

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

Silvana de Boer Waskow

**OS PROCESSOS DISCIPLINARES NA ESCOLA E A DIMENSÃO MORAL
NA REPRESENTAÇÃO DE ALUNOS ADOLESCENTES**

445087

T
371.5
W319P
2004

PORTO ALEGRE
2004

Silvana de Boer Waskow

**OS PROCESSOS DISCIPLINARES NA ESCOLA E A DIMENSÃO MORAL
NA REPRESENTAÇÃO DE ALUNOS ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luiza Becker

**PORTO ALEGRE
2004**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

W319p Waskow, Silvana de Boer
Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na
representação de alunos adolescentes / Silvana de Boer Waskow.
- Porto Alegre : UFRGS, 2004.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Becker, Maria Luiza, orient.

1. Disciplina - Escola - Adolescente. 2. Desenvolvimento moral.
3. Autonomia - Aluno. 4. Representação - Adolescente - Disciplina.
5. Juízo moral. 6. Piaget, Jean. I. Becker, Maria Luiza. II. Título.

CDU - 371.5

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Sérgio, pelo companheirismo e incentivo constante, pela compreensão de tantas ausências.

Aos meus queridos filhos Aline e Bruno, pela alegria e força que imprimem em minha vida.

À minha mãe, por ter me ensinado, com carinho e determinação, a perseguir objetivos e superar diversidades.

À Julia, pela presença amiga e constante.

À professora Maria Luisa Becker, pela competência e dedicação incansável, pela orientação precisa e a confiança em meu trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação, pelas aprendizagens e dúvidas compartilhadas, pelo carinho e amizade.

À professora Maria Helena Veit, pela sensibilidade e sabedoria com que conduziu às lições de ética e pesquisa.

À direção e colegas do Colégio Monteiro Lobato, especialmente à Maria Alice e Ângela, pelo apoio, escuta e afeto.

Aos profissionais da escola na qual a investigação foi realizada, pela generosidade com que me acolheram, e particularmente, à Heloisa Helena Carvalho, pela disponibilidade e empenho na luta por uma escola pública de qualidade.

Aos alunos, sujeitos dessa pesquisa, pela transparência e honestidade de suas respostas, e pelas aprendizagens oportunizadas.

**O professor disserta
sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
cansado das canseiras desta vida.**

O professor vai sacudi-lo?

Vai repreendê-lo?

Não.

O professor baixa a voz

Com medo de acordá-lo.

(Carlos Drummond de Andrade)

SUMÁRIO

<u>SUMÁRIO</u>	IV
<u>RESUMO</u>	V
<u>ABSTRACT</u>	VI
<u>INTRODUÇÃO</u>	9
<u>1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</u>	13
<u>1.1 A disciplina escolar: contextualização do problema</u>	13
<u>1.2 A disciplina escolar e a moralidade: delimitação do problema de pesquisa</u>	21
<u>2. O DESENVOLVIMENTO MORAL E A REPRESENTAÇÃO</u>	29
<u>2.1 A construção da moral em Piaget: as bases conceituais da teoria</u>	29
<u>2.1.1 A teoria moral em Kant</u>	32
<u>2.2 A construção da moral em Piaget: a heteronomia e a autonomia</u>	36
<u>2.3 As contribuições de Kohlberg</u>	47
<u>2.4 O conceito de representação</u>	50
<u>2.4.1 A gênese e o desenvolvimento do pensamento representativo em Piaget</u>	51
<u>2.4.2 As contribuições da Teoria das Representações Sociais</u>	60
<u>2.5 As proposições teóricas que nortearam a investigação</u>	69
<u>3. OS ACONTECIMENTOS NA ESCOLA</u>	71
<u>3.1 O delineamento da investigação</u>	71
<u>3.2 Os alunos adolescentes: sujeitos da investigação</u>	77
<u>3.3 A definição das categorias de análise</u>	80
<u>3.4 Os resultados alcançados</u>	82
<u>3.4.1 1ª etapa: A contextualização do ambiente e o sistema normativo formal</u>	82
<u>3.4.2 2ª etapa: Os juízos morais e as representações dos alunos adolescentes</u>	94
<u>4. AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES</u>	185
<u>REFERÊNCIAS</u>	193

ANEXOS

<u>Anexo 1</u>	199
<u>Anexo 2</u>	200
<u>Anexo 3</u>	201

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de identificar as representações dos alunos adolescentes sobre os processos disciplinares vividos na escola. Toma como principal referencial teórico os estudos piagetianos referentes ao desenvolvimento da moralidade, buscando inferir, através das representações expressas pelos alunos, a dimensão moral atribuída à disciplina escolar. Partindo da concepção de que as realidades morais não são inatas e, para que se constituam, é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros, identificam-se duas formas morais resultantes de tais relações: a heteronomia, na qual os indivíduos submetem-se às regras externas através da coerção, e a autonomia, na qual os indivíduos desenvolvem a capacidade de elaborar normas próprias, de acordo com os princípios de reciprocidade e cooperação. A investigação realizada busca identificar as formas morais predominantes no sistema normativo escolar, sob a perspectiva dos alunos. A metodologia adotada define-se como um estudo de caso, realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino de Porto Alegre, elegendo como sujeitos de pesquisa os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e alunos do curso de Magistério. A coleta de dados organiza-se em duas etapas, sendo a primeira voltada para a contextualização do ambiente e conhecimento do sistema normativo formal, envolvendo a observação de momentos formais e informais da rotina escolar e análise documental, e a segunda, voltada para a apreensão dos juízos morais dos alunos e representações referentes à disciplina escolar, envolvendo a discussão de dilemas morais em pequenos grupos e entrevistas individuais. Os resultados obtidos indicam que, embora a escola expresse em seus documentos formais a proposição de um sistema normativo promotor de autonomia moral, predominam nas representações dos alunos adolescentes, níveis de consciência heterônoma, quanto aos processos disciplinares e relações estabelecidas na escola.

Palavras-chave: disciplina escolar, alunos adolescentes, desenvolvimento moral, heteronomia, coerção, autonomia, cooperação, representação, juízos morais.

ABSTRACT

This study has the goal of identifying the representations of adolescent students in discipline happenings in school. It has as its main theoretical basis Piaget's studies related to the development of morality, aiming to conclude through the students' representations, the moral dimension assigned to school discipline. With a strong belief that the moral realities aren't inborn and are to be formed, it's necessary that the individuals make relations each other, being two moral forms result of these relations: the first one, the heteronomy in which the individuals subordinate themselves to external rules thru repression/coertion, and the second one, the autonomy in which the individuals develop the capability of creating their own rules according to the principles of reciprocity and cooperation. this investigation aims to identify the dominant moral forms in school normative system under the students' perspective.

The chosen methodology is defined as a case study held in a Porto Alegre's public school, electing as the main subjects of the research, the students of the final grades of junior high and MAGISTÉRIO (teaching profession) students. The data collection is organized in two stages, being the first one focused on the contextualization of school environment and knowledge/recognition of school formal and normative system, involving the observation both form and informal moments of school routine and documentary analysis; and the second one focused on the understanding of the students' moral judgements and representations related to school discipline, involving the discussion of moral dilemmas in small groups and personal interviews. The obtained results state that although the school expresses in its formal documents the proposition of a normative system which promotes moral autonomy, high levels of HETERONOMIOUS consciousness about the disciplinary processes and the relations established in school are dominant in students' representations.

KEYWORDS: school discipline, adolescent students, moral development, repression/coertion, autonomy, cooperation, representation, moral judgements.

INTRODUÇÃO

O tema que norteia o presente estudo é a questão da disciplina escolar, prática educativa inerente ao cotidiano escolar, considerada um dos grandes desafios da escola contemporânea. Os autores consultados para fins de contextualização do problema afirmam que, embora, os casos de transgressão às regras institucionais sempre tenham estado presentes, é significativo o aumento atual de casos de indisciplina e violência no ambiente escolar.

A opção pelo tema desta dissertação emergiu da trajetória da autora como professora e orientadora educacional do ensino fundamental e médio, em escolas da rede pública e privada, nas quais, a indisciplina dos alunos é permanente foco das discussões docentes. A escuta recorrente das queixas dos professores em relação às atitudes de seus alunos, consideradas inadequadas ao ambiente escolar, aliada à escuta e à observação dos adolescentes- inquietos, irreverentes, críticos e inconformados com determinadas práticas autoritárias e excludentes – conduziram às indagações sobre o tema.

A revisão bibliográfica revela inúmeras possibilidades e caminhos a serem percorridos na investigação do problema. Direciona-se essa investigação para a dimensão psicológica da questão, sustentada no referencial teórico piagetiano. Por essa perspectiva, a concepção de disciplina orienta-se para o desenvolvimento da moralidade, onde a mesma deve embasar-se em princípios de justiça, respeito mútuo, cooperação e no oferecimento de oportunidades para que os educandos vivenciem situações que os auxiliem a construir seus valores morais com base nesses princípios. Piaget (1930/1998) parte do pressuposto que nenhuma realidade moral é inata, que ela constitui-se pelo estabelecimento de relações interpessoais, o que atribui importância ao contexto social.

O mesmo autor afirma que as realidades morais constituem-se inicialmente pela disciplina normativa e, posteriormente, devem orientar-se pelos princípios de cooperação e respeito mútuo. Concebe assim duas formas morais distintas e sucessivas, como possibilidade humana: a heteronomia e a autonomia. A realidade moral é, pois, desenvolvida pelo sujeito em função das relações efetivas que estabelece, e a pedagogia ou a educação escolar têm papel preponderante no processo desse desenvolvimento, conforme os procedimentos que adotar [...] “é evidente que os métodos serão muito diferentes conforme desejemos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence” (PIAGET, 1930/1998, p.25).

