

# Educação Moral e Práticas Escolares Construtivistas

---

Maria do Rosário Silva Resende

---

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Gouvea de Miranda

Maria do Rosário Silva Resende

**EDUCAÇÃO MORAL E PRÁTICAS  
ESCOLARES CONSTRUTIVISTAS**

GOIÂNIA

1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

# EDUCAÇÃO MORAL E PRÁTICAS ESCOLARES CONSTRUTIVISTAS

MARIA DO ROSÁRIO SILVA RESENDE

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, sob a orientação da profª. Drª. Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA

1997

Dissertação defendida e aprovada, com o conceito \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
de 1997, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.: Dr.           *Luiz Carlos B. B. S.*          

Prof.: Dr.           *J. L. P.*          

Prof.: Dr.           *M. S. S. de*

Dedico este trabalho a meus pais Célio e Francisca.

Dedico, também, a todas as pessoas que continuam sonhando e lutando por uma sociedade mais justa, para que a dignidade, o respeito mútuo e a solidariedade prevaleçam nas relações entre os indivíduos.

## AGRADECIMENTOS

---

Aos meus pais, pelo amor e pela sólida formação proporcionada, como também pelo apoio carinhoso e decisivo para que mais esta etapa fosse vencida.

À prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marília Gouvea de Miranda, que me orientou pelos caminhos tortuosos deste trabalho respeitando as minhas limitações, valorizando e estimulando.

Às quatro escolas que abriram suas portas para esta pesquisa, principalmente às professoras e às crianças das turmas observadas, pela carinhosa atenção que me dedicaram.

À Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Magda I. Montagnini e ao prof. Dr. José Carlos Libâneo, que por ocasião da qualificação fizeram valiosas considerações ao meu trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação Escolar Brasileira.

Ao professor Cristóvão Giovani Burgarelli, que me orientou nos caminhos da Língua Portuguesa e efetivou a revisão da redação deste trabalho.

À tia Leny, por sua ajuda e orientação na linguagem computacional, além do apoio constante à concretização desta dissertação.

À área de Psicologia da Faculdade de Educação (UFG), especialmente à Mona, Lueli, Susie e Flávia.

À minha família, pelo carinhoso e compreensivo apoio.

Às amigas e colegas que estavam ao meu lado neste trabalho: Kátia, Virginia, Ana Maria, Gilda, Andréia e Silvana.

À Escola Superior de Educação Física de Goiás, pelo apoio no início de Curso, e à Faculdade de Educação (UFG), pelo incentivo em sua finalização.

A todos que estavam ao meu lado neste trabalho, compartilhando comigo dos sucessos e insucessos desta caminhada no campo do conhecimento científico.

À Rosângela, Cislene e Rosa, pelo atendimento sempre atencioso que nos foi dispensado na secretaria da pós-graduação.

## RESUMO

---

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o trabalho pedagógico, desenvolvido em escolas de inspiração construtivista, com relação à educação moral. Teve o intuito de contribuir na reflexão sobre a educação moral relacionada ao desenvolvimento humano no cotidiano escolar. Para tanto levantou-se a hipótese de que a educação moral na prática educacional de fundamentação construtivista é tomada como um processo importante, mas não assumida como tarefa do processo de escolarização, ocorrendo como um subproduto da prática educativa. A pesquisa realizou-se em quatro escolas de Goiânia vinculadas a uma prática construtivista. Duas públicas: uma estadual e outra municipal. Duas particulares: uma leiga e outra confessional. O nível de escolarização escolhido para as observações foi a 1ª série. Inicialmente, estudaram-se as concepções de educação moral nas teorias pedagógicas que influenciaram a educação brasileira, (Herbart, Pestalozzi, Dewey, a abordagem tecnicista e a pedagogia Católica). A seguir, fez-se uma análise da educação moral na perspectiva construtivista, baseando-se em Piaget, Kohlberg e Vygotsky. Um levantamento de estudos relacionados à questão da educação moral, nos últimos vinte anos, foi também realizado. Algumas categorias piagetianas foram utilizadas na coleta e nas análises dos dados. São elas: as relações de cooperação e coação, os tipos de respeito (unilateral/mútuo), a noção de justiça, as sanções e os tipos de responsabilidade (objetiva/subjetiva). Outros aspectos da prática educativa das escolas deram também suporte para as análises: a formação dos professores e coordenadores, a concepção de construtivismo, o planejamento escolar, a relação entre família, escola e educação moral e a relação entre educação moral e a religião, e também as regras no contexto escolar. As investigações confirmaram a hipótese levantada, mas demonstraram, também, que as práticas construtivistas favorecem o desenvolvimento de categorias importantes no processo de construção de uma moral autônoma de forma não intencional. A educação moral se apresenta contemplada constantemente nos discursos dos educadores, porém estes mesmos educadores são omissos, em seus planejamentos e em suas práticas, com esse aspecto educacional. Verificou-se a necessidade de maiores estudos, por parte dos educadores, com relação ao desenvolvimento moral humano para eles construírem uma prática fundamentada e consciente com relação à educação moral.



## SUMMARY

---

It has been the aim of this research to look into the pedagogical work on moral education carried out in constructivism-inspired schools. It aimed at contributing for some reflexion on moral education in the human behavior in day-to-day school routine. To get this point the hypothesis that moral education in constructivism-based educational practice is assumed to be a major process was raised, as well as the fact that it should not be understood as a role of the schoolastic process but a mere by-product of the educational practice. The research was carried out in four (4) schools in Goiânia connected with the constructivist practice. Two (2) public schools: a state and a municipal school and two (2) private schools: a non-religious and a religious school. The education level chosen for the purpose of the research was the 1st (first) grade of primary school. First, the conceptions of pedagogical theory applied to moral education that influenced Brazilian education were studied, (Herbart, Pestalozzi, Dewey, the technical approach and the Catholic pedagogy). Next, an analysis of moral on constructivism-based theory was made in the light of Piaget, Kohlberg and Vygotsky. A research of the studies concerning moral education in the past twenty (20) years was also conducted. Some Piaget categories were used in the collection and analysis of data. They are: the cooperation and coercion relationships, the kinds of respect (unilateral/mutual), the notion of justice and the sanctions as well as the kinds of responsibility (objective/subjective). Other aspects underlying the schools educational practice which were taken into account were: the teachers and the coordinators formation, the constructivism concept, school planning, the relationships between school and moral education, and moral education and religion, as well as the rules found in the schoolastic context. The studies confirmed the raised hypothesis. However, they also showed that the constructivist practice favor important development categories in the process of the construction of an autonomous but unintentional moral. Moral education is a much-talked-about issue in educators speeches. Paradoxically, these educators turn out to be uninvolved and uncommitted with this educational aspect in their school planning and practice likewise. Finally, as far as the moral human development is concerned, it has been verified the need for broader and more intensive studies on the educators part, so that they can think up a fundamental and conscious practice on moral education.

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - TEORIAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MORAL</b> .....	18
1 - Abordagens pedagógicas que influenciaram a educação brasileira .....	19
1.1 - A Pedagogia católica .....	21
1.2 - A Pedagogia tradicional .....	25
1.2.1 - Pestalozzi .....	25
1.2.2 - Herbart .....	27
1.3 - Pedagogia renovada .....	29
1.3.1 - Dewey .....	30
1.3.2 - Pedagogia tecnicista .....	33
<b>CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO MORAL E O CONSTRUTIVISMO</b> .....	38
1 - Abordagem construtivista .....	38
1.1 - Estudos sobre o desenvolvimento moral .....	45
1.1.1 - Jean Piaget e sua teoria do desenvolvimento moral .....	46
1.1.2 - Lawrence Kohlberg e a sua teoria do desenvolvimento moral .....	53
1.1.3 - Lev Semenovich Vygotsky – Uma reflexão sobre educação moral .....	58
1.1.4 - Estudos relacionados à educação moral no contexto educacional brasileiro .	64
<b>CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA</b> .....	70
1 - Caracterização das escolas .....	73
1.1 - Escola A .....	73
1.2 - Escola B .....	74
1.3 - Escola C .....	75
1.4 - Escola D .....	76
2 - A formação de professores e coordenadores .....	77
3 - A concepção de construtivismo .....	80
4 - O planejamento escolar .....	83

	10
5 - A relação entre família, escola e educação moral .....	88
6 - A relação entre religião e educação moral .....	91
7 - As regras no contexto escolar .....	95
<b>CAPÍTULO IV - PRÁTICA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO MORAL .....</b>	<b>100</b>
1 - Relações de coação e cooperação .....	100
1.1 - Escola A .....	103
1.2 - Escola B .....	108
1.3 - Escola C .....	109
1.4 - Escola D .....	111
1.5 - Implicações pedagógicas.....	113
2 - Respeito unilateral e respeito mútuo .....	115
2.1 - Escola A .....	117
2.2 - Escola B .....	121
2.3 - Escola C .....	124
2.4 - Escola D .....	126
2.5 - Implicações pedagógicas.....	127
3 - A noção de justiça.....	128
3.1 - Escola A .....	130
3.2 - Escola B .....	132
3.3 - Escola C .....	134
3.4 - Escola D .....	135
3.5 - Implicações pedagógicas.....	137
4 - Sanções ou punições.....	137
4.1 - Escola A .....	139
4.2 - Escola B .....	141
4.3 - Escola C .....	142
4.4 - Escola D .....	143
4.5 - Implicações pedagógicas.....	145
5 - Responsabilidade objetiva e subjetiva .....	146
6 - Considerações Finais .....	148
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>152</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>173</b>
Anexo I .....	174
Anexo II .....	176
Anexo III .....	179
Anexo IV .....	183

## INTRODUÇÃO

---

A discussão sobre a moralidade é complexa e seu caráter não é apenas teórico, pois envolve, de forma direta ou indireta, quase todas as ações humanas cotidianas. Seu estudo é um dos aspectos mais importantes na compreensão do processo de socialização humano. Em função de toda a complexidade do assunto, uma só ciência não consegue abarcar todas as suas facetas, tornando-se necessária, portanto, a busca de auxílio interdisciplinar. Segundo Barbara Freitag, a sociologia, a filosofia e a psicologia são as principais vias de acesso a esse tema.

*Enquanto a sociologia pergunta pelas conseqüências objetivas de uma ação no contexto social, a filosofia pergunta pelos critérios ou princípios (conscientes) que orientaram essa ação, e a psicologia tenta desvendar as causas subjetivas (os impulsos, os motivos) que levaram o sujeito a agir consciente ou inconscientemente desta e não de outra forma. (Freitag, 1992, p.12).*

Se para se compreender a questão moral, a mobilização das ciências humanas se faz necessária, a recíproca também é verdadeira.

*As ciências humanas só podem justificar-se hoje em dia se contribuírem para uma resposta aos desafios do presente, e esses desafios são todos de natureza ética: a batalha pela paz, pelo desenvolvimento e pela preservação da natureza. As ciências humanas ajudam a elucidar a moralidade; esta dá sua justificativa contemporânea às ciências humanas. (Freitag, 1992, p.14).*

Entretanto, a questão moral não se limita só a argumentações teóricas, pois nas relações cotidianas, em nossa profissão, em nossa vida familiar, enfim, no mundo em que

vivemos, a todo momento aparecem problemas, dilemas, conflitos morais que nos impõem uma tomada de decisão, levando-nos a posicionar a favor ou contra uma determinada opção, fazendo sempre parte dessa opção o certo e o errado, o bem e o mal... Portanto, a vida exige uma orientação à moral, uma postura em que as ações passem por uma reflexão, uma decisão e um julgamento. “Como seres dotados de razão (teórica e prática), somos compelidos a julgar e rever nossas ações e as dos outros.” (Freitag, 1992, p.276)

Logo, a moral organiza as relações entre os indivíduos tornando, assim, a ação coletiva possível. A vida social se estrutura tendo a moral como suporte, ao mesmo tempo que as relações humanas constroem a moral do indivíduo. O desenvolvimento moral do homem é condição essencial no processo de socialização.

A moral desenvolvida pelo ser humano deve ter como meta a sua realidade, a construção do homem livre e realizado. Isso pode ser utópico, mas sem utopias, ideais e sonhos, o mundo não se desenvolve.

*A moral é a vestimenta das utopias humanas; seja das utopias positivas, seja das utopias positivas negativizadas pelas circunstâncias, notadamente à medida que envelhecem. Trocando isso em miúdos, a moral deve estar aí para ajudar o homem a ser. Ser o que ele se propõe a ser, a realizar sua travessia. Enfim, a realizar-se, a moral servindo ao homem e não o contrário. (Pereira, 1991, p.14)*

Essa busca da realização do homem não é solitária, nem isolada, pois este é membro da sociedade, e a sua realização depende do contexto social no qual está inserido, e implica posicionar-se de acordo com interesses coletivos muitas vezes distintos dos seus. “A moral é essencialmente recusa... ainda que toda recusa não seja necessariamente moral. Tanto depende do que nos recusamos... Na espécie a moral é a recusa do prazer egoísta” (Pereira, 1991, p.33).

O desenvolvimento da moralidade deve ser sempre entendido sob a “necessária interação dialética entre seu caráter social, como algo adquirido como herança preservada pela comunidade e a convicção pessoal de que o que vale para todos pode não valer para mim e vice-versa” (Pereira, 1991, p.33). Logo, a moral possui tanto um aspecto social, quanto um pessoal na sua constituição. Eles estão sempre juntos, porém nem sempre de forma consensual;

às vezes a relação entre esses aspectos é conflitiva. A realização moral do sujeito está ligada aos dois aspectos, assim como a sua realização como um todo.

O “outro”, portanto, faz-se presente na constituição da moral de cada indivíduo. Logo, concordamos com Pereira, quando afirma que a moral é a recusa do prazer egoísta, individualizado. O prazer é sempre almejado na vida do homem, porém a realização plena do homem se fundamenta no prazer partilhado, coletivo e solidário.

A realização do indivíduo, portanto, depende do seu processo de socialização, sendo este caracterizado por alargar cada vez mais o ciclo básico de socialização (a família). E a escola é considerada o primeiro espaço dessa ampliação, não podendo, portanto, se isentar da reflexão sobre a socialização do indivíduo e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento moral de seus alunos. De forma intencional ou não, a escola influencia o desenvolvimento moral de seus alunos, na medida em que valores e regras são transmitidos pelas atitudes dos professores, pelos livros didáticos, pela organização da instituição escolar, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos alunos, enfim por inúmeras situações do contexto escolar. Dessa forma, questões morais fazem parte da rotina de qualquer escola.

Não se pode, pois, atribuir toda a educação moral à família, a não ser, no sentido cronológico, nos primeiros anos de vida da criança. Segundo De La Taille, a moralidade desenvolvida na família tem seu alcance limitado por algumas características.

*Em primeiro lugar, embora desenvolva na criança o sentimento de respeito, tal respeito tende permanecer sendo interpretado como revelado por alguma autoridade. Em segundo lugar, as características presentes na relação pais/ filhos faz com que a moralidade seja essencialmente afetiva, com risco de as regras terem seu valor restrito às pessoas amadas, sem a generalização para o respeito ao ser humano em geral. Finalmente, a maioria das regras de convívio aprendidas em casa referem-se a um tipo específico de espaço social a que podemos chamar espaço privado. (1995, p.93)*

A escola representa o convívio no espaço público, em cuja direção os valores e as regras devem evoluir. A instituição escolar representa, melhor dizendo, “a transição entre o espaço privado [a família] e o espaço público [sociedade como um todo com suas exigências de cidadania]”. (De la Taille, 1993, p.94).

Vê-se, portanto, que o desenvolvimento moral é essencial na construção da cidadania, pois ajuda o indivíduo a estabelecer algumas relações importantes na definição dessa meta tão propalada no meio educacional. Entre essas relações, encontram-se o privado e o público, o individual e o coletivo, os direitos e os deveres, os desejos e os valores, o bem e o mal, o certo e o errado, entre tantas outras. Apesar disso, uma reflexão sobre o desenvolvimento moral no contexto escolar é vista, por muitos educadores, como um tema secundário.

Apesar da constatação da importância da escola, do processo educativo no desenvolvimento moral e ético dos alunos, ele parece ser, muitas vezes, negligenciado no contexto escolar. Puig afirma que com muita frequência a educação ético-moral

*(...) é deixada à deriva, já que se pensa que a natureza é boa no sentido "rousseauiano" e por esse motivo não se torna necessário instruir as crianças e os adolescentes; é suficiente esperar que amadureçam e a sua bondade inata se manifeste. Outros, os que entendem a condição humana no sentido "diabólico" que lhe deu Hobbes – o homem é um lobo para o homem –, acreditam que é necessário reprimir os jovens, frear os seus impulsos agressivos e egoístas. (1995, p.12)*

Debruçando-se sobre as teorias educacionais desenvolvidas no transcorrer da história, nota-se a preocupação com a formação moral, delineada pela visão de natureza humana presente em cada concepção teórica. Praticamente no interior de todas elas, possui, de forma explícita ou implícita, um direcionamento para a participação da escola na formação moral do educando. Partindo dessa constatação, elegeu-se o tema *educação moral no contexto escolar de fundamentação construtivista* como ponto de partida desse trabalho de dissertação. A escolha de escolas construtivistas decorreu da realidade educacional brasileira, na qual, nos últimos anos, esta abordagem se tornou presença constante, e também pela proposta de educação moral presente nelas.

Os estudos sobre a educação escolar brasileira, na última década, apontam a abordagem construtivista como a tônica dos debates educacionais. Um número cada vez maior de educadores se entusiasma com a adoção dos pressupostos dessa concepção educacional no contexto escolar, tanto através do discurso quanto na busca de sua efetivação na prática educativa. Em função disso, elaborou-se este trabalho de pesquisa buscando a compreensão

de como o desenvolvimento moral da criança é trabalhado nas escolas que afirmam adotar uma perspectiva construtivista de educação. Para tanto, levantou-se a hipótese de que *o desenvolvimento moral na prática educacional de fundamentação construtivista é tomado como um processo importante, mas não assumido como tarefa do processo de escolarização, esperando-se que ele ocorra “naturalmente” como um subproduto da prática educativa.*

A pesquisa desenvolveu-se tendo os seguintes objetivos: verificar a realidade do trabalho pedagógico, desenvolvido em escolas de inspiração construtivista, com relação à educação moral no dia-a-dia da sala de aula; oferecer subsídios para a compreensão da importância do trabalho direcionado ao desenvolvimento moral pelo professor e contribuir na reflexão sobre a educação moral no cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de Goiânia: duas públicas (uma municipal e outra estadual) e duas particulares (uma confessional e outra leiga). A seleção das escolas se deu em função de essas afirmarem estar atuando dentro de uma proposta construtivista de educação e, também, porque o trabalho ali realizado possuía uma avaliação positiva por especialistas e/ou instituições competentes (Secretaria Municipal e Estadual de Educação e professores da FE/UFG). Em cada uma dessas escolas, uma sala de primeira série do primeiro grau foi utilizada como a fonte principal da coleta de dados.

A investigação foi desenvolvida no primeiro semestre de 1996. Foram utilizadas observações não-participativas, de forma sistematizada nas salas de aula, e de forma mais espontânea no dia-a-dia das escolas. Entrevistas com os professores das salas observadas e com os coordenadores pedagógicos por elas responsáveis foram realizadas ao final do período da observações. Tanto as observações quanto as entrevistas se pautaram em roteiros previamente elaborados (Ver anexos 1,2 e 3).

A dissertação aqui apresentada é o resultado dessa pesquisa. É composta por quatro capítulos: *Teorias Pedagógicas e Concepções de Educação Moral, Educação Moral e o Construtivismo, Educação Moral na Escola, e por último Prática Educativa e Educação Moral.*

O primeiro capítulo apresenta uma discussão teórica da relação entre educação e desenvolvimento moral, a partir de abordagens pedagógicas que influenciaram a história da educação brasileira. Discute-se nesse momento a pedagogia católica, a pedagogia tradicional



(através das idéias de Pestalozzi e Herbart) e a pedagogia renovada (na figura do seu mais reconhecido representante – Dewey e também a abordagem tecnicista). Focaliza-se nessa discussão, principalmente, a formação moral contida em cada uma dessas concepções.

O capítulo II é dedicado à reflexão sobre a abordagem construtivista. Debate-se a questão de não haver um construtivismo, mas construtivismos. Entretanto, todas as denominações construtivistas acreditam na idéia da construção do conhecimento de forma ativa pelo próprio indivíduo. Com relação ao desenvolvimento moral dentro dessa abordagem, trabalha-se fundamentalmente com as idéias de Piaget e Kohlbert, dois nomes mundialmente conhecidos no campo das pesquisas sobre a moralidade humana. Também, partindo dos princípios da teoria de Vygotsky, apresenta-se uma reflexão sobre o desenvolvimento moral em sua concepção. Por último, são expostos trabalhos desenvolvidos, nas duas últimas décadas, sobre o desenvolvimento moral relacionado à educação.

Nos capítulos III e IV, a pesquisa propriamente dita se faz presente. O terceiro capítulo é composto pela caracterização, das escolas, da metodologia utilizada e da análise de alguns aspectos: a formação dos professores e coordenadores, a concepção de construtivismo, o planejamento escolar, a relação entre família, escola e educação moral, a relação entre religião e educação moral e, também, as regras no contexto escolar. Já no quarto, as análises são realizadas, utilizando-se de categorias piagetianas, apresentadas em seu livro *O Julgamento Moral na Criança* (1932/77), apontadas a seguir: a relação de coação e cooperação, tipos de respeito (unilateral/mútuo), a noção de justiça, as sanções ou punições e os tipos de responsabilidade (objetiva ou subjetiva). Esses pontos foram investigados com o objetivo de se verificar a prática educativa com relação ao desenvolvimento moral. Todos os aspectos analisados nesses dois capítulos oferecem subsídios para se captar a forma como o trabalho relacionado ao desenvolvimento moral se materializa no dia-a-dia da sala de aula e da escola.

No transcorrer do texto desta dissertação, ora aparece o termo desenvolvimento moral, ora educação moral, ora formação moral. Neste trabalho, eles foram utilizados como termos eqüivalentes, sinônimos, apesar de verificar que, dependendo da abordagem adotada, utiliza-se um ou outro termo com maior ênfase. Por exemplo, na pedagogia tradicional, o termo freqüentemente utilizado é o de formação; na pedagogia renovada, educação; e no construtivismo, desenvolvimento. A sinonimização aqui apresentada se baseou no *Vocabulário*

*Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação* (Leif, 1976), o qual apresenta desenvolvimento como: “Crescimento, evolução, desabrochar físico e psíquico do ser (...) Cultura, educação, formação do ser humano, principalmente da criança e do adolescente” (p.113). Educação aparece como sendo “o emprego dos meios próprios para formar, para desenvolver fisicamente, afectivamente, intelectualmente, socialmente, moralmente, uma criança, um adolescente, pela exploração, orientação, valorização dos recursos do seu ser” (p.131). A formação aparece como o “desenvolvimento ; educação física, intelectual, social dum ser humano. Resultado desse desenvolvimento, dessa educação” (p.179). Vê-se que esses três termos se entrelaçam em suas definições. Portanto, embora haja diferenças entre eles, sendo isso alvo de discussão entre alguns educadores, elas não serão objeto do presente estudo.

Segundo Cortella, “quando falamos, portanto, de educação e cidadania temos que pensar objetivamente no nosso papel social como educadores e educadoras e, para isso, não podemos ser amadores” (1995, p.62). Em face disso, o aprofundamento nos estudos e pesquisas direcionados à melhoria da prática educativa e, em especial, daqueles aspectos que são menos estruturados dentro do processo escolar, como o desenvolvimento moral, faz-se cada vez mais necessário.

Acredita-se que o desenvolvimento moral é um aspecto que não deve ser esquecido ou ignorado por um educador consciente e responsável por seu papel no contexto social, por isso espera-se que os dados e as conclusões dessa dissertação contribuam na reflexão e efetivação da educação moral no cotidiano escolar.

## CAPÍTULO I

---

### Teorias Pedagógicas e Concepções de Educação Moral

Todos os educadores são educadores morais. Mesmo que muitos deles não estejam atentos para o fato de que, em suas atividades diárias, influem na educação moral de seus alunos, eles estão, continuamente, contribuindo para a constituição de sua sociabilidade, de sua educação moral. A questão moral está, portanto, vinculada à educação.

É verdade que muitos professores consideram o desenvolvimento moral como parte importante da formação do aluno, mas, via de regra, este não é efetivamente assumido como tarefa do processo de escolarização. A tendência é focalizar a maior parte de sua atenção no desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, descuidando-se do desenvolvimento moral e social.

O ideal de fornecer uma formação moral ao aluno perpassa toda a história da educação. Segundo Villegas-Reimers:

*As metas dos sistemas educativos de diferentes países no mundo variam de acordo com suas realidades culturais, econômicas, políticas e sociais. Entretanto, ao revisar as leis de educação e outros documentos nos quais explicitam suas metas educacionais, um fim da educação que parece ser comum a todos os países do mundo é a formação e educação de uma pessoa ética e responsável como indivíduo e como cidadão. (...) essa meta já havia sido proposta como fim da educação desde os tempos de Aristóteles e Platão e que de fato, a formação de um cidadão moral e responsável era parte muito importante na visão apresentada para a educação. Esta mesma visão aparece refletida através da história nos ideais de grandes educadores como Pestalozzi, Rousseau, Herbart, Spencer e Dewey entre muitos outros; mais recentemente nas leis educacionais de muitos países (1994, p.49-50).*

Villegas-Reimers diz, ainda, que, apesar de essa visão ser quase um acordo mundial, o currículo da educação formal da maioria dos países não inclui nenhum tipo de conteúdo informativo, atividade ou objetivo que se relacionem com essa meta da educação, e que a América não é uma exceção, existindo apenas algumas tentativas independentes nesse sentido na Colômbia, Venezuela e EUA. Assim, ele discute a necessidade de se aprofundar a reflexão sobre a educação moral nos países americanos, para que ela seja, mais do que um ideal, uma realidade.

A discussão das principais influências sobre as concepções de educação moral que vêm historicamente atuando sobre a educação brasileira exige a retomada da discussão das abordagens pedagógicas que mais influenciaram a educação nesse país. Em especial, pretende-se apreender as concepções pedagógicas mais presentes no debate atual sobre o construtivismo, definidas a partir de suas possíveis afinidades ou diferenciações, como é o caso das vertentes tradicional, renovada e tecnicista.

## **1 - Abordagens pedagógicas que influenciaram a educação brasileira**

Algumas concepções pedagógicas modernas foram muito importantes na consolidação da educação no Brasil. Pode-se afirmar que a educação brasileira inicialmente teve a pedagogia católica como a maior influência na prática de suas escolas. Depois, principalmente no período pós-República, três grandes educadores – Pestalozzi, Herbart e Dewey – passaram a influenciar fortemente a história de sua educação. A partir de 1960, verificou-se a presença marcante do tecnicismo pedagógico inspirado na teoria behaviorista e na abordagem sistêmica. Já, na última década, a abordagem construtivista tem sido a tônica das discussões educacionais em nossa sociedade. Um rápido estudo sobre essas influências na educação tem como intuito compreender suas diversas concepções de educação moral. Maior atenção será dada à discussão do construtivismo e dos estudos sobre desenvolvimento moral relacionados a ele no contexto educacional brasileiro atual.

Nos últimos anos, as idéias construtivistas vêm conquistando cada vez mais o campo educacional. No Brasil, a questão da formação moral encontra-se, na atualidade, frequentemente vinculada ao chamado enfoque construtivista da educação escolar. Acredita-se, pois, que a formação moral passa por uma construção do indivíduo, por uma participação

ativa deste no seu processo de socialização. As propostas construtivistas definem-se, via de regra, pela oposição a uma pedagogia tradicional (católica ou leiga), posicionando-se como uma abordagem nova no enfrentamento das questões educacionais. Para compreender o construtivismo, em particular sua visão de desenvolvimento moral, é importante apreender o que constitui não só a pedagogia tradicional, mas também a pedagogia renovada.

Não é objetivo deste trabalho discutir a natureza da inserção do construtivismo no conjunto das teorias pedagógicas, pois esse ponto, será ainda, por muito tempo, foco de discussão e debate de educadores. Uma das dificuldades deve-se ao fato de existirem várias teorias construtivistas (piagetiana, vygotskiana, walloniana, entre outras). Acredita-se, no entanto, que, pela crença em um sujeito ativo, as abordagens construtivistas se aproximam da pedagogia renovada. A esse respeito, Libâneo afirma que:

*A Pedagogia Renovada inclui várias correntes: a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. Todas, de alguma forma, estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XIX como contraposição à Pedagogia Tradicional. (1991, p.65).*

É interessante verificar que o autor considera a teoria piagetiana, que é uma das maiores referências teóricas do construtivismo, como uma corrente da Pedagogia Renovada.

A referência a determinados autores e teorias não significa afirmar a inexistência de outras tendências pedagógicas que influenciaram a educação brasileira, pois entre outras, a Pedagogia libertadora (ligada a Paulo Freire, à educação de adultos e à educação popular), a Pedagogia crítico-social dos conteúdos (inspirada no materialismo histórico-dialético, que dá ênfase na importância dos conteúdos científicos do ensino para a participação do povo nas lutas sociais) fizeram-se presentes nas discussões educacionais e no dia-a-dia de nossas escolas. Porém, a influência e a permanência dos autores e teorias aqui estudados se fizeram mais presentes no contexto educacional brasileiro.

A discussão dessas abordagens pedagógicas permitirá apreender suas identificações e diferenciações com as propostas construtivistas.

## 1.1 - A Pedagogia Católica

A pedagogia católica perpassa a história da educação brasileira desde o seu princípio. Em 1549, os jesuítas chegaram ao Brasil. Essa ordem religiosa tinha como objetivo a salvação da alma através do ensino. Tobias (1972, p.45) informa que até 1580 só os jesuítas ministraram a educação escolarizada no país. Após essa época, chegaram outras ordens religiosas, mas nenhuma delas teve, como a dos jesuítas, a educação como finalidade direta e clara. Na concepção católica, a principal tarefa da educação “é atualizar as capacidades da pessoa humana, de maneira a possibilitá-la a receber a luz da fé e salvar sua alma” (Tobias, 1972, p.47). O jesuíta foi o primeiro educador brasileiro. Segundo Tobias,

*(...) agiu ele à maneira do arquiteto-engenheiro, que toma o material existente – o elemento indígena, o elemento negro, o branco, o brasileiro, e lhes infunde forma única, a educação cristã. (...) Fundamentalmente a finalidade da educação brasileira dos três primeiros séculos era fazer o cristão. (Tobias, 1972, p.82).*

Apesar de a educação católica ser combatida por alguns sistemas filosóficos, não se pode negar, ainda hoje, a sua influência na história da educação brasileira. No início, o seu domínio foi tão forte que as primeiras escolas protestantes só surgiram após três séculos, sob a influência americana.

A educação católica tradicional se fundamenta em duas linhas básicas: uma relacionada aos princípios educacionais de St. Agostinho e outra aos de St. Tomás de Aquino, sendo que este último se fez mais presente na educação brasileira.

*S. Tomás afirmava, com Aristóteles, que o conhecimento sensível era possível e legítimo e que se podia, daí, pelo jogo racional das causas, remontar em direção a Deus. A síntese tomista parecia coroar o esforço de assimilação da filosofia grega pelo pensamento cristão. No quadro traçado por Santo Tomás, as ciências da natureza e, portanto, do homem, tinham seu lugar, não cultivadas por si mesmas, mas concorrendo para iluminar os diferentes aspectos de um universo inteiramente voltado para Deus seu criador. (Verger, 1990, p.81).*

A fase culminante do Tomismo ocorreu no século XIII. Santo Tomás foi o mais influente pensador escolástico de sua época. Tinha como objetivo apoiar a fé na razão e seu alvo era sistematizar o conhecimento dando-lhe formas científicas.

Na obra *Filosofia da Educação de St. Tomás de Aquino – De Magistro* (Mayer e Fitzpatrick, 1935), podem-se perceber algumas idéias básicas de St Tomás, como: a influência do mestre sobre o desenvolvimento da experiência do aluno; o caráter interno, evolutivo da aquisição da ciência ou da virtude; o papel dos símbolos e, principalmente, das palavras, colocadas em primeiro plano na série dos fatores do ensino, dada a densidade do seu conteúdo inteligível e a diferença essencial entre a educação humana e a dos animais.

Para St. Tomás, não há ensino sem aprendizagem. Aprender é desenvolver-se por atividade própria. Nessa concepção, o aluno aprende por si, mas dirigido pelo mestre. O intelecto é capaz de abstrair a essência da experiência, pois, acredita-se, é uma potência ativa, que se educa por si. A essência da atividade do educando está na reflexão. O método utilizado nessa abordagem é o empírico racional. Dentro desse processo de aprendizagem, as palavras ganham um lugar de destaque, pois resumem a experiência da realidade. Portanto, o verbalismo se torna importante no processo ensino-aprendizagem. Ele é o instrumento de transmissão da experiência da humanidade suscitando investigações e especulações teóricas.

Pode-se dizer ainda que, para St. Tomás, a base do processo educativo se encontra na ética, ou seja, na busca da essência verdadeira, com o objetivo de se atingir a perfeição humana. O aluno é moldado pelo mestre, para assim alcançar a perfeição, extrair o que existe em potência nele mesmo. O mestre tem a ciência em ato, o discípulo em potência. Segundo Morais,

*a pedagogia tradicional católica considera, em seu ideário, os seguintes passos: I - uma pedagogia só pode existir a partir da prévia fixação de seus princípios; II - Os princípios pedagógicos não são fornecidos pelas ciências experimentais, mas pelas ciências especulativas; III - As ciências especulativas são governadas pela Ética que, por sua vez, é governada pela Teologia (1985, p.92).*

A pedagogia católica tem como meta a educação ético-moral fundamentada nos princípios cristãos. Monroe afirma que a aplicação do princípio do amor ou caridade cristã pelo cristianismo leva à harmonia entre o indivíduo e os fatores sociais (1988, p.45). A educação cristã se fundamenta na natureza moral do homem, e não na sua natureza intelectual; é predominantemente moral.

Essa pedagogia é uma vertente forte no seio das teorias de educação. Teve, e ainda tem, muita influência sobre ela. No decorrer da história, na busca de compactualizar-se com o desenvolvimento da sociedade em geral, ocorreram muitos processos que buscavam a integração dos princípios educacionais com os do cristianismo. Portanto, surgiram outras vertentes educacionais católicas além do Tomismo, como o Neotomismo e a “Escola Nova Católica” – Montessori, entre outras.

Segundo Suchodolski:

*O Século XX traz várias tentativas de codificação teórica de modernas tendências pedagógicas fundadas sobre os valores absolutos, entendidos no sentido religioso. Isto ocorreu sobretudo na França, onde se chegaram a formar duas correntes fundamentais, uma encabeçada por J. Maritain e outra por E. Mounier. (1978, p.173)*

As idéias desses dois educadores são referências no contexto da abordagem neotomista. Pode-se dizer que essa concepção é uma aplicação da escolástica aos problemas contemporâneos, unindo filosofia e ciência. Do ponto de vista pedagógico, pretendeu-se iniciar uma concepção moderna de existencialismo, de cunho liberal.

Tanto o Tomismo como o Neotomismo acreditam na existência de uma natureza humana e na idéia de que a essência universal transcende épocas e lugares. A educação deveria conformar o indivíduo a essa essência universal, pois, captando a essência das coisas, captase a realidade. A natureza humana é vista por essas duas concepções como tendo uma tendência para o mal, sendo que à educação cabe encaminhá-la para o bem. E isso se dá através da ética, cujos objetivos são externos ao indivíduo, transcendentais.

A introdução do Neotomismo no Brasil aconteceu por volta de 1942, com a influência de Alceu Amoroso Lima, que se aproximara de Maritain. Maritain define o fim da educação como sendo o de

*(...) guiar o homem no desenvolvimento dinâmico no curso do qual se constituirá como pessoa humana – dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais –, transmitindo-lhe ao mesmo tempo o patrimônio espiritual da nação e das civilizações às quais pertence e conservando a herança secular das gerações (1974, p.36).*

Em seu livro *Rumos da Educação*, Jacques Maritan discute a educação moral:



*(...) embora acreditando na Moral Natural, temos confiança apenas limitada na eficácia educacional de uma moral puramente racional, destacada abstratamente de seus contatos religiosos (...) A Moral Natural e as grandes idéias éticas transmitidas pela civilização devem ser ensinadas durante os anos de estudos. (...) Mas não como objeto de cursos especiais. Devem ser incluídos nas humanidades e nas artes liberais, especialmente como parte integrante do ensino Literatura, da Poesia, das Belas Artes e da História. (...) transmite ao jovem a experiência moral da humanidade. (1974, p.116)*

Também na *Escola Nova* a pedagogia católica se fez representar através de alguns educadores como Montessori, Nubrenska, Titone, entre outros. Os seus fundamentos foram postos em relação com o Tomismo, ou seja, aqueles seus princípios que não se confrontavam com a verdade cristã foram aproveitados dando origem à *Escola Nova Católica*. No Brasil, um nome que muito influenciou a *Escola Nova Católica* foi o de Maria Montessori.

Château, afirma que a doutrina de Montessori ocupa uma posição original dentro do movimento da escola ativa. A primeira inspiração de seu trabalho decorreu do naturalismo logo porém recorreu às ciências naturais e em particular à antropologia, aplicando-as à educação. Sua primeira obra é consagrada à Antropologia Pedagógica. Montessori acreditava que a pedagogia devia ser científica e que a base oferecida pela psicologia seria indispensável a ela.

*A psicologia necessária era, para ela, uma psicologia "em ação", atenta às eclosões e às revelações e capaz de compreender os processos à luz da própria ação educativa. (...) É necessário (...) não ensinar, guiar, dar ordens, forjar, modelar a alma da criança mas criar-lhe um meio conveniente à sua necessidade de experimentar, de agir de trabalhar de assimilar espontaneamente e de nutrir o espírito (Chateau 1978, p.307).*

Montessori focaliza a espontaneidade como fator importante da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, deixa claro que eles não se dão por acaso. A atividade não é verdadeiramente livre se não for em um meio objetivamente organizado,

*no qual seu exercício encontre naturalmente, seja estímulo, seja uma ordem e uma disciplina aparentemente involuntárias e insensíveis, (...) mas nem por isso menos reais e eficazes. (Chateau, 1978 p.308)*

## 1.2 - A Pedagogia Tradicional

Na concepção *humanista* tradicional distinguem-se duas vertentes: uma religiosa<sup>1</sup> (tomismo e neotomismo) e outra leiga. Ambas estão marcadas pela visão essencialista de homem (Saviani, 1983).

As duas vertentes são igualmente importantes na concepção da ética e da moral da humanidade, sobretudo quando se relacionam com o processo educativo. A vertente leiga vem se contrapor à religiosa, pois tenta construir uma nova noção de valores morais, tendo como ponto de partida a natureza do homem e buscando a realização das faculdades humanas, deixando a visão dogmática e transcendental imposta pela Igreja até àquele momento.

A escola, na pedagogia tradicional, tem como papel difundir a instituição e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, tendo como meta a universalização do ensino. Ela é vista como antídoto da ignorância, como instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Deve ser organizada como uma agência centrada no professor, sendo que a relação professor-aluno se desenvolve de forma autoritária.

Os autores da pedagogia tradicional que mais influenciaram a educação brasileira foram Pestalozzi e Herbart. Algumas idéias pestalozzianas são encontradas em outras correntes pedagógicas, surgindo daí questionamentos sobre a mais correta classificação de Pestalozzi. Segundo alguns autores, a obra de Pestalozzi é marcada pela visão essencialista de homem, o que a caracterizaria como uma pedagogia tradicional (Saviani, 1983, p.24-25), ainda que, sob outros aspectos, possa ser considerada como um precursora da educação *nova*.

### 1.2.1 - Pestalozzi (1746-1827)

Pestalozzi recebeu a influência das idéias democráticas de seu professor Bodmer<sup>2</sup>, o que o colocou em contato com as necessidades econômicas e educativas do povo. Também o impressionaram muito as obras de Rousseau, o *Contrato Social* e o *Emílio*, estando essa influência, especialmente com relação à visão da natureza, diluída em todos os seus escritos.

---

1 - Libâneo em seus livros utiliza o termo vertente católica para a realidade brasileira.

2 - "Estudou em um centro de caráter universitário, o 'Collegium Carolinum'. Neste recebeu uma grande influência espiritual em sua vida exercida por seu professor, Bodmer, de elevado espírito e idéias democráticas..." (Luzuriaga, 1946, p.9).

Vários educadores enfatizam a importância de Pestalozzi no desenvolvimento das teorias educacionais. Entre eles encontramos Luzuriaga (1946, p.7), Chateau (1978, p.210) e Eby (1970, p.374). Porém, existem opiniões opostas, como é o caso de Monroe (1988, p.278).

Pode-se afirmar que Pestalozzi foi fundamental para o desenvolvimento da educação, pois é inquestionável que suas idéias frutificaram em várias correntes pedagógicas posteriores. Pestalozzi foi precursor da escola ativa. Pode-se dizer que foi o fundador da escola popular. Preocupou-se em preparar o educador – *ensinar a ensinar* – afetando a questão do magistério. Também, através de seu intento de psicologizar a educação e de sua preocupação com a educação dos pobres e marginalizados, criou oportunidade para grupos até então esquecidos no processo educacional, como os deficientes. Isso se deu também em consequência de sua defesa da natureza humana da criança e do desenvolvimento desta.

A concepção pedagógica de Pestalozzi direciona-se à plenitude humana, partindo do princípio do desenvolvimento natural das capacidades humanas. Para ele, existe uma educação adequada para cada tipo de vida: a intelectual, a moral, a técnica ou a artística (Luzuriaga, 1946, p.14). A prática educacional deve se embasar em uma tríplice atividade: espírito, coração e mãos.

Embora desse ênfase em sua obra à educação intelectual, desde suas primeiras experiências enfocava a educação prática, pois acreditava que os conhecimentos sem atividades práticas eram infrutíferos. Advém dessa concepção sua identificação como precursor da escola ativa.

