

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fernanda Cañete Vebber

AÇÃO DOCENTE E MORALIDADE
Um estudo com educadores porto-alegrenses

Porto Alegre
2009

Fernanda Cañete Vebber

AÇÃO DOCENTE E MORALIDADE
Um estudo com educadores porto-alegrenses

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques.

Porto Alegre
2009

Ao Luiz Gonzaga Cañete
(in memorian)

Agradecimentos

À minha orientadora, Tania Beatriz Iwaszko Marques, por suas contribuições norteadoras e a imensa compreensão ao meu processo de construção de conhecimento.

Aos professores que desejaram fazer parte desta pesquisa e a tornaram possível: muito obrigada!

Aos professores Fernando Becker, Mônica Estrázulas e Yves de La Taille pelas orientações desde a construção da proposta deste trabalho, e à Jakeline Andrade e à Jenny Milner que agora apresentam suas contribuições.

Às professoras Maria Luiza Becker por acompanhar minhas construções nos estudos piagetianos, e Lia Beatriz de Lucca Freitas pela imersão no estudo da moralidade e contribuições para que eu chegasse à elaboração de meu projeto de pesquisa.

Aos colegas de orientação do Mestrado por suas contribuições nos encontros de orientação.

À querida Angélica Delapieve por seu carinho, especialmente, nos momentos de tensão.

Aos meus familiares, em especial, ao meu pai, agradeço o incentivo para que eu cursasse o Mestrado, ao meu irmão, Guilherme, por me transmitir a tranquilidade necessária para seguir adiante e acreditar nos próximos passos, e à Ingrid Cañete, pelo amor de dinda.

Ao meu queridíssimo marido que durante toda história de nosso casamento tem tido que conviver com uma esposa envolvida com o mestrado.

RESUMO

O presente trabalho investigou a compreensão de professores sobre a ação docente para a construção da moralidade, apoiando-se na perspectiva construtivista de Jean Piaget. Consistiu, principalmente, em refletir sobre a ação docente e a responsabilidade de educar moralmente. Realizaram-se entrevistas individuais semi-estruturadas, orientadas pelo método clínico, com dez professores de diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino da Educação Básica. Os resultados gerais da pesquisa mostram que os professores consideram que suas ações em sala de aula são relevantes para o desenvolvimento moral dos alunos e compreendem que há relação entre atitudes de convivência social e a construção da moralidade.

Palavras chave: Moralidade. Ação docente. Atitudes de convivência social. Educação moral. Epistemologia Genética.

ABSTRACT

This work has investigated the understanding of teaching activities for the morality construction by teachers, supported on constructivist perspective of Jean Piaget. It mainly consisted of reflections about teaching activities and the responsibility to educate morally. Individual semi-structured interviews were conducted, guided by the clinical method, with ten teachers of different areas of knowledge and levels of Basic Education teaching. The overall results of research show that teachers consider their activities in class relevant for the moral development of students, and understand that there is a relationship between attitudes of social coexistence and the morality construction.

Key-Words: Morality. Teaching activities. Attitudes of social coexistence. Moral education. Genetic epistemology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A MORALIDADE NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET	17
1.1 Epistemologia Genética e desenvolvimento moral	17
1.2 As relações interindividuais	24
2 ATITUDES DE CONVIVÊNCIA SOCIAL E MORALIDADE	27
3 METODOLOGIA	35
3.1 Participantes	35
3.2 Coleta de dados	37
4 A COMPREENSÃO DOS EDUCADORES	41
4.1 A idéia de moralidade	41
4.2 A construção da moralidade	44
4.3 Atitudes de convivência social e moralidade	48
4.4 Atitude do professor	51
4.5 Educação moral do professor	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	67
ANEXO Termo de consentimento informado	71

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar marca.
(Paulo Freire, 2008, p. 66)

INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação iniciou com uma inquietante reflexão sobre o alcance das ações do professor em sala de aula somado à curiosidade de investigar o que este compreende sobre moralidade.

Pesquisas (VINHA e ASSIS, 2003; PIZANO, 2005) afirmam que o ambiente escolar influencia a formação das crianças como sujeitos individuais e, ao mesmo tempo, membros de um grupo, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento, e a forma como a criança resolve seus conflitos interpessoais. Tais estudos reforçam a necessidade de abordar a temática da moralidade com professores para que tenham subsídios para a realização de um trabalho construtivo na escola, voltado para a melhoria das relações sociais e a facilitação do desenvolvimento moral das crianças.

A pesquisa de Andrade (2003) revelou que um ambiente sociomoral, pautado pelas relações de reciprocidade e respeito mútuo, pode ajudar a superar os efeitos da coação adulta sobre a criança, e que o desenvolvimento da autonomia parece ser realmente favorecido com uma prática educativa que se volte ao aluno enquanto ser ativo e atuante na construção do conhecimento e da moralidade. Para isso, o professor deve seguir, simplesmente, as boas regras da reciprocidade e tratar os alunos como gostaria de ser tratado.

Outros estudos também se voltaram para o tema da moralidade e da ação docente. Podem-se citar os estudos de Gallego (2006), Rossetto (2005) e Waskow (2004). Pesquisas recentes vêm se direcionando ao estudo da ética docente (ANDRADE, 2008) e ao entendimento dos professores sobre a formação moral dos alunos e os valores na escola (MARTINS e SILVA, 2009).

Tais estudos apontam para a necessidade de se conhecer a formação moral e ética e os valores dos professores e dos alunos e sinalizam que esta temática não deve ser negligenciada pela escola.

Parece-me indiscutível a relevância deste tema em tempos de valores em crise e da preponderância da cultura do tédio e da vaidade, como descreve La Taille (2009). Se há o interesse de formar cidadãos moralmente autônomos e seres humanos éticos, os meios que nutrem esse processo de desenvolvimento necessitam ser repensados. As escolas, enquanto espaços educativos, e os professores constituem peça chave da formação moral e ética de seus alunos. A reflexão sobre valores tem de permear as ações educativas com vistas à construção consciente de futuros cidadãos.

Considerando o pensamento eco-sistêmico (MORAES, 2004), direcionei o estudo, inicialmente, para a compreensão dos professores sobre a relação entre atitudes de convivência social e o desenvolvimento moral dos alunos. Entende-se por atitudes de convivência social aquelas habilidades sociais que regulam as relações interpessoais, como as habilidades de civildade (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006). O desenvolvimento moral, na perspectiva construtivista de Jean Piaget, tende a evoluir de uma moral heterônoma, oriunda das relações de coação estabelecidas entre os adultos, ou crianças mais velhas, e a criança, a uma moral autônoma, alcançada nas relações de cooperação estabelecidas entre iguais (PIAGET, 1994).

Ao me debruçar sobre a responsabilidade do adulto para o desenvolvimento das crianças, estou me direcionando ao aspecto moral desse desenvolvimento. Pontuo a responsabilidade do educador por acreditar que este tenha em suas mãos a possibilidade de orientar, ou não orientar, o percurso da formação moral das crianças no ambiente escolar. Sua importância me parece indiscutível.

Este aspecto tornou-se tão evidente ao longo da investigação que redirecionou o olhar da pesquisadora, colocando a compreensão dos professores sobre a ação docente na construção da moralidade no centro das atenções e resignificando os propósitos desta pesquisa.

Considerando os estudos de Piaget (1994) e de La Taille (2001a, 2006) sobre a moral, entende-se que a moral surge através de sua forma heterônoma, sendo de responsabilidade dos adultos o início da educação moral, na medida em que apresentam valores e limites à ação das crianças. Sendo assim, as atitudes dos professores na relação com seus alunos e aquilo que eles lhes ensinam sobre o modo de se relacionar com os outros vão apresentando modelos que podem ser aprendidos pelos alunos, além de regular suas relações como mais coativas ou cooperativas. Considerando as estruturas cognitivas de que a criança dispõe até dado momento, é necessário que experiencie a relação de coação para que possa superá-la e avançar para uma moral autônoma, que lhe possibilite agir e compreender de outra forma suas ações.

Lanço meu olhar como psicóloga escolar a fim de refletir sobre a importância do modelo moral do adulto e a responsabilidade do professor na construção da moralidade e seu posterior desenvolvimento, com o desenrolar de ações moralmente autônomas e de relações cooperativas.

Graduei-me em Psicologia, em 2002, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Durante a formação acadêmica, o enfoque preventivo foi me lançando para a educação através dos estágios em psicologia escolar e em psicologia comunitária e do trabalho junto ao *Projeto Multiplicação: uma estratégia para o enfrentamento da epidemia da Aids*¹. No projeto, cuja estratégia básica era a da multiplicação e a construção de uma rede ativa de intervenção, atuava na capacitação de adolescentes e de professores em prevenção de dst/Aids. Concomitantemente, cursava a

¹ Projeto financiado pelo Ministério da Saúde, por meio da Coordenação Nacional de DST/Aids, sob coordenação da Professora Jenny Milner da Faculdade de Psicologia da PUCRS.

Especialização em Psicopedagogia, na mesma faculdade em que me graduei, na qual a reflexão sobre a relação professor-aluno, ensinante-aprendente, era constante.

No curso de psicopedagogia, retomei a reflexão, já iniciada na graduação nas disciplinas de psicologia escolar, sobre o envolvimento do professor no processo de aprendizagem. O ensinante tem uma função insubstituível e necessária no desenvolvimento do sujeito em relação às aprendizagens e à constituição de si mesmo enquanto autor de sua história, pois o reconhecimento de suas possibilidades como aprendente parte do olhar do outro. A autoria é o reconhecimento que se pode fazer de si mesmo como autor, com a contribuição do outro, que lhe devolve o lugar de autor, ao lhe investir de tal possibilidade (FERNÁNDEZ, 2001).

A aproximação com os docentes e a experiência de estar à frente de uma proposta educativa fez-me sentir que a função de professor é muito poderosa no que diz respeito às possíveis repercussões na formação do aluno como ser humano. Não se limita à dimensão intelectual e aos conteúdos escolares. Muito está sendo ensinado e aprendido nas relações interpessoais no âmbito educacional, sem que esteja legitimado como um conteúdo a ser aprendido. Passei a me questionar sobre tal repercussão, mais especificamente, na construção moral do sujeito.

Somado a isso, a partir do acompanhamento da relação entre alunos e professores como psicóloga escolar de uma instituição pública de ensino, constatei a importância do autoconhecimento para o docente para que consiga administrar a diferença entre a pessoa do professor e o técnico em educação, condensados em um só profissional. Como um técnico, lança mão de recursos didático-pedagógicos, mas, como educador, o que entra em jogo é a sua personalidade, a pessoa do professor (BÖCK, 1996). Segundo Böck (1996, p. 30), “se o professor tiver maior consciência de quem ele é, o que desperta nos outros e o que estes lhe provocam, poderá apresentar-se como uma pessoa

mais inteira, diminuindo a necessidade de depositar em outras variáveis suas próprias falhas”.

Eis porque sempre considerei a tarefa de educar complexa e sigo reforçando que a formação pessoal dos professores, na sua dimensão psico-afetivo-social, necessitaria ser trabalhada continuamente. Por isso, reafirmo que o tema deste estudo deve ser foco de pesquisas em Educação. Parece-me relevante refletir sobre as atitudes do professor na relação com os alunos e sua compreensão sobre tal processo. Que consciência tem o professor sobre suas ações? Isso é relevante porque o professor está formando sujeitos em suas dimensões intelectuais, afetivas e sociais, estando a moral aí inserida. Existe um universo muito maior do que aquilo que é ensinado em sala de aula e isso precisa ser pensado, e a moralidade nos lança para esse espaço.

A moralidade humana foi foco de estudo da filosofia, da sociologia e da psicologia. Os escritos do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) forneceram as bases de sustentação para as teorias morais que são debatidas na atualidade. Para ele, a verdadeira moral é a do imperativo categórico, expresso na seguinte afirmação: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1974, p. 223). Este é um dever necessário a todos e, portanto, universalizável.

As teses de Émile Durkheim (1858-1917), um dos pais da sociologia moderna, e de Pierre Bovet (1878-1965), psicólogo suíço, sobre a moral são retomadas e debatidas por Jean Piaget (1896-1980) em *O juízo moral na criança*. É esta última perspectiva teórica, no campo da psicologia moral, que embasa esta pesquisa: a Epistemologia Genética de Jean Piaget e estudiosos desta corrente.

Moral e ética são termos que podem ser compreendidos conceitualmente como sinônimos, referindo-se a um conjunto de regras e de princípios que constituem deveres (LA TAILLE e TOGNETTA, 2008). Mas é

possível atribuir-lhes sentidos diferentes, sendo que a convenção mais utilizada é empregar moral para se referir ao fato em si, e ética para designar as reflexões e estudos sobre esse fato. La Taille e Tognetta (2008) adotam uma outra convenção que entende moral como referente aos deveres, enquanto responde à pergunta “como devo agir?” e indica um sentimento de obrigatoriedade, e ética como referente à vida boa, enquanto responde a “que vida eu quero viver?” e aponta um sentido para a vida.

Em concordância com La Taille (2006, 2009), considero indissociáveis as idéias de moral e ética haja vistas uma vida com sentido. Parece essencial para a transformação da cultura do tédio e da vaidade pensar na educação para uma vida boa.