Assinala La Taille (2000) que nenhuma teoria determinista é válida para explicar o comportamento humano e que o processo educativo de uma pessoa é constante ao longo de sua vida, seja através de mecanismos formais ou dos decorrentes das experiências da vida. É inegável, porém, que o contexto educativo exerce influência no comportamento moral dos alunos, de acordo com maneira como é concebida a tarefa disciplinar.

Em que perspectivas acontecem os processos disciplinares na escola hoje? Tais processos buscam normatizar, ordenar e controlar condutas ou vislumbram a promoção da autonomia moral? Na busca de respostas para essas indagações, a investigação focaliza a representação dos alunos adolescentes sobre a questão e formula como problema de pesquisa a seguinte pergunta: **como os alunos adolescentes representam a disciplina escolar?**

A partir dessas representações, que demonstram formas de apreensão da realidade, busca-se identificar a dimensão moral atribuída pelos jovens à disciplina escolar, bem como seu juízo moral sobre situações do cotidiano, referentes a regras e princípios de convivência. Considera-se que incluir a representação dos alunos na pauta das discussões sobre o tema contribui para a reflexão docente sobre o papel e a dimensão assumida pela escola hoje na função disciplinadora de seus alunos.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo contextualiza o problema de pesquisa e apresenta o tema do estudo sob duas abordagens: a disciplina escolar na perspectiva dos autores contemporâneos; a disciplina escolar sob a

perspectiva do desenvolvimento da moralidade. Os estudos relativos à disciplina escolar na perspectiva contemporânea mostram a crescente preocupação dos educadores com o tema, devido ao aumento de casos de transgressão e violência nas instituições de ensino. Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, revelam novas configurações sociais e culturais que se refletem nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Os autores denunciam as diferentes formas de violência ocorridas na escola e as novas representações de alunos e jovens. A segunda abordagem, relacionada à moralidade, apresenta a revisão bibliográfica que destaca a contribuição de autores contemporâneos identificados com a teoria piagetiana, tais como Yves de La Taille, Ulisses Araújo, entre outros e verifica as relações existentes entre o sistema normativo escolar e o desenvolvimento moral dos educandos.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica do estudo e aprofunda os principais conceitos discutidos nesta dissertação. Os referenciais piagetianos, principal suporte teórico da investigação, focalizam os conceitos referentes ao desenvolvimento moral, e a análise das pesquisas realizadas pelo autor na investigação dos juízos morais infantis. A teoria moral de Kant, cujas teses fundamentam os estudos de Piaget na área da moralidade, também é apresentada. Delas realçam-se as idéias que subsidiaram princípios educacionais da escola moderna, quanto ao caráter formativo e moralizador dos educandos. Acrescentam-se as contribuições de Kohlberg, focalizando as aproximações com a teoria piagetiana e os aspectos metodológicos relativos aos dilemas morais. Para melhor compreensão do objeto de estudo, apresenta-se o conceito de representação, em duas abordagens: quanto à gênese e ao desenvolvimento do pensamento representativo, segundo Piaget, e quanto à teoria das representações sociais, segundo Moscovici.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento da investigação, caracterizada como um estudo de caso, bem como os caminhos percorridos no processo de coleta e análise de dados e a caracterização dos sujeitos investigados. Os procedimentos metodológicos são apresentados em duas etapas, de acordo com os fins perseguidos: quanto à contextualização do ambiente e do sistema normativo formal – dados relativos à escola na qual a investigação foi realizada, observações da dinâmica e do ambiente escolar, análise dos documentos formais; quanto à apreensão dos juízos morais dos alunos adolescentes e as representações referentes aos processos disciplinares vividos na escola - discussão dos dilemas morais e entrevistas individuais realizadas com os alunos da escola. Os procedimentos realizados são detalhadamente apresentados, procurando preservar a riqueza e importância dos dados evidenciados.

Considerações relativas aos dados são tecidas ao longo do relato dos procedimentos metodológicos, em uma articulação entre aspectos empíricos e teóricos.

No quarto capítulo, apresentam-se as considerações finais e as conclusões do estudo, nas quais se reforça a importância de destacar ou incluir nos processos disciplinares da escola a dimensão moral e vislumbram-se finalidades e procedimentos voltados à promoção da autonomia moral dos educandos.

1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O capítulo um apresenta a revisão bibliográfica empreendida para fins de compreensão e contextualização do problema de pesquisa. Focaliza duas abordagens: a primeira abrange uma visão geral da disciplina escolar na perspectiva de autores contemporâneos, a segunda relaciona a questão da disciplina escolar ao desenvolvimento da moralidade, na perspectiva dos estudos piagetianos.

1.1 A disciplina escolar: contextualização do problema

1. Disciplina Ant. Ensino e educação que um discípulo recebia do mestre 2. Obediência às regras e aos superiores < d. militar > < a falta de d. era um sinal de decadência do colégio > regulamento sobre a conduta dos diversos membros de uma coletividade, imposto ou aceito democraticamente, que tem por finalidade o bem-estar dos membros e o bom andamento dos trabalhos < a d. dentro de um hospital é fundamental para seu bom funcionamento > 4. Ordem, bom comportamento < tirar filho da escola porque lá não há d. > 5. pext obediência a regras de cunho interior, firmeza, constância < para vencer na vida é preciso d. > 6. Ant. Castigo, penitência, mortificação 7. Ramo de conhecimento: ciência, matéria < esse professor leciona as d. geografia e matemática 8. Angios m. q. ESPELINA (cayaponia espelina) disciplinas s. f. pl. REL 9. Cordas, correias ou correntes com que frades, devotos e penitentes se flagelam d. partidária POL obediência ao regimento, diretrizes e orientações de um partido político ao qual se é filiado, que, se desconsidera, pode levar a penalidades ou até mesmo à expulsão. ETIM lat. Disciplina é ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral, cog. De disciplina, ver disc-; f. hist. s. XIV disciplina, s. XV diçeprina, s. XV disçiplina o sir / var ver antonímia de confusão. ANT ver sinonímia de confusão HOM disciplina (fc disciplinar) (HOUAISS, 2001: 1051, grifos do autor).

2. Disciplina s.f. (do lat. Disciplina, de discere, aprender) 1. Conjunto dos regulamentos disciplinados a manter a boa ordem em qualquer assembléia ou corporação; a boa ordem resultante da (observação) observância desses regulamentos. – 2. Submissão ou respeito a um regulamento. – 3. Cada uma das matérias ensinadas nas escolas. – 4. Ensino, instrução. – 5. Espécie de chicote utilizado para se autoflagelar, objetivando a modificação e a penitência. (LAROUSSE CULTURAL, 1999, v.8: 1929)

Na busca do significado do termo disciplina em dicionários de Língua Portuguesa, observa-se a predominância do uso de expressões ligadas à noção de regulação e controle de condutas, tais como:

obediência, regra, regulamento, ordem, regimento, submissão, conveniência. Destacam, na análise do sentido do termo, referências à coletividade, ao bom funcionamento, ao bem-estar, a princípios morais, expressões que remetem à idéia do estabelecimento de regulações individuais visando à vida em sociedade. O sentido etimológico da palavra, do latim *discere*, cujo significado é aprender, indica que a disciplina não é algo inato às condutas humanas, mas algo a ser aprendido ou construído ao longo do desenvolvimento. Assinala-se também a existência de outros significados atribuídos ao termo, como o nome do instrumento de autoflagelação, utilizado como castigo e penitência nas instituições religiosas da Idade Média para os que desviavam-se da ordem, e a designação das matérias¹ que compõem o currículo escolar, conceituações que também relacionam-se aos princípios de ordenação e hierarquização de condutas.

No presente estudo, a investigação focaliza a disciplina no sentido de regulação de condutas, e, mais precisamente, a disciplina concebida no contexto educacional: a disciplina escolar. Na revisão bibliográfica realizada, para o referencial teórico sobre o tema, verifica-se que a disciplina escolar ou a falta dela, é apontada por autores contemporâneos como um dos principais problemas vivenciados nas instituições de ensino. Embora não seja uma questão nova à realidade escolar, pois tal assunto sempre esteve presente nas discussões relativas à pedagogia e à psicologia do desenvolvimento, é crescente a preocupação de professores e pais com as condutas e a indisciplina apresentadas pelos alunos na escola. Elas variam desde a falta de motivação para o estudo até os casos de violência.

Gotzens² (2003) conceitua a disciplina escolar como um sistema que tem como objetivo a regulação dos comportamentos dos alunos mediante o estabelecimento de mecanismos – diferenciados a partir dos fins desejados – os quais tornam possível a ordem no ensino, mediante a correção sugerida ou diretamente induzida. A autora atribui à disciplina escolar um caráter instrumental, pois ela organiza a dinâmica do comportamento da escola e da sala de aula, visando ao alcance dos propósitos de ensino e aprendizagem; um caráter interativo, pois implicam-se nesse processo as relações entre professores e alunos, cujas ações e atitudes causam influência coletiva; e um caráter socializador, pois favorece através

¹ O termo é aplicado contemporaneamente nos dois sentidos: como regulação de comportamentos e como matéria do currículo escolar.

² Concepción Gotzens é professora e pesquisadora da Universidade Autônoma de Barcelona, onde desenvolve estudos relativos à disciplina escolar, sob a perspectiva da Psicologia Educacional.

de suas ações as relações de convivência entre os indivíduos. Para Gotzens (2003), o caráter positivo da disciplina encontra-se no aspecto formativo de sua ação, voltado para fins de aprendizagem e socialização, em contrapartida aos modelos constituídos historicamente através das principais correntes pedagógicas desenvolvidas ao longo da modernidade, que tinham como pressuposto a repressão e a ordenação das condutas na infância e na juventude. Em estudos relativos ao tema, realizados na cidade de Barcelona - Espanha, a citada pesquisadora observa a crescente preocupação da comunidade educacional de seu país, frente aos problemas relacionados à indisciplina e à violência vivenciados nas escolas, sugerindo a busca de ações que vejam o problema sob o enfoque preventivo - educativo.

