma boa profissão). Essas expectativas atribuídas à escola são nomeadas pelos familiares, reelaboradas pelos alunos e reforçadas pelos professores, funcionários e equipe, ao tratar a escola como um ambiente fundamental para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. À escola é demonstrada confiança e creditada uma esperança de um projeto de vida melhor, através de um trabalho reflexivo entre seus integrantes.

É importante que a comunidade escolar valorize o trabalho realizado na escola, mas as expectativas de cada um precisam ser compartilhadas entre eles, já que fazem parte de uma mesma instituição. A expressão das expectativas não só possibilita o conhecimento delas pelos diferentes participantes como possibilita, também, discussões sobre as mesmas, desde que seja previsto um espaço para tais discussões (uma reunião pedagógica, por exemplo).

A comunidade escolar precisa saber sobre o que pensam seus integrantes e, através das exposições das idéias, construir um projeto comum. Delors (2004) coloca: “O sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribuí à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada, a missão e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente” (p.131).

Nas expectativas trazidas pelos participantes, a escola é tratada como um ambiente de referência educativa e que possibilita uma melhora de vida. Diante dessa responsabilidade atribuída à escola, torna-se necessário compreender que a educação escolar participa da formação do ser humano (ao menos daqueles a que tem acesso), mas que não resume toda a sua formação. Por esse motivo, ao depositar expectativas na escola precisa-se ter consciência de suas limitações. Uma alternativa para que a escola consiga administrar melhor o seu trabalho é a de que ela própria seja consciente de suas limitações e que, pensando nisso, proponha uma educação que ultrapasse o ensino, como coloca Esteve (2004):

Ao mesmo tempo, a remodelação dos objetivos de nossos sistemas educacionais, passando de ensino para educação, implica um aumento enorme das expectativas sociais. O ensino é uma tarefa menor e mais fácil de realizar, já que a responsabilidade do professor acaba na aprendizagem de conteúdos intelectuais; a educação, porém, é muito mais ampla, e, portanto, particularmente vulnerável ante as expectativas sociais, uma vez que o próprio conceito “educação” implica uma utopia: educar é aperfeiçoar as pessoas em todas as suas qualidades; os objetivos educacionais não têm fim, nem em extensão nem em duração da tarefa educacional; nunca se acaba de educar uma pessoa; sempre podemos conseguir algo mais, sempre podemos aprofundar nossos conhecimentos ou nossa maturidade psicológica (p. 123-124).

O argumento trazido pelo autor contribui com as expectativas dos participantes da pesquisa, ainda mais porque nas expectativas é salientada a educação de comportamentos, limites, enfim, características que fazem parte da personalidade das crianças. A escola precisa ser compreendida como *mais um* local de referência educativa e que, por ter sido institucionalizada e dada como obrigatória, por ser um ambiente freqüentado durante anos e que trabalha com diversos grupos sociais, tem condições de *contribuir com a formação integral* dos indivíduos, sendo essa sua principal função.

#### 4.2. AS RELAÇÕES ENTRE AS REGRAS E A MORALIDADE

*Ao deixarem os alunos “livres” para decidir tudo e fazer só o que acreditam ser correto, reforçam estados de anomia, em que os sujeitos não são solicitados a levar os colegas, as normas, leis e regras da sociedade em consideração. Isso não leva à autonomia da consciência!*  
(ARAÚJO, 1996b, p. 111).

Com base no referencial utilizado observou-se que a análise sobre a compreensão das regras é fundamental para o estudo do desenvolvimento da moralidade. Vale lembrar que, como foi exposto anteriormente, para a teoria piagetiana: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23).

As regras não só estabelecem limites como configuram práticas que se tornam relevantes para uma vida em conjunto. Neste estudo fará referência ao modo como as regras da escola (da instituição analisada) são compreendidas pelos participantes como uma forma de analisar como o uso das regras contribui na formação moral das crianças.

A análise se apoiará nas percepções de cada grupo de participantes com relação aos seguintes aspectos: se os participantes possuem conhecimento sobre as regras e como se dá a participação na elaboração das mesmas; se há um entendimento das suas utilidades dentro da escola e como acontecessem as relações de respeito para com elas. Tais aspectos deram origem a três eixos de análise: 1) Conhecimento e elaboração das regras; 2) Utilidade das regras e, 3) O respeito às regras.

#### 4.2.1. Conhecimento e elaboração das regras

- Os Alunos

As crianças compreendem as regras da escola como “aquilo que indica o que fazer ou então uma proibição”. Isso é demonstrado nas seguintes falas, através de exemplos:

Eu sou nova nesse colégio. Nunca ninguém me disse o que pode fazer. Eu só conheço uma maneira... pra sair da aula não pode. [...] Se sai uma vez não pode sair de novo senão a gente não estuda, isso é que é regra. [...] Não fazer barulho na aula, nem caminhar na aula... então... tem que ser assim... “senta assim e estuda”. (A2)

Ah... sei que tem uma regra que a gente não pode subir ali em cima, porque senão pode cair ou pode uma cobra picar. Não pode correr ali dentro do refeitório... é uma delas que eu conheço. [...] Ahã... que não pode conversar, que a gente tem que trabalhar e fazer bonitinho. (A7).

As crianças descrevem certos hábitos que são indicados pela escola. Assim: “*Não pode riscar a classe, dar nos outros, ãh... que mais... xingar a professora, escrever de caneta... pega o quadro e derrubar*” (A3); “*Ah... chegar antes do sinal bater. [...] Conversar dentro da sala de aula*” (A5)

Há, ainda, algumas descrições de regras que vêm acompanhadas por ameaça: “Regras... tem uma que eu conheço, que não pode incomodar na sala, não pode conversar, quem não fizer as coisas a sora coloca bilhete no caderno” (A9). Esse comentário traz a ameaça de um castigo imposto pelo adulto que impõe a regra e pode induzir a criança a respeitá-la somente em função do castigo. Tal atitude do adulto promove o pensamento heterônomo, conforme La Taille (1992): “[...] Na moral da heteronomia, o respeito pelas regras morais é realmente inspirado pelos sentimentos de medo, amor e sagrado. No entanto, tais sentimentos desaparecem da moral da autonomia quando o respeito unilateral anterior é substituído pelo respeito mútuo” (p. 66).

A investigação com as crianças utilizou o desenho como instrumento de pesquisa além da entrevista, a análise sobre o conhecimento das regras também pôde ser feita utilizando esta forma de representação.

Foi pedido para que expressassem através dos desenhos alguma(s) regra(s) da escola e pôde-se observar que todos salientaram as proibições. Alguns dos exemplos trazidos nos desenhos (**anexos**):

- Não pular o muro da escola, ou seja, fugir (DA1);
- Não entrar em alguns espaços da escola (DA7);
- Não conversar fora de hora (DA5);
- Não subir em árvores (DA8);

Segundo o depoimento das crianças sobre os desenhos, muitas das proibições trazidas possuem relação com conflitos interpessoais:

- Alunos que brigam no momento em que a professora sai da sala de aula e por isso são levados para a Direção (DA6) e (DA3);
- Conflitos que envolvem xingamentos, ofensas entre colegas e também ameaças de castigos entre eles (DA4) e (DA7);
- Conflitos que envolvem brigas mais violentas na sala de aula e que provocam machucados, choros (DA9);
- Brigas fora da sala de aula, no recreio, envolvendo empurrões (DA2) e
- Confrontos que envolvem a autoridade do professor (DA7).

A relação entre a moralidade e conflito está presente nas representações feitas pelas crianças. Sendo que elas mesmas propuseram tal relação, seria muito significativo que o adulto (o professor) utilizasse as situações de conflitos para trabalhar o desenvolvimento moral. A compreensão da criança estaria favorecida por se tratar de algo concreto, de um problema real que precisa de alguma solução. Alguns elementos devem ser trazidos durante a resolução do conflito, como argumentos e reflexões de causas e conseqüências. O importante é fazer de um conflito já desencadeado uma oportunidade de discussão, o que não significa que o professor precise propor conflitos de maneira artificial. Puig (1998) coloca: “A construção da personalidade moral depende, em primeiro lugar, do tipo e da quantidade de problemas sociomoraes que o sujeito é capaz de perceber nos meios de experiência em que se encontra ou nos meios que exercem alguma influência sobre ele” (p. 151).

Além do que foi trazido, um dos desenhos (DA7) explora, também, um sentimento de causa do conflito, do descumprimento das regras quando mostra o seguinte diálogo em seus balões de texto: “Não gosto de estudar, eu vou brigar”. Tal argumento demonstra que a causa para a desobediência da regra é a falta de interesse em estudar. A falta de motivação dos estudantes com relação à aprendizagem escolar torna-se causa de conflitos. Uma criança que não se sente integrada ao processo de aprender proposto na sala de aula, seja em função da metodologia ou do conteúdo, pode reagir de diversas formas. Algumas crianças esforçam-se, talvez porque estejam mais amparadas e com uma auto-estima valorizada. Outras se sentem

desmotivadas diante das dificuldades e não encontram no argumento do adulto (ou dos amigos, colegas) subsídios que a façam reagir de uma forma positiva às frustrações. Nesse sentido é importante colocar a importância da união do grupo e do diálogo, para que possam ser discutidas as expectativas e frustrações de cada uma. O aluno desmotivado pela aprendizagem escolar não vê sentido em provocar algum esforço e, muitas vezes, encontra satisfação em atitudes que são classificadas como indisciplinadas. Por isso que, diante de um conflito, não basta refletir sobre o agir moral e sobre as regras, precisa-se ir além e conversar com a criança sobre as causas da atitude.

Diante dos comentários dos alunos, percebe-se, como é próprio do pensamento heterônomo, que as regras ditadas pelos adultos são percebidas como leis. Os comentários demonstram terem conhecimento de algumas regras da escola, principalmente daquelas que o professor enfatiza na sala de aula.

No que se refere à participação na elaboração das regras, os alunos não se sentem como colaboradores. Como resposta à pergunta sobre “quem faz as regras da escola?” disseram:

É a diretora. A diretora e os tios também. [...] Eles criam, eles que mandam assim, eles que cuidam. [...] É eu acho que eles e a diretora, eles se reuniram e fizeram juntos. **(E a professora não participou?)**<sup>18</sup> Acho que sim também. **(E as crianças?)** As crianças não (A7).

A dona do colégio, a diretora. **(E tu achas que alguém ajudou ela?)** Ai, acho que às vezes é ela e às vezes alguém ajuda. **(Quem por exemplo?)** As professoras. [...] A diretora deu as regras pras professoras, pras professoras fazerem. **(E os funcionários também aprenderam?)** Aprenderam. **(E os alunos não fazem regras?)** Ah uns fazem, uns a diretora fala assim “não é pra ti ir lá pra cima” e aí isso é uma regra, aí eles pegam e uns sobem lá pra cima (A6).

E mais: “A diretora, a orientadora, os professores. [...] Acho que os funcionários participaram, mas os alunos não” (A3) Nota-se que, para os alunos quem “faz” as regras é quem as aplicam. Essa argumentação tem relação como o desenvolvimento do pensamento infantil que, em determinada etapa, determina como autor aquele que aplica determinados conhecimentos. Mesmo quando se alternou a pergunta para “Quem cria as regras? Quem as inventa?”, as crianças mantiveram a mesma resposta.

A não participação das crianças na elaboração das regras gerais da escola, sendo que elas são o principal enfoque das próprias regras ao apresentarem limitações e sanções, sugere

<sup>18</sup> O destaque em negrito se refere à fala da entrevistadora.

que, mesmo que em alguns momentos a escola demonstre uma preocupação em desenvolver indivíduos autônomos, a base continua sendo heterônoma. Nesse sentido, Piaget (1998) coloca o seguinte:

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para o outro entre todas as tendências contraditórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior (p. 154).

Caso a escola proporcionasse aos alunos colaborarem com a elaboração das regras, encontraria mais argumentos para torná-los comprometidos com o ambiente e estaria favorecendo a autonomia moral. Assim (ARAÚJO, 2000):

Uma escola com direção autoritária, na qual todas as decisões são centralizadas nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo, e cujas regras de convivência e o projeto pedagógico já se encontram predeterminados por valores e crenças preestabelecidos, não permite o diálogo e a sua reorganização constante com base na busca coletiva de novos e melhores caminhos para os desafios cotidianos (p.105).

É baseada em uma perspectiva que vise uma participação democrática que a escola precisa apoiar sua proposta educativa se pretende propor um trabalho que vise o desenvolvimento moral autônomo.

- Os Professores

O conhecimento demonstrado pelos docentes sobre as regras da escola é possível, principalmente, através das observações cotidianas, ainda que a maioria destes tenham participado da elaboração das normas. Nesse sentido observam-se os seguintes comentários:

Conheço porque sempre, geralmente, participamos. Eu acho que até esse ano nós não elaboramos, mas no regimento foram elaboradas as regras. [...] Geralmente quando acontece algum fato relevante, alguma coisa assim né... Alguma coisa que extrapole, daí tu lembra “no regimento ta escrito o que pode o que não pode, o que deve o que não deve”, mas é só naquele momento, depois cai no esquecimento de novo (P1).



Olha, as que eu conheço, são aquelas situações que a gente acaba vivenciando assim né, tipo tu sabe de situações que um aluno viveu e que tu acaba sendo cobrada por isso, tu tens que tomar uma decisão em cima daquilo ali. Porque nunca me foi passado “ah, é isso e isso e isso”. Não, isso não. Os procedimentos e as normas, tudo assim, é no dia-a-dia. Quando surgiu uma situação... como ta acontecendo, eu acabo descobrindo, acabo conhecendo meio que “na marra” (P3).

Conhecer assim, no papel, de ter lido as normas, as regras, não, nem foi me passado, até porque não perguntei. Eu vejo que as normas e as regras existem pelo o que eu posso observar, eu procuro continuar aplicando na minha sala, as orientações acho que são as mesmas de que qualquer outra instituição, por exemplo: procurar respeitar, não correr no corredor, não machucar o amigo, aquelas coisas básicas assim. Por eu estar pouco tempo na escola eu não conheço não (P4).

Outro professor (P2) coloca, ainda, que as regras de convivência (como são chamadas) são revistas no início de cada ano letivo.

Em outro depoimento, o docente traz as regras como algo “ritualizado” pela escola, como um “folclore” que é passado pelos mais antigos:

[...] A impressão que eu tenho é assim ó... é que lá existe uma coisa assim de perpetuar certas coisas, porque acontecem há muitos anos, então tem que ser assim. E geralmente quem dita as regras são as mais antigas. Elas que dizem assim “ ah, é assim porque a gente faz há anos assim”. Então na verdade, às vezes não se tem nem uma justificativa de porquê ser assim, não vale a pena nem tu questionar aquilo ali. Então, eu acho que acaba assim ó, na realidade ninguém tem clareza, clareza do que é norma e do que não é, como deve ser e como não deve. Tu acaba fazendo porque há anos se faz e tu acaba entrando na onda delas. [...]Não, não sei. A impressão que se tem, toda vez que surge alguma coisa, “ah por que é assim?”, “ah, porque é assim há muito tempo”. [...] O que acontece bastante lá na escola é que as regras são lembradas quando acontece, quando explode a bomba é que daí vão e dizem “oh, isso não pode”, mas antes de acontecer ninguém sabe nem que é proibido de fazer (P3).

Nesse sentido, a partir do conhecimento das regras, é criticada a falta de diálogo e reflexão sobre as atuações a partir delas. Essas não são criadas com o objetivo de auxiliar na organização e prevenir atritos, mas, sim, como uma forma de penitência, algo que possibilita a ordem e que se pode utilizar somente com o objetivo da punição.

Com relação à utilização de punições para a transgressão das regras, há que se ter claro a atribuição da própria regra e da intenção na atitude de transgredi-la. As regras servem para garantir o bom funcionamento da vida social e não com o objetivo primeiro de punir as pessoas. Piaget (1994) coloca: “Quando os pais não têm tais cuidados e distribuem, a torto e a direito, ordens e punições, é claro, *a fortiore*, que não é devido à coação moral, mas apesar

dela própria e em reação contra ela, que se desenvolve na criança o cuidado da intenção. [...] Tais situações podem levar à revolta” (p.113). O mesmo argumento vale para os professores ou outro adulto que detém a autoridade. O uso excessivo de punições e, também, o uso sem embasamento, além de possibilitar revolta, desautorizam a autoridade do adulto.

Quanto à participação dos docentes na elaboração das regras, pode-se trazer o seguinte: *“Olha... eu acho que foram os professores. Funcionários eu acho que não estavam presentes, nem alunos”* (P1); *“A princípio foram feitas numa reunião, sendo discutidas com o grupo e foram estabelecidas as regras de convivência. Foi uma unidade de ação. [...] Quem elaborou foi o grupo docente e a direção”* (P2); *“Eu não tive conhecimento”* (P4); *“As regras foram elaboradas em reunião pedagógica. São remontadas na primeira reunião no início do ano”* (P5).

E também:

Foram feitas algumas reuniões né... e a gente começou a colocar “acho que deve constar tais e tais itens no regimento”, ãh... por exemplo... como deve ser o comportamento na entrada, na saída, a fila, a sala de aula, o que pode o que não pode, foram debatidos esses itens nas reuniões né (P1).

Aqueles que não participaram da elaboração não o fizeram porque não estavam na escola na época. Pelo o que pôde ser observado, a elaboração das regras contou com a participação dos professores e direção, apenas.

- Funcionários

Os funcionários não demonstraram conhecimento com relação às normas escritas, elaboradas para compor o regimento da escola. Seus conhecimentos foram formados através da observação diária e com base em suposições. Assim: *“Não sei. Sei o básico que se sabe ali. Que não pode beber, não pode fumar, que a gente tem que controlar as crianças, impor respeito né...”* (Fu1); *“Como funcionário às vezes a gente não ta bem a par de tudo, mas, pelo o que eu vejo assim, eu não conheço bem as regras”* (Fu4).

E também:

Conheço todas as regras da escola. Quer dizer, algumas coisas passam despercebidas. Acho que tem que ter pras coisas poderem ser organizadas. Se um

faz de um jeito e o outro faz de outro, um cumpre a regra e o outro não, aí a coisa se torna bagunçada. [...] A regra é imposta aqui na escola quando a coisa fugiu muito do controle. Impõe regras e muitas vezes não são cumpridas. Quando dá uma briga assim... extravagante, aí é que as regras são utilizadas com mais rigor, senão não são tão exigidas. (Fu3)

Sinceramente? Não tive acesso. [...] Até, quando eu entrei, quando eu fui chamado pela SEC e vim pra essa escola né, a diretora me apresentou assim, não fiquei sabendo de regras especificamente. Eu fui durante o tempo interagindo. Fui conhecendo. (Fu5)

Mesmo sem o pleno conhecimento das regras estipuladas na escola, são os funcionários os principais encarregados de fiscalizar a aplicação das regras quando os alunos se encontram fora da sala de aula, no recreio por exemplo. Isso pode ser analisado como uma aplicação de pura “mão de obra”, já que é percebido que, durante a elaboração, eles não se fazem presentes para discutir e refletir. Assim: “*Não, não participei*” (Fu1); “*Não tenho nem noção de quem fez. Quando cheguei já estavam elaboradas. Eu concordo com todas, tem alguma coisa que poderia mexer mais nada muito importante*” (Fu3). E:

Ah, eu aqui não sei porque como funcionário a gente não participa da elaboração das coisas assim... Isso é pras professoras né. [...] A gente quando veio, já veio naquele sistema né, se adaptando. Quando eu vim já era assim. Quando elas fizeram essas normas que tem agora, isso foi só com os professores. [...] A gente tinha muitas reuniões assim, entre os funcionários, mas, pra decidir mesmo, assim, não me lembro né (Fu4).

Nós nos reunimos: professores, funcionários e, de cada sala de aula foram tirados alguns alunos, os mais competentes no caso e foi feito. Foram feitas as normas né. [...]Faz anos. Aí com o tempo só vai fazendo uma revisão, ver se tem alguma coisa pra trocar e... ta sempre entrando professores novos, se não deixa como tá. [...]Era dado um tema pra cada grupo, a gente era separado em grupo, era dado um tema e a gente tinha que fazer cartazes, tinha que fazer frases que tinham a ver com o tema. [...]É... cada grupo tinha que ter professor, aluno e funcionário. [...]Olha... no tempo da supervisora ainda... faz muito tempo. Na época da Celi participaram os funcionários, até pais (Fu2).

É possível perceber, no último depoimento, que já houve uma proposta da escola, no passado, de integrar os funcionários, assim como outros segmentos da comunidade escolar, na elaboração das normas e que, atualmente, isto não é feito. Essa atitude impossibilita uma relação recíproca, capaz de se constituir entre iguais. O que ocorre é a concentração da autoridade nas mãos de uns, no caso a direção e professores, e a não autorização da participação ativa de outros. Essa mesma atitude foi percebida quanto à participação das crianças na elaboração das regras e aqui é demonstrada, também, na relação entre adultos.

Piaget (2000) traz:

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento (humano), nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão (p. 71).

A autonomia moral é favorecida em um ambiente educativo saudável, que permita a participação ativa através da reflexão e argumentação de todos os envolvidos nas relações. A escola não estará possibilitando a autonomia promovendo práticas heterônomas nas suas atitudes, como não oportunizar aos alunos e funcionários a pensar e decidir sobre a elaboração das regras e como propõe Araújo (1999): “Não construiremos uma sociedade justa nem formaremos cidadãos justos enquanto a interpretação dada aos valores morais básicos seguir os interesses (ou os desejos) pessoais daqueles que detêm o poder, em detrimento daqueles que lhes são subordinados” (p. 150).

- Familiares

Assim como os funcionários, os familiares não possuem conhecimento das regras da escola. Em função disso, seus conhecimentos são a partir de hipóteses, suposições. Alguns justificam que não podem comparecer às reuniões da escola, por isso não conhecem as regras, como mostram os depoimentos: “Ah... a gente sabe né. [...] Eu imagino mais ou menos assim... eu sei o que é errado fazer então eu acho que não se faz aqui” (Fa1); “Eu só sei que tem que chegar no horário; tem o horário do recreio e que tem que sair na hora certa e quando tem uma reunião ou alguma coisa eles avisam” (Fa3).

As regras são vistas como “naturais” e comuns nos ambientes escolares. Há um sentimento de obviedade com relação a elas. Quanto à participação na elaboração, os familiares comentam o seguinte: “Não participei. Este ainda é o terceiro ano que ele estuda aqui” (Fa1); “Não. Eu comecei a vir nas reuniões quando o Léo começou a frequentar a escola” (Fa3); e “Eu não tô muito por dentro, não sei te dizer. É que eu não tenho muito tempo né... eu nunca parei assim pra ver isso. As poucas reuniões que teve aí foi minha esposa quem veio” (Fa4).