La Taille (2004, p. 106) dá ênfase a uma questão que considera central e merece maiores reflexões: “deve, ou não, a escola comprometer-se oficialmente, com objetivos explícitos e programas claros, com a formação ética dos alunos?”. Diante da cultura do tédio e da vaidade, La Taille² sugere que a escola deva se mostrar como uma usina de sentidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um tema transversal específico sobre ética, o qual é pouco citado em pesquisas e artigos acadêmicos, e nos quais se observa que são praticamente inexistentes propostas educacionais de formação ética e educação moral (LA TAILLE, 2004).

O professor está na sala de aula para educar, para ensinar aos seus alunos. O professor ensina muito além daquilo que os conteúdos escolares lhe incumbem. O modo como recebe diariamente seus alunos, dizendo, ou não, “bom-dia”, a forma como resolve os conflitos, o jeito como faz as solicitações aos alunos, o olhar que lança sobre os alunos, enfim, tudo isso está nas entrelinhas. Quando um professor assiste a dois alunos se agredindo verbalmente e não intervém, está assim mostrando que este é um

² Palestra intitulada *Formação ética: do tédio ao respeito de si*, proferida pelo Professor Yves de La Taille, no Instituto de Psicologia da UFRGS, em 29 de abril de 2009.

comportamento aceitável socialmente. Por outro lado, ao intervir, cria uma situação propícia para o desenvolvimento do respeito mútuo.

Moral e ética são ensinadas nas entrelinhas. Não são disciplinas que façam parte da matriz curricular de ensino, mas certamente são conteúdos a ser desenvolvidos em sala de aula.

A questão que inicialmente direcionou esta pesquisa foi:

Qual a compreensão dos professores sobre a relação entre atitudes de convivência social e desenvolvimento moral dos alunos?

A partir dos dados coletados e da condução das entrevistas, mostrou-se necessária a reformulação do problema, tendo em vista que os professores consideraram que atitudes de convivência social se relacionam à construção da moralidade e que as respostas encontradas redirecionaram o olhar da pesquisadora. Sendo assim, a questão que passou a orientar a pesquisa foi:

Qual a compreensão dos professores sobre a ação docente para a construção da moralidade?

As questões secundárias foram repensadas de acordo com o problema, permanecendo a seguinte:

Os professores consideram suas atitudes em sala de aula relevantes para o desenvolvimento moral dos alunos?

As hipóteses também sofreram alterações e são as seguintes:

- Os professores acreditam que a ação do professor pode se constituir em elemento da construção moral dos alunos.

- Os professores compreendem que há relação entre atitudes de convivência social e a construção da moralidade.

O objetivo principal deste trabalho consiste em refletir sobre a ação docente e a responsabilidade de educar moralmente. Constituem também objetivos investigar se os professores consideram que suas atitudes em sala de aula são relevantes para o desenvolvimento moral dos alunos e sua compreensão sobre a relação entre atitudes de convivência social e a construção da moralidade.

Apresento, no primeiro capítulo, as bases teóricas desta pesquisa, abordando a moralidade na perspectiva construtivista de Jean Piaget, seguida de uma breve revisão sobre atitudes de convivência social e sua relação com a moralidade.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia, especificando os participantes da pesquisa e o percurso da coleta de dados. As categorias de análise são apresentadas no capítulo seguinte: a idéia de moralidade, a construção da moralidade, atitudes de convivência social e moralidade, atitude do professor e a educação moral do professor. Por fim, as considerações conclusivas.

1. A MORALIDADE NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

DE JEAN PIAGET

1.1 Epistemologia Genética e desenvolvimento moral

A psicologia tem estudado a moralidade na tentativa de responder como a criança se torna capaz de agir moralmente. Dentre as várias perspectivas teóricas em psicologia, adotei a construtivista, por ser a teoria que atende as demandas deste estudo já que ele entende o desenvolvimento moral como uma construção do sujeito em interação com o meio e não um mero produto das influências diretas do ambiente, assim como demonstra o papel ativo do sujeito. A abordagem construtivista vislumbra um sujeito com potencial para se desenvolver qualitativamente nas dimensões afetivas e intelectuais (LOURENÇO, 1992).

A idéia, tão difundida pela perspectiva construtivista, de que o conhecimento é construído, encontra suas bases na teoria de Jean Piaget, um dos mais importantes estudiosos da psicologia do desenvolvimento e do conhecimento humanos. Em *O nascimento da inteligência na criança* (1936), apresenta a tese que busca explicar como a inteligência humana se constitui, mostrando as origens da estruturação cognitiva e da construção do conhecimento. Trata, nessa obra, da continuidade do hereditário ao biológico, explicitando que o funcionamento da inteligência prolonga o da organização biológica, superando-o, e das sucessivas construções que vão se consolidando através da interação do indivíduo com o meio.

O indivíduo, em constante relação com o meio, conserva sua organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los em sua organização prévia. Essa incorporação na organização do indivíduo de todo e qualquer dado da experiência é descrita por Piaget (1978a) como assimilação. Ao incorporar os novos elementos aos esquemas anteriores, a organização já existente, a inteligência modifica incessantemente, por acomodação, os esquemas para ajustá-los aos novos dados.

Piaget (1978a, p. 386) entende que

as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é deste estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

É da combinação desses movimentos complementares, assimilação e acomodação, que se constitui a adaptação do sujeito epistêmico. A Psicologia Genética de Jean Piaget compreende o estudo da gênese das estruturas cognitivas. Segundo Piaget (*apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 178),

as estruturas humanas não partem do nada e, se toda estrutura é o resultado de uma gênese, é necessário, decididamente, admitir, à vista dos fatos, que uma gênese constitui, sempre, a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa, e isto segundo uma regressão sem fim.

Vê-se que as estruturas cognitivas são construídas progressivamente, denotando o papel ativo do sujeito; não são dadas a priori, tampouco impostas pelo meio. Marques (2005, p. 55) destaca que são necessárias condições estruturais, de desenvolvimento, para possibilitar a aprendizagem: “sem essas condições estruturais, como exaustivamente demonstram as pesquisas de Inhelder, Bovet e Sinclair, não há aprendizagem no sentido amplo, isso é, significativa e duradoura”.

Para que a criança compreenda uma informação, ela deve ter uma estrutura que lhe dê condições para assimilar essa informação. Por isso, em termos de desenvolvimento moral, não se pode esperar uma relação baseada em respeito mútuo de uma criança de cinco anos, fase na qual predomina ainda o egocentrismo. Ela ainda não dispõe de estruturas suficientes que lhe permitam se colocar no lugar do outro e agir cooperativamente.

Segundo a teoria piagetiana, a construção do conhecimento resulta da interação entre sujeito e objeto, mediante a ação do sujeito. Em *A tomada de consciência*, Piaget (1978b) enfatiza a perspectiva da relação circular entre o sujeito e os objetos, explicitando que o sujeito só aprende a se conhecer mediante a ação sobre os objetos, e estes só se tornam cognoscíveis em função do progresso das ações do sujeito exercidas sobre eles. Portanto, “o conhecimento procede a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois” (PIAGET, 1978b, p. 198).

Quando o sujeito toma consciência dos mecanismos de suas ações sobre os objetos, está estruturando no nível do pensamento, das representações, um conhecimento que antes permanecia no nível da ação. A tomada de consciência é, portanto, um processo que conduz o sujeito da ação à sua representação, mais precisamente à conceituação.

Considerando a unidade profunda dos níveis biológico, psicológico e cognitivo, temos um sujeito que se desenvolve cognitivamente e moralmente através do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Em *Estudos Sociológicos*, ao estudar a lógica e as relações sociais, Piaget (1973, p. 178) pontua que “às principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem, de forma relativamente simples, estágios correlativos do desenvolvimento social”.

Em *Inteligência e afetividade*, Piaget (2005) trata da afetividade como a energética da ação, mas não nos apresenta uma teoria da afetividade, como o

faz com o conhecimento. A afetividade, nos diz Piaget (2005), pode ser causa de acelerações e de retrocessos no desenvolvimento da inteligência, pode perturbar seu funcionamento, modificar seus conteúdos, mas não pode nem produzir nem modificar as estruturas. Compreende-se, assim, que todo comportamento, seja qual for, contém necessariamente os aspectos cognitivos e afetivos e que paralelamente ao desenvolvimento das estruturas cognitivas há um desenvolvimento afetivo, no qual se inclui o moral.

O desenvolvimento cognitivo mostra-se como condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. O desenvolvimento moral depende do desenvolvimento cognitivo, para que o sujeito se torne capaz de coordenar diferentes pontos de vista, do conhecimento de regras e convenções sociais, construído na relação com o meio, assim como do sentimento de empatia, que possibilita que o sujeito possa se sentir a partir do lugar do outro.

Em 1932, Piaget publicou *O juízo moral na criança*, obra que pode ser compreendida como um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral e uma primeira tentativa de Piaget de submeter as suas idéias sobre a moral a uma verificação empírica (FREITAS, 2002). Nela são apresentadas várias pesquisas que Piaget realizou com crianças de distintas faixas etárias sobre diversos aspectos do desenvolvimento moral.

Entendendo que “toda moral consiste num sistema de regras” e que “a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”, Piaget (1994, p. 23) inicia seu estudo sobre a moralidade através do jogo de regras. Interessa-lhe saber o tipo de relação que a criança constrói na relação com seu meio social, visto que o respeito é um sentimento que se desenvolve em decorrência dessa interação. Piaget (1994) compara as relações existentes entre a prática e a consciência da regra, considerando que tais relações são as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais, e chega a uma hipótese que orientará a continuidade do estudo da moralidade. Há dois grupos de realidades sociais e

morais: de um lado, a coação e o respeito unilateral, e, de outro, a cooperação e o respeito mútuo.

Diversos estudiosos da moralidade (KANT, DURKHEIM, BOVET *apud* PIAGET, 1994; PIAGET, 1973; LA TAILLE, 2001) concordam que o respeito é o sentimento interindividual fundamental da vida moral. Indo de encontro a Kant, que defende que a lei moral precede o respeito, Piaget (1994), em concordância com o psicólogo Pierre Bovet, nos diz que o respeito provém das relações dos indivíduos entre si. “É o respeito pela pessoa que engendra as obrigações”, destaca Bovet (*apud* PIAGET, 1973, p. 146).

Para Kant, quando se respeita uma pessoa é porque ela incorporou a lei, sendo que o sentimento experimentado dirige-se à qualidade da pessoa de estar submetida à lei moral (PIAGET, 1973). Em consonância com Kant, para Durkheim, respeitar uma pessoa consiste em respeitar a disciplina que ela representa e aplica (PIAGET, 2002).

Em *Estudos sociológicos*, Piaget (1973, p. 143) explicita sua definição de respeito: “respeitar uma pessoa” é “reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa”. Acrescenta ainda que “o respeito é sentimento de indivíduo a indivíduo que exprime o valor atribuído, seja por aquele que se sente inferior ao que julga superior (respeito unilateral), seja por um dos dois ao outro e reciprocamente (respeito mútuo)” (p. 219). Para Piaget, portanto, a lei moral nasce do respeito, ao invés de explicá-lo, como o entendem Kant e Durkheim (*apud* PIAGET, 1994, 1973).

O respeito unilateral, a primeira forma de respeito presente no desenvolvimento humano, ou “valorização não-recíproca” (PIAGET, 1973), se constitui nas relações de coação social e leva a criança a considerar obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos mais velhos. É porque a

criança sente respeito pelo adulto que ela aceita suas ordens e exemplos e que estes se tornam obrigatórios.

Essa ação é eficaz, segundo Piaget (1998, p. 117), na medida em que a criança sente pelos mais velhos “um sentimento *sui generis* feito de amor e de medo: o respeito”. Para La Taille (2001a), a mistura de admiração, dependência e medo, sentidos pela criança na relação assimétrica que a liga aos pais, explica o surgimento do sentimento de respeito moral. Além desse sentimento misto, composto de afeição e de temor, que é o sentimento de respeito, Piaget (2002) destaca outros dois sentimentos, ou tendências afetivas, que estão presentes desde o início da constituição mental da criança e interessam à vida moral: a necessidade de amor e o sentimento de medo em relação aos maiores e mais fortes. As diferentes pessoas com as quais a criança se relaciona desempenham um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, segundo a ênfase dada em cada uma das três tendências afetivas mencionadas por Piaget (2002).

De acordo com Piaget (1973), o valor atribuído pela criança à figura dos pais faz com que ela adote a escala de valores da pessoa respeitada. Assim, a criança imitará os exemplos que lhe são dados e seguirá os pontos de vista dos adultos. Outro resultado do valor atribuído pela criança ao adulto é que o respeito do adulto se traduz na criança pelo reconhecimento de um direito constante de dar ordens. A dívida da criança resultante da satisfação do adulto significa para a criança a obrigação de se conformar com os exemplos e instruções do adulto. E isso é exatamente o que Bovet demonstrou em suas análises: a obrigação de consciência aparece na criança na medida em que o adulto que dá para a criança suas instruções é respeitado por ela. Piaget destaca que a obrigação se tornará moral desde que as ordens do adulto preencham a condição da satisfação desinteressada.

Essa obrigação de consciência nada mais é do que o sentimento de respeito moral, que equivale ao sentimento de obrigatoriedade: “uma espécie

de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito” (LA TAILLE, 2001a, p. 85). Sobre a gênese da obrigação de consciência, Piaget (1973) compreende como fatores determinantes de sua formação, as instruções ou exemplos recebidos pela criança de pessoas respeitadas por ela. O respeito pode ser assim considerado o sentimento formador da consciência moral.