A educação moral tem um lugar privilegiado na concepção pestalozziana, pois ele acreditava que a educação intelectual perde o sentido se não for vivenciada em parceria com ela.

*Formulando sua opinião a respeito do processo da educação moral-religiosa, Pestalozzi procedeu como no caso dos poderes intelectuais e práticos: procurou os primórdios na experiência. Esses elementos são os sentimentos instintivos que surgem na criança devido a sua relação com a mãe (Eby, 1970, p.397).*

O desenvolvimento moral, para ele, está intimamente ligado ao desenvolvimento das forças sensitivas do ser humano. Essas forças são os melhores meios para o desenrolar do processo educativo, e o *lar paterno* é o ponto de partida de toda educação natural da humanidade.

O desenvolvimento moral do homem apoia-se na pureza e na intensidade de sua vontade em empregar as forças de sua inteligência no controle do seu estado social. Para Pestalozzi, o que se faz pela educação física e intelectual dos alunos concorre diretamente para a sua educação moral. A educação moral não é um ponto do programa, “mas o efeito normal do gênero da vida, da disciplina de trabalho e da atmosfera espiritual na qual [os alunos] se banhavam” (Château, 1978, p.22). A educação moral se forma na disciplina do trabalho e na vida, sendo a educação baseada no respeito e no amor. Segundo Eby, “Pestalozzi revolucionou a forma de se pensar a disciplina, baseando-se na boa vontade recíproca e na cooperação entre aluno e professor.” (1970, p.402).

Pestalozzi, portanto, “deu uma grande importância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter” (Libâneo, 1991, p.60).

O processo educativo pestalozziano dá ênfase ao método intuitivo, levando os alunos a desenvolver o senso de observação, a análise das coisas, dos objetos e dos fenômenos da natureza. A capacidade da linguagem é importante para se expressarem os resultados dessas observações. Sua educação intelectual, moral e profissional, imbuídas de uma pedagogia sensualista-empirista, leva ao desenvolvimento da moralidade através do enobrecimento e fortalecimento da natureza humana, a qual se acredita ser em princípio boa.

### **1.2.2 - Herbart (1766-1841).**

Herbart influenciou muito a didática e a prática de ensino. Inspirador da pedagogia conservadora, é chamado, por muitos, como *pai da psicologia moderna e pai da moderna ciência da educação*. Segundo Eby “Herbart foi o primeiro a formular uma ciência de educação baseada diretamente em Ética e Psicologia. Da Ética, ele derivou o fim da instrução; da Psicologia, o seu método” (1970, p.414). Estabeleceu a sua obra educacional sobre a base da

unificação do desenvolvimento e da vida mental. Sua doutrina é baseada na função assimiladora do espírito – a apercepção. O processo aperceptivo é fundamental, porque as idéias conduzem à ação e a ação determina o caráter. Para Herbart, então, a vida mental começa com representações; sentir e querer acompanham as representações e as idéias. Assim, o material de trabalho do educador são as representações. E, com isso, a principal tarefa da instituição é introduzir idéias corretas na mente dos alunos. O método consiste em provocar acumulação de idéias na mente das crianças.

A educação não tem outro alvo a não ser a formação da natureza moral. O objetivo moral da educação é, portanto, primordial na obra herbartiana. O controle da conduta deve ser assegurado por meio das idéias. Desse modo, o processo de instrução, incluindo a seleção do material e o processo de unir o novo material às experiências anteriores da criança, tornou-se extremamente relevante. Pode-se dizer que a meta da educação e da instrução é a produção do homem de cultura com altos ideais éticos. Para isso, propõe-se um método único de ensino em conformidade com as leis psicológicas do conhecimento. Herbart resume seu sistema com as seguintes palavras:

*A instrução formará o círculo do pensamento, e a educação o caráter. A última não é nada sem a primeira. Aqui está contida toda a minha pedagogia (Herbart, 1935, p.84).*

Herbart e seus discípulos elaboraram uma teoria do conteúdo baseada nas épocas do desenvolvimento cultural; uma teoria de organização do currículo baseada na correlação de estudos e na unidade da experiência e do conhecimento; uma teoria de um método formal baseada num conhecimento do processo psíquico.

A visão educacional herbartiana exalta o professor e o processo de instrução:

*... a tarefa do professor é determinar a espécie e a relação das representações que irão formar o conteúdo do espírito da criança; e, assim fazendo, amoldar a conduta e o caráter da criança. (Monroe, 1988, p.293)*

A moralidade, portanto, é desenvolvida numa íntima relação com o campo do conhecimento da humanidade, e seus valores são inculcados pelo professor nos seus educandos, em conformidade social. Essa visão dá uma idéia de perpetuação de valores e, conseqüentemente, de condutas.

Moralidade para Herbart possui cinco idéias básicas: liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição. Essas idéias levam à formação de valores individuais. Considerando essas idéias em relação a um indivíduo, há a formação do que se poderia chamar a primeira moralidade. Já a segunda moralidade tem como meta conduzir a uma *sociedade unânime*, que coroaria o mundo ético e conseqüentemente sustentaria a questão moral na sociedade. A respeito desta última, Herbart diz:

*Toma-se a uma pluralidade de indivíduos reunidos e convivendo em uma unidade social. Nasce nesta uma idéia social de direito ou de sociedade jurídica que evita os conflitos entre os indivíduos. (1935, p.53)*

Herbart acreditava que o desenvolvimento da humanidade devia ser estudado pela criança como um livro pedagógico; que, quanto mais valores bons fossem repassados para o educando, mais a sua formação moral estaria sendo privilegiada, direcionando-se cada vez mais para o objetivo da educação em sua obra: a ética moral.

### 1.3 - Pedagogia Renovada

No final do século XIX, proliferaram no mundo inteiro as escolas inspiradas no movimento renovador em oposição à escola tradicional de caráter intelectualista. Esse movimento trazia com ele uma nova visão de homem, e, em conseqüência, a visão de educação se modifica.

Olhando sob o ponto de vista da educação:

*Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrado na existência da vida, na atividade. (...) aqui a existência precede a essência, já não há natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência. (...) Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade (Saviani, 1983, p.25).*

A concepção *humanista* moderna apresenta várias correntes filosóficas em seu interior, como o Pragmatismo, o Vitalismo, o Historicismo, o Existencialismo e a Fenomenologia. A vertente pragmatista, na figura de John Dewey, um dos seus grandes

representantes, que muito influenciou o processo educacional brasileiro, será enfatizada nesse trabalho.

A educação renovada tem como ponto forte o reconhecimento do valor e da dignidade da criança, do aluno, sendo estes os autores do próprio desenvolvimento e sujeitos da própria aprendizagem. Ela tenta alcançar a natureza infantil com um método ativo. Apesar de haver várias vertentes da pedagogia renovada, podem-se citar algumas características comuns: o aluno é o sujeito do seu próprio conhecimento; a educação deve ser progressiva, seguir etapas; os programas e métodos dependem do interesse do educando; o ensino é individualizado; há uma rejeição aos modelos adultos, ou seja, reconhece-se a autonomia do comportamento da criança; há liberdade para a expressão do aluno; o trabalho escolar baseado no desenvolvimento individual tem como meta a socialização. Esses pontos são encontrados em Dewey.

Dewey desenvolveu uma das mais importantes correntes dentro da Escola Renovada. Trata-se do movimento escolanovista, cuja base é a concepção Pragmática ou Progressivista. John Dewey exerceu uma forte influência sobre a educação brasileira.

*As idéias desse brilhante educador exerceram uma significativa influência no movimento Escola Nova na América Latina e, particularmente, no Brasil. Com a liderança de Anísio Teixeira e outros educadores, formou-se no início da década de 30 o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, cuja atuação foi decisiva na formação da política educacional, na legislação, na investigação acadêmica e na prática escolar. (Libâneo, 1991, p.62)*

### **1.3.1 - Dewey (1859-1952).**

Ao conceber a educação como desenvolvimento e adaptação, Dewey expõe, em primeiro plano, a idéia de que viver é adaptar-se, é agir em relação ao meio. O desenvolvimento dessa idéia aponta para a influência sofrida por ele de alguns educadores, como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, assim como das teorias evolucionistas de Lamark e Darwin.

Em sua teoria, o ponto de partida do processo educacional se encontra nas atividades comuns nas quais a criança está imediatamente envolvida e, não nas futuras atividades do adulto das quais se pensava que a criança participava. Para Dewey, um conhecimento deve sempre servir de perspectiva para novos conhecimentos. Na captação do

conhecimento, a experiência é fundamental para a mediação da relação sujeito-objeto. Sabedoria para Dewey “consiste em tornar o objeto imediatamente satisfatório no objeto que será também o mais fértil” (1980, p.51).

Dewey acredita que a experiência comum é capaz de desenvolver, a partir de si própria, métodos que assegurem direções para ela mesma e criem padrões inerentes de julgamento e de valor. A experiência faz compreender a natureza da realidade. O homem está destinado a reconstruir continuamente à luz da experiência futura; ela jamais é definitiva. Assim, trata-se de uma constante reconstrução.

A relação experiência/natureza afeta, na concepção de Dewey, a formação do espírito. É a experiência – a prática, o conceito e o objetivo – que levará à formação da subjetividade de cada indivíduo, diferenciada em cada um.

Para Dewey, a educação é um processo de transmissão; para a continuação da existência social é necessário ensinar e aprender. O fim da educação seria ajudar a criança a resolver os problemas suscitados pelos contatos correntes, com o meio físico e com o meio social. *A escola*, para Dewey, teria que ser uma extensão organizada e simplificada da situação social. A vida social se identifica com a comunicação de interesses, e a comunicação é educativa. Toda prática social compartilhada é educativa. A vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuidade, e é também educativa. Para Dewey, quanto mais complexa a sociedade se torne, mais clara fica a necessidade de um ensino formal e intencional, que leve à separação entre a experiência adquirida em associação mais direta e a adquirida nas escolas.

A educação intencional implica um ambiente especialmente escolhido, tendo-se em vista, para essa escolha, materiais e métodos a incentivar o crescimento na direção desejada. A educação deve servir de direção, controle ou guia.

O método educacional deriva da observação da experiência e da exposição do modo pelo qual o objeto de uma experiência se desenvolve mais eficaz e frutiferamente. Se se isola o método, têm-se o ensino e o estudo formais e mecânicos. O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que os estimulam a promover e a pôr em prova a reflexão e o pensamento; por isso, deve-se ter sempre presente que o ato de pensar é por si mesmo um método.



O programa escolar tem como objetivo realizar os fins da vida cotidiana:

*Dewey concebia o programa como instrumento que ajudasse a criança a realizar todos os projetos que ela, criança, pudesse haver formulado com o fim de controlar o resultado de suas atividades presentes. (Château, 1978, p.287).*

A disciplina, muito questionada na concepção escolanovista de Dewey, desenvolve-se de uma maneira diferente da disciplina formal, adotada pela concepção tradicional. A disciplina para Dewey seria o domínio dos recursos disponíveis para levar à atividade empreendida a resolução e a persistência, o que exerceria a vontade. A força de vontade significa empregar esforço, atenção e perseverança no processo de transformação do estágio de coisas incompletas para o de completas. A disciplina é essencial enquanto força de vontade e perseverança. A autodisciplina é bem vista nessa concepção. Essas constatações sobre a abordagem de Dewey encontravam-se em seu livro *Educação e Democracia* (1979).

Dewey considera a prática como a prova da verdade ou do valor da reflexão feita pelo aluno para resolver o problema. Ele defende um programa de atividades da criança e considera que a justificativa principal desse programa é ética e epistemológica. Propiciar um programa interessante é vital para um crescimento da autonomia moral.

A função mais genuína da educação é a de promover, estimular a atividade própria do organismo para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. A escola seria uma *sociedade em miniatura*, pois não há cisão entre as duas, sendo, portanto, um lugar de vivência das tarefas requeridas para a vida em sociedade. Assim, a atividade escolar depende das situações de experiência. Para Dewey, a educação é um processo individual, não havendo finalidades externas a ele.

Dewey considera o senso da democracia em educação como um senso moral:

*Para Dewey, social e moral não são senão um. A marca moral de uma sociedade democrática está em que trata a experiência de maneira a partilhar, com os jovens, as oportunidades de gestão inteligente dos negócios sociais. A pedagogia apropriada consiste, aqui, em partilhar com o aluno, não somente o capital baseado na experiência da raça, mas também, a experiência de fazer e agir segundo as próprias decisões. (Château, 1978, p.300)*

A atividade moral em Dewey, no seu instrumentalismo, não é considerada como eterna e permanente. “A ação moral (...) é conduzida por três princípios de origens distintas: o bem, concebido como fim, a regra do dever e a apreciação do outro” (Dewey, 1980, p.VII). Os problemas morais surgem quando esses princípios não se conciliam, ocorrendo o contrário quando eles se desenvolvem e buscam o equilíbrio na relação contínua entre a natureza e a experiência. “As concepções e processos morais desenvolvem-se naturalmente das próprias condições da vida humana” (Dewey, 1979, p.317).

As condições culturais e sociais não são as mesmas em todas as épocas e, conseqüentemente, os fenômenos morais se modificam de acordo com o movimento vivido pelo indivíduo. As concepções fundamentais da moral, portanto, não são impostas de fora da natureza humana; desenvolvem-se partindo de suas concepções e necessidades.

*Os aspectos particulares da moral são efêmeros: são, muitas vezes, em suas manifestações do movimento, defeituosos e pervertidos. O arcabouço das concepções morais, entretanto, é tão permanente quanto a própria vida humana. (Dewey, 1980, p.317).*

A educação moral se dá, juntamente com os outros tipos de educação (intelectual, social), na vivência das experiências.

*Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender-se em todos os contatos com a vida é o interesse essencialmente moral. (Dewey, 1979, p.396).*

Na concepção pedagógica de Dewey, a questão moral é uma necessidade prática para se poder viver socialmente. Pode-se dizer que surge daí uma ética individualista pragmática, segundo a qual a pessoa adquiriria, através da experiência, valores morais úteis para se conseguir uma vivência social cada vez mais harmoniosa.

### **1.3.2 - A Pedagogia Tecnicista**

A pedagogia tecnicista se faz presente no contexto educacional brasileiro, de forma mais efetiva, a partir do golpe de 1964, “com o objetivo de adequar o sistema educacional

à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (Libâneo, 1985, p.31)

Essa abordagem teve como meta a objetivação do trabalho pedagógico baseando-se na crença de uma neutralidade científica, delineada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Buscava-se reorganizar, de forma objetiva e operacional, o trabalho educativo.

Saviani afirma que:

*Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (...) na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professor e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (1985, p.16)*

A inspiração filosófica da pedagogia tecnicista é a neopositivista, e seu método, positivista. Essa tendência pedagógica tem como sustentação teórica a abordagem sistêmica do ensino e a teoria behaviorista da aprendizagem, a qual tem Skinner como o seu mais reconhecido representante. “Na concepção skineriana, pedagogia, educação e ensino são identificados com métodos e tecnologia” (Mizukami, 1986, p.35). Ensino, portanto, nessa concepção consiste em organizar, arranjar e planejar as contingências de reforço de forma a proporcionar a aprendizagem do aluno, que aqui é definida como uma mudança de comportamento. “Ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das repostas que se quer obter” (Luckesi, 1993, p.62).

Essa abordagem adota uma visão de homem como criaturas passivas perante ao ambiente, podendo ser manipulado e controlado pela simples alteração das situações em que se encontra. “A realidade, para Skinner, é fenômeno objetivo; o mundo já é construído, e o homem é produto do meio” (Mizukami, 1986, p.22). O controle e o diretivismo do comportamento são inquestionáveis na concepção skineriana.

*Skinner é favorável ao “relativismo cultural”, afirmando que cada cultura tem seu próprio conjunto de coisas boas e o que se considera bom numa cultura pode não ser em outra. As questões do tipo: a quem cabe decidir o*

*que é bom para o homem; como será utilizada em uma tecnologia mais eficaz; por que e com que finalidade são, para ele, indagações sobre reforços” (Mizukami, 1986, p.22).*

Na realidade educacional brasileira, a pedagogia tecnicista não obteve um consenso no ideário dos docentes, apesar de o governo pós-64 tê-la elegido como a teoria educacional norteadora da educação oficial. Ghiraldelli Jr. afirma que:

*Não se pode dizer que a Pedagogia Tecnicista conseguiu hegemonia na rede escolar brasileira. Apesar de representar o pensamento governamental, ela não conseguiu extirpar a velha polarização Pedagogia Nova versus Pedagogia Tradicional. Além do mais, o poder de recomposição da Pedagogia Nova, durante seus cinquenta anos de disseminação no Brasil, sempre foi grande. A cada década, a Pedagogia Nova trocava de roupa e aparecia ao público com diferentes soluções milagrosas. Assim é que, nos anos 60 e 70, ao lado da Pedagogia Tecnicista, floresceu a vertente escolanovista baseada nos escritos de Piaget (1987, p.37).*

Luckesi (1993, p.63) e Libâneo (1983, p.29-30) compactuam com essa afirmação de Ghiraldelli, declarando, ainda, que o exercício profissional do professor se configurava mais por uma postura eclética, em torno dos princípios da pedagogia tradicional e da renovada, apesar da utilização da metodologia tecnicista por ele. Pode-se dizer que o professor aderiu à prática tecnicista e não a uma concepção tecnicista. O tecnicismo não se incorporou à mentalidade do professor, enquanto manifestação de uma filosofia de educação e, tampouco, de uma tendência pedagógica. Ele teria sido incorporado, na realidade docente, enquanto prática.

Na Pedagogia Tecnicista, o centro do processo educativo são os meios didáticos e não o professor ou ao aluno. A educação, nessa abordagem, vem sendo compreendida como tecnologia, e, em termos metodológicos, uma grande ênfase é dada à programação. O relacionamento professor-aluno, a comunicação entre eles, tem um sentido segundo seu aspecto técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. “Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (Luckesi, 1993, p.62).

Ao se focar a concepção moral contida na prática docente da Pedagogia Tecnicista, vislumbra-se uma postura amoral, entendendo-se o termo amoral como “uma

postura de neutralidade frente a esta ou àquela moral em questão. Na prática, não nega mas também não adere; simplesmente passa ao largo das normas” (Pereira, 1991, p.15). Esse fato se relaciona a redução do ensino a dimensão técnico-prática da rotina escolar, da dissociação dos fundamentos da educação e da convicção na neutralidade científica e técnica dos métodos. Também, a crença de Skinner, teórico que influenciou essa abordagem pedagógica, no *relativismo cultural*, como foi mencionado anteriormente, reforça essa posição.

Ghiraldelli Jr. – na terceira edição do seu livro – *O que é Pedagogia (1996)* relaciona as tendências pedagógicas à noção e à definição de subjetividade. Afirma que o pensamento contemporâneo indica a *morte do sujeito*, em função disso a pedagogia tenta se reestruturar, e ao buscar pontos de apoio, esse seu movimento vai em direção à tendência desse século de apontar o corpo como a localização da subjetividade, enquanto identidade. Por outro lado, juntamente com o neoliberalismo, anuncia a fusão, ou a sinonimização, do sujeito ao consumidor. Esses pontos são compatíveis com o tecnicismo pedagógico.

Essa visão do sujeito como consumidor leva a uma redefinição da noção de infância e da vida adulta, pois o marketing é que as define.

A pedagogia tecnicista se faz presente na educação brasileira desde a década de 1960, foi se alterando com os anos indo ao encontro das mudanças ocorridas na sociedade, adquirindo novas roupagens, porém sempre em consonância com as necessidades do mercado, sempre tentando inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema capitalista de produção, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do governo, atualmente aos princípios neoliberais.

*O “tecnicismo pedagógico”, próprio do mundo contemporâneo, reinstaura uma nova confirmação para a subjetividade – corpo e consumidor – não se vê impelido a adotar uma “teoria do homem” e/ou uma “teoria da sociedade”, e passa então a entender a educação como o que se deve fazer a partir da escolha ótima de procedimentos que visam a melhor performance para a aquisição de determinadas habilidades. Se as pedagogias forjadas com o mundo moderno estão voltadas para a necessidade de compreensão da infância – para mantê-la ou corrigi-la – o “tecnicismo pedagógico” afina-se com os tempos atuais, quando a noção de infância está tensionada e dá mostras de poder desaparecer. Os meios de comunicação de massa podem transformar crianças em símbolos sexuais, em gerentes de empresas e – as pobres, preferencialmente – em potenciais vítimas de punição que*

*até então só cabiam aos adultos, então tudo isso é sinal de que a noção de infância já não produz o mesmo impacto emocional que antes. No nosso mundo contemporâneo, cabe perfeitamente como pedagogia oficial o "tecnicismo", que não se baseia em uma reflexão sobre a criança, mas que tem como ponto de apoio o que o marketing, define, momentaneamente e seguramente, como criança. Assim, se os tempos modernos são os tempos da pedagogia enquanto reflexão assentada sobre a infância, a época contemporânea – com o "tecnicismo pedagógico" à frente – destaca a pedagogia nesse sentido e, concomitantemente, agasalha o "fim da infância" (Ghiraldelli Jr., 1996, p.1-62).*

No mundo atual, vemos o tecnicismo pedagógico estabelecendo-se na sociedade, amparado pelos propósitos do mundo capitalista, neoliberal. A discussão e a reflexão sobre a educação passam para uma dimensão pragmática, restringindo-se ao planejamento e formulação de regras para a obtenção de um melhor desempenho. Contrariamente à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, o processo educativo não se encontra mais nas mãos do professor e do aluno, mas se desloca para os meios, os meios didáticos. Inicialmente, girou em torno das instruções programadas, manuais descartáveis e agora na maquinaria eletrônica e de informática. Verifica-se em muitas escolas uma busca de reordenamento empresarial, visando melhorar suas administrações e situar-se de maneira mais condizente aos fins propostos pelo mercado, pelo *marketing*. Assim, "o tecnicismo pedagógico se estabelece e obtém sucesso na medida em que define o que é sucesso, admitido agora como performance pós-treinamento" (Ghiraldelli Jr., 1996, p.43).

A discussão sobre a educação moral a partir da pedagogia tecnicista vincula-se, portanto, aos meios educacionais utilizados e às demandas da sociedade capitalista.

## CAPÍTULO II

---

### A Educação Moral e o Construtivismo

Apesar de atualmente ainda se encontrarem presentes práticas escolares embasadas nas posições apresentadas no capítulo anterior, parece ser, no Brasil, o construtivismo o enfoque dominante no campo educacional.

#### 1 - Abordagem construtivista

O construtivismo começa a se tornar hegemônico nas discussões das Faculdades de Educação, nos encontros científicos e até nos discursos oficiais sobre educação. Há um certo entusiasmo na sua adoção como uma teoria educacional e pedagógica por um número cada vez maior de educadores e professores. Tanto as suas propostas, quanto as confusões sobre o seu significado e a sua prática no trabalho educativo das escolas vêm sendo debatidas no meio acadêmico.

*O termo construtivismo vem sendo transformado em designação genérica que compreende desde a formulação original e específica de Jean Piaget e seguidores, como Emília Ferreira, até a incorporação das contribuições de outras teorias, como as de Vygotsky e Wallon, o que tem levado alguns construtivistas a distinguir suas posições através de termos como neoconstrutivismo, socioconstrutivismo ou pós-construtivismo. (Miranda, 1994, p.395).*

O objetivo desse trabalho não é esclarecer essas diferenciações, mas apenas dar uma visão geral da concepção construtivista e aprofundar-se teoricamente em autores construtivistas ligados à questão moral.

Essa avalanche de discursos construtivistas no meio educacional vem sendo motivo de preocupação por parte de vários educadores, entre eles: Miguel Arroyo (1993) Tomás Tadeu Silva (1993) e Marília Gouvea de Miranda (1994). Expõem o perigo de essa abordagem estar virando moda e o fato de a paixão dos seus adeptos dificultar uma análise mais consistente e concreta da prática construtivista. Outro ponto questionado é que essa abordagem possa criar uma “bandeira mística, fetiche, exigindo adesões totais, queimando as contribuições que poderiam trazer para o conjunto de teorias da aprendizagem escolar.” (Arroyo, 1993, p.15).

O construtivismo é, sem dúvida, uma influência presente no contexto educacional brasileiro. Porém, ele é motivo de preocupação com relação às suas bases teóricas e à forma como ele vem sendo implantado pelas escolas do país. Isso tem motivado vários educadores a pesquisarem sobre o assunto.

Mas, o que é mesmo construtivismo? Segundo Franco:

*(...) o construtivismo não é um método ou um conjunto de receitas para se dar aulas. Ele é uma teoria científica que explica o processo do conhecimento do ser humano, seja ele criança ou adulto. Uma das novidades desta teoria é exatamente desvendar o modo de pensar do ser humano em cada etapa da vida. Assim, a compreensão de como a criança pensa cada noção que é ensinada na escola vai contribuir muito para um êxito maior do processo educacional (1995, p.92).*

O construtivismo é um recurso para ajudar o professor a compreender a realidade de seu aluno, possibilitando com isso a criação de modos de agir em sala de aula – métodos e técnicas – resgatando a *teoria*. Franco afirma, ainda, que essa atitude devolverá à pedagogia “o caráter científico que muitas vezes foi negligenciado nesta área do conhecimento” (1995, p.15). Uma educação construtivista, portanto, tem como ponto de partida uma criança real e não uma concepção ideal de criança, sendo que o conhecimento será construído a partir da interação do aluno com seu meio. “Dizer que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto significa afirmar que o conhecimento não é incorporação do objeto nem é afirmação do sujeito, e ao mesmo tempo é as duas coisas” (Franco, 1995, p.28). O saber é construído na relação, a construção se dá coletivamente. “Piaget tem uma frase bonita sobre isso: ‘Não há operação sem cooperação’ (Franco, 1995, p.57)”.



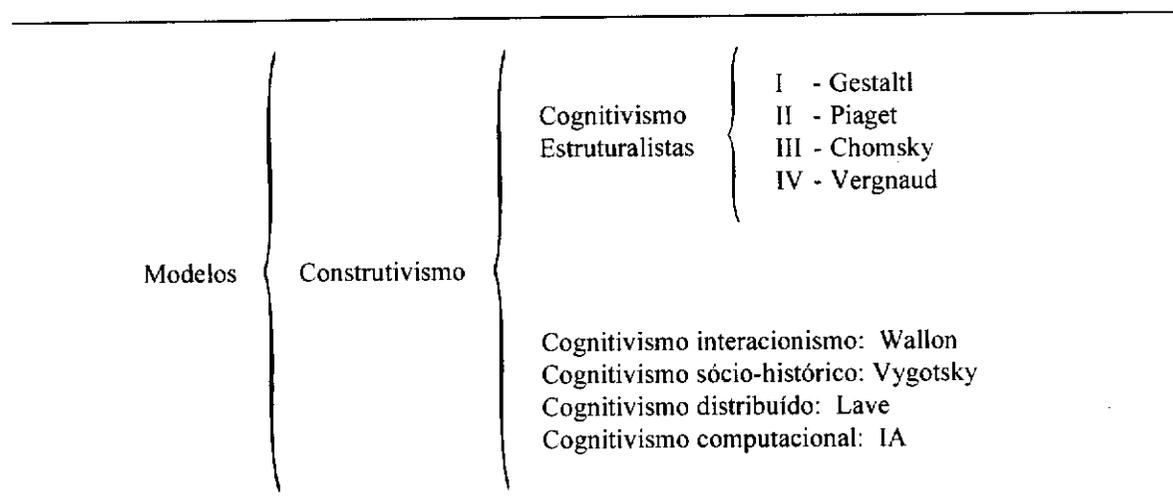
Afinal, o que significa ser um educador na perspectiva construtivista?

*Significa, sobretudo ver o ser que aprende como um construtor de seu próprio conhecimento. Assim, como a ciência é uma construção humana, a aprendizagem de ciência é uma construção na mente de cada aluno.* (Moreira e Redondo, 1993, p.4).

O aprendiz é um ser ativo perante o seu processo de conhecimento. Essa é a idéia central em qualquer concepção construtivista. “Para o construtivismo, o conhecimento só tem sentido como teoria de ação por intermédio da qual as pessoas produzem interpretações que convergem para algo comum e público” (Matos, 1996, p.141).

Jorge Falcão apresenta um quadro em que organiza os modelos básicos em psicologia cognitiva apontando para alguns tipos de construtivismo.

**Quadro1: Sinopse dos modelos teóricos em psicologia cognitiva. Modificado a partir de Weil-Barais, 1993, p.334).**



FONTE: Falcão, 1994, p.409.

Na realidade educacional brasileira, Piaget é o mais conhecido e divulgado autor relacionado à abordagem construtivista. No entanto, recentemente, o interesse pelas idéias de Vygotsky vem aumentando de forma acelerada no meio educacional. Apesar de Falcão e outros designarem a psicologia vygotskiana como uma abordagem construtivista, não há consenso sobre essa classificação entre os educadores. Duarte (1997) é um dos que discordam dessa designação levando em conta em seu posicionamento, principalmente, a questão epistemológica da teoria de Vygotsky.

Segundo Falcão,

*(...) a perspectiva piagetiana buscou descrever a epigênese do conhecimento, mais do que o processo de construção de conhecimentos por um sujeito sócio culturalmente situado: essa foi basicamente a contribuição de L. S. Vygotsky (1994, p.416).*

A construção do conhecimento do indivíduo, numa perspectiva de interação social e cultural, é um ponto marcante, sem ser o único, para explicar o crescimento do interesse direcionado à obra de Vygotsky.

A discussão sobre as relações entre o pensamento de Piaget e o de Vygotsky é uma problemática sempre presente no debate educacional. Castorina (1996, p.16) afirma que os intérpretes desses autores fazem certas analogias, certas aproximações entre o pensamento deles: tanto um como outro possuem um enfoque genético sobre o desenvolvimento dos conhecimentos nas crianças; recusam um ponto de vista *atomístico* para explicar o desenvolvimento cognitivo. No entanto, segundo ele, a interpretação piagetiana é mais estruturalista e a vygotskiana defende unidades totalizantes, psicológicas. Expõe ainda:

*A aprendizagem, em Vygotsky, precede e condiciona o processo de desenvolvimento, enquanto para Piaget aparece como derivado, determinada pelo desenvolvimento. (...) Vygotsky concebe a educação como um processo fundamentalmente de internalização de conteúdos curriculares, Piaget interpreta-a como um processo de descoberta espontânea de conhecimento. Em Vygotsky, o ensino tem um lugar privilegiado; em Piaget, tem um lugar subestimado. (Castorina, 1996, p.16)*

Castorina, ao final de sua exposição, afirma, porém, que adotar o ponto de vista epistemológico piagetiano “não significa a solidão, a recusa do ensino no campo educativo” (idem, p.20); e que assumir o ponto de vista vygotskiano *não significa recusar a construtividade do sujeito* (ibid, p.21). Ele, ainda, aponta essas duas concepções (Piaget e Vygotsky) como a direção para a elaboração de uma educação, para a criança, que tenha como base um espírito crítico e transformador, sendo isso o que constitui o cerne do construtivismo.

Já Sass, ao realizar uma reflexão sobre construtivismo e currículo, reafirma que os adeptos da abordagem piagetiana subestimam o ensino:

*O construtivismo é um termo amplo, originado no contexto das discussões epistemológicas. Por consequência, os seus usos no âmbito da Educação são genéricos e enfatizam o pólo da aprendizagem, confirmando no máximo uma pedagogia centrada no aluno, ao mesmo tempo que descarta de importantes aspectos do ensino, apesar dos esforços eventuais de alguns de seus defensores em desfazer essa grave falha do construtivismo (1995, p.87).*

Afirma que o construtivismo piagetiano e o pós-piagetiano ajudam na desconstrução da escola, e que estão sintonizados com o neoconservadorismo e com a pós-modernidade. Porém, identifica a influência da psicologia histórico-cultural vygotskiana para a elaboração de um *construtivismo* diferenciado da vertente piagetiana, pois privilegia as duas “*dimensões essenciais da didática – ensino e aprendizagem*” (Sass, 1995, p.97).

Esse embate entre as idéias de Piaget e Vygotsky encontra-se presente na realidade educacional brasileira. Entretanto, com relação ao construtivismo de forma geral, independente de sua vertente, o que se procura demonstrar é o papel central do sujeito na produção do saber:

*A contribuição dos construtivistas não se encontra na elaboração de um método ou de um conjunto de técnicas de ensino, mas na colocação de uma referência epistemológica extremamente relevante para o processo educacional, qual seja a de que o sujeito educando tem papel central na elaboração e na apropriação do saber (Severino, 1996, p.6)*

Tanto a abordagem piagetiana quanto a vygotskiana enfatizam a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento, como também o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento. O sujeito, portanto, dentro dessas duas abordagens, é um ser ativo na construção, na elaboração de seu próprio conhecimento.

Adotar uma perspectiva construtivista piagetiana é, segundo seus adeptos, assumir uma nova prática educativa. “Ser construtivista é produzir conhecimento em um contexto em que o diálogo, a confrontação ou entrechoque de idéias estão sempre presentes.” (Macedo, 1994, p.102). A investigação é uma atitude constante na prática pedagógica. Para se ter uma escola construtivista, a postura do professor, a disciplina na sala de aula, a utilização do material de ensino, a atividade escolar e o planejamento precisam ser estruturados de forma diferenciada, tendo em vista a construção de conhecimentos pelo aluno, respeitando as características do seu desenvolvimento cognitivo, inserido em determinado meio cultural.

Em uma escola construtivista, caberia ao professor desafiar, instigar a dúvida. Levantar questões desafiadoras requer do professor domínio do conteúdo e conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos. A avaliação não deveria ser ameaçadora, pois o erro faz parte do processo, o qual deve ser problematizado e transformado em situação de aprendizagem. A relação professor-aluno deve ser democrática no construtivismo piagetiano.

Dentro de uma perspectiva sociointeracionista a relação professor-aluno também se constitui de forma democrática.

*A relação professor-aluno não é binária, ou seja, não envolve apenas dois elementos: mestre e aprendiz. Se assim fosse, nada circularia entre eles e existiria apenas domínio de um sobre o outro. Antes de tudo, aquela relação é de socialização, de troca de significados apreendidos e transformados na interação. É uma relação dialógica, portanto construtora do logos pela negociação de saberes e dizeres. Envolve intersubjetividade e se faz pela empatia, pela simpatia, mas também pela oposição, pela diferenciação e confronto de idéias, em suma, pelo conflito de posições antagônicas (Oliveira, 1992, p.39).*

Na prática construtivista, de referencial sociointeracionista, a disciplina toma um novo sentido. A crença no aluno, como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento, não deixa o educador ver como indisciplinado aquele que conversa, questiona, pergunta, inquieta-se e anda pela sala. O aluno indisciplinado, segundo Rego, é aquele que

*não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar (no sentido expresso por Vygotsky), que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. (1996, p.67)*

A disciplina, portanto, é vista como um conjunto de parâmetros que devem ser obedecidos no ambiente educativo, sendo estes elaborados pelos adultos ou conjuntamente com os alunos e internalizados por todos, facilitando as relações e a concretização do processo educativo no contexto escolar.

No referencial piagetiano, Araújo (1996) relaciona a indisciplina ao desenvolvimento moral do aluno, partindo da relação da criança com as regras. Embasou suas análises na obra de Piaget (1977) *O juízo moral na criança*. Tanto a disciplina quanto a

moral fazem com que as relações das pessoas estejam ligadas a um conjunto de normas. E, dependendo de como essas normas são elaboradas e aplicadas, também essas questões serão direcionadas no contexto escolar. Este estudioso acrescenta:

*Somente uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro das escolas, famílias e da sociedade poderá fazer com que o problema da indisciplina seja encarado sob uma perspectiva diferente. Nesse sentido, deve-se objetivar que os princípios subjacentes às regras a serem cumpridas pelo sujeito tenham como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, bem como a constituição de relações que auxiliem esse sujeito a **obrigar sua consciência** a agir com base no respeito a esses princípios, e não por obediência. (Araújo, 1996, p.114).*

A disciplina é, portanto, valorizada no seio das escolas construtivistas e os objetivos escolares necessitam dela para serem atingidos. No entanto, o método tradicionalmente utilizado, a repressão, leva a uma pseudo-resolução do problema da indisciplina. Ao contrário disso, a disciplina deve estruturar-se através da compreensão da importância das normas e das regras para o bem comum e, conseqüentemente, para o próprio bem, e não mais como obediência incondicional a uma lei vinda de fora.

O construtivismo também direciona a questão da avaliação de forma diferenciada das concepções mais tradicionais, pois focaliza o processo da aprendizagem do educando, e não o produto final. Assim, a avaliação tem que ser contínua, sendo efetuada pelo professor de forma regular em sua sala. “A avaliação contínua é geralmente uma avaliação interna, uma vez que é o próprio professor que ministra o ensino e quem a realiza” (Coll, 1996, p.277). A avaliação, nessa concepção, não tem um caráter ameaçador, pois ocorre de forma natural diariamente no contexto da sala de aula.

A meta a ser atingida pela educação de fundamentação construtivista sempre caminha rumo à conquista da autonomia intelectual e moral do aluno. Tanto na perspectiva vygotskiana, quanto na piagetiana, a autonomia é valorizada. Segundo Oliveira, “Vygotsky estabelece que o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente mas, ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação” (De la Taille; Dantas, Oliveira. 1991, p.60). Portanto, de forma autônoma. A autonomia como finalidade da educação é constantemente reafirmada pelos autores piagetianos.

*A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. (...) autonomia também significa auto governo. (...) Um modo mais preciso de discutir o construtivismo é o de dizer que as crianças constróem o conhecimento criando e coordenando relações. (...) As crianças que são desencorajadas assim de pensar autonomamente construirão menos conhecimentos do que aquelas que são mentalmente ativas e autoconfiantes. (Kamii, 1995, p.118).*

O objetivo do educador, portanto, é levar o seu aluno a esse nível de desenvolvimento onde a autonomia seja atingida. Apesar da autonomia moral ser uma afirmação que se encontra presente nos estudos relacionados ao construtivismo, escassos autores desenvolvem estudos sobre a questão moral de forma direta. Predominam, dentre os adeptos do construtivismo, vários estudos sobre o desenvolvimento intelectual ou cognitivo do educando, porém são raros os estudos sobre o desenvolvimento moral. A tendência verificada em vários educadores é compreender o desenvolvimento moral diretamente ligado e dependente do desenvolvimento intelectual (quanto mais o indivíduo se desenvolve cognitivamente, mais se desenvolve, também, moralmente), o que dificulta o desenvolvimento de estudos na área do desenvolvimento moral e, conseqüentemente, uma melhor estruturação do trabalho educativo nesse aspecto.

Dentro das abordagens construtivistas, anteriormente citadas, só a piagetiana apresenta estudos referentes a esse aspecto; a vygotskiana não trabalha essa questão de forma direta. Apesar disso, é possível discutir sua compreensão sobre educação moral a partir de obras em que indiretamente a questão da sociabilidade é pensada.

### **1.1 - Estudos sobre o desenvolvimento moral**

Piaget e Kohlberg, dois estudiosos ligados ao construtivismo e reconhecidos mundialmente pelos seus estudos na área da moralidade, apresentam trabalhos de extrema relevância sobre o desenvolvimento moral, publicados após várias pesquisas sobre esse tema.

O Livro *O Julgamento Moral na Criança*, de Jean Piaget (1932/77), é uma referência sempre presente no estudo do desenvolvimento moral. Apesar de esse autor não ter a moralidade como o foco de sua atenção, deixou publicado alguns artigos e essa importante obra sobre o assunto, que tornou-se um clássico da literatura psicológica contemporânea, referência obrigatória para todos os pesquisadores da moralidade humana e das interações

sociais. Vários autores de diversas nacionalidades utilizaram os princípios propostos por Piaget como ponto de partida tanto para concordar, quanto para discordar ou ampliar as suas conclusões nos estudos sobre a moralidade.

Um outro nome reconhecido mundialmente por seu trabalho nesta área é Lawrence Kohlberg.

*O nome de Lawrence Kohlberg ficou de tal modo associado aos estudos da moralidade que muitos autores lhe atribuem, equivocadamente, o papel de formulador da teoria da psicogênese da moral. Poucos sabem ou admitem que Kohlberg construiu seu trabalho teórico, metodológico e até mesmo educacional sobre o alicerce lançados por Piaget. Poucos sabem ou admitem que Kohlberg foi um aluno “lato” e “stricto sensu” de Piaget. Examinou os pressupostos da teoria moral de Piaget e desenvolveu a teoria e a metodologia, dando à pesquisa científica sobre a moralidade um peso e uma estatura sem precedente. (Freitag, 1992, p.192).*

Tanto Piaget quanto Kohlberg *trabalhavam para resgatar a noção do indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus julgamentos e atos* (Freitag, 1992, p.167). O trabalho de Piaget sobre a moralidade insere-se em seu projeto mais amplo de fundamentar experimentalmente uma psicologia e uma epistemologia genética à sua teoria moral. Kohlberg, por sua vez, construiu seu trabalho teórico metodológico, e até mesmo educacional, sobre o alicerce lançado por Piaget. Pode-se dizer, portanto, que a gênese do estudo sobre o desenvolvimento da moralidade encontra-se em Piaget.

### **1.1.1 - Jean Piaget (1896-1980) e sua teoria do desenvolvimento moral**

O livro de Piaget – *O Julgamento Moral na Criança* – é composto de quatro capítulos: “*Regras do Jogo*”, “*Coação do Adulto e o Realismo Moral*”, “*Cooperação e Desenvolvimento da Noção de Justiça* e, por fim, “*As duas Morais da Criança e os Tipos de Relações Sociais*”.

Logo no início do livro, Piaget apresenta seu conceito de moral: “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” (1932/77, p.2). Ele acredita que os jogos coletivos de regras são pragmáticos para a moralidade humana. Compreende-se, assim, sua opção pelo

estudo das regras do jogo de bola de gude (meninos) e “amarelinha” (meninas). Através de observações e entrevistas com crianças em situação de jogo, Piaget desenvolveu suas reflexões sobre o desenvolvimento moral.