Abramovay³ (2002), pesquisadora brasileira que desenvolve estudos relativos ao fenômeno da violência escolar em escolas públicas e particulares na cidade de Brasília, considera que a escola contemporânea reflete tensões e frustrações da sociedade atual, fragilizando-se por não mais ocupar o lugar de principal fonte de conhecimento e por não corresponder às expectativas dos jovens como possibilidade de oferecer-lhes um futuro melhor. Segundo a autora, a escola ao deixar de representar um espaço de socialização e resguardo, passa a ocupar um espaço de violência física e simbólica⁴, denotando o enfraquecimento dos princípios e valores morais da sociedade. Em sua análise, os modos de vida dos sujeitos em interação no cenário escolar fornecem trocas materiais e simbólicas capazes de possibilitar as condições necessárias para que os processos sociais encontrem expressões possíveis. Nesse ambiente de diversidade e de constituição de subjetividades, produzem-se atos de transgressão e violência denominados pela autora, como incivildades⁵, que representam padrões de educação contrários às normas

³ Miriam Abramovay, é socióloga e desenvolve pesquisas relativas à violência escolar em escolas públicas e particulares de Brasília, como consultora do Banco Mundial e em parceria com a UNESCO. Segundo a autora os estudos relativos à violência e escola, integram o objetivo principal da UNESCO: a criação de uma cultura de paz e não violência, compromisso assumido no Manifesto 2000.

⁴ Ao desenvolver uma teoria geral sobre a violência simbólica, Bourdieu, sociólogo francês, considera que o sistema de ensino representa uma modalidade específica de violência simbólica. Compreende essa forma de violência como um sistema de relações de forças simbólicas cujo papel é reforçar as relações de força material. Para o autor, a ação pedagógica explicita uma imposição arbitrária da cultura dos grupos ou das classes dominantes (Saviani, 1987). Charlot (2000) também utiliza essa terminologia em sua análise sobre a violência na escola.

⁵ Peralva (1997, apud Abramovay, 2002), explica que o conceito de incivildade é usado como contraponto ao conceito de civilidade empregado por Norbert Elias (1995), no sentido de compreender o processo civilizatório como a codificação e normatização dos comportamentos ou o compartilhamento de normas coletivas.

de convivência e respeito para com o outro. Essas formas de incivildades representam a resistência às regras institucionais responsáveis pela normatização e pelo disciplinamento das condutas para fins de convivência coletiva. Na concepção da autora, o contexto educacional deve ser responsável pela promoção de espaços interativos orientados para a promoção de relações de troca e de esforços compartilhados para a construção de soluções comuns e de objetivos coletivos.

Charlot⁶ (2000), ao descrever e analisar as formas de transgressões ocorridas no ambiente escolar, recorre aos conceitos de violência, incivildade e violência simbólica para fins de classificação e delimitação das ações que ferem os princípios dos direitos humanos, conforme a seguinte organização:

- violência – representada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- incivildades – representada por humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- violência simbólica – representada como a falta de sentido em permanecer na escola, a percepção do ensino como um desprazer, a falta de atribuição de significado aos conteúdos de ensino, as imposições da sociedade que não acolhe os jovens no mercado de trabalho, a violência das relações de poder estabelecidas entre professores e alunos, bem como a negação da identidade e a insatisfação profissional dos professores e sua obrigação de suportar a indiferença de seus alunos.

A falta de significado atribuída pelos alunos ao ensino formal, conduta manifestada por atitudes de desmotivação para com os estudos e descomprometimento com as exigências escolares, citada por Charlot (2000) como uma característica comum aos estudantes contemporâneos, também foi identificada por Dubet (1997) como mais uma forma de resistência à normatização escolar.

Segundo Dubet⁷ (1997, p.223), o resultado de suas pesquisas mostram a existência de jovens estudantes que “não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de alunos” e que assumem

⁶ Bernard Charlot, é professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris e desenvolve pesquisas em diferentes países do mundo, entre eles o Brasil, dedicando-se ao estudo das relações com o saber, principalmente entre jovens de escolas de classes populares e o saber escolar. Focaliza também a questão da violência na escola, considerando-a um fenômeno social. Dos dados de pesquisa sobre a violência na escola, constatou que as incivildades (racismo, humilhações, etc.), e as formas de violência simbólica são as fontes de maior preocupação e, ou vitimização dos alunos, situações muitas vezes silenciadas na escola.

deliberadamente uma posição de resistência aos professores e ao sistema escolar. O autor descreve situações⁸ vivenciadas em uma escola francesa, onde os alunos desenvolvem as atividades escolares sob a pressão dos professores, que necessitam utilizar a maior parte da aula para fins de disciplinamento e normatização de condutas. Essa desregulação da relação pedagógica indica três variáveis importantes: a inadequação do currículo proposto frente à demanda dos alunos, com a conseqüente produção do fracasso escolar; o esvaziamento do sentido atribuído historicamente à escola como produtora de ascensão social; a conflituada relação estabelecida pela escola e seus alunos adolescentes⁹, por não reservar para eles o lugar de protagonistas em seu processo de aprendizagem¹⁰.

Nessa perspectiva, a análise do autor indica a necessidade de a escola rever seus projetos pedagógicos e recriar um quadro normativo estabelecido em bases democráticas, a partir da definição de direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar. Ressalta que a democracia escolar deve ser entendida como possibilitadora do estabelecimento de regras definidas e aplicadas reciprocamente. Assinala que os sistemas educativos que possuem quadros normativos que comportam disciplina e modos de expressão possíveis para seus alunos – privilégio da ordem e da liberdade – comparados aos sistemas educativos que privilegiam o ordenamento e a repressão, são seguramente menos violentos e apresentam menos casos de indisciplina.

⁷ François Dubet (1997), sociólogo e pesquisador francês, exerceu por um ano, para fins de pesquisa, a função de professor em escola localizada na periferia de Bordeaux, França.

⁸ O autor relata que os alunos ao longo das aulas conversam demasiadamente, riem, respondem de forma desrespeitosa aos professores, e necessitam ser constantemente ocupados, seduzidos, ameaçados a fim de que a ordem em sala de aula seja mantida.

⁹ A relação adolescência – escola é abordada e problematizada por Fortuna (2004), que ressalta a importância do estabelecimento de vínculos e diálogo entre professores e alunos. Para a autora, tentar compreender a adolescência como etapa cujas configurações assumem na atualidade contornos específicos é responsabilidade da escola, não para fins de enquadramento mas como possibilidade de oferecer pontos de referências identificatórios e a restituição de uma ordem.

¹⁰ Dubet (1997) considera fundamental que os professores aceitem a existência da vida adolescente na escola, sem considerá-la como um desvio. Para o mesmo, é necessário que sejam oportunizados espaços de ocupação e significação, que não sejam apenas os momentos de assistir as aulas regulares.

Retornando ao cenário educacional brasileiro, acrescenta-se a análise de Aquino¹¹ (2000, p. 82), referente à disciplina escolar, identificando nas palavras do autor a inquietação provocada pela questão, quando afirma que “a visão romanceada da escola, como florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis”. Ao circunscrever o tema, Aquino (2000) considera que o fenômeno da indisciplina não é um dado novo nas discussões relativas à educação de crianças e jovens, porém identifica a crescente preocupação dos educadores quanto à questão. São recorrentes as queixas relativas à desordenação das condutas dos alunos, o não reconhecimento das figuras de autoridade, o desrespeito às regras coletivas e ao patrimônio público, quanto o descomprometimento com as exigências acadêmicas. A fim de empreender uma análise explicativa sobre o problema, o autor sugere a ampliação da discussão, ultrapassando o âmbito didático - pedagógico e lançando o olhar sobre os condicionantes culturais e psicológicos implicados na questão.

Do ponto de vista sócio-histórico, a explicação para o problema fundamenta-se na afirmativa que as práticas escolares são testemunhas e protagonistas das transformações históricas e culturais ocorridas na sociedade e assim as transformações nos dois sistemas – escolar e social - estarão em permanente articulação.

Nessa perspectiva, relembra as práticas pedagógicas conservadoras vigentes na sociedade moderna¹², em que a visão da disciplina escolar dirigia-se ao controle e ordenação dos corpos e das falas dos alunos e à exigência do silêncio e da submissão. Em referência a tempos e espaços mais próximos à realidade

¹¹ Julio Groppa Aquino é professor da Universidade Federal de São Paulo (USP), mestre e doutor em Psicologia Escolar, e desenvolve estudos e pesquisas relativas ao tema da disciplina e autoridade.