Junto com o sentimento de obrigação, esse primeiro tipo de relacionamento que a criança vivencia com o adulto gera os primeiros deveres aceitos e sentidos como obrigatórios pela criança (PIAGET, 2002). Ao mesmo tempo, se os adultos não desempenharem a função de autoridade, não desencadearão na criança o surgimento desse sentimento, pois é necessário que a criança receba, de outros, ordens e recomendações. A partir do respeito unilateral, outras formas superiores de respeito são possíveis, sendo o respeito unilateral condição fundamental para o desenvolvimento moral, mas não suficiente. “O respeito mútuo é a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral”, assim como “a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação” (PIAGET, 1994, p. 83).

A segunda forma de respeito apresentada por Piaget (1973,1994) consiste no respeito mútuo ou valorização recíproca de dois indivíduos, cujo produto será a reciprocidade normativa. Dizer que o sujeito A respeita o sujeito B, é dizer que na conduta do sujeito B em relação ao sujeito A, o sujeito B se coloca no ponto de vista de A e de sua escala de valores. Na reciprocidade normativa, há uma valorização recíproca das pessoas e a obrigação comum de se colocar no ponto de vista do outro.

As normas devidas ao respeito unilateral constituem uma moral do dever, e as normas devidas ao respeito mútuo, uma moral da reciprocidade. [...] no caso da obrigação por dever, a norma é recebida completamente feita, sendo assim heterônoma, enquanto no caso da construção por reciprocidade, os indivíduos obrigados pela norma colaboraram eles mesmos e de forma autônoma para a sua elaboração (PIAGET, 1973, p. 148).

Os resultados das pesquisas apresentadas em *O juízo moral na criança* levam Piaget a sustentar a existência de duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Mostra-nos também que estas duas morais são construídas durante o desenvolvimento da criança e que existe um processo evolutivo em direção à segunda que dependerá principalmente de fatores ligados às formas de relações sociais em que a criança estiver submersa (MENIN, 1996).

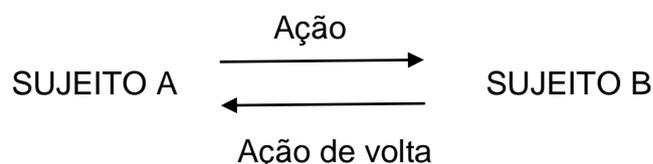
1.2 As relações interindividuais

Piaget (1973) retorna ao estudo sobre a moralidade em *Estudos sociológicos*, obra na qual publica textos relativos à sociologia, destacando que a sociologia interessa à epistemologia por suas relações com o conhecimento biológico e psicológico e porque o conhecimento humano é essencialmente coletivo. Do ponto de vista da sociologia, as três realidades sociais fundamentais são as regras, os valores e os sinais. Segundo Piaget (1973, p. 114), “toda sociedade é um sistema de obrigações (regras), de trocas (valores) e de símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores (sinais)”.

Partindo de que em toda sociedade existe um número maior ou menor de escalas de valores, Piaget (1973, p. 117) constata que “para cada indivíduo todos os objetos e todas as pessoas que o interessam são suscetíveis de ser avaliados e comparados segundo algumas relações de valores”, as quais constituem uma escala. Acrescenta ainda que um mesmo indivíduo pode conhecer simultaneamente várias escalas, segundo seus diversos planos de atividade.

Ao abordar a troca interindividual dos valores, Piaget (1973, p. 119) diz que “toda ação ou reação de um indivíduo, avaliado segundo sua escala pessoal, repercute necessariamente sobre os outros indivíduos”, podendo

marcar um crescimento de seus valores e representar satisfação para o sujeito, uma diminuição e representar prejuízo ou uma diferença nula e ser indiferente. A seguir uma representação destas trocas:



A ação do sujeito A provocará uma ação de volta por parte do sujeito B. De acordo com Piaget (1973) esta pode consistir numa ação material, como a transferência de um objeto em troca de um serviço prestado, ou numa ação virtual, como aprovação ou censura, estímulo para perseverar ou convite a cessar, uma promessa. Explorando uma série de possibilidades, Piaget (1973) exemplifica que a existência das escalas de valores se traduz por uma perpétua valorização recíproca das ações ou “serviços”, sejam positivos ou negativos. Em suma, o serviço prestado por A a B é um dispêndio para A e um benefício para B, enquanto a valorização que resulta daí, de A para B é um crédito para A e uma dívida para B.

Passando da troca interindividual às trocas de valor entre sociedades inteiras, Piaget (1973, p. 130) aponta uma troca qualitativa dupla entre dois indivíduos, na qual há benefício recíproco, e uma dupla relação de valorização a qual denomina “simpatia” entre A e B: “tudo o que um faz satisfaz ao outro mais do que custou ao primeiro, e reciprocamente (de modo inverso, ‘antipatia’ é uma desvalorização recíproca)”. Para que haja tais coletividades de valorização recíproca, destaca Piaget (1973), é condição preliminar que os indivíduos estejam de posse de uma escala comum de valores. Nesta condição, costuma-se dizer que os indivíduos “se entendem” ou “estão de acordo”, “que têm os mesmos gostos” (PIAGET, 1973, p. 131).

[...] toda escala de valores corresponde a uma coletividade de co-valorização constituída pelo conjunto dos indivíduos co-permutadores segundo esta escala. [...] existe um número relativamente elevado de escalas nas sociedades contemporâneas, donde as dificuldades de coerência (PIAGET, 1973, p. 131).

Piaget (1973, p. 132) chama de *classe de co-valorizantes* “todo conjunto de indivíduos que trocam seus valores segundo uma escala comum”.

Sobre a circulação dos valores e o equilíbrio social, Piaget (1973, p. 134) apresenta duas condições necessárias para que uma coletividade se conserve: primeiro, “que a coletividade apresente no mínimo uma escala comum de valores”, e segundo “que as trocas atinjam benefícios recíprocos ou o equilíbrio”. Os valores são os componentes reais do equilíbrio social, o qual repousa na dinâmica das trocas.

Piaget (1973) analisa as relações entre indivíduo e sociedade por acreditar que são elas que constituem tanto o indivíduo quanto a sociedade, não aceitando a afirmação de que o indivíduo que constitua a sociedade ou vice versa. Centrando-se, portanto, nas relações entre uma instância e outra, Piaget (1973, p. 168) diz que há dois tipos extremos nas relações interindividuais: “a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas”.

2 ATITUDES DE CONVIVÊNCIA SOCIAL E MORALIDADE

Iniciei o percurso desta investigação tratando de atitudes de convivência social, partindo dos conceitos de polidez e de habilidades de civilidade, para me referir ao ambiente sociomoral. Diante de crescentes relatos sobre indisciplina escolar e de comentários sobre o freqüente esquecimento da civilidade nas relações sociais, fiz questão de frisar tais conceitos para que também fosse possível identificá-los nas falas dos professores. Relembro ainda que uma das hipóteses orientadoras deste estudo é de que os professores compreendem que há relação entre atitudes de convivência social e moralidade.

Jean Piaget também tratou de convenções essenciais ao convívio social ao estudar os símbolos convencionais. Além das regras e dos valores, mencionados em capítulos anteriores, os sinais constituem outra realidade social fundamental. “Os sistemas dos sinais são numerosos e essenciais à vida social; os sinais verbais, a escrita, os gestos da mímica afetiva e da delicadeza, as maneiras de vestir (símbolos de classes sociais, de profissão, etc.), os ritos (mágicos, religiosos e políticos, etc.) e assim sucessivamente” (PIAGET, 1973, p. 39). Partindo desse entendimento piagetiano, manifestações de polidez e outras atitudes no convívio social podem ser compreendidas como sinais.

A polidez é definida por La Taille (2001b, p. 96) como “formas de falar e/ou de agir convencionais, nas relações sociais, como, por exemplo, falar ‘bom-dia’, ‘desculpe’, ‘obrigado’”. Turiel (*apud* LOURENÇO, 1992) tratou dessas formas de interação social como “convenções sociais”, isto é, uniformidades comportamentais que pretendem regular a interação social. Del Prette e Del Prette (2001, p. 72-73) abordam esses desempenhos

convencionais, conhecidos como “boas maneiras”, como habilidades de civilidade:

Esta classe refere-se [...] a desempenhos razoavelmente padronizados, próprios dos encontros sociais breves e ocasionais, em que as transações entre as pessoas ocorrem com pouca ou quase nenhuma mobilização de emoções [...]. São os desempenhos que, juntamente com algumas habilidades de comunicação, expressam cortesia e incluem, entre outras, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas delicadas de conversação (*por favor, obrigado, desculpe*).

As principais habilidades de civilidade são descritas por Del Prette e Del Prette (2006, p. 139) como sendo as seguintes: cumprimentar pessoas; despedir-se; usar locuções como: *por favor, obrigado, desculpe, com licença*; fazer e aceitar elogios; aguardar a vez para falar; fazer perguntas; responder perguntas; chamar o outro pelo nome; seguir regras ou instruções.

Como não há uma uniformidade na utilização do termo, seguirei abordando a “polidez” ou as “habilidades de civilidade” de acordo com a nomenclatura utilizada pelo autor que estiver tratando do assunto.

Essa regulação social, que mantém a vida em sociedade, é universal, pois está presente em todos os grupos, comunidades e sociedades, mas a forma de expressá-la pode ser diferente, seguindo as convenções de cada cultura ou organização social. Del Prette e Del Prette (2006) destacam que a dificuldade das pessoas no desempenho dessas habilidades pode resultar do desconhecimento das normas e padrões adotados pelo grupo do qual pretende participar, assim como de falhas na aprendizagem prévia dessas habilidades em seu próprio grupo, em função de modelos inadequados, isolamento social e convivência restrita a um tipo de cultura.

A importância da aprendizagem dessas habilidades reside no fato de que a inserção das pessoas em um grupo social também passa pelo respeito às suas normas de convivência, e, dessa forma, as pessoas demonstram seu

pertencimento ao grupo. Del Prette e Del Prette (2006) ressaltam que, como as habilidades de civilidade fazem parte de praticamente todos os desempenhos sociais mais complexos, seu exercício é fundamental para a qualidade das interações sociais.

La Bruyère (*apud* COMTE-SPONVILLE, 1993, p. 19) diz que a polidez faz o homem parecer por fora com aquilo que deveria ser interiormente; mostra-nos que “dizer ‘por favor’ é aparentar respeitar; dizer ‘obrigado’ é aparentar estar agradecido”. Por essa razão, ressalta Comte-Sponville (1993), a polidez é necessária na criança e insuficiente no adulto. A manifestação de comportamentos polidos em adultos parece nos dizer muito pouco sobre seu desenvolvimento moral, visto que, enquanto uma convenção social, não pressupõe sinceridade (LA TAILLE, 2001b).

Já a criança em desenvolvimento necessita de modelos de identificação com os quais aprenda como deve se comportar socialmente e agir com os outros. É partindo de um modelo que lhe mostra como agir com outras pessoas que a criança vai aprendendo também a se relacionar com os outros.

Conforme apresentado por Bandeira, Del Prette e Del Prette (2006), estudos vêm mostrando que o sucesso no processo de construção de competências e habilidades de relacionamento com outras crianças e com adultos tem se apresentado como indicador precoce de proteção no desenvolvimento posterior da criança. O isolamento social e a convivência restrita a um grupo ou a apresentação de modelos inadequados à criança podem dificultar o seu processo de inserção social, visto que a criança assim não experiencia situações suficientes para que consolide suas habilidades sociais.

Livros e cursos têm procurado reabilitar algumas “atitudes valiosas de convivência”, dando ênfase às noções de relacionamento, à socialização, orientações sobre a importância da pontualidade, de respeitar filas, não fazer

barulho em lugares que exigem silêncio, organizar a bagunça em casa e conviver de maneira amistosa com irmãos, professores e amigos, além dos ensinamentos sobre as formas polidas de tratamento (COLAVITTI, 2001).

Entendendo que os conceitos de polidez e de habilidades de civilidade são limitados, por incluírem alguns dos possíveis comportamentos na convivência social, busco ampliá-los me referindo a atitudes de convivência social. Dessa forma, outras manifestações, além da polidez, estarão sendo consideradas.

Com o avanço da revisão teórica e já com os dados coletados, foi possível perceber que atitudes de convivência social e polidez se referem a ações no convívio social, presentes nas relações interindividuais, e que remetem ao ambiente sociomoral.

O ambiente sociomoral foi alvo das investigações de Vinha (2000) e de Andrade (2003), com a idéia de que a instituição escolar como um todo, funcionários, professores, cada sala de aula, compõe um quadro de educação moral que influencia o desenvolvimento moral dos alunos.

Ambiente sociomoral diz respeito a todo o conjunto de relações interpessoais que fazem parte da vivência da criança na escola. Toda sala de aula possui uma atmosfera sociomoral que pode favorecer ou impedir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (DE VRIES *apud* VINHA, 2000, p. 21).

As pesquisas de Menin (1996) e Araújo (1996) se voltam também ao ambiente escolar, e seus resultados reforçam a tese piagetiana de que as relações interpessoais influenciam na construção da moralidade (ANDRADE, 2003).

