

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

096249

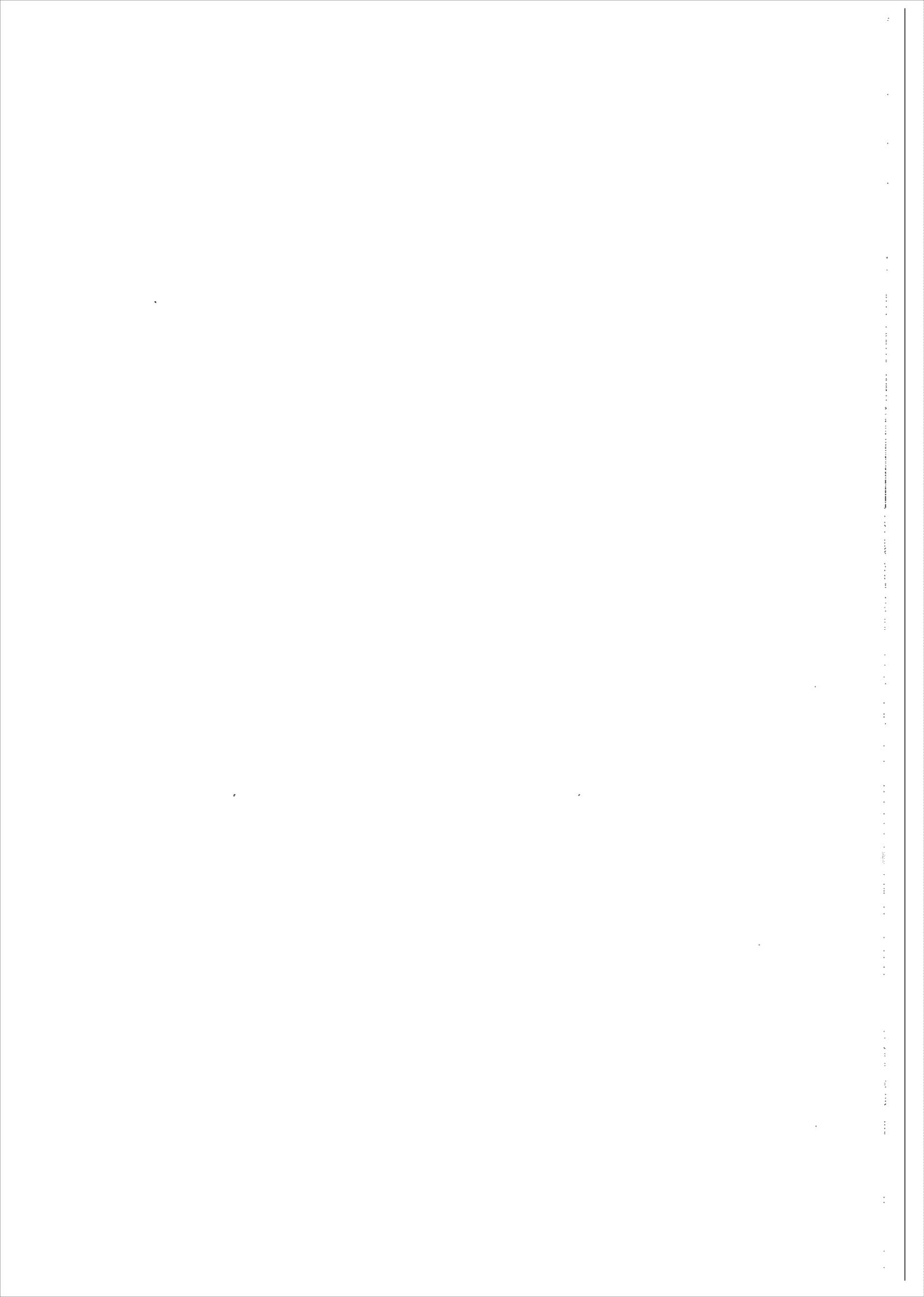
**POSTURA METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DO PROFESSOR**  
**E AUTONOMIA DO ALUNO**

**SILVIA REGINA CANAN**

**Dissertação apresentada ao Curso de**  
**Pós-Graduação em Educação da**  
**UFRGS para obtenção do título de**  
**Mestre.**

**Porto Alegre, 1997**

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS



C213p Canan, Silvia Regina  
Postura metodológica e epistemológica do professor  
e autonomia do aluno/ Silvia Regina Canan. - Porto  
Alegre: UFRGS/FACED, 1997.  
p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de  
Pós-Graduação em Educação.

1. Epistemologia Genética. 2. Trabalho docente.  
3. Introdução professor-aluno. 4. Professores-prática  
pedagógica. 5. Aluno-autonomia.

CDU:371.124

---

Catálogo na publicação  
Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS

**Orientador: Prof.º Dr. Fernando Becker**

*“Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.*

*Medo e coragem em ousar.*

*Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.*

*Medo e coragem em romper com o velho.*

*Medo e coragem em construir o novo.*

*Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.*

*Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses ingredientes cotidianamente, através de nossa capacidade, força vital (que todo o ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiada) e DESEJAR, SONHAR, IMAGINAR e CRIAR.*

*Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento, da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.*

*Este é o drama de permanecer VIVO... fazendo educação!”*

*(Madalena Freire)*

*Aos meus pais - Vírio e Celina, que me ensinaram a amar a vida, a persistir e a lutar dignamente pelos ideais sonhados.*

*Aos meus irmãos - Fábio e Marlize, pelo incentivo constante, pelo carinho e pela amizade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Retornar no tempo é rememorar com saudade a riqueza da história compartilhada com todos aqueles que me acompanharam nessa caminhada.

Foram diferentes momentos, alguns mais fáceis, outros árduos, mas todos impregnados de lições de vida, de emoções, de êxitos e, por vezes, de fraquezas, traduzidas pela vontade de recuar.

Permaneci, enfrentado as dificuldades encontradas. Mas o que ficou disso tudo? O imenso desejo de superação, de enfrentamento dos obstáculos, a assimilação das possíveis perdas, a certeza da possibilidade de continuar.

Essas conquistas não são mérito exclusivamente meu, outras tantas pessoas contribuíram, explícita ou anonimamente, para que eu chegasse aqui. É com elas que comungo esse momento.

De modo carinhoso e especial ao Dr. Fernando Becker, orientador e professor competente, por suas palavras seguras, desafiadoras e incentivadoras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Aos funcionários da secretaria do pós-graduação, em especial à Sonia e à Cecília.

Aos bibliotecários, especialmente à Catarina, pela disponibilidade em revisar as bibliografias.

Aos colegas de caminhada, pelas dúvidas e angústias compartilhadas e pela amizade construída.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen, pelo apoio institucional e solidário da direção, professores, funcionários e alunos que acompanharam e incentivaram esse trabalho, ajudando-me a crescer.

À direção, professores e alunos da Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima, em especial às professoras Berenice, Cleusa, Maria Ely e Noemir, meus mais profundos agradecimentos.

Às crianças que fizeram parte desse estudo, pela generosidade, paciência e carinho que demonstraram.

À família Blasi, em especial ao seu Arno, à dona Ilda e Giovana, por terem tornado mais feliz e agradável minha estada em Porto Alegre.

Aos meus grandes amigos e amigas que souberam, pacientemente, entender as ausências necessárias. Vocês são a razão de nossas alegrias.

À Luci Mary Duso pelo trabalho dedicado e competente.

Ao Professor Domingos Chiodi, pela disponibilidade e sapiência ao revisar estes escritos.

Ao PICDT/CAPES, pela bolsa concedida. Seu apoio tem possibilitado a qualificação de recursos humanos de nossa e de tantas outras Universidades.

A quem, mesmo estando, por vezes, distante, não esteve longe de mim um só dia...

A Deus...

A Autora

## SUMÁRIO

RESUMO .....	11
ABSTRACT .....	13
INTRODUÇÃO .....	15
<b>I - APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÃO DE ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS .....</b>	<b>18</b>
A. Empirismo: a aprendizagem por experiências .....	20
B. Apriorismo: o conhecimento programado na bagagem genética .....	23
C. Construtivismo: aprendizagem através da ação .....	28
1. A assimilação .....	28
2. A acomodação .....	32
3. Os esquemas de ação .....	34
4. As estruturas e sua dinâmica: .....	39
5. Conhecimento construído: a dialética da relação sujeito e objeto: .....	42
D. Os estágios do desenvolvimento cognitivo: .....	45

II - MORAL E ÉTICA: SIGNIFICADO E ORIGEM DOS TERMOS: .....	49
A. Kant e a moral da razão .....	52
B. Durkheim: a moral é um fato social .....	59
III - O DESENVOLVIMENTO LÓGICO E MORAL NA CONCEPÇÃO DE JEAN PIAGET: .....	65
A. O desenvolvimento da moral infantil: .....	67
1 - As regras do jogo: .....	70
2 - A prática das regras: os sucessivos estágios: .....	72
3 - Os estágios da consciência das regras: .....	76
4 - Ainda sobre as regras: .....	79
B. Respeito unilateral e respeito mútuo: a determinação de duas morais ..	81
1 - O respeito unilateral e a regra coercitiva: .....	83
2 - O respeito mútuo e as regras racionais: .....	86
3 - Estabelecendo mais alguns (contra) pontos: .....	88
IV - A CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR E A AUTONOMIA DOS SUJEITOS .....	91
A. Algumas questões sobre autonomia .....	91
B. A consciência e seus estados .....	97
C. Tomada de consciência (Piaget) e conscientização (Freire): buscando uma aproximação .....	99
V - A PESQUISA E O CONTEXTO SOCIAL ONDE FOI REALIZADA .....	108
A. Contextualizando a realidade .....	108

B. Contextualizando a escola: .....	114
C. A escolha da escola: .....	117
D. Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos .....	118
E. As questões que nortearam nossa interlocução com os sujeitos da pesquisa .....	124
F. O problema que investigamos e as questões pesquisadas .....	127
VI - OS RESULTADOS DA PESQUISA: A BUSCA DO ENTENDI MENTO .....	129
A. Da prática e da consciência das regras: como se dá essa construção .....	135
B. Da heteronomia à autonomia: as relações que perpassam essas construções: .....	145
1 - Teatro: representação do professor .....	145
2 - Entrevistas .....	146
3 - Uma leitura sobre as relações que perpassam a construção da autonomia .....	151
C. Sobre a maneira como o professor conduz (metodologia) e concebe o conhecimento (epistemologia) .....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	194

## RESUMO

Esta dissertação tem como propósito compreender a relação existente entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos. Para atendermos a esse objetivo, buscamos apoio teórico na Epistemologia Genética de Jean Piaget e nas obras de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao processo de tomada de consciência e de conscientização. Com Piaget compreendemos que a moral não é inata nos seres humanos nem imposta simplesmente pelo meio social; é, ao contrário, resultado de um longo processo de construção. Com Freire, aprendemos que o processo de conscientização, pelo qual chegamos à consciência crítica, pode significar o ponto de partida de uma prática pedagógica comprometida com a construção de um aluno mais autônomo.

Tendo como referência esses autores e tomando como ponto de partida sua concepção interacionista das relações entre desenvolvimento lógico e moral, procuramos compreender se, de fato, a maneira como o professor conduz sua prática pedagógica (metodologia) e a forma como a concebe (epistemologia) interferem na construção da autonomia dos alunos.

A pesquisa, organizada para desvendar essas relações, foi realizada na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima, na periferia urbana de Frederico Westphalen - RS.

A interação com esse meio escolar nos possibilitou entender que o professor baliza seu trabalho a partir de uma crença behaviorista, epistemologicamente empirista, traduzida por uma pedagogia diretiva e, como tal, autoritária. Em função dessa prática em sala de aula tende a “formar” seus alunos para o individualismo; isso é, sob o ponto de vista moral, para a heteronomia. A autonomia, entendida, ao contrário, como resultado de relações de cooperação, poderá ser desenvolvida na escola, se o trabalho do professor assumir uma nova postura, epistemologicamente interacionista ou construtivista e pedagogicamente relacional.

## **ABSTRACT**

This dissertation has the purpose to comprehend the existent relation between the teacher's methodological and epistemological attitude and the building students' autonomy. In order to attend to this aim we search theoretical support in Jean Piaget's Genetic Epistemology and in Paulo Freire's achievements, especially regarding the process of taking of conscience and awarness. From Piaget, we comprehend the moral isn't innate in human beings nor simply imposed at social environment; on the contrary, it is a result of a lengthy building process. From Freire, we learn the awarness process, through which we get to the critique conscience, can mean the starting point of a pedagogical practice engaged to the building of a more autonomous student..

Having as reference these authors and taking as starting point their interactive conception of the relations between logical and moral development, we search to comprehend if, in fact, the manner as the teacher conducts his pedagogical practice (methodology) and the form as he thinks it (epistemology) interfere on the building students' autonomy.

The research, arranged to uncover these relations, went accomplished at Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima, at the urban periphery of Frederico Westphalen - RS.

The interaction with this scholastic environment made us plausible to understand the teacher stakes his work from a behaviorist, epistemologically empiricist belief, translated for a directive pedagogy and, this way, authoritarian. As a result of this practice in classroom the teacher trends “to form” his students to the individualism; or, under the moral viewpoint, to the heteronomy. On the other hand, the autonomy, understood as a result of cooperative relationships, will be able to develop in the school, if the teacher’s work assumes a new attitude, this being epistemologically interactive or constructive and pedagogically connectal

## INTRODUÇÃO

A opção por um tema de investigação traz em sua essência muitas das inquietações que perpassam o cotidiano do educador, sua vida e seus sonhos. Além disso, implica nossa filiação a um determinado ponto de vista teórico; em nosso caso, a epistemologia genética piagetiana e os estudos freireanos acerca da consciência e de seu processo de formação.

A temática de nossa pesquisa visa a compreender a relação existente entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos.

Ela é fruto de uma preocupação que nos acompanha desde nossa vida acadêmica, resultado das inúmeras incursões que realizamos pelas escolas. Percebíamos nessas ocasiões que em algumas salas de aula os alunos pareciam expressar melhor seu pensamento, sendo mais questionadores e mais rápidos na resolução de algumas proposições feitas pelos professores.

Em busca de uma compreensão mais científica, que fosse além do senso comum, procuramos algumas respostas que pudessem elucidar os questionamentos que fazíamos. Desenvolvemos esse trabalho a partir de três

categorias: a metodologia utilizada pelo professor para desenvolver suas aulas, a epistemologia balisadora dessa prática pedagógica e o processo de construção da autonomia dos alunos.

Essa dissertação consta de duas partes. A primeira delas de caráter mais teórico é constituída de quatro capítulos. No Capítulo I, tentamos compreender como acontece a aprendizagem à luz das concepções epistemológicas empirista, apriorista e construtivista. Essa retomada teórica permitiu-nos reafirmar nossa crença na aprendizagem enquanto processo de construção.

No Capítulo II, apresentamos os conceitos de moral e ética e o desenvolvimento moral a partir das concepções de Kant, Durkheim e Piaget. Enfatizamos as idéias de Kant, filósofo alemão, que trouxe importantes contribuições ao estudo da moralidade humana tentando esclarecer problemas acerca da razão pura e da razão prática. A contribuição de Durkheim, igualmente relevante, nos possibilitou compreender a herança social da crença na moral como algo que existe fora dos indivíduos e lhe é dada por uma “entidade superior” a ele mesmo.

O Capítulo III, parte essencial de nosso trabalho, traz os estudos de Piaget sobre a moral a partir de uma perspectiva da epistemologia cognitivista, mostrando que a moral é universal, reconhecendo uma certa unidade (universalidade) na multiplicidade (diferentes culturas).

No Capítulo IV tecemos algumas considerações acerca da consciência do professor e a relação dessa com a autonomia dos alunos, a partir do referencial teórico de Paulo Freire.

A segunda parte desse trabalho, em dois capítulos, refere-se à pesquisa empírica. O Capítulo V situa a pesquisa no contexto social onde foi realizada. Retrata os sujeitos envolvidos, a forma como procedemos metodologicamente e as questões que nortearam nosso trabalho.

No Capítulo VI realizamos a busca do entendimento dos resultados da pesquisa, discutindo-os à luz da teoria proposta.

Por fim, nas Considerações Finais, elencamos as conclusões a que chegamos a partir da investigação e as possíveis saídas que vislumbramos em termos de prática escolar, por um lado, e continuidade da pesquisa, por outro.

## **I - APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÃO DE ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS**

Os estudos de psicologia genética de Jean Piaget nos dão ciência de que o conhecimento não pode ser compreendido de forma reducionista, como alguma coisa concebida ou pré-determinada nas estruturas internas do indivíduo, pois elas resultam de um processo de construção efetivo e contínuo. Tampouco pode-se atribuir o conhecimento às características próprias do objeto porque essas são conhecidas através da mediação necessária das estruturas que as enriquecem. Diz Piaget (1983): "... todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova." (p.3)

Nesse sentido, a epistemologia genética, ao contrário da epistemologia tradicional, que conhecia apenas os estados superiores do conhecimento, vai buscar sua gênese, visando a compreender as raízes mesmas das diversas variedades de conhecimento, incluindo aí desde as formas mais elementares, seguindo sua evolução até os níveis mais avançados do pensamento científico.

O grande ensinamento que este estudo da gênese do conhecimento nos traz é de que não existem, jamais, conhecimentos absolutos, porque eles estão em processo permanente de construção, conforme nos resume Piaget (1983):

*“seja, que tudo é gênese, inclusive a elaboração de uma teoria nova no estado atual das ciências, seja que a gênese recua indefinidamente, porque as fases psicogenéticas mais elementares são, elas mesmas, precedidas de fases de algum modo organogenéticas, etc.” (p.4).*

Isso significa, em termos de estruturas de conhecimento, que o retorno à gênese não se traduz em privilégio de uma fase ou outra que possa ser considerada a primeira mas que há um processo de construção indefinido, e precisamos atentar para o fato de que toda ciência está em permanente transformação e não considera jamais seu estado como definitivo, o que é válido para o conhecimento em geral: ele está em permanente processo de construção.

Para que haja esse entendimento é necessário percorrermos alguns caminhos teóricos que nos permitam compreender com mais propriedade esse processo descrito por Piaget. Para tanto, abordaremos o empirismo e o apriorismo, enquanto epistemologias subjacentes à teoria da aprendizagem para, em seguida, trazermos os argumentos de Piaget acerca de uma proposta construtivista de aprendizagem que deixará explícita a insuficiência das outras duas epistemologias no sentido de argumentar sobre o conhecimento e sua gênese.

Concordando com Piaget, faremos a tentativa de expor a epistemologia por ele descrita, apresentando-a de um modo naturalista, sem ser positivista, evidenciando a atividade do sujeito, sem ser idealista, buscando apoio também no objeto reconhecendo seus limites (ele existe independente de nós mas nunca é completamente atingido) e, acima de tudo, concebendo o conhecimento como uma elaboração contínua (Piaget, 1983).

### **A. Empirismo: a aprendizagem por experiências**

Ao tratarmos o empirismo enquanto postura epistemológica, permitimo-nos tratar analogamente a postura pedagógica diretiva, porta-voz, por assim dizer, desta forma de concepção de conhecimento.

Na Pedagogia Diretiva, estão imbricadas, entre outras, as idéias de Thorndike, que concebe a aprendizagem como a associação entre as impressões dos sentidos e os impulsos para a ação, os quais se fortalecem ou enfraquecem na formação ou no rompimento de hábitos. Esta ligação ou associação, chamada connexionismo, é considerada a primeira teoria de estímulo-resposta (S-R). Podemos encontrar também a crença behaviorista de Skinner na aprendizagem que resulta do condicionamento operante. Esta pode ser explicada da seguinte forma: a cada resposta dada segue-se um reforço positivo (estímulo cuja apresentação fortalece o comportamento), ou negativo (estímulo cuja retirada fortalece o comportamento); ambos têm a finalidade de aumentar a frequência de um comportamento desejado. E ainda está marcada pela teoria sistemática de Hull, que acrescenta um novo elemento ao condicionamento: o organismo. O estímulo afeta o organismo e a resposta depende tanto do organismo quanto do estímulo (Hilgard, 1973).

Estas teorias compreendem uma visão empirista da gênese do conhecimento. Segundo o empirismo, o sujeito é um ser passivo, receptor de informações prontas, que lhe permitirão adaptar-se ao mundo em que vive, sendo a realidade objetiva e externa transmitida de maneira formal pelo processo educativo. Neste entendimento, cabe à inteligência o papel de armazenar informações, pois o conhecimento tem caráter cumulativo. É transmitido pelo professor, que

estabelece uma relação de verticalidade com os alunos dentro da idéia de que o aluno é “tabula rasa”, não somente no momento em que ele nasce, mas durante toda sua vida. Em outros termos, cada novo conteúdo assimilado não estabelece relação com os anteriores.

Portanto, o conhecimento vem do meio físico e social (de fora para dentro). Gaarder (1995) diz: “Aristóteles nos chama atenção para o fato de que não existe nada na consciência que não tenha sido experimentado antes pelos sentidos” (p. 123).

Tem-se, assim, que a postura empirista reforça a supervalorização do meio na apropriação do conhecimento, tornando o organismo essencialmente passivo em relação a este meio. Esta postura é fortemente rebatida por Piaget (1996), que, ao referir-se ao funcionalismo lamarckista, assim se pronuncia:

*“O organismo é menos passivo do que Lamarck supunha. Reage ativamente assimilando o meio a suas estruturas, em lugar de deixá-las curvar-se em todos os sentidos por indefinidas acomodações. Certamente, o organismo é capaz de aprendizagem mas todo registro de informações exteriores está ligado a estruturas de assimilação” (p.127).*

Em função desta verticalização, Piaget (1987), aprofundando sua análise crítica do Empirismo, assim o caracteriza:

*“Por uma parte tende a considerar a experiência como algo que se impõe a si mesmo, sem que o sujeito tenha que organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição” (p.339).*

É mister salientar que Piaget não nega o papel importante que o meio exterior e a experiência desempenham no desenvolvimento da inteligência, pois em todos os níveis ela é necessária. Não nega a ação das experiências passadas sobre a experiência atual (o que traduz a experiência de vida dos sujeitos). Os próprios esquemas sempre traduzem experiências, pois, de fato, não constituem uma montagem hereditária acabada; ao contrário, eles vão se construindo pouco a pouco e suas assimilações recíprocas sempre exprimem uma realidade experimental (passada ou futura).

O que é negado por Piaget é que a experiência se imponha por si mesma e que exerça pressão direta sobre o sujeito, porque é a atividade desse que torna possível a experiência. Mesmo que o meio represente uma totalidade, ele não pode impor-se ao espírito humano a não ser por sucessivos fragmentos, ou seja, por associação (1987, p.342). Piaget afirma que “A experiência não é recepção, mas ação e construção progressivas” (1987, p.342); ou ainda: “conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações” (1996, p.15). Sob este ponto de vista, falar em transformação supõe falar em ação ou em operação, sendo esta operação originada nas coordenações gerais das ações.

Essa “natureza ativa” do sujeito se manifesta desde as formas mais elementares do conhecimento. Pensando assim, o autor nega o empirismo, o qual supervaloriza o externo e reforça as relações unilaterais em sala de aula, fazendo prevalecer o ponto de vista do professor sobre o do aluno, cabendo a esse último a posição pacífica e ingênua de reproduzir e desenvolver aquilo que o professor julga ter lhe dado: o conhecimento.

## **B. Apriorismo: o conhecimento programado na bagagem genética**

No concernente à concepção epistemológica apriorista, que fundamenta a Pedagogia Não-Diretiva, tem-se como pressuposto a crença de que o ser humano, ao nascer, traz o conhecimento já programado em sua bagagem genética. Neste sentido Becker (1994) explicita:

*“Basta um mínimo de exercícios para que se desenvolvam ossos, músculos, nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta... assim também com o conhecimento. Tudo está previsto.”(p.91)*

Considerando a previsão anterior acerca do que vai acontecer, teremos um meio que interfere minimamente no conhecimento do ser humano. Neste caso, o professor é, até certo ponto, dispensável, pois praticamente não age sobre o processo de conhecimento do aluno, negando a característica fundamental de sua ação que é, justamente, trabalhar para permitir a construção do conhecimento.

Em função da concepção apriorista de estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológica do próprio sujeito, Piaget, a exemplo do que fez com o empirismo, também mostra a insuficiência do apriorismo concordando com a “Teoria da Forma” em alguns aspectos.

Referimo-nos, neste caso específico, à Gestalttheorie, que admite a idéia de estruturas enquanto totalidades. Em pelo menos dois pontos essenciais Piaget concorda com a teoria da forma: em primeiro lugar, os esquemas manifestam-se enquanto totalidades e não como o resultado de associações entre elementos isolados; em segundo lugar, não aceita toda e qualquer faculdade ou força espe-

cial de organização, concordando com a idéia gestaltista, buscando encontrar as raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos entendidos como sistemas de relações e não como a expressão de forças substanciais. Por outro lado, a teoria piagetiana, através da hipótese da assimilação, supera a teoria da forma, mostrando como o esquema é uma “Gestalt dinamizada”.

Além dos pontos de concordância, existem alguns pontos de divergência na concepção de Piaget em relação à teoria apriorista. Dentre esses aspectos, destacamos primeiramente o fato de que uma Gestalt não possui história por não considerar a experiência anterior, ao contrário do esquema que resume em si o passado, consistindo sempre numa organização ativa da experiência vivida. Segundo Piaget (1987), as estruturas não traduzem apenas um certo grau de maturação do sistema nervoso ou dos aparelhos de percepção, como explicita a teoria da forma, mas também trazem em si as experiências atuais e passadas.

Fica claro o resgate acerca da importância da história vivenciada pelo sujeito. A sucessão de fases apresentadas durante o período sensório-motor dá ciência, segundo Piaget (1987), da “realidade da evolução dos esquemas e, por consequência, do papel da experiência e da história” (p.358).

Em síntese, os comportamentos cujo aparecimento definem as diferentes fases apresentam-se sempre de forma continuada em relação às fases precedentes e o resultado de sua atividade se transmite de um período para o outro. Fica então, comprovado, que as estruturas não se constituem dissociadas do desenrolar histórico da experiência. “O esquema é, portanto, uma Gestalt que tem história” (Piaget, 1987, p.359).

Em segundo lugar, ao contrário do esquema que se aplica à diversidade do meio exterior e se generaliza em função dos conteúdos que abrange, a Gestalt não se generaliza e aplica-se imediata e interiormente à situação percebida. O desenvolvimento do esquema, bem como sua história, consiste não apenas na sua generalização, mas na sua aplicação a circunstâncias cada vez mais variadas. Já a Gestalt apresenta-se de maneira bem diversa, não se aplicando sucessivamente a conteúdos diversos. Trata-se sempre de uma necessidade imediata, que pode renovar-se a cada percepção, dispensando a existência de um esquematismo generalizador.

Piaget (1987) comprova, através do acompanhamento das fases, que o desenvolvimento dos esquemas sempre traduz em si a história de uma generalização contínua. Diz ele:

*“Não só toda a estruturação é capaz de reproduzir-se na presença dos acontecimentos que provocaram o seu aparecimento, mas, além disso, aplica-se aos objetos novos que a diferenciam em caso de necessidade” (p.362).*

As duas questões anteriores fazem surgir uma terceira. Em função da “forma” não possuir história nem poder generalizador, ela não implica nenhuma atividade, ou seja, “na medida em que as “formas” não possuem história nem poder generalizador, a própria atividade da inteligência encontra-se preterida, em benefício de um mecanismo mais ou menos automático” (p.362).

O que se verifica é que os esquemas não surgiram como entidades autônomas, mas como produtos de uma atividade contínua que lhes é imanente e da qual eles constituem os sucessivos momentos de cristalização.

Os esquemas são, de fato, esquemas de ação, sendo que sua organização é apenas um aspecto interno da sua adaptação, que é simultaneamente assimilação e acomodação. A existência do esquema e sua organização são consequência da ação combinada entre assimilação e acomodação, ou ainda o esquematismo da organização é inseparável de uma atividade assimiladora e acomodadora, cujo funcionamento é a única explicação plausível para o desenvolvimento das estruturas.

Cabe ressaltar que, se considerarmos as “formas” como isentas de história, concebendo suas reorganizações como independentes de toda e qualquer generalização ativa, estaremos, de uma maneira ou outra, negligenciando a própria inteligência. No entanto, Piaget (1987) explica os progressos da inteligência numa relação simultânea da atividade assimiladora e acomodadora, a partir da qual “as estruturas conceituais e as relações lógicas vêm sobrepor-se às simples montagens sensório-motoras”(p.364)

A quarta diferença vem em forma de duas questões: “Como explicar o mecanismo das reorganizações, essenciais ao ato de inteligência?” e ainda: “Como explicar a descoberta das ‘boas formas’, em contraste com as que são menos boas?” Para esse questionamento, Piaget contraria a hipótese apriorista, segundo a qual o ato de compreensão consiste em reorganizar o campo percentual substituindo nele as formas inadequadas por outras mais satisfatórias, sendo que a inteligência progride em função da manutenção interna, que é dirigida às melhores formas. Para a teoria piagetiana, as percepções de estruturas acabadas são o desfecho de elaborações complexas, nas quais intervém a experiência e a atividade intelectual, não podendo ser escolhidas como representativas no problema das boas formas.

O fato é que, superando as percepções estáticas, no sentido de analisar como elas ocorrem, fica claro que as “boas formas” não são produto de um processo isolado, mas são fruto de uma pesquisa prévia, a qual, para além da simples maturação ou exercício, constitui uma exploração do real, implicando a experimentação e o controle.

O controle dos esquemas se dá por uma correção dos esquemas anteriores, por diferenciação progressiva, sendo que toda organização que está se processando apresentar-se-á como um equilíbrio entre a assimilação e as exigências da acomodação, ou seja, como um exercício controlado, ao contrário da idéia empirista de que as boas formas substituem as formas menos boas.

Para finalizar, uma quinta diferença, resultado e síntese das demais, dá conta de que “as formas existem em si mesmas, ao passo que os esquemas nada mais são do que sistemas de relações cujos progressos permanecem sempre interdependentes (Piaget, 1987, p.367). As Gestalten são concebidas como existentes em si: trata-se de uma visão limitada, que considera apenas o lado psicológico da percepção ou da intelecção. Num primeiro momento recusa-se a explicar a gênese das formas; estas são apenas entidades das quais participam a percepção e a intelecção. Em seguida, a Gestalt explica a sua necessidade pela estrutura psicológica inata do organismo, o que torna as formas anteriores à experiência e, por fim, as formas passam a ser condição de toda experiência possível.

Entretanto, Piaget (1987) é claro quando afirma que nada nos autoriza a crer na existência em si das estruturas. Segundo ele, o relativismo apresentado pressupõe a existência de invariantes de ordem funcional e não estrutural, sen-

do, por isso, uma forma tanto melhor quanto mais satisfizer a dupla exigência de organização e de adaptação do pensamento, consistindo a organização numa interdependência dos elementos dados e a adaptação num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Esses aspectos nos conduzem a concordar com Piaget de que a inteligência não supõe apenas a experiência, nem depende somente de estruturas devidas ao sujeito (portanto pré-formadas). O desenvolvimento da inteligência atesta, de fato, uma construção que depende a todo momento da interação de fatores exógenos e endógenos.

A teoria da assimilação expressa, então, o interacionismo piagetiano, onde o conhecimento só é possível através de uma assimilação da realidade aos esquemas e estruturas do sujeito e de uma acomodação complementar do sujeito à realidade. Portanto, não há conhecimento sem conceitos; isto significa, segundo Ramozzi-Chiarottino (1988) que “o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura”. É o que Piaget chama de assimilação.

### **C. Construtivismo: aprendizagem através da ação**

#### **1 - A Assimilação:**

É impossível falarmos em ação sem caracterizá-la desde seu princípio (o período dos reflexos), passando pelo início da atividade representativa (período

que precede a linguagem). Para tanto, é necessário seguirmos pelo movimento dialético da assimilação e da acomodação, passando pela formação dos esquemas e sua coordenação, pelas contradições que a ação desencadeia, trabalhando ainda o fenômeno da reprodução. A partir do conceito de “esquema de ação”, elucidaremos como o sujeito adquire os elementos do meio e também como constrói as condições que o tornarão apto a tais aquisições (aprendizagem).