¹² A revisão teórica realizada pela pesquisadora na etapa da elaboração do projeto de pesquisa sobre os estudos desenvolvidos por Foucault, particularmente nas obras “Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões” (1987) e “Microfísica do Poder” (1979), visou à apropriação crítica de referencial que subsidiasse a compreensão do tema. A elaboração dos conceitos desenvolvidos pelo autor, auxiliaram na construção de uma visão menos ingênua sobre as relações de poder estabelecidas no interior da escola, que através da disciplinarização regulam, reprimem e ordenam condutas, produzindo a docilidade dos corpos. A noção do poder disciplinar, considerada pelo autor como estratégia dominante na modernidade para punir a transgressão através da vigilância constante, perpassa a privação da liberdade de responsabilidade do sistema penitenciário, e atinge o sistema escolar através da aplicação de penas que variam desde a palmatória, do início do século passado, até um conjunto de práticas que visam à restrição do movimento e da comunicação. Perceber na escola contemporânea alguns vestígios de dispositivos pedagógicos ainda voltados para o disciplinamento de corpos e mentes juvenis provocou novas aprendizagens e desacomodações.

atual, é abordado pelo autor o aspecto da democratização política do país, que propiciou a desmilitarização das relações sociais e o surgimento de uma nova geração, não mais disposta a submeter-se a regimes autoritários e coercitivos. Ele ressalta também, a ampliação e a obrigatoriedade da escolaridade básica para todas as crianças em idade escolar, variável histórica e cultural que justifica o acesso de alunos das camadas populares, outrora excluídos do sistema educacional. No entanto, para a inclusão desses alunos coube a eles a adequação aos padrões¹³ de comportamento correspondentes às expectativas das classes dominantes, e quando não foi possível tal ajustamento social, a disciplina escolar constituiu-se em um forte mecanismo de exclusão, considerando-os inadequados ao ambiente da escola¹⁴

Com relação aos condicionantes psicológicos, analisados pelo autor a fim de compreender e explicar os fenômenos relacionados ao incremento da indisciplina escolar, é destacada a importância dos determinantes psicossociais, cujas raízes encontram-se na origem da noção de autoridade. Para Aquino (1996), essa construção acontece em etapa anterior à escolarização, fundada nas relações parentais. Nessas primeiras relações, constituem-se os parâmetros morais apriorísticos, que são os valores estabelecidos entre a criança e seus pais, tais como: a solidariedade, a cooperação e a reciprocidade. A construção desses valores representa fator fundamental para a posterior capacidade de convivência em grupo. Associando a idéia de indisciplina também a fatores relacionados a carências psíquicas do aluno, o autor supõe a fragilização das relações parentais, situação que dificulta a apreensão dos parâmetros citados anteriormente, que possibilitam ao aluno, na convivência escolar à permeabilidade às regras comuns, a partilha de responsabilidades, a cooperação e às relações de reciprocidade.

¹³ A análise de Perrenoud (2000), sobre a questão da padronização de comportamentos na escola, refere-se às “hierarquias de excelência”, que são representações sociais partilhadas que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de ação. Tais hierarquias referem-se à competências desejadas para determinados ambientes, sendo expressas na escola através do saber ler e escrever, comportar-se de acordo com os padrões sociais previamente determinados, entre outros critérios estabelecidos de acordo com a cultura local.

¹⁴ A relação estabelecida entre disciplina escolar e exclusão foi investigada e confirmada nas dissertações de mestrado das professoras Beatriz Vargas Dorneles e Jaqueline Picetti Linch, sendo a primeira intitulada “Mecanismos Seletivos da Escola Pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre”, e a segunda “Movimentos de Exclusão Escolar Oculta na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, ambas defendidas na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1986 e 2002, respectivamente.

A família e a escola são as instituições responsáveis pelo desenvolvimento moral de crianças e jovens, devendo ser pensadas como dimensões articuladas e complementares. Aquino (1996) acredita que através da relação professor-aluno, fundada em uma proposta de trabalho que privilegie o conhecimento, é possível resgatar a moralidade discente¹⁵. Sugere que a nova ordem pedagógica restabeleça a função epistêmica autêntica e legítima da escola, e (re) signifique a disciplina escolar, como possibilidade de movimento, força afirmativa e vontade de transpor obstáculos.

Os estudos de Xavier¹⁶ (2002, 2004) relativos à disciplina escolar complementam a revisão bibliográfica e contribuem com reflexões teóricas e com dados de pesquisa coletados em escolas públicas de Porto Alegre. De acordo com a autora, emergem desses dados de pesquisa a identificação rotineira de condutas que revelam a agitação constante dos alunos, as agressões físicas, o uso de palavrões, os furtos, o consumo de drogas, a interferência de gangues, o desrespeito ou a inexistência de normas de convivência, entre outros, situações que muitas vezes dificultam ou inviabilizam o trabalho escolar. Segundo a autora, a constatação de tais problemas extrapola a dimensão pedagógica, embora não a exclua, devendo ser vistos também sob o enfoque das questões culturais, dos novos valores da população estudantil, da incidência da violência nas relações entre alunos e alunas, da dificuldade de incorporação dessa realidade na produção de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento de tais questões. Nessa perspectiva, é ressaltada por Xavier a necessidade de investir em estudos relativos à cultura juvenil e instrumentalizar os professores para a compreensão dessa nova geração “produtora do sujeito-estudante pós-moderno”. (2004, p. 178), questão pouco dimensionada nos cursos de formação docente.

O artigo da mesma autora, intitulado “Os incluídos na escola: a negação do processo de disciplinamento”, publicado em 2002, problematiza sob a perspectiva dos estudos culturais, o modo como a escola contemporânea assume a função disciplinar de seus alunos. Segundo Xavier (2002), constata-se hoje um apagamento no discurso pedagógico da instituição escolar quanto à sua

¹⁵ Embora o autor refira-se ao resgate da moralidade discente, afirma também que os problemas disciplinares devem ser creditados à ação docente e à própria estrutura escolar, sendo um fenômeno transversal a essas unidades.

¹⁶ Maria Luisa Xavier é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorada na mesma universidade, e desenvolve estudos e pesquisas relativas à disciplina escolar em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre.

responsabilidade no processo de socialização, individualização e disciplinamento de crianças e jovens, o que revela contradições e carências do sistema escolar, por ser a questão da indisciplina um sério problema enfrentado pela escola. Para a autora, predominam nos discursos acadêmicos os aspectos relacionados à formação intelectual – com apresentação de propostas sistematizadas - e à formação moral dos estudantes, embora quanto a essa última poucas referências ou estratégias sejam indicadas para o alcance de tais fins. Xavier (2002) afirma que não há clareza quanto à relação entre formação moral e processo de disciplinamento escolar, pois não está explícito se trata-se de processos paralelos ou interdependentes.

No presente estudo, o problema de pesquisa formulado busca identificar a existência dessa relação, a partir da escuta das representações dos alunos sobre a disciplina na escola.

1.2 A disciplina escolar e a moralidade: delimitação do problema de pesquisa

A proposição inicial do capítulo teve como objetivo a contextualização do problema de pesquisa e a revisão teórica relativa ao tema. Evidenciou-se que a disciplina escolar está relacionada, de modo geral, à idéia do cumprimento de regras previamente estabelecidas visando à ordenação das condutas no espaço coletivo. Nessa perspectiva, a indisciplina é concebida como a negação ou a resistência a essas regras, caracterizando-se através de atos de transgressão, rebeldia e desobediência, atitudes normalmente atribuídas aos alunos. Considera-se, porém, ser essa uma visão linear e reducionista do problema, pois limita-se à análise relacionada aos aspectos restritivos e reguladores das condutas individuais, em detrimento dos aspectos formativos direcionados à convivência coletiva e aos princípios de reciprocidade

Visto que o respeito, sentimento indispensável para as relações humanas, é construído em função das trocas estabelecidas entre os sujeitos e o meio social (PIAGET, 1932/1994), o estudo realizado buscou investigar as representações dos alunos adolescentes referentes à disciplina escolar sob a perspectiva da dimensão moral, tendo como referência teórica principal os estudos de Piaget. Para fins de delimitação do problema, foram consultados estudos de autores contemporâneos relativos à disciplina

escolar, identificados com a teoria piagetiana, como Yves de La Taille, Lino de Macedo, Ulisses de Araújo e Susana Menin.

As proposições teóricas desenvolvidas por Piaget¹⁷ referentes ao desenvolvimento moral estão expressas no livro “O Juízo Moral na Criança”. Esta obra, publicada no início do século XX, no ano de 1932, representa um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade por apresentar os estudos e os resultados da pesquisa realizada por Piaget referentes aos juízos morais infantis. Embora em seus estudos o autor não tenha focalizado sua atenção sobre a disciplina escolar, afirma, na referida obra que “uma disciplina normativa é necessária para que as realidades morais se estabeleçam, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros.” (1932/1994, p. 26) É a partir do contato com as normas, inicialmente impostas pelos pais e pelo mundo adulto em geral, que a criança estabelece as primeiras relações entre o sistema normativo e os deveres morais.

Piaget (1932/1994) relaciona o modo como o sujeito compreende e respeita as regras estabelecidas com o aspecto moral. Assinala que o desenvolvimento moral da criança evolui do respeito unilateral, no qual as regras impostas pelos adultos são consideradas sagradas e imutáveis, ao respeito mútuo, no qual, através da cooperação torna-se possível o intercâmbio de diferentes pontos de vista. Afirma o autor que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p.23). Por essa afirmativa, pode-se compreender que o sistema normativo escolar constituído por regras institucionais pode ser repassado aos alunos de duas maneiras distintas: pela imposição e reprodução de normas pré-estabelecidas - modelos coercitivos e arbitrários que reforçam as condutas heterônomas, ou pela construção e reflexão de normas de convivência - modelos cooperativos e democráticos, embasados no valor moral das ações, promotores de condutas autônomas.

¹⁷ Os estudos piagetianos relativos ao desenvolvimento moral estão expressos na seqüência da dissertação, no capítulo dois, que apresenta o referencial teórico.

O que é a moral? La Taille¹⁸ (2001) considera que, assim como a ética, a moral está relacionada aos costumes ou às condutas sociais, ancoradas em valores desejáveis ou obrigatórios, ou em apreciações do que é considerado bom ou obrigatório em determinado tempo ou lugar. O autor assinala que, apesar da similaridade dos termos, o conceito de moral vem sendo utilizado inadequadamente em sistemas coercitivos, com a finalidade de controle e padronização de condutas, imprimindo e definindo as noções de certo ou errado. Complementa a afirmativa, estabelecendo a seguinte diferenciação: “a moral refere-se às leis que normatizam as condutas humanas, e a ética corresponde aos ideais que dão sentido à vida” (LA TAILLE, 2001, p. 69). Sob o ponto de vista psicológico, a ética engloba a moral, e nenhuma educação moral é bem sucedida sem uma formação ética.

Chamamos de morais as leis que derivam do respeito pelos direitos alheios. E chamamos de éticos os valores que não somente são coerentes com tais leis, que lhes conferem sentido, como também aqueles que garantem sua aplicação e expandem sua significação humana. (LA TAILLE, 2001, p.83).