Sendo o surgimento da moral resultado de relações de coação social, a responsabilidade da educação moral recai, inicialmente, sobre os adultos, que

devem apresentar valores e limites à ação das crianças. Não nos esqueçamos que a transmissão social é um dos fatores que explicam o desenvolvimento do conhecimento e que o conhecimento se constrói na interação sujeito e meio (PIAGET, 1972). Por estar centrado no estudo da gênese do conhecimento e por buscar entender o processo de desenvolvimento comum a todos sujeitos, Piaget não objetivava analisar as especificidades do meio social que poderiam levar a tal desenvolvimento.

Dessa forma, as atitudes dos professores na relação com seus alunos e aquilo que eles ensinam sobre o modo de se relacionar com os outros vão apresentando modelos que podem ser seguidos e aprendidos pelos alunos, auxiliando-os no seu desenvolvimento moral. Ressalta-se que a relação baseada na coação social é insuficiente para o progresso do desenvolvimento moral, sendo o *self-government*³ e o trabalho em grupo ações escolares apontadas por Piaget (1998) como promotoras de um desenvolvimento moral autônomo.

A respeito da polidez e da moralidade, Comte-Sponville (1993, p. 17) nos diz que “a moral no princípio é apenas polidez, submissão aos costumes, à regra instituída [...]. O costume é anterior ao valor, à obediência, ao respeito, e a imitação, ao dever”. Que relação é essa entre a moralidade e a polidez? Será que a polidez prepara a moralidade ou simplesmente a antecede?

Ao abordar o desenvolvimento moral e a polidez nas crianças, La Taille (2001) indaga-se sobre a existência de alguma relação entre a moralidade e a polidez e procura encontrar respostas em um estudo realizado com 90 crianças, de distintas faixas etárias. La Taille (2001b) revela em seus resultados que, pelo menos no início do desenvolvimento moral, a avaliação do caráter das pessoas, baseada na expressão de comportamentos polidos ou na sua falta, é indissociável da avaliação moral, pautadas em atos de generosidade, honestidade ou coragem, visto que, para as crianças pequenas,

³O *self-government* é um procedimento de educação social que “tende a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (PIAGET, 1998, p. 119).

a falta de polidez é um indício confiável para se prever outras transgressões. Já para as crianças de doze anos, tal certeza desaparece por completo. Se as crianças pequenas não diferenciam a avaliação do caráter e a avaliação moral, pode-se pensar que para a construção moral do indivíduo seja importante aprender a agir polidamente, pois as crianças entendem que agindo com polidez estão agindo moralmente.

La Taille (2001b) entende que há algo de moral na polidez, pois, mesmo que superficiais e não sinceras, as diversas formas de polidez podem traduzir atitudes respeitadas e de consideração pelo outro. Conclui, também, dentre outros dados, que a polidez pertence ao universo moral das crianças de seis a doze anos. Os resultados de sua pesquisa o levam a pensar que a polidez tem um papel relevante na gênese da moralidade, pois “pertence ao conjunto de valores e regras com os quais a criança penetra o universo moral e sobre os quais reconstrói esse universo em direção à autonomia” (LA TAILLE, 2001b, p. 113).

Comte-Sponville (1993, p.18) afirma que “a polidez (‘isso não se faz’) é, portanto, anterior à moral (‘não se deve fazer isso’), que se constituirá somente pouco a pouco, como uma polidez interiorizada, liberada de aparências e de interesses, e inteiramente concentrada na intenção”. A polidez é, portanto, o caminho inicial para que uma criança se torne virtuosa, pois “as boas maneiras antecedem as boas ações”.

La Taille (2001b) concorda com Comte-Sponville ao afirmar que a polidez é a mais pobre, mais superficial e discutível das virtudes, mas que tem seu valor e como tal merece pelo menos o título de “pequena virtude” (LA TAILLE, 2001, p. 97). Uma virtude pode ser definida como uma qualidade de caráter admirável e louvável (CANTO-SPERBER, 2003).

A moral começa, conforme Comte-Sponville (1993), pelo mais baixo, a polidez. A virtude é algo que se aprende, é preciso tornar-se virtuoso.

Aristóteles nos explica que através do hábito se aprende a ser virtuoso. Tal argumento mostra-se insuficiente, e Kant busca esclarecê-lo com maiores detalhes, explicando esse início da virtude por uma exigência externa: aquilo que a criança não pode fazer por si mesma é preciso que os outros façam por ela (COMTE-SPONVILLE, 1993). Puig (1998, p. 64), mesmo entendendo que a moralidade não se reduz à obediência cega a regras, insiste que a aquisição da virtude não é tanto um produto da autonomia moral, mas de certa forma de submissão, pois “a virtude supõe (...) a aceitação de critérios que não foram criados pela própria pessoa e a obrigatoriedade ao exercício e à prática desses critérios externos”.

Então, poder-se-ia questionar que a criança que desde pequena aprende formas de polidez estará sendo preparada para se tornar um adulto moralmente autônomo. Quanto ao papel que a aprendizagem das formas de polidez desempenha no desenvolvimento moral das crianças, há estudos que mostram que as crianças pequenas, de três ou quatro anos de idade, já distinguem normas morais, como, por exemplo, não roubar, e convenções sociais, como falar bom-dia (TURIEL *apud* LOURENÇO, 1992). Freud, Kohlberg e Piaget, principais autores da psicologia moral, parecem concordar com a tese de que a moral propriamente dita faça parte do universo infantil somente a partir dos oito ou nove anos de idade, e que a imposição de certas formas de conduta, como a polidez, lhe antecedem, mas não a preparam (LA TAILLE, 2001b).

Isso sugere que o aprendizado da polidez pode facilitar o início do desenvolvimento moral, porque a criança já terá construído alguns esquemas de ação de conteúdos com implicações morais. No entanto, a recíproca não pode ser considerada verdadeira, ou seja, o desenvolvimento moral não depende do aprendizado de manifestações de polidez.

Levando em consideração a perspectiva construtivista, a polidez desempenha alguma função no desenvolvimento moral, pois as estruturas

superiores alimentam-se das formas e dos conteúdos das inferiores (PIAGET, 1990). Sendo assim, a criança inicia a aprendizagem de boas maneiras a partir da imitação de modelos, os quais não são suficientes, apesar de necessários. A aprendizagem da polidez, portanto, parece ser uma condição importante para o desenvolvimento moral, mas não determinante. Assim como a heteronomia cumpre um papel no desenvolvimento do sujeito autônomo, a polidez parece ter uma função nos primórdios do desenvolvimento moral, enquanto conteúdo a ser aprendido.

É possível pensar que não só a polidez, mas outras atitudes, presentes nas relações sociais, também se relacionam com o desenvolvimento moral. Supõe-se que a polidez seja apenas uma das atitudes de convivência social. As atitudes de convivência social podem ser compreendidas como um conteúdo a ser aprendido e que pode facilitar o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas que sustentarão ações morais mais complexas.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, investiguei a compreensão de professores sobre a ação docente em relação à construção da moralidade. O objetivo principal deste trabalho consistiu em refletir sobre a ação docente e sobre a responsabilidade de se educar moralmente. Foram também objetivos investigar o entendimento dos professores sobre o processo de construção da moralidade e a relevância que atribuem a sala de aula para o desenvolvimento moral dos alunos.

A crença dos professores de que a ação docente pode constituir-se em elemento da construção moral dos alunos e a compreensão deles de que há relação entre atitudes de convivência social e a construção da moralidade foram as hipóteses norteadoras deste estudo.

3.1 Participantes

A investigação foi realizada com dez educadores de distintas áreas de conhecimento, de escolas públicas e privadas do município de Porto Alegre. A escolha dos sujeitos foi aleatória, mas levou em consideração os diferentes níveis de ensino e as áreas de conhecimento dos participantes a fim de abarcar o objetivo desta investigação de verificar a compreensão de educadores, em seu sentido amplo, e não de educadores de uma área ou nível de ensino específicos. Por esta mesma razão, os participantes poderiam ser de diferentes escolas, já que o ambiente escolar não foi alvo deste estudo.

O tempo de magistério está sendo apresentado por períodos de dez anos de experiência profissional com o intuito de preservar a identidade dos

participantes. A titulação apresentada refere-se à última, já concluída, sendo que quatro professores estão estudando em cursos de pós-graduação.

A fim de preservar a identidade dos participantes e pelo fato de somente um ser do sexo masculino, adotei a denominação geral “Professor” a todos os sujeitos, sem especificar o gênero. Os sujeitos foram identificados como Professor A, B, C, e assim sucessivamente, conforme se verifica no quadro abaixo.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professor	Área de atuação	Nível de ensino⁴	Tempo de atuação	Titulação
A	Exatas	EF	Até 10 anos	Mestrado
B	Séries Iniciais	EF	Até 10 anos	Especialização
C	Humanas	EF/EM	Mais de 20 anos	Especialização
D	Exatas	EF	Mais de 20 anos	Mestrado
E	Humanas	EF/EM	Até 10 anos	Mestrado
F	Humanas	EF	10 a 20 anos	Mestrado
G	Exatas	EF/EM	Até 10 anos	Graduação
H	Exatas	EF/EM	Até 10 anos	Graduação
I	Exatas	EF/EM	Mais de 20 anos	Graduação
J	Séries Iniciais	EF	10 a 20 anos	Especialização

⁴ Os professores entrevistados atuam no Ensino Fundamental (EF) e/ou no Ensino Médio (EM).

O acesso aos sujeitos se deu através da indicação de pessoas conhecidas e através de convite por correio eletrônico para participar da coleta de dados. Dois sujeitos foram indicados pela orientadora educacional de uma escola. Os interessados em participar da pesquisa confirmaram, por correio eletrônico, sua adesão.

3.2 Coleta de dados

Para atingir os objetivos perseguidos, em consonância com a Epistemologia Genética, utilizei a entrevista clínica, baseada no método clínico, como instrumento de coleta de dados.

O método clínico consiste em um procedimento de investigação de como as pessoas pensam, percebem, agem e sentem, e procura descobrir aquilo que não é evidente nas ações ou palavras dos sujeitos. Sua essência encontra-se na “intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito [...], que tem como objetivo esclarecer qual é o sentido do que ele está fazendo” (DELVAL, 2002, p. 68).

Sendo assim, as questões formuladas pelo experimentador ao longo da entrevista partem das respostas do próprio sujeito, de suas idéias e atitudes, não estando padronizadas. A opção por esse método deve-se também ao fato de ele permitir que o pesquisador siga o curso do raciocínio do sujeito, possibilitando descobertas.

Utilizei uma variação do método clínico baseado na entrevista, que dispensa o uso de material. Nesse tipo de método, segundo Delval (2002, p. 70):

Mantém-se uma conversa aberta [...] procurando seguir o curso de suas idéias a respeito da explicação de um problema. O entrevistador intervém sistematicamente e conduz suas perguntas de modo a tentar

esclarecer o que [...] diz. A utilização de um material está excluída ou será muito limitada, devido à natureza dos problemas que lhe colocamos. Esse é o caso quando tratamos de averiguar suas idéias sobre fenômenos inacessíveis do mundo natural ou sobre a sociedade.

Ao longo da coleta de dados, fui percebendo que poderia ter realizado outras perguntas seguindo o raciocínio dos sujeitos ao invés de passar à questão seguinte do roteiro que orientava a entrevista. Como aponta Delval (2002, p. 148), “nenhuma entrevista é perfeita” e considero parte desta pesquisa minha familiarização na utilização do método clínico.

Constatedei ser um grande desafio o exercício de ir formulando hipóteses ao mesmo tempo em que analisava as respostas dos entrevistados e pensava na sequência da entrevista. Isto em função da complexidade do tema pesquisado e do cuidado em não suggestionar ou emitir julgamentos. Apesar dos cuidados, contentei-me com certas respostas, as quais exigiam uma contra-argumentação ou uma nova pergunta.

Delval (2002, p. 147) descreve três tipos de entrevistas: aberta, semi-estruturada e estruturada. A entrevista semi-estruturada consiste em

perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado na pesquisa.

Segundo Isaia (1999, p. 41) “a entrevista semi-estruturada parte de um roteiro ou matriz em que são contempladas questões que orientarão a entrevista, sem determiná-la previamente em termos de uma sequência fixa e estandardizada de perguntas”.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com a utilização de gravador, mediante autorização para utilização das informações prestadas (ANEXO). A entrevista seguiu o seguinte roteiro:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Disciplina que leciona:

Nível de ensino:

Formação acadêmica:

Tempo de magistério:

1. O que é moralidade?
2. Como a criança sabe o que é certo ou errado?
3. O que são atitudes de convivência social?
4. Há relação entre atitudes de convivência social e moralidade?
5. Quais atitudes de convivência social você relaciona com o desenvolvimento moral?
6. Será que a atitude do professor tem relação com atitudes de convivência social e moralidade?
7. Como você julga que foi educado moralmente durante sua infância? E por quem?

Esta última questão foi acrescentada ao roteiro seguindo uma indicação da banca. A questão sobre a dimensão afetiva não foi acrescentada em tempo, por já ter iniciado a coleta de dados. Foi possível perceber também que deveria estar presente no roteiro uma questão sobre respeito e que talvez esta fosse norteadora na investigação pretendida.

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, houve o trabalho de transcrição integral e literal. Neste texto, as entrevistas não serão apresentadas integralmente, mas apenas nas partes que possam contribuir para o entendimento da questão estudada. Para facilitar sua leitura, foram realizadas correções nas falas transcritas e algumas partes das falas foram suprimidas.