Diante dos argumentos talvez se possa dizer que a não-participação dos familiares e a não-preocupação quanto a isso seja em função da expectativa que coloquem na instituição, como um lugar-referência, educativo, pelo qual eles possuem total confiança.

- Equipe Diretiva/ Pedagógica

Na argumentação trazida pela equipe diretiva/ pedagógica observou-se que há participação ativa deste setor na elaboração das regras e o entendimento dessas como algo que “configura” o funcionamento da escola. Nesse sentido, as regras ou normas provocam reações no comportamento dos membros da instituição que podem ser de aceitação à norma ou uma tentativa de “burlá-la”. Mesmo quando a ação ocorre conforme as regras determinam, nota-se, por parte dos membros da equipe, que a comunidade “aproveita-se”, fazendo com que a tolerância permitida em algumas regras passem a funcionar como se fosse a própria regra. Um exemplo é colocado em um dos argumentos:

Ãh, por exemplo, bem nítido agora que eu venho percebido bastante. Organizou-se que se dariam dez minutos de tolerância pros alunos da Área na entrada, no CAT não tem isso aí graças a Deus, são só um que outro que chega atrasado. Foi criado, em reunião com as professoras principalmente, que eles teriam dez minutos de tolerância e, eu tenho percebido já que tem alunos que ficam aqui desde às 13h20min e ficam dez minutos sentados na beira da calçada, para “queimar” os dez minutos da tolerância. Então se aproveitam da regra. Na verdade isso daí nós vamos ter que rever, esses dez minutos de tolerância porque não ta dando certo (E1).

Aqui é possível perceber o uso das regras disciplinares como as regras de um jogo. A cultura implícita é a de que “quando posso, me aproveito da regra”. Para a formação e desenvolvimento moral essa prática se torna prejudicial, já que incentiva uma preocupação em trapacear o outro somente, sem se dar conta dos prejuízos próprios, o que nesse caso diz respeito à própria educação. Por outro lado, do ponto de vista de quem controla a aplicação da regra, havendo transgressão da mesma, a melhor alternativa é observar o contexto e utilizar a tolerância de acordo com ele. La Taille (2000) traz:

O heterônimo, o dogmático, não dialoga nem tolera, porque pouco entendeu a razão de ser dos seus dogmas e se sente ameaçado pelo simples fato de a realidade mostrar que suas crenças não são universais. O autônomo dialoga e tolera, porque, ao refletir sobre seus valores, penetra-lhes o espírito e percebe quanto eles têm de não-demonstrável, de pura fé; então, humilde, pode respeitar a fé dos outros, porque sabe quão humanas elas são (p. 111).

Dessa forma é relacionada a capacidade de tolerar mediante a avaliação do contexto e isso se torna possível quando predomina um pensamento autônomo, capaz de visualizar o próprio contexto e confrontar os pontos de vistas existentes na relação.

No comentário de uma representante da equipe são trazidos dois tipos de regras na escola. Assim:

[...] Existem dois tipos de regras dentro da escola que eu acho que tem que ter: a regra geral que é pra todos e a regra que o professor cria junto com o aluno, ouvindo a opinião. Claro, que como eu disse pra elas: “ah, mas aí vão ter regras assim bem... bobagens, mas faz um enxugamento, listem no quadro as regras que eles acham e dali tirem o que não é cabível que vai levar assim pra brincadeira. Que objetivo se quer com aquelas regras?”. Então a verdade é essa, a escola tem que ter uma regra geral, pra todo mundo, e, na sala de aula outras. Embora sejam de grupos diferentes, na hora em que tu vai pegar essas regras, são quase todas iguais, mas se a gente apresentar como regras pra eles, eles não vão aceitar, vão abrir a boca (E1).

A partir deste comentário é possível perceber uma compreensão da escola como um sistema que engloba um subsistema, a sala de aula. Existirão regras no sistema que influenciarão os subsistemas. Por outro lado, o subsistema sala de aula tem autonomia para discutir suas próprias regras, desde, é claro, que estas entrem em acordo com as estipuladas no sistema escola.

Sobre a elaboração das regras, a equipe diretiva/ pedagógica possui participação fundamental, já que coordena o processo. São apresentados os seguintes depoimentos:

Assim ó, eu vejo a necessidade... ó, ta acontecendo tal coisa nós precisamos organizar. Eu não venho com ela pronta, eu imagino uma regra inicial e dali a gente faz as mudanças né. Claro, porque eu tenho uma visão e os professores têm outra, os funcionários tem outra e, ouvindo cada um, cada um, a gente faz melhor essas normas (E1).

Tenho a impressão que foi no tempo da “Celi” (supervisora). A gente tentou dar uma melhorada nas disciplinas, nas regras da escola. Elas foram reformuladas e reforçadas. Quem participou foram os professores (E2).

Sempre foi através de pesquisa, traziam os pais pra escola, pesquisa foi através de questionário e que as famílias devolvem. **(Quem participou de elaboração?)** Toda a comunidade. Foram chamados os pais, feitas reuniões. **(Quando você percebe**

**que as regras são retomadas?)** Ai, ai, ai... quando é necessário. As pessoas às vezes esquecem, votaram junto... mas não cumprem muitas vezes. Se todo mundo cumprisse aquilo que foi acordado, só ia ser acrescentado. É mais quando acontece uma situação que exige a retomada (E3).

Nos depoimentos é destacada a participação da comunidade escolar na elaboração das regras, o que não se comprova no depoimento dos alunos, funcionários e familiares. O que ocorre é que, nos depoimentos da equipe, é lembrada uma atuação passada da escola que, na ocasião, proporcionou a participação dos demais grupos. Atualmente esta prática não acontece, pelo que consta nos depoimentos dos demais participantes.

No que se refere ao processo de elaboração, nota-se uma preocupação com o diálogo e com a reflexão sobre as normas. Assim:

Bom, as principais, que é em termos de escola geral, a gente tenta conversar com os professores né, criar. Dentro da sala de aula a escola tem que criar as regras com os alunos. Então cada professora vê o que é cabível com os alunos. Por exemplo numa reunião feita com as professoras de área, elas queriam criar regras. Eu disse: “tu tem que criar regras junto com os alunos porque, por exemplo, se eu chego aqui e digo assim ó, vocês vão lidar assim, assim e assim com os alunos, vocês não vão aceitar porque a regra é imposta, agora, se vocês criarem as regras, vocês vão tudo fazer, porque vocês criaram, vocês estão dentro do problema e sabe que aquilo é válido, que vai resolver. Eu que estou fora da sala de aula, não estou vendo, então eu, pra mim, é um tipo de regra, pra vocês são outros” (E1).

Nota-se, ainda, em outro depoimento, a preocupação com o comprometimento das normas por aqueles que as elaboram. Então:

Eu acho que depende do professor. Acho que se cada vez que surgisse algum problema a gente desse uma paradinha pra conversar, relembrar as normas, acho que a disciplina estaria muito melhor do que está. O caso é que a professora pensa que ela tem mais preocupação como conteúdo do que com aquele “parar”, aquela paradinha. Acha que é uma perda de tempo e aí então ela atropela. Eu, como vice-diretora, acho que as regras são lembradas quando tem um atrito. E tem regras que são seguidas por determinadas professoras e outras não. Há uma incompatibilidade de aceitação, professoras que são mais acessíveis, outras que são mais radicais, não permitem. E muitas vezes dá conflito, eles falam “ah, a outra professora deixa e a outra não”, isso gera conflito. **(Mesmo todas terem entrado em acordo quando elaboraram as normas?)** Aí entra a parte afetiva do professor, não sei se esse é o termo, de empatia... Uma turma é carismática, daí eu deixo aquela turma e na outra eu sou mais rigorosa. Eu acho que entra a empatia. Gera uma confusão (E2).

É demonstrado um descontentamento com relação à incoerência na elaboração e na prática das regras. Um dos motivos é a diferença da tolerância entre as pessoas e a demonstração da afetividade com relação a cada grupo. La Taille (1992) propõe: “[...]Assim,

longe de significar isolamento e impermeabilidade às idéias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade” (p. 17). Daí a importância de promover reuniões e permitir a apresentação dos diferentes pontos de vista, na tentativa de coordená-los. Se em um grupo organizado pelas mesmas regras houver uma atitude individual de cada um e independente do que foi combinado para a organização de todos, não será possível desenvolver um pensamento autônomo, já que esse pressupõe acordos mútuos.

#### 4.2.2.Utilidade das regras

- Os Alunos

Na observação dos alunos as regras da escola possuem três utilidades: manter a ordem; diferenciar o certo e o errado e se tornar “bom”; e proteger as pessoas.

Dentro dessas perspectivas podem ser destacados os seguintes argumentos:

Quanto à manutenção da ordem pôde ser trazido: *“Sim, por causa que se não tivesse assim... Aconteceriam muitas coisas. [...] Os pais iam ficar assim... Brigando com os professores, botando a culpa neles, daí tem que existir regras. [...] Elas (regras) organizam pra não fazer isso, não fazer aquilo”* (A1). Ou: *“Concordo por causa que, se não existissem regras, eles iam fazer o que eles (alunos) queriam. Iam mandar na professora”* (A1).

Também: *“Acho que é importante regras... pra respeitar a escola. Se não tivesse não ia dar certo, iam fazer bagunça toda hora, atrapalhar tudo, iam fugir, mentir pra professora... é por isso que tem regras... por tudo isso”* (A6) e *“Pra ninguém brigar. [...] Não, tem que chegar antes de bater. [...] Só pode sair do lugar na hora da merenda, quando a sora vai tomar café”* (A8).

Nota-se nestes depoimentos que as regras, além de oportunizar uma organização do trabalho, são entendidas como um recurso de “defesa” da escola, ou seja, um suporte do qual a escola se utiliza para justificar as tomadas de decisões. É apresentada, também, a característica da regra em colocar limites para cada um e fazê-los perceber que deverão “abrir mão” dos interesses individuais em favor do acordo comum.



Há, também, depoimentos que demonstram uma preocupação com a consequência de quando uma regra não é cumprida. Assim: *“Se ela deixar incomodar, por exemplo, acho que a gente ia rodar, que nem o Rogério”* (A9). Ou:

Quem não sabe já fica sabendo que as regras são importantes. É que aí, se der briga, daí ia ter poucos alunos e conversar tudo bem, mas, se der briga mesmo e a professora não tiver se importando, daí iam vir pouquinhos alunos. E conversar também não pode porque senão não aprende (A5).

Percebe-se nestes argumentos que o sucesso na escola está vinculado à obediência às regras. O descumprimento pode trazer consequências como “não aprender” e “repetir o ano”. De certa forma, diante do funcionamento que o sistema de ensino promove, ou seja, o de estabelecer etapas e fazer com que sejam ultrapassadas, entende-se que a compreensão que a criança faz desse processo seja essa, considerando fracassados aqueles que descumprem o que é proposto no sistema.

Quanto ao diferenciar o certo e o errado, foram colocados os seguintes argumentos:

Sabe porque que tem que ter regras? Porque assim ó... a gente, quando a gente tá estudando e vem uma moça perguntar: “quem tem dinheiro pode me dar”, quer dizer que é um roubo, então por isso tem regras. Pra saber se ta roubando, essas coisas. [...] Bom... é uma maneira pras professoras, pras mães, pais, não falarem mal das crianças. [...] Porque aprende a ter modos, nos lugares, no colégio, a fazer tudo do quadro (A2).

Nesta fala percebe-se uma preocupação da criança em agir conforme as normas que o professor ordena para que seja considerada uma pessoa boa. Em outra fala nota-se uma preocupação em utilizar a regra para classificar o que é certo fazer e, assim, poder penalizar aqueles que agem de forma contrária. Então:

É importante. Porque daí, se não tem regra, qualquer um vai lá, faz o que quer e passar a limpo. [...] Assim... outro pega, dá no outro, porque a professora não tem regra, não diz nada sobre nada, que tem que assinar lá em cima o que deu, o menino mais pequeno não vai assinar a ocorrência (A3).

Quando se questiona a criança sobre o efeito de assinar a ocorrência, esta responde: *“Ah... Por exemplo, lá na minha sala pode assinar umas vinte mil vezes que não aprende”* (A3).

Quanto à proteção que as regras oferecem, as crianças trouxeram:

Teve um dia... uma guria que uma cobra picou. Ela tava brincando ali né. Daí a tia não deixa mais subir ali, ninguém mais sobe ali. Pode até morrer por causa que ali tem um monte de bicho venenoso. Um dia o tio achou uma cobra. [...]Porque senão sai tudo errado, aí a gente roda, ainda mais que a gente tem que vim pra aprender (A7).

Acho que precisa. Porque se não têm regras, aí a professora vai... deixar eles incomodarem, aí a sora vai pra casa e pode a sora ficar doente. [...] Eu quebrei meu nariz na outra escola porque não tinha regras lá. Aí, a minha mãe, me colocou pra essa. Ela me disse que desse colégio ela não vai me trocar nunca mais (A9).

Percebe-se que a regra assume uma utilidade de prevenir acidentes (aqui descritos como aqueles que atacam a saúde e, também, aqueles que atacam os propósitos da escola). No segundo depoimento é demonstrada uma preocupação com o outro, no caso a professora. Tal preocupação pode estar relacionada com uma atitude de chantagem por parte da professora, que se utiliza a própria saúde para garantir a ordem através de uma ameaça apelativa.

Assim como o uso da coação, de sanções expiatórias e ameaças não contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral, o não emprego da autoridade também prejudica. Menin (1996) coloca: “É preciso sempre considerar que autonomia não é fazer o que “der na telha”, mas agir respeitando regras sociais auto-refletidas e decididas. A educação para a autonomia nada tem a ver com o “deixar-ser’ onde todo mundo faz o que quiser” (p. 99). Dessa forma, a autoridade é necessária e precisa proporcionar relações de cooperação e, na medida do possível, evitar atitudes coercitivas e que favorecem a heteronomia.

- Professores

Na percepção dos professores as regras tornam-se úteis, principalmente, em duas ocasiões: para melhorar a convivência em grupo e possibilitar uma “unidade de trabalho”.

Quanto ao primeiro aspecto, podem ser trazidos os seguintes depoimentos: “*Acho que em todos os segmentos que trabalhem com grupos de pessoas é importante que existam regras de convivência para o bem comum*” (P2), “*As regras são necessárias porque só assim o ser humano saberá o que é ter limites e assim respeitar o espaço do outro*” (P5).

Ou então:

Eu acho importantíssimo regras na escola porque antes de tudo eu acho que a escola é a extensão da casa, família, e eu acho que desde a casa devem existir regras, na escola então eu acho fundamental. A exigência de horários, a combinação de

posturas, tanto do aluno quanto do professor, se uma coisa acontecer a consequência que vai gerar e assim, eu acho importante em relação até mesmo à convivência em grupo, a consequência dos atos. Acho importante essa construção de regras bem claras, antes de cobrar, antes de punir, até trabalhar, elencar essas regras (P4).

Este depoimento retoma a função da escola como agente de socialização, como um lugar que congrega diferentes pessoas e que é regido por leis próprias, como na sociedade. É interessante destacar, no fim do depoimento, quando é falado na importância de esclarecer as regras, organizá-las, antes de realizar atitudes punitivas, pois é demonstrada uma preocupação em não agir sem embasamento e dessa forma, prejudicando o desenvolvimento moral.

Quanto ao segundo aspecto, referente à organização de uma “unidade de trabalho”, pôde trazer o seguinte:

Eu acho que sim, porque eu acho que isso aí volta até naquilo que eu estava falando antes né, na harmonia dentro da escola. Um dia tu vais resolver um problema, tu vai ter que ter um suporte né. Baseado em que tu tá tomando aquela decisão, aquela atitude? Porque senão cai naquela coisa assim... hoje ele é meu aluno e ele não pode, amanhã ele vai ser aluno da outra que acha que pode. Então no que tu tá contribuindo pro desenvolvimento dessa criança? Não tá, porque a criança está perdida, porque nem as professoras sabem o que pode e não pode, então ela também não sabe né (P3).

Este depoimento sugere uma preocupação do professor com a aprendizagem do aluno sobre as regras. Se a escola não conseguir manter uma unidade de trabalho, percebendo incoerências na atuação docente quanto às exigências, a criança provavelmente se confundirá com relação às regras como, também, poderá estabelecer julgamento pejorativo quanto à atuação do professor. Um exemplo é tratar um professor com desdém porque esse cumpre determinada regra enquanto que outro não o faz.

Dentre esses aspectos relacionados com a utilidade das regras, há uma preocupação em torná-las visíveis para que sejam realmente efetivas, o que pode ser visto no seguinte depoimento:

Eu acho até que é necessário, mas, também, além de ser necessário, elas deviam ser divulgadas sempre. Acho que fazendo reuniões com professores, com funcionários, com os alunos, com os pais... que eles tomem o conhecimento para aplicá-las. Não adianta ficar a regra só no papel, fica no esquecimento e às vezes as coisas acontecem e poderiam ser resolvidas com as regras só que o pessoal não conhece, não lembra mais, os pais também não sabem (P1).

Percebe-se uma tentativa de comprometimento com as combinações feitas com relação às regras. É injusto cobrar uma regra que se faz desconhecida, então, para não haver possibilidade de injustiça, é importante apresentá-las para que todos tomem conhecimento. Este é, também, um princípio de cidadania que se faz tão presente em documentos como LDB e PCNs ao se referir à Educação Básica. Pode-se dizer que *cidadão* é quem age tendo conhecimento dos seus direitos e deveres.

É preciso, além de construir as regras em conjunto, saber recorrer as mesmas nas situações em que são exigidas tendo a tentativa de propor discussões e utilizar as regras como parâmetros e não como sentenças. Para que essa atitude cooperativa e crítica aconteça é necessário uma educação moral em que predomine elementos como diálogo, reflexão, argumentação e não a coação e o uso de punições. Conforme coloca Piaget (1998):

[...] É sempre verdade, do ponto de vista da experiência psicopedagógica, que é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem; são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciências do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa em que consiste a moral. Não há, portanto, moral sem uma educação moral – “educação”, em sentido amplo, sendo precisamente o que se sobrepõe à constituição psicofisiológica inata do indivíduo (p. 27).

Em contribuição à idéia de Piaget, Carvalho (1999) aponta a necessidade de se observar a instituição como um “todo”, através das suas relações e práticas, para que seja possível perceber de que modo a educação moral é trabalhada. Assim:

O que urge salientar é que somente a partir de reflexões e investigações que tenham por objeto as instituições e práticas escolares poderemos obter alguma clareza sobre os aspectos relevantes envolvidos nas relações entre o ensino, a autoridade do professor e o desenvolvimento da autonomia em um contexto escolar (Carvalho, 1999, p. 69).

Convém lembrar que neste estudo a instituição é analisada através da percepção de alguns dos seus participantes, reunidos em grupos que representam a comunidade escolar.

- Funcionários

Ao serem questionados sobre a utilidade das regras na escola, os funcionários trouxeram os seguintes argumentos: que as mesmas possibilitam uma organização no

funcionamento da escola e, assim como apontaram os professores, estas precisam ser lembradas para que promovam controle das atividades.

Nesse sentido, podem-se trazer as seguintes argumentações quanto ao primeiro aspecto: “*Acho necessário. Toda a escola tem que ter regras. [...] Auxiliam a própria criança, amanhã depois, a ter orientação do que se deve fazer, como faz.*” (Fu2); “*É fundamental que tenham regras, todo o lugar precisa. Não aquela coisa ditatorial assim... mas regra é bom né. [...] Acho que é bom pras pessoas terem limites, saber o que pode fazer, o que não pode fazer*” (Fu5); e também:

Tem que ter regra. Até em casa a gente tem que ter né. [...] Em casa, como na escola tem que ter uma pessoa que controle, uma pessoa que veja o que está certo e o que não está, mesma coisa tem que ter na escola. Tem que ter regra pra organizar assim como uma casa (Fu4).

As regras são vistas como algo que “configura” as ações. Da mesma forma como acontece em um jogo, orientam o fazer para que a brincadeira seja possível. Cada regra possibilita uma jogada, uma artimanha e provoca uma consequência na estrutura da jogada. Na escola as regras também promovem as ações e garantem um funcionamento entendido como mais adequado e que, por sua vez, promoverá aquilo que é provavelmente o objetivo da escola: o sucesso na aprendizagem.

Quanto ao segundo aspecto destacado, referente à necessidade de divulgar e lembrar as regras para que efetivem o controle, foi dito o seguinte:

As regras teriam que ficar expostas pra não fugir daquilo, daquele esquema. [...] Ah, quando a situação tá demais aí ela (a escola) retoma... aí essa parte eu acho errado. Se ela, eles trabalhassem com aquilo ali não precisava. Uma prevenção. Tinham que estar sempre com aquilo ali, inclusive até nas salas de aula... que aí eles olham. Apresentar pros pais nos dias de reuniões: “olha, o esquema da escola é esse”. Mesmo que tem escolas que fazem reuniões uma vez por ano, outra que não fazem ano nenhum. Aqui o que menos tem é reunião e é o que mais falta. É o que mais falta. Tem o que a fulana disse, o que a beltrana disse... a ciclana decidiu isso aí... mas tá errado. De repente tu não concorda. Tem que ter o teu direito de dizer “não, eu não concordo” ou “eu concordo” (Fu2).

É percebida uma constatação do quanto se fazem necessários momentos de debate, discussões, para expressar opiniões e elaborar regras. Conforme aponta La Taille (1992), ao referenciar Piaget: “A nova exigência é a de *coordenar* os diversos pontos de vista e diferenças e não mais *reduzi-los* através de modelos a serem imitados por todos” (p. 69). Nesses momentos, então, haveria a possibilidade de manifestação, de acordar interesses. A não organização destes momentos impossibilita que o respeito e as relações aconteçam “entre

iguais” e faz supor uma existência de hierarquias, em que o poder de elaboração e decisão concentra-se na posição e pessoa de alguns, não havendo acesso ao restante que, por sua vez, é atingido.

- Familiares

Nas argumentações trazidas pelos familiares podem ser destacados três aspectos principais sobre a utilidade das regras: o primeiro com relação ao fato de essas mostrarem o “caminho certo” a seguir; o segundo correspondendo às regras como essenciais para a organização do trabalho, tornando-o possível e, como terceiro aspecto, as regras como definidoras de limites, algo que garante o respeito nas relações e define o “espaço de atuação” de cada um.