Nesse sentido, buscaremos compreender a aprendizagem tendo como elemento base a ação do sujeito.

Partiremos do conceito de assimilação que, num sentido geral, é a “incorporação de uma realidade externa qualquer a uma ou outra parte do ciclo de organização” (Piaget, 1987, p.380), tanto orgânica quanto mental. Ou ainda, assimilar é incorporar nos quadros da inteligência todo e qualquer dado da experiência (Piaget, 1987, p.17). Em outros termos, as necessidades todas que o organismo possui são matéria a assimilar. O fato essencial de que precisamos partir é que nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real por conter em si um processo de assimilação a estruturas anteriores.

O termo assimilação é empregado no sentido de “integração a estruturas prévias” (Piaget, 1996, p.13), as quais podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas pela própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas. Elas simplesmente vão se acomodando à nova situação. Assim definida, a assimilação desempenha um papel necessário em todo conhecimento. A atividade inerente à assimilação leva um órgão qualquer ao seu desenvolvimento. Podemos exemplificar dizendo que nossos olhos se desenvolvem através de um processo de assimilação das ima-

gens luminosas. Assim, um órgão funciona assimilando e assimila funcionando. Nesse sentido, concordamos com Piaget (1987) de que a assimilação “constitui o princípio do exercício funcional” (p.51).

Assimilar também significa coordenar o novo e o antigo, em função de que implica incorporar um dado atual a um esquema já construído ou em processo de construção. Sendo assim, um esquema já tem seu passado (Becker, 1993).

Fazendo um recorte teórico na longa obra de Piaget, podemos abordar as formas mais rudimentares da assimilação, ou seja, assimilação generalizadora e cognitiva, partindo, para tanto, dos reflexos.

O aparecimento do reflexo se dá por ocasião do nascimento da criança, sendo ele hereditário; realiza sua adaptação através do exercício, pela necessidade crescente que possui de repetição; dessa forma, o reflexo reunirá em si todo o objeto capaz de representar um elemento estimulador.

Essa é a assimilação generalizadora, ou seja, “a incorporação de objetos cada vez mais variados ao esquema do reflexo” (Piaget, 1987, p.43). Nesse sentido, a criança, quando tem fome, não leva à boca somente o mamilo para seu “exercício” de sucção, mas também os dedos, o lençol, o travesseiro, entre outros; isso significa que ela assimilou esses objetos à atividade do reflexo. Da mesma forma a criança usa este comportamento para reconhecer corpos: isso é a generalização do reflexo da sucção. Neste caso, pode-se conceber “os reflexos de sucção como um movimento global de movimentos coordenados” (Piaget, 1987, p.44) que, além de funcionarem por estímulos, internos ou externos, determinados, funcionam por si mesmos. Então, “não é apenas para comer que a

criança chupa; é também para iludir sua fome, para prolongar a excitação da refeição etc., e, finalmente, chupa por chupar, pura e simplesmente (p.44). Nesse caso, o objeto sugado pela criança não serve somente como alimento para o organismo, mas também para as diversas formas da própria atividade de sucção: sugar é importante não só para atender às necessidades imediatas do organismo, mas também para manter o funcionamento do reflexo. Este funcionamento, esta ação do organismo, tem como resultado uma “extensão generalizadora do esquema” (Piaget, 1987, p.45).

Assim entendida, a assimilação é o fato primordial, pois “engloba num todo a necessidade funcional, a repetição, e é essa coordenação entre o sujeito e o objeto que anuncia a implicação e o julgamento” (Piaget, 1987, p.54). Trata-se de um dado elementar, o ponto de ligação entre o fisiológico e o mental, pelo fato de poder ser simultaneamente tratado do ponto de vista biológico e psicológico. Por isso, pode-se dizer que é a assimilação que assegura que, “em certa profundidade, a organização vital e a organização mental constituem, com efeito, uma só e mesma coisa” (Piaget, 1987, p.55). Ela ainda é considerada fato primordial por apresentar-se nos diferentes domínios como a origem ou como o resultado da organização (Piaget, 1987).

As construções futuras do sujeito, especificamente pela aprendizagem, serão determinadas pela assimilação do meio físico e social aos seus esquemas e estruturas. Resumindo, o sujeito será o produto da interação de seus esquemas e estruturas com o meio físico e social, sendo essa assimilação determinada pela atividade do sujeito (Becker, 1993).

## 2 - A Acomodação

O desenvolvimento mental é pautado por elementos variáveis e elementos invariáveis (Piaget, 1987). Os invariáveis pertencem ao quadro das funções biológicas mais genéricas, ou seja, a organização e a adaptação. A adaptação definida como sendo “o equilíbrio entre o organismo e o meio” (p.16), confundindo-se com a própria vida. Esse fato, que causa algumas confusões, fez com que o autor fizesse a distinção entre adaptação-estado e adaptação-processo. No estado tudo é confuso, não há clareza, porém, na seqüência do processo, as coisas vão tomando forma, arrumando-se.

*“há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável a sua conservação, isto é, à conservação do organismo” (Piaget, 1987, p.16).*

Assim o organismo é um ciclo de processos que, em relação constante com o meio, interagem mutuamente. A relação que une os elementos organizados aos elementos do meio, constitui uma relação de assimilação, como vimos anteriormente. Portanto, o funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização, coordenando os dados fornecidos pelo meio a fim de que possam ser incorporados nesse ciclo. Dessa forma, “a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência” (Piaget, 1987, p.17).

Por outro lado, não há dúvidas de que a vida mental é também acomodação ao ambiente. Conforme Piaget (1987), a assimilação nunca pode ser pura em

função de que, “ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados (p.18).

É nessa modificação que consiste a acomodação. Se, por um lado, a assimilação é a incorporação de elementos do meio à estrutura, por outro, a modificação dessa estrutura se dá em função das modificações do meio e da acomodação (Dolle, 1995, p.40).

O processo de acomodação é caracterizado por dois aspectos inseparáveis: em primeiro lugar, falar em acomodação equivale a falar em atividade, ou seja, “apesar de o objeto impor, pelas suas resistências, a modificação de um esquema de assimilação, esta é ditada pelo sujeito enquanto busca a compreensão da resistência do objeto, e não pelo objeto” (Becker, 1993, p.48).

Em segundo lugar, a acomodação como atividade que busca diferenciar um esquema de assimilação, é derivada ou secundária. Isto é, o esquema diferenciado pela atividade acomodadora passa a assimilar sem acomodação e também sem suprimir sua forma antiga, ao contrário, coordena-se com ela (Becker, 1993, p.48).

Assim, a adaptação intelectual “é o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”, e “a adaptação só está concluída quando resulta num sistema estável, ou seja, quando existe equilíbrio estável entre assimilação e acomodação”.

Em síntese, concordamos que “todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias” (Piaget, 1987, p.19). Essas relações que se dão entre organização e adaptação assemelham-se às que se dão no plano orgânico: espaço e tempo, causalidade e substância, classificação e número, etc., correspondendo cada uma delas a uma característica especial do meio. Além disso, “essas categorias também estão implicadas umas nas outras, a tal ponto que é impossível isolá-las logicamente” (Piaget, 1987, p.19). Então é possível dizermos que há uma indissociabilidade entre esses dois aspectos do pensamento, isto é: “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estruturam-se as coisas” (p. 19).

### **3 - Os esquemas de ação**

Partindo do pressuposto acima colocado de que o sujeito é resultado da interação de seus esquemas e estruturas com o meio físico e social, explicar a formação dos esquemas é explicar os primórdios da assimilação e vice-versa. A assimilação cognitiva implica esquemas. Assimilar é sempre assimilar através de esquemas (Becker, 1993).

A ação, que permite a adaptação do ser humano ao meio, é fruto da construção de esquemas motores pela criança, que, ao nascer, traz uma bagagem hereditária em que figuram nervos, músculos, reflexos e assim por diante. Os reflexos, que são automáticos, passam a ser exercitados e, a partir deles, se constrói o “esquema motor”. O esquema, diz Piaget, é tudo aquilo que se pode generalizar numa ação .

Os esquemas motores são em parte condição de ação do indivíduo no meio, pois auxiliam a criança a organizar ou estruturar sua experiência significativamente. Por outra parte, são responsáveis não somente pela organização exógena, mas também pela endógena, ou seja, pela organização interna de nível neurológico.

Segundo Dolle (1995),

*“Chamamos de esquemas de ação ou operação o produto da reprodução ativa de ações de todos os gêneros desde a conduta sensório-motora até a operação interiorizada, quer se trate de ações (por exemplo o esquema da reunião ou da seriação). Assim definido em função da atividade do sujeito, o papel do “esquema” consiste essencialmente em garantir a incorporação ou a assimilação de novos objetos à própria ação; e esta, por sua repetição em condições renovadas e generalizadas, adquire apenas, por esse fato, um caráter esquemático” (p.46).*

Constata-se, pois, que a formação dos esquemas se dá, em primeiro lugar, por assimilação reprodutora, que passa a agir a partir dos exercícios dos reflexos (mecanismos hereditários), sendo que a criança tende a fazer funcionar as montagens hereditárias, através de simples repetição ativa. Essa assimilação reprodutora tem por função a generalização, característica própria do esquema. É o que Dolle chama de esquemas primários. A criança, ao sugar o mamilo, a mamadeira, o chocalho e outros, que irão compondo um universo cada vez maior, partindo do seu campo visual, vai demonstrar que “a assimilação dos objetos a sua atividade vai generalizar-se insensivelmente” (Piaget, 1987, p.44), até que, num momento posterior (reações circulares adquiridas e movimentos intencionais), originará um esquema muito complexo e resistente.

Portanto, para o autor, a aprendizagem iniciaria com a fixação de uma dessas generalizações que ocorresse como reação às perturbações do meio: o bebê privado dos seios chupará os dedos, etc.

Conforme Piaget (1987), quando a atividade assimiladora prolonga-se em assimilação reprodutora, “gera um esquema elementar - sendo o esquema constituído pela reprodução ativa” (p.363). Este é o fato fundamental, ou seja, a atividade assimiladora que se prolonga imediatamente sob a forma de assimilação reprodutora. Conclui, assim, que a própria assimilação generalizadora acarreta a formação de esquemas particulares. O esquema é resultado da assimilação tanto reprodutora quanto generalizadora.

Em segundo lugar, os esquemas se formam por acomodação às perturbações do meio; seriam eles os esquemas secundários. “A repetição do reflexo conduz a sua assimilação geral e generalizadora das coisas à sua atividade” (p.46). Esse fato conduz à formação dos esquemas primários, como já pudemos observar.

Aos poucos, essa atividade sofrerá algumas variações, que se diversificarão numa infinidade de ações, sendo, portanto, estruturada por um número maior de esquemas, ou melhor, por um sistema coordenado de esquemas.

Nesse sentido, uma vez formado, o esquema tende a assimilar todo o objeto, numa seqüência de ações cada vez mais complexas (chupar, tocar, olhar o que toca e ouve, segurar...). A acomodação irá diferenciar cada vez com maior aprimoramento, os esquemas de ações, tendo em vista dois aspectos: adaptá-los

melhor às diferentes condições do campo de atividade e colaborar na formação de novos esquemas.

O esquema é tão importante na teoria piagetiana que sua noção perpassa toda a Psicologia genética, sendo ela essencialmente uma Psicologia da ação. Em função disso, onde houver atividade inteligente haverá esquema (Dolle, 1995, p.46). Assim, os esquemas sensório-motores passam por uma reelaboração, mediados pela representação, em esquemas operatórios.

Aos poucos constataremos, a presença de esquemas cada vez mais amplos e mais diferenciados, de acordo com os setores da atividade: esquemas simbólicos, intuitivos, operatórios concretos, operatórios formais (Dolle, 1995, p.46).

Assim, pode-se compreender a lógica da teoria piagetiana: a criança age no meio (atividade motora), organizando-o e estruturando-o, ao mesmo tempo em que, por causa da ação, ocorre a construção das estruturas mentais (construção interna). Esse processo, que obedece a uma lógica dialética no desenvolvimento das estruturas da inteligência, pode ser melhor compreendido a partir de um conjunto de etapas características chamadas estágios.

Ao descrever esses estágios, Piaget (1990) afirma que, em suas origens, o conhecimento não procede “nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoariam” (p:8), seu resultado seria fruto de interações produzidas a meio caminho entre sujeito e objeto, dependendo, então, dos dois ao mesmo tempo, em virtude de uma completa indiferenciação e não de trocas entre formas distintas.

Neste sentido, se inicialmente não existe nem sujeito nem objeto, o primeiro passo rumo ao conhecimento será construir tais mediadores. Diz Piaget (1990).

*“... partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão, então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos” (p.8).*

Piaget começa a explicar essa construção a partir da ação, contrariando os racionalistas que preferiram conferir à percepção a tarefa de iniciar o processo de conhecimento. Entende ele que, embora a percepção desempenhe papel essencial, ela depende em parte da ação em seu conjunto. Diz o autor:

*“De um modo geral, toda percepção acaba por conferir aos elementos percebidos significações relativas à ação, e é, portanto, da ação que convém partir” (Piaget, 1990, p.8).*

É essa seqüência de ações que nos permite compreender a idéia de continuidade e, portanto, a definição de estágios<sup>1</sup> de desenvolvimento, considerando que o conhecimento não é algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas ca-

---

<sup>1</sup> Piaget (1983) ao apresentar a teoria referente aos estágios do desenvolvimento cognitivos, explica que esse desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, por estágios e por etapas, tendo ele identificado quatro grandes etapas. A primeira chamada de inteligência sensório motora, que ocorre antes dos dezoito meses, mais ou menos, é anterior à linguagem. Uma segunda etapa que começa com a linguagem e vai até os sete ou oito anos, conhecida como período da representação, porém pré-operatória. Um terceiro período, que vai dos sete aos doze anos, mais ou menos, chamado de etapa das operações concretas e, por fim, depois dos doze anos, as operações proporcionais ou formais. Distinguiremos neles uma ordem de sucessão fixa, não no sentido da cronologia, a qual pode mudar em função do meio social, mas uma ordem de sucessão constante, ou seja, para passar por um estágio é preciso ter passado primeiramente pelo anterior.

racterísticas preexistentes do objeto, por serem conhecidas apenas em função da mediação necessária dessas estruturas.

#### **4 - As estruturas e sua dinâmica**

A partir das ações de assimilação e acomodação e dos esquemas que acabamos de trabalhar, podemos afirmar que o construtivismo ou interacionismo contrapõe-se às concepções anteriormente expostas acerca do como se processa o conhecimento, partindo de outro pressuposto. Para Piaget o conhecimento resulta da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, estruturando a experiência vivida, ou seja, as coisas e fatos somente terão sentido para o ser humano quando inseridos em uma estrutura.

A estrutura, conforme a idéia piagetiana (1996) é uma totalidade que contém elementos relacionados entre si, de modo que esses elementos não podem ser caracterizados ou definidos independentemente das relações que lhes são intrínsecas; da totalidade, portanto. As estruturas podem ser estáticas ou dinâmicas. Quando dinâmicas é possível falar em “atividade da estrutura”. Para referendar a atividade de uma estrutura, Piaget usa o termo “funcionamento”. Ele sustenta a idéia de dinamicidade, demonstrando a continuidade entre a vida e o pensamento, tentando, assim, estabelecer a “filiação das estruturas”, desde as mais elementares e concretas até as mais complexas e abstratas. Nesse sentido, a exemplo do esquema, a estrutura também tem um passado, uma história. Uma

estrutura não anula a outra, ao contrário, uma está subsumida<sup>2</sup> à outra num processo contínuo e permanente.

Assim define diversos tipos de estruturas e estabelece relações entre elas. Enfatizaremos as estruturas mentais, que são orgânicas e têm como finalidade específica o ato de conhecer. Responsáveis pela nossa capacidade de estabelecer relações lógicas, essas estruturas possuem uma gênese. Isto significa que a possibilidade de estabelecer relações lógicas não é dada a priori, no sentido cronológico, mas surge em função da construção das estruturas que ocorrem na interação do organismo com o meio, sendo, portanto, uma conquista do ser humano (Ramoszi Chiarottino, 1988).

A possibilidade de estabelecer relações lógicas permanece, como condição a priori (no sentido lógico) de todo conhecimento possível, o que endossa a idéia piagetiana de “a priori construído”. Por isso, mesmo não sendo programadas, as estruturas mentais são orgânicas. Esta idéia de estrutura não programada indica que os seres humanos trazem no genoma possibilidades de atualizar-se ou não, dependendo de solicitações do meio. Nestes termos Ramoszi-Chiarottino (1988) diz:

*“É claro que as possibilidades genéticas do ser humano, com respeito às estruturas mentais específicas para o ato de conhecer, estão determinadas pela espécie, mas sua atualização vai depender do meio”(p.9).*

Essa posição permite que seja superada a dicotomia meio-organismo, pois as estruturas mentais, sendo orgânicas, serão o ponto de interação entre os dois.

---

<sup>2</sup> O termo “subsumida” tem aqui sentido semelhante ao que ocorre com os estágios do desenvolvimento, ou seja, uma estrutura é necessária á constituição da outra, sendo que cada estrutura não se define por um aspecto isolado

Assim, é possível afirmar que a noção piagetiana de interação é revolucionária, se comparada às demais, pois traz em si uma concepção de organismo, que implica a existência de três tipos de estruturas. As que são totalmente programadas como, por exemplo, as do aparelho reprodutor, que tornam previsíveis determinados comportamentos, que se manifestam em determinadas épocas. Aquelas estruturas são parcialmente programadas, caso do sistema nervoso, cuja construção e desenvolvimento dependem parcialmente do meio. E, por fim, as estruturas nada programadas. Seriam elas as estruturas mentais, específicas do ato de conhecer.

Vale ressaltar que as estruturas definidas por Piaget não foram detectadas no organismo. Em função disso, explicou-as a partir de modelos construídos a exemplo do que fizeram os físicos que, por não poderem observar o átomo, mas conhecendo seus efeitos, idealizaram modelos de sua estrutura. Dessa forma conseguiu compreender que a criança organiza seu mundo através das ações e que essas ações possuem uma lógica que lhes é inerente, isto é, uma estrutura subjacente ao comportamento. Assim, a criança não organiza suas ações de forma aleatória; ao contrário, ela possui sempre uma ordenação, uma seriação, uma classificação ou uma implicação.

Essa atividade lógica das estruturas mentais que determinam seu funcionamento, seriando, ordenando, classificando e estabelecendo implicações, desenha diferentes momentos e formas de funcionamento das estruturas subjacentes às ações. São essas diferenças que possibilitarão a Piaget detectar períodos variados (estágios do desenvolvimento) que vão desde uma “lógica concreta”,

quando a criança opera sobre objetos, a uma lógica formal, quando a criança já pode ser capaz de operar sobre relações.

Constata-se, pois, que a construção das estruturas obedece a um processo que inicia quando a criança nasce e se prolonga por toda a existência do ser humano. É por isso que Piaget (1987) concebe “a inteligência como o desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas, que lhe servem de órgãos, são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior.” (p.336)

A experiência não tem papel isolado nessa construção, pois é a atividade do sujeito que a torna possível, sendo ela elemento fundamental para a construção da inteligência. Nesse caso, o conhecimento resulta da ação do sujeito sobre os objetos, transformando-os. Essa transformação ocorre nos diferentes patamares, desde as ações sensorial-motoras mais elementares até as operações intelectuais mais sofisticadas, pois entende-se que o conhecimento está constantemente ligado a ações ou a operações, ou seja, a transformações.

## **5 - Conhecimento construído: a dialética da relação sujeito e objeto**

A idéia de estrutura construída nos permite concluir que não há limite determinado entre o sujeito e os objetos, isto é, em cada ação o sujeito e os objetos se confundem. Assim, “o conhecimento, na sua origem, não vem dos objetos e nem do sujeito, mas das interações - inicialmente indissociáveis - entre o sujeito e esses objetos” (Piaget, 1987, p.72). Esse é, pois, o ponto essencial da teoria

piagetiana: o conhecimento é resultado de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos poderiam fornecer por eles mesmos.

Vemos confirmada a concepção construtivista/interacionista a partir da qual uma nova relação passa a estabelecer-se no espaço pedagógico da escola e por consequência da sala de aula. Não há mais lugar para a idéia de que o professor sabe e o aluno não sabe (empirismo), nem tão pouco para a crença reducionista de que o conhecimento vem programado na bagagem genética (apriorismo). Aposta-se na troca permanente entre professor e aluno, sendo que ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Dessa maneira: "...o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." (Freire, 1994, p.8).

Esta perspectiva deixa claro que aprender é um processo permanente de construção, que inicia quando nascemos e se prolonga por toda nossa existência. A construção se dá na relação do sujeito com seu meio físico e social, através de suas vivências e experiências. "A experiência não é recepção mas ação e construção progressivas. Eis o fato fundamental" (Piaget, 1987, p:342).

Projeta-se aí uma nova visão de educador, educando e educação diferenciadas daquelas apregoadas pelas formas anteriores de entender o conhecimento. O professor acredita na capacidade de aprender do aluno e compreende, por consequência, a lógica da construção: aprender, é sempre construir e reconstruir. O aluno é ativo e, na sua relação permanente com o meio físico e social, desencadeia o processo de construção do conhecimento. Então, a escola, espaço onde a educação formalmente acontece, é o local em que se desencadearão essas

relações, pois, para além do reprodutivismo, luta pela construção do ser autônomo, do sujeito cooperativo.

A esta relação permanente que apresentamos, Becker (1994) acrescenta:

*“O professor construirá a cada dia sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão a cada dia sua discência, ensinando aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo o aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos” (p.93).*

O conhecimento é construído nas relações do sujeito com o meio, ou seja, nas interações que os homens estabelecem com o mundo. Não há um privilégio nem do sujeito nem do objeto, sendo fundamentais as trocas que os dois estabelecem entre si. A interação organismo x meio é possível através do processo de adaptação mediado por seus dois pólos: a assimilação e a acomodação, sendo a adaptação do ser humano ao meio, fruto da ação. “A ação é um elemento central da teoria piagetiana, já que é responsável pela interação meio x organismo que se realiza através da adaptação” (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p.10).

Trata-se, portanto, de um processo dialético, através do qual o ser humano cresce, se socializa, aprende e determina seus atos. Isso é possível pelo fato de o processo de adaptação sofrer uma evolução em que inicialmente recebe o sentido que lhe é próprio na Biologia clássica, lembrando um fluxo irreversível, passando, em segundo lugar, por um equilíbrio progressivo que é denominado por

Piaget de “equilíbrio majorante” e, por fim, explica-se como uma abstração reflexiva que traduz o processo dialético.

## D. Os Estágios de Desenvolvimento Cognitivo<sup>3</sup>

O conceito de estágio, na concepção piagetiana, traz a idéia de desenvolvimento “seqüencial”. O termo seqüencial pressupõe uma série de estágios, cada um dos quais é necessário e resulta do anterior (exceto o primeiro), preparando o seguinte (exceto o último). Assim, Piaget identificou um “caminho necessário” - creodos<sup>4</sup> (1973, p.29) - para caracterizar a sucessão das estruturas cognitivas, ou seja, os estágios do desenvolvimento da inteligência. Para caracterizar os estágios do desenvolvimento cognitivo é preciso integrar duas condições fundamentais, mas não contraditórias, que são as seguintes:

a) eles devem ser definidos no sentido de garantir uma constante ordem de sucessão;

b) a definição deve permitir a progressiva construção, sem implicar a total pré-formação (Piaget, 1977).

As condições acima representadas são necessárias, porque o conhecimento pressupõe a aprendizagem pela experiência, ou seja, uma contribuição externa além daquela que implica estruturas internas; além disso, as estruturas tendem a evoluir de um modo que não é pré-determinado.

---

<sup>3</sup> Não trataremos neste trabalho as particularidades de cada estágio do desenvolvimento cognitivo por duas razões: em primeiro lugar, por não ser esse o foco principal de estudo a que nos propusemos e, em segundo lugar, por existirem inúmeros trabalhos nesse sentido, inclusive, várias obras do próprio Piaget.

<sup>4</sup> Creodos - termo proposto por Waddington para caracterizar o desenvolvimento particular de um órgão ou de uma parte do embrião (Ver: Piaget, 1996, p.295).

Assim, considerando os períodos do desenvolvimento, podemos enumerar três grandes estágios<sup>5</sup>:

a) um período sensorial motor, que vai até aproximadamente um ano e meio, com um primeiro subperíodo de centralização no próprio corpo do sujeito (por um período de 7 a 9 meses), seguido por um segundo subperíodo de objetivação e especialização dos esquemas da inteligência prática;

b) um período de inteligência representativa, que conduz às operações concretas (classes, relações e números ligados a objetos) com um primeiro subperíodo pré-operacional (não há reversibilidade ou conservação, mas o início de funções direcionais e identidades qualitativas), que se inicia por volta de 1 ½ a 2 anos de idade, com a formação dos processos semióticos, tais como a linguagem e a imagem mental. Este é seguido por um segundo subperíodo (7 a 8 anos) caracterizado pelo início de agrupamentos operacionais nas suas diversas formas concretas e com seus diversos tipos de conservação;

c) por fim, há o período das operações formais. Ele também começa com um subperíodo de organização (11 a 12 anos) e é seguido por um subperíodo de aquisição da combinatória geral e do grupo INRC de dois tipos de reversibilidade (Piaget, 1987,p.83).

Localizamos nesse momento os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, sem a pretensão de aprofundar suas características. Pretendemos, tão

---

<sup>5</sup> É importante esclarecermos que as idades aqui descritas são relativas . O que permanece constante é a ordem de sucessão. A cronologia poderá variar, pois depende tanto das experiências anteriores do sujeito, como também do meio social, que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio (Ver: Piaget, 1975, p.86)

somente, dar a visão de conjunto da epistemologia proposta por Piaget. Destacá-  
ríamos, ainda, alguns aspectos necessários à constituição dos estágios, o que  
vem a comprovar que o conhecimento obedece a um processo de construção  
imprescindível para que ocorra aprendizagem.

Nesse sentido, um dos aspectos a que nos referimos é de que cada período  
ou subperíodo aqui descrito é necessário à constituição daquele que o sucede;  
cada fase não se define por um aspecto isolado, mas por uma estrutura de con-  
junto e essas estruturas estão integradas umas às outras, o que deixa clara a idéia  
de que o desenvolvimento das normas lógicas “obedece” a uma lógica constante  
de sucessão. Essa ordem constante possibilitará atingirmos uma hierarquia de  
estruturas que se constroem numa certa ordem de integração.

Assim, os estágios do desenvolvimento cognitivo apresentados por Piaget  
devem ser compreendidos no todo de sua teoria, tendo em vista que em seus  
estudos preocupou-se com o sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento), um  
sujeito que é ideal e universal, não correspondendo a ninguém em particular,  
mas abarcando as possibilidades de cada uma e de todas as pessoas ao mesmo  
tempo. Este caráter universal propõe que os estágios indiquem as possibilidades  
do ser humano, não correspondendo necessariamente a todos os indivíduos,  
justamente por sua preocupação não recair sobre os sujeitos psicológicos (indi-  
víduos concretos). Para concluir, reforçamos os aspectos já descritos a partir de  
que Piaget (1996) manifestou a possibilidade de falarmos em fases (estágios,  
níveis) somente mediante as seguintes condições:

1. *“seja constante a sucessão dos comportamentos, inde-  
pendentemente das acelerações ou retardamentos que po-  
dem modificar as idades cronológicas médias em função da*

*experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais)”;*

*2.”seja definida cada fase não por uma propriedade simplesmente dominante mas por uma estrutura de conjunto, que caracterize todos os comportamentos novos próprios dessa fase”;*

*3.”essas estruturas apresentem um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada pela precedente e se integre na seguinte” (Piaget, 1996, p27-28).*

Nessa mesma lógica, Piaget (1994) nos apresenta sua construção teórica acerca do juízo moral, onde veremos uma evolução da prática e da consciência que às crianças desenvolvem sobre as regras do jogo. Também nos permitirá compreendermos as razões pelas quais o desenvolvimento moral das crianças passa por uma fase de heteronomia antes de alcançar a autonomia.

Essas questões são abordadas no capítulo seguinte.

## II - MORAL E ÉTICA: SIGNIFICADO E ORIGEM DOS TERMOS

A palavra **ética** é proveniente da transliteração de dois vocábulos: **ethos** - com **etha** e **epsilon inicial**. Quando escrito com **etha** inicial, significa “a morada do homem” (pode também significar morada dos animais em geral, mas há que se considerar que o **ethos** animal possui um espaço diferenciado do espaço do homem). O sentido aqui empregado nos conduz a pensarmos em um lugar onde o ser se encontra de modo permanente e habitual, tendo o sentido de abrigo. Esse sentido origina o significado do **ethos** como costume, estilo de vida ou ação.

Quando, porém, aparece escrito com **epsilon inicial**, confere a si o sentido de respeito ao comportamento que resulta de um constante “repetir-se dos mesmos atos”. Neste caso, **ethos** fornece a idéia de uma certa permanência. Essas duas formas de se apresentar se relacionam no sentido de que ambas estão em função do modo de agir humano.

A palavra **moral** é proveniente do vocábulo latino **mos** ou **mores**, significando costume ou costumes enquanto normas adquiridas pelo homem através dos hábitos. Ambos os vocábulos **ethos** (ética) e **mores** (moral), possuem sentido semanticamente semelhante, sendo a expressão de algo que se

adquire, se conquista, e não algo natural, dado ao homem. Esses termos não têm em sua origem o sentido que lhe emprestamos hoje, pois os utilizamos como termos técnicos e tradicionalmente a filosofia os tem utilizado como expressões equivalentes.

Além dos termos anteriormente citados, é igualmente importante estabelecer a distinção entre **physis** e **ethos**, pois se caracterizam como sendo as duas manifestações do ser. A **physis** traduz o domínio da necessidade enquanto que o **ethos** é o espaço da liberdade. Ocorre que o reino da necessidade (**physis**) é rompido em função do espaço humano (**ethos**), sendo que a constituição dos costumes, das normas, dos interditos, dos valores, das ações se darão nesse espaço:

*“... o espaço do **ethos** enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído” (LIMA, apud CORSO, 1993, p.48).*

Analisando a citação acima, podemos concluir que a **physis** expressa uma necessidade que já nos foi dada e, portanto, sobre ela não podemos interferir. Já no domínio do **ethos**, essa necessidade pode ser construída e reconstruída pelos homens.

Isto posto, pode-se estabelecer uma diferença entre ética e moral, sendo que esta se dá pelo grau de generalização de cada conceito. Diz Corso (1993):

*“A ética é uma explicação ou teoria acerca de um tipo de comportamento ou experiência humana. Não é uma teoria prescritiva, mas tem como objetivo explicar a pluralidade e as mudanças de moral” (p.48)*

Então, a ética não subentende a moral propriamente dita, muito embora, freqüentemente, usemos os dois vocábulos como sinônimos. Pode-se dizer que a moral tem a ver com o comportamento prático dos homens, com as regras que determinam o comportamento dos indivíduos.

A moral e os problemas morais, traduzidos pelos atos de julgar, tomar decisões, são vivenciados no cotidiano. Os problemas que as situações concretas de vida nos impõem, são de ordem “prático-moral” e não “teórico-ética”. A ética é por nós vivenciada, somente quando passamos da ação moral para a reflexão dessas ações.

Dessa forma, o comportamento moral, que pertence à natureza humana, é construído pelos homens, não se traduzindo numa construção individual, mas histórica e social. Isso traduz a sua natureza: o homem é um ser em constante processo de transformação.

Concluindo, podemos dizer que a moral é social, por constituir-se num sistema que regula as ações dos indivíduos entre si. Na sua condição de “social”, exige que a razão se manifeste e que o indivíduo seja autônomo, capaz de assumir posições e discutir pontos de vista.

### **O desenvolvimento moral na concepção de Kant, Durkheim**

Este capítulo pretende estabelecer alguns parâmetros para a discussão do desenvolvimento da consciência moral, partindo da concepção filosófica de

Kant e das idéias sociológicas de Durkheim, buscando alguns elos entre essas idéias e as de Piaget.