Esse estudo foi dividido em dois pontos diferentes: o conhecimento prático das regras do jogo e a consciência que as crianças têm dessas regras.

Segundo Piaget, a aquisição da prática das regras do jogo seguem leis simples, definidas pelas seguintes etapas:

1) *Simple regularidades individuais* (1-2 anos): período puramente motor, pode-se falar de regras motoras, mas não de regras coletivas.

2) *Período egocêntrico* (2 a 5 anos): a criança imita as crianças maiores ou os adultos, porém continuam jogando só (cada uma por si), seria uma imitação dos maiores com egocentrismo.

3) *Período da cooperação* (7 a 11 anos), uma cooperação nascente, ou seja, surge a preocupação do controle mútuo e a unificação da regra;

4) *Período de interesse pela regra em si mesma* (acima dos 11 anos), codificação das regras, o código já é conhecido e aceito por todos do grupo.

Nas primeiras etapas (1 e 2), existe um respeito místico pelas regras, o qual vai se transformando num respeito racional, fazendo com que haja um cumprimento efetivo e minucioso de cada regra.

Já as investigações sobre a consciência das regras revelam a existência de três tipos de regras:

1) *A regra motora* (1 a 4 anos): para se realizar o jogo, a regra não assume ainda o caráter de obrigatoriedade, este ainda é realizado de forma mecânica-motriz; a criança ainda age automaticamente, mecanicamente.

2) *A regra coercitiva* (5 a 9 anos): é percebida como algo sagrado e imutável, com validade absoluta, de origem adulta e de essência eterna; toda mudança proposta é vista como grave violação e um desrespeito à regra, que advém do respeito unilateral.



3) *A regra racional* (10 a 12 anos): surge quando a criança entende que a verdade da regra está no acordo mútuo e na reciprocidade das partes envolvidas, e não na tradição; o respeito mútuo é presença marcante nessa fase.

Inicialmente, portanto, a regra é algo exterior ao indivíduo. Tida como sagrada. Vai se interiorizando devagar, até aparecer como o livre produto do consentimento mútuo e da consciência autônoma.

Piaget explica por que há diferença entre a quantidade de estágios nas investigações sobre a prática das regras do jogo (quatro) e na consciência das regras (três):

*De fato, encontramos apenas três estágios referentes à consciência da regra, enquanto há quatro em relação à prática de jogo. Em outras palavras, a cooperação nascente (a partir dos sete, oito anos) não basta, de imediato, para repelir a mística da autoridade e o fim do presente estágio (consciência da regra) se sobrepõe à metade do estágio (prática do jogo) e à cooperação (1932/77, p.54).*

A evolução da prática e da consciência da regra pode ser dividida em três etapas: **Anomia** (falta de leis, de regras); **heteronomia** (sujeição às leis, às regras externas) e **autonomia** (as regras vêm da organização humana, como resultado de um consenso coletivo, tornando-se independente das normas prescritas pelos outros; a cooperação e a reciprocidade são pré-requisitos para essa fase).

No segundo capítulo de sua obra (*A coação adulta e o realismo moral*), Piaget utiliza a questão do dever para investigar a relação entre a coação adulta e o realismo moral. Investiga as concepções morais infantis em relação ao dever em três situações distintas: o dano material, a mentira e o roubo. O método utilizado foi colocar as crianças para desempenhar o papel de pequenos juizes, tomando posições sobre diversos dilemas morais.

O realismo moral<sup>3</sup> é colocado como característica das crianças egocêntricas e heterogênicas, e também como obra da coação do adulto sobre a criança. Por sua razão estar subordinada à autoridade, ela não consegue relacionar-se autonomamente com o mundo.

---

3 - Realismo Moral – primeira fase da heteronomia no desenvolvimento do juízo moral. Características: a) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; b) regras interpretadas ao pé da letra; c) julgar-se pelas conseqüências do ato e não pela intencionalidade dos responsáveis pela ação.

A autonomia da consciência, segundo o autor, desenvolve-se com a interiorização das ordens e da avaliação subjetiva da responsabilidade, via cooperação e respeito mútuo entre os pares. O realismo moral é elemento opositor à autonomia da consciência. E, quando a verdade dos fatos passa a ser compreendida pela consciência pessoal autônoma, deixando de ser imposta externamente à criança, surge a autonomia.

A investigação sobre a moralidade infantil tem prosseguimento no capítulo 3 – *A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça*. A pesquisa sobre a noção de justiça mostra três formas de manifestação na criança. Na primeira, a *justiça imanente*, a criança vê que as sanções são automáticas, que provêm das próprias coisas ou de Deus, devido a suas atitudes consideradas más. Há a crença de transferência dos sentimentos adquiridos da *obrigação ou imposição* adulta, da qual emerge o hábito de sanção. A segunda configuração é a *justiça retributiva* e está ligada à coação adulta, portanto tem como base as sanções adultas. A criança acredita que as ações dos adultos são justas, independente da causa da punição, pois estas se baseariam na coação e no respeito unilateral. Acredita que a eficácia da sanção está na seriedade desta. Com o estabelecimento da relação de respeito mútuo e do desenvolvimento da autonomia, surge a *justiça distributiva*, a qual se fundamenta no princípio da igualdade e da reciprocidade. A autoridade é substituída pelo respeito mútuo, e as regras perdem seu caráter de obrigação externa.

A investigação sobre a noção de justiça detectou três períodos no desenvolvimento da justiça na criança:

*Um período estendendo-se até mais ou menos os sete-oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, e que é o do igualitarismo progressivo, e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade. (Piaget, 1932/77, p.271).*

O desenvolvimento da noção de justiça, a sua compreensão, está ligado ao julgamento das crianças referentes às sanções. Basicamente, encontram-se dois tipos: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. No primeiro, há uma arbitrariedade entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado, em outras palavras, há uma proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. Já nas sanções por

reciprocidade existe uma consequência direta e natural do ato; supõe-se uma relação entre a falta e o castigo, sendo proporcional a gravidade da primeira ao rigor do segundo. As sanções são motivadas.

As crianças menores, geralmente, optam por sanções expiatórias. Preferem as punições mais severas e ressaltam a necessidade de castigo em si. Já as crianças maiores indicam sanções por reciprocidade, as quais informam ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e da obrigação da ordem. A noção de expiação corresponde à moral heterônoma, enquanto que a sanção por reciprocidade corresponde à moral da autonomia e da cooperação.

No desenvolvimento da noção de justiça, a lei e a autoridade confundem-se com a justiça (fase de heteronomia) na criança. Já, na última etapa (justiça distributiva), há a separação entre a noção de justiça e a de autoridade; estas não se confundem mais, sendo este o traço essencial da autonomia moral.

*As duas morais da criança e os tipos de relações sociais* é o título do capítulo conclusivo dessa obra de Piaget. As relações interindividuais são compreendidas em duas grandes categorias: a coação e a cooperação. Isso foi um dos pontos que o levaram a crer em duas morais em consequência do tipo de relação existente entre os indivíduos. Os dois tipos de moral que surgem dessa análise são: primeiro, a moral da coação, ou do respeito unilateral e da heteronomia; segundo, a moral da cooperação ou do respeito mútuo.

Piaget afirma que a sociedade é diversificada e, portanto, a moral prescrita ao indivíduo por ela não é única, homogênea.

*A sociedade é o conjunto de relações sociais. Ora, entre estas dois tipos extremos podem ser distinguidos, as relações de coação das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (Piaget, 1931/77, p.342).*

Para Piaget, existe um paralelismo entre lógica e moral. Os fatores que promovem a gênese das estruturas morais são os mesmos da área intelectual. São eles: a maturação biológica; a equilibração das estruturas mentais (interior do sujeito); a socialização familiar e a transmissão da cultura (contexto social). Ele, também, relaciona a evolução intelectual e o desenvolvimento moral com a cooperação.

A autonomia moral e intelectual tão almejada pelos educadores, só pode ser alcançada através da cooperação. As relações de cooperação são governadas pela reciprocidade e constituem-se através de mútuos acordos entre os participantes, havendo uma descentralização destes para se poder compreender o ponto de vista do outro. Piaget afirma que, no desenvolvimento moral, é da cooperação que surgem o respeito mútuo e a autonomia.

A criança que, por qualquer razão, não consegue alcançar a relação de cooperação terá tanto o seu desenvolvimento moral quanto o intelectual comprometidos, o que irá impedi-la de alcançar um nível de pensamento lógico e moral autônomo, criativo e livre. Piaget expõe, portanto, a coerção e a cooperação como princípios que participam de maneira efetiva na estrutura da consciência moral.

*A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a "se situarem" uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particular.*  
(Piaget, 1932/77, p.344)

A moral é resultado de uma construção evolutiva decorrente da relação do indivíduo com o grupo social, onde o progresso da descentralização, da capacidade de adotar outras perspectivas e do aumento progressivo da compressão das normas estabelecidas pela sociedade são essenciais.

Com relação à prática educativa, Piaget (1977, p.314) expõe a necessidade de os instrumentos pedagógicos incorporarem idéias democráticas. Afirma, também, que o professor é um colaborador mais velho, um companheiro para as crianças, e que só com essa postura a disciplina verdadeira surgirá, sendo esta uma disciplina consentida e desejada pelas próprias crianças. Diz, ainda, que o processo pedagógico mais adequado aos resultados psicológicos de suas investigações teria que ter o método orientado para o *trabalho em grupos* e o *self-*

*government*. Ele afirma ainda que o método de trabalho em grupo é propalado pelos educadores da “escola ativa” (Dewey, Sanderson, Cousinet entre outros), e, o *self-government* (governo das crianças por si próprias) conhecido pelas obras pedagógicas de F. W. Foerster e de Ad. Fèrriere.

Piaget reconhece que a validação dessas sugestões à prática educativa é de competência da Pedagogia. Ele diz:

*a Pedagogia está longe de ser uma simples aplicação do saber psicológico. Sem falar da questão dos objetivos da educação, é evidente que mesmo no que se refere aos processos técnicos, cabe só à experiência, e não a dedução, mostrar-nos se processos tais como o método do trabalho em grupos e do “self-government” tem um valor real. Uma coisa é, com efeito, provar que a cooperação no jogo ou na vida social espontânea das crianças acarreta alguns efeitos morais, e outra coisa é estabelecer que esta cooperação pode ser generalizada a título de processo educativo. Sobre esse último ponto, só a pedagogia experimental é competente. (Piaget, 1933/77, p.352).*

A discussão sobre o desenvolvimento da moral na obra de Jean Piaget restringe-se a poucas publicações na fase conhecida como a do *Jovem Piaget*. No Brasil, foram publicadas: *O julgamento moral na criança* (1977), discutida anteriormente, e, recentemente, o artigo intitulado *O procedimento da educação moral* (1996). Na ordem original de publicação, o livro foi publicado por último. O artigo amplia, um pouco mais, a discussão sobre o aspecto prático e educacional referente ao julgamento moral e à sua construção pela criança, sendo que o livro apresenta mais a parte experimental e teórica do problema.

Piaget estabelece um diálogo, nesses dois trabalhos anteriormente citados, com obras de alguns estudiosos que se dedicaram a refletir sobre a moral. Entre eles, encontramos Kant, Durkheim, Bovet e Rousseau. Deste último, Piaget rejeita a tese de que a moralidade seria um sentimento inato de justiça e virtude; discorda, portanto, da idéia do inatismo da moralidade, porém extrai desse autor a idéia, ou melhor, o paradigma da psicogênese da inteligência e da moral da criança. Em Kant, Piaget busca e defende o caráter racional da moralidade e rejeita o caráter “a priori” de um princípio moral (o imperativo categórico)<sup>4</sup>,

---

4 - O imperativo categórico é uma ordem formal, não se baseia nem em hipóteses nem em condições e é determinado por categorias “a priori” do pensamento. Ele afirma a autonomia da vontade como único princípio de todas as leis morais, e essa autonomia consiste na independência em relação a toda a matéria da lei e na determinação do livre arbítrio, mediante a simples forma legislativa universal de que uma máxima deve ser capaz.

fora da experiência. Os sentimentos e idéias morais, em Piaget, portanto, não são inatos, são o resultado de uma gênese em que a experiência da vida no grupo é participante, ativa. Logo, há a ação do indivíduo e a interação desse com um grupo e/ou a sociedade. Essa idéia, Piaget incorporou de Durkheim, apesar de rebater, em seus estudos, a tese básica desse sociólogo a respeito da conduta e do juízo moral nas crianças, a qual acredita ser a sociedade a única fonte da moralidade. Confirma, porém, a importância do tipo de relações sociais para explicar o desenvolvimento moral.

Piaget aproveita outras idéias de Durkheim, de forma inovadora, entre elas os tipos de solidariedade social, estudo desenvolvido na obra *Da Divisão do Trabalho Social* (1973), em que expõe que a cada tipo de divisão de trabalho corresponde um tipo de solidariedade social. À divisão natural do trabalho corresponde a solidariedade mecânica, e à divisão do trabalho social, a solidariedade orgânica. Pode-se dizer que a primeira é regida pela coerção, e a segunda pela cooperação. Piaget transforma a coerção e a cooperação em princípios estruturadores da consciência moral em sua obra.

Para compreender a relação entre o respeito e os sentimentos de amor e temor, Piaget recorre a Bovet. Para este, o respeito à regra só se torna uma obrigação quando esses sentimentos estão presentes.

A teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral da criança estruturou-se através das análises dos dados de suas pesquisas, juntamente com o embate teórico de suas idéias com as de outros pesquisadores que tiveram a moralidade como tema. Sua obra apresenta três fatores básicos na estruturação do desenvolvimento moral infantil: o desenvolvimento cognitivo, as relações entre os iguais e a superação da pressão coerciva da autoridade adulta. Partindo desses pontos, Piaget considera que o fim da educação moral “é o de construir personalidades autônomas aptas à cooperação e que os procedimentos dessa devem levar em conta a própria criança.” (1996, p.9).

### **1.1.2 - Lawrence Kohlberg (1927-1987) e a sua teoria do desenvolvimento moral**

A obra de Kohlberg é reconhecida como um dos estudos mais profundos e extensos na busca da compreensão do desenvolvimento moral.

*Ao longo de 25 anos (sua tese de doutorado é de 1958), Kohlberg tem estudado o desenvolvimento do juízo moral, mas também, tem-se aprofundado em reflexões filosóficas, em considerações existenciais sobre a vida moral e em iniciativas educativas para promover o desenvolvimento em direção a uma conduta moral baseada em princípios racionais e universais, o que tem atraído os psicólogos, filósofos e educadores a discutir e avaliar suas propostas. (Marchesi, 1983, p.371).*

A crença de que o desenvolvimento moral seja a aquisição de princípios autônomos de justiça, fruto da cooperação social, do respeito aos direitos dos outros e da solidariedade entre as crianças, sustentada pelo enfoque construtivista e estrutural – evolutivo foi fortalecida e ampliada através das formulações de Kohlberg. Portanto seus estudos contribuíram para a ampliação do modelo construtivista de educação, e especialmente com referência à educação moral.

Kohlberg concentrou o seu trabalho de pesquisador, ao contrário de Piaget, em adolescentes e adultos, e não em crianças. Com isso, pôde demonstrar que a psicogênese da moralidade infantil não estava concluída aos 12 - 13 anos, como imaginava Piaget. A maturidade moral só poderia ser atingida possivelmente bem mais tarde pelo adulto. Isso oportunizou-lhe a reformulação da teoria dos estágios e a elaboração de uma metodologia bem mais apurada do que a desenvolvida por Piaget em *O julgamento moral na criança*. Kohlberg, porém, confirma e consolida a tese piagetiana do paralelismo entre lógica e moral, as teorias dos estágios e a universalidade dos processos cognitivos e morais.

Na obra de Kohlberg, podemos ver períodos diferentes, porém todos importantes, de sua produção. Inicia-se com a retomada e o aperfeiçoamento do modelo da moralidade piagetiana, depois se aprofunda, em sua própria elaboração metodológica (elaboração de histórias, entrevistas clínicas, codificação de material...), na elaboração de programas de educação moral para escolas e universidades, e, por fim, dedica-se à reformulação teórica e à fundamentação filosófica de sua própria teoria psicológica da moral.

Kohlberg, a partir de seus dados, conclui que o desenvolvimento do julgamento moral se articula como uma seqüência de estágios, que, de acordo com o critério formulado por Piaget: 1) são invariáveis na ordem em que se alcançam; 2) são universais; 3) formam estruturas de conjunto; 4) e estão hierarquicamente interrelacionados.

Após anos de pesquisas explorando o desenvolvimento moral em diferentes culturas, como na Inglaterra, Canadá, Formosa, México, Turquia e sobretudo nos Estados Unidos (seu país de origem), Kohlberg elaborou um esquema tipológico que descreve as estruturas e as formas gerais do pensamento moral, as quais podem se definir independentemente do conteúdo específico de decisões ou ações morais particulares.

#### Segundo Kohlberg:

*A tipologia contém três níveis diferentes de pensamento moral e dentro de cada um destes níveis se distinguem dois estágios considerados. Estes níveis e estágios podem considerar-se como filosofias morais superadas, visões diferentes do mundo sócio-moral. (1982, p.303)*

Kohlberg identifica três níveis, sendo que cada um deles contém dois estágios evolutivos, seguindo uma seqüência ordenada. Os estágios morais Kohlberianos são ordenados em pares, e estes são sistematizados nos três níveis chamados de *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional* (Kohlberg, 1983, p.304).

No nível “pré-convencional”, encontramos o estágio 1 e 2.

Estágio 1: *Orientação para o castigo e o respeito inquestionável do poder superior.* Esse estágio é basicamente fundamentado na obediência às regras externas à consciência da criança; a criança ajusta seu comportamento aos padrões dos adultos para evitar punições e aborrecimentos. Esse estágio é semelhante ao estágio heterônomo de Piaget.

Estágio 2: *A ação correta consiste naquela que satisfaz instrumentalmente as próprias necessidades e, ocasionalmente, as necessidades dos outros* – Há uma orientação relativista instrumental. A base da ação nesse estágio é a troca. Pode-se dizer que as relações humanas são vistas de modo similar às comerciais.

Os estágios seguintes (3 e 4) correspondem ao *nível convencional* do desenvolvimento moral descrito por Kohlberg.

Estágio 3: *Orientação interpessoal do bom menino, da boa menina. A boa conduta é que agrada ou ajuda aos outros e é aprovada por eles.* O sujeito age para obter aprovação e agradar os outros; procura seguir as regras sociais; sua conduta se julga muitas vezes pela intenção. *A boa intenção começa a ter importância.*



Estágio 4: *Orientação para a autoridade, para as regras fixas e para a manutenção da ordem social*. O indivíduo age para a manutenção da autoridade e da ordem social. O bem é definido pela obediência irrestrita aos padrões estabelecidos e às autoridades.

O nível *pós-convencional* apresenta-se com mais dois estágios (5 e 6)

Estágio 5: *Orientação para o contrato social, geralmente com implicações legalistas e utilitárias*. Existe neste estágio uma ênfase ao ponto de vista legal, mas com a possibilidade de mudança da lei, baseando-se em considerações racionais de utilidade social. Porém, enquanto não ocorrerem mudanças, a lei deve ser respeitada.

Estágio 6: *Orientação para as decisões de consciência e para princípios éticos eleitos por si mesmo [indivíduo] que concorrem à compreensão lógica, à universalização e à coerência*. Há uma orientação, nesse estágio, em direção a princípios que envolvem uma lógica e uma consistência universal. Nele, o respeito aos direitos humanos e à dignidade individual se cristalizam.

A identificação desses estágios por Kohlberg surge das razões que as pessoas dão para os seus julgamentos ou ações morais, ainda que o comportamento visível externo seja idêntico. Partindo das razões utilizadas pelas pessoas, há uma diferença significativa na percepção moral. O comportamento visível de duas pessoas pode ser o mesmo, porém a sua classificação nos estágios descritos por Kohlberg se diferencia, dependendo da intenção de cada um.

Kohlberg estabelece, assim, como Piaget, uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, porém não se contenta com um mero paralelismo. Acredita que o pensamento moral é mais complexo que o pensamento lógico, pois há o envolvimento de outros sujeitos, com suas relações e as conseqüências de suas ações. Para Kohlberg, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento moral.

Isso vem ao encontro de uma demonstração de fidelidade à filosofia da moralidade de tradição kantiana:

*Kohlberg atribui à razão prática, ou seja, à consciência moral pós-convencional, orientada pelo princípio da justiça, um valor moral superior*

*à razão teórica, ou seja, à estrutura do pensamento lógico-formal, porque trata-se de um raciocínio (moral) mais complexo e diferenciado do que raciocínio lógico. Não há nem paralelismo nem equivalência; há diferença de grau e qualidade. O raciocínio moral é um raciocínio mais rico, porque envolve, além dos objetivos e de suas coordenações, os sujeitos, seus pontos de vista e suas relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação. (Freitag, 1992, p.207).*

O campo da psicologia cognitiva genética, em relação à questão da moralidade, foi amplamente aumentado a partir das pesquisas de Kohlberg. Esse pesquisador ampliou, também, os questionamentos desse tema no ambiente escolar, pois envolveu-se em uma série de projetos de educação moral, nos quais buscava demonstrar que atitudes no interior da escola podem facilitar o desenvolvimento moral do educando, afirmando que a compreensão desse desenvolvimento contribui, na educação escolar, para a formulação de uma educação moral que leve o aluno a alcançar estágios superiores da moralidade.

Pesquisas realizadas pela equipe de Kohlberg, ou supervisionadas por ele, demonstraram que muitos programas de educação moral nas escolas americanas não obtiveram resultados em razão de os currículos oficiais não preverem espaço, nem tempo, para esse tipo de discussão. Demonstraram, também, que o professor que investe neste tipo de discussão demora de um a dois anos para visualizar os resultados, obtendo pouca compensação imediata com ela. Outra conclusão a que chegaram vem ao encontro dos estudos feitos sobre o nível de consciência moral dos próprios professores, os quais revelaram:

*que de 60 a 70% destes se encontravam no nível de moralidade convencional, não estando, pois, em condições de promover entre os estudantes das classes superiores uma elevação além do seu próprio nível. Contudo esse é um dos requisitos fundamentais do próprio método da discussão (em grupo) de dilemas morais. (Freitag, 1992, p.218).*

A discussão, em grupo, de dilemas morais é um método fundamental da educação moral de Kohlberg. Essas constatações apresentadas por Freitag foram retiradas de pesquisas de Lenin (1986), que foram supervisionadas pela equipe do centro de Harvard (Equipe de Kohlberg).

Kohlberg, no artigo *Educação moral nas escolas: uma visão de desenvolvimento* (1966), expõe a importância de o processo de educação moral ser embasado no

desenvolvimento da criança. Conflitos morais com novos elementos cognitivos devem ser apresentados pelos professores a seus alunos no intuito de estimular o desenvolvimento moral. Expressa, ainda, a importância de a educação moral estimular a participação das crianças no julgamento moral de suas próprias ações.

Vêm-se, portanto, presentes nessas afirmações dois pontos importantes para a constituição da concepção construtivista de educação: a cognição e a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, nesse caso específico, o moral. “Cognição se refere ao ato de conhecer, à atribuição de significados aos conceitos, eventos e objetos do mundo real – Construtivismo significa que a cognição se dá por construção” (Moreira e Redondo, 1993, p.4).

Na perspectiva de Kohlberg, a educação moral deve levar em conta o desenvolvimento moral do aluno, do professor e da escola. Pois, todo o contexto escolar participa desse processo exercendo influência sobre o desenvolvimento do raciocínio moral do educando.

A obra de Kohlberg é extremamente relevante para as análises propostas nessa dissertação, que procura refletir sobre o desenvolvimento moral em escolas construtivistas. Um outro fato de relevância é que os estudos da psicologia piagetiana e kohlberguiana, sobre a questão moral, serviram de embasamento para vários outros estudos nesse campo, os quais também serviram na ampliação da compreensão da questão da moralidade no contexto educacional e, conseqüentemente, na sociedade.

### **1.1.3 - Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) – Uma reflexão sobre a educação moral**

Vygotsky pesquisou, influenciou e contribuiu para o desenvolvimento de áreas de pesquisa das mais diversas. Podem-se citar entre elas as seguintes: psicologia, psicologia da arte, da criatividade, da defectologia, psicologia transcultural, antropologia cognitiva, educação, neuropsicologia, neurolingüística, psicolingüística, códigos literários, evolução do desenho das crianças, o jogo, entre outros. Alguns estudiosos consideram o trabalho de Vygotsky como um dos precursores da cibernética, da ciência do controle, da comunicação, da informação e da semiótica (Mool, 1996, p.33). Vê-se, portanto, que as idéias de Vygotsky

se fizeram presentes em diversas áreas do conhecimento (Moll, 1996, p.47). Os temas do desenvolvimento e da educação moral não foram tratados de forma direta pelos trabalhos de Vygotsky, porém os pressupostos encontrados em sua obra nos permitem fazer algumas reflexões.

O estudo da gênese dos processos psicológicos que caracterizam o ser humano, em seu contexto histórico-cultural, é a base de todo o trabalho de Vygotsky. A base de sua abordagem é, portanto, “a de uma psicologia cultural, histórica e instrumental (referente à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas)” (Vygotsky, 1988, p.16).

Para Vygotsky, as relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior desenvolvem-se num processo histórico e fundamentam o funcionamento psicológico. Os sistemas simbólicos são mediadores das relações homem/mundo. E as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. Essas idéias apresentadas são os pontos de sustentação do seu pensamento.

Acredita que o processo de desenvolvimento do indivíduo está arraigado entre a história individual e a social, melhor dizendo, nas relações aí estabelecidas.

Segundo Moll, a partir das conceituações de Vygotsky:

*Podemos inferir que as relações sociais e a cultura são as fontes da mente, o cérebro, em seu funcionamento, apenas seu órgão, e a atividade social única de cada sujeito, sua origem. Aqueles pouco familiarizados com a produção vigotskiana e com o arcabouço filosófico a partir do qual ela adquire seu sentido exato acreditam que, quando alguém discute o problema mente-corpo e atribui aos processos psicológicos um estatuto preciso, essa pessoa cai em um dualismo de natureza cartesiana (...). Na abordagem sistêmica de Vygotsky, os processos psicológicos são uma função da atividade cerebral e não uma aparição autônoma. (1996, p.47).*

Para a compreensão da teoria vygotskiana, deve-se levar em conta a influência das idéias de Marx em seu trabalho. Vygotsky incorporou o método dialético em sua teoria. “Compreendeu que todos os fenômenos deviam ser estudados como processos em movimento e em mudança” (Freitas, 1995, p.109). Freitas afirma que Vygotsky incorporou em sua teoria psicológica o método dialético advindo de Marx. Essa autora faz uma citação do livro de Vygotsky “La signification historique de la crise de la psychologie” “Ele afirma que” (...) o que

se pode buscar nos mestres do marxismo, não é a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho (...) mas, o método de sua construção” (Vygotsky, apud Freitas, 1995, p.108)

Vygotsky afirma não querer descobrir a natureza da mente fazendo inúmeras citações dos clássicos do marxismo. “O que eu quero é uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente”. (Vygotsky, 1991, p.9). Buscava, portanto, apreender das idéias marxistas o método para construir a sua psicologia. Procurou construir uma teoria sócio-histórico-cultural do psiquismo, possui algumas conceitos que são básicas para sua compreensão: mediação, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores e a sociabilidade do homem. A associação desses conceitos formam a base de sua teoria.

A mediação é uma categoria fundamental no pensamento de Vygotsky, pois as funções psicológicas superiores, que são específicas do homem, se desenvolvem através desse processo. A relação do homem com o mundo e com os outros homens se realiza através da mediação. O processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação é o que se chama de mediação. Vygotsky acredita que ela seja um elo a mais nas relações dos organismos, isso tornando-as mais complexas. Para ele, as relações mediadas vão-se ampliando no transcorrer do desenvolvimento do indivíduo e, aos poucos, passam a predominar em relação às relações diretas.

Identificou dois tipos básicos de mediadores: os instrumentos e os signos. “O instrumento (...) tem a função de regular as ações sobre os objetos e os signos (...) regular as ações sobre o psiquismo das pessoas” (Rego, 1995, p.50). Os signos, portanto, são “ferramentas” que ajudam os indivíduos nos seus processos psicológicos, e não nas ações concretas, como os instrumentos.

*A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. (...) A diferença mais essencial entre signo e instrumento, é a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que se orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade. (...) Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza. O signo (...) não modifica em nada*

*o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.* (Vygotsky, 1991, p.61-62).

Vygotsky dá uma atenção particular à questão da linguagem, pois acredita ser esta um sistema simbólico fundamental, com um papel indiscutível na formação das características humanas, sendo elaborado no curso da história social. Para ele a linguagem tem um lugar determinante no seu modelo de produção de pensamento, com funções específicas e sendo o esquema mais importante de mediação do comportamento. É na relação mediada entre os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social, que a consciência e as funções superiores se originam. A origem delas, portanto, encontram-se no espaço exterior. Há, então, a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, dando-se aí o processo de internalização. A internalização seria a reconstrução interna da atividade externa.

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere. Ele é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. O sujeito vai deixando aos poucos de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais...).

*O movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processo que constituem mutuamente de imersão na cultura e emergência da individualidade.* (Rego, 1995, p.62).

A relação apresentada por Vygotsky entre desenvolvimento e aprendizagem é muito importante para a prática educativa.

*A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (...) o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria área de desenvolvimento potencial.* (Vygotsky, 1988, p.116).

Vê-se, portanto, a postulação de dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Dessa constatação surge a definição de zona de desenvolvimento potencial ou

proximal, cuja compreensão é importante para visualizar o papel da intervenção pedagógica.

A zona de desenvolvimento proximal

*É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes. (Vygotsky, 1991, p.97).*

O aprendizado cria zona de desenvolvimento proximal. Ele provoca processos internos de desenvolvimento, que operam somente com a interação da criança com outras pessoas, em seu ambiente, e quando estão em cooperação com seus companheiros. É, portanto, na zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.) que a interferência de outras pessoas acarretam maiores transformações. Isso tem uma implicação imediata para o ensino escolar. “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” (Oliveira, 1995, p.62).

A intervenção do professor e dos colegas, na escola, é fundamental para se provocar a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Para Moll, dentro de uma perspectiva vygotskiana, a criação de contextos sociais (Z.D.P.) para o domínio e o manejo consciente dos erros dos instrumentos culturais é o papel básico da escolarização.

*No contexto de uma interação ativa e sistemática entre a criança e o pedagogo, se fornece à criança, de uma forma organizada, os instrumentos psicológicos que determinam a reorganização de suas funções mentais. (...) A pedagogia tem operado, usualmente, sobre a suposição de que as crianças são “receptoras” da instrução e não, como elas certamente são, elaboradoras dos conteúdos apresentados a elas. (1996, p.48).*

O aprendizado<sup>5</sup> escolar tem papel fundamental na conscientização pela criança de seus próprios processos mentais. Para tanto, a atuação pedagógica deve ter como foco a zona de desenvolvimento proximal, levando sempre em consideração as mediações possíveis no contexto social ali presente. As relações interpessoais vão sendo transformadas em

5 - Segundo Oliveira (1995, p.61) o termo que Vygotsky utiliza em russo, “obuchenie”, significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, o que ensina e a relação entre essas pessoas. Nas traduções, essa palavra ora tem aparecido como aprendizagem, ora como ensino.

intrapessoais permitindo a construção da consciência. “Em todo esse processo, o desenvolvimento da função auto-reguladora dos signos, especialmente da linguagem, desempenha um papel capital, porque dá lugar à gestação de formas que, ao internalizarem-se, transformam-se em consciência” (Freitas, 1995, p.99).

Vygotsky apresenta, em sua teoria, idéias de muita relevância na área da educação. A postulação de que o desenvolvimento do aluno deve ser olhado de forma prospectiva é uma delas. Outra é que os processos de aprendizagem impulsionam os processos de desenvolvimento (o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento). A importância do outro na aquisição do conhecimento é um ponto, também, bastante importante. Mostra aqui a importância da intervenção pedagógica do professor e da cooperação dos colegas no processo ensino-aprendizagem.

Verifica-se em Vygotsky a preocupação com a integração dos vários aspectos do funcionamento psicológico. Também em sua trajetória profissional, tentou superar a tendência da psicologia de sua época de confrontar e analisar os diferentes aspectos do funcionamento psicológico separadamente. Percebe-se, em sua obra, as vezes de forma implícita, a busca de uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, sendo impossível compreender os vários aspectos separadamente, apesar de suas diferenças. Isso se deve a sua forma dialética de pensar.

*A fertilidade de nosso método pode ser demonstrada em outras questões concernentes às relações entre as funções, ou entre a consciência como um todo em suas partes. (...) o método utilizado neste estudo do pensamento e da linguagem é também um instrumento promissor para investigar a relação do pensamento verbal com a consciência como um todo e com as suas outras funções essenciais (Vygotsky, 1995, p.6-7).*

De certa forma, pode-se dizer que Vygotsky propõe uma abordagem abrangente e unificadora das dimensões do funcionamento psicológico na busca de entender o sujeito como uma totalidade. Partindo desse pressuposto, pode-se entender que as contribuições de sua obra para a educação em geral podem ser consideradas na análise da educação moral.

Para Duarte(1997),Vygotsky não deve ser considerado interacionista ou construtivista. Segundo ele, em nenhum momento, Vygotsky como também nenhum de seus colaboradores, utilizavam essas denominações em suas obras. “As denominações que eles



mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural (...) não há porque buscar um critério para a denominação que seja externo ao esforço feito pela própria Escola de Vygotsky de autocaracterização.” (Duarte, 1997, p.84). Também, em função do modelo epistemológico empregado, a denominação interacionista-construtivista, não procede.

*O interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidade desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. Com isso estamos defendendo que a Psicologia Histórico-Cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista. Não basta colocarmos o adjetivo social. (P.84-85).*

#### **1.1.4 - Estudos relacionados à educação moral no contexto educacional brasileiro**

Nos últimos anos a reflexão sobre o desenvolvimento moral no contexto escolar tem-se ampliado cada vez mais. Crê-se que isso seja em decorrência dos questionamentos que a questão da educação moral vem sofrendo no meio da sociedade brasileira. A reflexão sobre a moralidade é um desafio do qual a escola não pode, e não deve, ausentar-se, principalmente porque, querendo ou não, todos os educadores participam, consciente ou inconscientemente, da formação moral dos seus alunos. Um levantamento sobre estudos realizados no meio educacional relacionados à questão moral permite identificar teses, dissertações, livros e artigos, realizados no Brasil nos últimos vinte anos sobre o tema.

Em sua dissertação de mestrado, Faculdade de Educação (PUC-RS), Rodrigues (1977) fez um estudo sobre o desenvolvimento moral em sala de aula, no curso de magistério, com base em Piaget e Kohlberg. Os resultados mostraram a possibilidade de professores e orientadores educacionais terem uma abordagem mais sistemática na orientação do desenvolvimento moral do educando.

Um estudo teórico interdisciplinar sobre educação moral no currículo escolar foi realizado por Bicudo (1978), em sua tese de livre docência. Suas reflexões se apoiaram em estudos sobre Axiologia e Ética, Desenvolvimento Moral, Análise do Valor e do Processo de Valorização. Concluiu-se afirmando a importância da educação moral na escola. No artigo *A escola em uma perspectiva ético-moral*, ela reafirma as conclusões do trabalho anterior, além de afirmar que a Universidade deveria participar de forma mais efetiva, tanto em nível de

reflexão como de conduta, pois só assim formará, além de um profissional competente, o cidadão.

Biaggio fez um estudo comparativo entre universitários brasileiros e americanos (1975) e outro entre adolescentes brasileiros, americanos e mexicanos (1976), para analisar o nível de consciência moral nos sujeitos dessas culturas. Chegou-se a um resultado similar. A existência de uma seqüência universal de estágios de desenvolvimento é confirmada. Desenvolveu, também, um estudo piloto (1983) em que propôs um programa experimental para aumento da maturidade moral junto a crianças de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do colégio de Aplicação da UFRGS. Os resultados finais mostraram que houve um ganho significativo na maturidade de julgamento moral do grupo. Em 1994, Biaggio apresentou um estudo em que compara as teorias de julgamento moral de Kohlberg e as desenvolvidas por Neokohlbergianos e outros estudiosos da moralidade.

A dissertação de mestrado de Fini (1979) fez uma análise sobre a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Critica os estudos de educadores e psicólogos que fixam apenas na mera utilização das escalas de desenvolvimento de Kohlberg. A autora aponta ainda a dificuldade encontrada, por este autor, na comprovação empírica do sexto estágio de desenvolvimento moral.

Bzunek (1975) estudou o nível de desenvolvimento moral em crianças e adolescentes em Londrina, com base nas escalas de Kohlberg. Os resultados indicaram que as relações predominantes entre professores e alunos dentro das escolas, públicas e particulares, são as de coação, respeito unilateral e de individualismo.

Em sua dissertação de mestrado, Castelo Branco (1979) fez uma discussão teórica sobre a relação entre o desenvolvimento moral, o cognitivo e a afetividade na obra de Piaget, baseando-se também na teoria freudiana. Chegou à conclusão de que existe uma ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, mas não chegou a afirmar uma correlação entre a gênese da moralidade e os componentes afetivos.

Freitag (1984) realizou uma pesquisa enfocando a competência lingüística, moral e lógica dos sujeitos, baseando-se em Piaget e Kohlberg. A autora encontrou uma forte relação entre a origem sócio-econômica e o desenvolvimento moral obtido em provas, favorecendo

as crianças de nível social mais alto. Essa pesquisa foi realizada em São Paulo, em três escolas públicas e em uma favela.

Outro estudo de Freitag é o livro *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade* (1992), em que a autora defende a teoria da Ação Comunicativa de Habermas como uma proposta conciliadora entre as ciências: Psicologia, Filosofia e Sociologia, no campo da moralidade.

De La Taille (1984) realizou um trabalho sobre *razão e juízo moral*, a partir das obras "*L. Etranger*", de Albert Camus, e "*Le jugement Moral Chez L'Enfant*", de Piaget, em sua dissertação de mestrado. Concluiu que, para entender o papel da razão no juízo moral, deve-se ter o cuidado de separar dois universos: o moral e o real. Outro trabalho desenvolvido por Yves de la Taille (1991-1992) foi a coordenação de pesquisas sobre a *Construção da Fronteira Moral da Intimidade*. O autor e colaboradores buscam compreender como o juízo moral regula as condutas humanas a respeito do falar-de-si ou do calar-sobre-si. Discute as decorrências pedagógicas da vergonha vinda das punições, e como a humilhação pode trazer efeitos danosos para a crianças,

Uma outra pesquisa (1991) que coordenou foi *A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral*. Os resultados levaram à discussão das questões da heteronomia e autonomia intelectual e das implicações do individualismo para a prática educacional.

Na tese de doutorado de Uemura (1989), *Construção Cognitiva e Construção Moral: um estudo piagetiano em crianças institucionalizadas*, é apresentado um estudo no intuito de verificar a correspondência existente entre o nível da construção cognitiva e o nível de construção moral. Trabalhou-se com um grupo de crianças que apenas passava o dia na escola e com outro que morava na instituição. Os resultados confirmam a relação entre os dois aspectos.

Uma pesquisa bibliográfica foi realizada por Castro (1989), sobre os estudos acadêmicos da moralidade feitos no Brasil, com base na teoria piagetiana. A autora concluiu que as pesquisas brasileiras são escassas com relação a esse assunto, porém abrem o caminho de investigação na sua relação com a pedagogia.

A passagem da heteronomia para a autonomia a partir das regras estabelecidas em sala de aula foi investigada por Menin (1985). Concluiu que as relações estabelecidas na escola fortalecem a heteronomia moral, por meio da coação exercida pelos professores e funcionários e que não existe lugar para o desenvolvimento da autonomia moral nas rotinas das salas de aula da forma como a escola se encontra estabelecida. Em 1996, no artigo *Desenvolvimento Moral”: refletindo com pais e professores*, reafirma as conclusões anteriores, afirmando também a importância de pais e professores no processo educacional rumo a uma autonomia moral.

Krüger (1988) faz uma reflexão sobre Educação e Julgamento Moral e afirma que a educação moral deveria ser entendida como sendo tão importante como a intelectual, cognitiva. Mostra a conexão apontada pela teoria de Kohlberg entre esses dois tipos de desenvolvimento. Em função disso, acredita que a educação em prol do desenvolvimento cognitivo afetaria também o desenvolvimento moral. Aponta a necessidade da formulação de projetos pedagógicos em que os princípios, as metas e as teorias que os fundamentam sejam vislumbradas.

Araújo (1993) faz um estudo da relação entre o *ambiente cooperativo* e o julgamento moral na criança. Esse trabalho é o resultado de sua dissertação de mestrado, na qual utiliza os pressupostos da Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget como base teórica. Sua pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e o *ambiente escolar* vivenciado por crianças da pré-escola.

Comparou o resultado de uma escola onde prevaleciam relações de respeito mútuo, atividades de grupo, em que a cooperação era sempre solicitada, com duas escolas em que prevaleciam relações de autoritarismo, de coação e de respeito unilateral entre adultos e crianças. Concluiu que um *ambiente cooperativo* na escola favorece um maior desenvolvimento do julgamento moral e da autonomia das crianças. Esse estudioso publicou dois artigos em 1996: “*Moralidade e indisciplina; uma leitura possível a partir do referencial piagetiano*”, e “*O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil*”. Essas reflexões foram embasadas nas conclusões de sua dissertação.

Duska e Whelan (1994) fazem uma reflexão sobre educação moral no livro *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. Nele, discutem as

teorias de Piaget e Kohlberg e, também, a contribuição delas para a moral cristã. Ao final, mostram os meios provenientes das teorias que podem ser utilizadas na prática educativa dentro de uma perspectiva cristã.