Com relação ao primeiro aspecto, os familiares colocaram o seguinte: *“Acho que um pouco de regra é bom sempre. Pra pessoa saber como se faz”* (Fa1). Aqui deve ser salientado que os modos aceitos pela escola não são os únicos existentes e na sua elaboração perpassam interesses. Há necessidade de conhecer a proposta da escola e acompanhar o fazer pedagógico na tentativa de identificar os interesses implicados em suas atitudes.

Sobre o segundo aspecto, que traz as regras como organizadoras do trabalho, trouxeram o seguinte: *“É porque senão um vai entrar às oito horas, outro vai entrar as dez e aí fica virado numa coisa né. Acho que na hora de estudar tem que estudar, na hora de merenda é pra fazer a merenda... assim”* (Fa3). Aqui há um exemplo de organização do tempo que, ao ser demarcado, facilita os encontros e o andamento das aulas. No exemplo o tempo é demarcado por funções (estudar, lanchar, entrar e sair).

E, com relação ao último aspecto trazido, referente à determinação de limites através das regras, pode-se perceber no seguinte argumento: *“Ah, com certeza. Precisa de uma regra... andar no ritmo. A criança tem que ter alguém pra “puxar a rédea”, pra não fazer tudo o que quer. Então tudo isso aí influencia sim, a regra é muito importante dentro da escola”* (Fa4). O limite é trazido como uma forma de salientar o que a criança pode ou não fazer e/ou quando fazer. Mostra a ela o espaço entre seus desejos particulares e o espaço do grupo, faz com que ela procure “negociar” seus fazeres a fim de que não prejudique os demais. Esta compreensão de “dois espaços” permite que a criança descentralize seu pensamento como também promove, assim, o desenvolvimento da autonomia moral.

Sobre esse aspecto, Puig (1998) coloca: “Ser moral pressupõe desentranhar o que nos parece pessoalmente correto diante de situações controvertidas, e supõe também sentir-se obrigado por si mesmo a fazê-lo com independência dos pontos de vista e das pressões circundantes” (p. 78). O sentimento de obrigatoriedade intrínseco é indicativo de autonomia moral quando ele é resultado de uma elaboração do próprio indivíduo e não resultado da manipulação externa.

- Equipe Diretiva/ Pedagógica

A equipe diretiva/ pedagógica entende a utilidade das regras em três aspectos (diante do agrupamento das opiniões de seus membros): regras como pré-condição para o bom convívio; como possibilitadoras de uma unidade de trabalho e, também, como possibilitadoras de justiça.

Então são trazidos os seguintes depoimentos:

Na verdade a gente tem que ter regras porque se deixar tudo muito livre eles não sabem ainda usar essa liberdade tanto é que a gente também... é uma função da escola mostrar que tudo tem as regras né, que tudo tem um limite, que tudo tem que... tem que estar todo mundo na mesma sintonia. É que nem tem o exemplo já, que sempre em a minha mente assim... dois burrinhos comendo dois montinhos de pasto um puxando pra cada lado não dá, até que eles se “antenaram” e foram os dois comer juntos, no mesmo montinho. E assim ó, na convivência também a gente que ir todos para o mesmo lado, então pra isso tem que ter as regras. Mesmo com regras já é difícil, imagina sem... Sempre tem os que não querem aceitar as regras, por menos regras que existam tem a resistência (E1).

Este argumento tem relação como primeiro aspecto trazido, referindo-se à organização das atividades. A necessidade apontada é de que haja união do grupo, união de interesses para que aconteça o trabalho. As regras não garantem que o trabalho aconteça, mas auxiliam. Na opinião trazida neste depoimento, a resistência às regras atrapalha o bom funcionamento, o que indica uma resistência, também, com relação ao conflito que é gerado na não-aceitação passiva das regras.

Ainda, agora se referindo ao segundo aspecto, é trazido: “Até pra ter uma linha de trabalho. Pra ter um segmento geral. Todos têm que ter aquele comprometimento” (E3). Há o

entendimento das regras como constituidoras de ações, para que haja uniformidade e igualdade de direitos e deveres. Aqueles que se distanciam da “grande proposta” estariam cometendo certa injustiça. É com base, também, neste argumento, que se pode analisar outro, trazido por outro representante da equipe:

[...] Às vezes a gente até esquece das regras de uma escola, como professora. Muitas vezes a gente cobra tanto do aluno, tanto do aluno, e o professor se esquece também que ele tem regras a cumprir, que também faz parte da comunidade. É fator preponderante na escola o professor. A primeira pessoa que tu bate é com o professor né. Tu chega e dá de cara com o teu professor todo dia na sala. Então eu acho que as regras são essenciais, primordiais e devem ser mantidas por toda a escola (E2).

É salientada a responsabilidade do papel do professor enquanto referência pra seu aluno. Se há incoerência entre o que é dito pelo docente e o seu fazer, não há credibilidade em seu trabalho. O significado dado às regras passa a ser negativo, já que propõe hierarquias e personifica relações de poder. O ideal é que as exigências feitas pela autoridade tenham argumentações coerentes e que façam sentido para a criança. Nesse sentido Dewey (1964) traz:

A solução é encontrada reconhecendo-se que o exercício das imposições é tão natural quanto qualquer coisa mais, num mundo em que as pessoas não estão isoladas umas das outras, mas vivem em constante associação e interação. Uma criança pode estar sujeita às exigências, de um pai, que nada mais exprimem que desejo arbitrário, que nada mais representam que o poder de fazer a criança fazer para obedecer, Mas as imposições e exigências a que a criança está sujeita não precisam provir de vontade arbitrária; podem surgir da própria natureza da vida familiar, da relações existentes entre pais e filhos. Não vêm, assim, para a criança, como força externa e despótica, mas como expressões de um todo a que ela mesma pertence. A criança é levada a obedecer em virtude de sua afeição aos pais, pelo respeito ao seu julgamento (p.64).

Dessa forma o respeito pela autoridade é promovido pela confiança e não pelo medo. Um professor, ao representar a autoridade, deve argumentar suas razões diante do grupo e, através desse exercício, fazê-los compreender que, ao tomar suas próprias atitudes, também terão que responder por elas, ou seja, argumentá-las.



#### 4.2.3. Respeito às regras

*O respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais.*  
(PIAGET, 1996, p. 4)

- Alunos

O respeito que as crianças estabelecem com as regras é unilateral, baseado em relações de coação. Entende-se que este comportamento seja em função do pensamento heterônomo que demarca um estágio de seu desenvolvimento moral, porém, observa-se também, que esta forma de pensar é enfatizada pelas atitudes da escola, conforme o que apontam os depoimentos.

São vários os argumentos que demonstram uma relação coercitiva. A análise proposta não fará julgamento moral sobre tais atitudes, apenas refletirá no quanto elas interferem na possibilidade de desenvolver uma autonomia moral. Como é trazido por Piaget (1994), as relações em que predominam a coação e o respeito unilateral fazem parte de uma moral heterônoma e, como ele mesmo coloca, não há como “conquistar” uma autonomia moral se os indivíduos não exercitarem a heteronomia, já que essa é uma etapa do desenvolvimento da moralidade.

Diante disso, é necessário esclarecer que a escola precisa trabalhar com práticas heterônomas em suas relações, até porque se aproxima, assim, do raciocínio da própria criança. Entende-se por prática heterônoma um uso necessário da autoridade externa que orienta a criança no seu agir social. O que a escola precisa possibilitar, além dessas práticas, é um outro modo de conviver que aborde relações de cooperação e respeito mútuo porque, assim, oportuniza o desenvolvimento da moralidade autônoma. Se não propuser práticas que se diferenciem da coação e unilateralidade, não permite que a criança desestabilize sua forma de pensar e, ainda, promove, através das práticas heterônomas, o entendimento de que sejam essas as únicas possíveis.

Sobre os argumentos que enfatizam as práticas heterônomas, com relações de coação e de respeito unilateral, podem ser apresentadas as seguintes: “*Ela xinga. Ela fala pra parar, eles não param, ou senão ela diz pra cada um ficar na sua, ficar cada um cuidando da sua vida*” (A4); “*Um dia ela ficou espiando pela porta né, ela viu que o Rogério fez e disse:*

“Ah... bom saber que é tu que ta fazendo” (A9); e “A professora briga. Ela dá bilhete e se o bilhete não vier assinado, só entra com a mãe” (A8). Também:

Todos desobedecem. [...] A sora bota atrás da porta. [...] Deixa muito de castigo. [...] Fica até na hora de ir embora. [...] As professoras, quando alguém incomoda, elas ficam muito brabas. [...] Às vezes a sora tem que gritar... [...] É certo fazer tudo o que ela manda. Eu faço tudo, tudo, tudo, tudo (A2).

A professora diz: “fiquem quietos que eu vou ali no corredor, eles não dão bola. Ficam pulando, gritando, correndo pela sala. [...] Quando a professora sai pra tomar o café dela, eles sempre começam a aprontar um montão de coisa. [...] É, daí eles ficam se combinando quem vai contar se a professora chegar. Eles pegam, começam a brigar, daí o tio chega lá e eles não dão bola. [...] Hoje até um guri mordeu o tio Luis. [...] Ah... daí um começa a ouvir passos... diz: “vamô vê lá”... “a professora, a professora”. Daí eles bem rapidinho vão pros lugares, pegam o lápis e começam a estudar (A3).

Até um dia mesmo, que ia ter física a gente, eles, ficavam conversando né. Aí ela disse: “então tá hoje vocês não vão ter física porque vocês ficam muito agitados. **(Houve alguma vez que ficaram agitados e causou confusão?)** Sim, né... [...] Eles brigavam lá dentro da sala, aí minha professora colocava lá na diretoria, até a mãe deles chegar. [...] É que a sora sai da sala e daí começa... começa a “fuzarca” (A9).

A sora ralha. Ela diz assim: “vocês querem levar bilhete no caderno?”, daí fica todo mundo caladinho. [...] Ela também pode mandar pra direção e aí vai assinar o caderninho preto. [...] E a maioria dos alunos ali eles repetiram com a mesma professora, daí ela diz assim... que vai arrumar um jeito de mudar eles de escola, por causa que eles tão ali muito tempo e ainda não pararam de atazanar (A7).

A professora diz pra mim: “fica sentado aí... eu vou lá tomar um café e, quando eu vir tu até pode brincar um pouquinho” e eu vou brincando e termino as coisas depois. Quando ela ta chegando... assim... eu sento lá na mesa e faço (A6).

Identifica-se nos argumentos trazidos um apoio em sanções expiatórias, que enfatizam o castigo como um recurso para a aprendizagem. Com relação aos castigos, as crianças foram questionadas sobre sua validade e uma delas coloca:

Tem que deixar de castigo mesmo, porque é sinal de fazer as coisas. [...] Se não faz tudo não aprende a ler... nem fazer nada... ficar quieto, essas coisas. Mas, meu irmão, ele também não faz nada. A folha dele ta em branco. Tem uma parte que ele estuda e depois... tem uma que ele deixa branca. Ele não sabe. Ele vai lá... Aponta, aponta, aponta e não faz nada. [...] O meu lápis ta bem maior... o dele não. [...] Tem outro guri que não faz nada, faz tudo errado. A sora diz “enche a linha” e ele escreve um monte de palavra feia. A sora fala “senta”, não senta, “senta”, não senta. Ele teima muito, muito. O meu irmão, ele ta com ele, com esse guri, se juntaram. Eles ficam dando risada e não fazem nada (A2).

Nesta fala a criança apresenta como as atitudes marcam ações boas ou más, segundo os critérios da escola. O castigo simboliza algo que devia ser feito e não foi cumprido e que,

nesse sentido, torna-se necessário para que se saiba o que realmente se tem o dever de fazer, então coloca “Tem que deixar de castigo, porque é sinal de fazer as coisas”. Outros apontamentos são feitos além do castigo, como a folha em branco e o lápis maior, que trazem como significado a não-realização das tarefas, ou seja, são marcas do rendimento em sala de aula, segundo o depoimento. Também, quando a criança diz “não faz nada, faz tudo errado”, traz um entendimento de que errar é “tempo perdido” e de “não vale” como esforço, atividade. Provavelmente os apontamentos feitos pela criança estão baseados naqueles que ela escuta dos adultos, inclusive (ou principalmente neste caso) do professor. Daí a importância de oportunizar relações de cooperação e respeito mútuo, pois possibilita uma desmistificação daqueles significados que a criança atribui às ações da escola.

Em outro depoimento é trazido o seguinte sobre a atitude do professor:

[...] Dá xingão: “para de fazer isso, não é pra fazer”. Xinga, manda pra diretora, essas coisas. (**Você concorda?**) Eu concordo. É pra aprender. [...] Ah... podia dar um castigo bem rigoroso... assim... ficar sem recreio, por três meses. Se chover, aí o castigo do recreio por três meses faz só quando der pra ir pro recreio. Deixar lá em cima estudando. Ser expulso por um dia... Daí vai e recupera no sábado (A3).

No pensamento heterônomo e em que predomina o realismo moral, a criança relaciona o tamanho do castigo com o prejuízo causado pela regra transgredida. Piaget (1998) traz:

Assim, na medida em que as crianças, quando praticam há pouco tempo o *self government*, continuam, imbuídas do espírito autoritário no qual foram criadas anteriormente, elas podem impor, aos colegas faltosos que são chamados a julgar, punições mais severas do que os próprios adultos aplicariam, durante um período inicial mais ou menos longo (p. 125-126).

Quanto mais significativa a regra, mais rigoroso o castigo. Nesse sentido pode analisar o que foi dito no depoimento, em que a criança sugere mais rigor como uma forma de aprender melhor.

Outra criança também argumenta relacionando o castigo com o tipo de regra transgredida:

[...] Às vezes vão ser expulsos, às vezes... ãh... ficam de castigo, vai pra diretoria. (Como assim ser expulso?) Assim... quem fizer uma coisa muito errada, muuuuito errada, grande, a gente vamo expulso. (Da escola?) É tem que mudar de colégio... ou às vezes tem que ficar na frente, assim, da porta... assim... a professora já fez isso comigo, aquela do ano passado. Me deixou na frente da porta. (Quem te disse que troca de colégio?) Ah, antes de eu vir pra cá eu tava numa creche e... lá... não tinha

muitas regras. Lá a tia ensinava tudo pra nós, o que tem na escola. Ela dizia isso... que ia ser expulso. [...]Ah... se for assim uma coisinha pequena... aí só fica na frente... assim... da porta. (O que é uma coisinha pequena?) Ah... faz de conta que a senhora é uma professora e eu sou aluno da senhora e eu tô assim... incomodando... o que a senhora vai fazer? Vai me mandar... assim... pra rua. Dizer pra não bagunçar mais... ãh... isso é coisa pequeninha. (O que é uma coisa grande?) É isso de ir pra diretoria... desculpa então falar ta?... Ah... Fazer xixi ali fora do banheiro, tudo isso... Desobedecer o tio que cuida do pátio. [...] Quem desobedece muito a professora também vai pra diretoria, ou a professora chama a diretora. [...]Quem faz alguma coisa errada tem que ficar de castigo. Se não ficasse ia ficar errado, não pode... ia ficar errado tudo. [...]Se a pessoa vai pro castigo ela nunca mais faz... eu já fui pro castigo e nunca mais fiz. Antes eu não fazia as coisas... agora que eu to me acostumando... agora eu to copiando tudinho... assim... ou eu copio em casa, faço o resto (A6).

O castigo é entendido como algo capaz de transformar o que é ruim no que é bom. A criança traz o seu próprio exemplo para justificar como a aplicação do castigo é correta.

Em outro argumento, são apresentados elementos como a ameaça entre os próprios colegas:

[...] A professora manda eles ficarem em silêncio, aí eles trocam celular, eles começam a conversar, começam a pular e pular por cima das classes. [...] Quando ela sai. Eles ficam gritando, falando, saindo do lugar, brigando, assim, de mentirinha. Daí quando a gente fala pra sora eles ficam brabos, diz que vão pegar a gente na rua (A1).

Talvez o que mais contribua para esse tipo de atitude é a postura do professor que, para conseguir um controle da turma, ou melhor, uma disciplina necessária para realizar seu trabalho, utilize muita rigidez que, na sua ausência, provoca uma atitude contrária dos alunos, já que estes passam a relacionar a disciplina com a presença da autoridade. Mesmo quando essa é forma encontrada para que a autoridade se efetive, deve ser utilizada em casos extremos e por um período inicial, já que com o tempo torna-se mais adequado para o desenvolvimento da moralidade o estabelecimento de um vínculo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos e, também, que sejam possibilitadas relações de cooperação e de respeito mútuo. O uso da força do adulto e as ordens que exigem obediência cega reforçam uma visão heterônoma e unilateral das regras, enquanto o diálogo e a discussão, que exigem compreensão e acordo, estimulam a autonomia (Duska, 1994, p. 26). A ameaça também pode ser apresentada como uma chantagem, como é o caso do depoimento abaixo:

Ela (a professora), por exemplo, assim... o Kalloham, ele incomoda né, aí ela diz: “paraí que eu vou colocar um bilhete no teu caderno, tu vai parar”. Ela leva pra diretora. Eu concordo. Até eu às vezes fujo um pouquinho das regras, aí ela também deixa de castigo. Acho importante (A9).

Quando o professor usa o argumento do castigo como forma de prevenir indisciplina, promove um acordo que não colabora com o desenvolvimento da autonomia moral, pois não é mútuo, ou seja, uma criança, um aluno, não poderá castigar um professor. Também, ao propor esta troca, pode não se tornar convincente para criança, que muitas vezes não se incomoda em ser castigada. É necessário, ao invés de utilizar ameaças e castigos, fazer uso da reflexão sobre as regras e o contexto em que são transgredidas, avaliar suas conseqüências. Vale lembrar que existem dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. As primeiras enfatizam a heteronomia e contribuem para que o pensamento permaneça heterônimo (PIAGET, 1994).

Ainda com relação aos castigos aplicados pela escola, as crianças apresentam alternativas para a aplicação dos mesmos como, também, apresentam novas formas de “ensinar bom comportamento”. Assim: *“Tem que brigar com eles. Fazer eles ficarem quietos... botando de castigo. [...] Eles brigam, ficam se implicando um com o outro”* (A8). Ou então: *“Quanto mais gritar e mais fazer, aí não vai dar. Tem que ensinar com calma. Tu não pode só brigar. [...]O meu primo me chuta, ele tem 12 anos, aí eu não brinco mais com ele... até ele aprender a se comportar. Acho que devia ensinar com calma”*(A9). Em outros argumentos a opinião é confusa: *“Bah... essa aí agora tu me pegou. Ensinando, falando. [...] Se não adiantasse não ia poder fazer nada”*(A4).

[...] A escola tinha que avisar todos os dias pros alunos né pra não desobedecer as regras e as regras aqui no colégio... se não obedecer elas, podem até se machucar, que nem aquela de não subir lá pra cima. [...]Porque muito alunos eles não respeitam. Não respeitam a professora, o colega. Eles pensam que é recreio dentro da aula. Eles pegam e dizem assim ó... que se eles não aprenderam uma vez, eles não vão aprender na outra (A7).

Percebe-se que as crianças sugerem diálogo e reflexão no momento de tratar com as transgressões. Trazem elementos como o fracasso escolar como uma forma de explicar a indisciplina e concordam com a necessidade de existir regras que sirvam como parâmetros para tornar o trabalho possível.

- Professores

A análise feita a partir dos depoimentos dos professores com relação ao tipo de relação e de respeito com as regras trouxe diferentes perspectivas. Isso porque, além de

descreverem práticas relacionadas tanto à cooperação como à coação, os argumentos destacaram outros aspectos importantes a serem analisados. Alguns trouxeram a falta de apoio da família na formação moral das crianças; outros demarcaram a existência de hierarquia na autoridade realizada pela escola; trouxeram, ainda, a necessidade de estabelecer vínculos e oportunizar diálogos para abordar situações de conflito. Esclareceram, também, causas possíveis de conflitos na escola e alternativas para trabalhar com eles, através de reflexão e mudança de estratégias.

No que se refere ao tipo de relação (de coação ou cooperação) e tipo de respeito (unilateral e mútuo) nota-se uma tentativa na fala dos professores na promoção das segundas alternativas (cooperação e respeito mútuo), entretanto eles destacam ter dificuldade em trabalhar com isso já que a interpretação feita pelos alunos acontece de maneira errônea<sup>19</sup>, ou seja, ao tentarem promover o diálogo e a reflexão sentem que o entendimento das crianças passa a ser o de uma falta de controle do professor. A confusão é oriunda do pensamento heterônomo da criança que, ao ser confrontado com outro tipo de atitude, tenta associá-la ao seu próprio modo de pensar. Somente através desta mudança de atitude o professor poderá promover o pensamento autônomo. Petersen (1967) coloca a necessidade da autoridade na relação adulto-criança como forma de construir parâmetros, assim:

Esa autoridad tiene una importancia esencial para la educación moral en toda escuela. No tiene nada de la coacción, de la ley rígida. Es la autoridad propia del adulto en cuanto hombre más maduro, el poder que emana de él. Éste es el poder que crea entre educador y el alumno la distancia absolutamente necesaria. La verdadera educación no puede prescindir de esta “distancia” (p 78).

Diante destas constatações, as argumentações serão analisadas quanto às causas dos conflitos em função das regras e às formas de exercer a autoridade através das regras.

As causas descritas pelos docentes com relação aos conflitos na escola correspondem a vários fatores. Um deles são problemas no vínculo entre a família e a escola. Assim: “*A falta de limites, a agressividade. [...] Talvez seja a falta da presença dos pais que trabalham o dia inteiro, deixando toda a responsabilidade na mão dos filhos*” (P5). Ou então:

Olha... eu acho assim que é a falta de limites dos alunos, falta de respeito, como eles se comportam em casa né, com os pais, com a família, então na escola eles acham

---

<sup>19</sup> “Errônea” do ponto de vista docente, pois se sabe que, conforme o que expõe a teoria construtivista, o desenvolvimento moral na criança acontece semelhante ao desenvolvimento da inteligência, o que propõe que o entendimento delas sobre os acontecimentos não pode ser classificado como errôneo, mas, sim, correspondente a uma etapa do desenvolvimento.

que podem fazer a mesma coisa e aí acabam acontecendo problemas. Falta de respeito com os professores, aquela falta de limite. Às vezes os pais também... eles vêm na escola, eles não tem um comportamento adequado... usam aquele palavreado, aquele vocabulário agressivo que eles usam lá na comunidade deles e acham que na escola também é a mesma coisa (P1).