Ao acrescentar-se a idéia da moralidade ao tema da disciplina, ampliam-se as possibilidades de interpretação e análise do problema, pois inserem-se, nessa perspectiva, a importância do contexto social e as interações estabelecidas entre crianças, adolescentes e meio. Ao estabelecer a relação entre disciplina e moralidade, La Taille (1996) questiona o sistema de regras formulado no ambiente escolar, se o mesmo for desprovido de princípios morais. Exemplifica, citando regras como: formar filas, permanecer em silêncio, ainda vigentes no ambiente escolar, cujo conteúdo não contribui para o desenvolvimento da cooperação e da reciprocidade e não possui significado funcional⁴ ou social. Destaca também, que “[...] **toda moral pede disciplina, mas nem toda disciplina é moral**” (LA TAILLE, 1996, p.19, grifo nosso)

Ao abordar a disciplina escolar através da dimensão moral, o autor problematiza a questão, considerando que nem todo ato indisciplinado é necessariamente condenável e que nem todos os alunos cumpridores e submissos às normas escolares são movidos pelas virtudes, podendo agir dessa forma, por medo de punições ou por atos coercitivos. Atos considerados rebeldes em determinada perspectiva podem

¹⁸ Yves de La Taille é professor doutor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo (USP), especialista em Psicologia da Moralidade Humana, desenvolve estudos e pesquisas na área articulados ao estudos piagetianos.

ser julgados como autônomos em outra visão. Seguindo essa lógica, La Taille afirma que a visão disciplinar deve ultrapassar a idéia de relação do indivíduo com a regra, assumindo a idéia da relação do indivíduo com o outro, formulação expressa por Piaget (1932/1994), quando definiu a moralidade como atitude de respeito às pessoas através da valorização recíproca.

Quanto às causas atribuídas para o crescimento da indisciplina na escola contemporânea, manifestada através de resistência ou descumprimento das regras institucionais, destacam-se as seguintes hipóteses sugeridas pelo autor:

- o enfraquecimento da relação vergonha¹⁹ /moral frente a atitudes transgressoras. Para o autor, o sentimento da vergonha, estreitamente relacionado à moralidade, remete à condição de ser objeto de julgamento do outro, o que implica o desejo de corresponder a determinadas expectativas. Na sociedade pós-moderna, a valorização dos bens de consumo materiais, da juventude e da beleza física em detrimento aos valores morais é, segundo o autor, a causa desse enfraquecimento, por incentivar os jovens a construir sua imagem a partir desses elementos, e assim desejarem ser vistos por seus pares. A construção da imagem positiva de si, como a própria dignidade, passa a responder a outros anseios e apelos do meio social. O autor ressalta que essa afirmação não deve assumir caráter de generalização;
- a supremacia do espaço privado, daquilo que é individual ou íntimo, e a desvalorização do espaço público, do que diz respeito ao bem comum e ao coletivo. A vergonha moral, nesse caso, leva em conta essencialmente os olhares da esfera privada, tornando ilegítimo o olhar público. Do ponto de vista da escola, essa questão interfere diretamente na inversão dos papéis de autoridade, pois enfraquece a figura do professor (desprezo da função pública) que, ao abandonar a tarefa de disciplinar, legitima o poder do aluno que olha e julga a instituição escolar;
- o despotismo do desejo, no qual novamente é privilegiada a esfera privada, ou seja, a exigência do cumprimento de uma norma deriva da contemplação das motivações individuais. Nesse caso, se o aluno considerar uma aula maçante, independente de sua qualidade intelectual, pode considerar legítimo o direito de não assisti-la ou desqualificá-la;

¹⁹ O sentimento de vergonha surge na criança em torno dos 18 meses de idade, assumindo a função “vergonha-juízo”, em torno dos 7, 8 anos de idade, despertada pelo juízo crítico, já relacionando-se com a moral e a ética.

- a super valorização da juventude e a desvalorização do mundo adulto, o que resulta na vergonha de ser velho e no medo de impor os registros de limites às crianças e jovens. A escola e a família, nesse lugar, passam a suprimir seus valores a fim de não frustrar as manifestações juvenis, trocando as ordens pelas negociações e a autoridade pela sedução;
- a desvalorização do estudo e da instrução, considerando legítimos os valores de alcançar sucesso e ganhar dinheiro, longe dos templos do conhecimento. Na escola, enfraquece-se a vergonha de ser um mau aluno e o orgulho da construção do saber, havendo a valorização e a exploração pela mídia de outros ídolos e outras formas de viver.

Ao concluir a análise, que articula a dimensão psicológica (o sentimento de vergonha), com a dimensão social (características da sociedade contemporânea), o autor problematiza o lugar ocupado hoje pela escola, pelas crianças e jovens e pela moral. Assinala que, tendo como finalidade principal a preparação dos alunos para o exercício da cidadania, a escola deve oportunizar a construção de sólidos conhecimentos, o respeito pelo espaço público e pelas normas de relações interpessoais, pois “não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública” (LA TAILLE, 1996, p. 23)

Os estudos de Macedo²⁰ (1994) relativos ao tema, focalizam a questão das regras escolares, compreendendo a disciplina como um sistema de regras que tem como finalidade tornar possível a convivência produtiva no ambiente escolar. Partindo do pressuposto piagetiano da existência de duas formas morais, a heteronomia – na qual as leis e regras são impostas sob a pressão da geração mais velha sobre os mais jovens com base nas relações de respeito unilateral, e a autonomia – na qual as regras são resultantes das interações embasadas na cooperação e no respeito mútuo, o autor propõe a análise teórica do problema. Nessa perspectiva, as regras que correspondem ao respeito unilateral são heterônomas e permanecem externas à consciência dos sujeitos, somente as correspondentes ao respeito mútuo conduzem a alguma forma de transformação. No sistema educacional, o autor considera que o estabelecimento de regras é fundamental, por seu caráter normativo e socializador, destacando a importância de serem concebidas e privilegiadas por seu caráter funcional – atividade prescritiva regida

²⁰ Lino de Macedo é professor no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), especialista na teoria piagetiana, desenvolve estudos e pesquisa na área da psicopedagogia.

pelo exterior, mas principalmente por seu caráter estrutural, que diz respeito aos princípios que as fundamentam. O autor diz que somente a partir da compreensão estrutural da regra é possível sua assimilação e sua internalização.

Macedo (1994) estabelece diferenciação entre leis e regras. Argumenta que as leis representam as regras gerais e imperativas que regem do exterior as condutas dos indivíduos, implicando o exercício de uma autoridade que constringe e exige obediência, e que as regras, ao invés de assumirem um caráter meramente normativo, possuem um caráter prescritivo, que pode ser realizável de acordo com diferentes possibilidades. Assim, as regras afirmam possibilidades de ação dentro de um sistema. O autor chama a atenção para o sistema escolar que proclama, desde sua origem, a predominância do discurso das leis sobre o discurso das regras, priorizando o uso de normas que focalizam o permitido-proibido na relação entre professores e alunos. Desse modo, qualquer ação que fugir do que é esperado ou delimitado, é concebida como uma transgressão ou um ato de indisciplina escolar.

Araújo²¹ (1996) baseia-se no referencial piagetiano para relacionar o tema da disciplina escolar com o desenvolvimento da moralidade, também reporta-se aos conceitos de heteronomia e autonomia, compreendidos como formas morais construídas pelo sujeito a partir das interações sociais. Em sua análise sobre o assunto, afirma que a escola contemporânea busca disciplinar através de modelos de educação permissivos e com pouco estabelecimento de limites ou através de modelos coercitivos e autoritários, oscilando entre duas tendências divergentes. Considerando que tais tendências produzem e mantêm os estados de heteronomia, pois não possibilitam aos sujeitos a consciência de suas ações, acredita na necessidade do rompimento dessa dicotomia e na busca de perspectivas que apostem na democratização das escolas e na mudança de visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições, sem abrir mão da autoridade moral e intelectual do professor²².

²¹ Ulisses de Araújo é mestre em Educação pela Universidade de Campinas e doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Desenvolve estudos na área de educação e moralidade, possui várias publicações sobre o tema.

²² Araújo (1996) destaca a importância do papel do professor na construção de ambientes cooperativos, baseados em princípios de reciprocidade. Para o autor a figura do professor bonzinho ou do professor duro, não traduzem todas as possibilidades relacionais entre professor e aluno, pois o professor pode assumir postura ativa e enérgica, sem recorrer ao autoritarismo e obter o respeito de seus alunos pelo estabelecimento do respeito mútuo e da coerência e justiça de suas ações. Compreender a função dialética de seu papel e assumir democraticamente a autoridade que lhe é conferida é fator facilitador para a transformação das relações na escola.

Destacam-se duas principais idéias e proposições, que voltam-se para a promoção da autonomia no ambiente escolar, extraídas da análise do autor: as regras escolares devem embasar-se em princípios morais, pois se a justiça não estiver subjacente à sua construção, a mesma é considerada imoral; as regras escolares devem ser estabelecidas em base de respeito mútuo e reciprocidade, pois do contrário são cumpridas apenas por coerção e obediência.

Conclui-se a análise do tema da disciplina escolar sobre a perspectiva da moralidade, com a apresentação do estudo de Menin²³ (1996), que realizou pesquisa de mestrado sobre a moralidade infantil, com o objetivo de identificar o modo como as crianças compreendem e significam as regras escolares. Nessa investigação, a autora abordou aspectos referentes à consciência dos alunos quanto às regras vigentes no ambiente escolar, questionando-os quanto ao conhecimento de sua origem, as razões de sua existência e a possibilidade de mudá-las, além de incluir juízos morais sobre a ação de seus colegas.