Mesmo compreendendo quanto poderia enriquecer a pesquisa a utilização da observação participante e reconhecendo a possível limitação da entrevista clínica no que diz respeito à obtenção de dados sobre como atuam os entrevistados, a relação entre a ação e a compreensão dos professores não foi objetivo do estudo. Além disso, ao refletir sobre a alteração do problema de pesquisa e a utilização da observação como recurso metodológico, deparei-me com uma questão ética: que critérios utilizar na observação da ação docente em relação à construção da moralidade? Pareceu-me delicado ter de analisar as ações tendo o cuidado de não julgá-las. Mesmo utilizando somente a entrevista, alguns entrevistados relataram exemplos de situações que vivenciavam em sala de aula ou observavam em seu cotidiano, os quais podemos ao menos supor que se aproximam de suas ações.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Apresento a seguir os discursos dos professores sobre pontos essenciais a esta pesquisa como a idéia de moralidade e sua construção, atitudes de convivência social, atitude do professor e sua educação moral. É o que pretendo analisar agora, fazendo uma reflexão a respeito do que os professores pensam sobre a ação docente e a construção da moralidade. Com o intuito de facilitar a apresentação dos dados e sua leitura, foram realizadas correções nas falas transcritas e algumas partes das falas foram suprimidas.

4.1 A idéia de moralidade

Esteve presente, no início de algumas entrevistas, a dificuldade em conceituar moralidade, denotando certo distanciamento do professor sobre o assunto, assim como a complexidade do tema.

(Prof. A) - O quê que é moralidade? Bah... Não dá para pular pergunta? (risos)

(Prof. I) - Desliga um pouco que eu vou ter que pensar (risos). Mas qual é a outra pergunta? Moralidade está complicado [...]. Eu não tinha pensado que tu irias perguntar sobre isso (risos).

Demonstrando dúvida sobre a resposta emitida a respeito do que seja moralidade, outro professor desabafa que é um assunto que precisa ser pesquisado, demonstrando que o tema é pouco abordado na formação e prática docente.

(Prof. A) - É complicado, a gente não pára pra pensar, não se fala sobre isso e isso é algo que permeia toda a ação educativa, mas não se fala sobre isso. Tem-se falado muito sobre ética, mas agora sobre moralidade... [...]. Acho que eu preciso pesquisar sobre isso também (risos).

A compreensão dos professores sobre a moralidade relaciona-se ao cumprimento de regras que regulam a convivência social.

(Prof. D) - Eu acho que moral são algumas regras estipuladas dentro da sociedade que normatizam uma conduta social.

(Prof. E) - Um conjunto básico de regras sociais para a convivência. Eu acho que a moralidade é essa, que cuidado eu tenho com o outro, como é que eu me relaciono com o outro, o quê que eu posso e o que eu não posso.

(Prof. I) - Tu manter um sigilo tem a ver com moralidade, eu não posso sair abrindo para todo mundo, é uma coisa que faz parte de um grupo e eu tenho que respeitar as normas desse grupo.

As regras, os princípios e os valores compreendem conhecimentos necessários à ação moral (La Taille, 2006). A criança inicia a aprendizagem da moral a partir de regras, o que deve e o que não deve ser feito. Os princípios inspiram tais regras e os valores constituem sua energética. Biaggio (1999) destaca a existência de valores universais, tais como não prejudicar a outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas e o respeito à vida humana. Tais conceitos, a saber, regras, princípios e valores, aparecem nos relatos dos professores de forma indiferenciada, mas diretamente relacionadas à idéia de moral.

(Prof. G) - Moralidade é tu ter princípios, saber cumprir os teus deveres como pessoa.

(Prof. H) - A moral, para mim, ela tem a ver com regras. É seguir as regras, seguir aos princípios, sem ter desvios de conduta e sempre de modo claro e objetivo. Respeitar as regras de convivência da instituição, respeitar as regras de convivência entre as pessoas, é agir com moralidade.

(Prof. J) - Um conjunto de normas, de regras que são seguidas. A questão do respeito, de saber ouvir o outro, a questão de hábitos de vestuário, me remetem à moralidade, ao padrão esperado.

(Prof. F) - É o resultado do conjunto de escalas de valores que uma pessoa tem e o que ela faz com esse conjunto de valores diante das situações que ela enfrenta no dia-a-dia. Acho que é o resultado disso, da reflexão que a pessoa faz a partir da sua escala de valores e como ela aplica esta escala no dia-a-dia.

Outros conhecimentos também são necessários ao fazer moral, aqueles que incidem sobre os costumes de vida adotada por diversas comunidades, sendo importante a diferenciação entre regras e convenções sociais. Turiel (*apud* LOURENÇO, 1992) relaciona normas morais com a justiça e o bem estar do outro, e trata das convenções sociais como uniformidades comportamentais que pretendem regular a interação social, não sendo obrigatórias nem reguladas socialmente, diferentemente das normas morais.

(Prof. C) - Acho que vai depender muito de cada grupo social. Um homem ter três mulheres é imoral? Para algumas pessoas é imoral, já, em outras sociedades, é normal, faz parte da moralidade. É imoral alguém roubar para comer? Agora, é imoral alguém morrer de fome? É um olhar que vem de vários lados. Arrostar é uma atitude horrível em uma sociedade, em outra sociedade é sinal de que estava super boa a tua comida.

Pode-se considerar como universal a exigência social de que os indivíduos ajam de acordo com certas leis, mas o conteúdo, do ponto de vista cultural, do cumprimento do dever pode ser variado, como demonstra o relato desse professor.

A moralidade está ligada ao domínio do dever, sendo comum a todas as expressões de moralidade o sentimento de obrigatoriedade. Essa consciência da obrigação é estruturante do desenvolvimento moral, sendo, inclusive, essencial à moral autônoma.

Se pensarmos na moral heterônoma, na qual o sujeito aceita a imposição de regras e princípios morais, e quer ser o que o seu entorno social quer que ele seja, e na moral autônoma regida pela equidade e a reciprocidade (LA TAILLE, 2006), a compreensão dos professores parece se direcionar à moral heterônoma, na medida em que seus relatos anunciam muito mais o seguimento de normas, o cumprimento de deveres, a submissão ao imposto.

4.2 A construção da moralidade

Esta análise centra-se nos primórdios do desenvolvimento moral e na construção da moralidade infantil. Sendo o surgimento da moral resultado de relações de coação social, a responsabilidade da educação moral recai, inicialmente, sobre os adultos, que devem apresentar valores e limites à ação das crianças. A criança aprende o que é certo ou errado, na visão dos professores, através da observação e intervenção do adulto, do exemplo do adulto e na convivência familiar e, posteriormente, escolar. A índole da criança também foi mencionada como ponto de partida para uma possível aprendizagem de regras.

A compreensão dos professores de que através da observação a criança constrói a noção de certo e errado denota a percepção de seu papel ativo na interação com o meio.

(Prof. A) - Eu acho que ela começa identificando o que é certo ou errado pelo gesto, pelo tom de voz, pela expressão facial do pai e da mãe, até ela perceber que aquilo está ligado a uma palavra, um não, e depois ela vai querer saber a explicação. Em uma determinada fase ela vai querer saber o porquê não e daí tu já podes explicar porque ela não vai fazer aquilo ou porque pode fazer aquilo.

Somado à observação, os professores compreendem que através da intervenção do adulto se consolida o aprendizado de regras.

(Prof. H) - A criança tem que, desde pequena, ser orientada ao que é certo e ao que é errado. Com a relação que ela tem com os pais, junto com palavrinhas, do tipo: “assim não, assim pode, dói, machuca, não faz”, estas palavras vão trazendo uma construção do conceito do quê que é certo e do quê que é errado.

(Prof. I) - Num primeiro momento, ela sabe o certo e errado pelos próprios pais que dizem o que pode fazer e o que não pode fazer, dentro dos valores de cada família.

(Prof. G) - Quando a criança é menor, o certo são aquelas coisas que são ensinadas, que, se tu não fizeres direito, a tua mãe vai ficar brava, o teu pai vai ficar bravo, ou o teu professor vai ficar bravo, e aí eles recebem a punição como castigo. A criança tem idéia do seguinte: que as coisas erradas são aquelas coisas que fazem ela ser chamada a atenção e ser punida, e as coisas certas são aquelas coisas que fazem ela ser elogiada.

(Prof. J) - Inicialmente, ela sabe pelos modelos que ela têm na família, primeiro dos pais, de ensinar, de dizer o não, do que pode, do que não pode, das regras no jogo. Situações que ela vive primeiro em casa, depois na escola, vai sendo ensinado, vai sendo mostrado.

Os professores também referem que o exemplo do adulto é significativo para que a criança aprenda como deve, ou não, agir.

(Prof. I) - O certo e errado, ela vai aprendendo, eu acho que inicial é na família. O que pode e o que não pode e, principalmente, com o que ela vê os pais fazerem e não fazerem. Eu acho que começa muito pelo teu exemplo.

(Prof. B) - Acho que isso já vem da família, que é a base, desde pequena os pais mostrando.

A transmissão social, a transmissão educacional, é um dos fatores que explica o desenvolvimento do conhecimento, sendo que o conhecimento se constrói na interação sujeito e meio (PIAGET, 1972). Em se tratando do conhecimento moral, as atitudes dos professores na relação com seus alunos e aquilo que eles ensinam sobre o modo de se relacionar com os outros vão apresentando modelos que podem ser seguidos e aprendidos pelos alunos, auxiliando-os em seu desenvolvimento moral.

Sobre as contribuições da convivência para a construção da moralidade, os professores relatam a influência da família e da escola, sendo reconhecida a família como o berço dessas aprendizagens.

(Prof. B) - Acho que tudo tem influência do meio que ela está, acho que tem muito da vivência, como ela é dentro de casa, na escola, as pessoas que convivem com ela para esse certo e errado. Acredito primeiramente na família, depois na escola, no professor que são aqueles com quem a criança convive.

(Prof. D) - Muitas questões que são certas e erradas tu já traz de casa, das combinações, e outras são estabelecidas dentro do contexto escolar.

(Prof. F) - Dependendo do adulto que está em volta dela, que convive com ela, é que ela vai desenvolver a moralidade e construir essa escala de valores, a partir do que está em torno dela, das coisas que acontecem a partir do modelo do adulto, seja na família, seja na escola, seja no grupo social.

Lembremos que a interferência do meio é necessária ao desenvolvimento moral, mas não suficiente. Para que a criança assimile as

informações transmitidas socialmente, ela deve ter uma estrutura que a capacite para isto, a qual depende de seu desenvolvimento maturacional. Somado a isso, a construção do conhecimento resulta de um processo de equilíbrio, e não da mera justaposição de fatores, ou seja, do meio e da maturação. “Uma equilíbrio é necessária para conciliar os aportes da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social” (PIAGET *apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.151). Esse processo interno ao sujeito denota seu papel ativo na construção do conhecimento e explica a transformação do conhecimento no sentido de uma otimização.

O modelo epistemológico interacionista, como é reconhecida a teoria de Piaget, compreende que o conhecimento é fruto da construção do sujeito em interação com o meio. Na interação com o meio e através do dinamismo que constitui as reiteradas assimilações e acomodações para a construção do conhecimento, a criança vai consolidando seu aprendizado moral. Tal concepção aparece na fala deste professor, diversificando-se os meios de interação: a relação da criança com o próprio conhecimento moral, com outras crianças e com os adultos e o exemplo do adulto, denotando também o papel da ação do sujeito por possíveis tomadas de consciência no decorrer de suas experiências de vida.

(Prof. F) - A criança aprende a moral também interagindo com o conhecimento moral, com as outras crianças, com os outros adultos, com os modelos que são oferecidos e com os processos de consciência que ela tem durante toda a vida a respeito disso.

Entretanto, a compreensão de professores de que a moralidade é inerente ao sujeito expressa uma concepção apriorista, que acredita que o sujeito nasce com o conhecimento já programado em sua herança genética (BECKER, 2001).

(Prof. C) - Têm crianças que são más e outras que são boas, porque elas não têm nenhuma carga de informação e elas já praticam o mal ou elas já praticam o bem. Conforme ela vai recebendo a educação e as informações, ela vai interpretando e tem a opção de escolha, o livre arbítrio. Têm crianças que parecem más instintivamente, primitivamente, e que a educação, o acompanhamento, o monitoramento, canaliza aquela agressividade para outras coisas. O certo e o errado são possíveis de aprender, eu diria. Tu aprendes o que tu queres.

(Prof. G) - A pessoa tem dentro dela uma índole, uma tendência a fazer coisas mais ligadas ao bem ou ao mal. Pela orientação, tu podes tentar fazer ela equilibrar estas duas coisas. Eu acho que tu podes aprender a lidar com este lado, se tiver um lado ruim, mas a pessoa já vem com certa tendência assim dentro dela. Eu acho que as duas coisas estão ligadas, tu tens uma tendência e acho que isto pode ser melhorado, se tu já tens uma tendência boa, ou construído, para tentar melhorar as atitudes, a forma como a pessoa é.

O desenvolvimento das estruturas do conhecimento pode ser explicado pela maturação, pelo meio físico e meio social, integrados e regulados pelo processo interno de equilíbrio (PIAGET, 1972). É a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas que o sujeito se desenvolve moralmente.