Na fala deste professor nota-se uma preocupação com a falta de parceria da família com a escola. Pode-se entender que, neste argumento, a escola não possui uma função esclarecida para determinada família e, assim, torna-se um ambiente sem significado (ao menos o significado “educativo” que o professor tentar destacar). Pelo que é trazido no argumento, a reivindicação é a de que a escola precisa ser um ambiente “valorativo”, ou seja, que tenha reconhecimento daqueles que compõem a sua comunidade. Quando não há um vínculo entre a instituição escolar e a família, o significado de sua atuação fica prejudicado, sensível. É possível pensar que não há porque respeitar um ambiente pelo qual não se formou algum sentimento, algum significado. Os PCNs apontam o seguinte:

As relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais. Como devo agir com meu aluno, com meu professor, com meu colega? Eis questões básicas do cotidiano escolar. A prática dessas relações formam moralmente os alunos. [...] Se as relações forem respeitadas, equivalem a uma bela experiência de respeito mútuo. Se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalem a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias diferentes das nossas. Do contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a idéia de que as relações sociais em geral são e devem ser violentas e autoritárias. [...] As relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas. De fato, a escola não é uma ilha isolada do mundo, da cidade ou do bairro. Ela ocupa lugar importante nas diversas comunidades, pois envolve as famílias. Cada lugar tem especificidades que devem ser respeitadas e contempladas (BRASIL, 1997, p. 64).

Estas mesmas observações podem ser empregadas no argumento seguinte, que traz como causas dos conflitos a falta de interesse em freqüentar a escola e o fracasso escolar:

Eu tenho uma turma bem complicada esse ano. Eu tenho muitos alunos que são repetentes e eu atribuo assim, essa repetência, a uma falta de motivação, eles não compreendem mais assim, parece que não entendem mais a necessidade da escola, do porquê de estudar, então passam a não querer, a não se motivar pra isso e acabam assim que vão pra aula porque é uma obrigação, eles tem muito medo do Conselho Tutelar. Então muito dos meus assim, vão pra aula, às vezes não abrem nem o caderno, tu tem que brigar pra eles abrirem o caderno, tu tem que brigar com eles pra eles escreverem. Brigar que eu digo é ficar em cima toda a hora chamando a atenção, pedindo, e às vezes tu tem que realmente passar, tu tem que dar uma dura né. E não tem motivação pra nada, pra nada mesmo. E eu acho que isso assim, aquela coisa de estar lá a alguns anos e todo ano acaba sendo a mesma coisa, então quer dizer: pra quê? De repente a mãe dele não estudou, o pai dele não estudou, os

irmãos não estudaram e pra que que ele vai estudar? Ele chega em casa, a mãe nem pergunta, o pai nem quer saber se ele tá indo. Eu vejo, não dá para generalizar, mas eu acho que muitos alunos ali é extremamente atribuído assim à falta de motivação e à falta de interesse da família. Eles vêm a escola assim como um “tudo”. Eles vem pra bater papo, pra jogar bola, educação física, pra brincar, mas pra estudar não. Eu acho que eles não entendem assim o “caráter” da escola, o objetivo da escola, eu acho que isso é muito “perdido” assim pra eles (P4).

Há outro depoimento complementar, também referente a causas como a infrequência. A preocupação principal é a de que, por faltarem muito, os alunos de um mesmo grupo deixam de se conhecer e isso prejudica o vínculo entre eles e, sem vínculo, o tratamento de uma criança com a outra deixa de ser permeado pela colaboração, carinho e o próprio comprometimento de um com o outro se torna inexistente. Assim:

A minha maior dificuldade é a frequência, a falta, porque eles faltam muito. Por exemplo, não chegam a faltar em frequência, mas alguns dias faltam uns, outros faltam outros e então não chegam a manter um grupo. Também tenho muita dificuldade na parte de auxílio em casa. Noto que eles vem assim sem bagagem, sem contato com a leitura e a escrita, até eu estou adorando trabalhar com a 1ª série, mas é bastante angustiante. Eu venho de uma escola particular onde o setor me cobrava, a direção me cobrava resultados. No Estado eu não vejo essa cobrança de setor, mas a cobrança minha mesmo, como professora. O que me angustia mais ainda é a gente ler aquelas teorias, tentar aplicar e achar quase que impossível aplicar no Estado. É um número bem difícil, eles não tem número construído, não tem pré-escola. **(E a infrequência prejudica o andamento deles enquanto grupo?)** É, eu acho. Eles se tratam “Ô meu, me empresta aquilo”, não sabem o nome um do outro, porque eu acho fundamental numa turma, pelo menos se conhecer né, criar vínculos. Eu procurei trabalhar bastante dinâmicas para conhecimento, do próprio nome próprio, brincadeira no final da aula, eu tenho isso muito presente (P4).

Além da infrequência, é chamada a atenção para a falta de colaboração da família no acompanhamento das atividades escolares. Nas situações em que isso acontece geralmente se percebe uma desmotivação da criança, pois não encontram significado na ida à escola:

Acho que a família ali é a grande responsável, desde a exigência que acorde e venha para a aula, ou mesmo por que não dá valor à atividade da escola, levando outras coisas em consideração, seja trabalho, cansaço... e deixa o filho em segundo plano. [...]Eu procuro incentivar dizendo que a amanhã nós vamos fazer tal coisa, procuro animar eles pra que eles não falem as aulas. Também procuro falar com a família, saber porque está faltando, da importância de vir. Também falo pra eles mesmos e pergunto porque faltou, às vezes eles não tem resposta, acredito eu que seja por dormir demais (P4).

Esses argumentos também têm relação com a função que a escola assume com sua comunidade. Quando esta não está esclarecida, o compromisso de frequentar o ambiente



educativo não passa de um “cumprimento de obrigação”, já que a Constituição Nacional torna o ensino escolar obrigatório. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997):

A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos.[...] Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa” (p. 55).

Outro argumento traz como motivo de conflito a disparidade entre as idades e os conhecimentos dos alunos quando colocados na mesma turma. Assim:

Olha, até que esse ano eu peguei uma turma mais homogênea, eu não tenho aqueles alunos assim como eu tinha no ano passado... com 18, 19 anos. Agora a turma é mais ou menos homogênea, então é muito tranquilo de trabalhar. [...] O nível dela tá mais parelho, realmente até agora tá mais tranquilo de trabalhar. Até os problemas que eu tenho e que assim... não são graves... é com a Clarice que é uma menina repetente, adolescente, tem falta de estímulo da família, mas é com ela, não é problema de disciplina com a turma (P1).

Além dos motivos trazidos e que se referem, de certa forma, a instâncias mais amplas (como a escola como “um todo” e a sua comunidade, além de inferir instâncias maiores, como o governo), outros motivos de conflito trazidos pelos docentes tem suas causas no ambiente da sala de aula, no convívio entre os colegas.

[...]Eu acho... é a falta de respeito entre eles. [...] Começam os atritos entre eles e depois acabam partindo para uma agressão maior digamos assim. Eles começam um bate-boca, pegam coisas às vezes muito pequenas, simples, que poderiam ser resolvidas com diálogo e eles acabam se estressando e acabam às vezes até tomando procedimentos mais sérios... que aí a gente tem que intervir (P2).

[...]Brigam, se ofendem assim, um vocabulário bastante agressivo... às vezes até assim me desafiam, tipo, tenho que exercer minha autoridade na aula pra parar com isso, pra colaborar, pra fazer silêncio, pra fazer a atividade. Eles me desafiam às vezes, né. Até assim ó, de poucas vezes esse ano, o ano passado eu sentia mais na 1ª série, poucas vezes aconteceu de eles brigar mesmo assim, se agredirem fisicamente, mas verbalmente é... normal pra eles assim... as brincadeiras deles são agressivas assim, com nomes. Pra eles é comum às vezes, tipo eles nem percebem, enquanto que a gente vê que em outras realidades se uma criança fala uma determinada palavra ela mesma já percebe que falou e que não pode. Pra eles é normal. [...] Então, como eu disse, é a falta de motivação e de interesse da família (P3).

É possível compreender através das causas explicitadas que há um predomínio de relações de coação e de respeito unilateral nas atitudes realizadas tanto pela escola, enquanto instituição, como pelos integrantes de sua comunidade (professores, familiares e alunos). Isso porque aparece na reivindicação da valorização da escola pelos seus integrantes um sentimento de “valor imanente”, ou seja, aceitar que a instituição carrega em si uma autoridade indiscutível e correta e a qual todos deverão seguir. Nesse sentido, Petersen (1967) traz:

El maestro, “la autoridad” natural en la relación educador-alumno es, en suma, una parte intrínseca de la pedagogía racionalista, “ilustrada”, que no ha sido quebrantada hasta nuestros días, después de haber ejercido su imperio de un modo absoluto en el curso del siglo XIX y aún más allá. Tiene su autoridad, por esta razón, una base metafísica: está anclada en la razón universal que se considera como una parte de la razón cósmica, o desde el punto de visto religioso, de la razón divina, de suerte que el racionalismo o la “ilustración” de la razón forman dos aspectos de una sola y misma concepción del universo (p. 59).

Essa maneira de pensar promove coação e unilateralidade, visto que a hierarquia está formada e não há, provavelmente, abertura para discutir quais os conhecimentos e valores estão sendo trabalhados na escola e se isso possui algum significado para aqueles que a compõe.

Como já fora tratado, as regras possibilitam um melhor procedimento das atividades por configurarem estratégias de ação (Piaget, 1994). É necessário destacar que as regras de um ambiente educativo servem para todos teoricamente, ainda que existam alguns “personagens” com uma autoridade pré-estabelecida, como é o caso do professor. Na sala de aula todos os alunos estão sob responsabilidade do professor e, por motivo desta responsabilidade, o docente possui autoridade sobre o grupo. Ele está ali para garantir a ordem, garantir que as regras funcionem efetivamente.

Com relação às formas de exercer a autoridade através das regras, a ação docente pode assumir algumas facetas. Poderá corresponder a atitudes que possibilitem reciprocidade ou mesmo aquelas que se caracterizam pelo reforço da imagem autoritária, utilizando recursos como a cobrança, o castigo, a ameaça, ou seja, o uso de sanções classificadas como expiatórias.

As regras, enquanto norma dada, não prevê se a autoridade será realizada de forma coercitiva ou recíproca. É evidente que a própria elaboração das regras já permite visualizar que atitude está sendo esperada, mas a análise sobre a elaboração será feita mais adiante. A análise é sobre a forma como o docente percebe-se exercendo a autoridade com base nas regras da escola, ou seja, sobre a percepção que os mesmos possuem sobre suas atitudes.

Os argumentos apontam uma preocupação dos docentes com o controle disciplinar dos alunos. Assim:

Difícilmente eu levo um aluno lá pra secretaria, só quando realmente extrapola. Eu chamo, eu converso, eu realmente sou uma pessoa que eu sou séria, se eu acho que o aluno tá me desrespeitando eu sou séria e eu falo muito firme, falo muito firme mesmo com ele. Eu me imponho. Eu acho assim ó... que dentro da sala de aula eu mando e que tem que ter um limite, tem que respeitar. Então se eu tiver que falar “não”, então quem vai falar grosso sou eu. Se eu achar que tem que chamar mãe... aquela coisa toda né. **(E quando o caso vai pra direção?)** Ah, quando começa a reincidir várias vezes, aí então vamos lá na secretaria e só vai entrar com a mãe e vamos conversar né (P1).

Neste depoimento é possível perceber que o professor destaca ser uma referência de autoridade na sala de aula. Ele precisa garantir a ordem. Talvez, pelo recorte que é feito da fala do professor, note-se uma postura unilateral, ou seja, o respeito é dirigido a ele próprio somente, já que é este quem representa a autoridade. A hierarquia está formada e o respeito é garantido através dela e, quando uma atitude extrapola o controle docente, o aluno é encaminhado à direção.

Em outro depoimento, percebe-se que há, por parte do professor, a intenção em estabelecer um respeito mútuo, através da cooperação, da troca de idéias e da tentativa de fazer com que as próprias crianças resolvam seus conflitos. As regras são retomadas como uma forma de restabelecer as combinações feitas em conjunto e auxiliar na resolução dos conflitos. Assim:

Em geral, pelo o que eu observo, quando ocorre alguma coisa, então que são lembradas as regras de convivência. Quando acontece algo, uma infração, então são lembradas essas regras de convivência, ou pelo professor em sala de aula, quando a gente tá conversando com a turma, numa parte mais formativa. Eu, pelo menos, tenho o hábito, geralmente eu converso muito com os meus alunos, então eu sempre procuro lembrar essas regras de convivência já pra evitar possíveis problemas. Então eu sempre procuro lembrar isso aí pros meus alunos e quando ocorre, quando há uma infração deles, então aí retoma. Eu converso muito com eles. Sempre durante a aula, sempre eu falo, num determinado momento, para lembrar isso daí e trabalhar essa parte formativa dos alunos. [...] Em geral eu tenho o hábito de ouvir ambas as partes e procurar, assim, dentro do bom senso, procurar dentro do bom senso e do diálogo, fazer com que eles percebam que aquela conduta foi inadequada e que não é por ali o caminho... que existem outras formas de se resolver atritos e problemas surgirem. [...] A princípio eu tento conversar com ambas as partes né... quando extrapola, passou assim do limite do professor, então eu busco outras instâncias da escola e, se o caso é de chamar a família então se chama a família pra ser colocada ao par do que ocorreu (P2).

A busca por outras instâncias, como família e direção, é trazida, já que era previsto este tipo de controle pela própria escola, através das regras. A diferença entre esse

depoimento e o colocado anteriormente é o fato de que este último não encara os conflitos apenas como uma afronta à figura do professor, mas propõe que eles existam No relacionamento entre os alunos, como que inerentes ao processo de socialização e, dessa forma, as regras são como um recurso que o docente pode utilizar para provocar discussões entre as crianças e, assim, possibilitar a solução do conflito. Ainda que neste depoimento se demonstre uma preocupação em promover o diálogo e um relacionamento marcado pela reciprocidade, percebe-se que o docente possui ainda um papel decisivo, centralizador. Na medida do possível, este deve coordenar a discussão de uma forma que, cada vez mais, faça com que as crianças sejam ativas na resolução dos seus próprios problemas.

Em outro argumento trazido por um professor, é salientada a dificuldade de promover o respeito mútuo e relações de cooperação em sala de aula. É colocado, inclusive, o sentimento do professor com relação a essa dificuldade:

[...] Olha, toda a vez que eu saio de lá assim chateada com determinada coisa que aconteceu, eu saio assim pensando no que que eu vou fazer da próxima vez que isso acontecer, ou mudar a minha prática, a minha maneira de me comportar com eles pra que isso não aconteça mais. Então eu estou sempre refletindo assim... eu já mudei de... toda a vez que eu percebo que não está dando certo eu tento outra coisa (P3).

Há uma busca por novas alternativas no exercício da autoridade:

[...] Então eu já fui desde aquela assim... eu sempre comento, eu acho que tu tem que conversar, tu tem né, tu tem que tentar aproximar, criar um vínculo afetivo com eles, eles têm que confiar em ti, têm que gostar de ti, isso é importante, até pra eles gostarem mais da escola. A figura do professor nesse sentido é importante. Só que daí quando tu vê que eles tão confundindo isso, eles tão abusando dessa tua boa vontade, dessa tua tolerância, tu ta apostando mais no diálogo do que no grito, em outra coisa assim, tu tem que mudar mesmo. Às vezes parece que é dessa maneira que eles entendem, eles entendem uma autoridade como a pessoa que dá uma dura, que grita... eles confundem essa questão da autoridade com o autoritarismo, isso aí é uma coisa bem clara. Se tu não é autoritária com eles... Então assim, eu tento, num primeiro momento eu chamo a atenção, eu converso, tento não expor o aluno... num segundo momento isso já vai se perdendo, tu também é humano, tu não agüenta muito tempo, então tu chama a atenção, tu conversa, tu já ta te exaltando, então daqui a pouco tu já tem que... muitas vezes tu não ta com estrutura pra agüentar (P3).

Então, ainda que não concorde com atitudes autoritárias, sente que as crianças “pedem” por isso, e, na sua compreensão, só entendem limites dessa forma. A compreensão da criança é possibilitada através da atitude dos adultos e, se está freqüentemente exposta às atitudes que visam o respeito unilateral e relações de coação, provavelmente passará a pensar

que estas são as atitudes plausíveis. Este pensamento é favorecido quando a criança percebe este tratamento em pessoas que ela própria valoriza. Quando chega um professor que pretende agir de outro modo é estabelecido um embate. É coerente o sentimento e a resposta que o docente dá em troca dessa dificuldade, ou seja, se o raciocínio da criança, que é heterônomo, está totalmente reforçado com atitudes heterônomas, não será de um instante para outro que ele mudará. Assim mesmo cabe ao professor promover novas formas de relacionamento e provocar um “desequilíbrio” nos conceitos que a criança vem trazendo para que ela se coloque a pensar sobre novas possibilidades e desenvolva uma autonomia moral.

Outro comentário feito pelo docente é com relação à falta de amparo por parte da escola, principalmente por parte dos setores administrativos. É colocado que falta auxílio ao professor quando há uma situação que foge do seu controle. Na situação explicitada, um aluno é retirado da sala de aula em função de um esgotamento do professor ao tratar de sua desobediência às regras. A criança desafia a autoridade e o diálogo não é mais suficiente, então:

Lá é o seguinte, se tu tem que tirar um aluno da sala, tu manda sentar no corredor, sei lá... pra esfriar a cabeça. Se tu manda pra direção, a direção diz que não pode agora, que ta ocupada e que volta pra sala e que não é função deles. Então eu não sei de quem que é a função... **(E o aluno entende isso como?)** Ah, coisa bem boa né... a professora me mandou pra fora, vou poder assistir a educação física dos outros. Aí que ta assim, tu acaba perdendo muito vezes com a tua forma de agir. Porque tu acha resolve tirar e que agora vai pensar, só que dá próxima vez, quando ele não quiser assistir a aula, ele faz de novo, porque sabe que a professora vai tirar ele da aula. (P3)

Ao se questionar sobre validade da atitude de retirar um aluno da sala, o professor responde:

[...] Aí eu tiro da aula mesmo, porque contamina né. Às vezes é um ou dois alunos que contaminam a turma inteira. Porque se tu permite que um aluno te desafie e te faça de “gato e sapato” dentro da sala de aula, deu né, todos acham que vão poder fazer isso também. Se tu não for mais dura com ele, tu vai perder essa turma e daí então, quando eu não agüento mais mesmo, chegou no último ponto, daí eu tiro o aluno. Sempre, na minha vida inteira, acreditei que problema de sala de aula se deveria resolver dentro dela, pelo professor... Essa coisa de transferir responsabilidade eu sempre fui contra, mas hoje eu acho que isso não é real. Eu acho que é lógico que a maioria dos problemas tu resolve, agora chega uma hora que tu não agüenta, que tu é uma com uma inteira e que tu precisa de uma outra ajuda, alguém que de repente não ta com a cabeça tão atormentada que nem a tua e eu acho que é por isso que existem esses outros profissionais dentro da escola, ou pelo menos deveriam existir, pra que eles então consigam sentar, falar com esse aluno com mais calma, porque tu já não está com aquela calma que tu deveria. Então tem que ter esse outro (P3).

Percebe-se, então, que ao classificar a atitude como extrema, o professor sente muito mais a falta de auxílio da equipe diretiva. Essa não é vista como uma “válvula de escape” para o problema, mas, sim, como um “outro” que poderá agir na relação de forma mais tranqüila e sábia.

Ainda com relação ao encaminhamento das crianças para a direção ou setor pedagógico, outra professor trouxe o seguinte comentário:

Eu acho que se encaminha pra direção quando o professor não “vence” em sala de aula, até porque aqui na escola não tem setor, no caso não tem SOE (Serviço de Orientação Educacional) ou um setor mesmo de disciplina, então eu acho que se encaminha pra diretora, mas quando o caso já é extremo. [...] Acredito que é quando a coisa foge do controle, quando o professor já está exposto frente ao grupo, daí tem que procurar outros procedimentos. [...] A minha sala é uma 1ª série coisa mais querida assim, a turma inteira, é um número de alunos bom de trabalhar, acho que o problema não é a disciplina, eles até conversam, eles até bagunçam, mas eu acho que é uma bagunça super saudável. Tem crianças por exemplo, eu tenho uma menina que era bem tímida, no início do ano nem o nome falava e hoje eu estava observando ela conversando e dando risada, então é o tipo de bagunça, de indisciplina que eu fico feliz até de observar, nesse sentido é um grupo bem tranqüilo (P4).

Esse depoimento traz novamente a figura do professor como alguém que garante a ordem do grupo. Quando este se sente abalado de alguma forma, deve buscar auxílio extra sala de aula, na opinião deste professor. Nota-se uma preocupação em não desgastar a autoridade do professor, evitando “bate-bocas” com os alunos. O depoimento também aponta uma satisfação do docente com seu trabalho na turma, alegando não haver problemas de disciplina e, pelo contrário, que é saudável a atividade dos alunos com relação à conversa e ao humor.

- Funcionários

Os argumentos trazidos pelos funcionários, assim como os dos professores, também apontam motivos para os conflitos que envolvem desobediência às regras. Também trouxeram argumentos que caracterizam as crianças como “seres dóceis e obedientes”.

Quanto aos motivos que geram conflitos, apontaram o seguinte:

Eles já vêm de casa mal educados né... Não respeitam ninguém. É falta de educação mesmo! Falta de respeito com o professor, com o colega, com a gente que é funcionário também. Alguns... não são todos (Fu1).

[...]Acho que é mais em função da família. Como a nossa escola ta num bairro muito pobre, com crianças com problemas ãh, basicamente assim: pais separados, pais agressivos... a gente percebe, eles trazem isso. Até um aluno da professora Ana, o Cristian, semana passada ele tava muito violento. Eu falava “o Rodolfo não é assim, o que está acontecendo?” Ele estava furioso, fora do normal. Ele dizia “não, não é nada tio”. Ele era uma criança diferente, não digo que ele era um anjinho, mas violento assim... até mordeu meu braço. Fui separar uma briga e ele me mordeu o braço. [...] Normalmente essas crianças mais problemáticas têm problemas em casa (Fu5).

O motivo está relacionado com a educação familiar. Talvez mais diretamente com uma “perda de autoridade” da família e que se estende à escola. Não existe um vínculo, um significado atribuído para o adulto que possibilite um respeito, mesmo que unilateral.