A análise dos dados evidenciou várias constatações. Quanto menores as crianças, maior é a tendência de justificar suas respostas através da noção de obediência e coerção embora tenha havido mesmo entre as maiores, uma tendência geral em considerar o caráter sagrado das regras. Sobre a possibilidade de mudança das regras escolares, foi observado que tal questão é inviabilizada pela quase totalidade das crianças que as consideram justas e pertinentes (mesmas as não embasadas em princípios morais e voltadas apenas para a regulação do comportamento). A origem das regras foi creditada por muitas crianças a autoridades externas e distantes da realidade escolar, novamente conferindo-lhes a sacralidade e caráter de necessidade. Quanto à questão da participação dos alunos na discussão e elaboração das regras, foi evidenciada a negação de tal fato pela quase totalidade das crianças que se colocam no papel de receptoras e cumpridoras das regras escolares. Com relação ao julgamento das ações de seus colegas, foi identificada a tendência de reprodução dos julgamentos das professoras, tanto no que diz respeito às críticas quanto aos elogios, revelando o reforço de atitudes de delação frente à transgressão das regras da sala de aula.

²³ Maria Suzana Menin é psicóloga, doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo. A pesquisa citada foi realizada em uma escola particular, no ano de 1985, tendo como sujeitos os alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre cinco e dez anos.

Algumas categorias de análise utilizadas por Menin foram replicadas no presente estudo, buscando evidenciar o conhecimento e o significado atribuído pelos alunos adolescentes às regras disciplinares da escola. Na etapa da discussão dos resultados são apresentadas as aproximações e as diferenças encontradas.

Ainda com relação aos dados conclusivos da pesquisa de Menin, é por ela destacado que o fortalecimento da heteronomia na escola acontece principalmente através da relação de coação estabelecida entre professores e alunos; do ensinamento da moral como matéria à parte do currículo escolar; da proibição de trocas entre os alunos; da imposição de regras com excesso de significado²⁴. Tais constatações vão ao encontro das evidências apresentadas por Piaget (1930/1998) que considera como procedimentos fortalecedores da heteronomia moral: o estabelecimento de relações impostas através do respeito unilateral; o uso de discursos orais ou lições de moral repassadas aos alunos como prescrições externas desvinculadas das práticas vividas; o privilégio do trabalho individual em detrimento ao favorecimento das trocas solidárias entre as crianças; o estabelecimento de regras não embasadas em princípios morais.

Ao concluir-se o capítulo de revisão do referencial teórico contemporâneo sobre o tema da investigação, evidencia-se a importância do investimento em um sistema normativo escolar voltado para a formação moral de crianças e jovens, desafio fundamental para as práticas pedagógicas contemporâneas.

²⁴ São consideradas regras com excesso de significados, aquelas que não possuem um significado funcional ou social e fazem-se valer através da obediência. Tais regras não possuem nenhum significado moral e reforçam a heteronomia discente e docente. (Menin, 1996)

2. O DESENVOLVIMENTO MORAL E A REPRESENTAÇÃO

Este capítulo, referente à fundamentação teórica, tem como objetivo apresentar e aprofundar os conhecimentos relativos aos principais conceitos discutidos ao longo desta dissertação. A partir do tema central proposto, a disciplina escolar, o estudo orienta-se para a dimensão psicológica da questão, destacando o referencial piagetiano relativo ao desenvolvimento da moralidade, principal suporte teórico da investigação. Acrescentam-se, na perspectiva do desenvolvimento moral, as contribuições de Kohlberg, focalizando as aproximações com a teoria de Piaget e os aspectos metodológicos relativos aos dilemas morais.

Para melhor compreensão do problema de pesquisa, apresenta-se também o conceito de representação, a partir de duas abordagens: quanto à gênese e ao desenvolvimento do pensamento representativo, segundo Piaget, e quanto à teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici. Finalizando o capítulo, ressaltam-se as proposições teóricas que nortearam a investigação.

2.1 A construção da moral em Piaget: as bases conceituais da teoria

Jean Piaget (1896-1980), nascido na Suíça, biólogo por formação, é considerado um dos mais importantes teóricos no domínio da Psicologia do Desenvolvimento, através da qual desenvolveu as teses da Epistemologia Genética. Segundo Ramozzi- Chiarotino (1984), o principal objetivo de Piaget foi explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento necessário e universal, o que o levou a dedicar a sua existência ao estudo da gênese e do desenvolvimento da inteligência.

Com relação à moral, reuniu seus estudos, na obra *O Juízo Moral na Criança*, publicada em 1932, considerada um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade. Tal obra é considerada a mais expressiva no conjunto da teoria piagetiana sobre o tema, embora o autor²⁵ tenha posteriormente retomado o assunto de forma teórica, ao analisar as influências da vida social sobre as articulações entre inteligência e afetividade. Segundo La Taille (1994), os estudos de Piaget relativos à moralidade cumprem, de certo modo, o programa científico estabelecido pelo filósofo francês Levy-Bruhl, que inaugura a ciência dos costumes com a publicação, em 1902, da obra *La Morale et la Science des Moeurs*. A ciência dos costumes contesta os paradigmas referentes à moralidade humana até então sustentados pela moral teórica²⁶, propondo a introdução do método científico para a investigação das leis que regem o universo moral humano. Nessa perspectiva, Levy-Bruhl desenvolve uma tese científica sobre a moralidade humana fazendo três críticas ao pensamento da época:

não existe moral teórica, a moral é sempre normativa. À moral teórica cabe refletir sobre o que deve ser, e à ciência dos costumes, buscar a explicação do que é realmente a moral;

a moral teórica revela apenas os costumes vigentes da época, é conservadora em suas prescrições, concebe a prática como decorrente da teoria;

não existe uma natureza humana absoluta e universal e não se pode conceber uma harmonia da consciência moral.

A partir da análise dessas novas constatações propostas pela ciência dos costumes, La Taille (1994) insere na abordagem proposta, os estudos piagetianos relativos à moral, visto que, posteriormente, o próprio Piaget, através de suas investigações, referendou tais paradigmas e constituiu uma abordagem científica para os estudos da moralidade. O autor, de acordo com outras orientações teóricas da época, orienta seus estudos embasado na proposição de que o respeito é o sentimento fundamental da vida

²⁵ Freitas (2003) cita os estudos empíricos relativos ao tema da moralidade, expressos na obra "*Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et de relations avec l'étranger*", publicado originalmente em 1951.

²⁶ A moral teórica soberana até o início do século XX, buscou explicações sobre a moralidade humana através de reflexões filosóficas. (La Taille, 1994, p. 7, in: Piaget, 1994)

moral, porém confronta suas idéias com outros pensadores, quanto a relação estabelecida entre o respeito e a obrigação moral. A teoria sociológica de Durkheim (1858- 1917) que concebe a moral como um fato social²⁷ constituído por um sistema de regras e normas impostas coercitivamente aos indivíduos através da educação, é questionada por Piaget que evidencia a dialética entre o indivíduo e a sociedade e confere ao sujeito a autonomia sobre seus atos. Para ele, as ações morais resultam de princípios norteadores internos, livres de coações, guiadas por princípios racionalmente aceitos e socialmente necessários para o convívio coletivo, na perspectiva da concepção de um sujeito biológico, psicológico e social. Com relação às aproximações com a teoria psicológica de Bovet (1878-1944), existe a concordância de que o sentimento de respeito deriva das trocas estabelecidas no meio social, porém tal proposição não é suficiente para explicar a passagem do respeito mútuo para o respeito unilateral, pois para Piaget tais formas de relação diferenciam-se, estando o respeito mútuo implicado em outro sistema de equilíbrio.

Na abordagem da obra *O Juízo Moral na Criança* de 1932, publicação pertencente à fase do “jovem Piaget”²⁸, salientam-se algumas características fundamentais: a originalidade dos estudos na busca de uma metodologia adequada à compreensão da gênese do pensamento infantil; a abrangência das análises caracterizada pelo esforço teórico de buscar, a partir do estudo da moralidade infantil, o entendimento da moralidade adulta; a discussão paralela com diferentes pensadores sobre o tema; a articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico e social da criança.

A referida obra, discute a gênese da consciência da criança em relação às regras; os juízos morais infantis relativos ao desajeitamento, ao roubo e à mentira; o desenvolvimento da noção de justiça na criança. O capítulo conclusivo referenda a tese central elaborada pelo autor e confirma a existência de duas formas morais – a moral da heteronomia e a moral da autonomia, realidades co-existentes e sucessivas como possibilidade humana. Tal constatação sustenta a tese kantiana da existência de duas formas morais, da qual Piaget extraiu subsídios teóricos para a continuidade de seus estudos. Para fins de

²⁷ Os fatos sociais, na perspectiva de Durkheim, representam formas ou modos de agir que possuem existência própria, fora da consciência dos indivíduos e que exercem coerção sobre os mesmos. Para o autor, indivíduos isolados são incapazes de produzir fatos sociais, sendo a sociedade fonte e finalidade de todos os fatos sociais, ou seja, dos modos de agir e de pensar coletivos e individuais. (Freitag, 1992)

²⁸ A obra piagetiana foi organizada cronologicamente a partir de quatro períodos. Na primeira que corresponde ao período de 1921 a 1935, considerada como a fase do “jovem Piaget”, localiza-se “O Juízo Moral na Criança” de 1932. (Montangero, 1998).

melhor compreensão das teses piagetianas relativas ao desenvolvimento moral, apresentam-se, na seqüência, alguns pressupostos fundamentais da teoria de Kant, focalizando aspectos referentes à explicitação e à diferenciação das duas formas morais. Sublinha-se a influência das idéias de Kant na instituição escolar moderna, particularmente no que diz respeito aos processos de disciplinamento e regulação de condutas, buscando compreender o legado concedido pela modernidade à escola contemporânea.

2.1.1 A teoria moral em Kant

Immanuel Kant (1724-1804) é considerado por muitos como um dos mais influentes pensadores da idade moderna. Sua teoria moral, desenvolvida nas obras “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (1785) e “Crítica da Razão Prática” (1788), está ligada à idéia do dever e da reverência às leis, à possibilidade do homem em auto-regrar-se e em fazer valer os princípios de autonomia e liberdade. Sua doutrina ética estabelece uma teoria moral que elege a razão como a fonte das ações verdadeiramente morais e como uma atividade autônoma do sujeito. Para Kant, o homem teria a necessidade de agir de acordo com determinadas regras, denominadas imperativos, classificados como categóricos e hipotéticos.