Sobre o desenvolvimento da moralidade, verifica-se que, inicialmente, a criança encontra-se na anomia, em um estado egocêntrico, que não lhe permite perceber a existência dos outros nem conhecer as regras do convívio social. Relacionando-se com o meio e as pessoas a sua volta, a criança começa a perceber a existência de regras na medida em que passa por um processo de descentração⁵ que leva à construção da heteronomia. A criança começa a entender que quem sabe o que é certo ou errado são os mais velhos e não ela. As orientações e intervenções, assim como o exemplo do adulto, tornam-se obrigatórios e são aceitos pela criança na medida em que ela respeita o adulto. Esta primeira forma de respeito, o respeito unilateral, caracteriza-se por uma relação de sentido único, da criança para o adulto. Essa moral das relações de coação social, na qual a criança obedece por temer ser castigada, explica a gênese do dever e do sentimento de obrigatoriedade ou do respeito moral. Percebe-se, portanto, que os primórdios do desenvolvimento moral são estruturantes da consciência moral e que os adultos cumprem uma função importante.

Na socialização entre iguais, ou seja, na relação entre crianças, a criança vai se confrontar com outros pontos de vista em um tipo de relação que

⁵ “A descentração é, com efeito, o processo de liberação do egocentrismo inicial. [...] O processo de coordenação das ações e operações, que conduz aos sistemas reversíveis, é o instrumento privilegiado da descentração” (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 141).

não requer mais o respeito unilateral. As relações passam a se basear na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo, fontes da autonomia moral. Assim, o sujeito experimenta interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. “O bem é um produto da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 155). A consideração ao outro é uma máxima neste tipo de relação social.

4.3 Atitudes de convivência social e moralidade

Os professores entendem que atitudes de convivência social estão relacionadas à moralidade. De diferentes formas, as atitudes de convivência social foram identificadas pelos entrevistados como comportamentos expressos no convívio social que remetem à consideração ao outro, seja através da polidez, do respeito a convenções sociais, regras e normas sociais, e do respeito.

(Prof. A) - Estas atitudes de convivência têm a ver com aquilo que ensinamos na escola, por exemplo: dar bom-dia, bater na porta, dizer com licença, dizer muito obrigado, e até a conviver socialmente, no sentido de respeitar o colega, mesmo que ele seja diferente de mim.

(Prof. C) - Na criança são aquelas velhas palavrinhas mágicas: com licença, por favor, muito obrigado, [...].

(Prof. E) - Acho que quase tudo, tudo que é atitude que tu estás te relacionando com o outro é de convivência social. Eu acho que até aquelas que tu fazes sozinho, escondido, já faz escondido porque não são de convivência social (risos). [...] tudo que tu sabes que vai ter um olhar alheio, que tu sabes que está num contexto com mais pessoas, e até aquilo que tu faz sozinho.

(Prof. F) - São aquelas condutas que a gente, adulto ou criança, tem que ter, tem que aprender a ter para conviver de uma forma pacífica e solidária com o outro em qualquer ambiente, seja na escola, no trabalho, no ambiente de amigos, seja na família, é um mínimo, vamos dizer assim, de regras sociais para estabelecer uma convivência pacífica.

São ações que não implicam necessariamente em sinceridade, mas denotam, sobretudo, a consideração ao outro e a busca de uma harmonia no convívio social.

Apesar de os professores demonstrarem a compreensão sobre a moralidade mais direcionada à moral heterônoma, na medida em que seus relatos anunciam muito mais o seguimento de normas, o cumprimento de deveres, os relatos sobre atitudes de convivência social e sua relação com a moralidade explicitam uma forma de respeito que caracteriza a moral autônoma, pois remetem à consideração ao outro e à reciprocidade nas relações.

(Prof. F) - As atitudes de respeito, de justiça, de solidariedade, de tolerância, de gratidão, de colaboração, eu relaciono todas, porque para mim todas passam pelo desenvolvimento moral. A pessoa que respeita, a pessoa que é justa, tudo que diz respeito a uma formação moral mesmo.

(Prof. G) - Saber trabalhar em grupo, saber fazer trocas, de ajudar, saber compreender o outro, tentar auxiliar, fazer um trabalho em conjunto. [...] como tu não vives sozinho, numa sociedade tem que saber lidar com todo este ambiente, o espaço do outro, compreender a existência do outro, ter este respeito nesta relação. Saber conviver com as outras pessoas, com as diferenças, saber aceitar as diferenças, compreender as diferenças.

(Prof. E) - Eu acho as atitudes de recepção, de como tu chegas nas pessoas, o teu olhar, o teu oi, o teu cuidado, [...] o que tu falas, as coisas que tu te permite e tu não te permite, como tu julgas e avalia o outro, [...] tudo o que se relaciona ao cuidado com o outro e ao respeito com o outro é lido e interpretado como confiança, como respeito, e permite que o outro se abra ou pelo menos tenha que ter atitudes cordiais contigo, mesmo que não goste. Se eu me permito bater, cuspir, ridicularizar o outro, o outro vai se permitir isso comigo.

(Prof. J) - O sujeito que respeita, que cuida da vida, ele têm uma ética com ele mesmo, não só com ele, mas com os outros que convivem com ele. Atitudes de respeito à vida, de cuidado com o outro, de não querer tudo para si, se colocar no lugar do outro, para mim são exemplos muito claros. [...] Se tu queres conviver bem com o outro, tu tens que agir assim e a outra pessoa também, senão não se torna um convívio social.

Aparece, nos relatos, a compreensão de que aproximar as crianças dos saberes morais lhe auxiliará no convívio social e de que a escola cumpre um papel significativo nesse sentido.

(Prof. F) - Se eu pensar na moralidade como um processo de construção e aprendizagem, submeter a criança a essas regras vai ajudar a que ela distinga o que é certo e o que é errado, dentro do meio social em que ela vive. Então, eu acredito que tenha relação, porque se não tivesse relação, a escola não teria nenhum papel nisso e a gente sabe que tem.

Como o respeito não foi alvo objetivo de questionamento na entrevista, optou-se por analisar a compreensão dos professores sobre as formas de

respeito através de uma diferenciação proposta por Becker (2004, p. 43) entre respeito passivo e respeito ativo:

[...] em um sentido passivo: reconheço que há aí um valor e procuro não o contradizer, mas nada faço para modificá-lo. Ou, em um sentido ativo: reconheço que há aí um valor, mas invento ações para que o sujeito possa produzir transformações, elevando potencialmente sua capacidade de aprendizagem; isto é, em função desse respeito ativo, ele reconstrói os 'instrumentos lógicos' que construiu até hoje. O respeito ativo, ao contrário do passivo, propõe atividades ou experiências significativas ao viabilizar as aprendizagens atuais, preparando futuras aprendizagens.

Na medida em que o professor cria ações para que a criança possa produzir transformações, reconstruindo suas aprendizagens, pode-se falar em respeito ativo, como expressam os seguintes professores:

(Prof. J) - A criança precisa de um tempo para refletir, se dar conta do que está acontecendo e, muitas vezes, também ouvir o outro. Não é porque aquilo aconteceu que agora tu vai ficar fora do grupo, questão de isolar. Eu acredito que não seja assim, porque o desafio realmente é a criança se colocar no lugar do outro, como é que o outro está se sentindo. Então precisa deste tempo, parar, ajudar que ela reflita, para que ela pense e possa com isso amadurecer e mudar suas atitudes.

(Prof. E) - A maneira como eu recebo eles em sala de aula, a maneira como eu proponho todos os meus trabalhos, se eu vou propor de forma bruta, impondo as coisas, ou se eu conquisto eles com o trabalho, se eu consigo deixar bem claro para eles quando as atitudes deles estão me deixando triste ou estão me afetando a ponto de desestruturar um trabalho da turma e digo: "não, aqui já não pode mais brincar desta forma!" Tudo isso que tu vais fazendo, aos pouquinhos, eles vão compreendendo o que é permitido neste grupo de pessoas e o que não é, e o que é legal nesse conjunto, e isso vai ampliando e se dimensionando num conceito maior, que é o conceito do respeito, do cuidado com o outro.

No sentido passivo, percebe-se a atribuição de valor ao respeito, mas não se observam ações para criar transformações.

(Pesquisadora) - Há relação entre atitudes de convivência social e moralidade? (Prof. D) - A moralidade no sentido de respeito ao indivíduo sim, [...] de respeito ao indivíduo, respeito à convivência. Eu acho que nós temos que ser respeitados, seja na esfera que for.

Considerando-se a relação entre atitudes de convivência social e moralidade, Vinha (2000, p. 154) ressalta que a qualidade moral do ambiente social em que o indivíduo está cercado e a educação moral recebida influenciarão na associação aos valores morais e a imagem que a pessoa tem de si mesma.

É necessário cuidarmos das interações que essa criança está tendo com o ambiente em que vive (familiar e escolar), ficarmos atentos ao que dizemos, aquilo que assiste, o que valorizamos, as respostas que damos aos conflitos, etc. Assim, mais uma vez, evidencia-se a importância do ambiente em que a criança vive, a educação moral recebida e as trocas sociais que estabelecerá durante seu desenvolvimento.

4.4 Atitude do professor

A compreensão de que o comportamento do professor em sala de aula se relaciona com o desenvolvimento moral dos alunos expressou-se nas referências ao diálogo na relação entre professor e aluno, ao exemplo do adulto, à coerência entre o discurso e a ação docente, à aprendizagem de valores e à postura do professor diante dos fatos ocorridos em sala de aula. Marchesi (2008) trata como uma das competências docentes a sensibilidade frente aos problemas e a capacidade de promover o diálogo e de escutar os alunos.

(Prof. G) - Eu acho que ter este diálogo, não ficar só aquela coisa formal: eu sou a professora, vocês são os alunos, e eu vim aqui ensinar. Ter estas conversas, fazer estas comparações e fazer atividades de convívio entre eles.

(Prof. J) - O papel do professor neste caso é fundamental, nestas propostas, neste diálogo. Eu procuro sempre propor para o grupo um momento de reflexão, situações que, às vezes, não são aquilo que a gente espera que vá acontecer, então parar e refletir porque que não foi diferente, o que está faltando.

Freire (1996, p. 39) expõe que, às vezes, não nos damos conta da grandeza da responsabilidade do professor. “A natureza mesma de sua prática

eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza, sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos”.

(Prof. G) - A gente passa o tempo todo dizendo que não pode falar palavrão, então eles ficam cuidando se tu não vais falar também, então tu acaba sendo um referencial para o aluno. A forma como tu tratar ele, tu espera que ele te trate de volta, [...] a tua forma de lidar e de agir vai interferir sim.

(Prof. B) - De que adianta eu reclamar deles chegarem atrasados se eu chego atrasada.

(Prof. F) - Eu acho que o professor têm que ter atitudes muito corretas, porque se ele deslizar em algum momento, o aluno vai perceber e aquilo pode ser a brecha para que ele aja da mesma forma. [...] Se o professor agir de forma negativa, nos mínimos detalhes, se o professor se atrasa, ele não tem mais moral para solicitar para criança que ela não se atrase, se o professor fala palavrão, a criança também vai se achar no direito de falar, e com razão, porque ela encontrou uma brecha para aquela atitude, então, aquilo que a criança observar do adulto, vai validar o conhecimento que ela já tem adquirido de moral. Se o outro está fazendo e está dando certo, vou fazer também, porque é assim que funciona no mundo.

(Prof. H) - Como professor, tem que dar o exemplo, ele tem que seguir aspectos morais.

A escola é um ambiente de relações interpessoais que amplia as experiências da criança para além do convívio familiar. A responsabilidade do professor estende-se à função de ser outro modelo de relação para a criança e, nesse sentido, uma possibilidade de transformação, como expressa este professor:

(Prof. F) - Por exemplo, na escola, quando ela percebe que fazendo de um outro jeito, que não aquele jeito que ela está acostumada, ela recebe um retorno positivo por parte desse adulto, seja um retorno em termos afetivos, de receber carinho do outro, ou porque ela foi inserida no grupo a partir do momento em que ela mudou. Acho que tudo isso influencia essa mudança, tanto o adulto que a cerca de carinho, que a protege, como também o fato de que na medida em que ela muda, ela poderá ser inserida no grupo em que ela convive, no grupo de outras crianças também, [...]. Eu acredito que a escola possa mudar isso, permitir à criança uma tomada de consciência disso.

(Prof. F) - Se o modelo adulto, e eu acredito muito neste modelo adulto, for o melhor, for coerente com uma postura moral, educativa mesmo, cooperativa, de respeito, de tolerância, de afeto, eu acho que a chance desse aluno se desenvolver aproveitando esse modelo adulto é maior do que se ele conviver com pessoas que agem mal para com o próximo.

Destaca-se o papel do exemplo que se sobrepõe às palavras, a ação sobre o discurso: “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 19).

Nas falas dos entrevistados, a coerência apresenta-se no sentido de o professor manter a postura e as combinações realizadas em grupo ou na relação com os alunos, assim como no modo de ser e de agir.

(Prof. I) - Se diz uma coisa, faz. [...] procura ser coerente, se tu dissesse que vai fazer, tem que fazer.

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência (FREIRE, 1996, p. 38).

(Prof. J) - Para mim, não tem como estar separado aquilo que o professor é daquilo que ele faz. Se eu não respeito as pessoas no meu dia-a-dia, no meu local de trabalho, eu também não vou respeitar no trânsito, também não vou respeitar aqueles que me fazem algum serviço, e, nesse sentido, não tem como ser diferente aquilo que a gente é daquilo que a gente acredita.