O depoimento de um outro funcionário sugere como poderia acontecer a atenção para com o aluno no âmbito familiar, destacando o compromisso da escola como secundário:

[...] Não, a escola ta ali, na obrigação dela, tem que fazer né. Eu acho que os pais teriam que conversar mais com os adolescentes, com os menores. [...] Eles têm probleminhas que... o problema da professora é que ela tem muitos, ela não pode dar atenção de um por um. Precisam de uma orientação, do pai ter um tempo, da mãe ter um tempo “ah, tu já ta namorando, vamos conversar”. Eu converso muito com minha filha e eu converso muito com as meninas aqui. Aí que a gente nota como tem falta de diálogo em tudo.[...] A primeira coisa que eu faço é chamar eles e conversar (Fu2).

Tal argumentação torna possível refletir sobre o estabelecimento de vínculos afetivos nas relações. Destinar um tempo para a conversa, para a expressão de sentimentos, dialogar, enfim, promover um relacionamento agradável que transmita confiabilidade e fazer com que a criança sintase amparada e capaz de falar sobre suas angústias. A relação precisa estar direcionada para a reciprocidade, ou seja, não pode se estabelecer de forma hierarquizada. O adulto ouvinte precisa saber ouvir de igual para igual, ainda que sua função implique autoridade. No momento em que escuta, precisa deixar o outro à vontade, sem que haja a expressão apenas de julgamento e repreensão. A relação precisa estar embasada pela confiança, pelo comprometimento mútuo que faça com que os papéis de ouvinte e falante possam se cambiar.

Outro motivo salientado pelos funcionários é o atrito em sala de aula, proveniente das relações interpessoais e que, quando não há interferência do professor no momento certo, amplia as condições de brigas. Assim:

[...] Às vezes é uma pequena coisinha, dentro da sala de aula, até o professor às vezes nem vê. O professor tá de costas e um já começa a implicar com o outro. Aí quando o professor vira, não fazem mais nada... Chega lá fora e eles já tão brigando. Podia ter alguém, um outro aluno, sei lá como é que funciona. Alguém que pudesse

avisar o professor o que aconteceu, a hora, que aí aquilo ali vai evitar de sair pra fora dali (Fu1).

O argumento apresenta uma alternativa de “remediar” ou mesmo prevenir conflitos. Aqui não se fará julgamento moral sobre a intenção do funcionário com relação à alternativa proposta, ou seja, ainda que não se concorde com a mesma, sabe-se que, na sua compreensão de educar, talvez seja esta uma das alternativas vista como mais eficiente. E, se a intenção é a de controlar, a chance da alternativa dar certo é grande. O que cabe analisar aqui são as condições de vigilância que se estabeleceriam com tal atitude, ainda mais pelo fato de atribuir uma função controladora como essa a um colega de turma. O respeito mútuo e um relacionamento cooperativo, recíproco, sugerem um comprometimento de todos sobre as regras e não que alguns tornem-se “vigias” de outros. Os conflitos precisam, sim, ser esclarecidos e as interferências precisam acontecer de forma saudável, oportunizando diálogo e reflexão sobre eles. Se o controle precisa se descentralizar da figura do professor para promover o desenvolvimento da autonomia moral, de nada adianta distribuí-lo a outrem, como no caso explicitado, aos colegas.

Há outros tipos de conflitos em sala de aula que foram descritos:

Mais é briguinha, com coleguinhas ãh... por exemplo... Mais são coisinhas, nada até hoje peguei de grave, mais são brigas mesmo. [...] Já teve de soco, verbal, menino mexendo com menina, ao contrário também, mas nada violento... faz quase três anos que eu to aqui (Fu5).

Os funcionários auxiliam no cuidado das crianças no momento do recreio e, em função disso, foi trazida a seguinte preocupação:

[...] Eu cuido do recreio também, e é um horror. Ainda mais com esses banheiros que tem aí. (Biológicos) Eles empurram os que tão lá dentro... Tiveram que mudar de lugar porque estavam empurrando contra o muro. Outra coisa que a secretaria teria por obrigação era arrumar os banheiros da escola. A gente aqui é corajoso demais (Fu2).

O comentário referente aos banheiros tem relação com o momento em que a escola se encontrava no momento da coleta de dados, aguardando uma reforma da Secretaria de Educação e, enquanto esperava, foram disponibilizados banheiros biológicos. O comentário “a gente aqui é corajoso demais” trata das resistências que a escola precisa enfrentar para exercer um trabalho de qualidade, uma delas é quanto a estrutura física.



Em outro depoimento referente aos conflitos entre crianças, essas são vistas como mais dóceis e obedientes do que os alunos das séries mais adiantadas (5ª série em diante).

Assim:

É... os adultos, os das séries mais... maiores, independente de idade, da 6ª, da 5ª em diante, já estamos enfrentando problemas sérios com as meninas, com os meninos e eles não tem amor entre eles sabe... de colega pra colega. Brigam, se agridem, que se tu deixar eles se matam. Isso é um problemão. [...]É que os pequenos obedecem mais. Tu chega, tu fala com eles, nem que seja ali na tua frente, eles param. E depois, lá na saída eles vão fazer. Mas se tu fala, eles se tocam mais (Fu2).

Ou então:

[...]Eu tenho muito contato com as crianças pequenas. Os pequenos já são mais carinhosos, não respondem né. Eu não tenho muito contato com os maiores, que é a tarde né. Os pequenos assim, é entre eles, aquelas brigas, não é coisa assim tão séria. Às vezes é na sala de aula que deu uma corridinha, a gente se preocupa né com o bater. Com os que eu tenho mais contato não tem uma coisa assim muito séria, só uma coisa que outra, briguinhas. É... é um que mexe com o outro, mas quase nada assim (Fu4).

A docilidade dos menores pode estar relacionada com a presença dos vínculos, que tendem a ser maior nesta fase da escolarização, ou seja, já que a criança busca uma referência da escola como extensão da família e encontra, muitas vezes, na figura de um professor. A explicação também pode ser com base no pensamento heterônomo da criança que faz com que ela atribua confiança total ao adulto quando o valoriza.

Com relação ao modo como os funcionários exercem a autoridade com as crianças, são trazidos os seguintes argumentos:

[...]Ah... é na conversa... Eu acho que tinha que pegar o aluno e conversar, não na frente de todo mundo. Pegar aquele aluno, levar numa sala, separá-lo, conversar com ele e fazer entender que aquilo ali não pode. Acontece que não pode falar na frente de todo mundo. Falam na frente de todo mundo “ó, o fulano fez isso, o fulano fez aquilo”. Falo com ele, converso com ele... Se não resolve, aí eu levo pra diretora (Fu1).

[...] Eu procuro né, conversar. Se eu vejo que eu não consigo nada, eu levo pra direção. [...]Claro, a primeira coisa seria o professor né... Tu sabe que não tinha me passado pela cabeça... Procurar o professor né. [...] O professor responde pela sala de aula porque está na sala de aula. No pátio da escola, quando eles (alunos(as)) estão no recreio, são os funcionários que estão. A direção não tem nada que ver. De qualquer maneira... a gente se mete em briga. Como tem funcionários que já caíram... os alunos fortes demais. Como eu que me meti na briga de dois guri assim... Terríveis... tive que chamar o colega pra ajudar a separar, que eu não dei

conta... e olha que eu sou fortinha. Eu não dei conta. E a direção tava lá na sala dela, lá no café (Fu2).

Eu não sou uma pessoa de pegar e gritar. Eu procuro conversar. Oh fulano, não é assim, tu tem que fazer diferente... Eu não gosto de gritar. Eu gosto de conversar com eles, dizer as coisas certas, converso. **(E se eles não cumprem?)** Aí tu age com um pouquinho mais de rigor. Fala com um pouco mais de autoridade. Até então tu procura conversar, né (Fu3).

Ah... se é briga, eu chamo alguém. Chamo a direção se eu não consigo resolver sozinha, segurar, daí eu chamo a direção né. Quando dá assim... pra separar, se é briga, aí eu separo. Ah, sim, pelo o que eu vejo, só quando é um caso mais sério né. Uma agressão mais pesada num outro colega, daí a gente vê que é chamada a atenção, são chamados os pais, é bilhete. Quando acontece uma coisa fora do que é normal. Porque certas coisas são normais. Pelo o que eu vejo é conversado, vai bilhete, chama os pais (Fu4).

[...]Eu tento separar, conversar com as crianças, quando chega no limite eu digo “ta criançada, deu né”. Na conversa, nunca precisei xingar uma criança, ser mais rígido. Eu dou uma certa liberdade, brinco junto, aí quando eu vejo que ta ficando sério, aí como eu dou aquela liberdade, então eles dizem “bah, o tio ta chamando a atenção”, eles vêem que a coisa ta séria. Aí eu digo “ó, agora a gente não ta brincando, agora é sério, vamos parar”. Aí eles param (Fu5).

Nota-se nos depoimentos uma preocupação em oportunizar o diálogo e a reflexão através dos conflitos. Para o desenvolvimento do pensamento moral autônomo essas são condições básicas. Permitir que a própria criança reflita sobre suas ações, se comprometa e avalie as conseqüências, faz com que exercite uma forma de pensar recíproca e oportuniza sua socialização através do desenvolvimento do pensamento egocêntrico para um pensamento descentralizado.

- Familiares

Assim como destacaram os demais participantes da pesquisa, os familiares também trouxeram a presença do castigo como forma de educar. Sendo o castigo uma forma de sanção expiatória, percebe-se uma ênfase no desenvolvimento moral heterônomo, ainda que alguns depoimentos apontem a necessidade do diálogo. Assim, é possível observar a presença de sanções nos seguintes argumentos:

Quando faz alguma coisa errada conversamos. [...]Acho que vem de casa também, decerto os pais não ensinam, não... sei lá... não orientam a criança. Só a escola

também não adianta, os pais em casa também tem que dar uma força. [...] Desobedecer... às vezes desobedece uma vez, duas, aí às vezes eu deixo sentado lá, ou então eu tiro alguma coisa dele, no caso o videogame, não vai mais brincar com o videogame, ou a TV também. É tipo um castigo que não machuca, não chega a maltratar ele mas que faz ele pensar o que ele fez de errado. [...] Eu converso: “o que tu fez ta errado, não é mais pra fazer” (Fa1).

[...]É de casa que vem os problemas. Saem pra trabalhar e largam as crianças soltas na rua. [...] A gente vê na hora do recreio, às vezes tem uns que nem entram na aula. A diretora tem que ficar indo atrás. Isso é de casa, de casa que tem que começar a explicação. O colégio é pra lapidar e ensinar o restante das coisas. [...] Uma coisa eu sempre digo: “bater não resolve. Se bater resolvesse o presídio não estava cheio”. Ponho de castigo: tiro televisão, tiro videogame, tiro tudo que tiver que tirar. Uma vez a professora falou que ele não queria copiar os temas, ele ficou mais de um mês sem televisão. Castigo, conversa, porque bater não resolve nada (Fa3).

[...] Geralmente a mãe dela coloca ela de castigo. Castigo... às vezes da uns gritos com ela. **(E como são os castigos?)** Ah, castigo é não sair pra rua, não deixar andar de bicicleta na rua né. Às vezes ela bota sentada numa cadeira ou proíbe, tira as coisas que ela mais gosta assim... **(É explicado o motivo?)** Explica pra ela antes de colocar ela no castigo, ela explica o porquê que está colocando (Fa4).

Em outros comentários a ênfase é dada no diálogo e reflexão:

Minhas filhas nunca me deram problema. A gente conversa, tanto eu quanto meu marido conversamos muito sobre tudo. Ele, mesmo sendo as três filhas, ele, homem, conversa com elas como se não fosse. Nunca escondemos nada, a gente conversa demais. Até, sempre disse, se um dia tiver alguma coisa errada não é por falta de conversa. Uma já ta com 20 anos, já é casada, a outra ta na faculdade e agora tem a pequena, de 7 e nunca trouxeram problema. Graças a Deus que isso aí não. [...]Eu acho que tudo deve começar dentro de casa. Acontece pela falta de comunicação... creio que seja isso. Entre pai e filho né... irmão, eu acho que é falta de comunicação. [...] Conversamos muito (Fa2).

O diálogo possibilita interação, proporciona o esclarecimento de mais de um ponto de vista e, conforme é estabelecida a relação (se permeada por trocas mútuas) pode contribuir para a construção do *self* da criança assim como o dos demais envolvidos na relação. A construção do *self* permite que cada indivíduo se perceba através do ponto de vista do outro, assim: “O *self government* é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair do seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (PIAGET 1998, p. 119).

Já, em outra fala, é lembrada a importância do exemplo e a referência da família:

Não, não temos problemas de disciplina com nenhuma das filhas. De vez em quando assim que acontece... sempre tem um dia que a criança ta mais agitada, mas não assim aquele “bicho de sete cabeças”. Só uma teimosia “não faz isso” e ela faz, mas

não coisa fora do normal. [...] Isso é uma coisa que vem de... vem da educação dos pais. Educação e o jeito que eles agem dentro de casa reflete muito o que as pessoas grandes fazem, os adultos fazem. Então isso aí vem de exemplo já e aí chega até uma certa idade que a pessoa não consegue consertar mais (Fa4).

[...] Mas aí eu acho que vem de casa né... Porque uma criança que é mal educada, vamos supor, em casa, ela não vai ser diferente durante o tempo que fica dentro da escola. Não é nesse tempo que ela vai conseguir ser. Ela passa a vida toda em casa, sem conversa, sem diálogo com os pais, sei lá com quem, não vai ser nesse meio tempo que ela tá no colégio que ela vai mudar (Fa2).

Do mesmo modo que é destacada a referência familiar, a escola também é lembrada. No depoimento abaixo, o familiar traz a insatisfação com relação à falta de organização da escola com suas próprias regras (referindo-se a uma outra instituição e comparando-a com a analisada nesta pesquisa):

A professora que tinha vinha quando queria, o guri soltava aqui e ia pra casa sem coisa nenhuma, os outros davam nele, tiravam merenda, ele reclamava e a professora mandava bilhete pra casa. Numa dessas eu vim saber o que que era. Daí a gurizada disse “não, ele não fez nada. Os gurus tiraram a merenda dele, ele foi falar pra professora e ela ficou braba e mandou bilhete pra senhora”. Eu achei que era demais. Fui pra secretaria e falei com a diretora, ela disse “é, mas ela não quis ter feito”, aí eu disse “é, mas onde é que ela estava?” Ela chegava oito e meia e quando vinha... e a gente na rua esperando com as crianças. As vezes estava chovendo e a gente estava na rua. [...] Ah... agora sim, bem organizado. Agora se a professora não vai vim, dividem a turma ou então mandam pra casa. Antes a gente ficava aí na rua até nove, dez horas e ninguém dizia nada pra gente (Fa3).

É possível perceber que a família pretende que o ambiente escolar cumpra o compromisso a que se propõe, ou seja, se pretende trabalhar com educação e oportunizar aos alunos referências corretas, isso precisa estar coerente com as atitudes dos integrantes da escola, principalmente quando se trata de professores, entendendo esses como principais referências.

- Equipe Diretiva/ Pedagógica

A equipe diretiva tem a função, na escola pesquisada, de atuar, também, como pedagógica, já que faltam recursos humanos. Neste caso, ao integrar setores diferentes, a atuação acontece de forma diferente: o contato com os alunos torna-se mais constante através do aconselhamento pedagógico.

Observou-se, através dos depoimentos, um esforço dos membros da equipe em fazer justiça com base nas regras, em oportunizar relações de diálogo com as crianças, propondo reflexões a partir dos conflitos. O encaminhamento dos problemas disciplinares são feitos para a equipe, via de regra, quando esgotam os recursos do professor ou funcionário que estiveram em contato com o problema. Este esgotamento tem relação com a gravidade do caso e/ ou reincidências. A função que a equipe assume, de acordo com o que foi exposto por seus membros e que é apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola, é a de auxiliar no processo educativo. Problemas disciplinares que envolvam comportamento inadequado de acordo com as regras da escola e, também, aqueles que afetam regras maiores, como infrequência e evasão, precisam ser trazidos para a equipe, já que está é responsável pela instituição. Assim, podem-se perceber os seguintes argumentos quanto à maneira de a equipe exercer sua autoridade:

Quando tem brigas a gente conversa com os envolvidos tentando mostrar ou clarear um pouquinho mais, se colocar a par do problema e ouvir todas as partes, não adianta ouvir só um lado. Então a gente reúne quem está envolvido no assunto, conversamos, registramos pra não ficar em branco e, se houver novamente qualquer desentendimento, aí a gente chama os responsáveis pra nos ajudar a solucionar o problema (E1).

No primeiro momento a gente tenta afastar a briga obviamente né... os que estão implicados ali naquela agressão e depois eles são levados pra direção, a gente conversa bastante com eles, registra uma ocorrência, converso bastante pra que eles não voltem a transgredir essa norma da escola e depois então nós registramos aquela ocorrência e conversamos bastante como eu falei e se tiver reincidências os pais são chamados, responsabilizados né e conscientizados daquele problema que está ficando, se tornando cada vez mais grave e, em última instância, mandamos ficar em casa por um dia pra pensar (E2).

Eu converso. A gente chama os pais e tenta, até o último momento, resolver o problema amigavelmente, na conversa, senão... a gente apela pra outras instâncias. **(Que tipo de instâncias?)** Chama o Conselho Tutelar, que é a lei né. Apela pra lei (E3).

Existe uma tentativa da equipe em favorecer o cumprimento das regras através do diálogo. O registro, é que trazido como um recurso para anotar as ocorrências, pelo que descrito não assume um papel ameaçador, mas, sim, como uma defesa que a escola tem, um argumento válido, caso necessitem tomar providências maiores, como é o caso de recorrer ao Conselho Tutelar. Dessa forma, é válida a tentativa da equipe em proporcionar relações de diálogo de forma cooperativa. Ainda sobre o registro, é trazido o seguinte:

É pela gravidade... quando envolve, principalmente, agressão física. Outro tipo de agressão a gente, claro, conversa pra tentar contornar, mostra. Muitos deles até pedem desculpas, sentem que erraram, que foi influência de outros que não tinham nada com a história. Ultimamente é a fofoca o que está nos dando maior problema. O caminho é esse: ouvir o caso, se conversa e registra. Às vezes pode cair no esquecimento e a gente não lembrar o que houve tal dia, tem que ter. Aí se continuar a desavença ou retomarem de novo as agressões, aí a gente coloca pros responsáveis, que orientem, que aconselhem, pra tentar nos ajudar... porque só a gente não dá. A maioria são casos da rua que eles trazem pra dentro da escola. Eles começam lá na vilinha onde moram e acabam se encontrando aqui e estourando aqui porque acham que estão longe da família e não “vai dar nada” (E2).

Então, nesse sentido, o registro tem a função de *informar* e não *sancionar*. A equipe descreve a escola como “tranqüila” no que se refere aos problemas disciplinares. As regras da instituição prevêm etapas para solucionar os possíveis incidentes. Assim:

Eu acho assim... que na verdade não temos grandes problemas além dos normais. É tranqüilo, são coisas assim que dá pra resolver a nível de sala de aula, de professor com o aluno, a não ser quando se trata de agressões físicas. Uma das regras nossas é resolver, em primeiro lugar, com o professor. Na sala de aula ele é a autoridade. Só se foge ao controle dele, que envolva as famílias, aí a direção tem que tomar posição. [...] Mas quando chegam aqui né... A gente tenta não discriminar nenhum, não tratar diferente nenhum aluno, então não tem o motivo de sentirem prejudicados na relação professor-aluno, professor-direção (E1).

Ao se questionar sobre outras estratégias da equipe na resolução de conflitos, é dito:

[...]É, na verdade a gente não pode suspender. O que a gente faz quando acontece assim o mesmo problema mais de três vezes, a gente manda ficar em casa um dia pra pensar no caso, pra dar um tempo, até pra ele esquecer o problema... porque se tu deixar eles vão vir com a cabeça quente, com o sangue fervendo e aí a gente não consegue apaziguar. Mas quando isso é preciso a gente comunica os responsáveis, antes disso a gente não cogita suspender, que até nem é considerado uma suspensão, é considerado um período pra criança repensar nas atitudes. É colocado pros pais: “olha, ele vai ficar em casa e é pra pensar e espero que como pai/mãe auxiliem aconselhando”. Então retorna no outro dia (E1).

São trazidas alternativas que a escola encontra, amparada pela LDB e ECA, além do PPP e que sustentam as atitudes tomadas pela equipe diretiva. Quando questionados sobre os tipos de conflitos que encontram na escola e possíveis causas, os representantes da equipe se manifestam da seguinte forma:

Normalmente os problemas vêm de casa. As pessoas dizem desaforos nas casas e acabam vindo estourar aqui, porque em casa, provavelmente, a mãe oriente a ficar quieto, a não dar ouvidos (E1).

O problema mais... de disciplina, é gerado pela fofoca, o “diz que me diz”, as crianças que estão envolvidas elas mesmos tomam a atitude de tirar a limpo e de saber se realmente falaram aquilo ou não, elas partem pra agressão física mesmo e às vezes os pais também se envolvem, quando menos tu espera tem um pai aqui reclamando de uma agressão física que houve por causa de boatos, por causa de fofoca. O mais mesmo é por causa da fofoca (E2).

Eu acho que é o limite. A criança pensa que a professora e que a escola é a casa dela. O que faz com a mãe, quer fazer com a professora. Aquela liberdade que eles tem em casa de serem teimosos: “eu quero, eu quero, eu quero” ou “eu não vou fazer isso” e não faz. Às vezes o mais bem educado diz “não vou”. Ainda responde: “eu não vou”. É a falta de respeito. Falta de... Eu ainda acho que a melhor escola é aquela que termina no portão de casa. Terminou o portão de casa, começa o portão da escola. Mas tudo o mesmo portão. Quer dizer que o que está lá na casa tem que estar aqui na escola. Agora, eu não vou mandar meu filho pra escola se eu nem sei quem é a professora, o que que a professora está fazendo com ele, o que que ela está dizendo pra ele. Numa dessas ela está dizendo exatamente o que eu não queria que ela dissesse pro meu filho. Mas eu não sei, eu não vou lá saber. Há uma distância. [...]A família larga o filho na escola e só quer que a lei se cumpra né. “Ta na escola, é pra ir na escola? Ele vai, o que que ele vai fazer lá eu não sei” (E3).

Com relação ao que é exposto nos argumentos, percebe-se uma crítica sobre a relação família-escola, talvez em função da falta de diálogo, com a possibilidade de trocar idéias sobre como trabalhar com os conflitos disciplinares. A maneira como os conflitos são trabalhados no âmbito familiar muitas vezes se torna diferente da forma como são trabalhados na instituição escolar e essa “incoerência” possibilita que a criança crie expectativas para um ou outro ambiente e confunda o seu modo de agir. Há necessidade de estabelecer um vínculo entre a escola e a família para que seja possível uma conversa sobre este assunto e para que, juntas, pensem sobre as melhores alternativas – que valorizem relações de cooperação e de respeito mútuo.