Acreditamos ser de fundamental importância para nosso estudo trazermos as idéias de Kant (século XVIII) por acreditarmos que algumas delas - neste caso as que se referem às questões da moral, permanecem atuais e passíveis de reflexão até hoje (final do século XX). Igualmente relevantes são os estudos de Durkheim que nos esclarecem acerca dos ideais morais válidos para a sociedade de hoje; essas idéias edificadas pela sociedade, levam o indivíduo a aderir a elas tão somente por serem dadas por uma “entidade superior” a ele mesmo. Por fim, os estudos de Piaget acerca da moral a partir de uma perspectiva cognitivista, mostrando como o estudo do pensamento infantil joga decisivas luzes sobre o pensamento adulto e humano em geral. É importante elucidarmos que o grande objetivo de Piaget não era apenas estudar a moralidade infantil, mas, a partir dela, estudar a moralidade humana.

### **A. Kant e a moral da razão**

O início da idade moderna foi marcado, no campo filosófico, pela Itália com o humanismo; pela França com o racionalismo e, mais tarde, pela Inglaterra com o empirismo. Nesse contexto, a Alemanha ficou até o século XVIII, à margem desses movimentos, deixando de construir uma grande visão filosófica. Esse quadro se reverte na segunda metade do século XVIII, quando uma nova vida se instala na Alemanha, especialmente no campo político. O clima de renascimento que passa a existir confia nas forças derivadas da razão,

possibilitando que reascenda a chama do gênio filosófico alemão, sendo Kant um dos maiores destaques nessa área.

Nascido em Königsberg (Prússia Oriental), Kant é fruto de um momento histórico de grandes debates e questionamentos. Por um lado, os racionalistas, afirmando ser a razão a única fonte de conhecimentos verdadeiros, dotada de idéias inatas, cabendo à filosofia analisar essas idéias, descobrindo todas as verdades. Contudo, as novas verdades descobertas pareciam nada acrescentar ao conteúdo do conhecimento. Descreve Mondin, referindo-se às idéias racionalistas:

*“As novas verdades são expressas em juízos analíticos, puramente explicativos, que não acrescentam nada ao conteúdo do conhecimento, não o ampliam, nem lhe trazem qualquer aumento” (1981, p.173).*

Por outro lado, os empiristas, afirmando que a única fonte de conhecimento é a experiência. Segundo essa corrente, a ciência consiste na soma progressiva de experiências, sendo que ela procede por síntese, não por análise. Mondin (1981), citando Kant, assim se pronuncia:

*“Os conhecimentos adquiridos são expressos em juízos sintéticos a posteriori, os quais são extensivos e ampliam o conteúdo do conhecimento mas não têm nunca valor universal” (p.173).*

Nesse contexto, Kant foi quem prestou uma importante contribuição sobre o conhecimento e a moral, afirmando que nem racionalistas, nem empiristas possuem uma visão correta da ciência e do conhecimento. Segundo ele, a ciência é constituída por juízos sintéticos a priori (seriam juízos universais),

sendo que o conhecimento não é fruto nem do sujeito, nem do objeto, mas é a síntese da ação combinada do sujeito e do objeto.

*“Que todo nosso conhecimento começa com a experiência, não há dúvida alguma, pois, do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que tocam nossos sentidos e em parte produzem por si próprios representações, em parte põem em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las e, desse modo, assimilar a matéria bruta das impressões sensíveis a um conhecimento dos objetos que se chama experiência? Segundo o tempo, portanto, nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo ele começa com ela” (1996, p.53).*

E complementa o filósofo:

*“Embora todo nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência” (1996, p.53).*

Kant faz duas descobertas importantes: a primeira, que comprova que o conhecimento humano não é reprodução passiva de um objeto por parte do sujeito, mas construção ativa desse objeto por parte do sujeito; e a segunda é a descoberta dos juízos sintéticos a priori (juízos universais). Pode-se dizer que Kant é um cérebro que dedicou a vida à investigação do universo espiritual do homem, à procura de seus fundamentos últimos, necessários e universais. Esse universo espiritual composto de elementos variados e, por vezes, contraditórios, nos dá conta de que esses elementos podem ser sintetizados em torno de duas grandes questões: a primeira diz respeito ao conhecimento, suas possibilidades, seus limites, suas esferas de aplicação e a segunda (que interessa

particularmente ao nosso trabalho) é a questão que sintetiza o universo das idéias de Kant; qual seja, o problema da ação humana, isto é, o problema moral.

O estudo da moral não tratava de saber o que o homem conhece ou pode conhecer a respeito do mundo e da realidade última, mas do que deve fazer, como agir em relação aos seus semelhantes, como proceder para obter a felicidade ou alcançar o bem supremo (Chauí, 1996). Kant herdou de Rousseau o estudo da moralidade em oposição à razão apenas cognitiva. Foi Rousseau quem formulou uma filosofia da liberdade, defendendo a autonomia e o primado do sentimento sobre a razão lógica.

### **Idéias e ideais da moral kantiana**

Em duas obras essenciais, Kant escreveu sobre o problema da moral: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785) e a *Crítica da Razão Prática* (1788). Na primeira, o autor expõe a necessidade de se formular uma filosofia moral pura, despida de tudo o que seja empírico. Concebia a moral como independente de todos os impulsos e tendências naturais ou sensíveis. “A ação moralmente boa seria a que obedecesse unicamente à lei moral em si mesma” (Chauí, 1996, p.14). Nesse caso, é a razão quem rege a moral, o que permite conceber a liberdade como postulado necessário da vida moral. Assim, a vida moral somente é possível na medida em que a razão determine aquilo a que se deve obedecer em relação à conduta.

De outra parte, na *Crítica da Razão Prática* há uma inversão no método kantiano em relação à obra anterior. Isto é, enquanto na *Fundamentação da*

*Metafísica dos Costumes* a vida moral aparece como forma através da qual se pode conhecer a liberdade, na *Crítica da Razão Prática*, a liberdade passa a ser investigada como a razão de ser da vida moral. Nesse sentido, Kant traz o postulado segundo o qual a lei moral provém da idéia de liberdade; a idéia racional de liberdade determina, por si mesma, a vida moral, demonstrando, com isso, sua própria realidade.

Diz Kant (1995):

*“A liberdade, porém, é por sua vez a única entre todas as idéias da razão especulativa cuja possibilidade a priori conhecemos (Wissen) sem penetrá-la (Eizusehen), contudo, porque ela constitui a condição (1) da lei moral que conhecemos” (p.17)*

Assim, tudo o que não pode ser alcançado pela razão no campo do conhecimento, pode ser atingido verdadeiramente na esfera da moralidade. A liberdade seria a coisa-em-si (noumenon), almejada pela razão. Sendo assim, a razão prática tem primazia sobre a razão pura.

Kant, a exemplo do que fez com a *Crítica da Razão Pura*, também dividiu a *Crítica da Razão Prática*, não havendo nela o elemento estético. Isso se justifica porque, enquanto as funções de conhecimento se fundamentam na sensibilidade espaço-temporal, a faculdade prática e a atividade moral opõem-se a toda determinação sensível. “O elemento sensível no comportamento moral não pode ser pressuposto, mas, ao contrário, deve ser deduzido da racionalidade pura” (Chauí, 1996, p.15). Esse é o objeto de estudo da Analítica (uma das partes da *Crítica da Razão Prática*) a qual distingue, inicialmente, as “máximas” morais das “leis” morais. As primeiras (máximas) têm caráter subjetivo,

contendo uma condição considerada pelo sujeito como válida somente para sua vontade. Ao contrário dessa afirmativa, as leis morais são objetivas, contendo uma condição válida para a vontade de qualquer ser natural.

A partir dessas diferenciações, Kant demonstra que todos os princípios práticos que pressupõem um objeto ou matéria do querer são empíricos e não podem proporcionar leis práticas. Esse objeto material do querer é a felicidade e ela depende da natureza empírica de cada sujeito em particular. Por isso, Kant afirma que “em nossa natureza sensível tudo se reporta à nossa felicidade” (1995, p.65). Mas, por outro lado, as leis práticas só podem ser formais, ou seja, a liberdade e a lei prática incondicionada mantêm entre si uma reciprocidade posto que uma vontade determinada somente pela forma da lei e, conseqüentemente, independente de todo o estímulo empírico; é livre. A essa lei Kant chama de **imperativo categórico**, o qual não é determinado por qualquer condição e formula-se nos seguintes termos: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer-te sempre como princípio de uma legislação universal” (Kant, 1995, p.15). O que segue do *imperativo categórico* é que do mesmo modo que ele contém apenas a forma da razão (universalidade sem contradição), “a razão pura é por si mesma prática, facultando (ao homem) uma lei universal que denominamos lei moral” (Kant, 1995, p.41).

Nesse sentido, o *imperativo categórico* afirma:

*“A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres correspondentes às mesmas; mas, por outro lado, toda heteronomia do livre-arbítrio não só deixa de fundamentar qualquer obrigação como, também, resulta de todo contrária ao princípio desse livre arbítrio e à moralidade da vontade. O princípio único da moralidade*

*consiste na independência de toda matéria da lei (isto é, de um objeto desejado) e, ao mesmo tempo, apesar de tudo, na determinação, à qual uma máxima deve estar capacitada, do arbítrio por meio da forma legisladora universal comum” (p.43).*

Então, o *imperativo categórico* tem por base o princípio da autonomia, sendo a liberdade fundamental para a prática, porque sem ela a ação não existiria. Dessa forma, o *imperativo categórico* está calcado na razão e consiste na obrigação absoluta. Por exemplo: não matarás, não furtarás. É a nossa consciência que deve se pronunciar dizendo que não podemos agir assim, sem que precisemos nos perguntar sobre o porquê de agirmos assim.

Além do *imperativo categórico*, Kant descreveu outro imperativo, o qual chamou de *hipotético*. O *imperativo hipotético* enuncia apenas um mandamento subordinado a determinadas condições: se quero comprar determinado objeto, devo conseguir dinheiro para realizar tal vontade, isto, porém, de forma alguma, caracteriza-se como uma obrigação.

O exercício da vontade ao qual se refere o filósofo pressupõe a liberdade. Entretanto, essa, de forma alguma, está desvinculada da razão. Assim, a lei prática se diferencia da lei natural, porque a primeira pressupõe a autonomia, a autodeterminação racional, enquanto a segunda é heterônoma e determinista. A lei prática é a forma universal de uma boa vontade. A liberdade é o fundamento da prática, diz Kant: “A liberdade e a lei prática absoluta são conceitos correlativos”.

Isso posto, vemos que o propósito da moral kantiana é substituir a moral cristã e heterônoma, por uma moral fundamentada na razão autônoma. Essa

convicção apresentada por Kant em sua teoria tem feito surgir críticas pelo fato de ele considerar a moral como racional. Em sua obra, não traz como preocupação aspectos exteriores, empíricos e históricos da moral; o que importa a ele é chegar a uma moral racional, que seja igual (universal) para todos os seres racionais.

A partir dessas críticas, seria possível refletirmos sobre outra forma de fundamentação moral que não se baseasse numa razão autônoma. Onde, então, a moral buscaria suas bases? Seria numa vontade divina, ou, então, numa sociedade (quase divinizada), conforme propunha Durkheim? Vejamos como Durkheim elucida seu pensamento acerca da moral.

### **B. Durkheim: a moral é um fato social**

Sociólogo francês, Émile Durkheim (1858-1917) dedicou muito de sua vida ao estudo da sociedade e da educação, apresentando essa última como um fenômeno social. Segundo ele, há em cada sociedade tantos sistemas de educação especiais quantos sejam os meios diferentes que ela comporta. Toda a educação é formada, certamente, por uma base comum; porém, essa educação comum também varia de uma sociedade para outra. Assim, para cada sociedade, a educação é o meio através do qual ela prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência. É, então, através da educação que se dá a socialização das crianças e é a partir dela que se construirá, em cada um de nós, o “ser social”.

Entende o sociólogo que, sem a civilização, o homem não seria o que é, pois ele somente se faz humano pela cooperação e pelas tradições sociais. Sem a sociedade, o homem seria um animal. Através dela, o homem animal chega à humanidade. Com essa premissa, Durkheim deixa de salientar que não basta a existência pura e simples da sociedade para que o homem se torne humano e que, embora esta seja condição necessária, não é suficiente. O que possibilita a humanização são certas características ou capacidades específicas que diferenciam o homem de outras espécies.

Da mesma forma pensa o autor sobre a moral, a partir do estudo da sociedade. A moral é um fato social que se modifica de acordo com a sociedade. Nesse sentido, a idéia de “bem” e de “mal” retrata claramente a idéia defendida pelo autor de que tudo provém da sociedade. O “bem” é aquilo que a maioria das pessoas pratica e julga como sendo bom. Ao contrário, o “mal” é representado pelos costumes não habituais. Isso mostra que o antigo conflito do bem (justo) x mal (injusto) fica submetido àquilo que a sociedade permite ou proíbe que seja praticado. Essa assertiva conduz à idéia de sociedade como unidade fechada sobre si mesma, exatamente definida, estática, sem conflitos. Nesta ótica, Durkheim assim se pronuncia:

*“A educação moral tem por função, sem dúvida alguma, incitar a criança nos diversos deveres, suscitando nela virtudes particulares presas uma à outra. Mas também tem por fim desenvolver no educando a aptidão geral da moralidade, ou disposições fundamentais que estão na raiz da vida moral, constituindo nele o agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma de progresso” (Fouconnet, apud, Durkheim, 1967, p.20).*

Nesse ponto de vista levantado pelo autor, constatamos que a moral explica-se tão somente pela influência social. Se a mesma é produto de um meio social determinado, desnecessário se faz buscar na razão fontes para explicá-la. É o meio a fonte das justificativas. Basta que ele mude e as mais variadas justificativas serão dadas para o fato moral. Novamente vemos explícita a idéia de unidade, em contraponto às concepções morais em conflito. Analisando Durkheim, Aron (1993) assim se pronuncia:

*“É bastante ingênuo imaginar que a ciência poderá um dia estabelecer qual a moral que se ajusta ao tipo da sociedade moderna, como se esse tipo exigisse uma só concepção moral, como se, conhecendo a estrutura de uma sociedade, pudéssemos dizer: ‘Eis aqui a moral de que esta sociedade precisa’ “ (p.361).*

Sob esse ângulo, a teoria de Durkheim defende não a luta entre duas morais distintas evidenciada entre dois tipos de relações sociais, ao contrário, afirma a unidade de todos os fatos morais e sociais, considerando-a como uma imposição do grupo ao indivíduo e do adulto à criança. Nesse caso, o clássico conceito durkheimiano de educação pode traduzir também suas idéias a respeito da moral. Diz ele:

*“A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (Durkheim, 1967, p.41).*

Vemos, por esse conceito, a revelação do pensamento do autor francês, ressaltando a importância e a fecundidade do trabalho educativo. Certamente

está implícita nesta citação a idéia de que o ser social não nasce com o homem, como também não é resultado de nenhum desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, nenhum homem se submeteria à autoridade política, nem tão pouco respeitaria a disciplina moral. Diz Durkheim (1967):

*“Foi a própria sociedade, na medida da sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade” (p.42).*

É preciso, então, que a sociedade eduque o homem, pois ela, a cada nova geração, vê-se diante de seres inaptos e desconhecedores - tábulas rasas - sobre os quais quase tudo será novamente construído.

Durkheim acreditava que a moral é uma representação coletiva, vinda de fora para dentro, imposta, pois. A razão de agir moralmente não viria da consciência própria do indivíduo, mas das normas estabelecidas e vigentes em seu grupo social, pois a sociedade é quem determina a consciência desses indivíduos e, além deles, todos os sistemas de representações que asseguram o sentimento das regras, da disciplina (Corso,1993). Os princípios lógicos ou morais são, nesse caso, exteriores, no sentido de que a consciência individual, sozinha, não seria suficiente para elaborá-los.

É sabido que o surgimento da moralidade está diretamente relacionado à religião e ao sentimento de obrigatoriedade que fora, inicialmente, instituído através da noção de sagrado, inspirando o temor respeitoso e um sentimento de atração. Da mesma forma, as noções de moral aparecem sob dois aspectos irreduzíveis, mas inseparáveis. De um lado, a obrigação e o dever; de outro, o sentimento do bem ou do ideal desejável. Assim como o sagrado traduz

proibições rituais e prescrições positivas, também a moral proíbe e obriga sem apresentar razões. Nesse sentido, a coação social é o imperativo categórico, ou seja, o objeto da moral e a origem do respeito só podem ser a própria sociedade enquanto distinta dos indivíduos e superiores a eles. Essa observação se aplica, particularmente, à moral, pois parece-nos que para Durkheim só pode haver uma moral se a sociedade for, em si mesma, carregada de um valor superior aos indivíduos. Diz ele:

*“...a moral só começa quando começa o desprendimento, porém, só tem sentido se aquilo a que nos subordinamos tem mais valor do que nós, indivíduos. Ora, no mundo da experiência só conheço uma coisa que tem realidade moral mais rica, mais complexa do que a nossa: é a coletividade. Engano-me, aliás; há outra que poderia desempenhar o mesmo papel: a divindade. Entre Deus e a sociedade, é preciso escolher. Não examinarei aqui as razões que podem militar em favor de uma ou de outra solução; ambas são coerentes. Acrescento que, do meu ponto de vista, esta escolha me deixa indiferente, pois não vejo na divindade mais do que a sociedade transfigurada, e pensada simbolicamente” (Durkheim, apud, Aron, 1993, p. 364).*

A grande questão que se coloca frente aos argumentos de Durkheim não é, por certo, o fato de ele julgar necessário tratar o fato moral de maneira diferenciada para cada cultura. Certamente não se têm dúvidas das determinações sociais na construção da consciência moral. Ocorre que ele retoma uma discussão acerca de um equívoco que parecia já ter sido superado, qual seja, o problema da sociedade e do indivíduo, como se fosse possível sustentar uma sociedade sem homens e homens fora da sociedade. A submissão do indivíduo à sociedade ou à fragmentação entre eles é perigosa, podendo levar os indivíduos a uma heteronomia e a uma apatia social. A reversão dessa

forma de pensar as *relações homem x sociedade x moral* talvez seja o grande caminho para a construção de uma consciência autônoma.

### III - O DESENVOLVIMENTO LÓGICO E MORAL NA CONCEPÇÃO DE JEAN PIAGET

Em que pesem as diferentes épocas nas quais *Immanuel Kant* (séc. XVIII) e *Jean Piaget* (séc. XX) escreveram suas obras, não podemos negar que o último herdou as idéias da “Ilustração” (*Aufklärung*), vividas por Kant<sup>6</sup>. Nesse sentido, a obra de Piaget tem como característica essencial a busca incessante das normas que possibilitem a constituição da razão como tal. Assim, apesar das diversidades culturais que tornam o homem histórica e geograficamente contextualizado, algumas idéias básicas não somente permanecem como podem transcender o tempo, como é o caso dos dois autores acima.

Essa característica atemporal permite às idéias epistemológicas, subjacentes à teoria piagetiana, não se reduzirem a uma área específica do conhecimento como, por exemplo, a Psicologia, mas embrenhar-se também por outras trilhas como a Filosofia do Conhecimento, onde ela buscou respostas a problemas estudados desde os gregos e que permanecem atuais até nossos dias. Seu objetivo ultrapassou o campo psicológico ou lógico, assentando-se no epistemológico.

---

<sup>6</sup> A Ilustração foi um movimento filosófico que acenou com a possibilidade de uma razão autônoma e transformadora, liberta das proteções de ordem divina, proporcionadas pela ignorância ou provocadas pela força.

Piaget elege como aporte de sua pesquisa o sujeito epistêmico<sup>7</sup> e, através dele, busca a universalidade. Vai ao encontro dos aspectos comuns a todos os seres humanos, pois, se desconhecermos o que é comum a todos, se torna difícil conceituar o que é cultural, ou ainda, sem levarmos em consideração a forma, seria impossível falarmos em conteúdo (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

Piaget também destaca que o sujeito epistêmico é o sujeito do conhecimento e de sua epistemologia. A busca dos aspectos comuns perpassa o meio onde os sujeitos se encontram, sua cultura ou classe social. É a caminhada para esses propósitos que torna sua obra comparável à dos grandes pensadores da história universal, sendo ela imprescindível para uma compreensão mais profunda acerca do desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano.

Os critérios de universalidade que alicerçam a concepção epistemológica de Piaget, perpassando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto moral, permitem, por exemplo, considerarmos a invariância dos estágios por ele descritos.

Se desconsiderarmos a idéia de universalismo moral e defendermos um relativismo cultural/moral, provavelmente nossos argumentos em defesa de uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária não existirão. Relativizar os valores morais, fazendo-os provir unicamente do meio social em que são produzidos, faz com que a idéia de universalidade seja abandonada como se nela já não estivessem contidas diferenças produzidas pelos diversos meios sociais. (Corso, 1993).

---

<sup>7</sup> Por sujeito epistêmico entende-se um sujeito ideal, universal, que não tem correspondência com ninguém em particular, muito embora represente, em síntese, as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas ao mesmo tempo.

Pensando por este prisma, reafirmamos a importante, se não fundamental, contribuição de Piaget para as reflexões sobre a moral, considerando que sua teoria nos permite compreendermos que, da mesma forma como há níveis de desenvolvimento cognitivo mais elevados que outros, na moralidade também podemos encontrar estes níveis. A comprovação dessa tese pode ser encontrada na obra *O Juízo moral na criança* (1994).

Podemos ainda afirmar que, se considerarmos o desenvolvimento moral como alguma coisa que pertence a determinada cultura somente, alterando-se conforme o meio, teremos, inevitavelmente, que concordar com a violação dos direitos humanos fundamentais, efetivamente exercida por alguns homens e sociedades, os quais poderiam justificar seus atos de barbárie como sendo atitudes que se coadunam com os padrões culturais e morais de seu meio, tendo eles agido de acordo com a sua consciência. A defesa de padrões morais universais não significa, neste caso, ignorar a existência de diferenças culturais e raciais. Significa reconhecer uma certa unidade (universalidade) na multiplicidade (as diferentes culturas).

Vejamos, então, como Piaget propõe sua teoria a respeito da moral.

### **A. O desenvolvimento da moral infantil**

Piaget, no ano de 1932, publicou *Le jugement moral chez l'enfant*<sup>8</sup> com um destino muito particular. Por um lado, permaneceria isolado no conjunto de sua obra, pois somente voltaria ao tema através de alguns artigos, mas, por outro

lado, tornar-se-ia um clássico da literatura psicológica contemporânea, referência obrigatória para pesquisadores da moralidade humana e das interações sociais. É através dessa obra que Piaget deixará explícita a idéia de que a moral consiste num sistema de regras e que sua essência está no respeito que se tem por essas regras.

*“Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23).*

Portanto, ao explicar como os indivíduos constroem as diferentes categorias do pensamento moral, procede da mesma forma como fez na construção do pensamento lógico. Reconhece que o desenvolvimento da razão prática pode ser descrito sob a forma de estágios, conforme fez com o desenvolvimento do pensamento.

Dessa forma, é preciso que tomemos conhecimento de como se constrói o respeito à regra, como a criança age e interage individualmente e no grupo, como se dão os avanços e recuos e, especialmente, como consegue ultrapassar um estado de heteronomia na direção de um estado de autonomia. Esse entendimento é elementar para que possamos pensar a formação do ser-cidadão, autônomo e consciente, gerado e construído nas relações sociais que encontram como espaço de excelência a escola, pois é ela o local socialmente concebido para a construção e reconstrução do saber. Nesse “*locus*” é que a dialética entre o velho e o novo deve permitir que o processo de construção se solidifique.

---

<sup>8</sup> Publicado no Brasil sob título: “O juízo moral na criança” (São Paulo: Summus, 1994).

No conjunto das idéias tratadas buscaremos explicitar, de que forma a consciência passa a respeitar as regras. É nesse ponto que os estudos de *Kant*, *Durkheim* e *Bovet*<sup>9</sup>, por exemplo, tornam-se divergentes, ou seja, no momento em que o “como” é colocado em evidência.

Estudar a moralidade a partir do juízo moral não se reduz somente a pensar na moralidade infantil, mas, através dela, pensar a moralidade humana. Da mesma forma, supõe pensarmos se a ação moral é uma questão unicamente verbal, de “dar sermões”, ou se outras questões, como a ação e a tomada de consciência dessas ações (abstração), também são imprescindíveis nessa explicação.

Em resposta a tais indagações, Piaget afirma que, no nível da construção moral, as relações de coação (que caracterizam um certo tipo de prática social) levam a um pensamento moral que associa o bem aos ditames das autoridades, e que as relações de cooperação, por implicarem respeito mútuo, levam a uma moral autônoma. Isto posto, comprova ele que a natureza humana é historicamente datada, geográfica e culturalmente situada, o que faz com que as diferentes morais sejam decorrentes de uma abstração das práticas efetivamente realizadas. Ele nos alerta, porém, que o fato de se pensar o homem historicamente e dentro de sua cultura não corresponde a negarmos a existência de características comuns encontradas em todos os homens. A teoria piagetiana comprova, dessa forma, seu caráter universal, especialmente quando consegue identificar em vários países e em diferentes classes sociais as mesmas características dos estágios por ele definidos. A sua satisfação nesse aspecto era assim explicada:

---

<sup>9</sup> Não trataremos neste momento desses autores, tendo em vista que já foram trabalhados por outros pesquisadores, em outros momentos.

*“Estes resultados reforçam a hipótese de que o processo de equilíbrio (expresso pela reversibilidade das operações mentais) poderia ser considerado universalmente, invariante funcional capaz de explicar como procede o diálogo entre a parte biológica do homem e sua inserção numa cultura” (La Taille, 1992, p. 12).*

É também a partir desse ponto de vista que Piaget nos alerta para o cuidado que devemos tomar ao falarmos da harmonia do universo moral, pois o homem é um ser psicologicamente complexo, contraditório, mas não irracional. É a nossa racionalidade que permite a tomada de consciência de nossos aspectos irracionais.

Fica evidente a articulação estabelecida por Piaget entre a moralidade e os demais aspectos do universo psicológico. É o que aprofundaremos, a partir de agora, através do estudo das regras do jogo propostas por Piaget no livro *O juízo moral na criança*. Procuraremos evidenciar o cuidado do autor em pensar a moralidade, associando-a ao desenvolvimento geral da criança. As fases desse desenvolvimento apresentam-se como solidárias da evolução da afetividade, da socialização e, naturalmente, da inteligência. “A lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (Piaget, 1994, p. 295).

## **1 - As regras do jogo**

*“A moral, assim como o direito supõe um poder ou uma autoridade inicial, com passagem possível desta heteronomia gradual e, aliás, sempre relativa. Ambas repousam sobre uma construção criadora feita ao mesmo tempo de aplicação e de publicação em editos contínuos das normas” (Piaget, 1973, p. 213-14).*

Compreender o desenvolvimento moral da criança implica ter clara a idéia já colocada anteriormente, de que toda moral consiste num sistema de regras e que a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o sujeito adquire pelas regras (Piaget, 1994).

Entretanto, reconhecer que a moral pressupõe regras não basta em si. Necessário se faz buscar respostas e explicações para a forma como a consciência age no sentido de respeitá-las. Há muito Piaget já afirmava que as regras morais, que a criança aprende a respeitar, são transmitidas pelos adultos, não correspondendo, na maioria das vezes, aos interesses e necessidades dessas crianças (Piaget, 1994). Este comportamento se repete, de certa forma, nas relações das crianças umas com as outras. Desde muito cedo é possível percebermos que as mais novas obedecem às mais velhas. Durante suas brincadeiras e jogos, aos poucos, os menores vão sendo dirigidos pelos maiores no respeito à lei. Esta “resposta” dada pelas crianças no momento em que desenvolvem atividades lúdicas, como jogos, por exemplo, com outras crianças, traz claramente implícitas as relações já estabelecidas entre elas e seus pais desde o seu nascimento, pois, muito antes de as crianças brincarem com seus companheiros, a elas já foram impostas múltiplas disciplinas e, mesmo antes de falarem, as mesmas já se dão conta de algumas obrigações, o que vai acarretar, certamente, influências inegáveis na elaboração das regras do jogo.

Pesquisando sobre essas questões, Piaget (1994) nos descreveu, a partir da análise dos jogos infantis (bolinha para os meninos e amarelinha para as meninas), como se processa o juízo moral das crianças, explicando-o através de dois fenômenos:

a) a prática das regras, ou seja, a forma como as crianças, nos diferentes períodos de suas vidas, aplicam-nas efetivamente;

b) a consciência da regra, isto é, a maneira como as crianças, em diferentes idades, apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório inerente às regras do jogo (Piaget, 1994).

Enveredaremos, inicialmente, pela prática das regras num esforço de compreender como as crianças desenham esta prática durante suas brincadeiras.

## **2 - A Prática das regras: os sucessivos estágios**

As pesquisas desenvolvidas por Piaget, descritas em seu livro *O Juízo Moral na criança* [1932]<sup>10</sup>, conduzem-nos a refletir sobre quatro estágios que se sucedem e que, por sua relevância do ponto de vista do desenvolvimento moral, devem ser estudados. A sua progressão tornará possível o avanço da criança de um estado de anomia e heteronomia inicial, onde a coação, o respeito unilateral, as regras coercitivas e o egocentrismo, aos poucos vão dando lugar à autonomia, resultado e consequência de relações de cooperação, respeito mútuo e regras racionais. Essas características que conduzem à autonomia, são determinadas pela grande tomada de consciência que, do ponto de vista cognitivo, permite a entrada da criança no período operatório. Do ponto de vista do que Piaget chamou de prática das regras, quatro estágios sucessivos podem ser encontrados.

---

<sup>10</sup> [1932] data da publicação da obra original em Francês.

No primeiro, de caráter puramente motor e individual, a criança joga em função de seus desejos e seus hábitos motores, predominando o jogo individual. Nessa fase, os comportamentos da criança não têm uma seqüência de direção na sucessão de comportamentos. Ela tenta experiências variadas com os materiais e neste brinquedo não há regras. Sobre ele manifesta-se Piaget (1994):

*“(...) antes do jogo em comum, não poderiam haver regras propriamente ditas: nesse estágio, já existem regularidades e esquemas ritualizados, mas tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra” (p.39).*

O segundo estágio é chamado de egocêntrico em função de que, mesmo recebendo do exterior o exemplo das regras já codificadas e imitando esses exemplos, a criança joga sozinha. Além disso, esse egocentrismo aparece como uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais. É prudente salientar que fatores como a imitação, a linguagem, o pensamento adulto agindo sobre o infantil, são responsáveis pelo início da socialização da criança, desde que ela já se comunique verbalmente. No entanto, os tipos de relações que ela exerce nesse período, tornam momentaneamente difícil, que a socialização atinja um estado de equilíbrio, equilíbrio este propício ao desenvolvimento da razão, qual seja, a cooperação, estado no qual os indivíduos vêm-se como iguais, podendo exercer mutuamente um controle, atingindo a objetividade até então inexistente. Segundo Piaget (1994):

*“A própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa relação à parte de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando*

*partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista” (p.40).*

Podemos concordar que, apesar da necessidade que a criança menor apresenta de jogar com as maiores, já que estas sabem jogar corretamente, conhecedoras que são das regras do jogo, a pretensão das menores é tão somente utilizar para si próprias suas aquisições. Ainda acontece um prazer essencialmente motor e não um prazer social, pois o que predomina é a vontade de acertar. Os detalhes das regras são incipientes por não haver um contato real entre os jogadores, “cada um para si, e todos em comunhão com o mais velho; essa poderia ser a fórmula do jogo egocêntrico” (Piaget, 1994, p.43).

São característicos também dessa fase os chamados “monólogos coletivos”, uma espécie de pseudo-conversas, onde as crianças falam para si próprias. Eles aparecem ao mesmo tempo em que ocorrem conversas reais, nas quais há uma troca de opiniões ou ordens. Vale ressaltar que, nesses dois primeiros estágios, o jogo adquire caráter simbólico, isto é, uma bolinha que serve num momento para jogar, no momento seguinte, em função da imaginação das crianças, serve como alimento e assim por diante.

O terceiro estágio, denominado por Piaget de estágio da cooperação nascente, surge por volta dos 7 ou 8 anos. As crianças buscam vencer umas às outras. Em função disso, começa a haver a necessidade do controle mútuo e da unificação das regras, pois, segundo Piaget (1994), os meninos apresentam informações muito variadas, já há o desejo de vencer; então o jogo passa a ter como principal interesse não mais o aspecto motor, mas o social. O jogo torna-se social, pois passa a existir uma real cooperação entre os jogadores, uma reciprocidade nos meios empregados. A imitação do jogo dos mais velhos, que

existiu anteriormente, não mais existirá, em função de que a criança de sete a dez anos joga da mesma forma como raciocina.