A revista *Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação* dedicou todo um volume, (n.º 21/95) a essa questão moral. Com a denominação *Qualidade na Educação: Disciplina e Ética*, a maioria dos artigos enfatizou a relação entre desenvolvimento moral, disciplina e a formação do cidadão, utilizando as teorias psicogenéticas como embasamento teórico.

Também em 1995, foi publicada a tradução de um livro organizado por Coll, Palácios e Marchesi, apresentando dois capítulos dedicados à moral: um intitulado *Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares* e outro, *Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos escolares*. A base teórica utilizada foi a psicologia piagetiana. Em 1996, duas obras direcionadas à temática da moral na educação foram publicadas: “Indisciplina na Escola” e “Cinco Estudos de Educação”. Uma aborda a indisciplina na escola, com reflexões embasadas em várias linhas teóricas, entre elas a freudiana, a vygotskiana e, em maior porcentagem, a psicogenética. Independente da linha dos artigos, em sua maioria os autores fazem uma relação entre o desenvolvimento de comportamentos morais, e a questão da disciplina. É uma referência para o estudo da educação moral no contexto escolar. O livro *Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas* foi organizado por Aquino. O outro trabalho relevante no assunto, foi lançado pela editora da Casa do Psicólogo (SP) e organizado por Lino de Macedo. Trata-se dos *Cinco Estudos de Educação Moral*. Essa obra consta de um artigo inédito, no Brasil, de Piaget – *Os procedimentos da educação moral* – e mais quatro artigos de professores ligados à Universidade de São Paulo (USP), sendo que eles já tiveram seus nomes citados nessa dissertação: três nesse levantamento teórico (Araújo; De La Taille e Menin) e um outro por seu trabalho sobre o Construtivismo (Macedo). O que torna essa obra mais interessante é a tentativa de diálogo constante entre a teoria e a realidade cotidiana das escolas brasileiras. É um livro que deveria ser lido por todos os educadores que se preocupam com a formação integral do seu aluno.

Em novembro de 1995, o MEC apresentou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.), para a comunidade educacional, em sua versão preliminar, que posteriormente se tomou a versão oficial, com algumas alterações. A finalidade do documento era de subsidiar a elaboração ou revisão curricular, orientar a formação de professores (inicial

e continuada), incentivar o trabalho cooperativo na comunidade escolar, estimular a elaboração de projetos educativos e, também, contribuir na avaliação do sistema educativo brasileiro. No primeiro semestre de 1997, o P.C.N. foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo ministro da educação não como uma diretriz nacional, mas como fonte de apoio e pesquisa para as propostas a serem elaboradas.

O P.C.N. apresentou propostas para o ensino fundamental em relação às seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Histórico-Geográficos e Ciências, estas áreas constituindo o núcleo comum. Um outro núcleo se constituiu por Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. O último núcleo, que recebeu o tratamento de temas transversais chamou-se *Convívio Social e Ética*.

Sua proposta sobre a Ética está ligada diretamente ao tema deste trabalho: desenvolvimento moral, ou melhor, educação moral. Ana Amália Inovie, Ana Rosa Abreu e Neide M. Rodrigues Nogueira formaram a equipe central de elaboração da proposta referente ao tema Ética. Essa equipe teve a assessoria de Yves de la Taille.

A proposta contém a indicação de que as questões morais devem ter um tratamento explícito no interior da escola, que essas questões sejam objeto de reflexão da escola, como um todo, e não por iniciativas individuais de professores, por decisões isoladas. A proposta apresentada baseia-se na abordagem psicogenética de desenvolvimento moral.

Vê-se, portanto, nas reflexões apresentadas, que as pesquisas e os estudos sobre o desenvolvimento moral no Brasil, relacionados à educação, têm utilizado em sua grande maioria o referencial teórico da psicologia psicogenética, com ênfase na obra de Piaget, seguida pela de Kohlberg.

## CAPÍTULO III

---

### A Educação Moral na Escola

Para verificar como as escolas vêm trabalhando a educação moral de seus alunos, foi realizada uma investigação em quatro escolas de Goiânia, que afirmam adotar uma perspectiva construtivista de educação. A hipótese levantada foi a de que o desenvolvimento moral na prática educacional construtivista, apesar de ser afirmado como uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem, não vem sendo assumido como tarefa da escola, esperando-se que ele ocorra “naturalmente” como um subproduto dessa prática. Pretendia-se, portanto, compreender como a educação moral vem se efetivando no contexto escolar, considerando, em especial, as escolas de fundamentação construtivista.

A escolha de escolas de inspiração construtivista deve-se ao fato de ser esta uma abordagem, nos últimos anos, freqüentemente adotada na educação brasileira, com fundamentação marcadamente psicológica, dando ênfase ao desenvolvimento infantil, inclusive ao desenvolvimento da moralidade na criança. Ela tem sido muitas vezes apontada como uma orientação redentora de nossa educação e, outras vezes, questionada como a mais recente manifestação do psicologismo na educação. Nos espaços de discussão da educação, como congressos, encontros, seminários, revistas, jornais, como também no meio acadêmico e no seio das escolas, inclusive das escolas goianas, o construtivismo aparece, em suas várias vertentes, em que se destacam: o construtivismo estruturalista, baseado nas idéias de Jean Piaget e o construtivismo sócio-interacionista, que se alicerça nas idéias de Vygotsky.

Muitos dos adeptos do sócio-interacionismo não o incluem na concepção construtivista, considerando-o uma abordagem à parte. Como foi discutido no capítulo anterior,

o sócio-interacionismo foi considerado, nessa pesquisa, como integrante da perspectiva construtivista, pois se enquadra na acepção mais ampla adotada aqui: aquelas abordagens que consideram o indivíduo como participante ativo na construção do seu conhecimento.

A pesquisa foi desenvolvida com os seguintes objetivos: verificar a realidade do trabalho pedagógico, desenvolvido em escolas de inspiração construtivista, com relação à educação moral no dia-a-dia da sala de aula; oferecer subsídios para a compreensão da importância do trabalho direcionado ao desenvolvimento moral pelo professor e contribuir na reflexão sobre a educação moral no cotidiano escolar.

A maioria das pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento moral tem-se pautado na avaliação de crianças ou adolescentes, tendo como base as pesquisas piagetianas e kohlbergnianas. Neste estudo, a rotina da sala de aula, principalmente o trabalho pedagógico realizado com os alunos, é a chave da investigação, pois o que se procura é verificar a importância dada, na prática educativa, ao desenvolvimento moral.

No intuito de delimitar o campo de pesquisa, escolheu-se, em função de ser o início da fase escolar, a 1ª série do 1º Grau, cuja faixa etária média dos alunos deveria ser de sete anos, o que corresponderia, na teoria piagetiana, à etapa da heteronomia (sujeição as leis, às regras externas) e, na teoria kohlbergiana, à fase de transição do período “pré-convencional” para o “convencional”. Uma outra razão para observar essa etapa escolar foi o fato de já terem sido realizadas algumas pesquisas com esse tema na fase pré-escolar, como por exemplo o estudo de Araújo (1993) e Uemura (1989).

A pesquisa desenvolveu-se em quatro escolas: duas públicas – uma estadual (escola A) e outra municipal (escola B) –, e duas particulares – uma confessional (escola C) e outra leiga (escola D). Uma proposta construtivista deveria estar pautando o trabalho pedagógico das mesmas, segundo critérios da própria escola. A escolha de quatro escolas diferenciadas deu-se no sentido de apreender o trabalho educacional em ambientes diversificados quanto à natureza da rede de ensino (o que permitiria observar crianças de classes sociais diferenciadas) e orientação religiosa, por considerar serem estas determinações importantes no estudo do desenvolvimento moral na rede escolar de Goiânia.

A escola estadual foi indicada pela Delegacia Metropolitana de Educação e a Municipal pelo núcleo leste da Secretaria Municipal de Educação. As escolas particulares



tiveram seus nomes apontados por professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Todas as escolas receberam uma avaliação positiva do seu trabalho pedagógico por parte de quem as indicou. Em cada escola, a indicação da turma e, conseqüentemente, da professora a ser observada, foi feita segundo o mesmo critério.

A investigação desenvolveu-se utilizando observações não-participativas, pautadas em roteiro previamente elaborado, em uma sala de 1ª série de cada uma das quatro escolas, iniciando em fevereiro e encerrando em meados de julho/96 (Anexo I). Ao todo, foram onze observações em cada turma. Cada uma teve a duração do período completo de aula, em dias pré-estabelecidos. Foram realizadas, ao final das observações em sala, entrevistas com os professores e os coordenadores pedagógicos, as quais se pautaram também em roteiros previamente elaborados. (ver Anexos, II e III). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O roteiro de observação e os das entrevistas foram elaborados pela autora da pesquisa, tendo como base categorias piagetianas de desenvolvimento moral, e mais algumas questões relacionadas diretamente à prática educativa. A utilização de uma fundamentação piagetiana, em parte dos roteiros, se deve ao fato de sua teoria sobre o desenvolvimento moral ser reconhecida pela maioria dos estudos da moralidade do nosso século, sendo este considerado o autor mais importante de uma das vertentes construtivistas mais conhecida, o construtivismo piagetiano (Epistemologia Genética).

A análise buscou verificar como a escola e, especialmente, o professor em sua sala de aula favorecem o desenvolvimento da autonomia moral. Para isso, tentou-se observar concretamente a prática pedagógica, tomando por base os seguintes aspectos evidenciados pela teoria do desenvolvimento moral de Piaget: as regras; as relações de cooperação ou coação; o respeito (respeito unilateral, respeito mútuo); a responsabilidade (objetiva e subjetiva); as sanções ou punições (sanções distributivas, sanções retributivas); e a noção de justiça (justiça imanente, justiça retributiva e justiça distributiva). Todos esses aspectos mantêm entre si uma relação de interdependência. Foram também considerados: a integração entre os diversos aspectos da escola; o planejamento existente em seu interior; a idéia de construtivismo de professores e coordenadores no contexto da escola; a relação entre fundamentação religiosa ou não da escola com a educação moral em seu cotidiano; a relação entre a formação do professor e sua prática.

## **1 - Caracterização das escolas**

As quatro escolas participantes dessa investigação têm em comum alguns pontos: todas estão situadas no município de Goiânia, afirmam trabalharem dentro de uma abordagem construtivista de educação e têm o seu trabalho pedagógico reconhecido como bom por quem as indicou. A intenção era investigar o processo de educação moral em escolas que já apresentavam bom desempenho na área de ensino. Pretendia-se evitar os problemas decorrentes da ausência de condições mínimas estruturais e pedagógicas para o trabalho escolar.

As escolas A e B são públicas, embora a primeira seja estadual e a segunda municipal. As duas possuem alunos vindos de famílias de baixo poder aquisitivo.

Já, as escolas C e D são particulares, sendo uma leiga e outra confessional. Ambas, porém, possuem alunos provindos de família de bom a alto poder aquisitivo. As duas se localizam em bairros nobres da cidade e possuem um excelente espaço físico.

À medida que se for caracterizando cada escola, suas semelhanças e diferenças ficarão mais claras lembrando-se de que, em todas, as 1ª séries é que foram escolhidas para participar da pesquisa.

### **1.1 - Escola A**

A escola A pertence à rede pública estadual e está localizada no centro da cidade, com um espaço físico muito pequeno, sem lugar para a recreação dos alunos. As salas de aula, especificamente a que foi objeto de observação, são mal iluminadas e mal ventiladas; as carteiras, embora em número suficiente para todos os alunos, estão estragadas.

Nessa escola, estão matriculados aproximadamente 350 alunos, do pré-escolar à 4ª série do 1º Grau. Ela possui, salas para alunos portadores de necessidades especiais (deficientes mentais – DM, e deficientes auditivos – DA). Sua equipe técnica é composta de dois coordenadores por período: um pedagógico e outro de turno. A escola não oferece a seus alunos nenhuma atividade extra, nem mesmo educação física, a qual foi retirada da 1ª fase do 1º grau de toda rede pública estadual, por determinação da Secretaria de Educação do Estado.

Segundo as avaliações da DME (Delegacia Metropolitana de Educação), essa escola, dentro da rede estadual, é uma das que melhor vem trabalhando dentro de uma

*perspectiva mais construtivista*, pois possui uma visão *mais progressista* de educação, acreditando no aluno como participante de aprendizagem. A direção da escola diz que não utiliza o termo construtivismo, e sim progressista, visto que o primeiro, segundo ela, está desgastado.

A diretoria da escola indicou a turma (1ª série) para participar da pesquisa com os seguintes argumentos: a professora é muito interessada e esforçada, realiza um bom trabalho e não se importaria de ter alguém em sua sala. Porém, no decorrer da pesquisa houve um imprevisto: a professora teve problemas de saúde havendo a necessidade de uma licença. Uma professora de outro turno passou a substituí-la. O período de substituição foi de 45 dias.

Foram onze observações em sala: cinco com a professora efetiva, cinco com a substituta e uma com a coordenadora de turno. As aulas da professora substituta ocorreram intercaladas às da professora efetiva. Houve sérios problemas de adaptação da turma à professora substituta e vice-versa. Havia também nessa classe uma discrepância cronológica entre os alunos, suas idades iam dos seis aos quinze anos, dificultando a integração da turma e a atuação das professoras. Ao todo, na turma havia 37 alunos frequentando.

As entrevistas realizadas com a professora efetiva da sala e com a coordenadora pedagógica foram, respectivamente, na escola de música pertencente ao esposo da professora e na sala da coordenação da escola. A professora substituta não foi entrevistada.

## **1.2 - Escola B**

A escola B faz parte da rede pública municipal e se situa na periferia da cidade. Possui uma estrutura física razoável, inclusive com uma quadra de esportes. Uma pracinha localiza-se ao seu lado, e os professores, especialmente os de educação física, constantemente a utilizam como uma ampliação do espaço da escola.

O lugar onde a escola se situa é tranquilo e silencioso. As salas de aula possuem uma boa ventilação e iluminação, ao contrário da sala dos professores, que é minúscula, sem ventilação e sem claridade. No primeiro mês de observação, não havia na sala carteiras para todos os alunos, e as existentes, em sua maioria, estavam quebradas. As crianças sentavam-se em duplas, nas carteiras, ou em grupos maiores, às mesas que ali se encontravam. No segundo mês, a escola recebeu carteiras novas, em quantidade suficiente para todas as crianças.

Essa escola possui classes do pré-escolar até a 8ª série, com aproximadamente 750 alunos. Os coordenadores pedagógicos são responsáveis por um determinado número de turmas, dependendo de suas cargas-horárias. No turno observado, só havia uma coordenadora pedagógica, e, segundo esta, a escola tinha uma vaga no quadro de pessoal. Aulas de educação física constam no currículo e na prática da escola. A escola possui uma pequena biblioteca à disposição dos alunos.

Desde o momento em que uma coordenadora do núcleo leste da Secretaria Municipal indicou a escola, e inclusive a professora, esclareceu que o trabalho era realizado dentro da proposta da Secretaria, ou seja, dentro de uma abordagem pedagógica fundamentada na teoria sócio-interacionista. Ela afirmou, verbalmente, que havia mais de cinco anos que os professores vinham recebendo orientações e freqüentando cursos dentro dessa linha, na qual as obras de Vygotsky são básicas. Essas afirmações foram confirmadas pela professora da turma participante da pesquisa, como também pela coordenadora da escola.

As entrevistas realizadas com a coordenadora e com a professora foram feitas, respectivamente, na sala dos professores e na sala da autora dessa pesquisa na FE/UFG.

Na turma observada, havia 32 alunos de 6 anos a 13 anos.

### **1.3 - Escola C**

A escola C (escola particular confessional) situa-se em um bairro nobre, com uma ampla estrutura física. Seu espaço físico é privilegiado, ocupando todo um quarteirão e contendo até um ginásio de esportes e uma capela. A escola é antiga, porém suas salas de aula são amplas, bem iluminadas e bem ventiladas.

Ela atende do maternal à 8ª série do 1º Grau, no período matutino e vespertino. Tem por volta de 1.900 alunos, com uma média de cinco turmas por série, e oferece atividades extras como educação física, artística e religiosa. Utiliza também recursos audiovisuais no processo educacional.

A equipe técnica é composta por um psicólogo, dois orientadores educacionais (um para a 1ª fase e outro para a 2ª fase), um coordenador pedagógico para o *infantil* (maternal

e pré-escolar), um coordenador pedagógico para a 1ª fase e outro para a 2ª, e ainda coordenadores específicos nas áreas de língua portuguesa, matemática e ensino religioso.

O aluno, no ato da matrícula, recebe um livreto contendo o projeto educativo do colégio, sua filosofia, seus horários e o calendário escolar, o qual inclui até reuniões e planejamentos de todo o ano letivo. Desde esse momento, a escola já apresenta sua proposta de trabalho como sendo:

*Epistemologia construtivista, ou seja, o Construtivismo Epistemológico. Esta perspectiva epistemológica veio trazer uma nova relação entre professor-aluno-conhecimento. O aluno é o "centro do processo, o construtor do conhecimento".*

Nessa escola, a indicação da sala de aula observada foi feita por sua coordenação pedagógica. A turma indicada tinha 36 alunos freqüentando, com as idades variando de 6 anos a 8 anos.

#### **1.4 - Escola D**

A escola D (escola particular leiga), com uma estrutura física planejada, situa-se em bairro nobre. A escola trabalha com a pré-escola e com todo o 1º grau, em um único turno. É uma escola nova tanto em relação a sua estrutura física, como em seu projeto pedagógico, tendo em funcionamento uma turma de cada série.

A escola oferece, em todas as séries, além da educação física, atividades extras, complementares ao currículo, como: informática, inglês, francês e espanhol.

O corpo técnico é composto por duas coordenadoras pedagógicas (uma da 1ª fase e outra da 2ª) e uma psicóloga.

Na agenda do estudante, que é padronizada para todos os alunos, consta o seu projeto educacional, o seu direcionamento filosófico e o seu funcionamento. Também o prospecto que ela distribuí, como propaganda, apresenta sua concepção teórico- metodológica, reforçando que se trata de uma proposta diferenciada de educação.

*A criança precisa de uma orientação prática que permita crescer o seu poder de decisão, discernimento, aprimorando seu senso crítico em relação*

*à vida fundamentado na competência e argumentação lógica e no respeito às diferentes personalidades e ritmos de aprendizagem (...). Trabalhar o potencial criativo e intelectual da criança com amor e entusiasmo. Esta é a nossa especialidade e o princípio que norteia a nossa filosofia de ensino. (Prospecto da escola D).*

A direção e a coordenação dessa escola mostraram-se interessadas pelo tema da pesquisa desde os primeiros contatos, as quais disseram estar tentando estruturar ações pedagógicas direcionadas a essa questão, pois acreditam que o momento social vivenciado clama por esse tipo de trabalho e que favorecer o desenvolvimento moral dos alunos é uma preocupação da escola.

*Por isso, os sentimentos de cidadania, valores morais e cristãos, respeito ao próximo e ao colega são trabalhados em cada turma especificamente, com o estabelecimento de normas de convivência coletiva. E esse é um dos momentos fortes do processo pedagógico, em que alunos e professores definem seus direitos e obrigações conforme o nível de maturidade da série, servindo estes de parâmetros para estabelecer os procedimentos cabíveis, em caso de desrespeito a alguns de seus tópicos. (Agenda do estudante da escola D).*

A turma de 1ª série tinha 22 alunos freqüentando, com a idade variando de 6 anos à 8 anos. Na escola havia 235 alunos matriculados.

## **2. A formação dos professores e coordenadores**

O estudo da educação moral esteve presente na formação das educadoras participantes dessa pesquisa, principalmente, na formação acadêmica? Foram preparadas para trabalhar com a educação moral de seus alunos? As condições de formação dos educadores que atuaram diretamente ou não nas salas observadas merecem um estudo.

As quatro coordenadoras participantes dessa pesquisa são formadas em Pedagogia. Três delas (A, B e C) formaram-se pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A coordenadora da escola D formou-se pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Pedagogia, porém seus estudos universitários se iniciaram através do curso de sociologia, o qual freqüentou durante quatro anos, transferindo-se para o curso de pedagogia e formando-se após dois anos. A única coordenadora que não possui pós-graduação é a da escola C. A coordenadora da escola A é especialista em “Orientação Educacional”, a da

escola B é em “Supervisão” e em “Métodos e Técnicas de Ensino”, sendo que essas especializações foram cursadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A coordenadora da escola D, no período da coleta de dados desta pesquisa, encontrava-se na fase final de seu curso de pós-graduação – “Supervisão e currículo” – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Duas professoras, no período da investigação, cursavam Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Uma cursava o 3º ano (escola B), e a outra o 4º ano, último ano (escola C). A professora da escola A possuía o curso normal (Magistério do 2º Grau), e a professora da escola D cursava ainda o 2º ano deste.

A professora da escola A afirmou que havia uns quatro anos não fazia nenhum curso, pois a Secretaria Estadual de Educação não estava oferecendo, e ela não tinha condições de pagar. Já a coordenadora pedagógica, disse que constantemente vem fazendo cursos de atualização oferecidos pela secretária e outros por sua conta.

A coordenadora e a professora da escola B afirmaram que constantemente fazem cursos e assessoria promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. A professora, ainda, informou que sempre faz cursos, independentes da Secretaria, que estejam ligados ao seu interesse: educação e música.

A coordenadora e a professora da escola C disseram que vivem fazendo cursos promovidos pela escola, que são constantes, quase que mensais, como também participam de assessorias e estágios. O último estágio realizado por elas foi na “Escola da Vila” (SP). A coordenadora, ainda, afirmou que teve uma forte formação na abordagem Montessoriana oferecida pela própria escola, na fase anterior.

Na escola D, a professora disse participar constantemente de cursos oferecidos pela escola. A coordenadora disse que, além destes, vive fazendo cursos, não só na área de educação, como também na área de saúde, de psicologia e outras.

A coordenadora da escola D informou que, em sua formação acadêmica, recebera informações teóricas e algumas sugestões práticas para se trabalhar com a educação moral. Porém, os outros profissionais participantes da pesquisa foram taxativos em dizer que não

receberam indicações teóricas e nem práticas de se trabalhar com tal questão. A professora da escola C disse que, de certa forma, é colocada a educação moral quando se enfatiza a educação global do indivíduo, segundo a qual se deve trabalhar a criança como um todo. Isso na Faculdade é trabalhado, como também nos cursos oferecidos pela Secretaria. Ela acredita, portanto que em sua formação, com relação ao trabalho de educação moral, a forma de se atuar deve ser aprimorada, deve-se objetivar mais.

No início desse trabalho, quando se afirmou que as escolas a serem investigadas deveriam ter uma fundamentação construtivista, apontou-se Piaget e Vygotsky como os teóricos (relacionados a essa abordagem) mais conhecidos. Ao se perguntar às coordenadoras quais os teóricos que embasavam suas práticas, obtiveram-se as seguintes respostas:

- Escola A: Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Paulo Freire.
- Escola B: Piaget, Emília Ferreiro e Luckesi.
- Escola C: Piaget, Emília Ferreiro e Vygotsky, com ênfase maior em Piaget.
- Escola D: Piaget, Vygotsky, Wallon e Snyders, com embasamento teórico maior em Vygotsky e Wallon.

Observe-se, com relação a estas indicações, que não há referência teórica claramente definida na concepção de construtivismo por parte dos coordenadores pedagógicos. Isto traduz, de certa forma, a indefinição presente em muitas publicações e cursos de formação de professores.

Verificou-se que na escola A não está ocorrendo um apoio pedagógico da coordenadora à professora, pois esta última afirma desconhecer os autores citados pela coordenadora pedagógica, confirmando, assim, a fala da professora no item sobre o planejamento. Os cursos, portanto, que a coordenadora disse sempre frequentar, não se refletem em sua prática, ficaram no nível de discurso.

A representante da Secretaria Municipal de Educação, a professora e a própria coordenadora da escola B afirmaram que a proposta educacional a ser desenvolvida baseava-se no sociointeracionismo vygotskiano, porém a coordenadora cita Piaget, Emília Ferreiro e Luckesi, de forma indiferenciada, como os teóricos que fundamentam sua prática.



Nas escolas particulares, há uma proposta global para a escola, em que equipe técnica e professores participam conjuntamente de uma formação em serviço, facilitando alcançar níveis mais altos de homogeneidade no contexto escolar.

### **3 - A concepção de construtivismo**

Na visão das professoras e coordenadoras das escolas B,C, e D, suas práticas educativas estão se encaminhando para a adoção de uma abordagem construtivista. Nenhuma delas afirmou categoricamente que a escola fosse construtivista.

*– Não diria que a escola é construtivista. Ela está numa tentativa de ser (prof.B).*

A afirmação da coordenadora da escola B vai ao encontro da fala da professora, pois, segundo ela, na 1ª fase do 1º Grau, no turno investigado, apenas em algumas turmas os professores direcionam sua prática para o construtivismo, mas a meta da escola para o futuro é que a orientação construtivista venha a ser assumida por todos.

Na escola A, tanto a coordenadora quanto a professora afirmaram que a escola, como um todo, trabalha mais no modelo tradicional, mas que existem alguns professores tentando efetivar uma prática de orientação mais “construtivista”. A coordenadora disse

*– Existem pessoas com sua boa vontade fazendo um trabalho bom mesmo. Pelo tipo de educação que teve, pela experiência que está fazendo. Ele experimenta, a gente vê que está conseguindo inovar, mas é a minoria.*

Na escola C, professora e coordenadora enfatizaram que estavam vivenciando um momento de transição de uma proposta Montessoriana para uma construtivista de orientação psicogenética. Iniciou pela pré-escola (infantil) e aos poucos vai se atingindo as outras séries. Na pré-escola, portanto, a proposta construtivista se encontra mais estruturada. As 1ª séries se encontravam justamente na fase de estruturação da proposta.

Já a escola D se apresentava com uma proposta direcionada ao construtivismo, se encontrando no processo de estruturação de sua proposta, lembrando, que essa escola tinha dois anos de funcionamento, na época da coleta dos dados dessa pesquisa e que foi estruturada desde o princípio a partir de idéias construtivistas.

Pode-se concluir, pelo que foi dito anteriormente, que as escolas particulares apresentavam uma proposta direcionada ao construtivismo para toda a escola, em distintas concepções. Enquanto que, nas escolas públicas, assumir uma proposta construtivista na prática educativa estava relacionado à boa vontade e ao interesse do professor, e não a uma proposta da escola. Faz-se uma ressalva: que a escola municipal tinha muito mais apoio nessa direção, tanto em relação à Secretaria Municipal de Educação, quanto à coordenação e direção da escola, do que a escola estadual pelo que se pôde verificar. O ensino da escola estadual dependia da iniciativa da professora. Fica aqui claro, porque a diretora da escola, no momento da indicação da turma que iria fazer parte dessa pesquisa, apontou para respaldar a sua escolha o fato de a professora ser uma pessoa interessada.

Essa diferenciação entre escolas públicas e particulares na forma como assumem as idéias construtivistas, de forma individualizada ou institucional, foi confirmada durante o período de observações.

As falas dos professores e coordenadores pedagógicos sobre construtivismo são esclarecedoras:

*– Construtivismo é tudo aquilo que você encontra e facilita a compreensão da criança. (...) É a valorização daquela coisa simples que já está no meio. Antes ficava ali para ler; lia, lia, bê o bá, copiava. Agora, não, é deixar as coisas bem concretas, bem real (...). Antes tinha uma preocupação muito grande com a quantidade, tenho a preocupação com a qualidade, agora Construtivismo é aproveitar as coisas do dia-a-dia. É um lado prático. (professora da escola A)*

*– Construtivismo é essa aprendizagem que se dá em relação com o outro, com a sociedade. (...) São todos os conhecimentos que construo com a minha curiosidade. É a busca, é a construção do conhecimento pelo próprio sujeito (Coordenadora da escola A).*

Disse ainda que é muito difícil trabalhar dentro dessa postura.

*– (...) a gente está dentro dessa proposta construtivista, mas a gente às vezes se pega numa postura altamente tradicional, por mais que a gente se policie, é uma coisa que está muito arraigada. É difícil.*

A professora da escola B afirma que para ela

– *Construtivismo é construir o saber com a crianças, mesmo. Então por exemplo, quando a gente vai trabalhar uma história e construir um texto coletivo, não vou escrever o texto à minha maneira, vou escrever o que elas entenderam. Vou escrever no quadro da maneira que elas estão entendendo a história, ou seja, nesse aspecto já estou fazendo com que elas construam a escrita delas.*

Para a coordenadora da escola B:

– *Construtivismo é você dar oportunidade ao aluno, ser aberta ao diálogo dar oportunidade para o aluno com dificuldade de aprendizagem. É você procurar saber a educação que o aluno teve, não marginalizar nenhum aluno, é respeitar o espaço dele e levá-lo a respeitar o espaço dos outros.*

Construtivismo para a professora da escola C é

– *Levar em consideração a forma de aprendizagem das crianças, não fazer que seja de fora pra dentro, mas ao contrário. Ser construtivista também é buscar formar cidadão, embora não tenho certeza que sala de aula forme cidadão.*

Já para a coordenadora dessa escola

– *Construtivismo é a pessoa construindo seu próprio conhecimento. Qual é o futuro disso? – É a autonomia tanto por parte do professor como do aluno.*

Na escola D, a professora afirmou que construtivismo

– *É construir um conhecimento, é dar informação sem fechar o conteúdo. É a criança buscar o conhecimento no dia-a-dia, na pesquisa. Ela elaborar, e eu passo a informação, e ela elabora. Depois a gente fecha juntos.*

A coordenadora da escola D expressou-se dizendo que classificaria o construtivismo como uma forma de lidar com o conhecimento.

– *Ser construtivista é quando você lida com o conhecimento de forma a construí-lo do todo até a parte no sentido global. Aí você estabelece uma interação entre todas as disciplinas. (...) o objeto do conhecimento deve ser olhado através de várias perspectivas.*

Ela ainda expôs que em sua prática na coordenação pedagógica, não costuma trazer nada pronto para o professor, lançando para ele um conflito e, através de uma discussão, esse professor vai construindo sua prática. Porém, afirmou que isso não impedia, em certos momentos, que ela determinasse coisas,

– (...) *porque algumas coisas não são construídas, são determinadas.*

Transcrever as idéias centrais desses profissionais das escolas permite evidenciar a dificuldade de definir o construtivismo de forma objetiva. Essa dificuldade também se verificou na prática; às vezes, percebia-se o professor procurando uma forma “construtiva” de desenvolver um determinado conteúdo.

Em função dessa constatação, acredita-se que não foi equivocada a posição sustentada nesse trabalho, de se basear em uma definição genérica de construtivismo no momento de se apontarem as escolas participantes desta pesquisa. Ou seja, o construtivismo como sendo uma proposta que afirma o aluno como ser ativo na construção de seu próprio conhecimento. A indefinição conceitual e metodológica verificada pode ser explicada, por um lado, pelas dificuldades inerentes ao processo de transição para uma nova orientação pedagógica e, por outro lado, pela ausência de um suporte teórico consistente ao adotar uma delimitação fluída e insuficiente de teorias e autores, sem realizar o devido aprofundamento de seus pressupostos, limites e possibilidades.

Uma afirmação unânime entre esses profissionais entrevistados é que uma proposta construtivista eficiente só pode desenvolver em sua integralidade se a gestão da escola também for construtivista. Só através de uma gestão democrática isso poderá ocorrer.

#### **4 - Planejamento escolar**

Partindo do pressuposto que o planejamento é necessário na prática educativa, elaborou-se esse item, relacionando-o com a Educação Moral.

Verificou-se que a escola C é a que possui um sistema de planejamento mais estruturado e consistente. Desde o projeto pedagógico, que é entregue no ato da matrícula aos pais, já consta o cronograma de atividades pedagógicas para o ano. Há uma semana pedagógica

no início do ano e, todo mês, um final de semana (6ª a noite e o dia de sábado) em que os professores e técnicos da escola participam de cursos e assessorais educacionais. Além disso, as equipes (professores da mesma série) reúnem-se semanalmente para planejar coletivamente as aulas. As professoras também têm um contato semanal com a coordenadora pedagógica, além dos contatos diários, quando se fazem necessários. O planejamento da aula, as atividades planejadas para aquele dia, é escrito no quadro-negro, sendo apresentado aos alunos no início da aula. Como as aulas eram planejadas antecipadamente e coletivamente, pôde-se verificar, no caso de ausência da professora, uma seqüência do trabalho com o conteúdo ministrado por uma substituta, sem problemas, apesar de uma certa dificuldade na relação professor-aluno.

Nessa escola, a professora afirmava que, ao planejar as suas aulas, tem o conteúdo como meta a ser atingida com o planejamento; que nos planejamentos não há uma preocupação direta com desenvolvimento moral do aluno. Essa preocupação surge na prática, no dia-a-dia, e os desenvolvimentos cognitivo e moral são trabalhados juntos. A coordenadora pedagógica disse que há uma preocupação teórica com o desenvolvimento moral nos planejamentos.

Na escola A, embora a coordenadora pedagógica tenha afirmado que havia uma sistemática de orientação pedagógica aos professores, isso não foi constatado durante o período de observação na escola. E esse fato se confirmou na entrevista com a professora. Disse que no ano anterior houve um certo apoio pedagógico aos professores, porém nesse ano só ocorria no outro período. Segundo ela, existe um planejamento anual no início do primeiro semestre com uma parte de reflexão, outra de discussão em grupos, depois uma parte por série, a partir daí ficando totalmente livre.

Afirmou ainda que não faz um planejamento tradicional, rigoroso de suas aulas. Faz um roteiro todas as noites, partindo da realidade, do dia-a-dia. A meta a ser atingida através do planejamento é

*– Primeiro quero que as crianças descontraíam, que fiquem à vontade, e depois transformem isso em termo de aprendizagem na prática da vida. Mudança de comportamento, misturado com senso crítico, para avaliar as coisas que acontece no dia-a-dia...*

Com relação à educação, tanto a coordenadora quanto a professora afirmaram não existir no planejamento, e nem nas orientações dadas, um direcionamento à Educação Moral. O trabalho em cima desse aspecto, depende dos comportamentos apresentados pelas crianças no dia-a-dia.

Na escola B, a professora esclareceu que, no início do ano, fizeram um planejamento para o ano letivo em três dias, a partir de um planejamento pedagógico aplicado a dois anos atrás. Através de sugestões da Secretaria Municipal de Educação e desse planejamento anteriormente elaborado, definiu-se o planejamento para a escola e para cada série. A professora afirmou que o planejamento das séries era realizado em grupo, porém ela o fazia individualmente, pois, das três primeiras séries da escola, só a sua trabalhava dentro da proposta da Secretaria, uma vez que as outras trabalhavam dentro de uma proposta mais tradicional, com cartilha. Essa proposta elaborada por ela era discutida com a coordenadora. Disse ainda que a escola programa, de quinze em quinze dias, um espaço de tempo para se planejar. O planejamento de suas aulas era realizado, segundo ela, de dois em dois dias, pois assim ela poderia encaixar aspectos novos que apareciam no dia-a-dia da sala, da escola e do contexto social em geral.

Disse ainda que a coordenadora pedagógica dava muito apoio e orientação aos professores. Outro ponto que salientou foi o fato de no planejamento geral da escola constar a participação dos funcionários, em geral, no desenrolar do processo pedagógico, inclusive estes recebem treinamento para essa prática, só que isso não se efetiva na rotina da escola. Esses dois fatos foram confirmados durante as observações. A coordenadora sempre trazia material, sugestões, colaborava com a professora em sala; quando se fazia necessário, freqüentava a sala, buscava diálogo com alunos. Enfim, havia integração entre a coordenadora e a professora. A não-participação dos funcionários pôde ser constatada na forma como eles entravam na sala, não levando em conta o que estava ocorrendo ali no momento; na forma autoritária que muitos deles tratavam as crianças; nas conversas nos corredores atrapalhando as aulas.

Afirmou também que havia na sala uma orientação para se trabalhar com o desenvolvimento moral. O que se fazia era apresentar, desde o início do ano, para os alunos, os seus deveres. Expôs que ela tinha uma preocupação de trabalhar o desenvolvimento moral de seus alunos, de oferecer-lhes, portanto, uma educação moral.

*– Eu acho que isso está inerente em mim, na forma em que vejo o mundo e em como eu acho que as pessoas deviam viver em sociedade.*

Nas observações, dessa sala de aula, constatou-se a prática de refletir sobre valores morais contidos nas histórias apresentadas. A professora questionava as crianças sobre se determinadas atitudes, que se faziam presentes nos enredos das histórias, eram corretas ou não. Isso ocorria de forma dialogada. Ao final, as crianças, geralmente, chegavam a um consenso sobre quais as atitudes eram as corretas, e quais não eram. Também, refletia com os alunos sobre as ações que estes praticavam.

Segundo essa professora, o que ela tinha como meta a ser atingida ao fazer o seu planejamento era:

*– Em primeiro lugar é que ele desenvolva o pensamento dele, não é nem a escrita não. Para isso trabalho com a oralidade deles. E isso leva a criança a ser crítica.*

Essa forma de trabalhar tendo a oralidade como base foi constatada durante o período de observação. Tudo era dialogado.

A coordenadora dessa escola confirmou, em sua entrevista, a forma de planejamento apresentada anteriormente pela professora. Acrescentou, porém, que

*– Normalmente o planejamento anual acaba sendo em grupo, acaba sendo por série. Acaba caindo naquele planejamento de estratégia e avaliação. A gente não consegue fazer um outro. Se tenta, mas acaba caindo nesse.*

Confirmou também que não havia nenhuma orientação sua direcionada ao trabalho com o desenvolvimento moral, com a educação moral dos alunos.

*– Existe a postura própria de cada professor, mas em planejamento não.*

A educação moral se limitava, na escola B, portanto, a uma iniciativa dos professores, de forma individualizada e espontânea.

A escola D, desde o primeiro contato, enfatizou a importância de oferecer também uma educação moral aos alunos; e que estavam tentando estruturar formas de se trabalhar esse aspecto de maneira concreta. Segundo a coordenadora pedagógica, ela tentava dar algumas

orientações aos professores, com relação a este aspecto, tendo como base a teoria do desenvolvimento moral elaborada por Jean Piaget.

Lembrando da análise realizada no início da 2ª parte desse capítulo, tendo como base categorias piagetianas, pôde-se verificar que a prática da sala de aula observada favorecia o desenvolvimento moral das crianças em direção a autonomia moral.

Em relação ao planejamento, a escola proporcionava, a cada início de semestre, cursos, oficinas (com profissionais da escola e de outras instituições). Também, uma vez por mês, havia uma reunião pedagógica para estudos, para discutir as coisas da escola e tomar decisões. Orientações pedagógicas no cotidiano da prática do professor também eram dadas. Essas afirmações foram constatadas durante o período de observações. Notava-se uma boa troca de experiência entre coordenadora e professora, a primeira sempre oferecendo subsídios e apoio à segunda.

A professora da escola D confirmou que recebia orientação para trabalhar o desenvolvimento moral dos alunos; que isso era realizado principalmente através de livros paradidáticos: livros de história em quadrinhos, com crianças conversando, uma perguntando para outra coisas, na sua maioria, relacionadas a valores morais. Fazia-se aí uma reflexão com as crianças. Essa prática pôde ser constatada durante as observações.

Porém, segundo a professora, a sua preocupação em trabalhar o desenvolvimento moral não era uma constante.

*– Eu tenho essa preocupação, mas não é sempre. Depende muito do que vai aparecendo no dia-a-dia da sala.*

Com relação a educação moral, sendo um dos aspectos constatados no planejamento e na rotina da escola, verificou-se que não era uma prática constante. Somente a escola D se apresentava iniciando um processo de se trabalhar de forma mais estruturada e consciente esse aspecto educacional.

Na escola C, esse aspecto apesar de constar no projeto pedagógico da escola, não estava sendo trabalhado de forma específica, e sim via ensino religioso.



Na escola B, o trabalho com a educação moral se mostrou ligado às expectativas da professora e à forma global com a qual ela trabalhava os conteúdos.

Vê-se, portanto, que os dados da pesquisa vão confirmando a hipótese desta dissertação. As escolas percebem o desenvolvimento moral, ou melhor, a educação moral na prática educacional de inspiração construtivista, como um aspecto importante, porém não o assumindo de forma concreta no processo de escolarização.

## **5 - A relação entre Família, Escola e Educação Moral**

A relação entre família e escola, quanto à responsabilidade de cada uma a respeito da educação moral, não é clara. Às vezes se verifica no dia-a-dia que ela está cheia de acusações de ambas as partes, pela falta de assunção do aspecto moral da educação, seja no ambiente escolar ou familiar. A família joga a responsabilidade para a escola, e a escola a devolve.

*No mundo de hoje, parece-me haver excesso do que eu chamaria de “ideologia do serviço”; os pais contratam diversas instituições de ensino (a escola propriamente dita, cursos de línguas, judô, etc.), entregam-lhes a total responsabilidade pelo aprendizado dos filhos e cobram resultados. Tudo se passa como se a arte de ensinar fosse somente possível; de ser exercida por profissionais especializados, restando aos pais o papel de clientes “fiscalizadores” dos serviços que pagam (...) [Porém], deve-se ter em mente o fato de que a família, mesmo que não queira ou não saiba disso, cumpre papel determinante no ensino (De la Taille, 1995, p.92).*

As famílias e as escolas, portanto, devem assumir uma parceria na educação das crianças. E, com relação ao aspecto da educação moral, de forma mais concreta ainda.

*Como os valores morais estão presentes em todas as interações sociais, cada pessoa é necessariamente “educadora” moral cada vez que lida com uma criança, seja ela um filho ou um aluno. Não há como contratar especialistas (De la Taille, 1995, p.92).*

Pais e professores dever-se-iam juntar para educar moralmente as crianças. Porém, nem sempre pais e escolas se situam, ou melhor, têm consenso nesse aspecto da educação. Muitos pais consideram a escola como muito “liberal”; e também, vários professores afirmam a mesma coisa em relação aos pais. Pode-se deduzir que os professores acusam os pais de não

saberem educar, e estes acusam a escola de não estar cumprindo a sua tarefa, que é a educação. Ambos se esquecem de que a responsabilidade de educar as crianças é tanto da família como da escola.