As relações entre as regras e a moralidade são estabelecidas de acordo com o respeito dos indivíduos a elas ou a quem as demanda. O respeito, por sua vez, tem relação com o conhecimento que se tem das regras, assim como a utilidade atribuída a elas e na forma de participação na elaboração das mesmas. Conforme os argumentos dos grupos entrevistados, é possível destacar algumas semelhanças quanto às percepções do conhecimento e da utilidade das regras: vistas como parâmetros da vida social e uma forma de organizar o trabalho educativo. As regras da instituição são melhor conhecidas pelos professores e pela equipe diretiva, provavelmente em função de que sejam esses os grupos que as elaboram. Os funcionários, familiares e alunos conhecem as regras através do contato diário, através de suas próprias observações. Os alunos conhecem algumas regras que são demarcadas pelos professores em sala de aula, quando esses fazem chamativos para manter a disciplina.

Professores e funcionários destacaram a importância de lembrar as regras para que houvesse um melhor controle da disciplina. Quanto ao respeito às regras, predomina nos grupos a presença de vigilância e castigo como estratégias de estabelecer respeito, ao mesmo tempo, há uma tentativa de diálogo e reflexão no exercer a autoridade.

O quadro nº3, a seguir, apresenta os argumentos trazidos por cada grupo de participantes, distribuídos nas categorias analisadas:



Quadro nº3: As relações entre as regras e a moralidade

	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Familiares</b>	<b>Equipe Dir./ Ped.</b>
<b>1. Conhecimento e elaboração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regra como aquilo que orienta o que pode e não pode ser feito;</li> <li>- A regra é feita por quem a ordena.</li> <li>- Não há participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento a partir do dia-a-dia;</li> <li>- Regras vistas como um ritual.</li> <li>- Há participação na elaboração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento através de suposições;</li> <li>- Não participação na elaboração;</li> <li>- Uso na prática, através do controle da disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento através de suposições;</li> <li>- Há reconhecimento sobre a validade das regras;</li> <li>- Não participação na elaboração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existem tipos diferentes de regras: aquelas estabelecidas para escola toda e outras de sala de aula;</li> <li>- Regras como constituidoras de comportamentos;</li> <li>- Há participação efetiva.</li> </ul>
<b>2. Utilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para manter a ordem;</li> <li>- Para diferenciar o certo e o errado e se tornar “bom”;</li> <li>- Para proteger as pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para melhorar a convivência no grupo;</li> <li>- Possibilitam uma unidade de trabalho;</li> <li>- Necessidade de lembrança das regras para serem efetivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para organizar o funcionamento da escola;</li> <li>- Necessidade da lembrança para o controle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para mostrar o “caminho certo”;</li> <li>- Para organizar o trabalho;</li> <li>- Para definir limites.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré-condição para o “bom convívio”;</li> <li>- Formação de unidade de trabalho;</li> <li>- Possibilitam justiça.</li> </ul>
<b>3. Respeito às regras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disputa de interesses;</li> <li>- Presença do castigo como forma de aprender regras;</li> <li>- Noções de vigilância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Esclarecimento de alguns motivos que geram os conflitos.</li> <li>- Posturas diferentes na escola e na família;</li> <li>- Infreqüência e fracasso escolar;</li> <li>* Formas de exercer a autoridade: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noção de autoridade e hierarquia nas funções;</li> <li>- Presença do diálogo;</li> <li>- Necessidade de reflexão e mudança de estratégias para resolver conflitos;</li> <li>- Necessidade de estabelecer vínculos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noções de causas dos conflitos;</li> <li>- Presença da vigilância e do castigo;</li> <li>- Necessidade do diálogo e da reflexão;</li> <li>- Crianças vistas como mais obedientes e mais dóceis;</li> <li>- Necessidade de vínculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença do castigo como forma de educar;</li> <li>- Expectativa da escola como um lugar confiável;</li> <li>- Necessidade de diálogo;</li> <li>- Necessidade de bons exemplos na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noção de cooperação e respeito mútuo;</li> <li>- Necessidade de reflexão;</li> <li>- Importância do registro;</li> <li>- Necessidade de estabelecer vínculo entre escola e família.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

### 4.3. A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS

*A tolerância se expressa na aceitação da alteridade e na humildade, que significa reconhecer que um ponto de vista particular não é necessariamente o único nem o melhor*

(LA TAILLE, 2000, p.110).

Além do que já foi contemplado na pesquisa, referente às percepções dos participantes com relação à(s) função(ões) da escola nas séries iniciais e à percepção sobre o relacionamento com as regras da escola, buscou-se saber, também, como os participantes percebiam-se atuantes (ou não) na educação moral das crianças. Para isso, questionou-se cada integrante dos grupos da seguinte forma: “Na sua função, como você pode contribuir para a formação moral dos alunos?” (Com as crianças, a pergunta foi relacionada aos colegas).

A participação na formação moral pode se dar de diversas formas, sendo uma formação relacionada ao convívio social. As relações podem se estabelecer permeadas por coação ou por reciprocidade. Toda a comunidade escolar participa desta formação, alguns representantes de forma mais efetiva, por estarem mais presentes no cotidiano escolar, como é o caso do professor. No dia-a-dia escolar, a criança aprende a conviver com grupos diferentes, a respeitar regras e a autoridade dos adultos e, assim, através das relações sociais, passa a desenvolver sua moralidade.

A formação moral ultrapassa a socialização no sentido de que propõe ao indivíduo uma atitude com relação à autoridade, na forma de respeitá-la. Biggs (1976) traz o seguinte:

Mas seja ou não a posição oficial de neutralidade, “a moral está embutida em toda a educação formal” (Sizer e Sizer 1970, p.3) de modo que até a educação mais orientada para o lado cognitivo tem um impacto afetivo: “... a educação é uma experiência muito maior de que estudar e aprender o que se contém nos compêndios. Os estudantes não aprendem regras ou fatos, habilidades ou conceitos mas também regras de filiação numa instituição social. Por mais de mil horas por ano, são instados a seguir rotinas e processos, a se entenderem uns com os outros e a respeitar a autoridade adulta. Todos os dias seus atos são elogiados e criticados, seus movimentos são dirigidos e seus valores e crenças são modelados. Muitas vezes, tais experiências na vida institucional pode ter maior impacto sobre o bem-estar final dos estudantes do que as que comumente identificamos com o currículo acadêmico” (M.L. Silberman 1971, p.1)” (p. 210).

Dessa forma, pretendeu-se analisar como cada grupo de participantes entrevistado entende sua colaboração na formação moral das crianças, se consideram que influenciam nesta formação e de que forma.

▪ Alunos:

A maior parte dos alunos trouxe em seus depoimentos uma consciência de estar implicado no processo de formação moral dos colegas. A questão sobre esse envolvimento foi apresentada de forma indireta, na tentativa de aproximar o objetivo da pesquisa com o vocabulário infantil. As crianças foram questionadas da seguinte forma: “Você acha que pode ajudar na educação dos seus colegas, para que se tornem pessoas melhores?”. As respostas puderam ser divididas em dois grupos - um que se vê implicado no processo e outro que não se percebe como atuante deste.

Com relação ao primeiro grupo, os comentários trazidos apontaram algumas características como:

- Auxílio através do conhecimento do outro: Aparece a necessidade de conhecer o colega para então auxiliá-lo: *“Acho que sim, que eu ajudo, mas primeiro eu tenho que conhecer porque eu tenho muitos colegas novos que eu não conheço daí, muitas vezes, eu tento ajudar sabe, só que muitas vezes eles não escutam”* (A7).

Pode-se compreender que, ao falar em conhecimento do outro, a criança esteja dando indícios do quanto considera necessário o estabelecimento de um vínculo afetivo. O respeito à autoridade é conquistado pelo afeto, pela compreensão, ou mesmo pela coação, pelo medo. Nas relações entre as crianças podem aparecer, também, elementos como a subordinação, o respeito pela coação (no caso de uma criança mais velha ou mais robusta, que se utilize da força corporal) e quando isso acontece é importante intervir e possibilitar reflexões para que se possa introduzir elementos como a cooperação e o respeito mútuo.

É colocada uma dificuldade para esta colaboração: *“É, mas muitas vezes meus colegas não combinam comigo, eles querem mais é sair correndo atrás deles, porque eu digo “quanto mais tu correr atrás, mais eles vão correr, mais eles vão implicar, é só tu não dar bola que eles param. Daí é só a gente fazer de conta que eles nem tão ali”* (A7). Nota-se que mesmo havendo a intenção de auxiliar, ao encontrar resistência a ação é interrompida. Canan (1996) traz o seguinte: “A cooperação não nasce imbricada em nossos sentidos e em nossas percepções, ela é, antes de mais nada, uma questão de aprendizagem e, sendo assim, seu exercício é imprescindível” (p. 47). Assim, as crianças aprenderão a colaborar e respeitar mutuamente se puderem integrar um ambiente sócio-moral que contribua para isso.

- Auxílio através de orientação direta: Assim: *“Um dia eu fiquei com a minha colega e falei pra ela parar de bater, daí eu disse assim ó “é só tu falar com a sora, com a vice-diretora”, mas não, ela continuava batendo mesmo nos guris que ficavam mexendo com ela”* (A7).

Algumas crianças tentam contribuir com o trabalho do professor e, sabendo o que este considera correto, buscam auxiliá-lo no exercício da autoridade. Seria interessante propor conversas sobre as ordens que são repetidas e fazer as crianças explicá-las a partir do próprio ponto de vista. Dessa forma estariam iniciando uma reflexão sobre as regras e percebendo que não são leis intocáveis dadas pelos adultos.

- Atuação como um auxiliar da autoridade: *“Assim, a professora diz ‘ó, eu vou explicar o tema’, e eles ficam de ‘blá, blá, blá’, daí eu viro assim pra trás e digo ‘A professora vai explicar o tema!’, grito assim, e eles ficam parados, aí ficam quietos pra professora explicar o tema”* (A6).

Diferente de destacar uma regra, quando uma criança age com autoridade perante às outras e de uma forma coercitiva, ela está experimentando poder. Geralmente utiliza as palavras do professor como se fossem suas e se autoriza a pedir a atenção do grupo, intermediando o professor. Tal atitude pode gerar um descontentamento do grupo, quando aceita que a autoridade venha somente do professor. Nesse sentido, é importante que o professor promova discussões sobre a própria regra e seus objetivos. Mostrar porque é feita e exercitar seu papel de mediador. As crianças poderão agir como mediadoras em algumas situações, mas para que isso aconteça de forma saudável para o desenvolvimento da autonomia moral, as relações precisam estar permeadas pela cooperação e reciprocidade e não por elementos como a coação.

E, como foi dito, há alunos que não se sentem participantes deste processo e colocam em seus depoimentos a forma como se excluem, assim: *“Não sei, acho que não ajudo. Porque eles ficam bagunçando e eu fico no meu canto, eu não me envolvo e eles só ‘torram’ a paciência, me chamam de ‘quatro olho’, ficam me provocando”* (A3).

Muitas vezes esse distanciamento se deve à intenção de não querer participar do problema e, talvez, ser identificado como os demais. A criança se integra a grupos de pares conforme alguns interesses em comum e, por considerarem más algumas atitudes dos colegas, preferem não se envolver. É importante a mediação do professor nesse sentido. Ele precisa promover um ambiente em que as crianças entendam que formam um grande grupo e que este

necessita do comprometimento de todos. A atitude de excluir-se das relações propõe o aparecimento de “guetos” entre as crianças e oportuniza que sejam destacadas e produzidas algumas características dos alunos por causa deste distanciamento (como o grupo dos comportados e o dos indisciplinados). Tais características produzem expectativas e faz com que as crianças sejam estereotipadas, algumas de forma negativa, e as relações de cooperação tornam-se difíceis de ser estabelecidas.

A criança precisa se sentir parte do processo de formação moral. É da relação entre as crianças que o respeito mútuo é possibilitado mais facilmente, por estarem interagindo entre iguais (PIAGET, 1994). E:

O alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar-lhes que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, ao invés de ser recebida inteiramente pronta antes que possa ser compreendida. Nisso é que os métodos ativos prestam o mesmo serviço insubstituível, tanto na educação moral, quanto na educação da inteligência: o de levar a criança a construir ela própria os instrumentos que irão transformar, partindo do interior, ou seja, realmente e não mais apenas superficialmente (PIAGET, 2000, p. 69).

Para se autorizarem a legislar regras, avaliá-las e questioná-las, as crianças precisam se sentir incluídas no processo de desenvolvimento moral.

▪ Professores:

Todos os professores percebem-se implicados no processo de formação moral das crianças bem como salientam ser referência dentro da instituição escolar neste processo. Entre os argumentos trazidos, podem-se destacar alguns que enfatizam principalmente:

- A atuação através do exemplo:

Eu acho assim... o comportamento do professor reflete na turma. [...] Tem que chamar a atenção e tem que conversar, dizer “olha fulano, não é assim”. Eu digo... eu moro longe... mas o certo não é chegar atrasado. E eu já cheguei atrasada... “olha, hoje eu cheguei atrasada porque hoje a professora se atrasou, perdi o ônibus, mas o certo não é isso, é chegar no horário. Então vocês que moram aqui próximo procurem chegar no horário. Uma vez que outra acontece”. Outro dia eu cheguei, sabe... “ah, a professora se atrasou” e eu expliquei, porque eles percebem (P1).

Além da percepção de servir de exemplo para a formação, nota-se uma preocupação com a coerência entre o discurso e a ação. Um professor precisa demonstrar semelhança entre o seu pensar/ falar e agir para que a educação moral ocorra da melhor forma, para que tenha credibilidade diante do seu grupo de alunos.

- A atuação pela afetividade:

Eu acredito que o professor tem um papel fundamental na vida do aluno. Como professora eu me questiono, procuro fazer uma prática bem reflexiva, procuro trazer bastante ação e reflexão na minha prática. Acho que o que faz o diferencial do meu trabalho é o afeto, que eu procuro trazer e é uma coisa natural da minha pessoa, é a paixão mesmo que eu sinto pelo o que eu faço. Às vezes eu procuro me acalmar, talvez me falte mais teoria, sinto falta de estudar mais e tal, mas eu acho que essa boa vontade que eu tenho, esse carinho, já um grande passo sabe. Acho que o professor tem papel fundamental na vida escolar, na vida social e mais ainda desses alunos aqui do Estado (P4).

Não é só ficar chamando a atenção deles, tu tem que agir mais ou menos como se tu tivesse agindo com o teu filho. Se tu vê que ta errado, tu chama, tu coloca pra ele as situações, tu coloca como deve ser, eu acho que é dessa maneira que tu contribui né (P1).

Através desses depoimentos vê-se que a formação moral perpassa conhecimentos técnicos. Como acontece em outras formas de aprendizagem, é necessário estabelecer um vínculo afetivo para que o que está por ser trabalhado tenha algum significado. Na educação moral isso adquire maior relevância porque se trata da reflexão sobre comportamentos e, muitas vezes, incorporação de atitudes. Este tipo de formação, em que a autoridade assume lugar de extrema importância, precisa de um esforço por parte de quem exerce (no caso, o professor) para se aproximar daqueles que pretende formar. Não basta orientar, demonstrar bons exemplos se não houver um laço afetivo entre professor e aluno, já que este último é o que garante a elaboração de significado para a relação. De Vries e Zan (1998) trazem o seguinte sobre o exercício da autoridade:

Devemos dizer que a obediência que emerge por afeição e apego é uma obediência de qualidade diferente. Ao invés de ser imposta por coerção, resulta do apelo do adulto à cooperação da criança. Uma vez que engendra uma atitude mais voluntária por parte da criança, por algum tempo durante a infância, esta obediência oferece uma base para o desenvolvimento moral mais tardio. Entretanto, se continuada além do ponto em que a criança pode começar a compreender razões para regras e demandas, este tipo de obediência pode ter efeitos indesejados a longo prazo. Isto é, a criança que continua obedecendo apenas para agradar ao adulto não construirá suas próprias razões para seguir regras morais (p. 38).

O professor precisa ter consciência de que educar moralmente não é fazer com que a criança obedeça a todas as suas ordens ou regras, mas, sim, que ela saiba utilizar as regras para o convívio social e que seja capaz de avaliá-las, criticá-las e transformá-las quando necessário. O uso da autoridade deve proporcionar espaço para a criança manter uma participação ativa na relação e que precisa estar permeada por um clima de confiabilidade no adulto, afeto e cooperação.

- A atuação através da conscientização e reflexão:

A princípio eu procuro conversar muito com os meus alunos né. Como tem várias crianças que tem dificuldade de limites e são carentes em *n* coisas, eu procuro muito conversar com eles e procuro muito assim... Fazê-los perceber e pensar sobre os seus atos. Eu trabalho muito na linha da conscientização e da importância que tem as ações deles. Principalmente de eles perceberem a consequência, que tudo, toda a ação tem uma consequência e que se a gente tiver uma ação boa, vai ter uma consequência boa. Agora, se a gente fizer uma ação não muito bem pensada, ou uma conduta inadequada, digamos assim, ao grupo, vai acarretar uma consequência não muito agradável e aí então vamos ter que assumir aquele ato. Eu procuro trabalhar muito dentro da conscientização, pra eles perceberem, terem conscientização sobre os seus atos, das suas atitudes. Se elas forem boas, vão trazer consequências boas, se não forem boas, então com certeza vão trazer outro tipo de consequência e eles vão assumir essas consequências. Eu trabalho muito na conscientização disso, pra eles perceberem que eles são responsáveis pelos atos deles, é isso (P2).

Percebe-se neste depoimento uma tentativa de refletir sobre os atos, colocar os alunos a pensar sobre suas próprias ações e consequências. Tal reflexão possibilitará, talvez, um comprometimento pelas atitudes e, dependendo da qualidade da interferência do educador, promoverá a autonomia moral. Quanto mais este atuar em forma de questionamento e fazer com que o aluno busque respostas e pense sobre elas, mais estará próximo do desenvolvimento da autonomia moral. Ou seja, a reflexão precisa estar baseada em trocas mútuas e não enfatizando a repreensão dada pela autoridade. Nesse sentido Araújo (1996a) coloca: “A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado” (p. 109-110).

Há outro depoimento também relacionado com a reflexão:

Então acho que aí o papel do professor está em estimular vínculo e a escola auxilia nessa parte da formação de caráter, de cidadania. Precisa valorizar isso que eles trazem do cotidiano, acho que aí que está o papel do professor também, relacionar a realidade dessas crianças com a sala de aula, dar importância que às vezes algumas professoras não dão. Por exemplo, agora essa situação toda que está acontecendo com o nosso país, em São Paulo, eu acho importante trazer pra sala de aula, até mesmo colocar... “e se fosse do outro lado, e se fosse um bandido? Policiais morreram e aí, o que vocês pensam disso?”, o valor de morte, de vida (P4).

É demonstrada uma preocupação em favorecer o diálogo sobre as situações que envolvem polêmica e complexidade, fazer com que os alunos pensem sobre elas e expressem, através da linguagem, o sentimento que é provocado a partir de tais situações. Aproximar os alunos de situações cotidianas, suscitar suas opiniões, enfim, promover reflexão, são formas de atuar na formação moral sem que o conflito esteja relacionado com o próprio grupo. Isso permite, com mais facilidade, um ambiente cooperativo, se levar em consideração que não há uma relação direta entre aquele que, por ventura, seria o “bom” ou o “mal” na situação. Neste caso o professor precisará assumir um papel de mediador e autorizar o grupo de alunos a trabalhar com as próprias opiniões, analisar as conseqüências. O trabalho não será “produtivo” para o desenvolvimento da moralidade se o professor (que representa a autoridade) assumir uma postura autoritária e impor suas idéias como corretas apenas porque ele assume esta posição. Vinha (1998) traz:

[...] Dessa forma, para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar-se a si própria, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado e os indivíduos que se relacionam considerem-se como iguais, respeitando-se reciprocamente. É preciso também que a criança tenha oportunidade de discutir, participar da elaboração das regras, estabelecer relações, tomar decisões e assumir pequenas responsabilidades (p.7).

Em outro argumento, além da ênfase sobre o papel do professor na formação moral dos alunos, é também destacada a importância de refletir sobre as diversas situações a que os alunos estão expostos e, assim, permitir que analisem as mesmas.

Olha, eu acho que assim, talvez o que tenha de mais especial na nossa profissão é tu poder favorecer isso. É uma coisa que eu uso bastante, eu acho que nunca é perder tempo tu conseguir ter com o aluno uma conversa sobre uma determinada coisa que aconteceu, sabe, tu contribuir pra formação de valores éticos. Porque na nossa realidade, que é muito carente, eu acho que eles têm isso bastante perdido. Quantos pais, e eu não digo que é por negligência, por falta de interesse, às vezes a própria vida, muitos trabalham fora o dia inteiro, quando chegam em casa de noite tem quantos outros filhos ainda pra dar atenção. A própria estrutura não colabora. Eu



acho que o professor acaba sendo a única referência. Talvez o professor é essa única pessoa que na vida inteira dele vai falar alguma coisa que contribua pro desenvolvimento dessa criança, moral, social, que faça ele refletir sobre o que acontece (P3).

Há uma valorização do papel que o professor possui na formação dos alunos. A fala do professor faz pensar sobre uma “garantia” de formação às crianças, já que não é possível assegurar a qualidade da educação no âmbito familiar. Nesse sentido, maior a responsabilidade do professor por ser parte de um local tido como referência de educação (que é a escola) em proporcionar uma formação moral de qualidade, aqui entendida como aquela que promove a autonomia moral. Na seqüência de seu depoimento o professor diz:

Eles acabam crescendo e vivenciando tantas coisas e depois de um certo tempo aquilo passa a ser normal, passa a ser natural né... eles viverem no meio do crime, drogas e tal e aquilo é a vida deles, é a rotina deles e eles acabam achando que aquilo ali é normal, nunca viram o outro lado, então o anormal é aquela pessoa que não vive no meio disso, que não participa desse tipo de coisa. Então eu acho assim, que talvez o professor seja a única pessoa que durante a vida inteira dele diga “não, peraí, vamos conversar sobre isso, isso não é assim, tem outras formas e tal” e é uma coisa que eu, ba, eu converso muito. Eu acredito assim que a gente é um multiplicador, se tu quer fazer alguma coisa boa pro mundo é tu conseguir trabalhar com uma turma bem esse tipo de coisa. Tu é um diante de uma turma de vinte e cinco, trinta, se daqueles vinte e cinco, trinta, tu conseguir fazer com que dez sejam formadores de opiniões, que consigam mudar as coisas, que não aceitem as coisas do jeito que estão, tu já ta sendo útil. E eu acho que é dessa maneira que os professores deveriam ver a educação. Pra aqueles que entram e saem e tu não deixa uma sementinha, nada assim, eu acho que a educação se perde aí (P3).