O fato de caracterizar-se como cooperação nascente, não significa que todos os problemas foram resolvidos. No tocante às regras do jogo, a criança chega a coordenações coletivas momentâneas, porém, como assinala Piaget (1994):

*“não há, ainda, interesse pela própria legislação do jogo, pelas discussões de princípio que, entretanto, a conduzirão, por si só, a dominar o jogo em todo seu rigor” (p.47).*

Por fim, em torno dos onze-doze anos, aparece um quarto estágio, que foi chamado por Piaget (1994) de “codificação das regras”. Nesse estágio, os pormenores do jogo tornam-se essenciais e o código das regras a seguir não tem mais caráter individual, mas é, ao contrário, conhecido por toda a sociedade. Assim constata Piaget (1994):

*“Parece ter-se produzido um novo deslocamento de interesse desde o estágio anterior: não só os meninos procuram cooperar, ‘combinar’, (...) mais que jogar para si próprios, como ainda - e isso é, sem dúvida, novo - parecem ter um prazer particular em prever todos os casos possíveis e codificá-los” (p.49).*

As crianças cooperam umas com as outras, combinam regras e procuram prever todos os casos possíveis, codificando-os. Cada jogo possui uma complexidade de regras que devem ser guardadas em suas memórias. O interesse anteriormente motor, depois social, passa a ser o interesse pela regra em si.

### 3 - Os estágios da consciência das regras

Da mesma forma que na prática das regras são observados diferentes estágios, conforme acabamos de descrever, também em relação à consciência que as crianças adquirem dessas regras existem momentos diferenciados, caracterizados por uma progressão sucessiva. Nesse sentido, entendemos como impossível estabelecermos uma separação entre essa consciência e o conjunto da vida moral das crianças, especialmente se concordamos com Piaget de que a criança as assimila inconscientemente ao conjunto das recomendações às quais é submetida. Esse aspecto é nitidamente observado entre os menores, para quem o constrangimento resultante de suas relações com os maiores evoca, de forma sutil, a própria autoridade adulta. É o que poderemos observar nos três estágios que passaremos a abordar.

No decorrer do primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva em função de ser puramente motora ou, então, por não se tratar ainda de uma realidade obrigatória (início do estágio egocêntrico da prática das regras). É um estágio puramente individual em que a criança busca satisfazer seus interesses motores, porém adquire hábitos que se parecem com regras individuais, numa espécie de ritual particular. É difícil saber se o que a criança respeita nos rituais que pratica vem dela própria ou são respostas às pressões que o meio lhe faz desde os primeiros meses de sua vida. Na verdade, na consciência da regra, enquanto estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do indivíduo. Isso se justifica, pois, conforme descreve Piaget (1994):

*“A criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria nos*

*rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social” (p. 51).*

Nesse caso, o sentimento de obrigação da criança com relação ao adulto, numa espécie de respeito unilateral, só aparecerá nesta fase, quando a criança aceitar imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito. Pode-se acrescentar, ainda, que, ao lado do respeito unilateral do menor pelo maior há um respeito mútuo de igualdade entre eles. Em função disso, o surgimento da regra coletiva será produto tanto da aprovação recíproca de dois indivíduos, como da autoridade de um sobre o outro.

Todos esses elementos constituem a consciência da regra nesse primeiro estágio, ou seja, um conjunto de rituais puramente individuais, que podem receber o nome de anomia, considerando-se que neste início a criança nunca tenha visto alguém jogar.

O segundo estágio (correspondente ao auge do egocentrismo e parte do estágio da cooperação) passa a considerar a regra como sagrada e inatingível. Sua origem é adulta, de essência eterna, e qualquer modificação que venha a sofrer é vista pela criança como uma transgressão. O início desse estágio é marcado, de fato, pelo momento em que a criança não aceita mudanças nas regras que são consideradas por ela sagradas e intocáveis, pois, no seu ponto de vista, mesmo que aceita pela maioria, a mudança se constituiria numa falta. Elas são conservadoras. Se aceitarem mudanças ou inovações, provavelmente é porque não se tenham dado conta de sua ocorrência.

O grande respeito às regras é atribuído ao fato de considerarem que elas vêm de seu pai, por isso são sagradas e imutáveis. As crianças estabelecem

relações com a autoridade paterna. Essa posição da criança frente às regras traz implícita uma característica do egocentrismo infantil que é a coação. Nesse período, as relações são pautadas por esta atitude de respeito unilateral e de autoridade. É o que Piaget chama de heteronomia. Uma expressão famosa diz que as crianças dessa fase “jogam mais umas ao lado das outras do que realmente umas contra ou com as outras” (La Taille, 1992).

Enfim, em torno dos dez anos, mais ou menos, a regra passa a ser vista como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, devendo ser respeitada e podendo ser modificada desde que haja consenso geral. Esse estágio coincidirá com a codificação das regras, promovendo uma transformação completa na consciência da mesma. A heteronomia será sucedida pela autonomia, momento em que as regras não serão mais impostas pelos adultos mas, antes, serão o resultado de uma livre decisão, digna de respeito, pois mutuamente consentida.

A criança passa, então, a concordar com a mudança da regra, desde que todos a aceitem; as regras deixam de ser eternas e somente transmitidas através das gerações. Passa, ainda, a compreender que as regras, longe de terem sido impostas pelos adultos, foram sendo estabelecidas, aos poucos, pelas próprias crianças. Assim, a coação adulta sobre a criança passa a ser substituída pela cooperação respaldada pelo respeito mútuo e pelas relações racionais. É o estabelecimento da autonomia unida ao verdadeiro respeito às leis. A criança passa a conceber-se como legisladora e torna-se soberana nesse exercício democrático. Como ressalta Piaget (1994), “a lei emana doravante do povo soberano e não da tradição imposta pelos antigos” (Piaget, 1994, p.65).

#### 4 - Ainda sobre as regras

Acompanhando a linha de pensamento do que descrevemos nos estágios da prática e da consciência das regras, numa tentativa de compreendê-los com maior objetividade, vamos elencar algumas conclusões que poderão elucidar melhor as idéias que até então desenvolvemos.

Inicialmente, segundo Piaget (1994), duas questões importantes são postas. Uma que diz respeito às diferenças de estrutura e às diferenças de grau e outra que trata do social e do individual. Quanto à primeira, diz Piaget (1994): “a regra evolui com a idade: nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis anos e aos doze” (p.74). A pergunta que se impõe a essa afirmação é: o que vemos é uma mudança de natureza ou de grau?

Até então parece claro que o pensamento da criança é diferente do pensamento do adulto, tanto em natureza quanto em grau. Porém, esta certeza não é mais tão expressiva quando se tem clareza de que, em muitos de seus comportamentos, os adultos permanecem crianças. A recíproca também é verdadeira, ou seja, em muitas ocasiões, quando a criança experimenta novas condutas, cooperando com outras crianças ou adultos, ela já é adulta.

Piaget (1994), ao descrever este tema, afirma:

*“A diferença de natureza reduz-se então a isto: há, na criança, atitudes e crenças que o desenvolvimento intelectual eliminará, na medida do possível, há outras que assumirão sempre maior importância: e das primeiras às segundas, não há filiação simples, mas antagonismo parcial” (p.75).*

Haverá, então, nos diversos tipos de regras que se podem identificar, concomitantemente, continuidade e diferença qualitativa, ou seja, continuidade funcional e diferença de estrutura (isso vale também para o desenvolvimento cognitivo). Neste caso, dividir em estágios a realidade psicológica é uma arbitrariedade. Do mesmo modo, falar em estágios globais de autonomia ou heteronomia seria um equívoco. O que ocorre são fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete toda vez que surgem novas regras ou novos planos de consciência e reflexão.

A segunda questão de que nos fala Piaget (1994) diz respeito ao social e ao individual. É comum o adulto estabelecer relações de oposição entre si e a criança, em função de suas atitudes sociais. Expõe Piaget (1994):

*“O bebê (no estágio da inteligência motora) é associal, a criança egocêntrica é objeto de coações, mas pouco inclinada à cooperação, o adulto civilizado contemporâneo apresenta o caráter essencial de uma cooperação entre personalidades diferenciadas considerando-se iguais entre si” (p.76).*

Esses três comportamentos distintos correspondem a três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Entretanto, nem mesmo neste caso é possível ser absoluto. Conforme Piaget, tudo é motor, individual e social ao mesmo tempo. Nesse sentido é possível afirmarmos que o social está presente sempre, pois, mesmo na regra motora, que resulta de uma espécie de repetição, nascendo em função da ritualização dos esquemas de adaptação motora, não ocorre apenas a

consciência da regularidade. Existe também um sentimento de respeito e de autoridade que, certamente, não provém de um único indivíduo.

Para Piaget (1994) não há coação pura, portanto, não há respeito puramente unilateral, pois a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que pareçam. Da mesma forma, não há cooperação absolutamente pura. Isto se dá, apenas, em função de que, em momentos de troca de idéias entre iguais, uma das partes pode fazer pressão sobre as outras através de desafios que trazem, implícito ou explícito, o hábito da autoridade. “A cada nova dosagem de cooperação e da coação, corresponde uma nova qualidade dos estados de consciência e das condutas” (Piaget, 1994, p.79). Em função disso, é importante elucidarmos alguns aspectos do respeito unilateral e da regra coercitiva, como também do respeito mútuo e das regras racionais.

### **B. Respeito unilateral e respeito mútuo: a determinação de duas morais**

Estudos comprovam que nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado ao indivíduo em sua constituição psicobiológica são disposições, tendências afetivas e ativas (como a simpatia e o medo) - componentes do “respeito” -, as raízes instintivas da sociedade, da subordinação, da imitação, entre outros. Além disso, também nos é dada uma certa capacidade indefinida de afeição, o que possibilitará que amemos um ideal (Piaget, 1996) [1930]<sup>11</sup>. No

---

<sup>11</sup> [1930] Ano em que foi publicado o texto “Os procedimentos da educação moral”, apresentado por Jean Piaget no V Congresso Internacional de Educação Moral, em Paris (1930). Publicado no Brasil na obra: PIAGET, Jean et alii; (organizador Lino de Macedo). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

entanto, se essas forças, que nos são dadas, forem deixadas livres, elas permanecerão anárquicas, ou seja, promoverão excessos no que se refere à moral. Assim, a disciplina normativa é condição inapelável para que as realidades morais se constituam e, para que essa disciplina exista, é mister que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. Diz Piaget (1996):

*“As relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes é que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (p.3).*

Portanto, na medida em que as realidades vão se construindo, a partir das relações entre os indivíduos é que vemos se delinear não uma moral única, mas duas morais que se constituem a partir de pressões no espírito da criança, originárias de dois tipos fundamentais de relações interindividuais: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

Nesse sentido, como afirmam muitos estudiosos da moral, o respeito constitui o sentimento essencial para que possamos adquirir noções morais. Como exemplo, podemos dizer que basta à criança respeitar seus pais e professores para que os conselhos por eles prescritos sejam aceitos e até sentidos como obrigatórios. Pensemos um pouco sobre cada um desses respeitos.

## **1 - O respeito unilateral e a regra coercitiva**

O respeito unilateral é assim denominado por implicar uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: trata-se do respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho e assim por diante. Ele implicará uma relação social que tem por base a coação. Para falar nesta forma de respeito, Piaget faz menção à união estreita existente entre o respeito oriundo da coação dos mais velhos ou dos adultos e a conduta egocêntrica da criança (na idade de 3 a 7 anos, aproximadamente). É nessa faixa etária que as crianças acreditam que existem regras, que elas são verdadeiras e, portanto, exigem obediência, pois são sagradas e obrigatórias. Mas mesmo que a criança observe vagamente as regras, continua jogando apenas para si como fazia no decorrer do estágio motor, não havendo, portanto, uma preocupação com seus companheiros. O que vale é a livre expressão de sua fantasia.

Essas condutas, marcadas fortemente pelo egocentrismo, caracterizado por Piaget como pré-social por determinar a transição entre o individual e o social, abrem terreno para o respeito unilateral, a coação e a subjetividade, fatores que não expressam uma conduta social real. Em função disso, não existe ainda cooperação e, portanto, inexitem as condições para se constituírem as realidades racionais em moral e lógica. Neste caso, sendo o egocentrismo a incapacidade de discernir o interno do externo, o subjetivo do objetivo, fica a criança egocêntrica sujeita às pressões do adulto ou mais velho, que tem todo o poder sobre ela: impõe suas opiniões e suas vontades e a criança as aceita sem se dar conta. Nesses termos, afirma Piaget (1994):

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

Nesse sentido, não há melhor espaço de coação do que o apresentado acima, pois cada gesto das crianças é comandado ou sugerido. Não existem indivíduos autônomos, consciências que possam se impor por obedecerem, elas próprias, a uma lei interior. Portanto, há muito menos cooperação nesta idade do que haverá mais tarde entre as crianças mais velhas. O momento que acabamos de descrever deixa evidente que egocentrismo e imitação formam um todo, como mais adiante acontecerá com a autonomia e a cooperação. Assim, o respeito unilateral, fazendo par com a coação moral, conduz ao sentimento do dever. Esse dever, tendo resultado da pressão do adulto sobre a criança, permanece essencialmente heterônomo. Além disso, no que se refere à personalidade, o respeito unilateral, resultante da coação, não é capaz de reprimir o egocentrismo infantil. Nesse caso, a anomia e heteronomia podem acomodar-se entre si, pois o egocentrismo e a heteronomia existem sem se anular, ou seja, muitas crianças pesquisadas por Piaget afirmaram que mentir é permitido, desde que isso não seja percebido.

Também, sob o ponto de vista da responsabilidade, quando as crianças são induzidas a avaliarem relatos de mentiras, roubos e transgressões, as regras de

não mentir e não roubar permanecem como imposição pelo adulto, aceitas por respeito unilateral. A avaliação é, então, objetiva: a mentira mais grave é a mais inverossímil, a que mais nos custa crer, enquanto que a menos má é a menos aparente; da mesma forma, o roubo mais grave é o que envolve objetos mais valiosos. A intenção não desempenha nenhum papel: “o ato material, ou melhor, a própria materialidade da desobediência à regra é tudo” (Piaget, 1996, p. 7). Da mesma forma é possível referirmo-nos à questão da justiça. Na medida em que o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça. Neste caso, o exemplo de justiça do adulto será lei e princípio de justiça para a criança. Se o adulto se contradisser em relação às crianças, ainda assim elas atribuirão razão a ele, pois justo é o que está de acordo com as regras recebidas. Esse comportamento não é percebido entre as crianças maiores, quando a vida social entre elas se firma e se regulamenta e, então, passam a exigir igualdade. A partir desse ponto, a justiça se coloca acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência.

A consequência desses comportamentos é a justiça pensada sob dois pontos de vista distintos: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A expiatória é decorrente do respeito unilateral que, por sua vez, resulta da coação adulta:

*“ O único meio de impor uma regra exterior à consciência de um indivíduo é, com efeito, sancioná-la, seja pela censura, ou por estes símbolos materiais da censura que são os castigos” (Piaget, 1996, p. 8).*

Como a criança respeita o adulto, essa reação aparece não somente como normal, mas como necessária, visto que a falta implica uma censura e uma dor.

Há, por outro lado, as sanções por reciprocidade, ou seja, a infração às regras da cooperação e do respeito mútuo trazem como consequência a supressão momentânea dos laços de solidariedade. Essa forma de sanção é mais específica das crianças maiores, à medida que se aproximam do ideal de cooperação. A criança tende a separar-se da sanção expiatória para voltar-se à pura reciprocidade.

## **2 - O respeito mútuo e as regras racionais**

O respeito mútuo pode ser assim qualificado, pois há entre os indivíduos o respeito de um pelo outro e a idéia de igualdade entre si. Essa forma não supõe nenhuma coação, estabelecendo um novo tipo de relação social, que Piaget chamou relação de “cooperação”. Dessa cooperação e respeito mútuo irá emergir uma nova moral, onde o sentimento do bem assume o lugar anteriormente tomado pelo sentimento do dever (respeito unilateral) e, por se tratar de um sentimento mais interior à consciência, o ideal da reciprocidade pode tornar-se inteiramente autônomo. Nesse sentido, Piaget (1994) assim se pronuncia:

*“Parece-nos que há, entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência, a mesma relação existente entre o respeito unilateral e o egocentrismo... Vimos a respeito dos fatos, a correlação evidente que liga a cooperação à consciência da autonomia” (p.82).*

Ao contrário da criança de menor idade, os mais velhos, ao invés de simplesmente se submeterem às regras, eles mesmos, por cooperação, as constroem e “obedecem” a elas graças ao respeito mútuo. No momento em que

a cooperação passa a ser condição para a existência das regras, ela é tanto compreendida como aplicada. Isso a caracteriza como interior ao próprio indivíduo e somente ela pode conduzir a uma transformação real do comportamento espontâneo. Da mesma forma, podemos abordar os efeitos do respeito mútuo sobre a personalidade. A cooperação conduz à constituição da verdadeira personalidade, ou seja, a submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas. Neste caso, a personalidade e a autonomia implicam-se uma à outra, ao contrário do egocentrismo e da heteronomia, que coexistem sem se anular.

Há, também, no momento de julgar responsabilidades, uma grande diferença entre a cooperação e a coação. Na cooperação existe responsabilidade subjetiva e julgamento em função das intenções (na coação, as intenções não tinham papel no momento do julgamento). No campo da justiça, pelo fato de a vida social firmar-se e regulamentar-se cada vez mais, a necessidade de igualdade se estabelece com força crescente. Em função disso, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência. A justiça constitui-se à margem da influência do adulto. Nesse caso, ao invés de sanções expiatórias (como no respeito unilateral), os mais velhos vão considerar como mais justas as simples medidas de reciprocidade.

É possível dizermos que a modificação do estado coercitivo, criado pelo respeito unilateral e pelo sentimento do dever, somente se concretizará através de uma verdadeira cooperação, onde adultos e crianças possam realizar cada um a parte de sua individualidade e a parte das realidades comuns. Assim será possível à criança tornar-se consciente do seu eu, libertando-se do pensamento e da vontade do outro.

Desta forma, reafirmamos que o egocentrismo e a imitação formam um todo, podendo ser relacionados com as crenças na origem divina das instituições. Isto se dá pelo fato de ser o egocentrismo mantido pela coação ambiente. Então, as crianças acreditam na transcendência das regras devido a uma lógica interna, que vem a ser a do respeito unilateral.

Em relação ao respeito mútuo e às regras racionais, evidencia-se a relação entre esse respeito e a autonomia da consciência, pois, no momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las, segundo uma cooperação real, ocorre a formação de uma nova concepção de regra; é possível mudá-la, pois a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade.

Podemos compreender, então, que, se no início a criança ainda não possui a noção do seu eu, sofrendo coações do ambiente, com o passar do tempo, a cooperação substitui a coação; a criança dissocia seu eu do pensamento do outro, aprendendo a compreendê-lo e se fazendo compreender.

### **3 - Estabelecendo mais alguns (contra) pontos**

A partir das reflexões até então explicitadas, permitimo-nos acreditar que a cooperação é fator de uma personalidade autônoma e que esta é o contrário do eu. Neste caso, as regras deixam de ser exteriores, tornando-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade. A autonomia, então, sucede à heteronomia e o respeito mútuo atinge resultados quantitativamente novos. Nesse sentido, a busca da autonomia e, conseqüentemente, do respeito mútuo,

são aspectos que pautam o desenvolvimento do ser humano, no sentido do tornar-se autônomo.

Atingir este complexo estado de coisas e tornar-se um cidadão apto a participar efetivamente da sociedade são desafios que devem impulsionar o trabalho da escola que, para além do mero reprodutivismo, deve lutar pela construção do ser autônomo, do sujeito cooperativo. A cooperação não nasce imbricada em nossos sentidos e em nossas percepções, ela é, antes de mais nada, uma questão de aprendizagem e, sendo assim, seu exercício é imprescindível.

*“No que concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos” (Piaget, 1996, p.9).*

Assim colocado, o respeito mútuo põe-se como condição necessária à autonomia sob os aspectos intelectual e moral. No que diz respeito ao aspecto intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas e, do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pelas normas resultantes da própria ação da criança.

Esta possibilidade de soltar as amarras da coação, da autoridade e, conseqüentemente, da heteronomia, é também o caminho que irá promover o efetivo desenvolvimento da inteligência das crianças, em função de que a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos.

Sendo ela uma relação inter-individual, representa o mais alto nível de socialização e, portanto, do desenvolvimento cognitivo e moral.

## IV - A CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR E AUTONOMIA DOS SUJEITOS

### A. Algumas questões sobre autonomia

Partiremos nesta reflexão das seguintes questões: é possível formarmos um sujeito autônomo frente à realidade educacional que vivenciamos nas escolas, hoje? E mais: existe relação entre a postura metodológica e epistemológica dos professores e a construção da autonomia dos alunos?

Para tratarmos destas indagações, tomaremos como referência alguns conceitos de autonomia trabalhados por diferentes autores. Diz Piaget (1994), referindo-se à consciência das regras do jogo, a partir do estudo que desenvolveu sobre o juízo moral na criança:

*“À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (p. 60).*

Significa dizer que, a partir das relações de cooperação, mediadas pelo respeito mútuo, a criança passa a legislar, confiando e acreditando em sua capacidade de tomar decisões, de mudar o que até então existia (regras impostas e divinizadas) e de legislar sobre as regras que serão, a partir de agora, construídas e respeitadas por todo o grupo porque legitimamente elaboradas.

Nesse mesmo sentido, La Taille (1992) assim se pronuncia:

*“Longe de significar isolamento e impermeabilidade às idéias presentes na cultura, autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade” (p.17).*

Ser autônomo é ser cidadão, participar ativa e efetivamente do meio social em que vive. Não somente opinar, mas também tomar decisões, construir idéias, trabalhar pontos de vista, sentir-se útil na construção da sociedade em que vive. Reconhecer em sua participação uma necessidade, não uma obrigação, uma atitude de cidadania, capaz de contribuir na melhoria da qualidade de vida de todos.

Por fim, Kamii (1988) manifesta da seguinte maneira seu entendimento sobre autonomia:

*“A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. A autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual vai ser o melhor caminho da ação. Não pode*

*haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também considerarmos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente” (p.72).*

Esse conceito nos traz a idéia já trabalhada por Piaget (1994) ao delinear as características da prática e da consciência das regras, isto é, a autonomia é uma construção que pressupõe a cooperação e o respeito mútuo. É no momento em que a cooperação se impõe que os sujeitos passam a sentir necessidade de criação e aplicação das regras que irão nortear suas ações (no caso, os jogos). Isso se deve, provavelmente, ao fato de ocorrer um permanente intercâmbio intelectual e moral.

Vale dizer, se a construção do sujeito autônomo passa pela cooperação e pelo respeito mútuo, é necessário que se proporcione a ele um ambiente adequado ao seu desenvolvimento, de forma que possa construir-se como sujeito e autor de sua aprendizagem. Este é um desafio que cabe inapelavelmente à escola. Para tanto, necessitamos de uma educação que seja pautada pelas idéias de crescimento e democracia, que possibilite o desenvolvimento da capacidade intelectual e de uma estrutura cognitiva que permita a discussão corajosa dos problemas de seu tempo, bem como a inserção crítica nessa problemática. Nesse sentido, não cabe a neutralidade à educação com a qual sonhamos. Não podemos ser, como diz Paulo Freire (1996), observadores “acinzentadamente” imparciais da realidade que está aí. Precisamos ser éticos para tornarmos moral nossas ações. Ao referir-se a ética, diz Freire (1996):

*“Falo da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso (...), que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, acusar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (p.17).*

A passagem do aluno pela escola deve ser marcada pelo desafio da construção permanente de um sujeito que, de fato, possa assumir-se como um ser social. Deve também ser sublinhada pela dialética relação do velho com o novo, do igual e do diferente, das divergências de pontos de vista. Mais do que um espaço de transmissão passiva de saberes acumulados pela humanidade, a escola é um espaço de divergências, de conflitos. Um espaço onde as trocas de idéias devem ser estimuladas para que possam contribuir com a construção de um ser humano mais solidário e feliz.

A busca desse sujeito coaduna-se com a proposição da teoria piagetiana da construção de um sujeito autônomo, colocando-se de forma contrária à concepção de fundamentação empirista e apriorista. O empirismo pressupõe um modelo epistemológico de relação unilateral entre professor e aluno, tornando-se, em essência conservador, adestrador, fabricando indivíduos passivos e obe-

dientes. Sobre essa questão achamos pertinente citar Foucault (1991)<sup>12</sup> que, ao referir-se à disciplina utilizada nas prisões, refere-se também à prática que por muito tempo orientou ou orienta o trabalho desenvolvido nas escolas:

*“A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (p.153).*

Desvelar a questão do desenvolvimento da autonomia dos alunos, atores e espectadores do cenário escolar, mais do que um desafio, é uma utopia, pois traz em si princípios revolucionários que projetam a educação como possibilidade, no interior das imensas transformações em curso na atualidade, momento de transição de uma era marcadamente industrial para uma sociedade informacional e do conhecimento. Nesse sentido, a educação é um desafio inadiável, pois traz em seu bojo a finalidade da ciência, que é aliviar a miséria da existência humana, como propõe Brecht.

Assim entendida, a miséria não se reduz à visão sincrética da relação econômica, mas inclui a formação do cidadão, do “homem político”. Este homem possui consciência histórica, conhece os problemas, busca soluções, tem a pretensão de comandar o seu destino, é competente, consciente de suas limitações.

---

<sup>12</sup> Não temos a pretensão de aprofundarmos a teoria de Michel Foucault. Trata-se somente de um breve recorte teórico que achamos pertinente nesse momento específico do trabalho.

Institui regras do jogo. É, portanto, autônomo. A realização dessa utopia<sup>13</sup> possível compreende ainda impactos verdadeiramente substanciais nas transformações curriculares que possam tornar viáveis a substituição da educação massificada e bancária, fragmentada e individualista, pela educação que pretendemos seja problematizadora, contextualizada, onde professor e aluno vivam uma relação de troca em que o estudante seja sujeito ativo da educação, num contexto essencialmente coletivo.

Pensamos que, além da preocupação com o ser do aluno, com as transformações curriculares, precisamos também imbricar nossa atenção à formação do educador. Assim, lançar um olhar para o universo moral do aluno, sem contextualizá-lo com a formação do professor e sua forma de conceber o homem e a sociedade, é indício de uma visão unilateral de educação que leva a um cerceamento do processo em desenvolvimento. Nesse sentido, pensaremos esta formação não somente no sentido epistemológico e metodológico, mas também moral e ético. Acerca disso, diz Freire (1996):

*“O preparo científico de um professor deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação a outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar” (p.18).*

---

<sup>13</sup> Utopia, aqui, tem o sentido que lhe deu Paulo Freire (1980): “Para mim, o utópico não é irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico” (p.27). In: FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

Na tentativa de engendrar formas de entendimento acerca da formação do educador, de sua forma de conceber a aprendizagem, mencionaremos as reflexões de Paulo Freire frente à consciência e seus estados na busca de compreendermos que tipo de consciência o professor tem de sua postura metodológica e epistemológica.

### **B. A consciência e seus estados**

Paulo Freire (1989), em seus escritos, trabalha com a idéia da conscientização<sup>14</sup> por ser ela um compromisso histórico. Dessa forma, define três estados da consciência que nos permitem pensar na postura do educador frente ao processo de construção do conhecimento.

Em primeiro lugar, ele nos fala da *consciência intransitiva*. “Existe neste estado um quase compromisso com a realidade” (p.39). Ela, porém, não é fechada, é resultado de “um estreitamento no poder de captação da consciência” (p.39). O indivíduo não deixa passar sua ação a outro, se distancia da compreensão da realidade, aproximando-se, por isso, da captação mágica desta. Não faz críticas, apenas dá aos fatos um poder superior ao qual se submete docilmente. Por estas características, é comum a essa consciência um certo fatalismo que leva à apatia e à descrença na possibilidade de mudar.

---

<sup>14</sup> Paulo Freire afirmava que este vocábulo não é de sua autoria. Foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. O autor passou a utilizá-la pois percebeu a profundidade de seu significado, estando ele convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Sua tendência é encarar os problemas e desafios sem maiores complexidades em função de que não possui instrumental cognitivo suficiente (Becker, 1993) para distanciar-se suficientemente da sociedade, a fim de objetivá-la e analisá-la criticamente. Em função disso, ao apresentar conclusões, o faz de maneira superficial. Quando participa de discussões, não busca encontrar a verdade, mas impõe sua opinião através de palavras vazias de significado. Estas opiniões, possivelmente, são oriundas das idéias de outras pessoas que possuem “verdades” mais elaboradas.

Em segundo lugar, descreve a *consciência transitiva*. “Num primeiro momento, esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica” (Freire, 1989, p.39). Na verdade, neste estado há uma busca de compromisso, não o compromisso de fato. Em função disso, procura soluções mágicas para as questões que surgem concebendo as mudanças fanaticamente. Este fanatismo é uma característica própria dos indivíduos massificados. Poderíamos, audaciosamente, afirmar que este é o nível de consciência que devemos superar.

Por fim, o terceiro estado, que é o da *consciência crítica*. Essa não se satisfaz com aparências, reconhece que a realidade é mutável, substituindo situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. Tal consciência indaga, investiga, força, choca, ama o diálogo, nutre-se dele; face ao novo, não repete o velho por ser velho, nem aceita-o na medida em que são válidos (Freire, 1989, p.41).

Freire também classifica a consciência em dois níveis: ingênua e crítica (1989). O primeiro nível corresponderia, de forma geral, aos dois primeiros es-

tados acima descritos e o segundo seria equivalente ao terceiro nível. Para fins de estudo, vamos adotar esta última alternativa (consciência ingênua e consciência crítica), a fim de melhor nos movimentarmos na conceituação.

Isto posto, vale uma aproximação entre Freire e Piaget, para compreendermos, através dos conceitos de “conscientização” (Freire) e “tomada de consciência” (Piaget), os avanços e recuos que o processo educativo pode ensejar. Deles emergirão, certamente, algumas respostas para a relação entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos, visto que esta postura enseja um tipo de consciência que pode transitar entre a ingênua e a crítica.

### **C. Tomada de consciência (Piaget) e conscientização (Freire): buscando uma aproximação**

De acordo com Piaget (1983), o senso comum costuma formular uma idéia insuficiente da tomada de consciência, colocando-a como uma fonte esclarecedora sobre realidades obscuras, sem, no entanto, modificá-la. Entretanto, a tomada de consciência é mais que isso. Diz Piaget (1983):

*“A tomada de consciência (...) consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente” (p.230).*

Ou ainda:

*“A tomada de consciência constitui pois uma reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior e as duas perguntas são então a da utilidade funcional dessa reconstrução e a do seu procedimento estrutural” (p.230).*

Os conceitos aqui propostos elucidam-nos que, a exemplo de toda sua epistemologia, a tomada de consciência também é parte de um processo que, ao se constituir e se construir, obedece à idéia da integração e da sucessão. Esse aspecto pode ser explicado no processo da tomada de consciência a partir da ação. Diz o autor (1978):

*“A ação constitui um conhecimento (um **savoir faire**) autônomo cuja conceituação somente se efetiva por tomadas de consciência posteriores e que estas procedem de acordo com uma lei de sucessão que conduz da periferia para o centro, isto é, partindo das zonas de adaptação ao objeto para atingir as coordenações internas das ações” (p.172).*

Continua essa reflexão afirmando: “é necessário acrescentar que, a partir de um certo nível, há influência resultante da conceituação sobre a ação” (p.173). Ou seja, num primeiro momento a ação é soberana sobre o conceito, causando o que Piaget chamaria de “atrasos” da tomada de consciência, havendo, portanto, um atraso da conceituação sobre a ação. Mas, por outro lado, a tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação para depois engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais das ações, isto é, dos mecanismos centrais, mas antes de mais nada, inconscientes da ação (1978).