Partindo dessa reflexão, resolve-se investigar, através da ótica da escola, de quem é a responsabilidade da educação moral. Em todas as entrevistas realizadas com os professores e com as coordenadoras, as respostas foram unânimes quanto à importância da família e da escola na educação moral. Porém, para algumas, o grau de importância não é equilibrado.

A coordenadora da escola C afirmou que a escola é

*– Superimportante como complementação. Acho que esse lado da educação vem muito forte da família. (...) a escola tem a capacidade de solidificar, intensificar, de ajudar (...) depois da família vejo a escola. Todos os aspectos [da educação], ainda são mais importantes na família na escola só o aspecto acadêmico mesmo é que supera a família. Os valores são ainda da família.*

Essa valorização da família com relação ao desenvolvimento moral também foi exposta pela professora da escola C.

*– A família é a principal responsável pelo desenvolvimento moral.*

Na escola A, a professora disse considerar tanto escola quanto família importantes na educação moral, mas que ela achava que a escola tinha um papel maior que a família, pois as crianças começam a confrontar pais e professores, a partir da entrada na escola. Ainda disse não saber explicar direito, mas que ela acreditava nisso.

A coordenadora pedagógica da escola A afirmou que:

*– Um complementa o outro [família/escola]. Ficaria uma educação capenga se não houvesse entrosamento de todos, (...) seria um tripé; sociedade, escola, família.*

Já a professora da escola B afirmou que a escola tem um papel fundamental, pois as crianças já trazem muitos conceitos morais de casa, muito misturados com conceitos

religiosos. A escola deve mostrar uma moral mais leiga, o que é “certo e errado”, para se ter uma vida social melhor. Tanto a escola como a família são importantes, mas a primeira deve abrir os horizontes sobre o aspecto da moralidade humana.

Porém, a coordenadora dessa escola afirmou que a escola é simplesmente um apoio.

*– Não se deve ser jogada a responsabilidade total pra ela como gostam de fazer (...) é uma continuidade desse processo de formação moral. É um apoio.*

A família e a escola são importantes na educação moral, podem influenciar tanto positivamente como negativamente o processo de desenvolvimento moral da criança. Essa é a posição da professora da escola D.

A coordenadora dessa escola afirmou que no primeiro momento do desenvolvimento das crianças a família é de total importância, pois o modelo delas são os pais. Depois, o papel da escola torna-se muito importante, porque.

*– (...) aqui [escola] é a instituição maior que elas vão vivenciar. A família é uma instituição muito pequena pra discutir essa questão da moralidade e vem muito pronta, porque os valores são definidos pelos pais. Aqui na escola o que é muito importante é que corre o debate. Aqui, ocorre delas entrarem em contato com vários valores morais, pra redefinir o seu.*

Apesar de todas as escolas indicarem como importante o seu papel na educação moral, tendo a família como parceira nesse processo, elas não apresentaram um trabalho específico, concreto, na direção desse objetivo. Só a escola D se apresentou com um processo, em fase de iniciação, direcionado para esse aspecto da educação. O que aparenta é que, em nível de discurso, as escolas já captaram, não de forma muito consistente, o papel delas na educação moral dos seus alunos. Porém, no tocante à prática, continuam jogando a responsabilidade sobre os ombros da família. Isso, também, pôde ser constatado, através de conversas informais, com os professores e coordenadores, em que muitas vezes eles culpavam a família por determinados comportamentos que a criança tinha na escola e, com isso, se isentavam de trabalhar o que ali estava ocorrendo.

Yves de La Taille diz que a família é um tipo de espaço social específico, chamado de espaço privado.

*A moral adulta pede que o respeito pelos outros seja mútuo (...), que tenha bases racionais(...), que possa se aplicar a pessoas com as quais não se tem laço afetivo, que se aplique as regras complexas de convívio em grupos diversificados. (...) os valores e as regras devem evoluir para o convívio no espaço público (1995.p.93).*

A escola representa esse espaço público. “Representa a transição entre o espaço privado (a família) e o espaço público (sociedade como um todo, com suas exigências de cidadania)” (De la Taille, 1995. p.94).

A escola, que tem como meta auxiliar na formação do cidadão, não pode, portanto, tratar a educação moral como se fosse um aspecto de segunda categoria. Ela tem que se posicionar de forma consciente, dentro do processo de escolarização desenvolvido na instituição escolar, sobre a educação moral.

*É papel da escola ajudar os jovens a se situarem no espaço público. Deve então “ abrir o jogo ”: deixar claro aos alunos que é em nome desse espaço que ela ensina valores, regras e os cobra (De la Taille, 1995, p.94.)*

É função também da escola tentar esclarecer junto aos pais o que é complementar e o que é diferente nos papéis que ambos (família e escola) possuem. Em nenhum momento, está-se aqui isentando os pais de suas responsabilidades, pois eles, segundo De la Taille,

*(...) devem ter consciência das diferenças e complementaridades entre família e escola, família e espaço público, e deixarem de ser as autoridades incontestes que eram quando seus filhos eram pequenos. Foi necessário terem sido; é necessário deixarem de sê-lo. (1995, p.94).*

## **6 - A relação entre religião e educação moral**

Partindo de uma observação do dia-a-dia de que alguns pais escolhem uma escola confessional para seus filhos por acreditarem que esta dá a seus alunos uma boa formação moral, resolveu-se verificar se esse tipo de escola, realmente, oferece aos seus alunos uma educação moral diferenciada; se sua prática pedagógica se preocupa com a educação moral dos alunos.

Durkheim, em seu livro a “*Divisão do Trabalho Social*” (1973), fala dos tipos de sociedades: as sociedades conformistas (cuja solidariedade é mecânica) e as sociedades diferenciadas pela divisão do trabalho social e pela solidariedade orgânica. Afirma que no primeiro tipo a moral está relacionada aos símbolos teológicos ligados ao conformismo, portanto, à religião e às suas formas exteriores. O segundo tipo é um fenômeno recente que ameaça os símbolos teológicos ligados ao conformismo. A origem da moral para Durkheim está, portanto, na religião. Foi a partir de uma reflexão das idéias apresentadas por Durkheim, nessa obra, que Piaget (1977) chegou a postular, em sua teoria de desenvolvimento moral, os dois tipos de moral: a da coação e a da cooperação.

Duska e Whelan (1994) fazem uma reflexão sobre o desenvolvimento moral na perspectiva cristã. Afirmam que existem duas posições sobre a relação entre moral e religião: a existência ou não de uma especificidade moral dependendo da religião de que o indivíduo é adepto. Apresentam dois exemplos que sustentam a independência entre moral e religião. O primeiro é o seguinte:

*(...) Em um debate entre cristãos e marxistas, perguntaram ao comunista ateu Herbert Aptheker: “Se não acredita em Deus, por que se consagra à sua causa com tanta fidelidade e constância”. Herbert sorriu benignamente e respondeu: “Por quê? Porque a minha causa é o serviço aos homens, meus companheiros, e a verdadeira felicidade consiste em servi-los”. E continuou, recordando aos ouvintes que essa é a grande mensagem de todas as religiões organizadas. (Duska e Whelan, 1994, p.85)*

O segundo é a afirmação de Willian Frankenna (calvinista e filósofo ético) de que, “é necessário distinguir o ponto de vista moral do ponto de vista religioso. A ética tem princípios próprios, completamente distintos da religião” (Frankenna apud Duska e Whelan, 1995, p.90).

Duska e Whelan não admitem a posição de Frankenna e Herbert, pois isso seria deduzir que a religião e a crença em Deus sejam irrelevantes para a moral e a ética. Portanto, eles fazem parte daqueles que acreditam existir uma especificidade moral dependendo da religião. Segundo eles, “o cristianismo oferece as razões religiosas para as nossas concepções morais”. (Duska e Whelan, 1995, p.92). No livro desses autores eles fazem um estudo da teoria piagetiana e kohlberginiana dentro de uma perspectiva cristã de educação moral.

Não só os pais, portanto, visualizam uma possível relação entre formação moral e formação religiosa, ou melhor, educação moral e educação religiosa.

Das quatro escolas participantes desta pesquisa, três são consideradas leigas (escolas A,B,D,) – somente a escola C é uma escola confessional, trabalhando dentro de uma perspectiva cristã de educação. Nas entrevistas com as professoras das turmas observadas, foi consenso que a religião não é determinante no desenvolvimento da moral, mas que influencia. As professoras da escola B e D, portanto, disseram ainda que o fanatismo religioso prejudica o desenvolvimento da educação moral.

A professora da escola B afirmou que os conceitos morais que a criança traz de casa, na maioria das vezes, confunde-se com os conceitos religiosos.

*– Existe uma moral leiga sim, mas, na minha sala, moral está muito ligada a religião. Eles [os alunos] colocam muito o errado assim: – “Isso é pecado. Isso Deus não gosta” (...) sempre procuro levar para o lado da moral leiga. O que é correto ou não para a gente conviver socialmente, numa classe, por exemplo, que é o nosso caso.*

E, segundo a professora da escola D,

*– A religião dá até um certo fundamento para o professor agir.*

Já as coordenadoras pedagógicas da escola A e B foram taxativas em desvincularem religião de princípios morais. Porém, a coordenadora da escola C em sua entrevista disse que;

*– A religião ajuda muito, é um grande apoio, mas necessariamente uma pessoa não precisa ter uma religião para ser uma pessoa moral. Existe uma moral leiga. E existem pessoas dentro da Igreja, praticantes entre aspas, que são pessoas que não têm valores morais.*

A coordenadora da escola D, porém, foi enfática ao afirmar que moral não está ligada à religião, mas sim ao conceito de dignidade.

Todas as professoras participantes dessa pesquisa praticam uma religião. Duas são católicas (escola A e D) e duas evangélicas (escola B e C). Já com relação às coordenadoras, só as das escolas A e C praticam uma religião, a Católica.

Durante o período de observações da rotina das salas, não se verificou diretamente essa relação, como uma prática pedagógica. Nas escolas A e B, as professoras faziam uma oração de vez em quando para iniciar a aula. Na escola C, isso era uma prática diária, rezavam o Pai-Nosso e depois as crianças faziam orações espontâneas, que, em sua maioria, eram pedidos de proteção para a turma, pais, coleguinhas doentes; outras vezes, eram agradecimentos pela chuva, pelo sol, por estarem com saúde, etc. Geralmente, porém, não se percebia os professores fazendo uma ligação entre os conceitos religiosos e o comportamento das crianças. Somente uma vez, a professora da escola A fez um pouco essa relação, em aula de ensino religioso. Ela escreveu no quadro o seguinte;

*– Deus é pai.*

*– Pai de quem?*

*– Nosso!*

*– O bom pai quer que seus filhos cresçam; no amor, respeito e obediência. Crescer é bom.*

Porém, ela não fez uma reflexão sobre as afirmações registradas no quadro. Só pediu para eles copiarem no caderno de ensino religioso.

Tanto a coordenadora quanto da professora da escola C afirmam que temas como por exemplo, justiça, eram trabalhados pelo pessoal responsável pelo ensino religioso. A coordenadora pedagógica, disse, em entrevista, em resposta a pergunta sobre que tipo de orientação ela dava aos professores para trabalhar a noção de justiça.

*– Esse lado não sou eu que trabalho diretamente com os professores. É um trabalho que é feito muito a nível do departamento de ensino religioso, sobretudo esse ano, pois a campanha da Fraternidade falou muito de justiça. Ficou muito forte o trabalho desse departamento. Agora, é claro que como coordenadora,*

*educadora tenho que, também, passar. A primeira coisa que faço... que trabalho é a minha postura. Ter uma postura coerente, para que eu possa cobrar isso das professoras.*

Essa coordenadora reforça também a afirmação inicial desse item, que alguns pais escolhem uma escola confessional por acreditarem na relação entre a fundamentação religiosa da escola e a educação moral.

*– É claro que a partir do momento que os pais colocam os filhos em uma escola confessional, numa escola de tradição, de certa forma, eu penso que, na cabeça deles, está claro, que os alunos vão receber uma certa formação religiosa, moral, de valores... Mas, não é a coisa mais forte para os pais. Uma professora impressiona muito mais pela quantidade e pela forma de conteúdo abordados. Isso impressiona muito mais do que ela passar valores e mais valores para as crianças.*

Vê-se, portanto, nessa pesquisa que a relação entre religião e educação moral não é direta, mas permeia a prática educativa.

## **7 - As regras no contexto escolar**

Piaget em sua definição de moral explicita uma vinculação entre regras e desenvolvimento moral. “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, 1932/77, p.11).

A teoria do desenvolvimento moral de Piaget foi elaborada a partir de suas investigações sobre jogos infantis, pois para ele estes “constituem admiráveis instituições sociais” (1932/77, p.11). Eles participam ativamente do processo de socialização das crianças, e um dos objetivos mais importantes desse processo consiste em que estas aprendam a distinguir entre o correto e o incorreto, de forma autônoma, no contexto social em que vivem. Isto é, construam e internalizem os valores morais que regem a sociedade, favorecendo assim o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança.



Piaget trabalhou com o jogo de bolinhas de gude, com os meninos, e de amarelinha, com as meninas. Acreditava-se que esses jogos eram um sistema muito complexo de regras, levando a todo um “código e jurisprudência”. Seus estudos levaram-no a verificar como as crianças desenvolviam as regras (prática das regras e consciência das regras), e suas conclusões se encontram no livro *O Julgamento Moral na Criança*. Segundo Macedo, Piaget faz apologia das regras em sua teoria. Uma delas é no *Julgamento Moral na Criança*.

*(..) no qual teve a sabedoria de opor as leis à construção das regras, graças às quais as crianças constróem sua moral, seus códigos morais com seus pares em uma relação entre iguais. Ou seja, os adultos operam a moral segundo o discurso das leis; as crianças constróem a moral com seus pares segundo as regras, as regulações de suas condutas, umas em oposição às outras (Macedo, 1994, p.88).*

A compreensão do desenvolvimento das regras, dentro de uma perspectiva piagetiana, é básica na compreensão do desenvolvimento da moralidade do sujeito. Portanto, a forma como as regras são trabalhadas no contexto escolar vincula-se diretamente ao tipo de educação moral dada aos alunos.

Também numa perspectiva sócio-histórico-cultural, a percepção das regras faz-se presente para a compreensão do desenvolvimento moral dos indivíduos. “Os conceitos morais se criam nas crianças no transcurso da aquisição e cumprimento das regras de conduta, através da participação direta dos alunos na vida familiar, escolar e em outros agrupamentos coletivos.” (Shardakov, 1978, p.256).

Vê-se, portanto, que a educação moral se relaciona também às regras instituídas e/ou construídas na realidade escolar, assim como na sociedade como um todo. Logo, o estudo de como as regras são estabelecidas e a forma de se lidar com elas na prática educativa é importante para a compreensão moral presente no contexto escolar. Partindo dessa constatação, dedicou-se este item da pesquisa às regras nas escolas.

Nas escolas B,C,D, as professoras afirmaram que no início do ano, elaboraram, conjuntamente com as crianças, as regras de funcionamento das salas de aulas. Porém, só a escola D apresentava essas regras afixadas em um cartaz na sala. Nessa turma, tanto os alunos quanto a professora apontavam o cartaz quando uma das regras não era respeitada, indicando a regra infringida.

A professora da escola B expôs que as regras elaboradas no início do ano foram afixadas na sala por duas semanas, porém concluiu, a partir do comportamento das crianças, que elas deveriam ter ficado expostas na sala permanentemente, pois o estímulo visual constante auxiliaria na sua internalização.

A professora da escola C afirmou que

*– As regras são estabelecidas com as crianças, a gente vai dando coordenadas. Eles vão falando, a gente vai questionando os aspectos. Formam-se, portanto, as regras em conjunto com a sala. Funciona bem. Quanto às regras da escola, quando as crianças chegam para mim, já estão acostumadas com o funcionamento da escola, pois já freqüentavam essa escola nos anos anteriores.*

Nessa escola, as regras, elaboradas no início do ano, foram copiadas pelas crianças em seus cadernos e eram lembradas verbalmente pela professora, quando se fazia necessário.

Na escola A, a professora afirmou que

*– A escola não tem regras definidas, claras. Eu acho que não. A gente fica em dúvidas... Em relação a funcionários e professores cobra-se muito de um e de outro não.*

Quanto a sala de aula, expôs que

*– A gente orienta as crianças sobre tudo que está acontecendo ou aconteceu, ou poderá acontecer. E assim saberão discernir o que é certo e errado. Eu acho que nem sei lidar direito com regras. Acho que elas não estão nem mais ou menos estabelecidas.*

Percebeu-se na rotina das aulas que a professora não tinha regras definidas. Elas iam se construindo pela convivência e pelos problemas que iam aparecendo, e também através de diálogos.

Na escola A, no período da professora substituta, não se percebiam regras na prática educativa, gerando, assim, vários problemas disciplinares. Macedo afirma que “as

regras, quando são desconsideradas, geram algo parecido com vergonha ou sentimentos de inadequação” (1994, p.84).

A coordenadora pedagógica da escola A foi a mais enfática em suas afirmações sobre as regras na escola.

*– Quando cheguei já tinha um regimento, com o tempo foi-se acrescentando algumas regras novas. Acho que as crianças que vão ter que obedecer tem que saber os limites, os deveres, os direitos, o que pode ou não fazer. O professor tem que mostrar para as crianças qual é a regra, E tem que se fazerem respeitar com autoridade, sem ser autoritário.*

Em nenhum momento ela aponta a participação dos alunos na constituição das regras.

Já a coordenadora da escola B apontou a falta de regras claras no funcionamento da escola. Disse que não conseguiu encontrar o regimento da escola desde que veio trabalhar nela. Porém, afirmou orientar os professores para estabelecer critérios de boa convivência, conjuntamente com os alunos, desde os primeiros dias de aula.

Na escola C, a coordenadora disse que as regras da escola foram elaboradas pela direção, coordenação e professores, a partir das dificuldades nos anos de funcionamento da escola.

*– Na sala de aula o professor tem liberdade na criação das regras, só há interferência da coordenação quando a norma estabelecida pelo professor não está muito de acordo com a filosofia da escola. Nas séries iniciais fala-se combinado em vez de regras. A orientação que dou é que essas normas sejam estabelecidas entre os professores e a turma.*

A coordenadora da escola D foi, entre os educadores entrevistados, a mais clara ao expor sobre as regras na escola.

*– Existem as normas construídas da escola, a gente chama roteiro de normas ou regras de conduta dentro da escola. Os professores têm consciência daquele roteiro e têm que estabelecer com os alunos. Isso foi construído na primeira*

*semana, durante o tempo de socialização, é construído dependendo da turma. Chama-se quadro de regras, quadro de honra, vários nomes..., mas na verdade nada mais é que um rol de coisas que a gente pode ou não fazer. Dependendo da faixa etária, o professor vai exigir de uma forma ou de outra que essas regras sejam cumpridas. Ele deve conduzir a lembrança do aluno, lembrar o aluno essas regras.*

Viu-se, em síntese, que na escola A as regras eram tratadas de forma inconsistente e autoritária e que a professora da sala observada sentia-se insegura com relação à questão das regras, que a prática da professora substituta baseava-se em regras arbitrárias ou na ausência delas. Nas escolas B, C e D, a constituição das regras se fez de forma mais democrática com os alunos participando de forma ativa da elaboração das mesmas.

A forma como as regras se estabeleciam no interior das escolas investigadas influenciaram na educação moral desenvolvida nelas. No próximo capítulo desta dissertação, serão trabalhadas categorias piagetianas de desenvolvimento moral (coação/cooperação, tipos de respeito, sanções, tipos de responsabilidade) que demonstrarão, de forma mais consistente, a vinculação entre regras e desenvolvimento moral.

Além de as regras, no interior das escolas, estarem ligadas ao desenvolvimento moral dos alunos, também a disciplina, um outro aspecto muito cobrado e discutido no contexto escolar, está diretamente vinculada a elas. Várias publicações nos últimos anos demonstram a ligação entre regras, educação moral e disciplina, por exemplo o livro *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, organizado por Aquino (1996), e a revista *Dois Pontos: teoria & prática em educação* (1995), que dedicou todo o vol.3, através dos artigos ali apresentados, à discussão da vinculação entre estes três aspectos.

## CAPÍTULO IV

---

### Prática Educativa e Educação Moral

A partir das observações realizadas, na escola, principalmente nas salas e também das entrevistas com professores e coordenadores foram analisados alguns aspectos apontados anteriormente, como importantes no desenvolvimento da moralidade. Essa análise se pautará na vinculação desses com a prática educativa. Foram analisadas categorias retiradas da teoria piagetiana.

#### **1 - Relações de cooperação e coação**

Ao analisar as observações feitas nas escolas, nota-se que, na fala dos coordenadores e professores, enfatiza-se a relação de cooperação, principalmente entre as crianças, como um fator importante na concretização do processo ensino-aprendizagem. Isso vai ao encontro das teorias desenvolvidas anteriormente.

O trabalho de Araújo, *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança* (1993), demonstra que as relações cooperativas no ambiente escolar favorecem o desenvolvimento moral e a autonomia das crianças, ao contrário do que acontece naquelas escolas em que predomina um ambiente autoritário.

Piaget (1932/77) distingue dois tipos de relações sociais: a relação de coação e a de cooperação. Chegou a essa conclusão após a reflexão sobre o problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Ele afirma que as relações sociais não ocorrem de uma única forma; que elas não são da mesma natureza, ou seja, homogêneas. Nessas relações é

que ele identifica os dois tipos extremos: a coação e a cooperação, surgindo daí a sua classificação de moral. A primeira é a moral do respeito unilateral e da heteronomia; a segunda é a moral do respeito mútuo. Cada um desses tipos de moral tem suas características próprias.

A relação de coação se caracteriza por impor externamente ao indivíduo um conjunto de regras de conteúdo obrigatório. Ela se origina da união da autoridade com o respeito unilateral. Segundo Piaget, “esse tipo de relação caracteriza a maioria dos estados de fato de cada sociedade e, em particular, as relações entre crianças e o seu meio adulto” (Piaget, 1932/77, p.342). É desse tipo de relação que se originam o dever e a heteronomia. Já a relação de cooperação se constitui na dominação das regras pelo indivíduo através da consciência de normas consideradas ideais, as quais são definidas pelo respeito mútuo, pela igualdade. Há uma busca de equilíbrio nas relações. Para a compreensão mais ampla da constituição da relação de cooperação, outras noções, que juntamente com a de cooperação são interdependentes, deverão também ser analisadas. Por exemplo, as noções de respeito, de punição ou sanção, de justiça e de responsabilidade. Isso serve também na ampliação da compreensão da relação de coação.

Dentro de uma perspectiva construtivista, as relações de cooperação são importantíssimas para se alcançar a autonomia moral e intelectual do indivíduo. Uma prática pedagógica construtivista, que crê no ser ativo, que tem participação efetiva na construção do seu conhecimento, não pode ser alicerçada em um ambiente em que as relações de coação sejam a tônica, porque essa situação se constituiria de métodos autoritários, favorecendo, assim, a formação de indivíduos heterônomos. E isso significa justamente o contrário do que é proposto pelo construtivismo, pois a construção do conhecimento do sujeito heterônimo é delineada pela recepção de elementos que lhe são exteriores, impossibilitando-o de agir ativamente na construção do seu conhecimento.

Portanto, a abordagem construtivista, em qualquer uma de suas vertentes, busca a autonomia dos alunos e, em conseqüência, tem que oferecer um ambiente escolar que favoreça relações cooperativas, para se alcançar essa meta, ou seja a autonomia.

Um debate na XX Reunião de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (SP), realizado em 20/10/90, contemplou a questão da autonomia para vygotkianos,

piagetianos e wallonianos. Dessa discussão, apontar-se-á aqui o ponto de vista vygotkiano e piagetiano, por serem os mais debatidos em nossa realidade.

Segundo Oliveira (De la Taille; Dantas; Oliveira, 1991, p.60) três elementos da teoria de Vygotsky podem ser destacados para se compreender a questão da autonomia em seus trabalhos. Primeiro, a relação entre indivíduo e a cultura; segundo, a configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada indivíduo; em terceiro lugar a natureza das funções psicológicas superiores.

*A partir desses três elementos, podemos dizer que, para Vygotsky, a estreita associação entre sujeito psicológico e contexto cultural não implica em determinismo. Ao contrário, cada indivíduo é absolutamente único e, por meios de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura. (...) Sem postular um determinismo histórico, mas sem ter de recorrer a uma entidade extra material, como o "livre-arbítrio", Vygotsky estabelece que o indivíduo interioriza formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente, mas ao tomar posse delas, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo (De la Taille; Dantas; Oliveira, 1991, p.60).*

Os tipos de mediações vivenciadas no processo de desenvolvimento do indivíduo são essenciais na constituição, ou não, da autonomia do sujeito; e as relações de cooperação, com certeza, são básicas para que as mediações dos sujeitos oportunizem o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Na teoria piagetiana, a autonomia do sujeito é enfatizada a todo momento. Autonomia significa ser dono de suas próprias decisões, governar sua vida, não ser governado por outro. Yves de La Taille (De la Taille; Dantas; Oliveira, 1991, p.63) diz que, para Piaget, o sujeito autônomo pode ele mesmo estabelecer suas certezas, que a autonomia moral se origina na razão, na justificativa racional.

*O herói piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer "não" quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz "sim", contanto que este "não" seja fruto desta "demaèche" intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição. (De la Taille; Dantas; Oliveira, 1991, p.63).*

Na conquista da autonomia, a abordagem piagetiana apresenta como condição que relações sociais de cooperação sejam usufruídas pelos indivíduos.

*As relações de coerção embotam o desenvolvimento, roubam à criança e ao adulto a possibilidade de se emanciparem intelectualmente, moralmente e afetivamente. Somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia. (De la Taille; Dantas; Oliveira, 1991, p.63).*

Esse ponto é importante para a aplicação da teoria psicogenética à Educação. As relações, portanto, que devem ser favorecidas no interior das escolas não podem estar baseadas somente na obediência; necessitam também basear-se na reciprocidade e dar oportunidade para o respeito unilateral ir cedendo lugar ao respeito mútuo. Isso conduzirá à construção de relações cooperativas.

Esse debate entre vygotkianos (Marta K. De Oliveira) e piagetianos (Yves de la Taille) deixa claro que a autonomia é importante nas duas teorias. Observar, portanto, se o processo de construção de relações cooperativas, fator essencial na autonomia, está sendo proporcionado na prática educativa nas escolas pesquisadas é de grande relevância na elucidação do problema dessa pesquisa: como o desenvolvimento moral da criança é trabalhado nas escolas que afirmam adotar uma perspectiva construtivista? Tanto nas observações nas salas de aula, como nas entrevistas com coordenadores e professores, esse ponto foi focalizado.

### **1.1 - Escola A**

A coordenadora dessa escola disse, nas entrevistas, que há uma orientação no sentido de proporcionar trabalhos em grupos de alunos, além da de garantir a participação de todos nas atividades propostas (como forma de justiça). Disse ainda que

*– Cooperação é ajuda mútua. Todo trabalho da gente é comunitário, se é um grupo ficaria incoerente se não trabalhasse. Agora, o que ocorre é que nossa escola tem muitas diferenças sociais. Tem crianças mais egoístas porque a família proíbe de emprestar. Seria ideal se tivéssemos tudo na escola e dar para eles perceberem que aquilo é para a promoção deles, para o bem-estar deles, para o trabalho deles.*



Na sala de aula verificou-se a dificuldade de algumas crianças em partilhar materiais. A professora efetiva conversava com elas.

*– Por que você não empresta pro seu colega? Imagine se fosse você que estivesse precisando? Você acharia bom se o coleguinha não te emprestasse?*

Algumas vezes a criança emprestava seus materiais, mas reafirmava que se a mãe soubesse não iria gostar. Porém, em vários momentos, outros alunos que não estavam envolvidos é que emprestavam. A professora também já levava alguns materiais (cola, lápis...), comprados com seu salário, para serem usados pelas crianças, quando elas não os tinham.

Na entrevista, a professora efetiva da sala afirma que utilizava a distribuição das carteiras, uma ao lado da outra, para dar oportunidade de os alunos trocarem idéias; sendo que ela e os alunos e os alunos entre si faziam acordos constantemente. Disse, ainda, que

*– Cooperação é ajudar. Pedir ajuda de coisas concretas, práticas, de tudo que precisar.*

Deixou clara, em sua fala a preocupação com a participação de todos os alunos no dia-a-dia da sala de aula, sendo isso confirmado durante o período de observações.

Nas observações realizadas na 1ª série da escola A, houve dois momentos: um em que a professora efetiva ministrava as aulas e o outro em que a professora substituta o fez. Esses momentos são bem diferenciados pelas posturas assumidas perante a sala. A professora substituta assumiu a turma por 45 dias e, entre estes, em cinco dias ocorreram observações da pesquisa. Houve, por parte dos alunos, uma forte rejeição à professora substituta, sendo que esta não soube lidar com isso, sempre agindo de forma agressiva ou ficando indiferente, deixando transparecer sua dificuldade em lidar com a turma, surgindo disso tudo um certo nível de competição e desafio entre ela e a turma<sup>6</sup>. A primeira professora citada, apresenta atitudes e comportamentos que permitiriam considerá-la como portadora de uma postura mais solidária, pois dialogava com os alunos, escutava suas reivindicações, interessava por seus problemas e dava sugestões quando solicitada.

---

6 - Todas as falas aqui utilizadas provenientes tanto das observações, quanto das entrevistas foram transcritas nesse trabalho literalmente.

A professora substituta disse que não estava dando conta de controlar a turma, chegando a perguntar se as aulas da outra professora também eram *aquela bagunça*.

As crianças, da mesma forma, reclamavam da professora. Diziam coisas assim:

– *Essa professora é mais brava que a outra. Ela puxa a orelha da gente.*

– *Todo que levanta ela manda sentar*

– *Você não vai aquientar um mês na sala*

A essa última, ela retrucou dizendo:

– *Agüento até um ano se precisar*

A aluna ainda retrucou:

– *A outra professora é melhor que você.*

Um dia, todas as crianças fizeram uma manifestação gritando o nome da professora efetiva da sala. A secretária da escola veio e conversou com as crianças, explicando a situação das professoras, a razão da substituição temporária, porém no final disse:

– *(...) sei o que fazer com crianças que não quer deixar a professora dar aula.*

Durante as observações das aulas dessa professora, era constante a entrada de alguém (coordenadores, secretária e até mesmo professora de outra turma) para chamar a atenção dos alunos.

A relação de coação era a que imperava nessa prática. A professora não realizou nenhum trabalho em grupo, não demonstrou preocupação com quem não participava das aulas. As crianças faziam alguns acordos entre si, porém nada relacionado com as atividades propostas pela professora. Algumas expressões que confirmam a relação de coação, de uma postura bem autoritária, estão abaixo transcritas<sup>7</sup>:

– *Faz sua tarefa menino!*

---

7 - Todas essas frases foram verbalizadas de maneira ríspida, com os sons exprimidos por entre os dentes, demonstrando raiva.

– *Cala a boca!*

– *Não tenho paciência para gracinhas não!*

Uma criança vai conversar com ela sobre a “manifestação” e ela diz:

– *Não quero escutar nada, você se ferrou!*

Nas primeiras observações, a professora retinha, de castigo, alunos *indisciplinados*, no período do recreio, para copiarem várias vezes a seguinte frase: *Devo colaborar*. Na última observação, quando a secretária veio perguntar-lhe se estava retendo os meninos no recreio, respondeu que não, que fazia isso, mas viu que não adiantava.

A prática educativa, portanto, da professora substituta não favorecia o desenvolvimento de relações de cooperação, mas sim as de coação.

Já com relação à postura da professora efetiva, havia uma preocupação visível na participação de todos os alunos. Por exemplo, uma criança deficiente auditiva que freqüentava essa turma recebia uma atenção direcionada, após a explicação geral, de forma a garantir a sua compreensão e, conseqüentemente, proporcionar uma maior integração dela com todos.

A professora sempre organizava a sala em colunas ou pequenos grupos, incentivando as crianças a se ajudarem. Ela também utilizava do procedimento de reter, na hora do recreio, o aluno que estava atrapalhando as aulas, pedindo-lhe para escrever: *Devo colaborar mais*. Também, duas vezes, colocou um aluno do lado de fora da sala, segundo ela, para ele pensar em seu comportamento e aprender a não atrapalhar. Distintamente da professora substituta, todas essas atividades eram dialogadas com os alunos, ficando clara para estes a razão de estar naquela situação. As crianças cumpriam essas determinações prontamente.

Havia, porém, um certo toque de coação afetiva na postura da professora, como se pode perceber quando ela dizia:

– *Gente que é meu amigo é obediente.*

– *Não gosto de menino desobediente.*

– *Quem fica conversando o tempo todo pode fazer uma tarefa sabida?*

A professora criou o *clube dos amigos* – troca de mensagens entre os alunos. Com isso incentivou a leitura e o relacionamento entre eles. As mensagens eram, depois, colecionadas pela professora em um caderno.

Ela trabalhava relacionando fatos sociais com a prática escolar. Deixava a visão de que se deve colaborar de alguma forma na resolução dos problemas sociais. No dia treze de maio, por exemplo, ao trabalhar com o tema escravidão, algumas crianças disseram que ainda havia escravidão. Uma relação com o trabalhador rural e com os *sem-terra*, inclusive com o massacre<sup>8</sup> ocorrido no Pará, também foi feita. Após ter dito que se deve ajudar as pessoas que sofrem na sociedade, solicitou às crianças que escrevessem a uma autoridade pedindo ajuda, soluções para esses problemas. E isso foi feito em sala de aula. As crianças indicaram às autoridades as quais elas poderiam escrever, pedindo tais soluções: governador, deputado, juízes, prefeitos, presidente, advogado, vereador, papa e Deus. A maioria das crianças escolheu escrever para Deus. Uma escreveu:

– *Deus livra a gente desse inferno. Por favor.*

A professora recolheu os bilhetes das crianças para corrigir e devolver depois.

Embora houvesse momentos de autoritarismo e coação, a postura da professora proporcionava, em maior grau, um ambiente cooperativo. Seu depoimento se confirmava em sua prática. Ela considera cooperação como ajuda; preocupa-se em dar oportunidade a todos os alunos; distribui as carteiras de modo a oportunizar troca de idéias entre as crianças.

Na observação geral da escola, verificou-se que a coordenadora de turno confeccionou joguinhos pedagógicos para serem utilizados por grupos de crianças na hora do recreio. Ela orientava as crianças que não sabiam compartilhar os brinquedos. Avalia-se isso como positivo na construção de relações cooperativas.

---

8 - Trata-se do massacre ocorrido no 1º semestre de 1996, no Pará, efetuado por policiais a um grupo de *sem-terra* que estava acampado na fazenda Macacheira. Houve vários mortos. Autoridades administrativas e policiais foram acusados de envolvimento. O fato teve repercussão nacional e internacional.

## 1.2 - Escola B

O coordenador pedagógico, ao ser entrevistado, afirmou que orientava o professor para utilizar trabalhos de grupos em sua prática. Disse que considera isso difícil, porém, sabe que ajuda na recuperação do aluno; com esse tipo de trabalho, faz-se uma recuperação paralela. Orientava também o professor para oportunizar a participação de todos os alunos nas atividades propostas. Para ele, cooperação é:

*– Você participar com um objetivo maior que vai dar frutos para todos (...) você ajudar.*

Já a professora disse que cooperação é ajuda mútua. Afirmou que havia momentos de cooperação entre os alunos e entre eles e ela. Preocupava-se com a participação de todos nas atividades propostas. Utilizava constantemente trabalho de grupos, embora levasse um certo tempo para as crianças entenderem a importância desse tipo de trabalho. A escolha dos membros que formavam os grupos era livre; no início, havia alguns que eram excluídos, mas com o tempo já entendiam que isso não devia ocorrer.

Nas observações em sala de aula, verificou-se que a postura da professora favorecia o desenvolvimento de relações de cooperação. Tudo sempre era dialogado e questionado. Havia uma liberdade na disposição das carteiras, porém as crianças sempre se posicionam em pequenos grupos ou duplas; raramente colocavam suas carteiras isoladas. Toda atividade proporcionava, em determinados momentos, troca de idéias entre os alunos.

Em sete dos onze dias observados, houve aula de Educação Física, e havia uma certa cumplicidade entre essas duas professoras. Verificou-se momentos de trabalhos conjuntos, como no dia em que uma mãe de um aluno, que é artista plástica, veio falar sobre arte e ensiná-los a pintar com tinta guache. O trabalho das crianças era realizado em grupo. Houve uma integração entre alunos, professoras e a mãe do aluno. Até mesmo a coordenação pedagógica veio fazer parte desse trabalho.

A professora de Educação Física sempre convidava alguns alunos para ajudá-la com o material. A professora da sala, todo dia, também tinha um ajudante entre os alunos

para contribuir no que fosse preciso durante o período de aula. Todos os alunos queriam ser o ajudante.

A professora buscava livros na biblioteca da Secretaria Municipal de Educação, para as crianças lerem em duplas. Em outro momento, pedia para elas trazerem gibis da Mônica para a sala de aula. Todas as crianças utilizavam-nos trocando-os entre si. Através desses gibis, a professora fazia reflexões sobre certos tipos de atitudes apresentadas pelos personagens: agressividade, falta de higiene, coleguismo, amizade e respeito.

A postura da professora sempre foi de diálogo, de afeto, havendo muita troca, entre os alunos, de materiais, de explicações e palpites nas atividades propostas. O ambiente se mostrou propício ao desenvolvimento de relações de cooperação.

Só em uma das observações, a professora apresentou uma atitude que poderia ser considerada mais autoritária, em função de uma *guerra* de lanche ocorrida no dia anterior, porém essa postura foi discutida e justificada para a turma. Ela disse:

*– Hoje vou ser um coronel, pois vocês aprontaram ontem.*

Ao final da aula, já tinha flexibilizado mais a sua postura.

Percebeu-se, também, na escola, uma relação de cooperação entre os professores e entre estes e a coordenação. Durante o recreio, na sala dos professores, havia troca de materiais, de informações, de experiências, para o melhor encaminhamento das aulas.

### **1.3 - Escola C**

A coordenadora pedagógica afirmou que os professores recebiam orientação para realizar trabalhos em grupos com as crianças, para oportunizar a participação de todas elas nas atividades propostas, e que a disposição das cadeiras na classe devia facilitar isso.

Disse que o trabalho pedagógico era todo feito em equipe, em grupos, todos tinham que cooperar, e que isso deveria estender-se para a prática da sala de aula. Cooperação para ela é quando todos trabalham em

– (...) *Função de um objetivo comum.*

A professora expôs, na entrevista, que utilizava trabalhos de grupos, duplas, em sua sala, embora os alunos sentissem dificuldades com essa postura.

– (...) *eles discutem muito e pra eles é muito difícil chegar ao meio termo.*

Segundo a professora, eram realizados acordos entre ela e os alunos, e estes eram feitos dentro do que é aceitável numa comunidade; também eram realizados acordos entre os alunos.

– *Fazem acordos entre eles, e é aí que às vezes fazem confusão, porque cada um acha melhor outro tipo de acordo (...) sempre tem aquele que comanda, mas sempre combinam alguma coisa.*

Durante o período de observação, verificou-se que, apesar das carteiras serem distribuídas em pequenos grupos, ficando as crianças sentadas próximas, mas trabalhava-se pouco em grupo. Por exemplo, um dia um grupinho trocou material com outro e a professora disse:

– *Cada um deve trabalhar só com o material que tem e só com o seu grupo, não deve dar as costas pra sua mesa.*

A professora demonstrava preocupação na participação de todos em sala, como se pode verificar pelas suas palavras:

– *Hoje vamos fazer nossa roda de leitura de maneira diferente, em vez de todo mundo ler, um de cada vez vai ler um pedacinho. Hoje não vai dar para todos lerem, porém amanhã outros lerão e, com três dias, dá para todos lerem. Porém todos têm que ir seguindo com os olhos, pois, só assim, saberá continuar quando o colega parar. E, ao final do texto, vamos fazer uma leitura conjunta.*

A rotina da sala era organizada. As crianças tinham um local para colocar as lancheiras e os cadernos de casa; ao realizarem as atividades, faziam filas sentadas no chão para mostrarem para a professora. As crianças sabiam o que fazer nos vários momentos da aula. No entanto, quando a professora promovia trabalhos em grupos, a forma de funcionamento era direcionada por ela; as crianças ficavam restritas ao seu grupo e cobravam uma das outras

que se cumprisse o determinado. Por exemplo, um grupo reclamou de uma colega que, segundo ele, ficou atrapalhando. A professora foi lá e falou:

*– Pelo visto não sabe trabalhar em grupo. Muito bem! Continue assim, e amanhã trabalhará sozinho.*

Não houve um diálogo com a criança, e sim uma ameaça, nada sendo feito no sentido de esclarecer o que é “saber trabalhar em grupo”.

Apesar do que essa professora disse na entrevista, em sua sala não havia muito espaço para o diálogo com a criança. A forma como chamava a atenção dos alunos, na maioria das vezes, era ríspida, sendo isso detectado pelo tom de voz, pela sua expressão facial e postura corporal. Isso fazia com que algumas crianças ficassem retraídas e deixassem transparecer um certo medo em relação a ela, surgindo daí relações de coação.

Vê-se, portanto, que, nessa sala, havia condições e alguns momentos favoráveis ao desenvolvimento de relações de cooperação, mas sempre coexistindo com momentos de relações de coação.

#### **1.4 - Escola D**

Segundo a coordenadora pedagógica, os professores recebiam orientação no sentido de utilizar trabalhos em grupo no desenvolvimento dos conteúdos, assim como para oportunizar a participação de todos os alunos. Disse que existiam relações de cooperação na escola, e que cooperação:

*– (...) é a gente poder contar com o outro, se ajudar mesmo.*

Também, para a professora, cooperação

*– (...) é ajuda (...) é estender a mão, (...) é amizade...*

Disse que utilizava os trabalhos em grupos no desenvolvimento das atividades, apesar da dificuldade inicial.