Na obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (1785/1974), Kant fundamenta a existência do imperativo categórico, subjacente à compreensão da moralidade. O imperativo categórico é conceituado como “aquilo que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade” (KANT, 1785/ 1974, p.50), é considerado pelo autor com o único imperativo com valor moral. Tal imperativo tem sua origem na razão pura. É determinado por categorias *a priori* do pensamento, com base em princípios de universalidade. O imperativo categórico²⁹ fundamental, expresso por Kant, baseia-se na seguinte afirmativa: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer, que ela se torne lei universal” (KANT, 1785/1974, p. 59). Desse imperativo derivam-se os demais imperativos do dever.

²⁹ O imperativo categórico kantiano constitui a condição de possibilidade de existência de uma sociedade justa, fundamentada em um contrato social que atenda os direitos de todos e defenda a dignidade de cada homem dotado de razão, e dessa forma, da humanidade como um todo. (Freitag, 1992)

Segundo Borges³⁰ (2002), o imperativo categórico pode apresentar-se sob diferentes formulações, tais como a fórmula da lei universal (procedimento utilizado para verificar a validade de uma máxima); a fórmula da autonomia (representada pela vontade e pelo arbítrio do sujeito); a fórmula da humanidade (representada como o respeito ao outro). As máximas³¹ na teoria kantiana representam as leis ou os mandamentos absolutos que guiam as ações morais, as quais para serem consideradas universais, devem valer para toda a humanidade.

Os imperativos hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação, sendo condicionados pelo desejo de alcançar determinado fim. Não possuem, portanto, valor moral, pois suas leis são regidas pela experiência e relacionadas a situações particulares. As ações movidas pelos imperativos hipotéticos estão vinculadas à moral heterônoma e relacionam-se às pressões do mundo externo e às vontades e interesses pessoais. As ações movidas através dos imperativos categóricos revelam a consciência autônoma, pela qual o sujeito age com liberdade para fazer escolhas racionais, de acordo com uma legislação universal interna.

Assinala-se, nesse aspecto, a aproximação entre as idéias de Kant e Piaget que asseguram a existência de duas formas morais distintas: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Piaget³² distancia-se, porém, das idéias do filósofo da modernidade ao negar a existência de categorias de pensamento *a priori* e defender a tese de uma construção gradativa, a partir de esquemas cognitivos e interações sociais, sob a perspectiva psicogenética de desenvolvimento.

As idéias de Kant, fortemente marcadas pelos ideais de aprimoramento humano através da formação de valores fundados nos princípios da racionalidade, tiveram forte influência na instituição

³⁰ Maria de Lourdes Borges é organizadora do livro “Ética, o que você precisa saber sobre”, publicação que examina a ética normativa, em suas principais correntes e pensamentos filosóficos.

³¹ Kant diferenciou as regras adotadas pelos homens como máximas e leis práticas, considerando que as máximas possuem caráter subjetivo e são consideradas válidas por quem as adota por sua própria vontade, e que as leis práticas, de caráter objetivo, são consideradas válidas por qualquer ser racional. (Freitas, 2003, p.63).

³² A teoria moral de Piaget resgata a noção de um indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus atos.

escolar moderna. Segundo Martini³³ (2000), Kant caracteriza a educação como processo do uso de regras, tanto em relação ao conhecimento quanto à moralização, no sentido de adesão a um princípio moral universal e à busca pelo homem de sua humanidade. A mesma autora diz que a educação, um conceito-chave da modernidade³⁴, busca incutir no homem o cultivo da razão e o livre arbítrio, assumindo caráter formativo e moralizador. Para responder a essas expectativas, a educação moderna utilizou a disciplina moral como um meio de orientar o homem na busca do bem. Segundo Lima³⁵ (2002), a educação moderna foi tributária da idéia do aprimoramento humano através da formação de valores fundados nos princípios da racionalidade, convertendo-se na executora da promessa de desenvolver um sujeito epistêmico e moral.

Coube à instituição escolar moderna ocupar o lugar central na transmissão do legado cultural da humanidade, bem como o aprimoramento do sujeito na busca de sua autonomia e inserção no mundo do trabalho. Através da autonomia da razão, o sujeito é capaz de produzir o próprio esclarecimento (princípio da subjetividade) e verdades sobre si e sobre o mundo. Imerso nos pressupostos da racionalidade moderna, Kant expressa suas principais idéias sobre educação na obra “Sobre a Pedagogia” (1923), que reuniu textos resultantes de anotações de suas aulas ministradas na Faculdade de Koenisberg, feitas por um aluno. O processo de disciplinamento de crianças e jovens, na perspectiva kantiana, visa impedir o desvio e a selvageria.

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que ai aprendam alguma coisa, mas para que ai se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é

³³ Rosa Maria Martini é professora doutora da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³⁴ A modernidade teve suas origens na Renascença, no pensamento ilustrado e no movimento reformista do século XVI, representando um projeto civilizatório para a humanidade (Lima,2002).

³⁵ João Francisco Lima discute a crise de sentido da educação moderna na dissertação de mestrado intitulada “Educação modernidade e a problemática do sentido; uma leitura a partir de Habermas”, defendida em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (Kant, 1923/2002. p. 13).

A infância é vislumbrada por Kant como um período fundamental para a constituição do caráter e do aprimoramento da cultura moral, pois ele concebe que a criança inicialmente obedece às leis impostas pela família e pela escola, movida apenas pelo sentimento do dever, não havendo ainda verdadeiro valor moral em suas ações. Assinala que há um período de sujeição e obediência passiva, só posteriormente há a possibilidade de o sujeito fazer uso da reflexão e da liberdade, “ainda que submetido a determinadas regras” (KANT,1923/2002, p. 30) O autor atribui forte valor à disciplina imposta na formação da criança, pois se a primeira forma moral a ser vivenciada pelo sujeito é regida por leis externas, o disciplinamento dos corpos e das mentes infantis deve ser a função preponderante da instituição escolar moderna. O disciplinamento, nessa perspectiva, deve conter, submeter, ordenar, enquadrar, moldar e desviar o homem de suas inclinações animais. A obediência deve constituir um elemento essencial no caráter da criança e fazer parte do processo de sua educação global, que inclui a cultura da índole, no aspecto físico e moral. Tal paradigma legitimou, na modernidade, as práticas coercitivas e punitivas que valiam-se tanto de sanções físicas quanto morais frente às negligências infantis.

A obediência é ou da criança ou do adolescente. Acontecendo a desobediência, segue a punição. Esta é ou de fato natural, como seria a doença, que o próprio homem contrai... ou então é a punição artificial. Os castigos físicos devem ser empregados somente como complemento à insuficiência de penas morais.(Kant, 1923/2002, p. 79).

Kant também lança algumas idéias sobre o adolescente, ao refletir sobre sua educação. Considera que muitas virtudes podem ser cultivadas e sugere que seja dada ênfase ao ser e não ao ter, desvalorizando a preocupação com a aparência. Acredita que o jovem deve ser submetido à obediência e ao dever, domar suas paixões e privar-se de algumas coisas, a fim de constituir seu verdadeiro caráter moral, alicerçado em princípios de dever e liberdade, assumindo pois, uma visão normativa da disciplina moral. Assim, cumpre-se o programa kantiano de educação moral: submeter a criança e o jovem à obediência cega ao adulto, para que posteriormente desenvolvam uma disciplina interna embasada nos preceitos da razão.

2.2 A construção da moral em Piaget: a heteronomia e a autonomia

Na obra “O Juízo Moral na Criança” (1932), Piaget apresenta, no capítulo inicial, um estudo minucioso sobre o pensamento infantil no que diz respeito à consciência das regras, evidenciando sua preocupação em elucidar a origem do respeito, baseado em uma premissa central:

Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. (Piaget, 1932/1994, p. 23).

Na busca da compreensão de como a consciência infantil adquire o respeito pelas regras, que inicialmente são transmitidas e impostas pelo mundo adulto, o autor analisa os jogos sociais, e observa as situações em que as próprias crianças elaboram e aplicam as regras entre si. Valendo-se da observação das relações estabelecidas entre as crianças em um jogo de bolinhas de gude³⁶, Piaget identifica dois fenômenos: um relacionado à prática das regras ou à maneira pela qual as crianças de diferentes idades aplicam efetivamente essas regras e outro relacionado à consciência das crianças em relação às regras, em que evidenciam-se juízos que atribuem a estas regras um caráter sagrado e obrigatório ou racional.

Da análise desses dois grupos de dados, dos quais o autor define a natureza das realidades morais, assinalam-se três fatos essenciais: a diversidade dos modos de praticar o jogo, independente das variáveis de localização e geração; a diversidade dos modos de jogar, atribuídos ao local ou região onde se realiza o jogo; as diferenças geracionais (variáveis culturais e sociais); a conexão entre essas interferências

³⁶ A pesquisa através do jogo de bolinhas de gude envolveu a observação de meninos. Com relação às meninas foi observado o jogo de pique, embora na obra citada a ênfase de apresentação e análise detenha-se no primeiro jogo e gênero.

locais ou históricas, fatores³⁷ que podem contribuir para a consolidação ou o enfraquecimento das crenças quanto ao caráter sagrado das regras e do juízo infantil. Tais fatores, atribuídos à realidade social e ao aspecto sociológico da questão, não invalidam as constatações de caráter psicológico evidenciadas nos interrogatórios realizados com as crianças, pois Piaget³⁸ buscava confirmar a hipótese da invariante funcional que explica o diálogo entre a realidade biológica e a cultural do homem.