Porém, mais tarde, a situação se modifica e passaremos a ver, a partir de determinados níveis, uma influência resultante da conceituação sobre a ação. Essa transição não é casual pois ela é produzida pelas próprias ações, ou seja, resulta de dois fatores conjuntos: em primeiro lugar, a substituição progressiva do próprio corpo do indivíduo e, em segundo, uma ordem constante de sucessão, relacionando as ligações a um sistema seqüencial de conjunto, ambos representando progressos devidos à regulação da ação como tal. Por sua vez, esses avanços fornecem a si mesmos, a essa ação e suas regulações, duas novas dimensões; “uma certa capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa” (1978, p.173). Esses dois aspectos favorecem a tomada de consciência, tendo em vista que a antecipação e a escolha passam facilmente do nível do comportamento material para o da representação. O resultado disso é que as modificações ocorridas “constituem uma fonte de novas coordenações da ação, e, ao mesmo tempo, de conceituação” (1978, p.173).

Nesse contexto, qual a importância dessa tomada de consciência em relação à ação? Segundo Piaget (1978):

*“O que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata. Em outras palavras, essa contribuição consiste em um aumento do poder de coordenação, já imanente à ação, e isso sem que o indivíduo estabeleça fronteiras entre sua prática (‘o que fazer para conseguir’) e o sistema de seus conceitos (‘por que as coisas se passam desta maneira?’)” (p.174).*

A conceituação representa um patamar superior em relação à ação, mas não ocorre de maneira isolada. Ela é parte constituinte de um processo que inicia com a ação e retorna a ela em novas coordenações das ações.

Neste sentido, Becker (1993) nos elucida que a consciência inicia por um estado indiferenciado entre o conhecimento dos objetos e a atividade dos sujeitos; é deste estado que se originam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito (assimilação), outro de acomodação às próprias coisas (acomodação). É aos poucos que a criança toma consciência da relativa e recíproca independência tanto do sujeito quanto do objeto. Então, a partir dessa indiferenciação entre sujeito e objeto, a tomada de consciência avança rumo aos mecanismos centrais da ação do sujeito (coordenação das ações), ao passo que a tomada de consciência do objeto dirige-se para suas propriedades intrínsecas.

Vale dizer, a tomada de consciência se dá num momento de conflito em que as ações do sujeito apresentam certos “fracassos” e ela busca descobrir suas causas procurando fazer as devidas correções. Neste sentido, a tomada de consciência não ocorre de forma repentina, mas é resultado de um processo que passa por diferentes graus de coordenação das ações. Esse processo constitui-se por sua transitividade. Diz Becker (1993):

*“O mecanismo da tomada de consciência aparece em todos esses aspectos como um processo de conceituação, processo que transita, partindo dos primórdios da função simbólica, pelo pré-conceito, pela intuição dominada pela percepção, até chegar, finalmente, à representação de or-*

*dem operatória, primeiramente concreta e posteriormente formal” (p.100).*

Essa tomada de consciência envolve, essencialmente, a ação do sujeito, pois conhecer algo e tomar consciência desse algo supõe o conhecimento da realidade, a ação e a reflexão sobre ela, buscando transformá-la. Isso, em tese, é a conscientização de que nos fala Paulo Freire.

Diz Freire (1979) que somente o homem é capaz de tomar distância do mundo e da realidade, portanto, do objeto, para poder admirá-lo. Ao admirar, ao objetivar, os sujeitos podem atuar conscientemente sobre esta realidade objetivada, o que definiria a práxis humana, ou seja, a ação-reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade.

A conscientização, segundo Freire, se definiria não somente pela tomada de consciência do sujeito sobre o mundo (objeto), mas pela evolução crítica desta tomada de consciência; é a “prise de conscience” que se aprofunda. “Por isso, a conscientização é compromisso histórico. Não há conscientização sem compromisso histórico. É inserção crítica na história” (Freire apud Torres, 1979, p.97). Esse compromisso histórico, que está implicado na conscientização, é o que Freire chama de engajamento, significando inserção crítica na realidade. “É inserção no processo de transformação da situação concreta que oprime, pois mudar a consciência não significa mudar a realidade, mas transformar a realidade significa, necessariamente (dialeticamente) mudança de consciência” (Becker, 1993, p.103).

Neste entendimento, a conscientização, adquirida através da consciência crítica, pode ser compreendida como ponto de partida para uma participação mais efetiva no mundo e na sociedade, sendo que esta participação envolve duas dimensões que se complementam e são solidárias entre si: a ação e a reflexão. Não há, pois, palavra verdadeira, carregada de sentido, se não houver a práxis. Não há, portanto, possibilidade de omissão de uma em detrimento da outra, pois palavra sem ação é verbalismo e palavra sem reflexão é ativismo.

Assim entendida, a educação problematizadora de Freire, que tem como fundamento a criatividade construída a partir da ação e reflexão, torna-se fundamental nesse processo de conscientização. Ao contrário da idéia bancária de educação, que pressupõe a imobilização do ser humano e o seu não reconhecimento como ser histórico e social, a educação problematizadora toma como ponto de partida a historicidade do homem.

Esta educação crítica se fortalece no processo que compreende o homem como um ser incompleto, inacabado, com consciência desta incompletude, na busca permanente do ser mais. Assim a educação se refaz continuamente na práxis e se efetiva através do diálogo. Diz Freire (1980):

*“O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo (...) o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (p.82-83).*

É o diálogo o método que possibilita a conscientização, pois, através dele, há a possibilidade do encontro de homens que pretendem ser “lucidamente hu-

manos”. Esse diálogo exige o compromisso com o pensamento crítico, reconhecendo a realidade como um processo de evolução, de transformação.

Na medida em que o diálogo se faz a essência do processo educativo, instala-se uma pedagogia da denúncia e do anúncio capaz de conhecer a realidade denunciada. Para tanto, é através da educação para todos, do respeito às diversidades culturais, das possibilidades de acesso ao saber sistematizado, que poderemos desvelar de maneira mais profunda a consciência nascente, o que conduzirá à real conscientização.

Assim, a conscientização pode ser entendida também como ponto de chegada, não no sentido da conclusão, pois somos seres dinâmicos, que nos construímos a cada dia, mas no sentido da ampliação da nossa capacidade de participação, de ação, de aprendizagem, de conhecimento do mundo que nos cerca, podendo, através dele, fazer incursões na história. Percebemo-nos como seus sujeitos, conquistando um espaço que nos pertence de direito. A educação deveria trazer em si a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de construção dos homens e mulheres.

Esses conceitos nos reportam a uma visão epistemológica do sujeito, a qual envolve a permanente relação dialética da ação-reflexão, pois conhecer a realidade, enquanto objeto cognoscível, compreende seu desvelamento; isto corresponderia à reflexão. A consciência desse processo seria a transformação desta realidade, o que significaria necessariamente a ação dos sujeitos sobre ela. Então, conscientizar-se não supõe somente estar frente à realidade (tomar consci-

ência de), mas exige ir além desta realidade para transformá-la (conscientização).

A autonomia, então, resultaria da conscientização, que compreende a evolução crítica da tomada de consciência. Essa conscientização seria a resposta do professor, sujeito histórico buscando, a partir da ação e reflexão rever seus conceitos e concepções tanto metodológicas como epistemológicas acerca do conhecimento.

Para avançar em sua concepção epistemológica, não basta a tomada de consciência da necessidade de uma nova postura diante dos procedimentos metodológicos. Há que buscar construir seu trabalho a partir de uma concepção pedagógica relacional permeada pelo diálogo, pela problematização e pelo conflito, onde ele, enquanto professor é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento ou, como propunha Freire, ao mesmo tempo em que é ensinante é, também, aprendiz.

Essa conscientização não é passível de imposição, mas deve resultar dos conflitos vividos pelo educador quando questionado e quando questionar-se sobre sua prática. Da mesma forma, a autonomia só é conquistada através de um processo que envolve a cooperação e não a partir de lições de moral dadas pelos mais velhos aos mais moços.

À escola cabe oportunizar espaço e condições de estudo aos docentes para que haja avanço de uma visão behaviorista, epistemologicamente empirista e, portanto, autoritária, para uma concepção epistemologicamente construtivista,

pedagogicamente relacional e, conseqüentemente, democrática. Dessa forma, a heteronomia, fruto do trabalho e da crença do educador, daria espaço para que a autonomia pudesse se construir.

A concretização dessa epistemologia construtivista-interacionista e do sujeito autônomo, poderá ser o pórtico para uma sociedade mais justa, pois constituída por cidadãos conscientes, capazes de opinar e decidir. Uma sociedade que será eticamente mais social.

## V - A PESQUISA E O CONTEXTO SOCIAL ONDE FOI REALIZADA

### A. Contextualizando a realidade

O propósito deste capítulo de nosso trabalho é realizar a contextualização social do espaço pesquisado, bem como fornecer alguns dados sobre o objeto de pesquisa, a metodologia, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e o problema suscitado para este estudo. O foco central que procuramos dar a esta pesquisa foi a questão da autonomia dos alunos, a partir da forma de conceber a educação que o professor possui, assim como da maneira como ele leva a efeito essa concepção, ou seja, sua metodologia.

O estudo que empreendemos inscreve-se num momento complexo e dramático da história nacional. Ao mesmo tempo em que detém a décima colocação no PIB Mundial, o Brasil é o sexagésimo terceiro (63º) no *ranking* de qualidade de vida, ocupando a sexagésima quinta (65ª) posição nos índices de mortalidade infantil. Dezenove por cento (19%) de sua população é analfabeta e a educação brasileira está cotada entre as três piores do mundo. Neste mesmo cenário se pode verificar que cinquenta e sete por cento (57%) dos trabalhadores recebem até dois salários mínimos; os dez por cento (10%) mais ricos da popu-

lação concentram cinquenta e quatro por cento (54%) da renda nacional, enquanto os dez por cento (10%) mais pobres detêm menos de um por cento (0,8%) desta renda.

Ainda nesse quadro, trinta e dois milhões de brasileiros vivem na extrema miséria e, se falarmos novamente em educação, veremos um quadro estarrecedor comprovando que de cada mil (1000) crianças que ingressam no primeiro grau, menos de dez (10) chegam ao final do segundo grau. E do total da população brasileira (aproximadamente 150 milhões de habitantes), somente um milhão e seiscentos mil (1.600.000) cursam o terceiro grau.<sup>15</sup>

Esses dados, que sinalizam a caótica situação brasileira, nos colocam, por vezes, na contramão do processo educacional de nosso país. Não raro nos questionamos se não é quase uma heresia falarmos em educação, cidadania e autonomia, quando boa parcela de nossa população não tem sequer direito à vida. A esse respeito recordamos o assassinato do índio Gaudino, incendiado vivo por jovens freqüentadores das escolas brasileiras; a violência dos policiais paulistas (e de outros estados), tirando a vida de trabalhadores inocentes, só para citar alguns que, a exemplo da chacina da Candelária e outros tantos, causam horror à população brasileira. E o respeito aos direitos humanos? Demo (1991) afirma que nossa sociedade é miserável em termos políticos, porque ainda é uma senzala. Na afirmação constante de que o brasileiro é um povo pacífico, esconde-se a marca indelével da subserviência.

---

<sup>15</sup> Dados extraídos de: GIRARDI, Edemar. **Brasil e suas controvérsias** - Apostila trabalhada na disciplina de Economia Política, no curso de Serviço Social da URI - Campus de Frederico Westphalen.

Assim, proclamarmos a importância da educação passa, invariavelmente, pela garantia do direito à educação para todos, pronunciada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, que, em seu Artigo 26, diz: “Toda pessoa tem direito à educação”. Vemos, dessa forma, a preocupação de se pôr em evidência obrigações sociais, por vezes esquecidas, para com os indivíduos que convivem socialmente e são parte do seu meio.

Compreendemos que o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois fatores básicos: os fatores da hereditariedade e maturação biológica, os quais dependem da evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação social, os quais intervem desde o berço e seu papel é de importância progressiva no crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental (Piaget, 1996). O segundo fator, o social, é o que, nesse momento, essencialmente nos interessa. Esse interesse se justifica, pois falar em direito à educação, em autonomia, em respeito mútuo e cooperação é reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo.

Os aspectos sociais, morais e epistemológicos aqui tratados não podem ser reduzidos à simples aquisição de conhecimentos que se dá por mera obrigação. Mais do que uma obrigação a cumprir “trata-se de um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (Piaget, 1996, p.33).

Afirmar o direito de todas as pessoas à educação é também o compromisso de assumir uma responsabilidade muito maior e mais séria do que assegurar a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais, a aquisição dos conhecimentos e dos valores morais e a prática dessas funções, até que possam adaptar-se à vida social atual.

*“É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo - de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras” (Piaget, 1996, p.34).*

Por outro lado, esses aspectos, por vezes cruéis, nos impulsionam a buscarmos respostas, a tentarmos, enquanto cidadãos privilegiados por termos tido oportunidades de vida e trabalho destinada a uma parcela não muito representativa de nossa sociedade, encontrar algumas respostas e enfrentarmos alguns desafios tendo em vista a superação dessas questões.

É nesse contexto que nos propomos a compreender de que forma o professor, através de sua postura metodológica e epistemológica, pode facilitar ou dificultar a construção da autonomia dos alunos, necessária à vivência da cidadania. Da mesma forma, como a autonomia, na concepção piagetiana, é o resultado de um longo processo de construção, nas palavras de Arroyo (1995), a conquista da cidadania também é fruto desse processo:

*“O povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico” (p.75).*

De que forma podemos contribuir para essa construção? Qual o papel da escola e, em especial, do educador nesse processo? É preciso buscarmos com urgência a relação entre educação, escola, cidadania e democracia, sendo a educação não apenas uma pré-condição da democracia e da participação, mas parte, fruto e expressão de sua constituição (Arroyo, 1995).

A consolidação de uma educação que promova o sujeito, permitindo que a construção do conhecimento flua no interior de uma prática pedagógica relacional (Becker, 1994), é fator indispensável na luta rumo à construção da autonomia e da cidadania.

Esse processo traz também, como condição do seu existir, a eficiência e a competência dos docentes nele inseridos, para que os discursos não veiculem idéias de transformação que nunca se efetivarão na prática. Se o processo tomar este rumo, teremos apenas uma escola e uma educação retórica. Sem seriedade, pois faltará, como diz Gramsci (1976):<sup>16</sup>

*“a corporeidade material do certo e o verdadeiro será o verdadeiro da palavra, ou seja, retórico” (p.132).*

A competência de que falamos implica a prática docente crítica que, por sua vez, envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e a reflexão

---

<sup>16</sup> Não é nosso objetivo trabalharmos com Gramsci. Fizemos apenas um recorte de seu pensamento por considerarmos ilustrativo neste momento.

sobre o fazer. Esse movimento não nos é dado pronto, ele é fruto da troca estabelecida entre educadores e educandos, num processo que pressupõe a curiosidade, o desejo de saber mais e a criticidade necessária à superação de um saber ingênuo, que pouco ou nada constrói, que nada transforma.

*“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p.43-44).*

Pensamos que a questão da formação docente anda ao lado da reflexão sobre a prática educativa, especialmente daquela que tem como propósito o trabalho em favor da autonomia dos alunos, tema que colocamos como ponto central do nosso estudo.

Portanto, é em meio a essas reflexões, no interior desse contexto, que concentramos nossa pesquisa sobre a construção da autonomia dos alunos. O espaço trabalhado foi uma escola pública de periferia do município de Frederico Westphalen - Rio Grande do Sul. Esse trabalho foi se desenvolvendo com base no referencial teórico que balizou nossos questionamentos, referendado por encaminhamentos metodológicos que transitarão pelo microespaço da escola, buscando uma relação com o macroespaço da realidade escolar brasileira hoje.

## **B. Contextualizando a escola**

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima, situada no Bairro Fátima, periferia urbana de Frederico Westphalen - Rio Grande do Sul.

A escola tem uma história recente. Está localizada num bairro de periferia urbana e foi inaugurada em março de 1989, integrando o então nomeado projeto “Nova escola”<sup>17</sup>. Os professores não conhecem com precisão a história de luta da comunidade pela construção da escola, pois eles foram nomeados para nela atuar, mas a quase totalidade dos docentes reside em outros bairros.

A história que circula por lá é que um senhor conhecido por “seu José”, liderando uma associação de moradores, começou a mobilizar a comunidade para que a escola fosse construída em função de que as demais escolas do município ficavam distantes do bairro, praticamente do outro lado da cidade, e, além disso, as mesmas não tinham vagas para todos os alunos.

Esta mobilização sensibilizou as autoridades locais, o que fez com que a prefeitura doasse o terreno. A então 33ª Delegacia de Educação (hoje extinta), de Frederico Westphalen, também mobilizou-se já que o chamado “zoneamento” previa matrículas dos alunos conforme sua localização geográfica na cidade. Desta mobilização nasceu a escola que atende hoje a 390 alunos (oficialmente matriculados) da Pré-Escola à 5ª série, já tendo iniciado o processo para ampliação de séries prevendo a instalação da 6ª, 7ª e 8ª séries.

---

<sup>17</sup> O Projeto “Nova Escola” foi desenvolvido no governo Simon/Guazelli (1987-1990)

Os alunos atendidos pela escola são oriundos de famílias com baixa renda, sendo que a mesma varia entre um e quatro salários mínimos, ou de famílias cujos pais são subempregados, não tendo renda fixa, fato este que obriga a maioria destes alunos a trabalharem ou andarem pelas ruas desde muito cedo. Esta característica da clientela é um dos fatores que faz com que a escola seja o local onde os pais vão falar de seus problemas para os professores e direção. É muito comum encontrar pais na escola contando suas brigas familiares e seus problemas de relacionamento, numa tentativa de justificar o comportamento dos filhos. Existe por parte da escola uma grande preocupação com relação à frequência dos alunos. Na tentativa de minimizar o problema, a escola conta com a colaboração do Conselho Tutelar, que visita as famílias, buscando uma justificativa para as ausências, tentando trazê-los de volta à escola.

Um aspecto relevante em relação à escola é que, quando do início de nossa pesquisa (1995), a escola não possuía uma proposta pedagógica que desse sustentação às ações dos professores, o que dificultava até mesmo o trabalho da coordenação, que não tinha uma linha sobre ou a partir da qual trabalhar. Essa realidade começou a mudar no ano seguinte (1996) com a construção coletiva de uma proposta pedagógica da escola (chamado Plano Integrado da Escola). É importante mencionarmos que outras tentativas já haviam sido feitas no sentido da construção da proposta, mas ela se efetivou, de fato, até por ser uma exigência formal da Delegacia de Educação.

A proposta traz em seus princípios a formação do homem feliz, consciente, capaz, humano, conhecedor do seu potencial e da sua capacidade, transformador da natureza, dialógico, autêntico, preparado para viver numa sociedade mais

igualitária, justa e fraterna, que oferece oportunidades e circunstâncias favoráveis ao bem comum.

Com essa formação o homem poderá conviver melhor numa sociedade livre de preconceitos, injustiças sociais; mais fraterna, portanto.

Para esse ideal almejado é preciso que a escola seja um local agradável, prazeroso, aconchegante, onde o aluno goste não somente de comparecer, mas também de permanecer. Assim, os conteúdos devem ser bem planejados, vindo ao encontro das dificuldades dos educandos, sendo criteriosamente selecionados.

A metodologia de trabalho deve ser traçada através de um bom planejamento, sendo criativa, dinâmica, constantemente renovada e variada através do estudo e da pesquisa. Deve ser voltada para um ensino mais participativo e significativo, espontâneo e natural. Devem ser usadas várias correntes pedagógicas, nem só uma ou outra, e sim mesclar sempre, rumo ao construtivismo em prol da liberdade com responsabilidade.

Esses são apenas alguns aspectos descritos na proposta, que utilizamos aqui para ilustrar e para que possamos compreender um pouco melhor o espaço onde desenvolvemos nossa pesquisa.

### C. A escolha da escola

A escolha desta escola para desenvolver nosso projeto de pesquisa se baseia nos seguintes pressupostos:

- Existe uma relação estreita entre a escola e a Universidade, consolidada pelo atendimento pedagógico que a Universidade<sup>18</sup> presta à escola, quando solidada, assim como o fato de que foi cenário de outra pesquisa<sup>19</sup>.
- A escola vê como válido o desenvolvimento de pesquisas por entender que seus resultados podem ter um retorno positivo no crescimento teórico-metodológico da própria escola.
- A localização geográfica da escola - periferia urbana - e a clientela que a frequenta - classe baixa, com todo o peso da negação social que sofrem, o que pode torná-los heterônomos (na concepção piagetiana), dificultando sua constituição como seres autônomos.
- Nosso compromisso moral e ético com as escolas públicas, que sofrem hoje as críticas de uma educação fracassada, de um ensino incompetente, de um professor desmotivado e de alunos que encontram, fora e dentro do espaço escolar, motivos fortes para nela não permanecerem.

---

<sup>18</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen à qual estou vinculada.

<sup>19</sup> SUDBRACK, Edite Maria. **A produção do fracasso escolar: uma tentativa de interlocução entre o micro e o macrossocial**. In. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1994

A pesquisa desenvolveu-se com alunos de duas turmas de 1ª série, com os quais vimos mantendo contatos desde o ano de 1995 quando, então, eram alunos do Pré-escolar. Escolhemos aleatoriamente um grupo de dez alunos em cada turma para realizarmos nosso trabalho. No final da coleta de dados, o grupo que inicialmente era de 20 (vinte) crianças reduziu-se para 15 em função de desistências (abandono da escola) ou transferências (os pais mudam de cidade com muita frequência).

#### **D. Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos**

Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos na faixa etária entre 6-8 anos, todos oriundos do ensino pré-escolar desta mesma escola. Para realizar este trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa etnográfica, a partir da qual pretendemos compreender com mais propriedade como acontece a construção da autonomia dos alunos que, como já mencionamos anteriormente, frequentaram a pré-escola e, no momento da interação pesquisador/pesquisado, estavam na 1ª série (1996).

A opção pela pesquisa etnográfica<sup>20</sup> se deve, em primeiro lugar, ao fato de ela permitir a participação ativa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, ou seja, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, não está à margem dela, mas está nela e com ela procurando compreender seus significados. Desta forma o investigador envolve-se na vida própria da comunidade, no caso, da es-

---

<sup>20</sup> Etnografia significa, etimologicamente, "descrição cultural".

cola, dos alunos e professores para dela extrair os dados de que necessita. Assim, mais do que estudar as pessoas, aprende com elas.

Além dos aspectos da interação constante entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, outra forte característica é que o pesquisador é o principal instrumento na coleta e na análise de dados, ou seja, os dados são mediados pelo instrumento humano, no caso o pesquisador, que, ao invés de simplesmente apagar-se em dados para avaliar o produto final, dá ênfase ao processo. Há também, nesse tipo de pesquisa, uma preocupação com os significados, com a maneira com que as pessoas vêem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca. Assim o pesquisador deve procurar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. O pesquisador deve, ainda, aproximar-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Essa forma de agir é o trabalho de campo.

No que diz respeito ao tempo que será destinado ao trabalho, este será determinado pela situação estudada, podendo levar semanas, meses ou anos. A abertura que é dada em relação ao tempo também o é na busca dos dados, pois a descrição e a indução são permitidas, sendo que o pesquisador pode utilizar-se de grande quantidade de dados descritivos que serão por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

O aspecto mais relevante parece-nos ser a busca de formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias visando não à simples testagem de dados, mas “à descoberta de novas formas de entendimento da realidade” (André, 1995, p.30). Isso torna o plano de trabalho aberto e flexível, pois os focos de in-

investigação devem ser constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados.

Para a realização dessa pesquisa nos valem de entrevistas semi-estruturadas, observações participantes (assim caracterizadas em função de nossa grande interação com a situação estudada) e método clínico<sup>21</sup>, sendo para nós importante que alunos e professores pudessem falar livremente, permitindo-nos que descobríssemos suas tendências espontâneas.

Nosso procedimento em relação a essas questões foi o seguinte:

a) Observações participantes: foram realizadas sistematicamente em sala de aula, no recreio, nas atividades desenvolvidas pelos alunos<sup>22</sup>, tendo em vista, sempre, o objetivo de nossa pesquisa, que é compreendermos como a postura metodológica e epistemológica do professor pode facilitar ou dificultar a construção da autonomia dos alunos, quais as relações existentes entre as ações dos alunos e a forma de proceder do professor em sala de aula e se havia por parte dos alunos alguma consciência de que sua forma de agir poderia ter relação com a maneira de agir do professor.

b) Entrevistas: as entrevistas são momentos muito especiais do trabalho de pesquisa, pois nos permitem extrapolarmos a idéia inicial que tínhamos para esclarecer, construindo novas questões a partir das quais novos dados vão sendo

---

<sup>21</sup> Não faremos aqui uma descrição dos procedimentos desse método, uma vez que ele foi amplamente divulgado e discutido por Piaget, além de ser bastante conhecido e utilizado por pesquisadores Piagetianos.

<sup>22</sup> Este trabalho iniciou-se em 1995 quando os sujeitos da pesquisa ainda estavam no pré-escolar, prolongando-se por todo o ano de 1996, com as crianças já na 1ª série.

levantados. Elas tiveram fundamentalmente o propósito de nos possibilitar a compreensão do tipo de consciência que o professor tem sobre sua postura metodológica e epistemológica e também se ele tem consciência de qual postura metodológica e epistemológica auxilia na construção da autonomia, qual o significado, para ele, do sujeito autônomo, que ações dos alunos poderiam demonstrar atitudes de autonomia, a relação existente entre essas ações dos alunos e o comportamento do professor em sala de aula e se os alunos têm consciência de que sua forma de agir pode ter relação com a maneira de agir do professor.

Realizamos também, no decorrer da pesquisa, outras atividades, como teatro, a fim de que os alunos pudessem representar como percebiam o professor e sua prática em sala de aula. Esta atividade nos permitiu constatar como os alunos vêem o professor, quais as atitudes mais marcantes dos professores em relação a eles e como eles reagem ou gostariam de reagir a elas.

Utilizamos também como recurso alguns desenhos onde as crianças deveriam representar a escola e, mais especificamente, a sala de aula. Essa atividade também foi muito significativa, especialmente pelo valor afetivo que ela retratou, o tamanho do professor em relação às outras pessoas desenhadas, por exemplo.

Com esses dados em mãos nos foi possível levantar uma série de aspectos de extrema relevância para o entendimento do processo de construção da autonomia, reafirmando mais uma vez o objetivo que traçamos para esta pesquisa, que é o de verificar como se constrói o processo de autonomia das crianças e

que inferências ele pode sofrer se considerarmos a postura metodológica e epistemológica do professor.

Foi a partir dessa pluralidade de perspectivas que desenvolvemos nossa pesquisa, tentando aproximar os dados colhidos da realidade contextual onde os sujeitos de encontram. Nessa busca de respostas fomos, ao longo do trabalho, construindo nossa hipótese de que a construção ou não da autonomia dos indivíduos tem como uma de suas determinantes a forma como o professor conduz o processo ensino-aprendizagem (metodologia) e, especialmente, sua compreensão teórica (epistemológica) acerca desse processo.

Dessa forma, na trajetória que percorremos, buscamos a construção permanente de relações com o objetivo de nossa pesquisa, com os sujeitos envolvidos nesse processo, com a escola como um todo e com o referencial teórico que permeia essas relações e as conclusões que nos foi possível estabelecer. Assim, nossa pretensão não ficou limitada à previsão e elaboração de resultados utilizáveis, frios, mecanicistas, irrealis, por vezes.

Também não tivemos a intenção de reduzir a complexidade do real tornando-o estático. Nossas pretensões eram maiores. Para alcançarmos o objetivo de nossa pesquisa, para refletirmos com mais propriedade sobre nossa hipótese, foi preciso que mergulhássemos neste real, para que, ao remexer seus sonhos e utopias, pudéssemos fazer vir à tona um outro real possível.

Foi pensando nessa imensa gama de possibilidades que desenvolvemos essa pesquisa, procurando compreender a dinâmica própria das diversas rela-

ções que se estabelecem no momento de desenvolvermos trabalhos dessa natureza, que para muitos, além de realizar uma coleta e análise de dados num sentido estrito, trabalham a idéia de processo que transforma ao mesmo tempo em que se transforma. Nesse sentido, o papel que assumimos se consolida através da relação social que se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Vale salientarmos, ainda, que nossa intervenção não foi, em momento algum, apoiada nos fundamentos positivistas que por longos anos serviram de base às pesquisas. Ao contrário, nossa pretensão nunca foi a de estabelecermos uma situação artificial que pudesse controlar os efeitos emergentes. Tratamos de estabelecer uma linha de atuação pedagógica sem qualquer “isolamento” que nos levasse a ignorar a complexidade da ação da criança e do seu meio. Essa linha de atuação não foi previamente determinada; ao contrário, ela foi sendo orientada e construída a partir dos interesses das crianças e da pesquisadora, tendo sido o processo e sua seqüência estabelecido a partir das interações pesquisador/crianças. Assim, as crianças e as professoras não foram tidas como objeto de estudo “laboratorial”, mas como sujeito de um processo de auto-construção do conhecimento.

Isto posto, concordamos com Triviños (1994) quando diz:

*“Qualquer técnica (entrevista, questionário, etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral” (p.159).*

As técnicas, métodos e procedimentos desta pesquisa, ganham, então, sentido à luz de sua fundamentação teórica: a epistemologia genética piagetiana e sua concepção *dialética* a respeito da natureza do conhecimento humano, fruto da interação entre o sujeito e o meio físico e social. Cabe salientar que esse meio a que nos referimos é aqui compreendido enquanto historicamente determinado, não sendo desconhecidas suas causas e contradições, suas dimensões de classe social.

#### **E. As questões que nortearam nossa interlocução com os sujeitos da pesquisa**

Relacionamos, a seguir, as questões formuladas para as crianças e para as professoras que atuam no Pré-escolar e na 1ª série como docentes desses alunos:

##### *I - Questões da entrevista com os alunos:*

- a) Como você seria se fosse professor?
- b) Como agiria com os alunos?
- c) Como você acha que o professor deve ser?
- d) Você alguma vez sentiu medo da sua professora? Por quê?
- e) Você costuma falar em sala de aula, participar das atividades? Por quê?
- f) Você tem medo de falar durante a aula (perguntar para a professora ou para algum colega sobre algo que você não tenha entendido)?
- g) Você acha que o seu jeito de ser é assim porque a professora ensinou ou, em casa, você também é assim? É porque você quer ou porque a professora e a mãe querem?

- h) Se você tivesse que tomar uma decisão entre ficar em casa brincando ou vir à aula, o que você escolheria?
- i) Existe alguma coisa que você gostaria de mudar em sala de aula? O quê? Por quê?

## *II - Questões da entrevista com os professores:*

### A - Questões referentes à autonomia

- 1- O termo autonomia é normalmente usado por você na escola? Quando? De que maneira? Que significado esse termo tem para você?
- 2- Você acha que a escola é um espaço onde se pode trabalhar a autonomia dos alunos? Por quê? Como?
- 3- No planejamento das aulas está presente a preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos alunos? De que forma? Como você consegue desenvolver isso?
- 4- Que questões mais preocupam você no momento de planejar suas aulas?
- 5- Em que momentos ou situações os alunos demonstram autonomia? Isso ocorre com frequência ou são poucas vezes?
- 6- Autonomia poderia ser sinônimo de quê?

### B- Questões referentes à epistemologia

- 1- O que é conhecimento para você?
- 2- Como se passa o conhecimento para as crianças?
- 3- O que é necessário para a criança ter esse conhecimento?
- 4- Que tipo de leitura na área da educação você mais gosta de fazer?
- 5- Essas leituras ajudam no seu trabalho de sala de aula? Como?

- 6- Algum autor em especial ou alguma teoria em especial fundamentam o seu trabalho de sala de aula? Qual(is)?
- 7- O que você conhece sobre construção do conhecimento? Acha possível que essa construção ocorra em sala de aula? Por quê? Como?