É trazida uma postura crítica que o professor pretende assumir, já que considera essa uma forma de trabalhar educação com eficiência. Fazer com que os alunos não aceitem tudo que lhes é apresentado de forma passiva, mas, sim, que percebam outros pontos de vista, que criem uma opinião própria através da reflexão sobre as diversas situações. Sobre esse aspecto, Vinha (1998) coloca: “É necessário que o educador estude o processo de construção da moralidade, para agir de maneira coerente com esse desenvolvimento, reveja seu conceito de autonomia e (in)disciplina, e não apenas permita, mas crie situações em que o aluno possa tomar decisões, assumir pequenas responsabilidades e resolver os problemas diários” (p.8).

- A atuação pelo estímulo à cooperação: Ainda que nos outros depoimentos trazidos esteja implícita uma intenção de estabelecer um ambiente cooperativo, foi possível perceber esta tentativa de forma explícita em um dos argumentos, assim: “*Respeitando o meu aluno, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade e cooperação, utilizando o diálogo como*

*forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (P5). Tal argumento apóia-se em um ideal de democracia, em que as hierarquias são diminuídas e o que se pretende é um nivelamento de opiniões, direito e deveres. De acordo com Araújo (1996b):*

Se um dos objetivos da educação é o de auxiliar o sujeito a construir uma autonomia do pensamento que “obrigue sua consciência” a respeitar as regras do grupo depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade se aquela regra é justa ou não, isso deverá ser alcançado por meio de relações que não envolvam a coação e o respeito unilateral, caso contrário, poderá se obter um comportamento desejado pelo adulto, mas ao preço de reforçar a heteronomia e não um juízo autônomo (p. 114).

Essa percepção vêm de acordo com as propostas descritas na LDB e PCNs, já que estes documentos também prevêm que uma educação de qualidade precisa estar embasada em fundamentos democráticos e que preparem para a cidadania.

#### ▪ Funcionários

Os funcionários demonstram sentirem-se participantes na educação moral das crianças, porém, na maior parte dos argumentos, pode-se observar um receio em atuar nesta formação dentro da instituição. Conforme mostram os depoimentos, apesar da vontade de contribuir não sentem um apoio da instituição para fazê-lo. Em contrapartida, apesar do que é demonstrado nestas percepções, os funcionários possuem atribuições que vão além daquelas que o cargo possui, que seria ou de cuidar da limpeza, ou da merenda. Uma das atribuições que lhes é dada tem relação com o cuidado da disciplina. São eles que observam as crianças durante o recreio e no trajeto nos corredores, nas idas aos banheiros, enfim, em situações em que as crianças saem da “guarda” do professor. Nessas circunstâncias vale observar os depoimentos trazidos de acordo com cada forma de auxílio apresentada para a formação moral:

#### - Auxílio através do ensino de atitudes:

Ah... a gente não pode falar muito, não pode se meter. Tem muita criança que vem pra escola e não sabe nem comer, daí a gente ensina. Agora que não posso me meter não falo mais nada. Quando a professora não tá junto eles ficam de “guerrinha”. Como foi pedido pra não interferir, eu não me meto (Fu1).

Neste argumento é demonstrada uma intenção em orientar as atitudes dos alunos que, por sua vez, é “barrada” pela organização da escola. O que, talvez, esteja implícito, seja uma tentativa de não mesclar autoridades, ou seja, para que o aluno possua uma só referência de autoridade (no caso, o professor) e somente a este deva respeito. Tal atitude, se comprovada, sugere a existência de hierarquia nas relações.

A formação moral das crianças é oportunizada nas relações sociais. Dentro do ambiente escolar, as relações ultrapassam o espaço da sala de aula, estende-se aos amigos de outras turmas, aos outros professores e aos funcionários. Considerando que os funcionários atuam como controladores da disciplina, vigiando o comportamento das crianças no recreio e nos corredores da escola, esses interferem de forma significativa no desenvolvimento moral. A autoridade não pode estar representada somente pela figura do professor, pois isso gera nas crianças – que possuem um pensamento heterônomo – um entendimento errôneo de que devem respeito somente à autoridade docente. O respeito mútuo não é promovido nestas circunstâncias.

Outro depoimento se dirige mais à estratégia da orientação:

Orientando-os na limpeza. Porque... tem muitas coisas que eles aprendem aqui. A gente até teria que fazer um trabalho com eles... Se houvesse uma oportunidade, podia entrar nas salas, explicar porque a gente tem que limpar, porque é feita a limpeza, porque eles tem que cooperar com a gente, já que eles não cooperam em nada (Fu2).

- Auxílio através do vínculo afetivo:

Acho que tu ter educação, tu ter uma capacidade de compreender um pouco as crianças, sabe, que tu não venha a ser estúpida. Que tu possas pegar e passar pra eles tranqüilidade, passar pra eles a educação que tu tem. Respeitando eles, sabendo brincar na hora certa, mostrar pra eles que tu gosta deles. Não adianta demonstrar “ah, eu gosto de tí” e depois agir com aspereza. Às vezes eles vêm, querem conversar contigo, tu procurar conversar com eles. Muitas vezes eles procuram a gente pra conversar. Tu fica meio assim às vezes pra pegar e dar um conselho, mas tu chega e conversa. Acho que é isso (Fu3).

Ah... eu não sei se é muita pretensão minha... eu não quero ser pretenciosa mas eu procuro, assim, puxar pelo lado mais humano deles assim, mais carinhoso. Eu procuro mais puxar assim. É difícil eu me irritar com uma criança. É essa a minha preocupação, conquistar o lado afetivo (Fu4).

Às vezes eu to limpando uma sala e eles vêm. Tem três guris que vêm sempre. São um grude comigo. Aí eu pergunto “ah, como é que tá?”, “esse ano vamô dá uma caprichada”. Eles acabam fazendo confidências, contam coisas. E como tu tem uma certa influência, tu tenta orientar pra estudar. Orientá-los na atitude, nos estudos principalmente. A gente vê... tem uns que tão se perdendo assim... não tem nem o que falar né, não adianta; es tem uns que tu fala, que tentam te ouvir (Fu5).

Talvez o fato de não se colocarem como uma autoridade, como é no caso do professor, os funcionários possibilitem uma relação mais próxima dos alunos. Isso porque, ao interagirem de igual pra igual, permitem credibilidade nas relações. Muitas vezes uma criança não revela algo ao professor porque, ao representar uma autoridade, representa cobrança e uma ameaça de sanção (dependendo de como o vínculo é estabelecido). Para Vinha (1998): “O professor detém uma autoridade legítima e inerente ao cargo, sendo impossível neutralizá-la completamente. A autoridade faz parte de qualquer processo educativo. [...] Se o professor não fizer uso de sua autoridade quando necessário, ele estará sendo omissivo” (p. 11). Nesse sentido a relação com os funcionários tem condições de se tornar mais cooperativa.

- Através da conscientização:

Eu procuro ficar sempre assim... a criança que ta sempre no corredor eu digo “pô, isso vai te fazer falta no futuro, né”. Falo da situação financeira “pô, imagina quando tu, daqui a vinte anos, poder ajudar teus pais, o quanto vai te fazer falta”. Uns até entendem. É conversando mesmo (Fu5).

Assim como os professores, um dos funcionários trouxe a importância de fazer com que os alunos reflitam sobre os acontecimentos e sobre suas próprias atitudes. Com relação a esse argumento, De Vries e Zan (1998) colocam:

O controle externo das crianças tem seus limites. As crianças podem conformar-se no comportamento, mas os sentimentos e crenças não podem ser tão facilmente controlados. À medida que as crianças crescem fisicamente, a possibilidade de controle comportamental diminui. A única possibilidade real para influenciar-se o comportamento das crianças quando estão por sua própria conta é apoiar a construção gradual da moralidade, conhecimento, inteligência e personalidade” (p. 57).

O desenvolvimento da autonomia não é baseado em atitudes coercitivas. Não basta favorecer a participação ativa da criança se o ambiente estiver baseado na coação. É preciso que o clima das relações seja de reciprocidade.

▪ Familiares:

Os familiares se consideram responsáveis pela formação moral das crianças. Eles trouxeram algumas formas de atuar nessa formação, como:

- Através da orientação verbal: “*Ensinando pra ele o que é certo. Às vezes, quando a gente vê alguma coisa errada na rua eu explico que aquilo tá errado*” (Fa1). Tal orientação apenas assumirá significado se o adulto que a propuser possuir algum vínculo com a criança. O ideal é que este vínculo seja estabelecido de forma afetiva e que a criança admire aquele que a orienta, porém, o que muitas vezes acontece, é uma vinculação apoiada no medo e na ameaça. É difícil avaliar se uma criança realiza uma atitude porque acredita, de forma descentralizada, que seria a melhor forma de atuar ou se é porque sofre ameaça ou tem medo do magoar aquele por quem tem admiração ou respeito. Cabe ao adulto favorecer relações de reflexão juntamente com a orientação para que possibilite à criança o desenvolvimento de sua autonomia moral.

Em outro exemplo:

Uma vez ele queria um videogame de teclado e não sei o que mais. Eu disse “não tenho condições de comprar, quando eu tiver condições eu te dou... Se eu não tiver pra te dar e tu for mexer no que não é teu, tu não vai ganhar mais nada, e quando tiver maior idade, daí tu vai te ver é com a polícia, não é com a gente aqui dentro de casa. Tem que ver o teu limite, quando a gente tiver a gente comprar e se não tiver a gente não compra”. Daí ele concorda com a gente e a gente não tem esses problemas com ele por causa disso. Os outros foram assim que eu criei. O mais velho é adotivo e logo depois eu tive outro, agora veio parar o Leo na minha mão. Tem que aprender a esperar (Fa3).

Neste caso há uma orientação que procura prevenir um problema e que tem importância fundamental no desenvolvimento da moralidade, mesmo porque, como na criança predomina um pensamento heterônomo, ela necessita dessas referências para que elabore suas próprias referências. O que precisa ser salientado é que, para que uma orientação contribua para o desenvolvimento da autonomia moral, é fundamental que esteja acompanhada da possibilidade de reflexão e de descentramento cognitivo, em que possam ser analisados diferentes pontos de vista. Assim: “A cooperação necessita da inteligência, no entanto, há aqui um processo circular já que esta também necessita da cooperação social para desenvolver-se” (CORRÊA, 2000, p. 54).

- Pela presença do companheirismo e do cuidado: Um dos argumentos coloca: “*Trazendo no colégio, que às vezes ele mesmo fica meio apavorado com as histórias, então eu venho trazer, venho buscar. Uma professora uma vez me disse que os alunos que as mães vem trazer são mais comportados. Tento acompanhar ele*”. (Fa1)

Na tentativa de oportunizar uma melhor educação para seu filho, percebe-se algumas vezes o apego dos pais em algumas crenças. No argumento trazido, há o apego em uma fala de uma professora. Não cabe aqui julgar se a afirmação é correta, mas, sim, comentar a tentativa de educar moralmente. O acompanhamento pode estabelecer diversos tipos de relações, dependendo do significado que os envolvidos atribuirão. Algumas crianças sentem-se muito protegidas enquanto que outras se sentem sufocadas. De qualquer forma, a intenção demonstrada na fala deste familiar é a melhor possível. Se o acompanhamento favorecer relações de cooperação e de respeito mútuo estará de encontro com as características que possibilitam a autonomia moral.

- Através do afeto e do diálogo: Quanto a esta estratégia de agir na formação moral foram trazidos os argumentos como: *“Eu acho que pelo exemplo, pela conversa. Tendo bastante afinidade. A gente sempre procura encontrar junto as soluções”* (Fa2).

Bom, eu sou um pai que, pra falar a verdade, eu tenho pouco tempo com as minhas filhas, porque eu trabalho... não adianta, a pessoa tem que trabalhar e eu acho que contribuir assim é... dando amor, carinho, repreender na hora que ta errado, não passar a mão por cima, porque senão depois que a criança toma conta é ruim. Então eu procuro dar carinho, atenção, no pouco tempo que eu tenho né Com a minha menina que tem dois anos e dez meses, quando faz alguma coisa errada, às vezes eu chego e coloco na cadeirinha do pensamento pra ela pensar e procuro não judiar da minha filha né. Procuro orientar, porque senão eles crescem, depois o tempo passa e a gente fica... vê que o tempo passou e pra recuperar o tempo perdido não dá mais (Fa4).

Notam-se tentativas de cooperação através do diálogo. Mesmo quando é trazido o castigo (cadeirinha do pensamento), este assume um significado de uma repreensão elucidativa, na tentativa de se pensar sobre o problema e não de apenas puni-lo.

- Equipe diretiva/ pedagógica

Os integrantes da equipe diretiva descrevem formas de atuar na formação moral das crianças na escola que enfatizam a contribuição dos seguintes modos:

- Através das normas e registros como forma de garantir a justiça:

Eu acho que o caminho é o diálogo e também deixar bem claro que a escola tem normas que devem ser cumpridas e que ela infringindo uma norma, a criança tem que ser penalizada ou levar uma sanção né. Uma coisa assim também: pra uma foi dada uma sanção, pra outra, que foi lá pelo mesmo motivo, não foi, então eu tenho uma norma assim de registrar todas as ocorrências, desde as mais simples merecem um registro, até pra minha lembrança depois, se tiver uma reincidência, uma coisa, a gente retoma aquilo dali e aí procura conversar (E2).

Vê-se na escola uma garantia de que as crianças terão limites a respeitar (caso já não tenham sido trabalhados na família) e nesse sentido a escola possui mais tranquilidade em estabelecê-los, já que existe uma tentativa de neutralidade no modo de entender os envolvidos em quaisquer conflitos. A escola não deve demonstrar preferência por um ou outro aluno para analisar as situações conflituosas com mais lucidez.

- Através do favorecimento da auto-estima das crianças:

Procurar levantar a auto-estima da criança, porque muitas vezes eles são complicados mesmo porque não tem ninguém por eles, aí eles querem fazer o que fazem até por uma válvula de escape da escola, “eu bato, toda aquela agressão que eu preciso ter resolvido na minha casa, eu não resolvo e resolvo aqui na escola” (E2).

Este argumento traz como estratégia para atuar na formação moral o incentivo na auto-estima do aluno, apostando que primeiro este deva “gostar de si” para que não se envolva em conflitos que tendem a prejudicá-lo. A auto-estima garantiria uma estrutura para o indivíduo e este passaria a analisar os problemas sob outro aspecto. A auto-estima como um instrumento que permite controlar a agressividade, ou melhor, que permite trabalhar melhor com ela.

- Pelo favorecimento do gosto pelo aprender e pelo estudo:

Eu acho que a criança vem pra escola pra estudar. A criança tem que estudar, estudar e estudar. Quando crescer vai resolver o que vai fazer da vida dela, não agora. A função dela aqui na escola é estudar e a minha é dar o melhor do que eu posso, dentro daquilo que eu acredito. Do que eu acredito hoje e que há trinta e quatro anos eu acredito: que sem educação não se vai a lugar nenhum. Sem cultura não se vai a lugar nenhum. Sem desejo de aprender não se vai a lugar nenhum. A ignorância,

graças a Deus, é a mãe de tudo. Se a gente não ignorasse, a gente não perguntaria, a gente não procuraria, a gente não faria nada. Então, graças a Deus, somos ignorantes, estamos sempre a “procura de” e a dúvida é o que leva adiante (E3).

Conforme o que foi colocado, a escola é um ambiente que oportuniza a cultura e o trabalho do educador é provocar curiosidade para que, com isso, o aluno sintam-se instigado a aprender cada vez mais. Em se tratando que a formação moral também é uma forma de aprendizagem, pode-se relacionar a postura descrita no depoimento com uma atitude que favoreça a reflexão e o diálogo, que faça analisar as regras, questioná-las, enfim, assumir uma postura crítica sobre elas. As regras existem, mas precisam ser constantemente revistas, conscientizando-se da sua arbitrariedade.

- Através da cooperação:

É, na verdade eu não vejo assim como “diretora” e, sim, como “mãe”. Eu converso com eles como mãe, tanto é que quando eles chegam lá são bem recebidos na minha sala, não tem aquela sessão “fica em pé”... Essas coisas assim que demonstram que eu sou a diretora, pelo contrário, eu chamo de filho, eu tento ser a mais “mãezona” possível com rigidez, falando, mostrando o certo e o errado, o que que fez, o que que aconteceu, o que vai acontecer de pior... uma conversa bem assim tranqüila, nada de grito, nada de bater pé... não usando o meu cargo pra isso que “ah, eu sou a diretora, eu que mando”. É sempre perguntando “o que tu acha que aconteceria, te coloca no lugar do fulano que sofreu a agressão”, sempre procurando apaziguar e não fortalecer mais nem um nem outro. (E1)

Há uma tentativa de “não hierarquização” para resolver os conflitos e, dessa forma, nota-se uma busca pelo estabelecimento de relações baseadas na cooperação e no respeito mútuo. Não há uma autoridade que se coloca acima e, por sua posição, exija o respeito. O que há, ou que se tenta estabelecer, é um respeito acima dos envolvidos, que tem como referência as normas e que todos devem ter o mesmo comprometimento.

De acordo com a maioria dos depoimentos, vê-se que os integrantes sentem-se implicados com a formação moral das crianças. Alguns se sentem mais autorizados a se envolver nesse processo dentro da instituição – ainda que se tenha a consciência de que a educação moral permeie as relações e de que, mesmo indiretamente, cada participante represente algo nesse processo (seja o amigo, a autoridade, etc). Mesmo que apresentem estratégias diferenciadas no modo de atuar nesta formação, o que predomina é a tentativa de estabelecer o diálogo e a reflexão. Há uma tentativa da instituição em promover a autonomia



moral dos alunos, porém, percebe-se que a autoridade concentra-se nos professores e na equipe diretiva, apenas, e isso pôde ser percebido nos argumentos trazidos, principalmente, por aqueles que não se sentem efetivamente atuantes, como é o caso das crianças e dos funcionários.

Assim, os argumentos trazidos por cada grupo podem ser visualizados como mostra o quadro a seguir:

**Quadro nº4: As percepções sobre a contribuição na formação moral das crianças**

<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Familiares</b>	<b>Equipe Dir./ Ped.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicados no processo de formação:</li> <li>- Necessidade de conhecer os demais para auxiliá-los;</li> <li>- Auxílio através de informação, orientação;</li> <li>- Atuação como “auxiliar da autoridade”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicados no processo como uma “referência”:</li> <li>- Atuação através de exemplos;</li> <li>- Atuação pela afetividade;</li> <li>- Atuação através da conscientização e reflexão;</li> <li>- Atuação pelo estímulo à cooperação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentimento de implicação no processo de formação:</li> <li>- Através do ensino de atitudes;</li> <li>- Pela presença do vínculo afetivo;</li> <li>- Através da reflexão e diálogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicados no processo de formação:</li> <li>- Através da orientação;</li> <li>- Presença do companheirismo e cuidado;</li> <li>- Através do exemplo;</li> <li>- Presença do afeto;</li> <li>- Através do diálogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicados no processo de formação:</li> <li>- Através da cooperação;</li> <li>- Esclarecimento das normas e registros em busca da justiça;</li> <li>- Favorecimento da auto-estima das crianças;</li> <li>- Favorecimento do gosto pelo aprender, pelo estudo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não se vêem como implicados na formação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentimento de não implicação no processo dentro da instituição.</li> </ul>		

Fonte: Dados da pesquisa.

*As Considerações Finais...*



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso dizer, primeiramente, que a escolha por chamar este capítulo de “considerações finais” ao invés de “conclusão” se deu porque serão apresentadas aqui análises feitas até o momento e que não pretendem esgotar o assunto. A cada nova leitura feita dos dados encontrados nesta pesquisa surgem interpretações que, possivelmente, não estão inteiramente contempladas. Porém, o trabalho precisa ser encerrado – ao menos por hora. Através do olhar de cada leitor, novas interpretações serão feitas, até mesmo eu, como pesquisadora, observarei “novos dados nos velhos”, porque estarei cada vez mais implicada no processo de compreensão.

Este capítulo pretende reunir os principais “achados” desta pesquisa, ou seja, aqueles considerados mais relevantes no momento em que a pesquisa foi realizada. Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados foram compreendidos dentro de um contexto e em um determinado tempo. As considerações trazidas pretendem responder a questão inicial desta investigação, ou o *problema de pesquisa* que é o de conhecer *como os integrantes da comunidade escolar (aluno, família, professor, funcionário, equipe diretiva) percebem, na(s) função(ões) da escola, o desenvolvimento moral das crianças e compreendem-se como participantes nesta formação?*

De acordo com os argumentos trazidos, é possível dizer que existam muitas semelhanças nas percepções dos grupos entrevistados, embora um pareça desconhecer as percepções do outro. Os grupos se parecem nas idéias e na forma de argumentar. Desde já desejo apontar a necessidade de comunicação entre eles, que seja feito um esforço por parte da instituição para promover espaços onde as idéias possam ser apresentadas, ouvidas, discutidas, refletidas e trabalhadas.

As idéias se aproximam, principalmente, no que se refere às funções da escola. Os grupos destacaram a instituição como um ambiente-referência, que possibilita o desenvolvimento das crianças e cria condições de sucesso no futuro. Com relação ao desenvolvimento da moralidade, que permeia o trabalho educativo, os participantes da pesquisa salientaram o auxílio da escola à família quanto a estabelecer limites e em favorecer a compreensão de regras. Nota-se uma preocupação dos entrevistados com uma postura reguladora da instituição, embora alguns integrantes de cada grupo argumentem sobre uma atitude reflexiva que a escola precisa assumir ao resolver conflitos, por exemplo. Nessas condições, com a tentativa de favorecer o diálogo e a reflexão sobre as situações cotidianas,

está implícita uma idéia de formação moral que favorece, também, o desenvolvimento da autonomia. Através da atuação reguladora a escola enfatizará, somente, o pensamento heterônomo. A regulação, ou seja, a garantia de fazer funcionar os limites e o respeito à autoridade, precisa estar permeada por relações cooperativas, em que as idéias sejam discutidas, refletidas e não apenas impostas.