*– Os primeiros grupos que a gente forma é mais difícil, as crianças levam na brincadeira, depois eles vão levando à sério.*



Afirmou que se preocupava muito em dar oportunidade para todos participarem das atividades. Acredita que a forma como as carteiras são distribuídas facilita a participação e o relacionamento entre os alunos. As carteiras eram distribuídas formando um grande círculo.

*– (...) assim, não tem ninguém atrás de ninguém, isso favorece a ajuda mútua entre os meninos.*

Sempre colocava um menino, depois uma menina, intercalando-os, na tentativa de evitar grupinhos. Também intercalava os alunos novatos com os antigos, na tentativa de facilitar a integração. Afirmou que na rotina de sua sala de aula aconteciam acordos constantes entre os alunos e entre eles e ela.

As observações em sala mostraram que havia, realmente, uma preocupação com a participação de todos os alunos; que estes faziam acordo entre si e com a professora; que havia trabalhos em grupo e relações de cooperação. Por exemplo, a professora propôs uma tarefa e, durante a sua execução, os alunos conversavam muito, porém cada criança se envolvia com seu trabalho. Muitas, ao terminarem, mostravam-na para as outras. Quando a professora avisou que só ia dar alguns minutinhos a mais, a maioria das crianças da sala começou a ajudar as que estavam atrasadas.

A relação da professora com as crianças era de diálogo. No entanto, às vezes, tinha uma postura mais autoritária, impondo suas determinações sem permitir sugestões. A sala sempre era organizada em círculo intercalando menina com menino. Trabalhava-se muito com grupos e, mesmo quando o trabalho era individual, as crianças se comunicavam.

A professora sempre convocava os alunos a se ajudarem. Nos trabalhos de grupo, orientava e conversava com os alunos, no sentido de trabalharem conjuntamente, para conseguirem o que queriam.

Uma situação de orientação para ajuda mútua pode ser exemplificada. A aluna T apresentava problema de concentração e entrosamento com a turma. A professora aproveitou a sua ida ao banheiro e conversou com a turma sobre a necessidade de eles ajudarem a coleguinha. Pediu para não ficarem brigando ou implicando com ela e sim auxiliá-la. Quando ela retornou, todos se ofereceram para ajudá-la na atividade que estava sendo desenvolvida.

A professora coordenou essa ajuda, explicando que todos podiam ajudar, mas um de cada vez. O interessante foi que, nas observações seguintes, pôde-se ver que essa ajuda das crianças à aluna continuava e que esta se mostrava muito mais integrada à turma e às atividades propostas.

Viu-se, portanto, que a rotina dessa sala de aula favoreceu o desenvolvimento de relações de cooperação.

### 1.5 - Implicações pedagógicas

Vários estudos da moralidade apontam a cooperação como um fator importante. Durkheim (1973, p.368) dizia que a reciprocidade nas relações só seria possível onde houvesse cooperação e que *cooperar é dividir uma tarefa comum*. Piaget afirmava que a reciprocidade nas relações é que permitirá a criança sair do seu egocentrismo em direção à compreensão das leis do mundo exterior. Isso acontece em decorrência de um progresso da descentração, ou seja, aumento da capacidade de adotar outras perspectivas que não a sua própria.

Para Piaget (1977) cooperar é mais do que dividir uma tarefa comum, é co-operar, realizar alguma coisa com esforço próprio conjuntamente com outra pessoa, sendo que as individualidades se fazem presentes e são respeitadas. É, portanto, estabelecer trocas equilibradas com os outros; *é operar com...*

Esse tipo de relação para a criança mais nova é difícil, pois se encontra imersa no egocentrismo; suas relações se baseiam no respeito unilateral, com a predominância da coação e do realismo moral (explicado no capítulo I), o que, segundo Piaget, leva a um estado de consciência chamado heteronomia.

*Também, enquanto o respeito unilateral é o único a agir, vemos desenvolver-se um "realismo moral" equivalente ao verbalismo intelectual; apoiando-se de um lado, sobre a exterioridade da regra, tal realismo é mantido, por outro lado, por todos os realismos próprios à mentalidade egocêntrica da criança. Só a cooperação corrige esta atitude, atestando, assim, que ela exerce, no domínio moral como nas coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo. (...) só a cooperação leva à autonomia. (Piaget, 1932/77, p.349).*

Na cooperação faz-se presente o controle mútuo, o qual rebate concomitantemente a convicção própria do egocentrismo e a crença cega na autoridade do adulto. Nesse processo, aparece a discussão, que produzirá a reflexão e a verificação objetiva. Pode-se falar, portanto, que

*a cooperação é fonte de valores construtivos (...). É ela que pela comparação mútua das intervenções íntimas e das regras que cada um adota, produz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. (Piaget, 1932/77 p.350).*

Favorecer as relações cooperativas é essencial ao desenvolvimento de uma consciência moralmente autônoma, pois ela dará condições de a criança se libertar da coação externa, do egocentrismo.

Buscou-se observar, nas escolas participantes dessa pesquisa, se a prática educativa reforçava as relações de coação, as quais fazem com que a criança permaneça no nível de consciência moral heterônoma, ou se oferecia condições ao desenvolvimento de uma consciência moral autônoma.

Nas entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos, cooperação foi definida como ajuda mútua. Essa noção de cooperação enquanto ajuda mútua pode ser considerada como uma idéia parcial do conceito investigado. Constitui expressão de uma dimensão correta da cooperação, pois afinal a ajuda mútua é um fator importante, mas valoriza-se, sobretudo, aspectos comportamentais, ignorando ou fazendo tábula rasa dos processos psicológicos e sociológicos aí implicados. Todos afirmaram a importância dos trabalhos em grupos e da participação de todos os alunos na prática educativa. Esses fatores são importantes para o desenvolvimento de relações cooperativas, porém, apenas nas escolas em que as relações vivenciadas eram mais democráticas, e onde se apresentava uma condução mais dialogada das atividades e dos fatos ocorridos na sala, notava-se um nível mais concreto de relações cooperativas.

Podem-se classificar as escolas observadas nessa investigação, em relação à prática educativa, como favorecedoras de um ambiente cooperativo, da seguinte forma: a escola B, em sua sala observada, mostrou-se a mais favorável ao desenvolvimento desse tipo de relação; a seguir vem a escola D; depois a escola C; e por último a escola A, sendo que na escola A

foram vivenciados dois momentos distintos: com a professora substituta, proporcionando efetivamente relações de coação, e com a professora efetiva, proporcionando um ambiente mais favorável às relações de cooperação. A escola pública estadual se apresentou, portanto, como a que menos favorece o desenvolvimento das relações cooperativas, as quais são básicas, segundo Piaget, para a criança atingir um nível de consciência moral e intelectual autônoma. Isso se deu em consequência de algumas variáveis, tais como: a substituição da professora por um determinado tempo e a diferença cronológica entre os alunos.

A escola B e a escola D se encontram muito próximas com relação ao oferecimento de um ambiente cooperativo para seus alunos. Com relação ao ambiente escolar, como um todo, a escola D é mais privilegiada. Já na prática da sala de aula, a escola B se destaca, em função de seu alunado ser muito heterogêneo (nível social, emocional e de aprendizagem), provocando conflitos diferenciados, os quais sempre eram solucionados através de uma postura democrática, de diálogo. Com isso, a cooperação foi-se instaurando pouco a pouco entre os alunos. A sala que, no início do ano, era uma desordem só, onde ninguém escutava ninguém, foi aos poucos se auto-organizando. Verificou-se, com esse exemplo a importância da ação da professora no estabelecimento das condições propícias ao desenvolvimento da educação moral.

## **2 - Respeito Unilateral e Respeito Mútuo**

Respeito é um conceito essencial quando se fala em moralidade. Piaget admite, “juntamente com quase todos os estudiosos da moral, que o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (1996, p.4). Em suas pesquisas e em suas análises das idéias de Kant, de Bovet e de Durkheim, conclui que o respeito que adquirimos pelas regras, começando no respeito que temos às pessoas que nos impõem estas regras, leva-nos à construção da moral. “Primeiro respeitamos pessoas, depois regras” (Menin, 1996, p.50). Segundo Piaget, há dois tipos de respeito: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

No respeito unilateral, o tipo de relação existente é a de que um dos participantes tem um poder de atuação desigual sobre o outro. É o respeito com um foco unidirecionado. Assim, podemos dizer que o respeito unilateral está intimamente ligado à coação moral e a heteronomia. Para Piaget (1932/77, p.39), há uma união estreita entre a postura coerciva do

adulto e a conduta egocêntrica da criança na constituição do respeito unilateral, sendo que isso dificulta o desenvolvimento de outro tipo de respeito, o respeito mútuo. Nessa situação de coação, de respeito unilateral, o que tem mais autoridade se impõe sobre o outro, e a criança pequena, principalmente, obedece por medo, por manipulação afetiva... Assim, essa se funde com o adulto, com o mais velho; ela o imita; não só aprende o que lhe é mandado, mas se identifica com quem lhe ordena.

Segundo Menin (1996, p.51), o que complica é a inconsciência das crianças pequenas de sua postura de imitação, sendo que isso decorre da condição egocêntrica em que se encontram. O mundo é visto por elas de uma única perspectiva, que é a própria. É essa lógica interna, egocêntrica, que dá suporte ao respeito unilateral. A criança estaria impossibilitada de pensar na referência do outro e, com isso, de exercer o respeito mútuo.

Há, portanto, na constituição do respeito unilateral, duas condições: a coação e o egocentrismo. Por outro lado, para se atingir o respeito mútuo, são necessários estes dois outros fatores: a cooperação e a descentralização. Como foi dito anteriormente, cooperação é um tipo de relação em que a atuação dos participantes é equilibrada. É *co-operar*, com alguém ou com um grupo. Já, descentração é sair do outro, é perceber a posição do outro. Essas duas situações, de cooperação e descentração, fazem com que aconteça um progresso no sentido da reciprocidade e, assim, “o respeito unilateral, fonte da ordem absoluta tomada ao pé da letra, cede terreno diante do respeito mútuo, fonte da compreensão moral”. (Piaget. 1932/77, p.149).

No respeito mútuo, os indivíduos que participam da relação se consideram como iguais e se respeitam; só através do desenvolvimento desse tipo de respeito é que as pessoas podem interagir de forma cooperativa. Embora possa parecer que na cooperação as relações sejam consensuais, com o acordo sempre presente, isso não é uma regra.

*Muitas vezes a cooperação quer dizer discussão e não acordo. Mas numa discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, considerar, negar, ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios. (Menin, 1996, p.52).*

Nesse sentido, a *descentração* está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento da cooperação e do respeito mútuo. Pois, respeitar significa basicamente levar em consideração o outro.

O tipo de respeito reinante na escola é importante no processo de desenvolvimento moral. Dependendo de como ele se faz presente, pode tanto dar suporte para a perpetuação da heteronomia moral (respeito unilateral), como dar subsídios rumo à aquisição da autonomia moral.

Em função disso, o respeito desenvolvido nas escolas e, principalmente, nas salas observadas servem nesse trabalho como ponto para as análises. Araújo expõe que;

*(...) uma das dificuldades para o estabelecimento de relações de respeito mútuo entre o adulto e a criança é a autoridade que emana do adulto e que faz com que a criança o respeite unilateralmente. Por isso, para que as relações verdadeiramente se desenvolvam, é necessário que o adulto minimize sua autoridade e reduza a tendência autoritária de suas ações em relação às crianças. (1996, p.118)*

Analisar como se verifica o exercício da autoridade nas salas de aula, portanto, é relevante.

## **2.1 - Escola A**

Nas análises da escola A, não se pode esquecer de que no período das observações houve dois momentos distintos: um com a professora efetiva e outro com a substituta. Na regência da professora substituta, com base nos dias observados, imperaram alternadamente dois tipos de postura bem diferenciadas, mas que, ao mesmo tempo, servem de adubo ao respeito unilateral. Passava-se do autoritarismo ao *laisse-faire* instantaneamente, passava-se da falta de regras às regras rígidas impostas sem o mínimo de diálogo. Era comum escutar o seguinte:

– *Eu não vou ficar falando para fazer, quem quiser faça!*

ou

– *Cala a boca!*

– *Senta!*

– *Não levante!*

– *Eu já falei para você ficar sentado!*

A professora deixava transparecer uma grande preocupação com o controle da turma, chegando a verbalizar:

– *Eu não estou dando conta de controlar a turma!*

Controle visto aqui no sentido de domínio, coação, imperar sua vontade. Ela não ouvia as crianças, não havia diálogo com os alunos. Havia uma cobrança constante da professora. Não só dela, mas também dos coordenadores e até da secretária, os quais iam à sala exigir o *bom* comportamento das crianças na tentativa de ajudar a professora a *controlar* a turma. Essas atividades indiretamente indicavam cobrança à professora.

Os próprios alunos percebiam o autoritarismo da professora e chegavam a verbalizar.

– *Essa professora é mais brava que a outra. Ela puxa a orelha*

– *Todo mundo que levanta ela manda sentar. Não quer nem saber..*

O seu autoritarismo, intercalado com a sua indiferença às atitudes das crianças, em certos momentos, gerou confusão e rebeldia, (brigas físicas e verbais) na sala, em razão de as regras muitas vezes serem arbitrárias, incompreensíveis, enquanto que em outras vezes simplesmente não existiam. O que era regra hoje e autoritariamente cobrado, no dia seguinte, não existia, nada se cobrava. Havia dia, por exemplo, em que as crianças ficavam andando pela sala e a professora nada falava. Outro dia, não se permitia que elas se levantassem dos seus lugares, mesmo quando havia necessidade, e, quando uma criança descumpria essa regra imposta por ela, chamava a atenção da mesma de forma ríspida, chegando, algumas vezes, a ir até à carteira do aluno para pegá-lo pelo braço fazendo-o sentar.

O tipo de relação reinante na sala – cada um por si, trabalhos sempre individuais, a postura da professora, a diferença grande de idades e interesses entre os alunos, com cada

um querendo impor sua vontade – gerou relações fortemente coercivas, até mesmo entre as crianças, com discussões e brigas corporais entre elas, constantemente durante as aulas. Era um verdadeiro ringue de luta livre. Ora a professora olhava indiferente, ora separava com a argumentação de que não queria receber reclamações dos pais.

Um dia em que o aluno (R) insultava outro aluno (P), desde o início da aula, (R) se colocou sobre a proteção de (I) (aluno briguento e um dos mais velhos da sala), que se julgava o professor de (R). Desencadeou-se entre os três, uma briga de socos, tapas, pontapés e pescoções. A professora dizia:

*– Não vou separar.*

Porém, quando a briga foi ficando extremamente violenta, ela separou os alunos, mas a verbalização de ameaças continuaram. E um aluno falou para a professora:

*– A senhora disse que não ia separar.*

Ela respondeu:

*– É, mas depois os pais chegam aqui brigando, porque os filhos chegaram machucados em casa.*

Ela interveio não com um propósito pedagógico, educacional, mas, somente, por receio da reação dos pais, diante das possíveis conseqüências que a briga poderia acarretar.

A postura dessa professora (autoritarismo, indiferença, falta de diálogo, repressão) não favorece o desenvolvimento da autonomia moral, pois as relações ali vivenciadas estão baseadas no respeito unilateral, portanto reforça a heteronomia moral.

A situação com a professora efetiva da turma apresentou sensíveis diferenças. Primeiramente, ela demonstrava interesse por cada aluno e por tudo que acontecia em sala; observava se todos estavam participando das atividades e incentivava os trabalhos em grupos.

As crianças andavam e conversavam pela sala, só que de uma forma mais suave e organizada. A professora coordenava as relações em sala de forma afetiva. As brigas



aconteciam, só que a professora conversava com os participantes, refletia com eles a situação e tentava mostrar as conseqüências dos atos de cada um.

*– Ele te bateu porque você bateu nele!*

A professora incentivava o auxílio mútuo entre as crianças, escutava-as em suas reclamações, histórias, e tentava chegar a um acordo quando isso se fazia necessário. A atuação dessa professora favorecia o desenvolvimento de relações cooperativas, pois ela demonstrava considerar seus alunos, respeitando-os, facilitando assim o desenvolvimento do respeito mútuo na sua prática de sala de aula.

Apesar desses pontos favoráveis ao desenvolvimento do respeito mútuo, de vez em quando, ocorreram, de forma camuflada falas dessa professora que reforçavam o respeito unilateral.

*– Gente que é meu amigo é obediente.*

*– Não gosto de meninos desobedientes.*

Ou, na aula de ensino religioso, quando falava:

*– O bom pai quer que seus filhos cresçam no amor, respeito e obediência.*

A obediência era sempre apresentada como um valor importante, segundo o qual a criança deveria seguir as orientações dadas pelos adultos e, outras vezes, até por Deus. A professora dizia:

*– O bom aluno não desobedece*

*– Deus não gosta de criança desobediente.*

Na entrevista com a coordenadora pedagógica, ela não deixou claro se havia uma orientação no sentido de se trabalhar de forma a favorecer o desenvolvimento de relações de respeito mútuo em sala. Provavelmente isso não tenha acontecido, pois, nas vezes que entrou em sala, no período das observações, foi só para chamar a atenção das crianças, sem ouvi-las. Uma relação de coação, portanto, se fez presente nesses momentos. Será que quem age

baseando-se no respeito unilateral consegue orientar outras pessoas a trabalharem tendo como base o respeito mútuo na rotina da sala de aula?

Segundo a coordenadora pedagógica:

*– O professor tem que mostrar para as crianças qual é a regra, e eles têm que se fazer respeitar com autoridade, sem ser autoritários.*

Já a professora expôs que, na medida do possível, procurava respeitar a opinião dos alunos, mas que às vezes isso se tornava difícil:

*– Há uma falta de respeito muito grande entre eles. Briga... é uma questão que mais me dá trabalho, são as crianças que não se respeitam, em tudo, com objetos, lanche, idéias, sala. É muito difícil.*

Nessa escola, havia uma predominância do respeito unilateral na prática educativa, durante o período em que foi observada. Entretanto, as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do respeito mútuo foram observadas durante a regência da professora efetiva da sala. Essa sua forma de agir com a turma, segundo ela, foi construída de forma intuitiva, pois não recebeu nenhum suporte teórico e nem orientação nesse sentido. É interessante verificar que os alunos reagiram ao padrão diferenciado de exercício da autoridade.

## **2.2 - Escola B**

Na escola B, o diálogo entre professores e alunos era constante nas aulas, inclusive nas aulas de educação física (dos onze dias observados, em oito houve aulas de educação física). Notava-se por parte das duas professoras, a de Educação Física e a da sala, uma continuidade, um respeito e uma valorização do trabalho realizado por cada uma.

Na rotina da sala, percebia-se o esforço da professora em manter relações cooperativas e de respeito mútuo. Utilizava de trabalhos em grupos, diálogo, reflexão. Mesmo quando as crianças apresentavam um comportamento indesejável, para o andamento do processo ensino- aprendizagem, sua postura demonstrava respeito às crianças. Quando isso acontecia, a professora, geralmente, parava e fazia uma reflexão sobre o que estava acontecendo. Não era um “sermão”, pois havia a participação dos alunos, era um diálogo.

Mostrava como aquele comportamento estava sendo prejudicial tanto para quem o estava praticando, quanto para a turma toda. Atitudes mais autoritárias, de coerção, aconteceram raramente em razão de atitudes de agressão, principalmente, as físicas. Esses foram os únicos casos em que a professora encaminhou para que houvesse uma conversa com a coordenadora, mesmo assim depois de muitas conversas com esses alunos.

Mesmo não tendo nada explícito sobre regras na sala, no período das observações, verificou-se que elas existiam, porém eram poucas. As regras básicas fundamentam-se na questão do respeito: respeitar os colegas, os professores, funcionários da escola e todas as pessoas em geral; respeitar a vez de cada um e as coisas alheias; respeitar a hora da explicação fazendo silêncio, etc.

No início das observações, ou seja, do semestre, havia um barulho excessivo e uma movimentação constante durante as aulas, porém, à medida que o tempo foi passando, notava-se que a sala ia-se organizando e que o barulho e a andança diminuía e se revertiam em direção às atividades propostas, com raras exceções. A postura democrática e de diálogo da professora gerava um maior interesse e motivação por parte dos alunos, bem como favorecia o desenvolvimento de relações de cooperação e de respeito mútuo, no dia-a-dia da sala de aula.

Um dia uma criança chamou uma outra de *sua negrinha*, de forma bastante pejorativa, sendo isso percebido pelo seu tom de voz e pela sua expressão corporal. Outras crianças riram e reforçaram a atitude do colega. A professora observou o que estava ocorrendo, parou a aula e aproveitou o momento para se fazer uma reflexão sobre o racismo, sobre o fato de que a diferença entre as pessoas (raça, religião, condição social...) não significa que uma fosse melhor que a outra, pois todas as pessoas devem ser respeitadas. A professora utilizou uma linguagem bem acessível as crianças, apesar da complexidade do tema.

Outra vez, um grupo de crianças brigava por causa de um lápis. A professora chamou-as e coordenou a discussão entre elas, mostrando a importância de cada uma ouvir a outra, e assim elas chegaram a uma resolução do problema.

Em uma outra situação, na aula de educação física, um aluno pegou e estragou alguns trabalhos em massinhas da turma do outro turno, que estavam em uma mesa no canto da sala. A professora pediu para a criança devolver.

– *Vou devolver para quem me deu.*

E devolveu a uma outra criança. A professora falou:

– *Você quer colocar na mesa como estava?*

Ele jogou na mesa.

– *Você não encontrou ele assim.*

– *Arrume do jeito que você encontrou.*

Depois desse fato, ela fez uma reflexão sobre a importância de respeitar as outras pessoas, o que elas fazem e as suas coisas, pois só assim as outras pessoas irão também nos respeitar. Observou-se, portanto, uma sintonia entre as atitudes da professora da sala e a de educação física.

Durante as observações, a postura da professora nunca foi de agressividade (física ou verbal), e pouquíssimas vezes levantou o tom de sua voz com a turma. Quando isso acontecia era para chamar a atenção, de forma geral, dos alunos para uma atividade, e nunca direcionado a um único aluno. A prática educativa dessa turma apresentava um espaço favorável para o desenvolvimento do respeito mútuo.

Havia uma relação de respeito mútuo entre a coordenação e a professora. As duas deixaram transparecer, tanto nas observações como nas entrevistas, que *crianças também têm direito e que devemos respeitar as idéias dos alunos*, e que a própria concepção construtivista passa por essa visão. A coordenadora expôs que o professor

– *(...) tem que ter a idéia que isso é importante. Se ele não conseguir, tem que começar a estudar, tentar mudar a si próprio, e tentar fazer essa modificação.*

Em relação ao respeito entre as crianças, respeito à opinião dos outros, a professora disse:

– *No início era cada um com a sua opinião e não tinha discussão. Agora, eu consegui chegar, principalmente agora no finalzinho, com que eles escutassem o outro e respeitassem, porque nem sempre eu tenho a mesma opinião do outro.*

*Isso a gente aprendeu através de histórias, através de muitas conversas. E, principalmente, através dos gibis da turma da Mônica, que colocam justamente isso: aquela criançada com opiniões divergentes a respeito de várias coisas.*

O respeito mútuo encontrou no cotidiano dessa turma um lugar propício para o seu desenvolvimento, e, conseqüentemente, isso é um ponto positivo para se atingir a autonomia moral dos alunos.

### **2.3 - Escola C**

Na escola C, desde a apresentação do projeto pedagógico, a questão do respeito foi apontado. Comentou-se que os fundamentos do projeto têm três grandes pilares: “*Fundamentos Ético-Políticos*”, “*Fundamentos Epistemológicos*” e “*Fundamentos Didático-Pedagógicos*”. No primeiro pilar, afirma-se querer priorizar valores como a “*Verdade*”, a “*Solidariedade*” e o “*Respeito Mútuo*”. Com relação ao respeito mútuo o projeto diz que:

*Respeitando-nos uns aos outros, conseguiremos estabelecer relações interpessoais, criar um clima onde haja participação de todos para uma possível comunhão, na busca de uma Educação Libertadora.*

Segundo esse projeto, os princípios apresentados deverão orientar o planejamento e a ação pedagógica da escola.

De acordo com a coordenadora pedagógica, os professores eram orientados no sentido de que todas as crianças tivessem oportunidade de participar das atividades, de que suas opiniões fossem respeitadas. Exemplificou isso contando um fato:

*– Uma ex-aluna, que agora está no 2º grau, escreveu para uma reunião nossa, um encontro de final de semana, uma carta onde ela dizia assim: – Olha, com toda sinceridade gostava do C, mas depois que mudei de escola foi que observei, nunca percebi isso aí, e que agora, do lado de cá, é que eu passei a perceber o quanto vocês valorizavam nossa opinião.*

Com esse fato, ela procurava mostrar que o respeito às opiniões dos alunos é prática da escola.

No dia-a-dia da sala de aula, observou-se que a professora buscava dar oportunidade para que todos participassem das atividades e que as suas opiniões eram respeitadas, quando dadas na *hora certa*. Na entrevista, afirmou que respeitava as opiniões das crianças, mas nem sempre as aceitava; que dificilmente as crianças questionavam o que era proposto e que um questionamento da turma, como um todo, nunca havia acontecido, ainda que já tivesse acontecido de forma individualizada, isolada.

A professora procurava dar oportunidade de participação em suas aulas, porém a sua forma de falar e a sua postura corporal intimidavam a manifestação de algumas crianças.

*– Legal hein! ... brinca bastante e não faz a atividade.*

*– Se não fazem o que devem, também ficam sem o que gostam. Cada um tem o que merece.*

Em nenhum momento das observações, viu-se a professora agredir verbalmente ou fisicamente qualquer criança. A participação em sala era valorizada e cobrada por ela de uma forma organizada, sistematizada. A espontaneidade da criança era, de certa forma, controlada pelo planejamento das atividades propostas.

A professora, em todas as aulas observadas, conseguiu cumprir seu planejamento. Esse ficava exposto no quadro-negro durante todo o período, era apresentado e explicado para os alunos logo no início da aula, e, com isso, havia uma participação efetiva das crianças no cumprimento dele. Um dia uma criança buscava conversa com uma outra que estava fazendo uma atividade, e esta dizia:

*– Não! Me deixa fazer minha tarefa, se não, não dá tempo, pois tem muita coisa pra gente fazer hoje no planejamento.*

As regras da escola eram claras para as crianças. Segundo a professora, existiam regras fixas, que eram esclarecidas para as crianças, e outras elaboradas conjuntamente (professora e alunos) na sala, no início do ano. Também, a maioria das crianças já tinha uma

história dentro da escola, pois a freqüentava desde o maternal, portanto já estava integrada a seu ritmo. Elas sabiam o que deveriam ou não fazer. Uma vez, ao ser interrogado sobre poder fazer ou não determinada coisa, um aluno respondeu:

– *Você não sabe? Criança também tem direito.*

Essa questão do respeito, de um para com outro, e para com as regras, parece que vinha sendo trabalhada pela escola desde o maternal. O respeito mútuo era trabalhado em sala pela professora, mas em certos momentos a sua postura, um pouco “dura”, direcionava o respeito de forma unilateral, pois, nesse momento, a criança era tratada de forma autoritária, ficando intimidada.

#### **2.4 - Escola D**

Assim, como a escola C, a escola D já apontava desde o seu projeto educacional, a importância do respeito na prática educativa, pois esse expõe que a filosofia que fundamenta o trabalho da escola se alicerça em três princípios básicos: *Competência, Argumentação Lógica e Respeito.*

*Por respeito entendemos uma postura aberta para se colocar no lugar do outro, compreendendo as qualidades e limitações deste com as leis de si mesmo.*

Aqui se apresenta uma posição colocando a questão do respeito como importante na prática. Pode-se dizer que isso é um indício de que a escola se preocupa em desenvolver o respeito mútuo em seus alunos.

Durante as observações, havia um diálogo constante entre a coordenação, as professora e os alunos na rotina da escola. Tanto a coordenação como a professora expuseram que havia abertura para os questionamentos das crianças, inclusive nas atividades propostas em sala. Verificou-se isso, por exemplo, no dia posterior à morte, em um acidente aéreo, dos integrantes da banda musical *Mamonas Assassinas*. As crianças estavam inquietas, e só queriam falar sobre o fato. A professora redimensionou as atividades tendo como base o ocorrido.

A coordenação deixou claro que havia uma orientação à professora no sentido de oferecer condições para que todos participassem das atividades propostas. Esse ponto também

foi referendado pela professora. Na prática, isso foi verificado no cuidado com que a professora coordenava os trabalhos de grupo, com que incentivava todos a se empenharem nas atividades.

Em uma oportunidade, a professora perdeu a chance de trabalhar com a turma a questão do respeito para com as pessoas. Foi quando, ao propor uma atividade de colagem, em que as crianças deveriam recortar em revistas e colarem em uma folha as cores da pele humana, uma criança demonstrou uma tendência de rejeição às pessoas da raça negra. A criança disse:

*– Não vou pôr essa cor de gente preta.*

A professora perguntou:

*– Por quê? Essas pessoas já fez alguma coisa com você?*

A aluna respondeu:

*– Não! Não gosto de gente preta.*

A professora disse que ela tinha que colar aquela cor de pele na atividade. O assunto foi encerrado aí, e não se explorou a oportunidade de se trabalhar a questão da igualdade entre as pessoas, e da importância de todas as pessoas serem respeitadas, independentemente da cor de sua pele. Essa questão é importante no desenvolvimento do respeito mútuo.

As relações em sala eram coordenadas pela professora de forma democrática, na grande maioria das situações, facilitando, assim, o desenvolvimento do respeito pela professora, pelo aluno, pelo colega e pelas coisas. O ambiente era propício à construção do respeito mútuo, pois só em alguns momentos a professora assumiu a sua autoridade de forma mais autoritária, elevando o seu tom de voz. O mais constante era a busca de um equilíbrio.

## **2.5 - Implicações pedagógicas**

A autoridade natural do professor facilita a efetivação do respeito unilateral da criança para com ele. Isso constitui uma dificuldade para se estabelecerem relações de respeito mútuo entre as crianças e os adultos. Para que isso ocorra, na escola, o professor deverá tentar



reduzir sua autoridade, agindo de forma mais democrática superando a tendência autoritária de suas ações com relação às crianças. (Menin, 1996; Araújo, 1996).

Notou-se esse esforço em todas as salas pesquisadas, com exceção da escola A, principalmente no período em que a sala estava sob o domínio da professora substituta, pois os alunos se desenvolviam baseados na coação, constantemente, ou no que Araújo (1996b, p.112) chama de respeito unilateral “invertido”, quando o professor libera o aluno a fazer o que quer, e acaba não ensinando. Essa postura é uma porta aberta para o outro extremo, o autoritarismo. A prática que se baseia no respeito unilateral “invertido” é fadada ao fracasso, pois fundamenta-se em falsos pressupostos de liberdade. A prática da professora substituta identifica-se com essas duas posturas que são reforçadoras do respeito unilateral e, conseqüentemente, da heteronomia moral.

Já com a professora efetiva, embora a coação estivesse presente em alguns momentos, era suavizada através da afetividade. Também, ocorriam, em grande parte do tempo, relações democráticas e refletidas na sala, apresentando, nesse momento, um ambiente mais favorável para se estabelecer o respeito mútuo.

Nas outras salas, as relações eram mais propícias ao desenvolvimento do respeito mútuo. Na escola C, todavia, isso se consolidava de uma forma mais ampla, pois era mais visível o respeito mútuo por todo o espaço da escola. Já a escola B tinha o respeito mútuo como um forte fator na prática da sala de aula observada e da coordenação, porém não se pode afirmar esse ponto em relação aos funcionários e ao restante da escola. Na escola C, às vezes, ele encontrava obstáculos para se estabelecer em função de momentos em que a professora assumia uma postura mais autoritária. A postura da professora da escola D parecia encontrar-se em um momento de transição: de uma postura antiga mais autoritária, para uma nova postura mais livre, mais democrática.

### **3 - A noção de Justiça**

Não se poderia falar de desenvolvimento moral sem se tocar na questão da justiça. Os homens sempre buscam relações justas no interior das comunidades a que pertencem, e mesmo na sociedade como um todo. Justiça é um conceito relacionado à igualdade de condições

para todos os indivíduos, *é uma virtude de dar a cada um aquilo que é seu* (dicionário Aurélio). Na sociedade, e em qualquer instituição a ela pertencente, incluindo especificamente aqui a escola, evocam-se sempre condições, relações, atividades, ações, etc, que sejam justas; ao contrário, repudiam-se, as injustas.

Para Piaget (1932/77, p.173), a noção moral mais racional é a noção de justiça, a qual resulta da cooperação. O sentimento de justiça requer, para desenvolver-se, o respeito mútuo e a solidariedade, muito mais do que a influência do adulto através de seus ensinamentos e exemplos práticos.

*É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil a noção do justo e injusto. Contrariamente a essa regra, imposta primeiramente do exterior e por muito tempo não compreendida pela criança, como não mentir, a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de equilíbrio das relações sociais; assim, vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, à medida em que cresce a solidariedade entre crianças* (Piaget, 1932/77, p.174).

A oposição entre dois tipos de respeito (unilateral e mútuo) e, conseqüentemente, entre duas morais (a de obrigação ou heterônoma e a de cooperação ou autônoma) encontra-se no processo de desenvolvimento da noção de justiça. A moral heterônoma/autoritária, que é aquela do *dever* e da *obediência*, confunde o conteúdo daquilo que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e admite como certa a sanção expiatória. Já a moral do respeito mútuo/da cooperação, que é a do *bem* e da autonomia, conduz ao desenvolvimento da noção de igualdade, que é essencial à justiça distributiva e da reciprocidade.

Dentro da concepção piagetiana, a noção de justiça desenvolve-se seguindo três períodos. No primeiro (até 7-8 anos), a justiça depende, ou melhor, está subordinada à autoridade adulta; no segundo (8 a 11 anos), há um igualitarismo progressivo; e no último, dos onze anos em diante, dá-se a justiça igualitária, com a busca da equidade fazendo-se sempre presente. Há, portanto, três tipos de justiça: a justiça imanente, a retributiva e a distributiva. Na primeira, a criança acredita em sanções automáticas, produto das próprias coisas; empresta-se à natureza a capacidade de aplicar sanções. Depois dessa primeira etapa do desenvolvimento, a noção de justiça desenvolve-se passando por uma justiça retributiva seguida pela justiça distributiva. Uma é heterônoma, está vinculada ao dever relacionado

com a autoridade, definindo-se na relação entre os atos e as punições, que são de uma forma *retributiva*. Já a outra se define na base da igualdade, sendo que o respeito mútuo e a solidariedade são preponderantes.

À medida que vai havendo uma evolução na noção de justiça, ela vai-se desprendendo da figura do adulto. Mas, para tanto, é necessário que a criança tenha um ambiente que favoreça essa evolução, pois, segundo Piaget (1996, p.7), “na medida em que o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça” e, conseqüentemente, essa situação não será propícia para se atingirem níveis mais elevados de justiça.

O desenvolvimento da noção de justiça é indispensável na construção de um sujeito moralmente autônomo. Portanto, investigar como se trabalha essa noção na prática educativa é relevante para a compreensão e reflexão morais presentes nas escolas. A reflexão sobre as sanções, que é o próximo ponto a ser discutido, ajudará na ampliação da compreensão dessa questão.

### **3.1 - Escola A**

A coordenação da escola expôs inicialmente que a justiça é representada pelo código legal (leis), mas em seguida deixou transparecer que, no dia-a-dia, nem sempre as coisas são justas, em função de que a pessoa investida de autoridade se aproveita disso, pois

*– sempre há água correndo para o mar.*

Porém, não deixa claro o que entende por justiça. Quando questionada sobre como orientava os professores para trabalharem a noção de justiça em sala, ela afirmou que a justiça é um princípio básico, pré-estabelecido.

*– É nesse princípio, nos valores pessoais, que a gente passa muito daquilo que a gente tem. Só passa aquilo que a gente experimenta. Dentro desse princípio trabalha a justiça.*

Já a professora começou dizendo que no Brasil não há justiça, pois a maioria das leis não são justas, e que as autoridades aproveitam do seu posto para se autobeneficiarem em detrimento do povo.

*– A justiça é uma coisa assim... na prática, nas coisas pequenas da gente, no trabalho do dia-a-dia até que vão, agora, em termo maior de organização, na cidade, no país; eu acho que a justiça está elaborada para o bem comum da sociedade, só que devia ser cumprida por todos.*

Disse que trabalhava a noção de justiça na prática, mostrando o que é *certo* para a criança. Essa sua afirmação correspondeu às observações realizadas na sala. De certa maneira, procurava mostrar de forma reflexiva o que ela acreditava ser justo ou injusto. Com essa perspectiva, ela discutiu o problema dos *sem-terra* e o aumento do salário mínimo. Para tanto, ela utilizava a realidade na qual as crianças estavam inseridas como parâmetro, como também a sua história de vida, como filha de trabalhador rural, sem terra, e como professora ganhando pouco mais que um salário mínimo.

Na rotina da sala de aula, a professora sempre mostrou disposição de reconhecer igualmente o direito de cada aluno, proporcionando igualdade de condições a todos. Também, em muitos momentos, incentivou a solidariedade, a cooperação e o respeito mútuo, que são fatores importantes na construção da concepção de justiça dos aluno. Porém, houve momentos em que ela reforçou a heteronomia. Por exemplo, quando apresentava sanções expiatórias, contribuía para que a criança permanecesse nos níveis iniciais do desenvolvimento da noção de justiça. A professora tinha o hábito de deixar o aluno indisciplinado em sala, na hora do recreio, copiando a seguinte frase: *Devo colaborar mais*. Dependendo da falta, aumentava a quantidade de linhas a serem copiadas. Esse tipo de sanção é arbitrária, portanto reforça a heteronomia moral, a justiça retributiva.

Na prática da professora substituta, a noção de justiça esteve relacionada o tempo todo com a autoritarismo, com o dever e com a obrigação. O justo era cumprirem-se as determinações da professora. A criança tinha o dever de fazer o que ela mandava, e ela tinha o direito de dar uma sanção ou punir quem não cumprisse as ordens dadas, com o agravante de que essa professora não explicava e nem permitia questionamento às suas ordens. Por exemplo, um aluno não conseguiu terminar uma atividade proposta no tempo determinado, foi até a professora e pediu para ajudá-lo. E ela lhe respondeu:

*– Eu vou te dar um puxão de orelha, para você fazer as tarefas na hora certa, na hora que eu mandar.*

O aluno insistiu que queria fazer a tarefa, porém ela não deixou.

Os próprios alunos, porém, já começavam a questionar as atitudes da professora, com relação ao fator justiça. Um dia, encontravam-se na sala somente onze alunos, o que era um fato incomum, pois na sala havia 37. Segundo depoimento de um aluno, todos os faltosos tinham recebido suspensão, dois dias atrás, e que só se encontravam em sala de aula os alunos cujos pais tinham comparecido a uma reunião no dia anterior, que o restante estava no pátio, e só entraria para a sala após os pais conversarem com a professora. Esse aluno que relatou o fato estava indignado com a atitude da professora.

*– Isso não foi justo, pois até a V. que não abre a boca foi suspensa.*

Um outro aluno disse que a causa foi uma briga, dessas que aconteciam todo dia na sala (tapas e pontapés), só que no meio dessa briga a professora foi atingida e, embora sabendo quem a tinha atingido, todos foram punidos.

A professora evitou conversar sobre o fato, e a coordenadora negou que a sala toda tenha recebido suspensão. Disse que foi só uma reunião com os pais, a fim de solicitar-lhes que conversassem com seus filhos no sentido de melhorarem os seus comportamentos em sala, para colaborarem com a professora substituta. Esse fato foi surpreendente, pois é inexplicável que uma sala de 1ª série do 1º grau receba suspensão em sua totalidade.

A postura da professora substituta, portanto, reforça os primeiros níveis do desenvolvimento da noção de justiça (imane e retributiva).

### **3.2 - Escola B**

Tanto para a coordenadora pedagógica quanto para a professora, a justiça é construída através do diálogo. A coordenadora afirmou:

*– Pra mim, justiça é igual democracia. Justiça... uma pessoa pensa uma coisa e outra pensa outra, mas sempre vai ter pontos positivos nos dois pensamentos.*

*com diálogo chega-se a um consenso, tem que haver bom senso para se conseguir isso, mesmo não chegando à plenitude do todo. Pra mim justiça é bom senso. (...) Primeiro a justiça, depois a lei e quando não se chega ao consenso aparece a autoridade. A lei tem que evoluir com a sociedade respeitando a evolução. O professor é orientado a trabalhar a noção de justiça dessa forma... buscando o consenso.*

Já, segundo a professora, a lei e a autoridade deveriam constituir-se de justiça.

*– Eu acho que a lei e a autoridade deve ser justamente a justiça. A justiça é quando, por exemplo, acontece uma briga e eu tenho que ver quem realmente é o culpado, sem julgar antecipadamente quem foi e quem não foi. A lei deve ser aplicada em quem realmente fez determinada coisa ruim, nesse aspecto*

Quando questionada como trabalhava a noção de justiça na prática, ela respondeu:

*– Novamente assim, quando acontece uma coisa, que nem no caso de uma briga, normalmente a gente conversa sobre quem fez isso, quem fez aquilo, e ... o que eles acham o que é certo e errado. Ou às vezes em histórias, fábulas e até poesias, aparece assim o que é certo e errado e elas... a gente sempre discute muito. Isso tá muito também na questão religiosa que perpassa minha sala.*

Isso que a professora afirmou em sua entrevista corresponde ao que se encontrou na sala de aula. Por exemplo, um dia a sala foi dividida em grupos para se realizar uma atividade. No meio dessa, uma criança reclamou com a professora que suas companheiras de grupo estavam estragando sua tarefa. A professora foi até o grupo e começou a conversar com ela. Descobriu, porém, que quem estava reclamando fora a primeira a começar a estragar as atividades das colegas. Questionou se a postura delas estava correta, as crianças discutiram, acusaram-se mutuamente e, ao final, chegaram à conclusão de que o comportamento delas não era correto. Aqui a professora trabalhou a questão da igualdade de direitos, a importância de se respeitar o colega para poder ser respeitado. A postura da professora favoreceu, portanto, o desenvolvimento da noção de justiça distributiva.