C- Questões referentes à metodologia

- 1- Que método você utiliza para dar aula? Por que você optou por este método?
- 2- Você acha que os alunos aprendem melhor através deste método?
- 3- Há outra forma que você gostaria de utilizar para dar aulas? Por quê? Qual?
- 4- Você acha que a sua maneira de dar aula ajuda o aluno a ser mais autônomo? Por quê?
- 5- Qual a melhor maneira de trabalhar em sala de aula para ajudar o aluno a ser autônomo?
- 6- Você acha que as atitudes dos alunos em sala de aula têm a ver com a forma como você dá aula? Por quê?
- 7- Como você vê a questão do castigo? Concorda ou não com ele? Em que situação?
- 8- Que tipo de comportamento dos alunos você acha que deve ser corrigido? Por quê?
- 9- O castigo ajuda a mudar as atitudes dos alunos? Por quê?
- 10- Você costuma combinar regras com os alunos? Como é feito esse trabalho? Os alunos contribuem? Gostam de fazer isso?

Dois aspectos precisam ser ressaltados a respeito dessas questões. Em primeiro lugar, que elas nos serviram de suporte para outras questões que foram se desencadeando ao longo da entrevista. Portanto, não podemos pensar numa

idéia de estrutura linear ou de entrevista estruturada a priori fechada e sem possibilidade de intervenções, pois esse aspecto não corresponderia ao tratamento dado a elas. Em segundo lugar, podemos afirmar que as questões elencadas não foram trabalhadas no sentido estrito da pergunta e da resposta; elas tiveram um tratamento mais complexo, de modo que a linguagem verbal não foi a única que utilizamos. Essas questões permearam as observações que realizamos, as conversas informais com alunos e professores, o teatro que realizamos com as crianças, a proposta do desenho da sala de aula e a filmagem que fizemos do espaço da sala de aula, do pátio, do recreio, além das próprias entrevistas.

#### **F. O problema que investigamos e as questões pesquisadas.**

Que relação existe entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos?

Esse problema suscitou as seguintes indagações:

- De que forma a postura metodológica e epistemológica do professor pode facilitar ou dificultar a construção da autonomia dos alunos?
- Que tipo de consciência o professor tem de sua postura metodológica e epistemológica?
- O professor tem consciência de qual postura metodológica e epistemológica auxilia na construção da autonomia?

- O que significa para o professor a construção do sujeito autônomo?
- Que tipo de ações dos alunos demonstram atitudes de autonomia?
- Qual a relação entre essas ações dos alunos e o comportamento do professor em sala de aula?
- Os alunos têm consciência de que sua forma de agir pode ter relação com a maneira de agir do professor?

## **VI - OS RESULTADOS DA PESQUISA: A BUSCA DO ENTENDIMENTO**

A teoria piagetiana em toda sua extensão busca explicar a inteligência humana e seu desenvolvimento a partir da ação dos sujeitos e das relações sociais que se estabelecem entre esse sujeito e seu meio físico e social. Esse aspecto o faz reconhecer que o conhecimento se constrói por um processo que se torna tão mais complexo quanto mais complexas forem as relações do sujeito com o meio, isto é, quanto maiores forem as interações que os homens estabelecem entre si e com o mundo. Nesse sentido, compreende que, no processo de desenvolvimento cognitivo, há o desenvolvimento de estágios que se colocam de maneira hierárquica um em relação ao outro, trazendo em si a idéia de desenvolvimento seqüencial. Como já visto anteriormente, o termo seqüencial pressupõe uma série de estágios, cada um dos quais é necessário e resulta do anterior (exceto o primeiro), preparando o seguinte (exceto o último). Duas condições são necessárias para caracterizá-los: uma ordem constante de sucessão e a definição que deve permitir a progressiva construção sem implicar a total pré-formação.

O desenvolvimento lógico se impõe, então, como um equilíbrio final e não como ponto de partida. Da mesma forma, pode-se concluir em relação ao desenvolvimento moral. O estágio final da moralidade é o da autonomia, sendo ele hierarquicamente superior aos outros estágios. No momento em que o atingem, os indivíduos podem resolver pontos de vista conflitantes, segundo princípios reversíveis e universalizáveis, isto é, que podem ser estendidos a todos e em qualquer situação.

Acreditamos, pois, que há um nível de desenvolvimento moral, desejável para todos os indivíduos, o qual tornaria possível a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse ponto de vista não nos exime de pensarmos que as condições de vida objetivas podem, algumas vezes, retardar ou mesmo impossibilitar o acesso a esse nível de desenvolvimento.

A teoria piagetiana nos demonstra como, biologicamente, os indivíduos trazem em sua bagagem hereditária uma capacidade a priori para o conhecimento, explicando como, através desta, ele se torna capaz de construir-se como ser lógico e moral. Contudo, Piaget nos alerta, também, para a influência do meio social nessa construção. Veremos, a partir de nossas inferências sobre os dados da pesquisa, que a existência de relações de cooperação, respeito mútuo ou então de relações de coação e respeito unilateral se evidenciarão com maior ou menor ênfase, dependendo das relações sociais que a criança estabelece. Nesse caso o ponto de vista do outro (em especial do adulto ou do mais velho) pode determinar de forma muito própria as condutas dos indivíduos, especialmente das crianças, que vêem no adulto uma autoridade, por vezes incontestável.

O atual contexto histórico brasileiro nos traz a preocupação com a oferta de condições para que os indivíduos em fase de escolarização vivenciem o processo de construção das suas próprias formas de conduta e especialmente para que, nesse percurso, consigam atingir o nível da autonomia. Essa preocupação emerge a partir da mudança do “eixo” que traduz as formas de concepção das relações dos homens na sociedade e que regem as relações interpessoais. Não há mais lugar para o conformismo e para a aceitação passiva de ordens e valores impostos pelos mais diversos grupos sociais. Há, pelo contrário, uma busca de transformação social que se reflete no questionamento dos princípios que balizam as relações interpessoais.

Esse inconformismo, aqui traduzido pela busca de transformações na forma de desenvolvimento das relações sociais, que de unilaterais e coercitivas buscam a cooperação e o respeito mútuo, pode acarretar uma ruptura do equilíbrio social, a qual poderia vir a ser analisada como um fator positivo, no processo de construção da autonomia moral.

Assim, consideramos que a transformação social somente ocorrerá com a participação efetiva e consciente de todas as pessoas da população. Isso significa que tal transformação está diretamente relacionada com o processo de desenvolvimento moral dos sujeitos que, por sua vez, supõe a construção das noções de cooperação, responsabilidade, reciprocidade, respeito, direito, dever, igualdade, equidade e justiça.

Por sua vez, as noções acima mencionadas, de extrema significação para as relações sociais em uma sociedade democrática, terão necessariamente, como elemento de sustentação, o desenvolvimento de uma ação pedagógica que tenha por objetivo a transformação da moralidade heterônoma para a moralidade autônoma.

Essa transposição de uma heteronomia para uma autonomia pressupõe um processo de construção calcado na interação do sujeito com o meio físico e social. Atualmente o mundo social está organizado e estruturado por meio da elaboração e do respeito às regras existentes na sociedade, que são transmitidas ou construídas pelo indivíduo no processo de interação entre pares.

Quando ocorre a transmissão de normas e valores, fica caracterizada a existência de uma relação coercitiva entre adulto e criança, que pode reforçar, encobrir ou disfarçar o egocentrismo.

O autoritarismo presente nesse tipo de relação, no qual as crenças e as regras são impostas e adotadas sem questionamentos, faz com que se perpetue uma relação de dominação que é totalmente pautada no respeito unilateral, o que contribui para a formação de indivíduos heterônomos.

Por outro lado, a construção das regras sociais e morais pelo indivíduo definem uma relação de cooperação entre os sujeitos, conduzindo-os à prática da reciprocidade e da generosidade a partir das trocas sociais, efetuadas no grupo. Percebe-se aqui a proposição da reciprocidade pautada na discussão sobre as regras e na justificativa de sua necessidade e importância. Uma vez elaborado, o

código de regras deve ser respeitado e aplicado num ambiente que tenha como marca as relações de cooperação, as quais, certamente, contribuirão para a construção de indivíduos capazes de coordenar a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, deveres, direitos, equidade, justiça, entre outros.

A partir desse entendimento, há uma necessidade premente de fundamentação da ação pedagógica do professor, com vistas ao tipo de formação que queremos proporcionar aos nossos alunos. Já dizia Piaget (1996):

*“É evidente que os métodos serão muito diferentes se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence” (p.1).*

Assim, reforçamos nossa convicção de que o professor deve ampliar sempre mais seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade (Freire, 1979). Para tanto é preciso que a escola proporcione ao aluno o desafio da construção permanente, estabelecendo relações entre o velho e o novo, onde as divergências de pontos de vista possam contribuir para a construção do ser autônomo, humano e feliz.

Isso passa pela formação do professor e sua forma de conceber o homem e a sociedade. Se apenas tiver a idéia de que o aluno é um ser no mundo pronto a adaptar-se, não o contextualizando, deixará fluir em sua prática uma visão unilateral de educação que proporciona um cerceamento do processo em desenvol-

vimento. Esse professor trabalhará tão somente para que a heteronomia se enraíze profundamente dificultando a construção da autonomia.

Por outro lado, a idéia de historicidade do ser humano, de possibilidade de se construir e reconstruir, de fazer-se humano e crítico nas relações que estabelece com os outros e com o mundo, torna a prática do professor um espaço de trocas. Há uma inversão de postura em relação ao que anteriormente apresentamos e há a possibilidade da construção do sujeito autônomo, criativo, crítico, participativo.

Tendo em vista essa possibilidade, trabalharemos nos dados colhidos em nossa pesquisa com dois elementos: o aluno e o professor. Em relação ao aluno, buscaremos compreender como se estabelece a prática e a consciência das regras e as relações de autoridade (adulto sobre a criança, lições de moral, bem e mal); a seguir discutiremos a autonomia e a heteronomia e as relações que elas implicam. Num segundo momento, atentaremos para o professor, tentando conhecer um pouco mais da sua metodologia e epistemologia e a relação das mesmas na construção da autonomia dos alunos. Faremos também uma menção especial a um aspecto específico: o castigo, por estar muito presente nas falas dos alunos.

### **A compreensão dos resultados**

Conforme já descrevemos no capítulo anterior, trabalhamos em nossa pesquisa com quinze alunos da 1ª série com idade entre 6 - 8 anos, matriculados na

Escola Estadual de 1ª Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima de Frederico Westphalen - RS.

Apresentaremos a pesquisa em três blocos, que serão trabalhados considerando os seguintes aspectos:

a) sobre a prática e a consciência das regras como compreendemos a construção de regras pelas crianças; a imposição da autoridade adulta sobre as crianças,

b) sobre a autonomia e a heteronomia propriamente ditas, o esclarecimento de como se estabeleceram as variadas formas de relações, como cooperação, coação, respeito mútuo e respeito unilateral,

c) sobre a maneira como o professor conduz o processo de ensino e de aprendizagem: a metodologia; reflexão sobre os fatores que contribuem com a autonomia ou com a heteronomia; enfoque sobre o entendimento do professor a respeito de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, sua concepção de educação, sua consciência sobre essa concepção, enfim, a epistemologia subjacente a sua prática: em que sentido ela interfere na construção da autonomia.

### **A. Da prática e da consciência das regras: como se dá essa construção**

Inicialmente relataremos algumas atividades que realizamos com as crianças e que, no nosso entendimento, podem ajudar-nos a compreender melhor os elementos que pretendemos avaliar neste momento: como ocorre a construção das regras.

a) Esta é uma atividade que desenvolvemos quando os alunos pesquisados estavam na pré-escola (1995). O jogo era composto por 3 bonecos femininos e 3 masculinos de tamanhos diferentes: pequeno, médio e grande. Também por uma variedade de roupas que vestiriam os bonecos e que se diferenciavam pelos modelos (saias e vestidos para as “meninas”, calças e bermudas para os “meninos”) e pelos tamanhos pequeno, médio, grande.

As roupas eram lisas, estampadas (com flores) e listradas. O jogo tinha também um dado cujos lados eram estampados (dois lados), listrados (dois lados) e lisos (dois lados). O material foi dado às crianças para que elas observassem e inventassem uma maneira de jogar (elas teriam que criar regras).

*O que aconteceu:* tiveram dificuldade em elaborar as regras, foi preciso que eu interferisse. Toda vez que surgia um impasse, precisávamos parar o jogo para resolvermos a questão.

*O que pudemos constatar:* realizamos essa atividade com os alunos das duas turmas de pré-escola (que chamaremos de PRA e PRB) e, embora as dificuldades iniciais tenham existido nas duas, os alunos da turma do PRA tiveram

maior facilidade em pensar regras e em tomar decisões quando surgiam dúvidas do que os alunos do PRB<sup>23</sup>.

b) Em uma conversa “informal” que tivemos com os alunos da 1ª série (que chamaremos P1 e P2) perguntamos a eles: “O que acontece quando alguém desobedece em sala de aula?” A resposta foi unânime: a professora dá castigo (“cheirar a parede”). “Vocês poderiam falar algumas coisas que é certo fazer na escola?” Como respostas ouvimos: “Obedecer à professora, ficar quietos, não fazer bagunça, não conversar, estudar”. “E algumas coisas que é errado fazer na escola?” Eles disseram: “Bagunçar e não cuidar dos cadernos, brigar, surrar os outros, desarrumar as coisas dos outros”. “Quem ensinou a vocês o que é certo e o que é errado?” “A mãe e a professora”.

As crianças foram unânimes em dizer que, quando a mãe fica sabendo de alguma coisa errada que acontece na escola, ela surra ou “xinga” em casa.

c) Da entrevista (com os alunos do P1 e P2) uma das questões de nossa entrevista visava a compreender se o jeito de ser de cada um (no caso o deles) era esse porque eles gostavam ou tinham escolhido ser assim ou porque alguém havia ensinado.

A quase totalidade dos alunos disse que a mãe os ensinou a ser como são. Os que não mencionaram a mãe, citaram a professora como a pessoa que ensina

---

<sup>23</sup> Não nos deteremos em dados levantados quando os alunos estavam na pré-escola, pois, mesmo que nossas observações tenham começado lá, nosso foco de estudos mais intenso foi, de fato, a 1ª série. No entanto, nada nos impede de fazermos algumas alusões no decorrer do trabalho aos dados obtidos junto às turmas da pré-escola.

a ser como é. O que chamou atenção é que nenhum deles disse não achar bom ser como é; pelo contrário, todos disseram que não precisariam mudar nada no seu modo de ser.

### **Uma leitura sobre a prática e a consciência das regras<sup>24</sup>**

O trabalho que realizamos permitiu-nos, em primeiro lugar, reafirmarmos aquilo que Piaget (1994) já dizia de que *“toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”* (p. 23). A inserção da criança no universo moral passa pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos tanto pelos pais quanto pelos adultos em geral. Essa questão está fortemente representada nas atividades que relatamos anteriormente. Por exemplo, no jogo de bonecos que realizamos quando as crianças estavam na pré-escola (PRA e PRB), ficou clara a “dependência” delas em relação ao adulto, visto que, no começo da atividade, insistiam para que disséssemos como deveriam jogar. Também com relação às suas respostas sobre o que é certo (obedecer à professora, ficar quietos, não fazer bagunça...) e o que não é certo fazer na escola (bagunçar, não cuidar os cadernos, brigar, surrar os outros, desarrumar as coisas dos outros...), elas estavam reproduzindo um discurso muito usual entre os adultos quando querem impor às crianças seus pontos de vista. Podemos dizer, valendo-nos de Durkheim, que muitas dessas idéias refletem as “lições de moral” que os adultos dão às crianças.

---

<sup>24</sup> Este aspecto não será exaustivamente trabalhado pois ele não representa o objetivo central de nossa investigação. Acharmos, entretanto, importante começarmos por ele para que pudéssemos trabalhar com o todo da teoria do Juízo Moral, evitando, assim, fragmentações que poderiam prejudicar o propósito do trabalho.

Essa “dependência” dos ditames adultos pode ser tida como possível se considerarmos o fato de as crianças se encontrarem na fase da heteronomia, isto é, elas já estão inclinadas a aceitar como inquestionáveis as regras que os adultos lhes apresentam. A heteronomia em sua fase inicial de desenvolvimento do juízo moral se traduz por aquilo que Piaget chamou de *realismo moral*.

O realismo moral possui três características essenciais. A primeira delas é a que considera como bom todo o ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram. A segunda é sobre a interpretação das regras, ou seja, elas são interpretadas “ao pé da letra” e não no seu espírito. E a terceira é a que julga objetivamente a responsabilidade, isto é, o julgamento não é feito pela intenção que os atos revelam, mas pelas consequências que os atos apresentam.

Assim, a heteronomia, quando expressa pelo realismo moral, corresponde a uma fase em que as normas morais ainda não são elaboradas ou reelaboradas pela consciência, por isso não são entendidas a partir da função social que lhes cabe: “*O dever significa tão-somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos*” (La Taille, 1992, p. 52). As crianças não conhecem as razões de ser dessas leis, em função disso não as consideram como critério para o juízo moral. Isso fica claro no aspecto relativo à intencionalidade, que já descrevemos e que representa um elemento subjetivo, essencial a nossa moralidade. É bem verdade que a criança pequena não desconhece a existência de ações intencionais ou causais, aquilo a que chamamos “sem querer”. Contudo, tal conhecimento ainda é insuficiente, não comparecendo no universo moral; portanto, é ele um critério determinante para julgar as suas ações e as dos outros. Essa compreensão será alcançada somente quando a criança “*compreender os deve-*

*res como decorrentes de obrigações mútuas que implicam acordos entre as consciências e não mera conformidade das ações a determinados mandamentos” (La Taille, 1992, p. 52).*

A compreensão das obrigações como resultado de acordos entre os indivíduos leva tempo para ser assimilada tendo em vista, entre outros aspectos, que, desde o nascimento das crianças, são os adultos que dão a elas as regras morais já elaboradas e, quase sempre, elaboradas de forma contrária aos seus interesses e necessidades. Elas refletem, portanto, a idéia de sucessão ininterrupta das crenças e valores das gerações adultas que as antecederam. Por isso a dificuldade que temos, às vezes, em sabermos com precisão o que, em termos de atitudes, provém do conteúdo das regras e o que é resultado do respeito das crianças por seus pais ou professores.

Observamos, então, com as crianças do PRA e do PRB, que, além dessa tradição de obediência às regras adultas, na escola não há uma vivência de construção de regras. Referirmo-nos aqui tanto a regras morais quanto a regras de jogos. As professoras normalmente “ensinavam” a jogar, a fazer as atividades ou a se “comportar”, poupando os alunos de buscarem alternativas. Esse aspecto ficou evidente nas duas turmas - PRA e PRB e P1 e P2 - observadas. Embora o professor organizasse um espaço coletivo de trabalho (em mesas redondas onde sentavam para trabalhar quatro ou seis crianças formando grupos) elas deveriam trabalhar individualmente. Expressões do tipo: “Profe, me ensina”, “não sei fazer, diz como é”, “por onde começar”, “errei, quero outra folha”, “sou burro mesmo”, “não vou fazer, eu não sei”, são muito comuns e elas são resolvidas com a resposta imediata da professora que aponta a solução sem questio-

namento às crianças. É interessante que, mesmo as crianças que conseguiram resolver as atividades com certa rapidez e, quando lhes era permitido, ajudavam os colegas, tinham necessidade de pedir à professora como deveriam fazer. Algumas delas antes mesmo de obter resposta diziam: “já sei, já sei, é igual à de ontem”. Esse aspecto nos permite reconhecer que a criança apresenta uma dependência em relação ao adulto por já ter sido acostumada a agir assim. Nem sempre essa dependência é uma necessidade de fato.

Há também um outro lado dessa mesma questão, que revela a quase ausência de troca de pontos de vista pelas crianças e delas com a professora. Esse fato é notado quando observamos que elas estão sentadas ao redor da mesma mesa e não podem ajudar umas às outras. Quando concluem as atividades, as crianças começam a dizer: “já acabei”, “Profe, terminei”. Em resposta a essa manifestação, geralmente a professora diz: “Quem terminou fica quietinho no seu lugar esperando os colegas”. Quer dizer, há uma aparente “interação” evidenciada pelo jeito como são distribuídos em sala de aula, mas de fato, a socialização é somente um elemento do discurso do professor que nem sempre acontece na prática.

Para realçar esse aspecto, quando estávamos em sala de aula realizando nossas observações, a professora do PRB expressava uma rigidez muito forte. Ela conseguia o silêncio dos alunos dizendo a eles: “A professora que está nos visitando vai achar muito feio o modo como vocês se comportam”. Isso significava um pedido de silêncio absoluto para a realização das atividades. A professora do PRA, já era mais sutil nesses casos: deixava as crianças falarem e até mesmo visitarem umas as classes das outras.

Observamos, quanto à questão da prática e da consciência das regras que, tanto as crianças do PRA e do PRB quanto as crianças do P1 e P2, pertencentes à faixa etária dos 5 - 7 anos, não possuem, ainda, um interesse específico pelas regras, jogando (quando a elas é permitido) ou desenvolvendo os exercícios propostos em sala de aula, de forma bastante individual. Não existe competição entre elas. Sobre esse aspecto - de que não há um interesse específico pelas regras nessa faixa-etária -, Piaget já havia se pronunciado em suas pesquisas. Não parece haver diferenças substanciais do ponto de vista formal nas atitudes das crianças dos dois grupos (considerando aqui pré-escolar e primeira série).

Percebemos, também, que, entre as crianças pesquisadas, havia uma diferença no atendimento às regras da escola. Algumas (as originárias de famílias com uma renda maior que a média das famílias - 3 a 4 salários mínimos) eram muito mais solícitas, aceitavam com naturalidade os pedidos e as ordens da professora, até mesmo criticando os colegas quando eles se recusavam a fazer: "Tem que obedecer a Profe", "Não seja mal educado". Segundo as professoras, isso é consequência da própria organização familiar, que exige das crianças o cumprimento de determinadas normas. Por outro lado, as crianças que precisam, por exemplo, passar o dia na rua para ajudar no sustento familiar, não convivem com regras do mesmo jeito que as outras ou, pelo menos, as regras não lhe são cobradas da mesma forma.

Cabe observarmos que não estamos proclamando, acima, a inexistência de regras em determinados meios sociais, mas falamos das situações que exigem a presença dessas. Nas vilas mais pobres (economicamente falando) encontra-se quase uma ausência de situações que exigem normatizações. Isso faz com que

muitas crianças, especialmente em tão tenra idade, não compreendam muito bem a insistência da professora em determinar regras para tudo o que se faz em sala de aula.

Sobre essa questão Piaget manifestava-se, concordando com Durkheim, quando este afirmava que as primeiras regras aprendidas pelos indivíduos dependem de exemplos que são transmitidos socialmente. Isto é, a regra em primeira instância tem caráter “divino”, exterior ao indivíduo; a criança é, portanto, heterônoma.

Não temos em nossa pesquisa a possibilidade de estabelecermos comparações entre crianças de nível socioeconômico diferente para verificarmos se a classe social é um determinante da vivência de regras. A esse respeito Corso (1993), em sua pesquisa sobre “A criança e a margem: estudo sobre as relações entre moralidade, marginalidade e meio social”, afirma que muitas meninas e meninos que estão fora da escola e mesmo as que estão nela, “não conseguem organizar-se em relação às atividades propostas, como as referentes a dias e horários, porque não há solicitação do meio quanto às situações que exigem um mínimo de hábitos cotidianos” (p.149).

Podemos salientar também que, numa das turmas de primeira série (P1), constatamos um trabalho muito mais direcionado ao desenvolvimento de relações de cooperação, com uma observação maior ao respeito mútuo. As crianças perguntavam muito e a professora respondia ou pedia para que eles consultassem os colegas. O que pudemos concluir nessa diferença de encaminhamento das atividades em sala de aula foi também uma maior facilidade de expressão

oral por parte das crianças dessa turma no momento em que realizamos as entrevistas, no teatro e mesmo no cotidiano da sala de aula. Outro aspecto importante é que as crianças dessa turma haviam sido, na pré-escola (PRA), alunos da professora que permitia uma maior movimentação e até mesmo uma socialização de conhecimento. Mesmo que intuitivamente, as professoras dessas turmas (PRA e P1) estavam colaborando para a construção da autonomia.

A convivência com as crianças dessas turmas (PRA, PRB, P1 e P2) nos possibilita concluir que o meio social possibilita a conquista da consciência moral, não em relação à forma ou à construção das estruturas da consciência. Ele atinge os conteúdos da consciência moral, o que nos permite afirmarmos que não existe um desenvolvimento diferente entre as crianças no que diz respeito à consciência moral, nem tão pouco podemos atribuir essas diferenças às classes sociais. O que existe são exigências do meio em relação às crianças que são diferentes e, nesse caso, a escola tem contribuído muito mais num sentido de imposição autoritária de normas e regras do que como espaço de construção dessas regras.

As crianças às quais se propõe troca de pontos de vista, expressão oral e ajuda mútua, atingem com muito menos dificuldades o estágio da autonomia moral do que aquelas a quem é negado esse direito e que, além disso, têm, no meio social, pobre em solicitações, mais um fator negativo no que se refere a construção e ao respeito às regras.

Um meio social que não exige da criança certas regras, não solicitando dela certas formas de agir, torna-se extremamente autoritário, pois transforma as

crianças em instrumentos para satisfazer suas necessidades. Essas necessidades podem ser as mais variadas e legítimas, como a de se manter vivo, buscando sustento familiar, até as que dizem respeito aos desejos sexuais (através da violência sexual, como o estupro e o abuso de menores, por exemplo).

*“A construção da consciência é uma via de duas mãos. De um lado está o indivíduo e suas capacidades, e de outro lado está o meio social; aquela resulta da interação desses dois pólos, que não são antitéticos. Pelo contrário um não existe sem o outro. O meio não é o fim do processo, é o mediador, e, de nenhuma forma, substitui o sujeito” (Corso, 1993, p.155).*

Assim, o fato de o meio social determinar diferenças no que diz respeito às regras e a sua maior ou menor utilização, não significa que essa determinação tenha caráter irreversível; pelo contrário, o que o meio negou às crianças pode ser por elas recuperado desde que haja nova e competente solicitação.

### **B. Da heteronomia à autonomia: as relações que perpassam essas construções**

Nossa compreensão sobre as relações que perpassam a construção da autonomia e da heteronomia se revela, por certo, em nossa pesquisa. Eis alguns indicativos do que pretendemos analisar no que tange à autonomia.

## **1 - Teatro: representação do professor**

a) Uma das atividades trabalhadas durante a pesquisa com os alunos da P1 e P2 foi uma encenação quando eles deveriam, um a um, representar um professor, isto é, dar uma aula. Foi muito interessante, pois a atividade parecia a representação de um ritual. Todos, sem exceção, utilizaram a seguinte seqüência:

- 1- Passaram algumas palavras que conheciam no quadro.
- 2- Ordenavam que os demais lessem .
- 3- Passavam contas (cálculos) no quadro.
- 4- Chamavam alguns para resolver.
- 5- Em ambas as atividades ameaçavam castigar os alunos que não lessem ou não soubessem fazer os cálculos.
- 6- O castigo mais comum era o de cheirar a parede: “quem não apagar fica de castigo”, “vá se ajoelhar atrás da porta”, “vou colocar vocês para cheirar a parede”.

Observação: Há um roteiro mais ou menos definido na cabeça dos alunos e esse ritual está memorizado por eles (talvez por isso a semelhança nas representações).

## **2 - Entrevistas**

b) Nas entrevistas (individuais) que realizamos com as crianças para algumas questões obtivemos respostas como:

- *“Se teus alunos incomodassem na aula, o que você faria com eles?”*
- “Botava de castigo”.
- “Eu dava umas cintadas neles e botava de castigo no quadro.” (confusão entre o castigo de casa e o da escola).
- “Eu mandava ficar quieto e baixar a cabeça”.
- “Às vezes eu ia botar de castigo”.
- “Botava para cheirar a parede”.

Todos eles acham que o castigo não é bom, mas são unânimes em dizer que, se os alunos incomodam, o castigo é necessário.

- *“Você acha o castigo uma coisa boa?”*
- “Não”.
- *“Se você não acha bom, por que você iria colocar os seus alunos de castigo, caso fosse professor?”*
- “Porque incomodavam.”
- “Ah! Mas se eles incomodarem bastante, né! ?”
- “Por que se eles incomodassem e surrassem alguns colegas, eu botava para cheirar a parede”.

Quase todos não sabem porque ganhavam castigo:

- *“O que você fez de errado para ganhar castigo?”*
- “Fiz nada”.
- “Não sei”.
- “Não lembro”.

- *“Se você pudesse escolher entre ficar em casa brincando e vir para a aula, o que você escolheria?”*

Muitos (a maioria) disseram que viriam à aula por gostarem muito da escola, outros porque a mãe ou o pai iriam ficar bravos se eles ficassem em casa.

- “Eu acho melhor ir para a aula, senão... a professora dá um xingão.”
- “Daí eu ganho uma surra do pai”.
- “Eu viria para a escola porque eu acho importante.”

c) Na filmagem que fizemos das duas turmas P1 e P2 pudemos reafirmar o que normalmente acontecia: os alunos do P1 trabalhavam em círculo com atividades de montagem de frases, uns ajudavam os outros. Os alunos do P2 estavam sentados uns atrás dos outros, em silêncio absoluto, para não “ficar feio no filme”.

d) As crianças fizeram um desenho da sala de aula e ficou clara a importância (ou a superioridade) da professora para eles, pois ela foi feita em tamanho muitas vezes maior que a figura dos alunos.

e) Na entrevista que realizamos com as professoras obtivemos as seguintes afirmações no que se refere à autonomia:

#### *1- Sobre o conceito de autonomia*

“Autonomia significa ter liberdade de decidir como se faz, de que maneira” (PRA).

“Significa uma certa liberdade que as crianças têm comigo e os colegas na escola” (P1).

“Pede para eles ter responsabilidade, eles têm que ser independentes. Alguns ficam olhando pro outro, eles têm que fazer os seus trabalhos, não é depender do outro, né?” (PRB).

“A gente usa autonomia na sala de aula. Nas atividades vão construindo sozinhos o seu conhecimento, isso é autonomia”. (P2)

*2- A respeito da escola: ela é um espaço possível de se trabalhar a autonomia?*

“ Sim. A escola dá uma abertura e oferece espaço para que eles possam criar sua autonomia”. (PRB)

“Sim. Desde o começo do ano eu sinto assim, o que eu exigir deles eles vão cada dia tendo mais responsabilidade, desde guardar material...” (P2).

“Eu acho que dá para treinar, porque dentro da sala de aula, você é que vai fazer muitas vezes. Toda a escola tem uma filosofia, uma linha de trabalho, mas dentro da sala você pode adaptar...” (PRA)

“A escola é um espaço onde pode-se trabalhar a autonomia dos alunos, porque colocamos as normas, leis de um trabalho, mas ela pode optar livremente pelo seu jeito próprio de fazer” (P1).

*3- Em que situação os alunos demonstram autonomia?*

“Quando você propõe uma atividade como desenho livre, dramatização de alguma história, nas brincadeiras e em outras decisões tomadas por eles” (PRA).

“Pela própria liberdade que eles demonstram de andar na sala de aula, de pedir, de conversar, de responder, de rirem, eles mesmo rirem das respostas deles” (P1).

“Eu uso muito o termo ‘responsabilidade’. A cada dia um aluno é o responsável pela aula (por ordem de chamada). Você precisa ver como eles trabalham. O coleguinha quando levanta tem que pedir licença para o responsável pela sala” (PRB).

“O trabalho em grupo, por exemplo. A gente logo nota quem liderou, quem dirigiu, quem fez certinho, se estão sofrendo para fazer” (P2).

*4- Sobre o planejamento das aulas:*

Todas as professoras são unânimes em dizer que, ao planejar, elas se preocupam com a construção da autonomia.

“A gente tem que variar muito para que eles pensem, para que eles criem, para que cheguem naquilo que se quer alcançar” (P2).

“Eu me preocupo em escolher uma maneira que eles entendam, que consigam fazer e consigam desenvolver” (PRB).

“Eu não fico presa muito no que eu escrevi, mas sim como a coisa anda. Às vezes um se adianta um pouquinho, ele quer mostrar e eu deixo” (P1).

“No planejamento das aulas a preocupação com o desenvolvimento da autonomia, de maneira que ele possa adquirir também autoconfiança e determinação, bem como independência na resolução dos problemas (atividades)” (PRA).

### **3 - Uma leitura sobre as relações que perpassam a construção da autonomia**

Os dados que acabamos de mencionar nos abrem espaço para refletir as questões da autonomia sobre o ponto de vista de dois autores: Durkheim e Piaget.