Mesmo reconhecendo a necessidade de haver coerência entre o discurso e a ação, observa-se, pela fala deste professor, o distanciamento existente entre a consciência e a prática da regra:

(Prof. B) - Muitas vezes fazemos todo um discurso, só que na prática não é nada disso. Acho que tem que ter só um caminho, o agir e o falar da mesma forma. Muitas vezes, eu não tenho moral. Vamos dizer assim, não colar em uma prova. Para ti eu digo como é feio, porque tu colaste, só que eu faço.

(Prof. A) - Esses alunos [em situação de risco] dificilmente vão aceitar aquilo que tu estás dizendo e vão bater de frente contigo. Então, muitas vezes, para eu não me incomodar, eu prefiro fazer de conta que eu não escutei e deixo passar. [...] Muitos dos valores morais que as crianças carregam com elas são da professora da escola, porque eles passam a maior parte do tempo do dia delas no ambiente escolar. E eu acredito que é ali que ele vai aprender esses valores morais.

Tais discursos, respectivamente, exemplificam bem as seguintes expressões populares: *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço e na prática a teoria é outra*. Apesar de estar presente em seu discurso que se aprende valores na escola com o professor, demonstram agir de forma adversa. Ao refletir sobre a natureza da ação moral, Piaget (1994) postula que há alguma relação entre a consciência moral e a prática, quer a consciência sirva de origem à prática, quer a consciência constitua uma tomada de consciência da ação.

Muito além do que prevê o currículo formal, ensina-se no ambiente escolar. Por mais que o professor não eleja em seu conteúdo programático a aprendizagem de valores, esta indiretamente estará presente no desenrolar das relações interpessoais em sala de aula. “Educar é substantivamente formar”, disse Paulo Freire (1996, p. 19), acrescentando que “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

(Prof. D) - Eu acredito que a aprendizagem não é só a aprendizagem de conteúdo, é a aprendizagem de valores, o estabelecimento de regras morais. O professor tem uma mega responsabilidade nisso, uma das profissões que mais carrega essa responsabilidade de cumprir com a questão da ética e da moral, porque ele é um espelho imenso, com várias carinhas olhando pra ele, e não é um olhar de telespectador só, eu acho que é de interação mesmo, se espera muito mais daquela aula do professor, [...] tu ter a figura de um adulto, até uma cobrança, até uma segurança, uma pessoa que te marque de alguma forma no sentido de refletir o que eu devo fazer. Então, não é só a disciplina e o conteúdo, é aprender a ser ele mesmo.

(Prof. H) - A escola é um lugar de aprendizado de conteúdos e de aprendizado de costumes, de regras.

(Prof. A) - Não que eu tenha elencado isso no meu cronograma para trabalhar no terceiro trimestre, isso não está claro lá, mas a cada situação de conflito que eu vejo que as minhas turmas estão passando, eu paro, porque eu acho que ensinar também é isso, é ensinar a conviver, ensinar a viver em sociedade, eu paro e converso com eles sobre o que está acontecendo, esclarecendo, vendo os pontos de vistas, quem acha que é correto, quem acha que é errado, e aí o que vamos fazer com isso.

(Prof. E) - A escola vale pelas relações que eles mantêm com os colegas, não pelo conteúdo. Eu acho que o conteúdo que a escola traz é ridículo perto da complexidade das relações que eles estabelecem dentro, dos conflitos internos que eles vão traçando e desenvolvendo dentro da escola. Eu acho que a escola é rica pelos amigos.

Ao mesmo tempo, quando questionada a compreensão de professores sobre não haver relação entre atitudes de convivência social e moralidade, o professor entende que há docentes que não se percebem como agentes da formação moral de seus alunos.

(Pesquisadora) - Tem professores que pensam que não há relação entre atitudes de convivência social e moralidade... (Prof. J) - Eu acredito que porque são professores muito focados só no ensinar, não que isso não se ensine, mas assim só naquilo que é da sua área, do que é pronto, do que não está além dos currículos. [...] as questões de convivência, de moralidade, de respeito, isso passa por um outro caminho, que é discutido lá no SOE, que o professor encaminha o aluno para a direção, para a coordenação, mas não se coloca como um agente, como aquele que está ali no dia-a-dia, que está formando esse aluno também.

O professor está formando cidadãos e precisa se sentir agente desta formação. Sua responsabilidade é muito grande e “ele não apenas exercerá influências na formação da criança, mas a sua postura dentro da sala de aula será decisiva para a futura autonomia moral e intelectual dessa criança” (VINHA, 2000, p. 119).

A idéia de que as ações docentes em sala de aula trazem repercussões para a aprendizagem dos alunos esteve presente nos relatos dos professores.

(Prof. A) - No momento que eu faço intervenções, ou eu não faço, está sendo passada uma mensagem através disto.

Os professores também reconhecem como uma responsabilidade do professor realizar intervenções em sala de aula com vistas à formação moral dos alunos, apesar de ser difícil e trabalhoso.

(Prof. D) - Eu procuro ter esse resgate, lembrar da regra. Dá trabalho tu teres que ficar relembrando toda hora da regra, da combinação, e acho até que por isso muitos professores desistem, porque é muito trabalhoso ter que estar retomando, não é simpático muitas vezes. Eu acho que tu constrói um afeto com uma base mais sólida na medida em que tu consegues estabelecer essa moral.

(Prof. C) - Sempre existiu na sala de aula alunos que queiram pegar de bode expiatório o mais frágil, o descabelado, ou o de óculos, ou o gordo, ou o super-magro. Um professor tem que perceber e isso tem a ver com a moralidade. Ele não pode deixar isso passar em brancas nuvens,

ele tem que comprar esta briga, e está muito difícil comprar briga hoje em dia, porque a força externa da família e da própria instituição está muito fragilizada para segurar a onda, ajudar um professor a levar esta situação adiante. Nós professores estamos sendo ameaçados dentro da escola.

Pode-se questionar qual seria o papel da escola e a função do professor se o professor deixa de intervir porque os alunos não aceitam as regras de convívio da turma e da escola. A compreensão de que o contexto social é determinante sobrepõe-se ao papel da escola e à função do professor de ensinar valores e contribuir para a formação moral dos alunos.

(Prof. A) - Se o aluno aprendesse na escola estas normas sociais, e toda a vila agisse de acordo, haveria uma transformação, mas eu vejo que o meio é muito mais forte em relação ao poder dos professores em fazer esta transformação.

Os alunos caracterizados como “em situação de risco”⁶ são vistos como pessoas de difícil convívio, sendo melhor aceitar todas as suas atitudes, mesmo que sejam desrespeitosas. Já está instituído um estigma que justifica a não intervenção do professor e constitui uma inversão de valores, pois o professor passa a temer tais alunos, naturalizando suas atitudes como coerentes com o contexto social em que vivem. O professor, assim, exime-se da responsabilidade e da possibilidade de construir outro tipo de relação com este aluno, que envolva o respeito por exemplo. Nesse sentido, o professor pode deixar de realizar uma intervenção diante de ações inadequadas do aluno por temer retaliação.

(Prof. A) - Tem um grupo de alunos, alunos em situação de risco, utilizamos muito este termo na escola, são aqueles com problemas sociais graves. Esses alunos dificilmente vão aceitar aquilo que tu estás dizendo e vão bater de frente contigo. Então, muitas vezes, é melhor para eu não me incomodar, eu prefiro fazer de conta que eu não escutei, deixar passar. [...] como é tão corriqueiro para eles ficarem falando nome feio de um lado para o outro, se eu tiver que ficar intervindo a cada momento que é dito um nome feio, eu não vou dar aula, vou passar o tempo inteiro intervindo.

⁶ “Por situação de risco, entende-se a condição de crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social” (LESCHER, 2004, p. 11).

As incertezas do professor sobre como agir na relação com os alunos no que diz respeito à moral denotam uma omissão que é desculpada pelo relativismo:

(Prof. A) - O que é adequado para nós? Será que o adequado para mim é o mesmo adequado para ti? Muito complicado, e digo isso porque trabalho em duas escolas diferentes. Atitudes dos meus alunos que eu aceito na vila A, eu não aceito lá na B. Por exemplo, eu não aceito nome feio lá na B, porque lá eles sabem que aquilo é errado, eles têm consciência desse erro, de que isso não é adequado. Já lá na vila A, é muito natural nome feio, é uma coisa corriqueira, o respeito é muito complicado. Essas atitudes de convivência social ali me parecem ser completamente diferentes e até eu tolero coisas que não toleraria em outros ambientes, mas me parece que eu tolero por saber que estou numa região em que aquilo ali não é uma norma deles, aquilo ali não faz parte do dia-a-dia deles. Então parece que a gente muda um pouco as regras ou aceita outras regras. [...] Se entendermos que escola é o lugar onde nós aprenderíamos as regras sociais, mas regras sociais para quem? Nós teríamos que nos perguntar: “é desejável que eles saibam falar e se comportar corretamente?” Mas quem disse que eles vão precisar disso para a vida deles? Para os alunos da B vai fazer uma diferença, porque eles vão ir para o mercado de trabalho, eles vão conseguir se inserir no meio social, enquanto esses da vila A, será que eles vão ir para o mercado de trabalho formal? Será que isso é necessário pra eles?

O relato deste professor, ao comparar a realidade social dos alunos das duas escolas na qual trabalha, denota um conflito de escalas de valores, inclusive em relação aos próprios valores do professor. Embora sejam diferentes contextos sociais, ambos estão inseridos em uma mesma cultura e atendem às mesmas regras sociais. Ressalva seja feita às convenções sociais que podem particularizar algumas atitudes dentro de uma comunidade. Entretanto, mesmo que convenções estejam orientando o comportamento dos alunos mencionados no relato do professor, tais convenções não fazem parte das regras e convenções escolares.

O professor aceita as atitudes inadequadas dos alunos da H. e não lhes ensina porque julga que as normas morais naquele grupo são diferentes e que ser educado não faça parte de seu dia-a-dia. Assim, no entanto, exime-se da responsabilidade de ensinar outros valores aos alunos necessários ao convívio social e que contribuiriam na construção de seu desenvolvimento moral.

A intervenção do professor está atrelada ao fato do aluno já saber o que é certo ou errado; àqueles que já conhecem a regra, a orientação do professor

está presente, ao passo que àqueles que desconhecem a regra e que haveria como conhecê-la com a intervenção do professor isto não acontece. Em outras palavras, quando de fato os alunos precisam do professor, porque ele seria a sua fonte para essas informações, o professor sonega; mostra-se mais disponível para os que não precisariam dele para essas aprendizagens, daí a contradição.

A tolerância referida pelo professor pode ser compreendida como o reconhecimento da escala de valores de seus alunos, atribuindo um valor ao ponto de vista destes, e, ao mesmo tempo, como uma defesa para a não tomada de atitude frente às ações dos alunos. Seu discurso transparece respeito às diferenças sociais, mas o aluno precisa ter a oportunidade de aprender comportamentos que o professor se nega a ensinar por avaliar que o aluno não os aproveitará em sua vida.

Parece haver uma inversão de valores na medida em que o professor atribui um valor ao ponto de vista do aluno, respeita-o, ao reconhecer sua escala de valores, na qual é aceitável dizer nomes feios. Por sua vez, o professor poderia ser desrespeitado, como supõe o relato do professor, por não ter sido atribuído valor a sua possível intervenção e às orientações sobre como agir.

De acordo com Menin (2002), que estuda os valores nos ambientes escolares, a educação em valores pode se dar por meio de uma postura relativista, na qual a escola deixa de assumi-la deixando que aconteça de forma não planejada e assistemática, como um *laissez-faire* em termos de valores morais.

Cada professor e seus alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo, ou seja, sobre o que tem valor. Nesse caso, a escola não teria um código moral ou de valores declarado e assumido, e a adoção de valores seria uma questão individual. Predomina o entendimento de que tudo é relativo e de que não há, obrigatoriamente, uma posição mais correta que outra (MENIN, 2002, p. 95).

Em termos educacionais, podemos compreender como uma omissão no cumprimento da função de educador a não intervenção do professor diante de ações desrespeitosas dos alunos. Não se trata de obtê-las por coação, mas de criar situações em que reflexões sobre as ações e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem trabalhadas com vistas à autonomia moral.

Se em seu convívio social, o aluno não encontra exemplos de como deve agir moralmente, a escola deve ser outro ambiente onde encontrará a referência à boa educação e intervenções que contribuam para seu desenvolvimento moral. Enquanto instâncias sociais, a família e a sociedade cumprem uma função essencial na construção de valores, regras, assim como a escola.

Para o despertar do senso moral, do querer agir moralmente, além da relação com uma figura de autoridade, a criança precisa experimentar sentimentos como confiança, empatia e indignação nas relações sociais. Se no convívio familiar a criança não encontra um modelo a seguir e situações nas quais experimenta sentimentos essenciais à consolidação do sentimento de obrigatoriedade, é no convívio escolar, é na relação com o professor, que poderá construir tais aprendizagens.

4.5 Educação moral do professor

Diante do questionamento sobre sua própria educação moral, há professores que relatam que repetem o seu padrão de educação na relação com os outros:

(Prof. E) - Meu pai é muito amoroso, minha mãe é muito amorosa, sabe, até hoje a gente tem uma relação muito próxima de cuidado um com o outro, de saber como é que está. Eu fui criada com muito cuidado, muito carinho, e eu acho que isso se estende.