### 3.3 - Escola C

A coordenadora asseverou-se que justiça, lei e autoridade deveriam estar sempre ligadas, mas que em nosso país esse modelo está “quebrado”. Segundo ela, um grande problema hoje é a impunidade, tanto com relação à questão social como com relação à educacional, principalmente para a classe média alta, que é a clientela dessa escola. Sobre o que ela entende por justiça, disse que:

*– Justiça eu vejo muito associada à coerência e bom senso. Para mim é um trinômio: bom senso, coerência e justiça.*

Ao ser questionada sobre como orientava os professores para trabalhar a noção de justiça, afirmou que esse lado era trabalhado com o professor pelo departamento de ensino religioso; que nesse ano esse tema fora muito trabalhado em função da *Campanha da Fraternidade*. Porém, disse que, como coordenadora, tem que passar algo, e que em função disso trabalhava a sua postura, pois tendo uma postura coerente poderia cobrar isso da professora.

A professora também expôs que, no Brasil atual, justiça, leis e autoridade não andam juntas. Para sermos justos temos que saber analisar.

*– Justiça... tudo de bom andamento, de bom comportamento. É um conjunto de regras que todo mundo conhece, que vai levar a uma boa convivência. Um tipo de coisa que faz, e sabe que aquilo não é legal, não vai ser bom pro colega, e se fizesse com ela também ia gostar. Procurar olhar mais pro outro lado. – Será que isso que você fez tá certo, será que se todas as pessoas fizessem isso ia ser legal pro mundo? Será? É nesse sentido que encaro a questão da justiça, fazendo relações.*

A rotina dessa sala de aula era muito organizada e planejada, e isso facilitava à professora distribuir a sua atenção entre os alunos e proporcionar condições para a participação de todos. Porém, a questão do dever, da obrigação, era uma coisa muito presente na rotina. Por exemplo: a professora deu uma saída rápida da sala, ao retornar muitas crianças estavam conversando alto e outras em pé pela sala. Ela deu um sermão e disse que elas iriam ficar sem aula de artes.

*– Pois se não fazem o que devem, também ficam sem o que gostam. Cada um tem o que merece.*

Vê-se, portanto, a presença de reforço à justiça retributiva, embora, haja indícios que favorecem o desabrochar de uma justiça distributiva, como os momentos em que ela incentiva a solidariedade (que uma criança ajudasse a outra), o respeito pelo outro e o reconhecimento da igualdade entre eles.

### **3.4 - Escola D**

A coordenadora expôs uma definição de justiça estruturada.

*– Justiça é a análise que você faz sobre determinado comportamento. É a análise do comportamento das pessoas.*

Para ela, lei e autoridade são a forma como os homens organizaram essa análise das ações das pessoas dentro do social. Há uma regra que visa à lei, e a autoridade supervisiona as ações. A justiça deveria ser inseparável das leis, pois hoje muitas são injustas. Ela afirmou que orientava as professoras para trabalharem a noção de justiça na análise dos comportamentos dos alunos.

*– (...) não deve existir dois pesos e duas medidas. O que é padrão. O que é proposto é proposto, não deve ser maleável e flexível. Ele deve ser construído de baixo para cima, mas à medida que ele está construído, isso deve ser fincado.*

Para a professora, justiça é saber ouvir e analisar, não se precipitando nas atitudes a serem tomadas. Por exemplo, se ocorrer uma briga com dois alunos:

*– Eu tenho que ouvir primeiro, depois que eu escutei os dois lados e argumentei com eles, aí sinto no direito de fazer a justiça.*

O fazer justiça aqui é no sentido de utilizar alguma sanção. Ela disse que a noção de justiça era trabalhada na sala:

*– Com livros paradidáticos, com textos, com alguma situação que está acontecendo em sala.*



Utilizava os personagens dos livros, ou dos acontecimentos em sala para refletir junto com as crianças a questão da maldade, do certo e errado, do justo e injusto.

Isso que a professora expôs pôde ser percebido nas observações das aulas. As reflexões em cima dos textos propostos eram constantes, e nesses momentos raramente a professora emitia sua opinião, a não ser para ajudar a chegar a um consenso; a maior parte do tempo, questionava as crianças sobre as ações dos personagens. Isso foi presenciado, principalmente em dois livros de histórias: *Maria vai com as outras* e o “Reizinho Mandão”.

Acontecia, também, esse tipo de reflexão sobre o cotidiano da sala. Um dia, um grupinho de meninas estava expulsando uma outra aluna do grupo, quando a professora sentou-se perto e manteve um diálogo, mostrando que todas têm os mesmos direitos. Questionou-lhes se elas gostariam que fizessem aquilo com elas; as crianças ouviram, rebateram alguns argumentos, mas ao final chamaram a coleguinha de volta, sem pressão e com as expressões dos rostos tranqüilas e até sorridentes.

O ambiente dessa sala de aula era conveniente ao desenvolvimento da justiça distributiva, com raros momentos em que se reforçava a justiça retributiva, como por exemplo: um dia, uma criança estava muito inquieta e, na hora da explicação, a professora pediu a colaboração dela várias vezes, não sendo atendida. Quando todas as crianças estavam realizando a atividade esse aluno pediu para ir ao banheiro, então a professora respondeu-lhe:

– Não!

O aluno retrucou:

– Mas, eu preciso ir ao banheiro.

A professora disse:

– Na hora da explicação, eu precisava que você ficasse quieto para que todos entendessem a tarefa. Eu pedi a você, e você não me atendeu. Agora, também, eu não te atendo. Você vai esperar o recreio.

Só que faltavam apenas uns cinco minutos para o recreio.

Apesar disso, o ambiente da sala, geralmente, era baseado muito em cooperação e respeito mútuo, portanto favorecendo predominantemente a justiça distributiva.

### 3.5 - Implicações pedagógicas

O domínio da noção de justiça, como já foi exposto na parte teórica deste trabalho, surge do conjunto entre os dois tipos de respeito (unilateral e mútuo) e dos dois tipos de relações (coação e cooperação), e, em todos eles, o desenvolvimento é favorecido através do progresso da descentração, ou seja, do aumento da capacidade de adotar outras perspectivas que não a sua própria e a compreensão mais apurada das regras sociais.

Não se constatou, em nenhuma das escolas que se estivesse, o tempo todo, trabalhando só no sentido de favorecer a justiça distributiva. E isso se deve, em alguns pontos, ao nível de compreensão da criança e, em outros, infelizmente, ao do professor, principalmente devido à dificuldade de se desvincular de velhas práticas.

### 4 - Sanções ou Punições

Em nossa sociedade, quando as regras sociais são rompidas, ou o grupo social considera uma ação errada, as sanções aparecem com o objetivo de se reparar o que foi rompido, estragado, na tentativa de se restabelecer a ordem.

Na análise do desenvolvimento moral, na prática educativa, não poderia faltar uma reflexão sobre as sanções ou punições ocorridas no interior da escola, pois elas são o reflexo das relações e da noção de justiça ali instauradas. A sua aplicação afeta o processo do desenvolvimento moral, pois, dependendo de como são utilizadas, reforçam a heteronomia moral do aluno dificultando o desenvolvimento da autonomia.

Nos estudos piagetianos, dois tipos de sanções são identificados do ponto de vista das crianças. O primeiro diz respeito às *sanções expiatórias*, que correspondem à moral heterônoma, própria das crianças mais novas, e diretamente relacionadas à coação do adulto, às regras da autoridade, não relacionando o conteúdo da sanção com o ato em si. Nelas, há um caráter de arbitrariedade e também uma relação proporcional entre o que é imposto como punição e o nível da gravidade da falta. O outro tipo, mais comum em crianças mais velhas, é a *sanção por reciprocidade*, que corresponde à moral da autonomia, da cooperação, com regras de igualdade já instauradas. Nessa sanção, a regra não é sentida como imposta pela autoridade, pois existem relações de cooperação e de reciprocidade, por isso a criança procura reconstruir essas relações por si mesma, quando, por uma falta sua, elas se romperem.

Piaget expõe que:

*o respeito pelo adulto (...) diminui em proveito das relações de igualdade e de reciprocidade (...), é normal que, no campo da retribuição, os efeitos do respeito unilateral tendam a se atenuar com idade. É por isso que a idéia de expiação perde progressivamente seu valor e as sanções tendem a não ser mais regulamentadas senão pela lei da reciprocidade. (1932/77, p.201)*

Assim, ele deixa claro que na noção de reciprocidade:

*não é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender ao culpado, por medidas apropriadas, em relação com a própria falta, em que ele rompeu o elo de solidariedade. Isso podemos exprimir, dizendo que há, em definitivo uma primazia da justiça distributiva (da noção de igualdade) sobre a justiça retributiva, enquanto no início, era o inverso. (Piaget, 1932/77, p.201).*

Portanto, as sanções só se fazem necessárias no processo educativo se favorecerem o desenvolvimento da autonomia, e só as sanções por reciprocidade oportunizam essas condições.

Piaget (1996, p.30), em seu artigo *Os procedimentos da educação moral*, diz que o problema das punições é ponto de sugestivos debates na pedagogia, e que investigações científicas nesse campo seriam desejáveis, pois é um dos problemas mais difíceis de se resolver. Outro problema que considera também é o das recompensas. Esses dois tipos de procedimentos, “punições e recompensas, são incontestavelmente a marca da heteronomia moral” (Piaget, 1996, p.32).

Na prática educativa que tem como meta a autonomia moral, as sanções por reciprocidade devem suplantar as sanções expiatórias.

*A moral da heteronomia e do dever puro corresponde à sanção de expiação. A moral da autonomia e da cooperação correspondem à sanção por reciprocidade. (Battro, 1976, p.37).*

A sanção coletiva também foi investigada por Piaget. E os resultados foram ao encontro de dois tipos de reações pelas crianças, ambos indicando sanções, só que por razões diferentes. Nas primeiras, as crianças mais novas indicavam a necessidade de punição frente

à falta cometida; deve-se punir todos já que não se denuncia o culpado, a responsabilidade é geral e não coletiva. Nas segundas, as crianças mais velhas não delatam, por solidariedade ao culpado, e assim o professor tem o direito de castigar. “Do ponto de vista do professor, a sanção coletiva é então admissível, se bem que não tenha em si nada de obrigatório nem mesmo de justo” (Piaget, 1977, p.208).

A sanção coletiva é polêmica. As crianças à medida que vão se desenvolvendo, passam da crença de que é necessário punir todos (mesmo que se atinja um inocente, pois a sanção é necessária) à crença de que não se deve punir ninguém, pois é mais injusto castigar um inocente do que um culpado ficar impune. Segundo Piaget, crianças de 8 - 9 anos já começam a fazer esse tipo de questionamento. A sanção coletiva, que se reveste da responsabilidade coletiva, requer muita reflexão do professor para sua utilização em sua prática educacional.

As sanções estão ligadas a uma concepção de justiça. Esse ponto é importante relembrar, pois amplia a compreensão da noção de justiça discutida anteriormente.

#### **4.1 - Escola A**

A coordenadora pedagógica expôs que as punições são raras na escola; que antes de punir deve-se bater um papo com aquela criança que transgrediu as regras, falar novamente sobre os limites, as regras estabelecidas, e procurar saber o que está acontecendo. Conforme sua fala tem que haver bom senso na aplicação:

*– Eu acho que a gente deve conversar com a criança, e se, realmente, precisar ficar sem recreio, acho que um dia até dois. Não deve ser a longo prazo. Mas, assim, um dia tirar uma coisa da criança que ela gosta, porque transgrediu. Você conversou com ela e ela voltou a transgredir e não mudou o comportamento. No caso toma essa atitude, aconselho as professoras que tomem.*

Já a professora disse que, em nenhum momento, usa punição. Às vezes, um aluno não faz a atividade, aí, segundo a professora, ela conversa muito com ele, explicando a

necessidade de ele realizá-la, porém se ele não fizer, ficará com ela na hora do recreio fazendo; mas é muito bem explicado o porquê de ele ter permanecido, e o argumento mais forte é que ele não pode ficar atrasado com relação aos coleguinhas. A professora disse que as crianças não apresentavam muita resistência a esse procedimento, que a maioria reclamava um pouco no momento da saída dos colegas, mas em seguida fazia a atividade rapidinho, pedindo sua ajuda depois, e ia para o recreio brincar. Segundo ela, parecia até que algumas crianças gostavam de ser retidas, talvez para ter sua atenção mais individualizada.

Disse que, muitas vezes, tinha uma atitude com um certo aluno que parecia punição, mas não era:

*– Tem um danadinho F., pra ele copiar eu falo “ gente agora o F. vai ouvir. Eu vou segurar pela orelha e vocês estão de prova; se não funcionar eu vou ter que puxar. Não pode machucar a orelha do menino, mas se não der eu vou amassar um pouquinho a orelha dele”. Ele dá uma risadinha e começa a copiar a tarefa. Esse aluno já ficou muitas vezes na hora do recreio, ele reclama, chora, mas fica até cumprir.*

As crianças maiores eram as que mais reclamavam as explicações de sanções, segundo a professora.

A professora efetiva dessa sala utilizava as seguintes atitudes quando uma regra era quebrada: dialogar, reter aluno na hora do recreio, aumentar o tom da voz e chamar a atenção severamente do aluno e, por último, colocar o aluno fora da sala, sendo que este ficava atrás da porta. Por exemplo, um aluno saiu de sua carteira, dando murro em um colega. A professora pegou-o e colocou-o fora da sala, até terminar a atividade, para não atrapalhar. Avisou-o para não sair da porta. Outro aluno começou a fazer bagunça, a professora perguntou-lhe se ele queria sair também. Ele rejeitou a proposta.

Nas observações da prática dessa professora, as sanções utilizadas mais constantemente eram as sanções expiatórias, porém houve presença de sanções por reciprocidade, quando utilizava o diálogo para a criança perceber que sua atitude não estava correta.

Em toda a observação das aulas da professora substituta, não se constatou, em nenhum momento, a presença de sanções por reciprocidade. Havia reclamações das crianças até de agressão física (puxão de orelha). Isso foi observado. Ao ralar com o aluno T., porque ela não estava fazendo uma atividade, deu-lhe um leve beliscão. Utilizou, ainda, como sanções, no período das observações: retenção no recreio; bilhetes para pais; suspensão das aulas para toda a sala e para alunos isoladamente; ameaça de retirar pontos na avaliação; repreensão verbal pública e autoritária. As sanções expiatórias, portanto, eram a tônica da prática educativa da professora substituta nessa escola.

#### **4.2 - Escola B**

A prática constante da professora da escola B, quando as regras eram quebradas, constituía-se no diálogo. Apenas duas vezes encaminhou uma criança à coordenadora, mas só depois de muita conversa, sem resultado. A queixa era a respeito de agressão física. Verificou-se que, também, com a coordenadora, ocorria era uma conversa, e não outro tipo de sanção. Um outro fato que pode ser considerado como sanção foi a mudança de postura da professora (de uma forma mais democrática para uma mais autoritária), isso em função de uma bagunça coletiva (guerra de arroz), como já foi relatado em itens anteriores.

Na entrevista, a professora expôs verbalmente o que foi verificado na prática:

*– Normalmente eu não puno. Normalmente a gente conversa, discute. (...) quando tem uma atividade que eu estou explicando até exijo silêncio, porque nessa hora se eles não fizerem silêncio, não aprendem. (...) algumas vezes eu usei punição, quando há, por exemplo, muita agressão na sala de aula (...) aí aluno pode ficar sem recreio conversando comigo. Agora, quando a coisa extrapola, como naquele dia que R. estourou a boca de P., eu mando chamar os pais. Converso com os pais, para saber o motivo do comportamento dele. (...) às vezes, pra você inclusive ter uma autoridade decente, você precisa fazer determinado tipo de coisas.*

A professora ainda falou que, em geral, as crianças não recebiam bem as punições, mas as aceitavam normalmente, depois de uma conversa.

A orientação da coordenadora em relação à sanção vai ao encontro das atitudes da professora.

*– O professor tem que dialogar e descobrir o que está gerando a indisciplina.*

Disse que, durante o período em que trabalha nessa escola (2 anos), não ocorrera nenhuma suspensão de aluno, no turno em que trabalha. Disse ainda que utiliza muito a convocação dos pais quando a conversa não está adiantando, mas poucos pais comparecem.

A presença de sanções por reciprocidade são predominantes na rotina dessa sala de aula observada, se comparada às sanções expiatórias.

### **4.3 - Escola C**

Segundo a coordenadora pedagógica essa escola

*(...) não é uma escola de punições, o máximo que a gente faz é chamar os pais para conversar. (...) Na 1ª fase, por exemplo, a suspensão, que seria o auge da punição, é muito rara.*

Em seguida, comentou que, para a criança chegar a esse *auge*, ela teria que passar por várias etapas. O professor deve tentar resolver com diálogo, em sala; se não conseguir, deve encaminhá-la para a coordenação, e esta terá uma conversa com a criança; se não der resultado, encaminha-a para o orientador; se continuar, os pais são convocados, e só depois disso é que poderá surgir uma suspensão.

A professora falou que ela não tinha nada pré-determinado sobre a aplicação de sanção. No momento em que acontecia algo é que pensava no que fazer. Na maioria do tempo, segundo a professora, utilizava só de conversa, porém já haviam ocorrido casos de deixar o aluno sem recreio ou sem uma aula extra. Quando a conversa não dava mais, encaminhava-se para o orientador.

Na observação em sala, percebeu-se que a professora utilizava-se sempre da repreensão verbal. Algumas vezes retirava a criança da atividade ou a colocava separada do resto da turma. Verificou-se que, várias vezes, quando as crianças estavam sentadas no chão

em círculo, enquanto a professora lia uma história para elas, uma ou duas crianças ficavam conversando, então a professora chamava a atenção. Se não adiantava, mandava-as sentar em suas carteiras ficando separadas da turma. Havia também um aluno, hiperativo, que sempre era colocado para sentar-se sozinho ou perto dela. Algumas vezes, ela o mandava conversar com a coordenadora; ele ia e voltava sozinho.

O que acontecia, constantemente, era a repreensão verbal embora não ocorresse a toda hora. E isso não se fazia mesmo necessário, pois essa sala, de todas as observadas, era a mais organizada, a mais silenciosa e onde havia uma maior homogeneidade com relação ao conteúdo (todas as crianças já liam de maneira fluente).

As sanções eram pouco utilizadas nessa sala, porém sanções expiatórias se faziam presentes.

#### **4.4 - Escola D**

As respostas da coordenadora pedagógica da escola D foram as mais claras e objetivas de todas as entrevistas realizadas. Ao se perguntar sobre a questão de sanções na escola, foi categórica:

*– Ela existe, é diferenciada, é muito clara, sendo que a gente sempre discute e redefine essas punições. Elas são diferenciadas na medida da faixa etária, que aí entra a questão da moralidade, da futilidade da criança, das fases piagetianas todas. Entra a questão do caso da infração e da intenção. A gente dá todo tipo de punição. Sentar e pensar dois segundos ou três, dependendo da capacidade da criança, se isso não for respeitado você pode perder sua autoridade. Tem, também, advertência escrita, suspensão de um dia, dois, três. Transferência, transferência normalmente acontece depois de todo um trabalho e que não deu certo. Já fez diagnóstico, encaminhou e a família não tomou conhecimento, ou a família tomou conhecimento e não vai fazer. Porque se você não tiver parceria com a família nos casos complicados não adianta.*

Segundo, a professora, punir com mais rigidez só aconteceu uma vez. Isso aconteceu quando um aluno ia agredir o outro, e ela ficou na sua frente para impedi-lo. Para



que ela saísse da frente ele lhe deu um tapa no rosto. Nesse momento, segundo a professora, ela não teve dúvida e o levou para receber uma advertência, pois não se pode permitir agressão a ninguém (nem ao colega, nem ao professor ou outra pessoa). Avaliou que deu resultado, que ele melhorou muito o seu comportamento com os colegas. Agora, o que mais se usava como punição era a ameaça do recreio, quando os alunos aprontavam algo na sala.

– (...) *ameaça do recreio, de ficar fazendo tarefa, só essa coisa, mas não perde o recreio todo também não. Eles descem, ... tem que fazer com responsabilidade.*

Nas observações em sala, não se presenciou nenhuma criança ficando retida na hora do recreio. O que acontecia, no máximo, era ela ser a última a ir para o recreio ou então sair por último no final da aula.

Havia nessa sala muito diálogo entre a professora e os alunos. Além disso, afixadas no fundo da sala, estavam as regras elaboradas pela turma (em anexo) nos primeiros dias de aula. Quando acontecia algo, a professora, ou até mesmo alguma criança lembrava a regra e só isso bastava para o retorno da tranquilidade no ambiente da sala.

A professora costumava colocar em um canto do quadro os nomes dos alunos que estavam atrapalhando a aula. Se a criança revisse seu comportamento, ela retirava seu nome; se não, a criança era punida; ficando retida alguns segundos para sair para o recreio. Esse procedimento foi aperfeiçoado a partir das regras de futebol: um dia a professora afirmou que iria aplicar um cartão vermelho a uma criança, como advertência; os alunos riram e informaram à professora que tinha que ser amarelo, pois o vermelho era expulsão. A partir daí se desenvolveu a utilização de cartões em sala, com a inclusão do cartão azul, recebido pelas crianças de *bom comportamento*. Esses cartões ficavam desenhados num cantinho do quadro.

Um fato presenciado foi uma advertência dada pela professora às crianças, sendo que elas próprias tiveram a responsabilidade de assiná-la. Um caso de advertência já havia ocorrido, mas com a assinatura dos pais. Uma das crianças envolvidas, nesse 2º caso, era a mesma do primeiro. Foi assim no início da aula, dois alunos brigaram chutando um ao outro. A professora, então, começou a aula falando que tinha combinado com a turma que o aluno que agredisse o outro iria receber uma advertência. Todos os alunos confirmaram o que a professora falou. Ela disse que, em função disso, os dois alunos iriam ser advertidos. Leu a

advertência primeiro para um aluno e pediu para ele assinar. O aluno expôs que não tinha sido ele quem começara. A professora, porém, respondeu que ele havia revidado e o combinado era que, quando isso acontecesse, deveriam comunicá-la que ela agiria. Ela fez o mesmo processo com o segundo aluno, que era o que já tinha recebido uma advertência, anteriormente. Ele resistiu em assinar. A professora perguntou-lhe se preferia que ela chamasse sua mãe para resolver o caso; com relutância, ele assinou. Ela lhe avisou que, se ocorresse novamente, os pais é que teriam que assinar.

As sanções aplicadas em sala não eram arbitrárias, mas estabelecidas como forma de a criança rever o seu comportamento. A criança era bem consciente dos porquês das sanções recebidas, e isso favorecia para, que ela avaliasse por ela própria a falta cometida. Pode-se dizer que havia predominância de sanções por reciprocidade nessa turma.

#### **4.5 - Implicações pedagógicas**

As sanções surgem em busca de uma recolocação da ordem, de um restabelecimento do elo social e da autoridade da regra. E, segundo vimos anteriormente, pode-se classificá-las de duas formas diferentes. A primeira delas, as *sanções expiatórias*, são autoritárias e ligadas a relações de coação e de respeito unilateral. Em razão disso, sempre que a pessoa que se investe de autoridade for contrariada e/ou desobedecida por outra, ela se julgará no direito de imputar castigos proporcionais à falta cometida, para haver retorno da obediência. Por outro lado, na segunda forma, a *sanção por reciprocidade*, a regra não é sentida como imposta pela autoridade. A consideração ao outro já está presente, e a punição tem que ter relação direta com a falta cometida. Segundo Araújo:

*As sanções por reciprocidade podem ser de várias formas. Elas podem prever a exclusão do infrator do grupo; a privação de algo que tenha estragado; a restituição pura e simples de um objeto quebrado ou roubado; e até mesmo a simples repressão verbal. Elas se revertem, portanto, de uma proporcionalidade e visam fazer com que o culpado sinta a falta cometida. (1993, p.82)*

Nesse sentido, pode-se afirmar que as sanções por reciprocidade são uma constante, predominam nas escolas observadas, com exceção da escola A, na qual essas, também, em alguns momentos, fizeram-se presentes, de acordo com as aulas observadas.

## 5 - Responsabilidade Objetiva e Subjetiva

Nas investigações piagetianas sobre a moralidade, a responsabilidade aparece como um fator importante. Buscando entendê-la, Piaget recorre a Fouconnet (através do seu livro *Responsabilidade*), O qual desenvolveu idéias de Durkheim sobre a justiça retributiva e o direito penal. Segundo Fouconnet.

*a responsabilidade é a qualidade dos que devem ... em virtude de uma regra ser escolhidos como indivíduos possíveis de uma sanção, ser responsável é ser justamente punível. (Apud, Piaget, 1977, p.287).*

Ser responsável é, portanto, ser capaz de assumir uma sanção por seus atos, por seus comportamentos.

Nesta interlocução entre Fouconnet e Durkheim, Piaget afirma que,

*O grande ensinamento da sociologia comparada, portanto, é que há, pelo menos, dois tipos de responsabilidade, um objetivo e comunicável, outro subjetivo e individual, e que a evolução social fez predominar, pouco a pouco, o segundo sobre o primeiro. (Piaget, 1977, p.287).*

Identificam-se, pois, dois tipos de responsabilidade: a objetiva e a subjetiva. A responsabilidade objetiva está diretamente relacionada à moral de coação, a relações heterônomas, à moral do dever puro. Já a responsabilidade subjetiva está ligada à moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade e acentua a autonomia moral da consciência e a intencionalidade. Esses dois tipos de responsabilidade estão relacionados com duas atitudes morais: julgar os atos segundo seu resultado material (responsabilidade objetiva) ou levar em conta apenas a intenção (responsabilidade subjetiva).

*Essas duas atitudes podem coexistir nas mesmas idades e até na mesma criança, mas em média, não podem ser sincronizadas. A responsabilidade objetiva diminuiu, em geral, com a idade, enquanto que a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente. Portanto, trata-se, em suma, de dois processos que se interferem em parte; mas o segundo chega, pouco a pouco, a dominar o primeiro. (Piaget, 1977, p.116).*

Araújo afirma que os professores que julgam os *acidentes* ocorridos em sala de aula, levando em consideração a idade da criança e a sua intenção em provocá-los, auxilia seus alunos a reduzir o *realismo moral* e a desenvolver um julgamento moral mais autônomo (1993, p.126).

As professoras efetivas das turmas observadas sempre levavam em consideração a intenção do aluno, quando este gerava algum problema. Isso foi verificado no período de observações. Nas entrevistas, essas professoras confirmaram essa prática. Em função de terem sido tão semelhantes as atitudes das professoras no dia-a-dia da sala de aula, como também nas respostas das entrevistas, chegou-se à conclusão de que não haveria a necessidade de uma avaliação individualizada de cada escola participante dessa pesquisa em relação a esse item aqui apresentado.

As professoras levavam em conta a intenção do aluno, (com exceção da professora substituta), quando ocorria algum *acidente* em classe. As crianças responsáveis pelos atos, muitas vezes, falavam que eles ocorreram *sem querer*, sendo isso verdade em alguns momentos, mas em outros não. Nos dois casos, as professoras refletiam sobre o ocorrido. Se fora sem querer, pedia para serem mais cuidadosas no futuro e ajudava-as a sanar o problema; se foi proposital, ocorria uma reflexão mais profunda com as crianças e estas tinham que assumir as conseqüências de seus atos. Agora, nas turmas observadas, as outras crianças, em sua maioria, não levavam muito em conta se o colega fizera aquilo despropositadamente, o que importava era o prejuízo, o estrago... Em função disso, as professoras sempre discutiam com a turma toda sobre a intencionalidade do atos. Na sala de aula da escola B, essa questão de as crianças levarem em conta a intenção dos colegas estava num processo mais adiantado em relação às outras turmas observadas. A maioria dos alunos levava em conta a intenção dos colegas na hora de seus julgamentos.

Já nas observações das aulas da professora substituta da escola A, o que ela levava em conta era o fato em si. Por exemplo, uma criança jogou a mochila de um colega no chão, outro tentou convencê-la a pegar a mochila e recolocar na carteira do colega. Nesse momento, a professora viu que esses alunos estavam em pé, discutindo; mandou-os sentar. O aluno que tentava convencer o colega tentou mostrar o que estava acontecendo. Ela respondeu dizendo:

*– Senta e fiquem calados, não quero saber de nada. E não quero saber de vocês estragando mais nada um do outro.*

Para essa professora, levar em conta a questão da intencionalidade dos alunos era quase impossível, pois não tinha diálogo com eles. Reforçava, portanto, o julgamento das atitudes de forma objetiva, ou seja, através da responsabilidade objetiva, do fato em si.

As atitudes dos demais professores, com relação ao item aqui apresentado, favorecem seus alunos, como disse Araújo, a reduzirem o *realismo moral* e, também, favorecem o desenvolvimento em direção à autonomia moral.

## 6 - Considerações Finais

Os capítulos III e IV apresentaram a prática educativa verificada nas quatro escolas pesquisadas. Constatou-se que, na escola A, apesar da postura mais tradicional, a professora da turma observada apresentava uma atitude mais flexível, de diálogo, de aproveitamento das experiências dos alunos, de tentativa de colocar no dia-a-dia da sala de aula a realidade social vivenciada por ela e pelas crianças, trabalhando também em grupos. Notou-se que professora é uma pessoa interessada em novas formas de trabalho com seus alunos, mas falta-lhe fundamentação teórica e apoio pedagógico por parte da coordenadora e até mesmo da Secretaria de Educação. A coordenadora tem um discurso favorável aos princípios construtivista, mas a prática desenvolvida o contraria.

Na escola B, apesar de não ser consenso em todas as séries, vários professores estão buscando novas formas de se dar aula, tendo como suporte a Secretaria Municipal de Educação e a coordenação da escola. A professora da sala observada, nessa escola, utilizava muito diálogo, trabalhos em grupo, trabalhos integrados com a família dos seus alunos, com a professora de educação física, com a coordenadora. Trabalhava muito com a oralidade da criança fazendo-a sempre refletir e verbalizar as suas vivências, conseguindo controlar vários conflitos com esse procedimento. A coordenação, na prática, sempre vinha à sala e conversava com a turma. Havia também uma conversa profissional entre professora e coordenadora. Já a postura observada dos funcionários com as crianças era mais autoritária. Às vezes, notava-se que havia um choque entre as relações democráticas que a professora instaurava em sala e as de uma outra parte da escola, bem autoritárias. A busca de uma prática direcionada ao construtivismo não era da escola como um todo, mas vários professores já se interessavam por essa nova perspectiva, recebendo apoio da Secretaria Municipal e coordenação da escola.

Diferentemente das escolas A e B, as escolas particulares C e D assumiram como projeto da escola uma prática direcionada ao construtivismo. Na escola C, notava-se na prática

da professora da 1ª série um período de transição. Havia por parte da escola suporte para professores e coordenadores dentro da nova perspectiva assumida pela escola.

Na escola D, estava estruturando essa prática. A professora dialogava muito com as crianças, trabalhava muito em grupos. Havia integração entre a coordenação e a professora. Embora essa professora não houvesse terminado o Curso Normal (IIº Grau), notava-se que a escola lhe dava suporte para atuar.

Em todas as escolas, mesmo naquelas em que os profissionais tinham uma maior fundamentação, a prática construtivista não estava bem definida. Também, a idéia de construtivismo dos professores e coordenadores foram expostas, nas entrevistas, de forma vaga, com pouca objetividade.

Vê-se, em síntese, que a escola A não trabalhava na abordagem construtivista, havia uma tentativa da professora. Na escola B, notava-se que a partir de alguns professores estava havendo um crescente interesse em direção a esta postura, tendo, inclusive, a professora da sala observada mostrando uma prática voltada a essa abordagem. Nas escolas C e D, percebia-se o movimento de se fundamentarem na estruturação prática.

Em relação à educação moral, verificou-se uma omissão dentro do processo de escolarização. Apesar dos esforços esporádicos, não foram visualizadas ações práticas direcionadas conscientemente, tendo como objetivo a educação moral.

Nas observações realizadas, tendo como base as categorias piagetianas (relações de cooperação ou coerção, relações de respeito unilateral ou mútuo, a noção de justiça, as sanções ou punições e a responsabilidade objetiva ou subjetiva), notou-se um favorecimento das escolas principalmente dentro do ambiente da sala de aula, para o desenvolvimento dos alunos em direção à autonomia moral. Isso em função dos procedimentos utilizados: trabalhos em grupo, diálogo, reflexão. Porém, nos planejamentos, esses procedimentos tinham como objetivo o desenvolvimento cognitivo, a aquisição dos conteúdos. Esse favorecimento ao desenvolvimento moral era um lucro, extra e não planejado pelo professor.

Não se pode esquecer de que esse favorecimento não ocorreu na escola A, principalmente no período em que a professora substituta assumiu a sala, pois trabalhos em grupo, diálogo, reflexão com os alunos não existiam. O que prevalecia na relação da professora

com os alunos era o autoritarismo, a repressão e a indiferença, gerando um ambiente tenso, indisciplinado e improdutivo, servindo como obstáculo ao desenvolvimento moral, pois reforçava o respeito unilateral, a coerção e a heteronomia. Com a professora efetiva, essa situação se revertia em função muito mais de sua postura carinhosa com os alunos do que de uma proposta educacional.

Verificou-se que não era uma prática constante, no planejamento e na rotina das escolas, trabalhar diretamente aspectos da educação moral. Somente a escola D se apresentou tendo uma proposta de trabalho, contemplando-os, porém, em fase inicial do processo de trabalhá-los de forma mais estruturada.

A escola tende a delegar a responsabilidade da educação moral à família. Isso as isenta de certa forma de realizar um trabalho direcionado nesse aspecto. Porém, a família acusa a escola de também estar omissa. A família joga a responsabilidade para a escola e ela devolve. E o aluno é o grande prejudicado nessa história. Tanto os pais como os professores são educadores morais. As famílias e as escolas, portanto, devem assumir uma parceria na educação das crianças, em especial no que se refere à educação moral, lembrando que cada uma tem a sua especificidade, pois a família representa o espaço privado, e a escola o espaço público que representa a sociedade. É muito importante a escola tomar consciência da importância do trabalho com a educação moral no sentido de se favorecer a formação de um cidadão mais ético e moral.

Um outro ponto investigado foi a formação das coordenadoras e professoras, principalmente no que se relaciona ao aspecto da educação moral. Chegou-se à conclusão de que as instituições de formações de profissionais da educação também não contemplam o trabalho com a educação moral. Das quatro coordenadoras, só a da escola D afirmou ter recebido algumas informações teóricas e algumas sugestões práticas para se trabalhar com a educação moral. A professora da escola B afirmou que, na formação que está recebendo na universidade e nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal, a educação moral é enfocada quando se enfatiza a educação global do indivíduo e o fato de a criança ser trabalhada como um todo. Ela é contemplada, portanto, de forma indireta.

A relação entre religião e educação moral foi um dos aspectos abordados nesta investigação. Inclusive, a escolha de uma escola confessional, que possui portanto uma

fundamentação religiosa, teve como objetivo verificar se a crença, disseminada popularmente, de que estas oferecem uma boa formação moral a seus alunos é real. Todos os educadores participantes desta investigação verbalizaram a existência de uma moral leiga desligada da moral religiosa, inclusive os profissionais da escola confessional. Porém, a maioria deles deram a perceber que uma formação religiosa interfere na formação moral e que a relação entre religião e educação moral não é direta, mas permeia a prática educacional. Na escola confessional, a coordenadora pedagógica deixou claro que quem trabalha com os aspectos mais diretamente relacionados à educação moral (justiça, verdade, solidariedade...) é a coordenação de ensino religioso. Portanto, o trabalho com educação moral fica restrito ao ensino religioso.

A realidade da educação moral encontrada nas escolas pesquisadas confirmam a hipótese deste trabalho. A educação moral é considerada importante, porém não existe um trabalho consciente, profissional na prática educativa que a tenha como objetivo. A sua valorização encontra-se nos discursos dos professores, e não em suas práticas pedagógicas, pois mesmo certos procedimentos, como trabalhos em grupos, que favorecem o desenvolvimento moral não o tinham como meta, mas sim o desenvolvimento cognitivo.

Essa situação em que se encontra a educação moral no dia-a-dia de nossas escolas merece por parte dos educadores uma reflexão, pois, como afirma Suchodolski,

*A problemática da educação moral se transforma e amplia na atualidade igual a problemática da educação intelectual. A orientação essencial dessas transformações está no fato de o problema da moralidade, que através dos séculos vinha sendo considerado como um problema da vida pessoal do indivíduo e de suas relações com os demais, se está convertendo cada vez mais em um problema de caráter social (1978, p.244).*

Portanto, a preocupação com uma educação moral, de se buscar trabalhar de forma profissional este aspecto educacional, faz-se necessária para o educador comprometido com a formação do cidadão e com uma sociedade melhor para todos.



## CONCLUSÃO

---

A escola, como uma importante instituição social, como um espaço de socialização, é responsável pela educação moral do indivíduo. De forma intencional ou não, a escola transmite valores morais através da sua estruturação, das relações desenvolvidas em seu interior – principalmente a relação entre professor, aluno e colegas – dos procedimentos e livros didáticos utilizados, da forma de avaliação instituída, entre outros. Enfim, “transmitem-se valores na escola, portanto a escola ensina mais conteúdos do que aqueles definidos pelas disciplinas clássicas, ou currículo oficial” (Parâmetros Curriculares Nacional, 1995, p.3).

A escola é um espaço de socialização. Pode-se dizer que a socialização se realiza em dois espaços: o privado (família e pessoas com laços afetivos) e o público (a sociedade em geral). Espera-se que os valores e as regras definidas originalmente no espaço privado evoluam para o convívio no espaço público. A escola constitui uma transição entre o privado e o público. É o lócus em que o indivíduo encontra uma diversidade de pontos de vista, concepções e valores, que entrarão em contato com os valores advindos do espaço privado (geralmente carregados de afetividade), ampliando sua visão dos valores. “A escola, como vigência do que é público, continua sendo espaço social da aprendizagem comum, e sobretudo do justo” (Cullen, 1991, p.88).

A escola, portanto, tem o dever de se preocupar com a educação moral de seus alunos. Segundo Cullen, “educar a consciência moral, mais que violar um âmbito sagrado [espaço privado], ou reforçar uma zona de repressões, é, simplesmente, *construir um projeto comum*” (1991, p.94). E a concretização desse “projeto comum” dependerá do compromisso

social assumido pela escola. O educador, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, portanto, com a formação do cidadão, não pode deixar de proporcionar conscientemente uma educação moral a seus alunos.

Viu-se, nesta pesquisa, que a preocupação com a formação moral está contida nas abordagens teóricas pedagógicas que influenciaram a educação brasileira. E as abordagens construtivistas, foco dessa pesquisa, também em seus arcabouços teóricos, preocupam-se com a formação de um indivíduo autônomo, tanto intelectual como moralmente. No âmbito teórico, portanto, a educação moral sempre foi objeto de reflexões.

Na investigação da prática escolar apresentada neste trabalho, os pontos levantados confirmam a hipótese de que a educação moral na prática escolar de fundamentação construtivista é tomada como um processo importante, mas não assumido como tarefa do processo de escolarização, esperando-se que ele ocorra naturalmente como um subproduto da prática educativa. A educação moral se apresenta contemplada nos discursos dos educadores participantes desta pesquisa, porém esses mesmos educadores são omissos em seus planejamentos e em suas práticas com relação a esse aspecto educacional.

Embora a hipótese tenha sido confirmada, verificou-se, no dia-a-dia das salas de aulas, um ambiente, de certa forma, propício ao desenvolvimento de atitudes (como cooperação e respeito mútuo) que favorecem o desenvolvimento de uma moralidade autônoma, conforme são reconhecidas na teoria de desenvolvimento moral de Piaget. Vale ressaltar aqui a prática pedagógica da professora efetiva, da escola A, que, mesmo não possuindo nenhum embasamento teórico dessa abordagem, incorporava procedimentos que favoreciam o desenvolvimento dessas categorias. A única professora observada, nesta pesquisa, que não apresentava procedimentos favorecedores desse desenvolvimento foi a professora substituta dessa mesma escola.

Observando essa realidade, surge um questionamento: em que se fundamenta essas atitudes das professoras?

Nas escolas B, C e D (municipal, particular confessional e particular leiga), seus agentes demonstraram possuir uma fundamentação teórica mais consistente acerca dos preceitos construtivistas. Também nessas escolas, verificou-se um ambiente favorável ao

desenvolvimento de uma educação moral autônoma em decorrência de procedimentos e atitudes de suas professoras, orientadas principalmente para o processo ensino-aprendizagem, como trabalhos em grupos, situações favorecedoras de diálogo entre professora-aluno e aluno-aluno e estímulo à cooperação. O objetivo imediato dessas iniciativas das professoras era o desenvolvimento do aluno do ponto de vista cognitivo, sendo seu desenvolvimento moral favorecido de uma forma não intencional.

Pode-se supor que isso seja decorrente do princípio do paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e moral teorizado por Piaget. Acredita-se que, à medida que se proporciona o desenvolvimento cognitivo, o moral também vai ocorrendo. Dentro dessa perspectiva, os dois progredem na mesma proporção e dependem de fatores semelhantes.

Também a professora da escola A, que demonstrou durante a entrevista desconhecer os princípios teóricos construtivistas e seus representantes, fundamentava suas aulas na crença da necessidade de aproveitar as experiências das crianças, sendo que a relação professor-aluno devia ser mais próxima e o diálogo sempre presente, pois, segundo ela, isso favorece seus alunos a participarem mais ativamente do processo ensino-aprendizagem.