Segundo Durkheim, é através da educação que se dá a socialização das crianças e é a partir dela que se construirá em cada um de nós “o ser social”. Para esse autor, o homem somente se faz homem pela educação, sem ela seria um animal.

Da mesma forma compreende a moral a partir do estudo da sociedade. A moral caracteriza-se como um fato social que se modifica de acordo com a sociedade. Ele acredita que toda a moral se fundamenta em uma regularidade e, para ele, a atividade infantil tem como característica sua falta de regularidade. Iniciar a vida moral supõe conduzir a criança a adquirir hábitos regulares. Admite que a

simples introjeção de hábitos na criança, embora importante, é insuficiente. Ela deve ser levada a perceber que existem forças morais localizadas fora dela.

Compreenderá, assim, que o bem é aquilo que a maioria das pessoas pratica e o mau é a representação dos costumes não habituais. Entendido dessa forma, o histórico conflito Bem (justo) X Mau (injusto) submete-se diretamente àquilo que a sociedade permite ou proíbe que seja praticado. Perpassa, aqui, a idéia da sociedade harmônica, uma unidade fechada sobre si mesma, exatamente definida, estática e sem conflitos.

Por isso, embora admita que a educação moral proporcionada pela família é importante, não a considera suficiente, pois é muito carregada de afetividade e quase que desprovida de objetividade.

Segundo o autor, a moral é explicada tão somente pela influência social e agir moralmente é agir conforme as regras morais. Para tanto a criança precisa aprender a respeitar os seus deveres, não porque concorde com eles, mas pela obrigação em respeitá-los, porque são frutos de uma entidade superior a ela. Durkheim explica o dever pela coação social. Exemplo de que a moral durkheimiana atravessa as relações na escola é o que dizem os alunos quando perguntados sobre o que fariam se pudessem escolher entre ficar em casa brincando ou ir à escola:

- “Acho melhor ir para a aula senão...a professora dá um xingão”.
- “Daí eu ganho uma surra do pai”.
- “Eu iria pra escola porque acho importante”.

Se eles fossem realmente livres, é bem provável que o brinquedo os atraísse muito mais; no entanto, eles revelam claramente sua subordinação à autoridade.

Se o dever é imposto pela coação social, nada melhor que a escola, através da disciplina escolar, para educar a moral. A criança deverá respeitar e sentir na regra moral a mesma necessidade que sente em relação às leis da natureza. A criança que depôs dizendo que acha importante ir para a escola, justifica que quer aprender a ler e escrever. Isso demonstra que algumas delas já têm claro o papel da escola e da educação, mas isso não significa, necessariamente, tomada de consciência sobre este papel.

O meio escolar, nesse caso, representa um espaço de fundamental importância para o aprendizado de regras porque é onde a criança vai assimilando as idéias do grupo social. A adesão dela a este ocorrerá se ela passar a amar a vida em grupo. Será a vivência grupal que proporcionará à criança o desenvolvimento de suas tendências altruístas.

Conforme a concepção durkheimiana, verificamos, pelas diversas atividades desenvolvidas durante nossa pesquisa, que a escola é o *locus* onde as relações de autoridade e respeito unilateral se estabelecem com mais força. Isso fica explícito, por exemplo, no teatro que realizamos, quando os alunos deveriam representar o professor. Todos eles o demonstraram da mesma maneira, desfilando uma seqüência (ritual) de atividades idênticas. A própria forma como chamavam a atenção dos colegas, quando assumiam o papel de professores, deixou claro que o educador é uma autoridade superior e que, por sua autorida-

de, lhe é dado o direito de determinar autoritariamente as relações que se estabelecem no espaço da sala de aula.

Segundo Piaget, quando se trata da construção moral, as relações de coação, que caracterizam um certo tipo de prática social, levam a um pensamento moral que associa o bem aos ditames das autoridades, implicando uma relação social que tem por base o respeito unilateral. Há uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado.

Em que pese o fato de as crianças nessa faixa etária darem vazão a sua imaginação, no momento em que estão representando, ainda assim está muito fortemente introjetada nelas a forma como o professor conduz a sua prática pedagógica. A introjeção de que falamos é fruto do trabalho do professor, marcado fortemente pelo behaviorismo, que resultará numa ação autoritária ou diretiva. Vale para a formação dessas crianças o exemplo de educador, isto é, elas serão tão mais autônomas quanto mais lhes forem dadas oportunidades para sê-lo. Por outro lado, serão tão mais heterônomas quanto mais lhes forem tiradas as chances de agir cooperativamente. Em nossa pesquisa concluímos que o espaço dado ao desenvolvimento da moral heterônoma é maior, especialmente por ser reforçado pelo uso da punição como forma de inibir comportamentos e ações das crianças.

A punição é outro aspecto a salientar e que despertaria a atenção de muitos interessados em estudar as questões da construção da autonomia: os alunos pronunciam-se insistentemente sobre a prática do castigo. É tão significativa para eles esse tipo de prática que toda a entrevista que realizamos e as conversas in-

formais que tivemos, foram permeadas por depoimentos a esse respeito. Esses depoimentos revelam claramente sua subordinação às regras impostas pelo professor em função do medo (ou seria da vergonha?) do castigo. Não é nosso objetivo tratarmos dessa questão aqui, mas vemos no castigo uma forma de sanção expiatória, totalmente desligada do ato que a gerou.

Em se tratando de crianças tão pequenas, percebe-se que dificilmente elas têm consciência do porquê estão sendo punidas. O que elas costumam justificar tem base num “chavão”, provavelmente muito utilizado pelo professor de que “quem incomoda e não faz as coisas certas vai de castigo - o mais comum: cheirar a parede”. É preciso forma mais eficiente de impor regras, normas e pontos de vista de que essa, que obriga pelo medo (e por que não dizer, pela vergonha) o indivíduo a agir conforme padrões pré-estabelecidos?

Sobre essa questão diz Bettelheim (1988):

*“Há um mundo de diferença entre adquirir disciplina por identificação com aqueles que se admira e tê-la imposta autoritariamente ou algumas vezes dolorosamente infligida. A disciplina imposta a uma criança será provavelmente contraproducente, até mesmo em detrimento daquilo que o pai deseja conseguir. Quanto ao castigo, pode reprimir a criança, mas não lhe ensina a autodisciplina; há muitas formas melhores de fazer isso” (p.95).*

E complementa o autor:

*”O que as crianças aprendem com o castigo é que o poder faz a justiça (...) qualquer castigo - físico ou mental - nos coloca contra a pessoa que o infligiu” (p.95).*

É o próprio reforço da heteronomia, que é aceitável em determinado período da vida de qualquer indivíduo; não deve, porém, ser a finalidade maior da educação. Deve-se superar a heteronomia para que o indivíduo atinja o nível da autonomia moral. Entretanto, isso será possível se houver uma inversão de pontos de vista. As relações de coação deverão dar lugar às relações de cooperação, o respeito unilateral ser substituído pelo respeito mútuo e no relacionamento professor x aluno, adulto x criança, haver uma reciprocidade pela qual ambos possam ensinar e aprender ao mesmo tempo, trocando pontos de vista.

Toda a prática autoritária prejudica a formação da personalidade, conforme nos alerta Piaget (1996):

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

Nesse sentido, para Piaget, a questão não é colocada a nível de educação moral; ele reconhece que “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (1994,p.276). Portanto, somente através da cooperação os indivíduos poderão se libertar do egocentrismo, habilitando-se a trocar os pontos de vista emergentes numa discussão. Na realidade, a questão da disciplina é solidária a tudo mais que se refere à educação funcional. A disciplina autônoma será possível em uma classe escolar que admita um trabalho onde as crianças possam tomar iniciativas, realizando atividades espontâneas.

A consciência moral não se constrói, ou melhor, não se desenvolve do exterior para o interior do indivíduo. Trata-se, porém, de um longo processo que tem seu início no período sensório-motor, estendendo-se até a conquista da autonomia. Esta conquista não é fruto de mérito puramente individual, mas traz os reflexos de todas as influências de interação que o indivíduo estabelece com o meio social em que vive, ou seja, da cooperação.

*A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, isto é, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política” (Piaget, 1996, p.201).<sup>25</sup>*

Assim, é preciso que ensinemos os alunos a pensar, sendo que é praticamente impossível aprender a pensar sob a égide do autoritarismo. Pensar supõe o livre pensamento, o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal.

---

<sup>25</sup> Conferência apresentada no 28º Congresso Suíço dos professores em 08 de julho de 1944 em Berna, publicado nos Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIV Encontro Nacional de Professores do Proepe - Águas de Lindóia - SP - BR - 22 a 27 de setembro de 1996.

O autor ainda nos indaga dizendo: “Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? (1996, p.63). Se for esse o objetivo, bastam apenas a autoridade do professor ou as “lições” de moral, reforçando através das sanções a moral da obediência.

É o que temos constatado em nossa pesquisa. Mesmo portadores do discurso da autonomia, da formação do indivíduo que troque seus pontos de vista, que tome iniciativas, os professores carregam fortemente a marca autoritária com que, certamente, foram formados. Vemos, por exemplo, que as crianças do PRA e P1 tinham em sala de aula muito mais possibilidades de se desenvolverem autonomamente, porque eles podiam ajudar os colegas, realizar atividades em grupos e conversas sobre elas, eles também tinham uma expressão oral melhor, não eram barrados ao questionarem a professora enquanto os observávamos em sala de aula; mesmo assim, todos eles, nas entrevistas e quando conversávamos informalmente, citavam o castigo como a única forma de “corrigir” as desobediências dos colegas. Afirmavam não concordar com essa prática e declaravam que quem é castigado volta a “errar”, ainda assim, “se incomodou deve ser castigado”.

Por outro lado, está colocado nas declarações dos professores o conhecimento que eles possuem, acerca do significado da autonomia: consideram a escola um espaço onde a autonomia pode se desenvolver, os alunos em determinadas atividades podem ser autônomos, ao planejar externam sua preocupação com a autonomia (nessa questão há uma confusão evidente entre construção de autonomia e variedade de técnica que facilitem a aprendizagem); entretanto, carregam em si as marcas autoritárias que os colocam como seres supremos,

únicos capazes de inculcar nas crianças os hábitos morais aceitos socialmente e, por consequência, arbitrariamente concebidos. São eles as “figuras” que objetivarão o entendimento moral já que, na idéia de Durkheim, a família não dá conta sozinha, dessa tarefa, pela carga afetiva que perpassa suas relações com os filhos. Assim, por mais que os educadores concebam e afirmem a importância da autonomia, fruto das relações de cooperação, respeito mútuo, trocas cotidianas, andam na contramão do desenvolvimento desse processo por incentivarem o individualismo e o respeito unilateral de forma muito mais freqüente e intensa do que permitem a cooperação entre iguais. Além disso, junto com a idéia de que a autonomia significa “ter liberdade”, vem a afirmação de que a escola é um “espaço possível” de desenvolvê-la, pois, “Dá para treinar (...)”, quer dizer, a contradição está explícita no discurso e nas ações do cotidiano escolar.

Essa concepção de trabalho pode modificar-se se houver a compreensão, por parte dos educadores, no sentido de que a educação da liberdade é a condição primeira para que a razão se desenvolva. Piaget (1996) afirma que “não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas” (p.202). Nesse caso é condição *sine qua non* para essa formação que a escola desenvolva atividades de pesquisa, leituras e discussões deixando os alunos tomarem iniciativas e não apenas agirem sob encomenda. “Mas esta educação da liberdade intelectual supõe a cooperação e a pesquisa em comum” (1996, p.202). Não são suficientes apenas as relações entre professor e aluno, haja vista que o professor é sinônimo de autoridade.

A respeito da autoridade que o professor representa, podemos elencar vários exemplos. Um deles, muito significativo, foi o desenho que as crianças fizeram sobre a sala de aula e a escola. O professor parecia um “gigante” diante dos demais, tamanha sua imponência. Outro exemplo foi a forma como as crianças conduziram os colegas no teatro, ao representarem o professor. Os alunos pareciam estar esperando por aquele momento para exercerem sua autoridade sobre os colegas, pois diziam com muita ênfase: “Vem logo ao quadro e faz a conta”; “Quem não sabe vai para a secretaria”; “Parem de rir, agora tem que prestar atenção”. Podemos, a partir disso, retomar a idéia apresentada anteriormente de que o professor tem uma influência enorme tanto sobre a construção da autonomia quanto da heteronomia de seus alunos, sendo, por vezes, o educador, a referência mais forte que as crianças têm no sentido de desenvolver uma ou outra.

É indispensável a atuação dos educandos trabalhando em comum, discutindo livremente em certos momentos da aula. A própria escola deve proporcionar uma vida social espontânea. O aluno, ao contrário, terá, como opção, ou a submissão à autoridade ou a anarquia individual. Esses são os aspectos que conduzem ao problema da liberdade moral ou social.

Com sua prática, a escola tem conseguido uma moral da obediência ou da heteronomia, que, se tomada com rigor, conduzirá ao mais rígido conformismo social. É, então, pela via da cooperação que se desenvolve a autonomia em oposição à heteronomia.

Todas essas questões nos conduzem a outra reflexão tão importante quanto as demais: por que a escola não tira proveito da possibilidade de construir a autonomia? Certamente porque isso depende antes de mais nada da atitude do professor. “Ele quer ter um papel de autocrata e transformar a classe em monarquia absoluta ou às vezes mesmo uma espécie de teocracia moral? Ele tem poder para tanto” (p.203).

Por outro lado, quer ele preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de disciplina interior? É necessário que o ideal democrático atravessasse as relações que se estabelecem na escola, não em palavras ou lições, mas na prática e na vida real das classes. Sobre o papel do professor passaremos a tratar agora, buscando compreender como eles encaminham as questões metodológicas e qual a epistemologia subjacente ao seu trabalho, ressaltando, também, como isso intervém na construção da autonomia.

### **C. Sobre a maneira como o professor conduz (Metodologia) e concebe o conhecimento (Epistemologia)**

Em nossa pesquisa pudemos estabelecer, também, algumas relações a respeito da forma de conceber o processo de conhecimento a partir do entendimento que os educadores demonstram ter sobre a metodologia e a epistemologia subjacentes a esse processo. Para elucidarmos essas questões, arrolaremos algumas colocações feitas pelos professores quando da realização das entrevistas.

*a) Sobre a metodologia*

*1) Quanto ao método utilizado para desenvolver as aulas.*

- “Não tenho um método específico, mas, como já citei, uma junção de experiências que deram certo, mais a minha criatividade pessoal” (PRA).
- “Eu tenho muito a ver com o construtivismo, mas eu não trabalho com ele ao pé da letra. Aquele é um método que ainda está em estudo e não é uma coisa comprovada que é a melhor, mas ajuda bastante” (P1).
- “Eu acho que tenho um pouco de construtivismo. Eu deixo eles à vontade, deixo eles criar junto e tenho também um pouco de tradicional. Na verdade uma meia abertura, um pouco de tradicional, um pouco de construtivismo (PRB).
- “É o misto, muito misturado, são muitas atividades, às vezes o conteúdo da semana inteira, quando a criança pega de várias maneiras. De cada método você pega um pouquinho. Você trabalha esse método e a criança acaba lendo” (P2).

*2) Sua maneira de dar aula ajuda o aluno a ser mais autônomo?*

- “Sim. A melhor maneira para isso é usando o construtivismo” (PRA).

- “Acho que todas as atividades que faço ajudam na autonomia” (P1).
- “Às vezes, alguns não se integram muito, porque tudo que se consegue desenvolver em sala de aula em casa é totalmente diferente, a estrutura da família é totalmente diferente” (PRB).
- “Ajuda. Eles têm oportunidades de crescerem, criarem, pensarem o que estão fazendo” (P2).

*3) As atividades dos alunos na escola têm a ver com a forma como você dá suas aulas?*

- “Bastante. Porque dependendo da maneira que expomos e executamos uma tarefa, vai ser o desempenho da autonomia, determinação e criatividade do aluno, bem como a organização e disciplina da turma” (PRA).
- “Eles são agitados, eu também sou. Às vezes uma das salas que mais tem movimentação é a minha. Mas eu não me importo. Se você for em outra sala você vê professores xingar alunos, puxando a orelha. Eu não faço assim; jamais vou fazer” (P1).
- “De repente eu digo como é para fazer tudo, só que tem uns que nem fazem do meu jeito, mas do jeito deles. Eles fazem e fazem bem” (PRB).
- “Tem muito a ver. Quando a gente recebe os alunos, eles sabem tudo diferente, mas com o tempo eles pegam o jeito da gente. Eles já sabem

como têm que fechar a porta, o que têm que fazer, eles vão pegando os hábitos e atitudes da gente. Vão vendo na gente um modelo, sem querer influenciar” (P2).

4) *Como vêem a questão do castigo.*

- “Nem sempre é a melhor receita, pois às vezes é traumatizante para o aluno. Porém, às vezes deixá-los afastados das brincadeiras ou trabalhos, para pensar sobre o que fizeram pode ajudar”.
- “No sentido físico não. Às vezes eu faço assim, aqueles que incomodam ficam na sala mais tempo. Sai a fila que se comporta melhor” (P1).
- “Eu não sei até que ponto é importante, mas tem crianças que às vezes tem que agir severamente com elas. Eu fiz muitas vezes é tirar o recreio. Quando eles estão muito marotos que judiam, machucam os outros, eu fico lá, converso, tiro aquele dia o recreio” (P2).

5) *Costumam combinar regras com os alunos?*

- “Sim, combino regras com os alunos. Eu os direciono para organizarem-se e trabalhar em grupos com coleguismo e responsabilidade. Eles também colocam suas idéias e sugestões. Os alunos gostam de participar embora nem sempre cumprem o que prometem” (PRA).

- “Sim. Combinamos como devem se comportar comigo e com os colegas. Quando não cumprem, eu digo: lembram o que foi que combinamos? Quem não fizer, o que acontece?” (P1).
  
- “Sim. No começo do ano já digo para eles como devem ser na sala de aula e na escola. Aí combinamos o que vai acontecer com quem não cumpre o prometido” (P2).
  
- “Sim. Esse ano a gente combinou que a gente quer assim: a hora do trabalho, hora de pular, hora de correr, hora pra tudo. Eu acho que eles têm que ficar sabendo desses hábitos. Quando um colega não cumpre o combinado eles dizem: “Profe, dá castigo” (P2).

*b) A respeito da epistemologia*

*1. O que é conhecimento, como ele é passado para as crianças e como elas adquirem esse conhecimento?*

- “Conhecimento é a noção que temos, principalmente científica, do mundo que nos cerca, das descobertas, criações. Ele é passado para as crianças no momento em que as expomos a essa realidade, levando-as a buscar esse conhecimento elaborado, partindo da realidade de cada criança, de sua vivência, de sua história (cultura ou bagagem cultural que a criança traz de casa, do meio em que vive). Ela adquire tudo isso quando exposta a esta realidade” (RPA).

- “Eu acho que o conhecimento é a parte teórica da aula, o conhecimento mais sistematizado, seria a sistematização daquilo que eu ensino. Eu passo conhecimento porque eu motivo bem eles. Assim eles vão querendo saber o que vou ensinar, para que isso serve, como se faz. E assim eles se motivam até pela maneira que tu olha pra eles” (P1).
  
- “O aluno aprende, conhece, quando ele participa. Se ele pergunta, demonstra que está conhecendo, mas se ele é um aluno que não se manifesta em nada o que ele vai aprender? Eu acho também que passo muito meus conhecimentos para eles. Eles vão construindo a partir do que eu dou para eles? Eu percebo o crescimento deles quando olho as atividades que eles fazem. Eu fixo bastante o que eu trabalhei, volto atrás, então eles gravam, e eles me colocam o que sabem, porque eu procuro trabalhar muito o concreto, assim as formas, os sentidos. Antes de trabalhar no papel eu uso o pegar, o ver, o provar. Então, nessa parte, o que se trabalha bem concreto não esquecem” (PRB).
  
- “Conhecimento é tudo aquilo que a criança vai aprender na sua vida, isso vem desde casa, aí vem pra escola, vai se desenvolvendo, eu acho que a gente aprende a vida inteira. O conhecimento que a criança adquire na escola é passado pelo professor, que orienta, explica, ajuda, abre caminhos para ele seguir em frente, mas com orientação. Para que a criança consiga adquirir esse conhecimento é necessário a vida na escola, porque, se ela fica na rua, ela não vai ter aquele conhecimento daquela criança que está na escola, que está orientada, descobrindo o seu conhecimento” (P2).

2. *Qual a teoria que fundamenta o trabalho e que leituras usam para dar suporte a ele.*

- “Não tenho um autor específico nem uma teoria específica que fundamentem meu trabalho, mas uma junção de vários anos de leitura, experiência de vários autores e educadores como: Emília Ferreiro, Piaget, entre outros” (PRA).
- “Não tenho um autor ou uma teoria especial porque eu leio todos. Tem gente que pega um só, uma leitura e vai, do tipo de Emília Ferreiro. Eu não, eu pego o que vem, o que me apareceu eu vou pegando. Essas leituras ajudam muito no meu trabalho” (P1).
- “Eu tenho uma coleção de Psicologia em casa que eu aproveito e leio bastante isso; ou às vezes eu leio para as minhas crianças, eu aproveito bastante isso. Na área específica da educação não tenho tempo de ler nada, não conheço nenhum autor especial, e também, nenhuma teoria em especial” (PRB).
- “Eu li vários textos sobre a educação. Li muitos autores como Paulo Freire e outros, li muitos mas não lembro agora de momento. Nenhum autor me marcou em especial, todos me ajudaram muito” (P2).

3. *Sobre construção do conhecimento o que conhecem? Vêem possibilidade de trabalhar na sala de aula?*

- “Sim, a construção do conhecimento é possível sempre que a criança estiver exposta a um conhecimento, a uma realidade, a partir daí ela constrói a sua própria história. Ela cria e recria conhecimento... A criança se torna até mais crítica, autônoma e independente” (PRA).
  
- “A construção do conhecimento acontece na sala de aula porque tu tem que partir daquilo ali. A criança chega na sala sabendo às vezes muito mais do que a professora pensa. Ele teve influência de todo mundo: do lugar onde ele está, da televisão, dos pais, dos amigos. Eles vêm para a sala de aula com o conceito de algum assunto que se vai dar, de repente a gente vê que ele sabia mais do que eu queria que ele soubesse naquele momento” (P1).
  
- “Entendo que a linha do construtivismo deixa a criança muito à vontade. Até alguns professores já começaram e não deu certo e tiveram que partir para o tradicional. Eu só começaria um trabalho como esse se tivesse estrutura, porque tu não pode lá pelas tantas voltar atrás” (PRB).
  
- “Construção do conhecimento é deixar os alunos aos poucos construir o seu conhecimento, e não eu chegar e despejar tudo em cima deles aquilo que eu quero. Deixar que ele construa o seu próprio saber. Isso não é fácil de fazer, mas com amor se faz. Faço atividades que levem eles a pensar. Dou um probleminha; ele vai pensar como vai resolver, como vai construir a resposta. Ele vai usar material concreto, vai fazer pesquisa e que ele chegue àquilo que eu quero” (P2).

### **Sobre a metodologia e a epistemologia - uma leitura.**

Nossos apontamentos teóricos nos conduzem a concluir que o conhecimento não pode ser compreendido de forma reducionista, como alguma coisa concebida ou pré-determinada nas estruturas internas do indivíduo, pois consideramos que elas resultam de um processo efetivo e contínuo de construção.

O estudo da gênese do conhecimento nos esclarece que não existem conhecimentos absolutos porque eles estão em processo permanente de construção, ou seja, não há uma aquisição estática, mas uma interação que dinamiza o processo.

Concluir a esse respeito só nos é possível se, ao invés de pensarmos o conhecimento como alguma coisa dada de fora para dentro, o pensamos como o resultado de relações que se estabelecem entre o sujeito e seu objeto de conhecimento ou ainda entre professor e aluno, desmistificando a idéia de que existem dois pólos: o do professor que ensina e o do aluno que aprende. O que ocorre é uma relação permanente de trocas, através das quais ambos, professor e aluno, ensinam e aprendem.

Portadores dessa certeza, surpreendemo-nos quando da realização de nossa pesquisa, ao nos depararmos com uma realidade que se produz de forma contrária, ou seja, para nós a dicotomização: ensinar x aprender, sujeito x objeto, aluno x professor já estaria superada ou em vias de superação, mas para os docentes com os quais interagimos, prevalece a crença na aprendizagem via transmis-

são de conhecimento. Os pólos não são mitificados, eles são uma realidade que se produz e reproduz permanentemente.

A começar pela forma como o professor conduz seu trabalho em sala de aula, ou seja, sua metodologia. Ele não consegue definir em que linha atua, deixando isso evidente em respostas como: “Não tenho um método específico, mas uma junção de experiências que deram certo...”; ou “Eu tenho muito a ver com o construtivismo, mas não trabalho com ele ao pé da letra”; e “Eu deixo eles um pouco à vontade, um pouco de tradicional e um pouco de construtivismo”, ou também: “É o misto, bem misturado”.

Provavelmente, o professor age dessa maneira porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. O mito da transmissão do conhecimento é uma crença que move sua prática pedagógica. Segundo Becker (1994), o professor acredita numa certa epistemologia, ou seja, ele tem uma explicação para seu modo de pensar e agir e, muito embora ele não tenha tomado consciência dessa explicação, nem por isso ela se torna menos eficaz.

Nesse sentido, afirmam os docentes que o conhecimento “é passado para as crianças no momento em que as expomos à realidade”, “Conhecimento é a parte teórica da aula”; “Eu passo conhecimento porque motivo bem eles”; “O conhecimento que a criança adquire na escola é passado pelo professor”. A convicção que perpassa essa crença é a de que o sujeito (aluno) é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. Nesse caso tudo aquilo que não é o sujeito é o objeto, ou seja, o mundo em que ele está inserido, seu meio físico e social. Como essa concepção epistemológica acredita que o indivíduo, ao nascer, nada traz em

termos de conhecimento, que ele pode ser comparado a um papel em branco, ou seja, ele é tábula rasa, o conhecimento que ele adquire só pode vir do meio físico e social. A essa visão marcadamente behaviorista, resultando numa prática pedagógica diretiva e, portanto, autoritária, resta a convicção de que tudo chega ao intelecto através dos sentidos.

A atitude que resulta desse modo de pensar é a de um professor que considera que seu aluno nada sabe sobre o que ele tem a ensinar. Quando se depara com situações em que os alunos já têm conhecimento sobre o que vai ser trabalhado, acontece com o professor uma espécie de frustração, pois sua expectativa era a de que o aluno realmente nada conhecesse: “Eles vêm para a sala de aula com o conceito de algum assunto que se vai dar, de repente a gente vê que ele sabia mais do que eu queria que ele soubesse naquele momento” (P1). Vê-se claramente a idéia do professor sobre o conhecimento: o aluno não deveria saber antes que ele ensinasse.

Essa forma de pensar é respaldada por uma epistemologia que concebe o sujeito como alguém determinado pelo meio em que vive (físico e social). Este mundo tem um representante legítimo que é, por excelência, o professor. “No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno”, da mesma forma, “o aluno aprende, se, e somente se o professor ensina”. (Becker, 1994, p. 90)

Ressalta-se, então, a crença do educador de que a transferência dos seus conhecimentos é feita de modo quase natural para o aluno, que é um espectador

passivo. Basta para isso que a criança submeta-se à fala do professor, fique quieta e repita inúmeras vezes o que lhe foi ensinado.

Segundo Becker (1994):

*“Esta pedagogia legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia, reprodução do autoritarismo, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade”. (p. 90)*

É uma sala de aula onde há poucas novidades. Normalmente encontram-se nelas, alunos sentados uns atrás dos outros, respondendo a antigas perguntas na certeza de que o futuro está na reprodução pura e simples do passado e no exemplo do professor. Disse uma educadora: “Quando a gente recebe os alunos, eles sabem tudo diferente, mas com o tempo eles pegam o jeito da gente. Vão vendo na gente um modelo. Sem querer influenciar” (P2).

Essa atitude passiva e reprodutora que vai constituindo pouco a pouco o ser dos alunos é respaldada, também, por um outro aspecto já mencionado anteriormente: o castigo. O professor utiliza-se dessa prática autoritária porque vê nela uma maneira eficiente de fazer com que os alunos “modifiquem” seu comportamento. Dizem eles: “Nem sempre é a melhor receita... porém, às vezes deixá-los afastados das brincadeiras ou trabalhos, para pensar sobre o que fizeram, pode ajudar” (PRA); “Eu não sei até que ponto é importante, mas tem crianças que às vezes tem que agir severamente com elas”.

Para compreendermos melhor essa questão, voltamos a Piaget (1996), que nos questiona: “Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores?” E responde a ela dizendo: “Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as “lições” de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência”. (p. 63)

Parece-nos, infelizmente, que é esse o perfil de homens que estamos gerando em nossas escolas. Seria uma postura um tanto contraditória, tendo em vista o que pensam os educadores sobre a autonomia: “Autonomia poderia ser sinônimo de determinação, posicionamento próprio, autoconfiança na decisão que ele (aluno) escolher, e até independência do professor e da família” (PRA).

Mesmo tendo tomado consciência do significado da autonomia, parece que falta uma conscientização que os leve a compreender que a punição reforça a heteronomia das crianças e impede o desenvolvimento da autonomia, da mesma forma acontece com a recompensa, embora menos ruim que a punição, também contribui para reforçar a heteronomia.

*“Se quisermos que as crianças desenvolvam a moralidade da autonomia, precisamos deixar de lado as recompensas e punições e incentivá-las a construírem elas próprias seus valores morais” (Kamii, 1988, p.71).*

Se essas relações não forem reavaliadas, a escola produzirá indivíduos sem capacidade de pensar e de decidir, seres humanos alienados, que desistiram de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no sentido pleno de sua

expressão: “qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança” (Becker, 1994, p.90).

Novamente seria uma incoerência contrariando o que pensam os docentes com os quais interagimos. São unânimes em afirmar que as atitudes dos alunos, na escola, têm muito a ver com o modo como eles conduzem seu trabalho: “Depende da maneira que expomos a execução de uma tarefa, vai ser o desempenho da autonomia...”; “Eles são agitados, eu também sou”. Quer dizer, nos menores gestos o professor é um referencial para os alunos; é, por vezes, um exemplo a ser seguido. Volta-se então à questão: se o professor consegue exercer tanta influência sobre a formação do seu aluno, não deveria ele questionar-se permanentemente acerca do tipo de aluno que quer ajudar a formar? Não poderia, também, rever seus conceitos epistemológicos e metodológicos?

A nosso ver, grande parte dos educadores, já tomaram consciência (no sentido piagetiano) da necessidade e da possibilidade de uma nova abordagem epistemológica e metodológica para sua prática. Vejamos: “Sim. A construção do conhecimento é possível.... Ela cria e recria conhecimento... A criança se torna até mais crítica, autônoma e independente”; “A criança chega na sala de aula sabendo até mais do que a professora pensa. Ela teve a influência de todo mundo: do lugar onde ele está, da televisão, dos pais, dos amigos”. Apesar disso, parece-nos que os professores não atingiram ainda aquilo que Paulo Freire chamava de consciência crítica. Para o autor esse nível de consciência não nos permite que fiquemos satisfeitos com aparências; nos faz reconhecer que a realidade é mutável, ou seja, a sociedade é dinâmica, em constante transformação.

Vale dizer que muitos docentes não atingiram ainda a conscientização. Segundo Freire, esta se definiria não somente pela tomada de consciência do sujeito sobre o mundo (objeto), mas pela evolução crítica desta tomada de consciência. Em função disso, a conscientização é compromisso, é um olhar crítico sobre a história. Freire diria que isso é o engajamento, significando inserção crítica na realidade. “É inserção no processo de transformação da situação concreta que oprime, pois mudar a consciência não significa mudar a realidade, mas transformar a realidade significa necessariamente (dialeticamente) mudança de consciência”. (Becker, 1993, p. 103)

Assim, a conscientização, resultado da consciência crítica, pode ser o ponto de partida para uma prática pedagógica comprometida com a construção de um aluno mais autônomo, consciente de sua importância enquanto cidadão que tem um papel efetivo nas transformações sociais. Provavelmente, apenas quando o educador tiver atingido o nível da conscientização é que ele compreenderá que a forma como conduz o processo educativo (metodologia), e a maneira como o concebe (epistemologia), trazem em si as marcas de sua formação, carregada por uma postura que, mesmo inconsciente, do ponto de vista teórico, balizam sua prática pedagógica e determinam os resultados que esse processo enseja.