Outra coincidência demonstrada pelos grupos de participantes, especificamente os grupos compostos por adultos, foi a preocupação quanto à dificuldade em manter uma unidade de trabalho como alternativa de amenizar alguns obstáculos (por exemplo, a frequência dos alunos, a forma de estabelecer o respeito e o significado que as crianças atribuem à escola). Observa-se na argumentação dos grupos uma justificativa do “mau andamento” educativo apoiado no “outro”. Alguns argumentos são com relação à pouca atenção que a família dá às atividades escolares; outros referem-se à necessidade de haver mais diálogo entre a equipe diretiva e os demais grupos que compõem a comunidade escolar, por considerarem que falta união de idéia na postura que a escola assume. Tais reivindicações corroboram com a necessidade de serem criados espaços de discussões na instituição.

Dos pontos coincidentes entre as argumentações dos grupos compostos pelos adultos, principalmente equipe diretiva e professores, pode-se destacar a dificuldade apresentada por eles com relação tornar efetivas as atitudes que julgam mais corretas dentro de sua prática profissional. Tanto professores como membros da equipe diretiva expõem sentir dificuldade em assumir um comportamento entendido como “mais saudável” para o desenvolvimento moral das crianças. Colocam que, na tentativa de estabelecer relações de reciprocidade e de respeito mútuo, as crianças tendem a confundir os papéis e, de acordo com os argumentos, passam a compreender que o professor não tem autoridade. Entendem que há uma expectativa da criança por uma relação heterônoma, baseada no respeito unilateral apenas, e isso provavelmente ocorra porque elas estiveram em contato somente com este tipo de prática. A criança precisa ser apresentada a novas formas de relação para que compreenda a existência dessas e isso demanda um trabalho contínuo ainda que difícil de estabelecer.

Ao mesmo tempo em que aparece uma preocupação da equipe diretiva em promover o diálogo e a reflexão com a comunidade escolar, apresenta-se, no depoimento dos grupos, um sentimento de pouca participação nas decisões. Mesmo de forma indireta (não esclarecida nos depoimentos), podem-se perceber momentos da não-participação, como no caso dos funcionários que, apesar de auxiliar no controle da disciplina, não estiveram presentes na elaboração das regras de convivência (que contou com a participação da equipe e dos professores). De acordo com os depoimentos, os funcionários já tiveram colaboração no

processo de elaboração das normas anos anteriores. Isso sugere que a escola deva pensar em uma nova forma de organização que comporte a participação de representantes de toda a comunidade. Outro exemplo da não-integração dos membros na elaboração das regras da instituição é o estabelecimento das sanções que são direcionadas, somente, aos alunos e familiares.

A contribuição das crianças na elaboração das regras acontece no âmbito da sala de aula, havendo a disponibilidade do professor para isso. Para elas, quem cria as regras são professores, diretora e, também, funcionários – já que esses auxiliam na disciplina. Para que as relações sejam cooperativas e promovam o respeito mútuo é necessário que a instituição crie novas estratégias para que os alunos tenham uma participação mais ativa, além do trabalho realizado na sala de aula, e que haja, portanto, o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Possibilitar tais estratégias não é tarefa simples. É preciso que o setor administrativo da escola crie e utilize espaços para reuniões entre grandes e pequenos grupos. O exercício da participação tende a comprometer todos em um mesmo processo, desmistificando papéis como elaboradores e executores, reguladores e regulados. Através do comprometimento mútuo a função de cada um não desaparece, mas permite que os pontos de vistas se cruzem e que as atitudes não sejam delegadas ao “outro” como se aquele que delega estivesse fora do contexto.

Como alternativa para a desmistificação de que os problemas da escola estariam relacionados a um determinado setor ou pessoa, penso que a escola precisa agir democraticamente, solicitando, através do acompanhamento em reuniões com a comunidade, que cada um pense em estratégias de trabalho para o outro grupo e que discuta tais idéias com o mesmo, pois tal atitude permitirá novos olhares sobre um mesmo problema. Há necessidade de apresentar aos grupos que um determinado problema é da instituição e não deve ser percebido como sendo, apenas, de um determinado setor. É necessário pensar sobre aquilo que a instituição julga positivo em seu trabalho, pois, dessa forma, encontra subsídios para enfrentar novos desafios, de forma confiante.

É importante destacar que as idéias trazidas pelos grupos de participantes estão de acordo com o que o estudo teórico utilizado compreende como saudável para o desenvolvimento moral. Todos apresentaram, em seus argumentos, pontos-chave como: presença do diálogo e afeto nas relações; necessidade de uma autoridade exercida com credibilidade (visualizada através do exemplo e da postura da pessoa que a exerce). Torna-se necessário aplicar cada vez mais tais ideais, que nunca estarão esgotados.

Este é um trabalho que se dá como encerrado apenas no momento. As idéias trazidas aqui darão origem a outras e que, por sua vez, produzirão cada vez mais. Encerro trazendo que através dessa pesquisa é salientada a necessidade de comunicação entre integrantes de uma mesma instituição para que o trabalho aconteça de uma forma cada vez mais mútua e colaborativa. O desenvolvimento da moralidade é promovido nos significados que cada um interpreta de uma relação social, por isso são nas relações sociais que a moral é desenvolvida. O resultado *não* será imediato, por “mágica”, se considerar que o “desenvolver-se moralmente” transforma estruturas de pensamento e afeto, e será na busca de uma possibilidade de transformação que o trabalho educativo precisa estar apoiado. As respostas moralmente aceitas que a escola comumente exige dos seus alunos podem ser imediatas, mas a interpretação que cada criança faz das mesmas é algo elaborado e reelaborado durante a vida inteira. Desejo que a educação escolar contribua para o desenvolvimento da moralidade das crianças e, desejo também, que este estudo possa contribuir com o trabalho realizado na escola.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ciro E. Schmidt. Desarrollo moral y educación. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia (Chile), n.16, p. 93-105, 1990.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9 ed. São Paulo: Summus, 1996. (p.39-56)

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e construção de personalidades morais. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v 26, n 2, p. 91-107, jul/ dez de 2000.

\_\_\_\_\_. **Conto de escola: a vergonha como regulador moral**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. (p. 31-48)

\_\_\_\_\_. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a (Coleção psicologia e educação). (p. 105-136)

\_\_\_\_\_. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9 ed. São Paulo: Summus, 1996b. (p. 103-116)

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC S/A, 1981.

BATTRO, Antônio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BIGGS, John B. A educação e o desenvolvimento moral. In: VARMA, Ved. P; WILLIAMS, Phillip (Orgs.) **Piaget, psicologia e educação: escritos em homenagem a Jean Piaget**. São Paulo: Editora Cutrix, 1976. (p.209-232)

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9394/96/** apresentação Esther Grossi. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos PCNs**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CABANAS, José Maria Q. **Teoria da Educação: concepção antinômica da educação.** Lisboa: ASA Editores SA, 2002.

CAMARGO, Liseane Silveira. A autoria de pensamento em sala de aula: um projeto ou uma necessidade? In: ANTUNES, Adriana et al. (Orgs). **Armazém de Idéias.** Porto Alegre: JOB editora e gráfica, 2004. (p. 21-29).

CANAN, Sílvia Regina. Desenvolvimento da moral infantil: reflexões sobre as regras do jogo. **Coletâneas do PPGEDU,** Porto Alegre, Vol. 2, n.5, p. 43-48, mar./ abr. 1996.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999. (p.49-70).

CORRÊA, Márcia A. **A produção de textos na escola: um caminho para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito.** Porto Alegre: Alcance, 2000.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola.** Porto (PO): ASA Edições S.A, 1996. (Coleção Perspectivas Atuais/ Educação).

DE VRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, Jaques (relator). **Educação: um tesouro a descobrir.** 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **Teoria da vida moral.** São Paulo: IBRASA, 1964.

DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg.** São Paulo: Loyola, 1994.

DWORKIN, Gerald. **The theory and practice of autonomy.** New York: Cambridge Studies in philosophy, 1988.

ELKIN, Frederick. **A Criança e a Sociedade: o processo de socialização.** Rio de Janeiro: Block Editores SA, 1968.

ESTEVE, José Maria. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.* São Paulo: Moderna, 2004.



FÁVERO, Alcemira Maria. **Por uma Pedagogia da autonomia moral:** as conexões entre as teorias da moralidade de Piaget e Habermas. Porto Alegre: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FERRAZ, Carlos Adriano. **Do juízo teleológico como propedêutica à teologia moral em Kant.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 11-22. 2002. Editora da UFPR.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1973.

IMBERT, Francis. **A questão ética no campo educativo.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba (SP): Editora Unimed, 1996.

\_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 23-37. 2002. Editora da UFPR.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, n 114, p. 89-119, 2001.

\_\_\_\_\_. **Limites:** três dimensões educacionais. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de. (org.) **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção psicologia e educação). (p. 137-178)

\_\_\_\_\_. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. (p. 11-22)

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. (p. 47-74)

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EDIPUCRS, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção psicologia e educação). (p. 37-104)

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**: Bauru, SP, v9, n2, p.191-210, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mergulhos discursivos**: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2002.(mimeo)

\_\_\_\_\_. **Explosão de idéias**: a unitarização de dados e informações como encaminhamento de uma leitura a-profundada e compreensiva na análise textual. PGEDUC-PUCRS, 2001a.(mimeo)

\_\_\_\_\_. **Construindo quebra-cabeças**: aprendizagem e comunicação no processo de categorização. PGEDUC-PUCRS, 2001b.(mimeo)

\_\_\_\_\_. Análise de conteúdo. *Educação-PUCRS*, Porto Alegre, ano XXII (37): 7-32, março 1999.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2 ed. Bilbao (ESP): Universidad de Desto, 1999.

PETERSEN, Peter. La disciplina y la autonomia en la educación moral. In: PIAGET, Jean et. al (Orgs). **La nueva educación moral**. 3 ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A, 1967. (p. 55-81)

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

\_\_\_\_\_; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (p. 25-58).

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção psicologia e educação). (p. 1-36)

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC S.A, 1990.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara AS, 1987.

\_\_\_\_\_. HELLER, J. **La autonomia em la escuela**. 5 ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A. 1962.

\_\_\_\_\_. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre, 1932.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998. 253p.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9 ed. São Paulo: Summus, 1996. (p. 83-102)

SANTOS, Bettina Steren dos. **Interacción entre iguales y procesos de aprendizaje mediatizados por ordenador: análisis e intervención en contexto escolar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SETTON, Maria da Graça J. As transformações do final do século: ressignificando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

SCHEMES, Jorge. Disponível em:

<<http://revistaeducacao.locaweb.com.br/textos.asp?codigo=11444>>. Acesso em: 05 dez 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação (o positivismo, a fenomenologia, o marxismo)**. São Paulo: Atlas, 1987.

VINHA, Telma Pileggi. Sala de aula: espaço de construção da autonomia moral. Revista **Dois Pontos: teoria & prática em Educação**. nº 36, v. 4, jan-fev, 1998. (p. 6-11).

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1 – CONVITE À PARTICIPAÇÃO**

**APÊNDICE 2 – DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES**

**APÊNDICE 3 – ENTREVISTAS**

**CONVITE À PARTICIPAÇÃO****SENHOR(A) RESPONSÁVEL**

Venho por meio deste convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre educação. Sou mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e tenho necessidade de entrevistar responsáveis por crianças que estejam cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A entrevista tem duração média de 40 (quarenta) minutos. Caso aceite participar, gostaria de saber sua disponibilidade de horário para comparecer à escola e realizar a entrevista.

Sua participação vem colaborar com uma possível melhora na Educação e traz benefícios à escola de seu filho, que permitiu este estudo.

Desde já agradeço sua atenção.

CONCORDO EM PARTICIPAR: ( ) SIM( )NÃO

HORÁRIO QUE ESTÁ MAIS DISPONÍVEL: .....

Porto Alegre,..... de ..... de 2006.

LISEANE SILVEIRA CAMARGO  
(Mestranda do PPG em Educação da PUCRS)

**APÊNDICE 2****DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES**

<b>Grupos de Participantes</b>	<b>Símbolo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Alunos</b>	<b>A1</b>	10 (dez) anos, cursa a 4ª série.
	<b>A2</b>	7 (sete) anos, cursa a 1ª série.
	<b>A3</b>	9 (nove) anos, cursa a 3ª série.
	<b>A4</b>	10 (dez) anos, cursa a 4ª série.
	<b>A5</b>	7 (sete) anos, cursa a 1ª série.
	<b>A6</b>	8 (oito) anos, cursa a 2ª série.
	<b>A7</b>	10 (dez) anos, cursa a 4ª série.
	<b>A8</b>	9 (nove) anos, cursa a 3ª série.
	<b>A9</b>	8 (oito) anos, cursa a 2ª série.
<b>Professores</b>	<b>P1</b>	19 (dezenove) anos de trabalho na escola, 2ª série.
	<b>P2</b>	18 (dezoito) anos de trabalho na escola, 4ª série.
	<b>P3</b>	1(um) ano e meio de trabalho na escola, 3ª série.
	<b>P4</b>	3 (três) meses de trabalho na escola, 1ª série.
	<b>P5</b>	20 (vinte) anos de trabalho na escola, 1ª série.
<b>Familiares</b>	<b>Fa1</b>	33 (trinta e três) anos, mãe de aluno(a) da 3ª série.
	<b>Fa2</b>	34 (trinta e quatro) anos, mãe de aluno(a) da 1ª série.
	<b>Fa3</b>	54 (cinquenta e quatro) anos, tia-avó de aluno(a) da 3ª série.
	<b>Fa4</b>	30 (trinta) anos, pai de aluno(a) da 2ª série.
<b>Funcionários</b>	<b>Fu1</b>	17 (dezesete) anos na escola, merendeira.
	<b>Fu2</b>	13 (treze) anos na escola, auxiliar de serviço escolar – limpeza.
	<b>Fu3</b>	2 (dois) anos na escola, merendeira.
	<b>Fu4</b>	14 (catorze) anos na escola, auxiliar de serviço escolar – limpeza.
	<b>Fu5</b>	2 (dois) anos e meio na escola, auxiliar de serviço escolar – limpeza.
<b>Equipe</b>	<b>E1</b>	17 (dezesete) anos na escola, Diretora.
	<b>E2</b>	19 (dezenove) anos na escola, Vice-diretora do turno da tarde.
	<b>E3</b>	18 (dezoito) anos na escola, Vice-diretora do turno da manhã.

**ENTREVISTAS**

I– Para os professores (A), funcionários (B), responsáveis/ familiares (C) e representantes da equipe pedagógica (E):

1. O que você considera ser *função da escola*?
2. Você acredita que a escola necessite contribuir com a formação moral das crianças? De que forma?
3. Você conhece as regras desta escola? Acha necessário que elas existam? Por quê?
4. Você sabe como foram elaboradas essas regras? Quem as estipulou? Quando e como são retomadas?
5. Quais os principais problemas disciplinares que ocorrem na sua sala de aula/ escola (casa)?
6. Na sua opinião o que mais proporciona a ocorrência destes problemas?
7. Como você procura administrar as situações em que as crianças fogem às regras da escola (da casa)?\* (Para os responsáveis, questionar se a escola deveria agir da mesma forma).
8. Na sua função, como você pode contribuir para esta formação?

\* Os parênteses referem-se às alterações feitas na pergunta quando se referir aos familiares.

II – Para os alunos (D)

1. Por que você acredita que exista escola? Para o que ela serve?
2. Na escola existem regras. Você as conhece? Acha necessário que elas existam? Por quê?
3. Acontecem muitos problemas pela desobediência às regras na sua turma? Quais?
4. O que acontece quando alguém descumpre uma regra da escola? Você concorda?
5. Como você acha que a escola poderia ensinar regras, para que todos aprendessem a respeitar? Você acha que a escola colabora para que as pessoas sejam melhores, de que forma?
6. Você acha que pode ajudar seus colegas a serem pessoas melhores? De que forma?

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – DESENHOS DAS CRIANÇAS**

DA1 – Desenho da criança A1

DA2 – Desenho da criança A2

DA3 – Desenho da criança A3

DA4 – Desenho da criança A4

DA5 – Desenho da criança A5

DA6 – Desenho da criança A6

DA7 – Desenho da criança A7

DA8 – Desenho da criança A8

DA9 – Desenho da criança A9



**DA1:** "Eles pularam o muro e isso não pode acontecer".



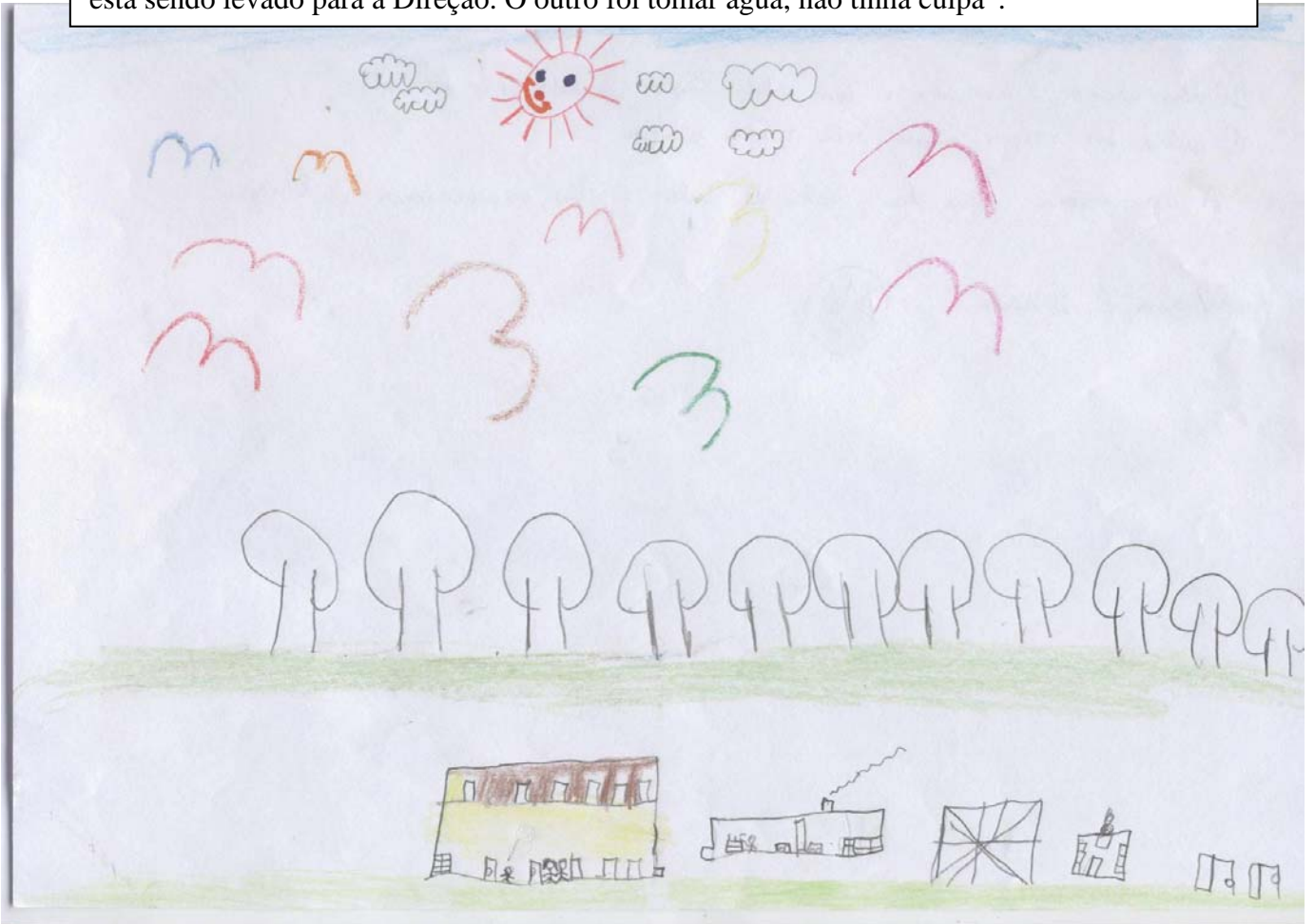
eles pularam o muro  
e isso não pode acontecer.



**DA8:** "Não pode ir na árvore".

ONÃO PODE IR  
NA ÁRVORE

**DA6:** “A professora saiu da sala de aula e eles começaram a brigar. Os dois brigaram e um está sendo levado para a Direção. O outro foi tomar água, não tinha culpa”.



**DA4:** “Se eu tiver que me levantar, tu vai ganhar um bilhete”.



DA9: "Brigaram na frente de todos, depois pediram desculpa".



DA7

"Você aí atrás, vira pra frente!".

"Não gosta de estudar, vou brigar".

"Não dá pra subir aí porque é proibido".

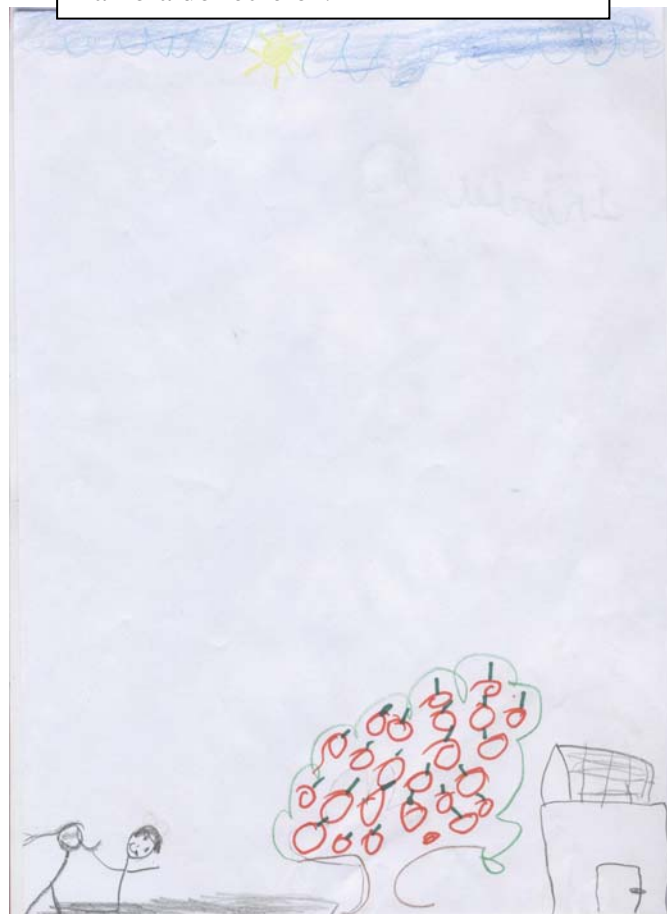


"Vou te 'quebrar a pau'!".

**DA5:** “Estão conversando fora de hora”.



**DA2:** “Um menino empurrou a menina na hora do recreio”.



**DA3:** “Brigaram tanto na sala que até sangraram”.  
“A professora não estava”.  
“Atiraram boné e giz no chão”.