(Prof. A) - Essa educação moral que eu dou para os meus alunos tem muito a ver com a educação moral que eu tive, porque eu parto dos meus princípios, do que é certo ou errado para

mim. Eu acho que os valores éticos e os valores morais que passamos aos nossos alunos, que transmitimos a eles como verdadeiros, são os nossos próprios princípios morais.

A relevância desta categoria reside no fato de que a educação moral vivenciada pelo professor, a sua construção moral, reflete no modo como este se posiciona diante da construção moral dos outros, reproduzindo-o, como apresentado nos relatos acima, ou transformando-o, como relatam os professores D e I, respectivamente:

(Prof. D) - Acho que foi muito em cima de palavras, mas eu acho que poderia ter tido ações mais efetivas [refletindo sobre as palavras], e acho que por isso que eu fui muito feliz na criação do meu filho, porque eu procurei não repetir o erro. [...] já se traziam coisas pré-concebidas, pré-determinadas, não era muito baseada em fatos. [...] Tinham estigmas, que eu procuro não fazer, coisas bobas, até mesmo por ignorância.

(Prof. I) - A minha educação foi muito rígida, no sentido assim: “é assim porque é”. [...] Ninguém podia questionar. [...] Agora, por outro lado, também não acho que me fez mal isso, mas também não posso trazer para a vida agora, eu não trouxe isso quando eduquei os meus filhos e o que eu aprendi em termos de colégio eu também não trouxe para os meus alunos.

Estar consciente da própria educação moral parece ser um primeiro passo no intuito de desenvolver ações em sala de aula voltadas para o desenvolvimento moral dos alunos. Vinha (2000) chama a atenção para a própria imaturidade moral dos educadores, vítimas de um processo moral em sua própria educação, como fator que pode dificultar a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. Estes podem desenvolver práticas autoritárias e repressivas por não saber como educar para a prática da liberdade.

Há a compreensão de que a própria formação moral se estende para o convívio social, sendo esta, portanto, outra possível relação entre atitudes de convivência social e moralidade. O sujeito vai agir socialmente de acordo com regras, princípios e valores que o constituem como ser humano.

(Prof G.) - Eu acho que tu aplicas no convívio social e nas atitudes uma moralidade que tu construiu.

(Prof I.) - A moralidade vem dos valores morais, se tu pensares nesse sentido, eu acho que perpassa aquilo que tu fazes na tua convivência social. [...] está intimamente ligado, porque os valores morais eles te dão um norte, eles fazem parte da formação da tua personalidade.

Como vimos, a ação docente engloba um profundo componente moral. Primeiramente, porque o professor é antes um sujeito moral. A reflexão sobre sua própria moral visa facilitar a construção de um ambiente cooperativo em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos professores entrevistados no que se refere à ação docente para a construção da moralidade é de que suas ações podem se constituir em elemento da construção moral dos alunos através do diálogo com eles, de seu exemplo em sala de aula, da coerência entre seu discurso e sua ação, da aprendizagem de valores além de conteúdos e de sua postura diante dos conflitos e situações em sala de aula.

Alguns professores sentiram dificuldade em responder o que é moralidade. Talvez porque seja ainda um conceito pouco explorado socialmente, reconhecendo-se sua complexidade, mas de fundamental importância para a convivência social. Abordá-lo na educação, na formação contínua de professores, tanto quanto outros conceitos o são em disciplinas formais, poderia auxiliar no processo de tomada de consciência de suas ações na construção da moralidade do professor e dos alunos. Afinal, é um tema que remete à reflexão sobre sua própria experiência e sobre suas ações morais.

Sobre a relação entre atitudes de convivência social e moralidade, os professores entendem que esta relação se expressa em ações que primam pela consideração ao outro, sendo relatadas as manifestações de polidez, o respeito às convenções sociais e às regras morais, e o respeito nas relações interpessoais. Destaca-se que a aproximação da criança aos conteúdos morais a auxilia no convívio social.

Sendo assim, tanto o ambiente escolar quanto o modelo do professor são referências para a construção de valores morais e da própria imagem da criança, já que, como bem destacado por Vinha (2000), a qualidade moral do

ambiente social e a educação moral recebida influenciam na formação moral da criança.

Os dados nos fazem supor uma compreensão de moralidade mais voltada à heteronomia, enquanto os relatos sobre a ação docente para a construção da moralidade explicitam uma forma de respeito que caracteriza a moral autônoma, pois remetem à consideração ao outro e à reciprocidade nas relações. Será uma incongruência o professor pensar que a moralidade se constitui de uma forma e o agir de outra para o seu desenvolvimento? Apesar de o discurso se aproximar da prática, ele não representa tal e qual a ação do professor. A observação auxiliaria para elucidar esta questão entre o fazer e o compreender. Ressalta-se que este não era objetivo do presente estudo, mas os dados parecem sinalizar a relevância de que tal indício seja levado adiante.

Pode-se supor uma incoerência ao relacionarmos que os professores compreendem a moralidade como o cumprimento de regras e submissão à ordem imposta, estando, portanto, mais voltada à moral heterônoma, ao mesmo tempo em que seus relatos sobre atitudes de convivência social e sua relação com a moralidade explicitam uma forma de respeito que caracteriza a moral autônoma, pois remetem à consideração ao outro e à reciprocidade nas relações. Ressalva seja feita de que foram analisados os discursos dos professores e não sua prática, não sendo possível aqui concluir, mas talvez apenas supor, que haja um distanciamento entre seu discurso e suas ações.

Mas como estará sendo preparado o professor para esta autopercepção sobre a relação entre o que pensa e como age? Assim como verificamos, nos relatos sobre a formação moral do professor, que a educação moral vivenciada reflete no modo como o professor se posiciona diante da construção moral dos alunos, qual a consciência do professor sobre a repercussão do ser humano que é e de suas ações para as aprendizagens de seus alunos? Não se pode supor que por ser um professor e ser adulto esteja completamente desenvolvido e em condições de ajudar o seu aluno. Em razão disto, já

sinalizava na introdução deste trabalho a relevância do autoconhecimento para o docente para que possa conciliar a diferença entre a pessoa do professor e o técnico em educação, condensados em um só profissional.

Percebo as escolas por seus ambientes sociomorais, e os professores pelo modelo a ser oferecido, como peças chave da formação moral e ética dos alunos. Nesse sentido, a reflexão sobre valores tem de permear as ações educativas com vistas à construção consciente de futuros cidadãos, assim como a preparação dos professores e sua formação contínua devem contemplar a reflexão sobre a ética docente. Dentro dessa perspectiva, os trabalhos de Andrade (2008) e de La Taille (2009) já nos trazem indicativos para a concretização desse ideal. Apesar de ter enfatizado a moral, pois parti dos conceitos utilizados por Piaget, eu reconheço a indissociabilidade entre moral e ética.

O dinamismo do processo de construção dessa pesquisa levou a consecutivas tomadas de consciência, as quais me remeteram à reflexão sobre o foco da investigação e ao redirecionamento do trabalho. Somado à revisão da literatura, isso se transformou em algo muito intenso, criando o desejo de reconstruir para dar conta de recentes assimilações.

Vivenciei plenamente o percurso desta investigação percebendo a dinâmica reorganização dos conhecimentos. A sensação de ter de recomeçar a pesquisa para dar conta de novas aquisições foi redirecionando o meu olhar enquanto pesquisadora.

Os dados encontrados nas entrevistas levaram à reformulação do problema e à constatação de que outras questões teriam de fazer parte do roteiro básico da entrevista a fim de contemplar o tema pesquisado em sua totalidade. Por perceber a relevância do início do desenvolvimento moral, a indagação na entrevista centrou-se nos primórdios deste desenvolvimento, em como inicia o aprendizado do que é certo ou errado. Desta forma, os dados não

contemplaram respostas que permitissem analisar o desenvolvimento moral, chegando à autonomia. Por isto, o título e o problema sofreram modificações e passei a tratar da construção da moralidade.

Uma questão sobre o respeito seria essencial também para contemplar a compreensão de desenvolvimento moral, na medida em que a compreensão poderia se mostrar mais voltada às relações coercitivas, próprias da moral heterônoma, ou às relações de cooperação, características da autonomia moral. Além dessa, outra sobre os sentimentos ligados à formação da consciência moral.

Destaque também deve ser dado ao exercício que me propus na utilização do método clínico. Como já assinalado na metodologia, a constatação posterior de questões que poderiam ter sido realizadas estiveram presentes, assim como a dificuldade em coordenar o roteiro do que se pretendia investigar com o raciocínio dos sujeitos. Retomo aqui às palavras de Delval (2002) de que nenhuma entrevista é perfeita e reconheço que foi desafiante a utilização do método clínico como recurso metodológico.

Como um processo contínuo de aprendizagem, permanecem questionamentos que podem representar, quem sabe, o início de novas investigações. A questão a ser pensada é como se encontra a relação entre professor e aluno, para que o professor contribua para a formação do sentimento de obrigatoriedade na criança, se sabemos que são fatores determinantes de sua formação as instruções ou exemplos recebidos de pessoas respeitadas por ela. É certo que, além dos professores, outros adultos com os quais a criança convive participam na formação dos sentimentos morais. Entretanto, interessa saber como isso se passa na relação com o professor, assim como no ambiente escolar, considerando-se que as crianças passam grande parte de seu dia na escola. Além disso, resta a sensação de que deveria ter sido investigada a compreensão dos professores sobre o

respeito, a fim de identificar o tipo de relação social que está presente no ambiente sociomoral.

Por fim, atribuo a relevância desta pesquisa também por mostrar a importância da intervenção do professor para a formação moral dos alunos e a melhora das relações interpessoais. Estudos sobre o bullying (ABRAPIA) reconhecem como estratégia eficaz para sua redução a intervenção do professor. Em tempos de incivilidade nas relações sociais, que marcam inclusive as ações reconhecidas como bullying, mostra-se necessário resgatar, mas sobretudo, reinventar as bases do desenvolvimento moral e qualificar os ambientes sociomorais.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br>>. Acesso em 20 de junho de 2009.

ANDRADE, J. *Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2003. Dissertação de Mestrado.

_____. *Ética docente: um estudo sobre o juízo moral do professor*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2008. Tese de Doutorado.

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

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, J. e cols. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.

BIAGGIO, A. *Psicologia do desenvolvimento*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Universalismo versus Relativismo no julgamento moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 001, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BÖCK, V. R. *Professor e psicologia aplicada na escola*. Porto Alegre: Kinder, 1996.

CANTO-SPERBER, M. (org.) *Dicionário de ética e filosofia moral*. São Leopoldo: Unisinos, 2003. v 1. v. 2.

COLAVITTI, F. Saúde dez, educação zero: livros e cursos procuram reabilitar a importância da etiqueta para crianças. In: *VEJA on-line*, edição 1692. 21 mar. 2001. Disponível em: <www.veja.com.br>. Acesso em: 10 maio 2008.

COMTE-SPONVILLE, A. A pequena virtude. In: DHOQUOIS, R (org.). *A polidez: virtude das aparências*. Porto Alegre: L&PM, 1993. p. 15-22.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendiz*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo [1996]. *Pedagogia da autonomia*. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

_____. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLEGO, A. B. *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2006. Dissertação de Mestrado.

ISAIA, S. M. A. *O professor de licenciatura e a docência*. Santa Maria: UFSM, 1999. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrada.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectivas e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 89-119, 2001b.

_____.; SOUZA, L.; VIZIOLI, L. Ética e Educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

_____. *Educação moral: família e escola*. *Dois pontos: teoria & prática em educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 21, p. 92-94, outono/inverno, 1995.

_____. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LESCHER, Auro D. (coord.). *Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde*. São Paulo, 2004.

Disponível em: <<http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf>>. Acesso em 29 de junho de 2009.

LOURENÇO, O. M. *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina, 1992.

MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Tania. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Tese de Doutorado.

MARTINS, Raul A.; SILVA, Izabella A. Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 185-198.

MENIN, M. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

_____. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, 2002. p. 91-100.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, J. [1932]. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. [1936]. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a. 3. ed.

_____. [1965] *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. [1970]. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. [1972]. *Para onde vai a educação?* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Tradução de Paulo Francisco Slomp.

_____. *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIZANO, Thayse Polidoro. O ambiente escolar na construção da solidariedade. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (Orgs.). *Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Campinas: FE, 2005. p. 408.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

ROSSETTO, M. C. *A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Dissertação de Mestrado.

TOGNETTA, Luciene; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: Representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, n.2, 2008, p.181-188.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VINHA, Telma Pileggi; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (Orgs.). *Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Campinas: FE, 2003. p. 119-133.

WASKOW, S. *Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2004. Dissertação de Mestrado.

ANEXO

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____,
RG número _____ autorizo a gravação da entrevista e a utilização dos dados fornecidos em entrevista para fins exclusivos de pesquisa sobre atitudes de convivência social e desenvolvimento moral.

A pesquisadora Fernanda Cañete Vebber, mestranda em Educação da UFRGS, sob orientação da Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques, se compromete a manter em sigilo os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos, evitando, dessa forma, qualquer prejuízo que possa advir do uso dos mesmos.

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato através do telefone 9293-2279 ou do e-mail: canete@ibest.com.br.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2008.

Assinatura