Analisando a realidade da professora da escola A, e mesmo das outras professoras, que acreditam num paralelismo (embora essa crença apareça mais como decorrente do senso comum do que de uma fundamentação teórica), pode-se supor que a atitude das professoras com relação à educação moral advém de idéias escolanovista, presente no ideário dos educadores brasileiros há várias décadas. “Devido à predominância da influência ‘progressista’ nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da ‘Escola Nova’. (...) O ato educativo se realiza na relação professor aluno; relação interpessoal” (Saviani, 1983, p.40). Assim, relações mais democráticas foram incorporando-se de forma mais consistente à prática das salas de aulas. Esse fato facilita a aceitação dos princípios construtivistas, principalmente no que se refere ao aluno como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, pois é a partir dessa forma de se conceber o aluno que se estruturam, de maneira genérica, as abordagens construtivistas. Esse fato, conseqüentemente, favorece a criação de um ambiente em que as categorias piagetianas, como a cooperação, o respeito mútuo e as noções de justiça, fluam com mais facilidade.

Kohlberg (1966) afirma que o professor deve estimular o desenvolvimento moral dos alunos, rejeitando currículos baseados em valores morais convencionais, apresentando às crianças conflitos morais genuínos e difíceis (dilemas morais) que deverão ser discutidos com elas e entre elas e utilizando as histórias apresentadas pelas escolas para refletir sobre valores morais ali contidos. Dentro dessa reflexão, percebe-se que Kohlberg foi além de Piaget, pois, segundo ele, uma escola que almeja a autonomia moral de seus alunos não deverá estruturar sua prática sobre esse simples paralelismo piagetiano.

Ainda refletindo sobre as razões de a educação moral estar sempre presente nos discursos dos educadores, porém ausente no trabalho planejado e intencional da prática docente, levanta-se, além da crença no paralelismo piagetiano, a possibilidade de este fato estar ligado a uma abordagem tecnicista que há muito se incorporou na prática do professor brasileiro.

Nessa corrente pedagógica, o tecnicismo, há uma redução do processo de ensino-aprendizagem a uma dimensão técnico-prática da rotina escolar e a uma neutralidade científica e técnica dos métodos. Em consequência, pode-se pensar que exista também dentro dessa concepção, no interior das escolas, uma neutralidade relacionada às questões morais. Ou seja, assume-se uma postura amoral na prática educativa, não sendo negada a importância das questões morais, porém não se posicionando efetivamente frente a elas, pois o centro do processo educativo compõe-se pelos meios didáticos, e estes são neutros, segundo essa concepção.

Ghiraldelli Jr. (1996) afirma que o tecnicismo pedagógico ajusta-se com os tempos atuais, pois não se baseia em uma reflexão sobre a criança. A discussão e a reflexão sobre a educação passa para uma dimensão pragmática, restringindo-se ao planejamento e formação de regras de desempenho. Portanto, o tecnicismo pedagógico adapta bem ao mundo capitalista neoliberal. O mercado é que determina a moralidade desenvolvida na sociedade. No contexto educacional, dois discursos atuais ligam-se a princípios do tecnicismo pedagógico: a qualidade total em educação e a questão das novas tecnologias.

Dentro dessa perspectiva educacional que respalda os princípios neoliberais, o tecnicismo, portanto, nada mais é do que transferir para o ambiente escolar os métodos e estratégias de controle de qualidade próprios do campo produtivo.

Os conflitos morais que apareciam no dia-a-dia das aulas das salas observadas geralmente, não eram discutidos com as crianças. Muitas vezes houve uma postura de indiferença perante eles por parte do professor, perdendo-se uma oportunidade de se realizar uma reflexão sobre valores, com a mediatização deste. Parece que muitas vezes os professores têm um certo temor dessa discussão, principalmente os mais progressistas ou liberais. Segundo Kohlberg, por receio de doutrinar as crianças com seus próprios valores morais, eles se afastam desse tipo de discussão e se isentam de intervir de forma a auxiliar as crianças na elaboração dos seus valores. De acordo com as observações, a professora da escola B não se eximia desse tipo de discussão, tendo apenas o cuidado de coordenar a discussão respeitando sempre os valores religiosos e familiares que iam aparecendo no transcorrer desta.

Durante as entrevistas com os educadores, estes sempre apontaram a religião e a família como facilitadores ou dificultadores do trabalho com a educação moral. Muitas vezes, estes profissionais jogavam toda a responsabilidade da educação moral para a família. Outras vezes, embora reconhecendo a existência de uma moralidade leiga, afirmavam que a religião auxilia a construção da moralidade do indivíduo, como também o fanatismo religioso foi tido como um empecilho para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma. Apontaram ainda que os meios de comunicação influenciam muito a construção dos conceitos morais, mais do que os outros tipos de conceitos. A educação moral liga-se não só a aspectos contidos na realidade do contexto escolar, mas também a aspectos familiares, religiosos, culturais, sociais e históricos. Estas constatações fazem lembrar a teoria de Vygotsky.

Vygotsky, caracterizado por alguns teóricos como construtivista, não apresenta um trabalho que enfoca diretamente o desenvolvimento moral. Vygotsky procurou constituir uma teoria sócio-histórico-cultural do psiquismo. O processo de desenvolvimento do indivíduo está arraigado nas relações entre a história individual e a social. Utiliza do método dialético e busca entender o indivíduo como uma totalidade através de uma abordagem abrangente e unificante das dimensões do funcionamento psicológico. Os processos básicos, portanto, utilizados para a compreensão do desenvolvimento cognitivo dão subsídio à compreensão básica do desenvolvimento moral. A base da psicologia vygotskiana encontra-se no processo de mediação, pois acredita-se que é na relação mediada entre os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social, que se originam a consciência e as funções psicológicas

superiores. A consciência é, pois, a transformação de relações interpessoais em intrapessoais. Os sistemas simbólicos dos indivíduos estruturam-se a partir de um processo histórico-cultural. A linguagem é o sistema simbólico básico do homem e o principal mediador entre o sujeito e o objeto. “O pensamento verbal, para Vygotsky, predomina na ação psicológica tipicamente humana e exerce papel fundamental no processo de interpretação do mundo pelo sujeito” (Oliveira, 1992, p.68). A cooperação dos adultos e dos companheiros é considerada muito importante, na teoria vygotskiana, para o processo de aquisição dos conhecimentos e para a estimulação do desenvolvimento de forma geral. A cooperação é essencial na estruturação do desenvolvimento moral autônomo.

Ao vislumbrar-se um processo de educação moral na perspectiva vygotskiana, não se pode esquecer da importância da zona de desenvolvimento proximal no processo de intervenção pedagógica, nem da imitação e da brincadeira no processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo, em todos os seus aspectos (cognitivo, emocional, moral, social...), nem ainda da linguagem e de sua participação ativa no processo de desenvolvimento dos alunos.

A educação moral, através da abordagem histórico-cultural-social ligada à visão vygotskiana, é uma construção coletiva de uma proposta pedagógica em que educadores, pais, alunos e funcionários das escolas confrontam suas concepções. Para isso, um processo de discussão, de levantamento de questões, deve ser parte da rotina da sala de aula, bem como do contexto geral da escola. Dentro das escolas observadas, a escola B foi a que mais se aproximou dessa concepção, principalmente na rotina da sala de aula, confirmando, de certa forma, a afirmação da professora e da coordenadora quando disseram que estão tentando trabalhar dentro de uma concepção sociointeracionista.

A partir da concepção histórico-cultural não se pode pensar a elaboração dos conceitos morais de forma isolada. Shardakov (1978, p.255) afirma que os conceitos morais são adquiridos através das experiências, acumuladas historicamente, das relações sociais entre as pessoas. A experiência das relações do homem com a realidade que o rodeia é a base dos conceitos morais. Essa realidade não é somente sentida, mas também vivenciada com muita força emotiva. Logo, os conceitos morais formam-se nos alunos ao longo do processo conjunto de sua atividade mental, da criação dos sentimentos e de seu comportamento (volitivo, moral) na prática.

Dentro dessa abordagem, atividade e comunicação constituem duas categorias fundamentais que em sua unidade e especificidade permitem explicar o desenvolvimento psíquico como um processo de apropriação do social que se expressa na forma de atividade conjunta de crianças e adultos. Segundo Kraftchenko (1990, p.94), a comunicação humana, ao se constituir uma via básica de transmissão das exigências sociais, elege-se como reguladora da conduta moral do Homem. Em função disso, ela é fundamental para a análise do desenvolvimento da esfera moral da personalidade.

Não basta, portanto, o ambiente ser favorável ao desenvolvimento moral; a comunicação reinante com relação aos conceitos morais é importante no processo de elaboração da moralidade do indivíduo.

Aqui, como também em Kohlberg, valoriza-se a comunicação, o diálogo, o debate, no desenvolvimento moral. Não basta o aluno vivenciar relações que favoreçam o desenvolvimento moral. Essas vivências devem ser debatidas, dialogadas, para se facilitar uma melhor internalização. Essa valorização da linguagem e da comunicação não é uma adesão ao verbalismo da pedagogia tradicional, em que o professor fala e o aluno absorve, passivamente. Tanto na perspectiva kohlberiana quanto na vygotskiana, a linguagem medeia as relações do sujeito-objeto por ser um sistema simbólico básico dos homens e ter papel fundamental no processo de interpretação do mundo.

Procurou-se evidenciar nesta pesquisa a importância de a escola atuar intencionalmente e efetivamente na educação moral de seus alunos, pois esta é tão importante quanto a educação intelectual, visto que defrontamos constantemente, em nosso contexto social, no cotidiano, com situações que exigem interpretações, julgamentos e decisões morais. Logo, as justificativas de ordem prática são fartas no sentido de se empenhar pedagogicamente no desenvolvimento da consciência moral.

A educação moral ainda não foi assumida de forma concreta no processo de escolarização, porém o educador que tem consciência do seu papel social não pode eximir-se dessa responsabilidade. Freitag afirma que:

*A questão da moralidade não seria, pois, o problema de um indivíduo, um partido ou uma sociedade, como não seria privativa da filosofia ou de*

*uma ciência particular. A questão da moralidade seria a questão de todos e de cada um. Seria a questão central da vida em sociedade e indissociável de um projeto racional, justo e democrático para a humanidade, em todas as suas manifestações históricas presentes (1992, p.287).*

As práticas construtivistas apresentadas pelas escolas participantes desta pesquisa estão num processo de transição, de construção, sendo, portanto, um momento propício para se pensar de forma profissional na inclusão de um trabalho efetivo com relação à educação moral, aproveitando que os seus princípios já favorecem o desenvolvimento de categorias que facilitam o desenvolvimento de uma moral autônoma. A educação moral é um aspecto que não pode ser esquecido na prática educativa das escolas. Para tanto, o professor precisa ficar ciente de que contribui para uma determinada formação moral de seu aluno, mesmo quando se omite de intervir pedagogicamente nesse aspecto, o que de certa forma foi evidenciado nesta pesquisa. Em função disso, deve haver por parte do educador uma preocupação com relação aos currículos, aos procedimentos didáticos, aos planejamentos, tentando focar de forma concreta os aspectos ligados à educação moral. Um outro aspecto importante na efetivação da educação moral no processo de escolarização, que se evidenciou é a necessidade de os cursos de formação de professores oferecerem subsídios nesta área.

Enfim, a educação moral deve ser tratada de forma concreta dentro do processo de escolarização por todo educador que almeja um mundo melhor para todas as pessoas. Como dizia Mao Tse Tung, *se tenho que dar dez mil passos, eu só os darei quando der o primeiro passo*. E o primeiro passo para um trabalho efetivo com a educação moral é a *conscientização* por parte dos educadores da necessidade de ela estar presente e ser tratada de forma profissional no contexto escolar.

No contexto atual, novas questões se prenunciam com relação aos processos de sociabilidade humana, e novas exigências são feitas do ponto de vista de sua responsabilidade moral e social. Diante dessa realidade, novas concepções e tarefas estariam sendo impostas à escola em seu papel de educar para a vida social. Não foi intenção desta pesquisa abordar essas exigências e, muito menos, a discussão que esses novos temas vêm suscitando. A esse respeito, Habermas, em sua *Teoria da Ação Comunicativa* vem sendo muito valorizado, especialmente no estudo da moralidade (Apel, 1994 e Freitag, 1992), pois essa teoria fornece elementos para a *Ética Discursiva*, uma teoria da moral que recorre à razão para a sua



fundamentação. Segundo Freitag, a *Ética Discursiva* é um quadro referencial que nos permite pensar a questão da moralidade, concomitantemente, do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico. A contribuição dessa teoria para o trabalho pedagógico mostra-se como um campo interessante para novas pesquisas.

Apesar de não terem sido essas novas questões objeto desta dissertação, acredito que ela dê subsídios para elaboração de outras pesquisas principalmente no contexto educacional que esteja tentando responder a essas novas concepções e às tarefas que estão sendo impostas à sociedade e especialmente à escola.

## BIBLIOGRAFIA

---

APEL, Karl-Otto. *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

AQUINO, Júlio Groppa (org.) *Indisciplina na Escola : Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1996 (Na escola).

ARANHA, M.<sup>a</sup> Lúcia de A. E MARTINS, M.<sup>a</sup> Helena P. *Filosofando : introdução à filosofia*. São Paulo : Editora Moderna, 1995.

ARAÚJO, Ulisses F. *Um Estudo da Relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

\_\_\_\_\_. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In : PIAGET, Jean/et al. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996 – (Coleção psicologia educação).

\_\_\_\_\_. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In : AQUINO, Júlio (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1996.

ARROYO, Miguel. Construtivismo – teoria séria, moda preocupante. In : AMAE EDUCANDO – N. 238; set. 1993.

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento para o exercício da cidadania. In : REVISTA DA EDUCAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNT). Brasília: n. 2, ano II, 1. ed., jun/95.

- BATTRO, Antônio M. Origem da Moral. In : \_\_\_\_\_. O pensamento de Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1. ed., 1976.
- BIAGGIO, Angela M. B. – Estudo intercultural sobre julgamento moral. Comparação entre universitários norte americanos e brasileiros na escola de julgamento de Kohlberg. In : ARQUIVO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, n. 27; p.71-81, 1975.
- \_\_\_\_\_. Estudo evolutivo sobre o julgamento moral de crianças e adolescentes brasileiros. REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA, 1., p.71-81; 1976.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento de valores : um estudo piloto. In : EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 8 (1) : 25-33, jan./abr.; 1983.
- \_\_\_\_\_. Tendências recentes no estudo ao desenvolvimento moral. In : ANAIS DO I SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia Belo Horizonte : UFMG, 1994.
- BICUDO, M.<sup>a</sup> Aparecida Viggiani. *Um quadro teórico para a educação moral*. Araraquara São Paulo, 1978. Tese (Livre Docência) – Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual Paulista.
- \_\_\_\_\_. A escola em uma perspectiva ético moral : o problema da diversidade cultural. In : SERBINO, Raquel V.; GRANDE, M.<sup>a</sup> Aparecida E. De L. (Org.). *A escola e seus alunos* São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995 – (Seminários e Debates).
- BUENO, Francisco da S. *Dicionário Escolar do Professor*. Brasília : MEC, 1962.
- BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In : Ghiraldelli Jr., Paulo (org.) *Infância, Escola e Sociedade*. São Paulo : Cortez; Curitiba : Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- BZUNECK, J.A. *Desenvolvimento moral : avaliação dos estágios Kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina*. São Paulo, 1975. Dissertação (Mestrados) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo.
- CASTELLO BRANCO, Lisandre M. (1979), *O problema da moralidade na teoria de Jean Piaget*. São Paulo, 1979. Dissertação – (Mestrado) – FUVEST.
- \_\_\_\_\_. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. In : ANDE. São Paulo : Cortez Editora ano 10, 1991.

- CASTORINA, J.A. Piaget – Vygotsky: aprendizagem da interação social. In : DOIS PONTOS : teoria e prática em educação. Belo Horizonte: Vol. 3, n. 27 : Jul./Ago., 1996.
- \_\_\_\_\_. et al. *Piaget - Vygotsky : novas contribuições para o debate*. São Paulo : Ática, 1996.
- CASTRO, Amélia A. D. *Piaget, Sociedade e Educação : um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil*. Comunicação Internacional : Piaget os novos desafios e os novos desafios na ciência e na Educação. Lisboa : 1989 (mimeo).
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* 2. ed. Rio de Janeiro : Editora Guanabara, 1986.
- CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo : Ed. Nacional. 1978 – (atualidades pedagógicas, v. 133).
- COLL, César; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação : Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- COLL, César et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo : Ática, 1996.
- CORTELLA, Mário Sérgio,. Educação e Cidadania. In : *Educação no centro das atenções: em defesa da escola pública*. Brasília : REVISTA DE EDUCAÇÃO DA CNTE; nº 2; jun./1995.
- CORDI, Cassiano et al. *Para Filosofar*, São Paulo : Scipione, 1996.
- CORAZZA, Sandra Maria. Construtivismo que lugar é este? In : EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre : 19 (1); 121 - 124, jan./1994.
- CÓRIA-SABINI, M.<sup>a</sup> Aparecida. O desenvolvimento moral. In : *Psicologia Aplicada à Educação*. São Paulo : EPU, 1986.
- CULLEN, Carlos A. La Educación de La Conciencia Moral: aporías de uma profesión y espacios para uma ética. In : LA EDUCACIÓN/ ano XXXV n. 1098 - 110 / I-III

1991. OEA (Organização de los Estados Americanos – Revista Interamericana de Desarrollo Educativo).

DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloisa; OLIVEIRA, Marta Kohl. Mesa Redonda: Três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos. In : CADERNO DE PESQUISA, São Paulo (76) : 57-64, fevereiro 1991.

DE LA TAILLE, Yves J.J. R. De *Razão e Juízo Moral*. Uma análise psicológica do romance L'ÉTRANGER (Camus) e uma pesquisa baseada em LE JUGEMENT CHEZ L'ENFANT (Piaget). São Paulo, 1984. Tese (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. et al. *A obrigatoriedade do ensino segundo aluno de 7 a 14 anos*. Dever hipotético e dever moral. In : CADERNOS DE PESQUISA : São Paulo : Cortez Editora. (78) : 27-39, 1991. (Fund/Carlos Chagas).

\_\_\_\_\_. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon : teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo : Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação Moral : Família e Escola. In : DOIS PONTOS : Teoria e Prática em Educação, Belo horizonte : V. 3 - n. 21, 1995 (Revista do grupo Pitágoras).

\_\_\_\_\_. A 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).

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In : Aquino, Julio Groppa. *Indisciplina na escola*. São Paulo : Summus, 1996 – (Na escola).

\_\_\_\_\_. et al. Construção da fronteira da intimidade : humilhação e a vergonha na educação moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo : p.43-55, 1992.

DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo : A poética das transformações*. São Paulo : Ática, 1996.

DEWEY, John. *Dewey*. São Paulo : Abril Cultural, 1980 (Coleção: Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação* São Paulo CIA Editora Nacional, 1979.

- DIA, M.<sup>a</sup> da Graça B. e HARRIS, Paul, Regras morais e convencionais no Raciocínio de crianças. In : REVISTA PSICOLOGIA: Teoria e Pesquisa. Brasília Vol. 6, n. 2, p.125-138.
- DOIS PONTOS – Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte : vol. 3 - n. 21 out./nov./1995 (Revista do grupo Pitágoras).
- DUARTE, Newlton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Campinas, São Paulo : Autores Associados, 1996 – (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- DURKHEIM, Émile. Da divisão social do trabalho social. In : *DURKHEIM*. São Paulo : Ed. Abril, 1973 – (Coleção: Os Pensadores).
- DUSKA, Ronaldo e WHELAN, Marillen. *O desenvolvimento Moral na idade evolutiva; um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo : Edições Loyola, 199.
- EBY, Frederik. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre : Editora Globo, 1970.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo : Perspectiva, 12. ed.; 1995.
- FALCÃO, Jorge T. Da R. Construtivismo piagetiano e pós-piagetiano : das operações lógicas-formais aos conteúdos em contexto. In : ANAIS DO VII ENDIPE. Goiânia : Editora da UFG, vol. 2, 1994.
- FERREIRA, Aurélio. B. De H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- FINI, Lucila Tolaine. *Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg*. Campinas, 1979. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas
- FRANCO, Sérgio R. K. *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre : Mediação, 1975.
- FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário de Pedagogia*. Barcelona : OIKOS - TAU. S.A – Ediciones, 1976.
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência*. São Paulo : Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Intinerários de Antígona : A questão da Moralidade* – Campos : Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação Moral e exercício democrático : os valores que orientam a prática escolar* (mimeog.).

FREITAS, M.<sup>a</sup> Tereza A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação : um intertexto*. São Paulo : Ática, 1995.

GENTILI, Pablo e SILVA, T.T. (org.). *Escola S.A.* Brasília : CNTE, 1996.

GÓIS, Aurélio José. O autor como referencial ético da disciplina. In : DOIS PONTOS – Teorias e Práticas em educação. Belo Horizonte : V.3 n. 21, out./nov./1995.

GOULART, Iris B., *Psicologia a Educação : fundamentos teóricos – aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1989.

GHIRALDELLI Jr. *O que é Pedagogia*. São Paulo : Brasiliense, 1987 – (Coleção : Primeiros Passos, n. 193).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. ed., 1996.

\_\_\_\_\_. (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo : Cortez; Curitiba : Editora da universidade Federal do Paraná, 1997.

HERBART, J.F. *Pedagogia General derivada del fin de la educación*. Madrid : Ed. La Lectura, 1935.

JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *O paradoxo da moral* (trad. Helen Esser dos Reis). Campinas : Papyrus, 1991.

KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da Educação : Implicações da Teoria de Piaget. In : *A criança e o número*. Campinas : Papyrus, 1995. (Apêndice).

KOHLBERG, Lawrence. Educação moral nas escolas : uma visão desenvolvimento. (Tradução Kátia B. Macedo). In : REVISTA/REVISÃO DA ESCOLA. Universidade de Chicago (E.V.A.) V. 74 – primavera, 1966, n. 1.

\_\_\_\_\_. El niño como filosofia moral. In : *Lecturas de psicología del niño : El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*. Madrid : Alianza Editorial, 1983.

KRAFTCHENKO, Oksana. Papel de la Comunicación pedagógico Y del profesor como modelo em la formación moral, de adolescentes e juvenes. In : *Investigaciones de*

- las nuevas generaciones*. Lá Habana, Cuba : Univeridad de la Habana/Facultad de Psicologia, Departamento de psicologia infantil de la educación, 1990.
- KREMER - MARIETTI, Angéle. *Ética*. Campinas : Papyrus, 1989.
- KRÜGER, Helmuth. Educação e Julgamento Moral. In : FORUM EDUCACIONAL. Rio de Janeiro : 12 (4) 35-43, 1988.
- LASTÓRIA, Luís Ant6nio C. N. *Ética, Estética e Cotidiano : a cultura como possibilidade de individuação*. Piracicaba : Unimep, 1994.
- LEIF, J. *Vocabulário Técnico e crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa : Editorial Notícias, 1976.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo : Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da Escola Pública : A pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo : Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia e Modernidade presente e futuro da escola. In : GHIRALDELLI Jr. (Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo : Cortez; Curitiba : Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Nova no Brasil* (mimeo).
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo : Cortez, 1993.
- LUZURIAGA, L. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires : Losada, 1946.
- MACEDO, Lino de. O construtivismo e sua função educacional In : EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre : 18 (1) : 53-31, jan./1993.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio construtivistas*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.
- MAGALHÃES. *O que é imoralidade*. São Paulo : Brasiliense, 1991. (Coleção 1<sup>os</sup> passos n. 149).
- MARCHESI, Álvaro. El desarrollo Moral. In : *Psicologia evolutiva : desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid : Aliança Editorial. Espanha, 1983.



- MARCOLIN, Eliana H. E BIAGGIO, A Ma. Relações entre Maturidade de julgamento moral e complexidade de estruturas lingüísticas. In : *EDUCAÇÃO REALIDADE*. Porto Alegre : 10 (1) : 23-28, jan/abr./1985.
- MAYER, M.H. e FITSPATRICK, E.A *Filosofia da Educação de S. Tomás de Aquino – (“De Magistro”)*. São Paulo : Odeon, 1935.
- MATOS, Olgária C – Feres. Posfácio. In : DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo. A poética das transformações*. São Paulo : Atlas, 1996.
- MARITAIN, J. *Rumos da educação*. Rio de Janeiro : Agir, 1974.
- MENIN, M<sup>a</sup> Aparecida de S. *Autonomia e Heteronomia às regras escolares : Observações e entrevistas na escola*. São Paulo, 1985. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral, In : PIAGET, Jean et al. *Cinco estudos de educação Moral*. Org. Lino de Macedo. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996 – (Coleção psicologia e educação).
- MIRANDA, Marília G. *O construtivismo como princípio explicativo na educação : a pretensão e o ritmo*. In : ANAIS DO VII ENDIPE. VIII – Goiânia, 1994.
- MORAIS, João Francisco Regis de., *História e Pensamento na educação brasileira : Contribuição de Tristão de Ataíde*. Campinas : Papirus, 1985.
- MOREIRA, Marco Antônio e REDONDO, Angela C. *Construtivismo : significados, concepções errôneas e uma proposta*. (Trabalho apresentado na VIII Reunión Nacional Educación en la Física). Rosário, Argentina, 1993.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo : Editora Nacional, 1988.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação : Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- MIZUKAMI, M<sup>a</sup> das Graças. *Ensino : as abordagens do processo*. São Paulo : EPU, 1996.

- OLIVEIRA, Zilma de M. R. De. A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista. In : ANDE, São Paulo, n. 18, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – Aprendizado desenvolvimento em processo sócio-histórico*. São Paulo : Scipione, 1995.
- PEREIRA, Otaviano. *O que é Moral*. São Paulo : Editora Brasiliense, 1991 – (Coleção 1<sup>os</sup> passos n. 144).
- PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS. Brasília : MEC, 1995 – (Versão Preliminar).
- PIAGET, Jean. et al. *Cinco Estudos de Educação moral*. Org. Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O julgamento Moral na Criança*. São Paulo : Editora Mestre Jou, 1932/1977.
- PUIG, Irene. Ética e disciplina. In : DOIS PONTOS – Teoria e pratica em educação. Belo Horizonte : Vol. 3 n. 21 – outro/inverno, 1995 – (Revista do grupo Pitágoras).
- RATHS, Luiz; et al. *El sentido de los valores y la enseñanza*. (Trad. Luiz M<sup>a</sup> Trejo de Hermendes). Mexico : Union Tipográfico Editorial Hispano Americano, 1976.
- RIBEIRO, Vera M<sup>a</sup>. Masagão. *Problema da abordagem piagetiana em educação – Emília Ferreiro e a alfabetização*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- REGO, Tereza Cristina R. A indisciplina e o processo educativo : uma análise na perspectiva vygotskyana. In : AQUINO, J. O. (Org.) *Indisciplina na escola...* São Paulo : Summus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky – uma perspectiva histórica – cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- RIOS, Terezinha Azevêdo. *Educação, Ética e Política : reflexão sobre a noção de competência na prática educativa*. São Paulo, 1988. Dissertação (mestrado) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- RODRIGUES, Amélia d. B. *O desenvolvimento do julgamento moral em situação da aula : um estudo quase experimental*. Porto Alegre, 1977. Dissertação (Mestrado) –

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- ROSA, Sanny S, da. *Construtivismo e Mudança*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996 – (Coleção questões da nossa época).
- SASS, Odair. Construtivismo e Currículo. In : TOZZ, Devanil (org.) *Currículo, conhecimento e Sociedade*. São Paulo : FDE, 1995.
- SAVIANI, D. et al. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo : Cortez, 1985.
- SEVERINO, Antônio J. In : ROSA, Sanny S. Da. *Construtivismo e Mudança* – 4. ed., São Paulo : Cortez, 1996 (Coleção questão de nossa época); v. 29 – (Prefácio).
- SILVA, Tomás Tadeus da. Desconstruindo o contrutivismo pedagógico. In : EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre : 18 (1) : 3-10, jul./dez./1993.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em Educação* : o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SHARDAKOV, M.N. Formación de los conceptos morales. In : *Desarrollo el pensamiento em el escolar*. Habana – Cuba : Editorial de libros para la Educación, 1978.
- SUCHODOLSKI, B. *Tratado de Pedagogia*. Barcelona, Espanha : Ediciones Península; 4. ed., 1978.
- TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo : Editora Juriscredi, 1972.
- UEMURA, Emilio. *Construção cognitiva e Construção Moral*. Um estudo piagetiano em criança institucionalizadas. Campinas, 1989 – Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Normas para apresentação de trabalhos. Biblioteca Central. Curitiba : Ed. Da UFPR, 1995.
- VALL, Álvaro L. M. *O que é ética*. São Paulo : Editora Brasiliense (Coleção 1<sup>os</sup> passos) 10. ed. n. 177, 1991.

VERGER, J. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo : UNESP, 1990.

VILLEGAS - REIMERS, Elinora. La educación moral em el contexto latino-americano.  
In : LA EDUCACIÓN (Revista Interamericana de Desenvolvimento Educacional),  
ano XXXVIII, n. 1171, 1994.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993 – (Psicologia e Pedagogia).

## ANEXOS

---

## ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA  
ALUNA: MARIA DO ROSÁRIO SILVA RESENDE

PROJETO DE DISSERTAÇÃO:  
*O DESENVOLVIMENTO MORAL EM ESCOLAS CONSTRUTIVISTAS*

### ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES NAS SALAS DE AULA (1ª SÉRIE)

#### 1 - Observar a rotina da aula:

- Como os alunos entram em sala?
- Posicionamento dos alunos em sala?
- Como os alunos são recebidos pela professora?
- Como o professor expõe o que irá ocorrer na aula daquele dia?

#### 2 - Observar se há uma preocupação para que todos se integrem nas tarefas propostas:

- Como as tarefas são propostas?
- Como elas são executadas?
- Qual o papel do professor?
- Qual o papel do aluno?
- Há uma preocupação para que a tarefa seja realizada de maneira cooperativa, ou simplesmente que seja realizada?

#### 3 - Tipos de respeito:

- As crianças têm oportunidade de questionar as atividades propostas?
- Suas opiniões são respeitadas e aceitas?
- Os colegas respeitam as opiniões dos outros colegas?
- O professor coordena a classe no sentido de que todos tenham o mesmo direito de participação?

#### 4 - Responsabilidade objetiva/subjetiva:

- O professor e os alunos se preocupam, ou levam em conta as intenções, quando acontece um incidente ou situação que não sejam comuns à sala de aula?
- Como é avaliado pelo professor e pelos colegas esse tipo de situação?
- Como o professor e os colegas lidam com a mentira?

**5 - Noção de Justiça/Tipos de sanções:**

- Quando a criança cometer uma falta, observar:
  - . Há castigos aplicados pelo professor? Se há, quais são?
  - . Como os colegas vêem as sanções recebidas pelos colegas faltosos?
  - . Como o aluno faltoso recebe a sanção?

**6 - Responsabilidade Coletiva:**

- Como ocorrem castigos em sala, quando não se sabe quem cometeu a falta?
- Qual a postura do professor frente a isso?
- Qual a postura dos alunos?

**7 - Noção de Justiça:**

- Ver o que a criança considera justo ou injusto.
- Observar o que a criança considera justo nos relacionamentos e fatos ocorridos dentro da escola, ou mesmo fora dela, quando estes são discutidos em sala.
- Observar as avaliações infantis de histórias ou acontecimentos que defrontam com a igualdade e a autoridade.

**8 - As aulas são ministradas tendo como base um planejamento ou não?****9 - Como são realizadas as avaliações?****10 - Outras observações.**

## ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA  
ALUNA: MARIA DO ROSÁRIO SILVA RESENDE

### PROJETO DE DISSERTAÇÃO: *O DESENVOLVIMENTO MORAL EM ESCOLAS CONSTRUTIVISTAS*

**Roteiro para entrevista com os coordenadores pedagógicos.**

Escola:

Data:

Fase:

#### **I - Identificação**

• Idade:

• Estado Civil:

• Filhos:

#### **- Formação Acadêmica:**

- Grau de estudo.
- Estudou em escolas públicas ou particulares?
- Cursos extracurriculares.
- Cursos na área de educação
- Estágios de aperfeiçoamento.
- Que avaliação você faz de sua formação acadêmica? Ela deu fundamentos para sua prática?

#### **- Experiências de Trabalho:**

- Quais?
- Quando entrou para a educação? Por quê?
- Sempre trabalhou com coordenação? Já trabalhou em regência de sala?
- Tem outras experiências na área de educação?
- Desde quando trabalha nessa escola?

#### **- Informações Pessoais Gerais:**

- O que você lê com frequência?
- O que você faz em suas horas de lazer?
- Você pratica algum tipo de esporte?



- Você gosta de ouvir música? Que estilo?
- Você toca algum instrumento?
- Você gosta de TV? O que você gosta de assistir? Por quê?
- Você pratica alguma religião?
- Você participa de alguma associação ou sindicato?
- Em poucas palavras poderia resumir que tipo de criação você teve? Qual é a imagem que você tem de si mesma?
- Você poderia se definir?

## **II - Prática Educativa**

- 1) Descreva a escola em que você trabalha, suas qualidades e defeitos.
- 2) Ela tem um projeto pedagógico? Como ele foi construído? Houve a sua participação?
- 3) A escola proporciona orientação pedagógica a seus professores? De que forma?
- 4) Como é realizado o planejamento anual? Individual ou em grupo?
- 5) Qual a sua participação no planejamento diário/semanal?
- 6) Você diria que essa escola é construtivista? Por quê?
- 7) A escola oferece subsídios nesse sentido? Quais?
- 8) O que é construtivismo para você? Você classificaria sua prática diária como construtivismo? Por quê?
- 9) Quando você orienta o planejamento do ano letivo e suas aulas diárias o quê você tem como meta a ser atingida?
- 10) Como as regras de funcionamento da escola, e mais especificamente da sala de aula, são estabelecidas?
- 11) Qual a orientação que você dá para o professor manter a disciplina em sala?
- 12) Que orientação se dá ao professor quando as regras são quebradas pelos alunos?
- 13) Que orientação se dá aos professores com relação à punição? Como e quando são utilizadas? Há diferenciação de acordo com a infração e/ou a intenção?
- 14) Que orientação se dá ao professor perante atitudes das crianças como: mentira, roubo, dano material à escola, colegas, funcionários ou a você? Como isso ocorre, quando se sabe quem fez tal façanha, e quando não se sabe e não se consegue identificar quem foi?
- 15) As crianças, na maioria das vezes, acham justas as punições que recebem? Ou questionam?
- 16) Como é feita a avaliação a qual a orientação dada para esse processo?

- 17) O que é considerado um comportamento bom ou ruim para você? Como se julga isso?
- 18) Há orientação para os professores trabalhadores com grupos em suas salas?
- 19) O que você acha que a criança considera um comportamento “bom” ou “ruim”?
- 20) O que é justiça para você?
- 21) Como você orienta o professor para trabalhar a noção de justiça em sala de aula?
- 22) Ocorrem relações de cooperação na escola e na sala de aula?
- 23) O que é cooperação para você?
- 24) Há uma orientação ao professor no sentido de proporcionar oportunidade dos alunos questionarem as atividades propostas?
- 25) Há uma orientação para que os professores dêem a todos o mesmo direito de participação nas aulas?
- 26) Qual a sua opinião sobre a importância da escola para o desenvolvimento moral das crianças?
- 27) E da família?
- 28) Na sua opinião, moral está ligada a religião?
- 29) Existe alguma orientação clara, concreta e objetiva da escola em direção ao trabalho com o desenvolvimento moral dos alunos?
- 30) No planejamento anual/diário e na sua prática, você tem a preocupação de propor um trabalho com o desenvolvimento moral?
- 31) Há uma separação ou diferenciação, na prática, entre o desenvolvimento cognitivo e o moral?
- 32) Você acha que é possível realizar um trabalho planejado, estruturado, concreto, objetivo, voltado para o desenvolvimento moral do aluno dentro do currículo escolar e mais especificamente na sua escola? Como? Dê sugestões?
- 33) Você dá alguma orientação para se desenvolver a autonomia moral do aluno?
- 34) Quais são os teóricos que dão suporte à orientação pedagógica da escola?

**OBS.:**



- Você gosta de ouvir música? Que estilo?
- Você toca algum instrumento?
- Você gosta de TV? A que você gosta de assistir? Por quê?
- Você pratica alguma religião?
- Você participa de alguma associação ou sindicato?
- Em poucas palavras poderia resumir que tipo de criação você teve?
- Você poderia se definir? Qual é a imagem que você tem de se si mesma?

### **V - Prática Educativa**

- 1) Descreva a escola em que você trabalha, suas qualidades e defeitos.
- 2) Ela tem um projeto pedagógico? Como ele foi construído? Houve a sua participação?
- 3) A escola proporciona orientação pedagógica a seus professores? De que forma?
- 4) Como é realizado o planejamento anual? Individual ou em grupo?
- 5) Qual a sua participação no planejamento diário/semanal?
- 6) Você diria que essa escola é construtivista? Por quê?
- 7) A escola oferece subsídios nesse sentido? Quais?
- 8) O que é construtivismo para você? Você classificaria sua prática diária como construtivismo? Por quê?
- 9) Quando você orienta o planejamento do ano letivo e suas aulas diárias, o quê você tem como meta a ser atingida?
- 10) Como as regras de funcionamento da escola, e mais especificamente da sala de aula, são estabelecidas?
- 11) O que você utiliza para manter a disciplina em sala de aula?
- 12) Como você lida quando as regras são quebradas?
- 13) Qual o critério de distribuição das carteiras em sala de aula? Existe uma finalidade para as distribuições das carteiras?
- 14) Você utiliza de punição? Como e quando? Elas são diferenciadas de acordo com a intenção e/ou a infração?
- 15) Qual a sua atitude quando um aluno ou a sala discorda de sua sugestão ou opinião? Você utiliza algum tipo de punição? Qual? Como?
- 16) Qual a sua atitude perante atitudes das crianças tais como: mentira, roubo, dano material à escola, colegas, funcionários ou a você? Como isso ocorre, quando você sabe quem fez tal façanha e quando você não sabe e não consegue identificar quem foi?
- 17) Como as crianças recebem as punições? Aceitam bem? Elas julgam essas punições baseadas nas regras impostas pelos adulto/interpretando-as ao pé da letra ou questionando tanto regras quanto punições, ou julgam-nas

- pelas conseqüências dos atos?
- 18) As crianças, na maioria das vezes, acham justas as punições que recebem? Ou questionam? Como elas fazem isso?
  - 19) Explique, detalhadamente, como é feita a avaliação do aluno e de que maneira é levada ao conhecimento dele e de seus pais.
  - 20) Existem momentos de trabalhos em grupos em sua classe? Como funcionam? Qual o seu papel e dos alunos nesse momento?
  - 21) O que é considerado um comportamento bom ou ruim para você? Como se julga isso, pelo ato em si?
  - 22) E para as crianças, o que acha que elas consideram um comportamento bom ou ruim? Como elas julgam o que é bom e o que é ruim?
  - 23) Para você qual a importância da intencionalidade no julgamento dos comportamentos? E as crianças, você acha que elas levam em conta a intenção em seus julgamentos?
  - 24) O que é justiça para você? Qual a ligação da justiça com a lei e a autoridade?
  - 25) Como você trabalha a noção de justiça em sala de aula?
  - 26) Como você convence seus alunos a seguir suas orientações? Como você utiliza sua autoridade nesse momento?
  - 27) Você e seus alunos fazem acordos? Como vocês estruturam esses acordos?
  - 28) Quando seus alunos estão trabalhando em grupos, eles fazem acordos entre eles, ou só seguem a sua orientação?
  - 29) Ocorrem relações de cooperação entre você e seus alunos, e entre eles próprios?
  - 30) O que é cooperação?
  - 31) Como são vistas por você as justificativas para o não cumprimento de suas determinações?
  - 32) As crianças têm oportunidade de questionar as atividades propostas?
  - 33) Suas opiniões são respeitadas e aceitas?
  - 34) Os colegas respeitam as opiniões dos outros colegas?
  - 35) Existe uma preocupação de sua parte no sentido de que todos tenham o mesmo direito de participar em sala?
  - 36) Qual a sua opinião sobre a importância da escola para o desenvolvimento moral das crianças?
  - 37) E da família?
  - 38) Na sua opinião, moral está ligada a religião? Ou existe uma moral leiga?
  - 39) Existe alguma orientação clara, concreta e objetiva da escola em direção ao trabalho com o desenvolvimento moral dos alunos? Se existe, explique-a
  - 40) Em seu planejamento anual/diário e na sua prática em sala, você tem a preocupação de trabalhar o desenvolvimento moral de seus alunos? Como?

- 41) Há uma separação ou diferenciação, na prática, entre o desenvolvimento cognitivo e moral? Sim ou não? Explique?
- 42) O que é desenvolvimento moral das crianças para você? Você acha importante trabalhar esse aspecto do desenvolvimento na escola? Você tem noção de como seria esse trabalho? O que um processo educacional pode fazer para facilitar o processo de desenvolvimento moral do aluno?
- 43) Você acha que é possível realizar um trabalho planejado, estruturado, concreto, objetivo voltado para o desenvolvimento moral do aluno dentro do currículo escolar e mais especificamente na sua escola? Como? Dê sugestões!

**OBS.:**

## ANEXO IV

### ESCOLA D REGRAS ELABORADAS PELA TURMA<sup>9</sup>

- 1) Respeitar os colegas e todos os funcionários do colégio.
- 2) Cuidar de todo material.
- 3) Manter todo colégio limpo.
- 4) Aguardar a vez de falar.
- 5) Gritar, conversar, brincar..., só quando a professora pedir.
- 6) Fazer todas as atividades propostas.
- 7) Trazer brinquedo só no dia de brinquedo.
- 8) Comer, mascar chiclete etc., só no recreio.
- 9) Usar sempre as palavras
  - . Bom dia
  - . Por favor
  - . Desculpe
  - . Obrigado
- 10) Cumprir sempre o combinado.

---

<sup>9</sup> -Tais regras encontravam-se num cartaz afixado na parede, no fundo da sala