Nesse sentido, consideramos que o professor tem um compromisso, definido socialmente, às vezes sem muita consciência ou atitude reflexiva sobre o mesmo. É essa definição, provocada pela dinâmica da sociedade e de suas relações, que promove a reflexão sobre esse papel e sua importância. Essa reflexão conduz a um conflito acerca da postura que o educador deve assumir. É a partir

desse conflito que poderá se gerar uma nova postura frente ao trabalho que o docente desempenha.

Enquanto indivíduo histórico, o professor encontra-se inserido em seu cotidiano, que é, também, determinado historicamente. Como indivíduo, é, ao mesmo tempo, um ser individual e genérico e ele trabalha com essas duas forças simultaneamente, muito embora nem sempre o sentido que ambas tomam seja o mesmo. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor. É nessa transformação que a metodologia e a epistemologia subjacentes à sua prática podem assumir uma nova face, alicerçada no compromisso consciente com a formação de um cidadão que seja de fato autônomo e que, por sua vez, contribua para que as transformações sociais necessárias a uma sociedade mais justa e humana se consolidem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que realizamos teve, como mote propulsor, a busca de respostas à seguinte questão: Qual a relação existente entre a postura metodológica e epistemológica do professor e a construção da autonomia dos alunos? Para dar uma resposta a este problema, utilizamos como principal aporte teórico os estudos piagetianos acerca do desenvolvimento lógico e moral e também os estudos de Paulo Freire sobre o processo de conscientização.

Nossa inquietação a respeito desse tema originou-se das incursões feitas durante nossa vida acadêmica por várias escolas e posteriormente, como educadora já atuando, de fato, nelas. Chamava-nos atenção que em algumas salas de aula os alunos pareciam expressar melhor seu pensamento, questionavam mais e se destacavam pela rapidez ao resolverem *situações-problemas* apresentadas pelas professoras.

Pensamos, então, em realizar uma pesquisa que nos apontasse algumas respostas aos *porquês* dessas atitudes dos alunos, a partir de três aspectos: a metodologia utilizada pelo professor para desenvolver suas aulas, a epistemolo-

gia subjacente a essa prática pedagógica e a construção da autonomia pelos alunos.

O estudo nos permitiu conhecer com mais profundidade as relações estabelecidas no espaço da escola e, mais especificamente, da sala de aula. Nesse sentido, visualizamos a preponderância de um trabalho fundamentado e sedimentado por uma pedagogia diretiva de bases behavioristas, tendo em vista que os educadores com os quais interagimos expressavam claramente em suas atitudes e nas colocações realizadas durante a entrevista sua crença na transmissão do conhecimento. Vejamos nesses depoimentos: “Conhecimento é a noção que temos, principalmente científica, do mundo que nos cerca, das descobertas, criações (...) A criança adquire tudo isso quando exposta a esta realidade”; ou ainda, “O conhecimento que a criança adquire na escola é passado pelo professor que orienta, explica, ajuda, abre caminhos...”. Nesse cenário acompanhamos algumas tentativas de realização de atividades nas quais os alunos interagem. Os educadores nessas ocasiões afastavam-se temporariamente do diretivismo, retornando a ele tão logo a situação tivesse sido superada.

Isso não ocorre tão somente em relação à metodologia, mas também quando expressam suas idéias sobre como se dá o conhecimento. Dificilmente eles respondem de acordo com a concepção epistemológica interacionista, como vimos nos exemplos acima. Suas respostas normalmente retratam o modelo diretivo sustentado pela epistemologia empirista na qual acreditam.

Às vezes, ao falar sobre suas práticas, mencionam aspectos relativos ao modelo pedagógico relacional (Becker, 1994). Em função disso consideramos

que esses aspectos dificilmente são originários de uma concepção teórica construída pelos educadores, mas, pelo contrário, podem ser resultado de um discurso mais moderno que na prática se reduz a detalhes mais periféricos como algumas atividades (normalmente copiadas de outros) ou até mesmo na distribuição dos alunos em sala de aula (sentados em grupos). Essa é uma forte demonstração da fragilidade teórica do professor, provavelmente consequência de sua formação processada de forma inversa: ao invés de refletir sobre a prática pedagógica da qual é sujeito para, a partir daí, teorizar sobre ela, reconstruindo-a e reavaliando-a permanentemente, ele, em primeiro lugar, apropria-se da teoria para, a seguir, impô-la à prática sob a forma de receitas já copiadas por ele e por outros tantos educadores. Ocorre, então, um descomprometimento entre teoria e prática, pois ambas não têm como pressuposto possibilitar aos alunos a vivência do processo de construção do conhecimento.

Isso acaba por evidenciar a inexistência da ação do aluno sobre seu objeto de conhecimento, no sentido que Piaget nos propõe. A ação se reduz ao ato mecânico da cópia e da reprodução. Nesse caso a experiência passa a ser sinônimo de vivência. Não se pensa na experiência enquanto ação e abstração a partir dessa ação. A esse respeito Becker (1993) assim se refere:

*“'Vivência' significa, portanto, submissão ao meio, ao mundo do objeto, ao estímulo e não a sua transformação. O sujeito reproduz, pela experiência, o meio; não o transforma” (p.333).*

A epistemologia empirista constitui, portanto, o aporte teórico-filosófico da pedagogia da repetição e da reprodução, ou seja, identifica-se claramente

com o conceito de treinamento. O treinamento traz em si as marcas do autoritarismo fundamentado e legitimado na concepção psicológica behaviorista tanto através da prática pedagógica quanto na crença teórica por ela sustentada.

A esse respeito, foi possível identificarmos como as próprias crianças demonstram os resultados dessa forma autoritária de educar. Foi especialmente na atividade de teatro que pudemos perceber os reflexos desta ação. Todas desenvolviam um mesmo ritual (passavam palavras no quadro, ordenavam que os demais lessem, passavam conta no quadro...), o treinamento gera um comportamento uniforme e, portanto, heterônomo.

Ao professar essa epistemologia, o docente demonstra sua convicção no poder ilimitado do seu ensino para produzir aprendizagem. A não-aprendizagem é problema único e exclusivo do aluno. Essa crença se reflete em todos os aspectos da prática pedagógica e se fortalece na avaliação escolar que ajuda a matar a criatividade dos alunos. As novidades, num primeiro momento, não são bem aceitas, pois elas, via de regra, não podem ser reproduzidas, então, não têm valor pedagógico. Entretanto, tão logo elas acontecem na sala de aula, o professor passa a repeti-las mesmo que não compreenda sua origem.

Assim o professor, ao orientar (mesmo que de forma inconsciente) seu trabalho a partir de uma epistemologia empirista, tem dificuldades de estabelecer avanços pedagógicos. Avançar pedagogicamente pressupõe mudar o paradigma epistemológico que nos orienta.

No caso empirista, por exemplo, seria reavaliar a forma como o sujeito se relaciona com o mundo não limitando-se a repeti-lo, imitá-lo ou copiá-lo. Mas o professor apresenta restrições a essas mudanças utilizando-se de argumentos como: “Entendo que a linha do construtivismo deixa a criança muito à vontade. Até alguns professores já começaram e não deu certo e tiveram que partir para o tradicional”. A relação ativa que promoveria transformações tanto no sujeito, quanto no objeto, implicaria um paradigma epistemológico de outro nível:

*“Uma epistemologia interacionista, que explica o trabalho da ação como abstração reflexionante, ou ainda o trabalho da ação como experiência lógico-matemática” (Becker, 1993, p.33).*

Enquanto professar uma epistemologia sustentada pela teoria behaviorista, o docente não contribuirá efetivamente para a construção da autonomia do aluno. Estamos, assim, respondendo a uma das questões que nos impusemos quando da realização desse trabalho: de que forma a postura metodológica e epistemológica do professor pode facilitar ou dificultar a construção da autonomia dos alunos?

Pode dificultar, sim, à medida que utiliza seu espaço de sala de aula para “transmitir” pura e simplesmente conhecimentos já elaborados, pois, mesmo a criança possuindo os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou “razão prática”, ou então de uma consciência intelectual ou razão pura,

*“nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, tanto uma quanto a*

*outra se elaboram em estreita conexão com meio social” (Piaget, 1996, p.65).*

Sendo assim, tanto sob a forma de uma metodologia diretiva, quanto sob a crença teórica que a sustenta, o behaviorismo resulta em relações de coação que reforçam o egocentrismo; o sujeito não consegue chegar à tomada de consciência necessária à constituição de normas propriamente ditas. É neste sentido que concluimos com Piaget (1994) que “a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo” (p. 297).

Do ponto de vista moral, o egocentrismo produz a anomia que somente perderá terreno, progressivamente, a partir dos julgamentos e avaliações dos outros sob a pressão de regras lógicas e morais coletivas. Esse julgamento crítico nasce da troca de idéias e da discussão e isso é possível somente entre iguais. Então, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de fazer.

A coação gera o respeito unilateral e, enquanto esse é o único a agir, fica evidente um “realismo moral” que equivale ao “verbalismo intelectual”<sup>25</sup>: “apoiando-se de um lado, sobre a exterioridade da regra, tal realismo é mantido, por outro lado, por todos os realismos próprios à mentalidade egocêntrica da criança” (Piaget, 1994, p.299). A esse respeito encontramos na fala das crianças a confirmação desse verbalismo intelectual exterior à regra: “Eu acho melhor ir para a aula, senão... a professora dá um xingão”; “Daí eu ganho uma surra do pai”. cremos, portanto, que é a partir da cooperação que essa atitude pode ser

---

<sup>25</sup> “Realismo moral” equivalendo ao “verbalismo intelectual” tem aqui, o sentido que lhe deu Piaget (1994): o “verbalismo” seria o duplo produto do método da autoridade oral e do sincretismo próprio da linguagem egocêntrica da criança. Isto é, a mística da palavra adulta determinando a conduta da criança de forma exterior à regra, portanto, de modo heterônomo.

corrigida, porque ela exerce, tanto no domínio moral quanto cognitivo, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo, pois, como nos diz Piaget: “Só a cooperação leva à autonomia” (p. 299).

A história nos tem mostrado a liberdade individual como um valor que apareceu tardiamente na sociedade. A vida social por longa data exigiu dos indivíduos o conformismo obrigatório e a submissão cega e heterônoma. Nas sociedades chamadas “primitivas”, por exemplo, ocorria a subordinação das gerações jovens aos antigos e uma submissão geral dos velhos e dos jovens aos seus ancestrais. Nas sociedades orientais e antigas, em função do “patriarcado”, os filhos permaneciam menores enquanto o *Pater Familias* vivesse, e assim por diante. Quando a cooperação começou a se impor e nesse sentido vencer a repressão, a liberdade individual tornou-se um valor necessário. Essa liberdade não significava a anomia ou a anarquia, ela apontava para a autonomia. Segundo Piaget (1996) essa autonomia significava “a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e à constituição da qual ele colabora com sua personalidade” (p.201).

Portanto, educar para a liberdade pressupõe, em primeiro lugar, a educação da inteligência ou da razão. O indivíduo, quando se submete à repressão ou à autoridade, não sendo capaz de pensar por si próprio, não é livre. Podemos trazer novamente a questão da punição utilizada na escola, segundo os professores como uma forma de fazer os alunos pensarem sobre suas atitudes erradas, ou para ajudar na mudança de comportamento. Vejamos: “Nem sempre é a melhor receita, pois às vezes é traumatizante para o aluno. Porém, às vezes deixá-los afastados das brincadeiras ou trabalhos, para pensar sobre o que fizeram pode

ajudar”; “Eu fiz muitas vezes é tirar o recreio”. A esse respeito nos mostra Piaget (1996) que crianças submetidas a métodos autoritários têm seu espírito submetido a um conformismo exterior, não conseguindo ter uma percepção real das regras por elas obedecidas:

*“A disciplina imposta de fora ou sufoca toda a personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um eu sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros” (p. 68).*

Se a disciplina imposta, pelas suas conseqüências negativas à socialização, forma para a heteronomia, o indivíduo, desafiado a estabelecer relações de cooperação e de troca de pontos de vista, educa-se para a autonomia e para a liberdade. Dessa forma vai aprender a julgar e colocar seu espírito crítico a serviço da razão autônoma, comum a todos os indivíduos, independente dos ditames das autoridades externas.

Nesse sentido, o ensino deve dirigir-se para a aprendizagem do pensar, mas é difícil aprender a pensar num regime autoritário. O pensar supõe procurar por si próprio, criticar livremente, demonstrando seus pontos de vista de forma livre e cooperativa. É, pois, condição indispensável para a educação da liberdade a educação do pensamento, da razão e da própria lógica.

Cabe à escola propor aos alunos um espaço para o desenvolvimento de pesquisas, experiências, leituras e discussões de pontos de vista, evitando agir

tão somente para satisfazer os desejos adultos, mais especificamente, os do professor. Propor essa educação que permite o desenvolvimento da liberdade intelectual supõe acreditar que a partir da cooperação, da pesquisa em comum e de todas as atividades que descrevemos, os alunos irão construindo a cada dia sua autonomia.

Não conseguimos, porém, perceber essa mesma possibilidade de educação para a autonomia numa concepção pedagógica diretiva, de cunho behaviorista, retratada pela educação tradicional. Para uma epistemologia empirista, reforçada por uma metodologia em que o professor se coloca como a autoridade máxima do processo, transmissor por excelência do conhecimento, resulta uma moral da obediência ou da heteronomia. Esta, se tomada ao pé da letra, conduz ao mais pernicioso conformismo social.

Como pode, pois, o professor e a escola como um todo ajudar na construção da autonomia?

Ouçamos Piaget (1996) para responder a essa questão:

*“(...) isso depende antes de tudo da atitude do professor. Ele quer ter um papel de autocrata e transformar a classe em monarquia absoluta ou às vezes mesmo numa espécie de teocracia moral? Ele tem poder para tanto. Mas será que ele quer preparar cidadãos ao mesmo tempo livres e capazes de disciplina interior (por oposição a submissão externa e simplesmente conformista)? É preciso então inspirar-se de um ideal democrático já na escola, e não em palavras ou ‘lições’, mas na prática e na vida real da classe” (p.203).*

Pensamos na “escola ativa” proposta por Piaget (1996) onde as matérias a serem ensinadas às crianças não devem ser impostas de fora, mas redescobertas por elas a partir de investigação e de atividade espontânea. Essa atividade se oporia à pura receptividade e a escola se caracterizaria como o espaço apropriado para os alunos realizarem experiências morais. Isso poderia se desenvolver a partir de três pontos.

Em primeiro lugar, a educação formaria um todo e cada atividade executada pelas crianças, nas diferentes disciplinas, pressuporia um esforço do caráter e um conjunto de condutas morais, supondo igualmente uma certa tensão da inteligência e mobilização dos interesses dos alunos. Mesmo desenvolvendo atividades de Português, Matemática, História, ou qualquer outra, não poderiam assumir a postura de espectadores passivos, obedientes às leis morais do respeito unilateral, resumindo-se a trabalhar de acordo com as exigências do professor.

Ao contrário, os alunos devem assumir uma postura diante do grupo com o qual interagem baseados nos princípios da ajuda recíproca, do respeito na discussão, do desinteresse e objetividade que a pesquisa científica, exercida por intelectuais adultos, exige. Assumir a classe passará a constituir-se numa associação de trabalho deixando evidente que vida moral e atividade escolar possuem laços comuns que as unem.

A segunda característica dessa escola seria a colaboração no trabalho. Contrariando a escola tradicional marcadamente individualista, onde a turma ouve o professor e reproduz para ele o saber memorizado, constituindo-se tão somente numa soma de indivíduos e não numa sociedade. A marca coletiva é

fruto do trabalho da criança que toma iniciativas, constituindo-se como alguém que sabe cooperar e trocar pontos de vista. Se inicialmente egocêntrica e heterônoma, realizando trabalhos em grupos, pesquisas e outros, a criança se construirá cada vez mais social. Se o respeito mútuo, além do respeito unilateral, é a base do desenvolvimento moral, então a cooperação é o procedimento mais fecundo de educação moral.

Por fim, há uma terceira característica dos procedimentos ativos especificamente morais, inspirados na noção do *self-government*<sup>26</sup> e de “trabalho em grupos”. Quanto ao trabalho em grupo, esse se faria a partir de pesquisas realizadas pelos alunos em comum, com equipes ou com colegas de quem vão se aproximando espontaneamente, orientados e instigados pelo professor. Ele contraria o propósito da escola tradicional reforçadora da metodologia da transmissão, ou seja, aquela onde a classe ouve em comum, mas os deveres são executados individualmente pelos alunos. Essa metodologia, mais do que qualquer situação familiar, contribui para fixar o egocentrismo espontâneo das crianças.

É especialmente contra este estado de coisas que reage o método do trabalho em grupo: “a comparação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual” (Piaget, 1994, p.301). Essa inovação, que poderíamos chamar pretensiosamente de “revolução”, somente terá valor à medida que a iniciativa não seja unicamente do professor nem somente das crianças, mas de ambos, que trabalharão na condução das atividades que serão complemento da atividade

---

<sup>26</sup> O *Self-Government* sugerido por Piaget baseia-se nos princípios descritos por F.W. Foerster e Ad. Ferrière, significando “O governo das crianças por si próprias”. A esse respeito ver PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

de intelectual; a vida social teria sentido somente em função da renovação do próprio ensino.

Por sua parte, o *self-government* pressupõe a aprendizagem a partir da descoberta, ou seja, para aprender Física, Gramática, ou outra disciplina, o melhor método é a descoberta que professor e alunos fazem, interagindo, através de experiências, ou da análise de textos, as leis ou regras próprias à matéria. Da mesma forma, para que as crianças possam adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, o professor, juntamente com elas, deve vivenciar situações que lhes permitam experimentar diretamente a realidade, discutindo em conjunto as leis que a constitui.

Cabe às crianças, em acordo com o educador, organizarem essa sociedade que é a sala de aula, visto que a classe forma uma sociedade real, baseada no trabalho em comum de seus membros (Piaget, 1996). Elas mesmas, juntamente com o professor, devem elaborar as leis que regulamentarão a disciplina da escola e eleger o “governo” encarregado de executar tais leis. As crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e à responsabilidade individual.

*“Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda sua personalidade”  
(p.22)*

É com base nestes pressupostos que retomamos a importância das proposições da escola ativa. Vale dizer, seja qual for o domínio a que se estende a edu-

cação moral, o método ativo busca dois pressupostos básicos. O primeiro é o de não impor, pela via da autoridade, aquilo que a criança pode por ela mesma descobrir e, em seguida, para isso acontecer, é preciso que a escola crie um meio social apropriado no qual a criança possa desenvolver as experiências por ela desejadas. A escola ativa enseja uma comunidade de trabalho com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, tendo em vista o fato de a vida coletiva ter-se revelado indispensável ao desenvolvimento da personalidade, não apenas no que tange aos aspectos morais, como também aos intelectuais.

Essa maneira de pensar a educação, ao mesmo tempo em que sugere a formação de um verdadeiro cidadão consciente, criativo, crítico, nos coloca uma outra questão tão séria e importante quanto essa da moral da autonomia. Referimo-nos à formação do professor. Essa escola será válida e viável se o educador, enquanto mediador desse processo, repensar permanentemente sua postura, criando, assim, sua identidade. Essa identidade vista não como algo externo, possível de ser adquirido, mas como parte de um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Assim, não nos parece possível visualizarmos somente o universo moral do aluno fora do contexto da formação do professor, considerando para tanto a maneira de o educador conceber o homem e a sociedade. Um olhar que não traz essa preocupação dá mostra de uma visão unilateral da educação que leva a um cerceamento do processo em desenvolvimento. Mas como podemos resolver essa questão da formação do professor diretivo, agindo segundo uma fundamentação behaviorista, conforme já mostramos anteriormente?

Pensamos que as agências formadoras precisam reavaliar os projetos pedagógicos de seus cursos, especialmente no que se refere ao perfil de aluno que o curso pretende formar. Dizemos isso na medida em que pesquisas como a de Cunha (1992), retratando “O Bom Professor e sua Prática”, refere que a maior influência na definição do comportamento do professor vem, em primeiro lugar, de sua experiência enquanto aluno e, em segundo lugar, de sua prática como docente.

Diz a autora:

*“Difícilmente teremos hoje professores que tenham vivenciado experiências diferentes da que tentam construir. Eles procuram melhorar a sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que, a priori, contém um pressuposto da ação de ensinar. Para uma ação dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento” (p.168-169).*

Vemos isso como uma responsabilidade que cabe às agências formadoras; fazer acontecer a mudança de paradigma de um ensino tradicional, que coloca o professor como um iluminado, a quem cabe a tarefa de ensinar; para um ensino baseado numa pedagogia relacional em que o professor, além de ensinar, precisa aprender o que o seu aluno já aprendeu até o momento (condição básica para futuras aprendizagens). Da mesma forma, o aluno tem que aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos universais, da cultura formal...). Isso levará ao que Freire (1980) chama de desafio à intencionalidade da inteligência ou provocará o que Piaget (1996) nomeou de desequilíbrio, o que exigirá do aluno respostas em duas dimensões complementares: em conteúdo e em estrutura

(Becker, 1994). Assim, educador e educando assumem o papel tanto de ensinante quanto de aprendiz. Haverá um avanço na interação entre professor e alunos, que dinamizará as relações de sala de aula antes monótonas e cristalizadas.

Nesse sentido, é muito diferente a simples transferência do conhecimento universalmente concebido, através de um discurso inflamado, marcado pela crença ingênua do professor a respeito daquilo que está a dizer, e o desafio proposto pelo educador a partir de um problema que põe em dúvida o conhecimento oficialmente veiculado, motivando todos a buscarem as respostas para este problema.

Enquanto não houver essa alteração no processo formativo do professor, será bastante difícil vermos mudanças na concepção de conhecimento que ultrapasse a metodologia e a epistemologia subjacentes ao trabalho do professor. Da mesma forma fica comprometida a formação de um aluno mais autônomo e capaz de pensar por si próprio, de estabelecer trocas e de reavaliar pontos de vista.

A formação do educador e a construção pelos alunos estão em estreita relação. Se o próprio professor acredita no conhecimento transmitido e, via de regra, também espera que alguém transmita a ele, como poderá contribuir para a formação de um aluno mais autônomo? Como poderá lançar desafios se ele próprio não sabe responder a eles? Ou não suporta ser desafiado?

A referida formação deve passar pelo exercício da descoberta, pois ela é um processo ocorrido no interior das condições históricas em que vive o educa-

dor, fazendo parte de uma realidade concreta e determinada, não sendo estática e definitiva. Vale dizer, se o processo de formação de professor ocorre no cotidiano, este há que ser desvendado. “O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é o que pode avançar o seu fazer pedagógico” (Cunha, 1992, p.170).

A esse respeito, nossa investigação nos colocou diante de educadores que não possuem uma fundamentação teórica consistente que permita estabelecer relações com a prática, nem tão pouco que possibilite reavaliá-la, transformando-a ou mudando o paradigma que a alicerça. Dizem eles, quando os questionamos sobre a teoria que fundamenta seu trabalho e acerca das leituras que realizam: “Não tenho um autor específico, nem uma teoria específica que fundamentem meu trabalho, mas uma junção de vários anos de leitura, experiência de vários autores e educadores como: Emília Ferreiro, Piaget, entre outros”; “Não tenho autor ou teoria especial porque eu leio todos”; “eu tenho uma coleção de Psicologia em casa que eu aproveito e leio bastante isso (...). Na área específica de Educação não tenho tempo de ler nada. Não conheço nenhum autor especial e, também, nenhuma teoria especial”. Com essa formação fica difícil ao educador contribuir para a construção da autonomia.

Por isso, acreditamos que o educador deva ser formado a partir da proposição freireana acerca da educação problematizadora. Fundamenta-se essa na criatividade construída a partir da ação e reflexão (práxis) tomando como ponto de partida a historicidade. São essas duas dimensões complementares e solidárias entre si, que conduzem à conscientização. O processo de conscientização pelo

qual chegamos à consciência crítica, pode ser compreendido como ponto de partida para uma participação mais efetiva no mundo e na sociedade.

Essa educação de cunho crítico poderá ser construída no processo que compreende o homem como um ser incompleto, inacabado, mas consciente desta incompletude, buscando, permanentemente, o *ser mais*. A educação poderá se refazer continuamente na práxis, que acontece através do diálogo. É o diálogo, ou método dialógico, que possibilita a conscientização por permitir o encontro de homens que pretendem assumir o compromisso com o pensamento crítico, reconhecendo a realidade como processo de evolução e de transformação.

À medida que o diálogo chega ao centro do processo educativo, instala-se uma Pedagogia da denúncia e do anúncio capaz de conhecer a realidade denunciada, transformando-a. O diálogo seria, então, nas palavras de Freire (1994).

*“(...) uma exigência existencial (...) é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (p.79).*

É nesse sentido que, conscientes da importância de refletirmos sobre a necessidade da construção da autonomia numa sociedade que precisa muito de “cérebros pensantes” críticos e criativos e, por isso, humanos, certos também da urgência de revermos os paradigmas que sustentam hoje a formação de educa-

dores, tentamos, nessa pesquisa, lançar alguns desafios que consideramos fundamentais à educação.

Foi essa reflexão que nos permitiu, entre outras questões, pensarmos nossa própria responsabilidade enquanto educadores, formadores de outros educadores. Pensamos sobre as dificuldades que enfrentamos diante da passividade que nossos próprios alunos demonstram em relação àquilo que o professor, por vezes, lhes propõe. E também das cobranças que nos fazem quando não dizemos a eles como devem proceder. É tão mais fácil trabalhar com o receituário, é tão mais cômodo, é tão menos comprometedor.

Esse tema proporciona uma reflexão ampla, difícil de ser concluída. Ele nos lança um novo desafio que deixamos para que seja oportunamente aprofundado: É possível, ao educador que atua nas escolas hoje, modificar sua postura metodológica e epistemológica a respeito do conhecimento, transformando sua crença na transmissão em compromisso teórico e prático com o processo de construção do saber crítico e criativo?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1-ANDRÉ, Marli E. D. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- 2-ANDREOLLA, Balduino Antônio. O processo de conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.1, p. 32-41, jan/jun, 1993.
- 3-ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- 4-ARROYO, Miguel G. (org.) **Da escola carente à escola possível**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- 5-\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In.: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- 6-BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não: o novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- 7-BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Porto Alegre: Est: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

- 8-BECKER, Fernando **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 9-\_\_\_Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.19, n.1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- 10-\_\_\_Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.18, n.1, p. 43-52, jan./jun. 1993.
- 11-BECKER, Fernando; FARINA, Sérgio; SCHEID, Urbano. **Apresentação de trabalhos escolares**. 15.ed. Porto Alegre: Multilivro, 1995.
- 12-BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- 13-CANAN, Silvia Regina. O processo de conhecimento no ser humano: uma longa e construtiva viagem. **Caderno Pedagógico**. Frederico Westphalen, v.5, n.9/10, p.46-55, 1995.
- 14-\_\_\_Desenvolvimento da moral infantil: reflexões sobre as regras do jogo. **Coletâneas do PPGEDU**, Porto Alegre, v.2, n.5, p.43-48, mar./abr. 1996.
- 15-\_\_\_Um olhar sobre a escola possível. **Olhares sobre a escola**. Erechim, n.2, p.11-21, 1997.
- 16-CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- 17-CASTORINA, J. A **Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- 18-CATÃO, Francisco. **A pedagogia ética**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- 19-CAVA, Patrícia Pereira. Quando o ensino se põe na contramão da aprendizagem. **Coletâneas do PPGEDU**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.19-25, jul./ago. 1995.
- 20-CHAUI, Marilena. Kant: vida e obra. In.: **Kant**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Os Pensadores)
- 21-CHIAROTTINO, Zélia-Ramozzi. Causalidade e operações em Piaget. **Ciência e Filosofia**. São Paulo, n.1, 1979.
- 22-\_\_\_\_. **Psicologia e epistemologia genética de Jean piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- 23-\_\_\_\_. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.
- 24-CORSO, Helena Vellinho. **A representação infantil e a educação pré-escolar: uma pesquisa de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, 1991.
- 25-CORSO, Silvia Mara. **A criança e a margem: estudo sobre as relações entre moralidade, marginalidade e meio social**. Porto Alegre: UFRGS, 1993. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, 1993.
- 26-COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 27-CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- 28-DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 29-DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

- 30-DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- 31-DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.
- 32-DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- 33-FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1991.
- 34-FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- 35-\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.
- 36-\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- 37-\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- 38-\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- 39-\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- 40-\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 41-FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- 42-FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. **Revista Paixão de Aprender**. Porto Alegre, v.1, n.1, p.3-4, dez. 1991.
- 43-GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: CIA das Letras, 1995.
- 44-GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.
- 45-HAGUETE, André. A formação da consciência moral da criança na escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v.22, n.86, p.26-41, fev./mar. 1993.
- 46-HILGARD, Ernest R. **Teorias da aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: EPU, 1973.
- 47-KAMII, Constance; DE CLARK, Georgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Campinas: Papirus, 1988.
- 48-KANT, Emmanuel. **Crítica da razão prática**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- 49-\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- 50-KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. **Educação e Realidade**. Porto alegre, v.15, n.1, p.3-21, jan./jun. 1990.
- 51-\_\_\_\_. **Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- 52-KREMER-MARIETTI, Angele. **A ética**. Campinas: Papirus, 1989.

- 53-MACEDO, Lino (Org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- 54-\_\_\_\_. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- 55-MARASCHIN, Cleci; BALZAN, Dóris; BECKER, Maria Luísa. A gênese do conceito de decalagem. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.19, n.1, p.143-147, Jan./jun. 1994.
- 56-MENIN, Maria S. de S. Desenvolvimento moral. In.: **CINCO estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- 57-MONDIN, Battista. **Curso de filosofia.** São Paulo: Edições Paulistas, 1981.
- 58-PEPE, Dunia. La teoria piagetiana e la psicologia sociale: un'interpretazione epistemologica del concetto di infanzia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, n.4, 1996, Águas de Lindóia; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE, n.13, 1996, Águas de Lindóia. **Anais.** Águas de Lindóia, 1996.
- 59-PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- 60-\_\_\_\_. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- 61-\_\_\_\_. A teoria de Piaget. Desenvolvimento cognitivo I. In.: CARMICHAEL, L. **Manual de psicologia da criança.** São Paulo: EPU, 1975
- 62-\_\_\_\_. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos: USP, 1978.
- 63-\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança.** 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

- 64-PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- 65-\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- 66-\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- 67-\_\_\_\_. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 .
- 68-\_\_\_\_. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 69-\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In.: **CINCO estudos da educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- 70-\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- 71-\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 72-\_\_\_\_. **Autobiografia. El nacimiento de la inteligencia. Psicología y filosofía**. Argentina: Caldén, 1976.
- 73-\_\_\_\_. A educação da liberdade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, n.4, 1996, Águas de Lindóia; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE, n.13, 1996, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia, 1996.
- 74-PIMENTA, Selma G. Formação de professores - os saberes da docência. In.: SIMPÓSIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E

PERSPECTIVAS PARA O NOVO SÉCULO, n.3, 1997, Frederico Westphalen. **Anais**, Frederico Westphalen: URI, 1997

- 75-SUDBRACK, Edite Maria. **A escolarização e o fracasso escolar: uma tentativa de interlocução entre o micro e o macrossocial**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Pós-Graduação em educação, 1994.
- 76-TAILLE, Yves de La. **A educação moral: Kant e Piaget**. In.: **CINCO estudos da educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- 77-TAILLE, Yves de La ; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- 78-TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- 79-TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.
- 80- VELASCOS, Jesus Martinez. **Lenguaje y cognición: entre nativismo y constructivismo**. **Educación e Realidade**. Porto Alegre, v.19, n.1, p.7-27, jan./jun. 1994.
- 81-VIDAL, Fernando. **Orígenes biográficos del pensamiento de Jean Piaget**. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**, n.4, 1996, Águas de Lindóia; **ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE**, n.13, 1996, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia, 1996.