Os estágios relativos à prática e à consciência das regras evidenciados na pesquisa são:

- do ponto de vista da prática das regras: existência de quatro estágios³⁹ sucessivos – estágio motor (regularidades espontâneas), estágio egocêntrico (regras externas), estágio da cooperação nascente (controle mútuo e unificação das regras), estágio de codificação das regras (código de regras sociais);
- do ponto de vista da consciência das regras: existência de três estágios sucessivos – regra motora (esquemas individuais, sem consciência da regra), regra coercitiva⁴⁰ (externa, sagrada e obrigatória), regra racional (processo de internalização a partir dos processos de cooperação).

De tais constatações, o autor identifica que a consciência das regras, independente de seu conteúdo material, na proporção do desenvolvimento intelectual da criança e no desenvolvimento de sua vida social, não permanecem iguais. Há uma evolução quanto às formas da natureza do respeito, que é atribuído como obrigatório pelas crianças menores e como passível de acordos mútuos e racionais pelos mais velhos. Ao transpor essas constatações derivadas da análise do jogo infantil para a análise das realidades morais impostas pelo adulto à criança e ao relacionar tais condutas às formas de comportamento social, Piaget sustenta a tese kantiana da existência de duas formas morais – a moral da

³⁷ Piaget (1932/1994, p. 31), considera que as diversidades quanto ao conhecimento das regras constituem uma realidade social independente dos indivíduos transmitidas de geração a geração.

³⁸ Piaget buscou explicar em seus estudos aquilo que era comum aos homens, independente do tempo e lugar ocupado. A preocupação com a forma do conhecimento foi privilegiada, tendo o autor desprezado o conteúdo e as diferenças, destacando as invariantes universais. (Ramozzi – Chiarotino, 1984)

³⁹ Piaget (1932/1994, p. 75) afirma que os estágios devem ser concebidos como fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência.

⁴⁰ A obrigatoriedade seguida pelas crianças nos jogos infantis revela o sentimento de que as regras são obrigatórias e imutáveis, qualquer mudança implica em uma transgressão.

heteronomia e a moral da autonomia – e compreende-as na perspectiva psicogenética de evolução da primeira em direção a segunda. Piaget assegura o paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução da inteligência, considera que “a lógica é uma moral do pensamento como a moral, uma lógica da ação. (PIAGET, 1932/1994, p. 295)

A moral heterônoma resulta das primeiras formas de regulação da ação, originadas das pressões externas e das coações, quando a criança ainda não compreende a necessidade das regras para o convívio social, mas as acata pelo poder que confere a quem as emite. Para melhor compreender os princípios da moral heterônoma, deve-se reconhecer que a moral não é inata⁴¹, pois deriva de um processo de construção interna (estruturas cognitivas) e de interação com o meio social. Essa relação acontece, primeiramente, entre o bebê e seus pais, pois “o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofó de todas as condutas morais ulteriores” (PIAGET, 1932/1994, p. 296) Das relações afetivas interindividuais, destacam-se três sentimentos básicos que são o suporte para o desenvolvimento moral: a afeição, o temor e o respeito, ligados à socialização das ações e às regularizações de interesses e valores.

Do mesmo modo que o pensamento intuitivo ou representativo está ligado, graças à linguagem e a existência de signos verbais, às trocas intelectuais entre os indivíduos, também os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa nascem de uma troca, cada vez mais rica de valores. (Piaget, 1964/ 1976, p. 39).

Segundo Piaget (1964/1976), a necessidade de amor desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, seguido pelo sentimento de medo, relacionado à obediência e à autoridade dos mais velhos e pelo respeito, sentimento misto, composto de afeição e temor, fundamental na formação e no exercício da consciência moral. O respeito⁴², presente aos olhos da criança, na origem dos primeiros

⁴¹ Piaget (1932/1994, p. 296) afirma que as normas lógicas e morais não são inatas à consciência individual, porém assinala que o significado do termo *a priori* também presente em sua teoria diz respeito às conexões necessárias que se impõem gradualmente no decorrer da evolução.

⁴² O conceito de respeito na teoria piagetiana oferece alguns contrapontos aos conceitos desenvolvidos por outros autores, com os quais Piaget dialoga ao longo de suas obras, sinalizando aproximações e ou divergências. Destacam-se a seguir as argumentações de Kant, Durkheim e Bovet, expressas por Piaget em “Estudos Sociológicos”, (1965/1994, p. 214), a partir da afirmativa de que os autores das mais diversas aspirações concordam que o sentimento mais característico da vida moral é o respeito. Para Kant, o respeito representa o efeito da lei, pois quando se respeita alguém é somente porque essa pessoa

sentimentos morais, confere aos sujeitos respeitados o direito de estabelecer ordens obrigatórias. Das tendências afetivas⁴³ iniciais é gerado o sentimento do dever. As primeiras relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, resultam da coação dos mais velhos sobre os menores. Essa primeira forma de dever consiste na crença do valor absoluto dos imperativos recebidos e representa o primeiro controle normativo de que a criança é capaz.

O sentimento interindividual precoce de dever da criança para com o adulto alicerça-se na obediência e na submissão. Ele é denominado de **respeito unilateral**, por implicar desigualdade ou assimetria entre aquele que respeita e o que é respeitado. Essa forma de respeito caracteriza-se como uma relação de sentido único, da criança para o adulto ou daquele que obedece para aquele que ordena. Com relação à criança, tal sentimento é explicado pela existência do **egocentrismo inconsciente**, que não lhe permite compreender as leis do mundo exterior como uma totalidade⁴⁴ de relações interdependentes, o que justifica o fato de suas ações girarem em torno de seus próprios interesses em detrimento a um sistema de relações recíprocas e interpessoais. O egocentrismo⁴⁵, traço do pensamento infantil presente tanto na ordem intelectual quanto moral, representa a incapacidade de a criança considerar o ponto de vista do outro, ou ainda, de diferenciar o seu ponto de vista de outras perspectivas.

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

encarna a lei, e o sentimento que lhe dirigem é em função da qualidade de estar submetida à lei moral e não em função de sua individualidade. Durkheim considera que o respeito emana das leis que expressam a ação exercida pelo grupo sobre as consciências individuais, sendo um sentimento experimentado pelo indivíduo aos que encarnam a disciplina e os valores coletivos. Bovet sustenta que geneticamente o respeito precede a lei moral, considerando-o um sentimento derivado do medo e da afeição em relação a um indivíduo considerado superior, o que para Piaget explica apenas o respeito unilateral. Para Piaget o respeito é definido como a expressão do valor atribuído aos indivíduos, por contraste às coisas ou aos serviços.

⁴³ A relação entre a criança e os adultos que a cercam desempenham papel fundamental na formação dos sentimentos morais, de acordo com a ênfase em uma das três tendências afetivas citadas (Piaget, 1964/1976).

⁴⁴ O conceito de totalidade na teoria piagetiana refere-se à idéia que em todos os domínios da vida - orgânico, mental e social - não existem elementos isolados, mas distinções qualitativas que impõe organizações. (Piaget, 1965/1994).

⁴⁵ Segundo Montanero (1998, p.150), o conceito de egocentrismo expresso no primeiro período da obra psicológica piagetiana, situado entre os anos 20 e 30, sofreu algumas transformações ao longo da trajetória de novos estudos propostos pelo autor, aplicando-se mais como um componente descritivo do pensamento infantil, do que explicativo característica das primeiras obras do autor.

mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico ou social, não pode cooperar, porque para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. (Piaget, 1932/1994, p.81).

A superação do egocentrismo é possível pela capacidade de descentração, condição necessária para a coordenação de diferentes perspectivas e ações, o que acontece pela reversibilidade do pensamento.

O **realismo moral**, outra característica presente no pensamento heterônomo da criança, resulta da conjugação entre o egocentrismo e a coação social.

Chamaremos de realismo moral a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a ele relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (Piaget, 1932/1994, p. 93)

Tal tendência possui três características. Na primeira, o dever moral é essencialmente heterônomo, ou seja, no realismo moral as regras não são internalizadas pelo sujeito, possuem caráter externo e são respeitadas pela obediência que a criança confere a pessoas com maior poder e autoridade. É considerado legítimo para a criança todo o ato que obedece às regras ou aos adultos, são considerados válidos os atos que não obedecem às regras estabelecidas. Na segunda, a regra é observada em seu sentido literal. Na terceira, o realismo moral acarreta uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, a criança avalia os atos em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas em detrimento do julgamento da intenção que os desencadeou. O fenômeno da **responsabilidade objetiva** foi observado por Piaget (1932/1994), pelo uso de interrogatórios, que versavam sobre fatos que envolviam questões morais referentes aos desajeitamentos infantis, ao roubo e à mentira, e da solicitação às crianças de emitirem juízos morais sobre tais aspectos. Estas questões são apresentadas no segundo capítulo da obra “O Juízo Moral na Criança”.

Quanto ao uso dos interrogatórios, o autor esclarece que, se tal procedimento parece fácil no domínio intelectual, no domínio moral só é possível a apreensão de algumas realidades, pois “um problema moral

submetido à criança está muito mais afastado de sua prática moral que um problema intelectual de sua prática lógica” (PIAGET, 1932/1994, p. 95) Nessa perspectiva, deve-se considerar a diferença entre o pensamento moral efetivo e o pensamento moral teórico ou verbal utilizado em situações de julgamento de atos dos outros, pois o realismo moral é mais sistemático no plano da teoria do que no plano da ação, embora o autor considere que haja uma relação entre a reflexão moral e a prática, quer a primeira sirva de origem, quer a reflexão constitua uma tomada de consciência⁴⁶ da ação.

Na responsabilidade objetiva, as crianças avaliam a gravidade da falta cometida em função do resultado ou de seu caráter material, desprezam as intenções e indiferenciam as faltas cometidas por erros involuntários das cometidas por transgressões intencionais. Os resultados obtidos evidenciam que, em relação à mentira, devido ao seu egocentrismo inconsciente, a criança apresenta a tendência de alterar a verdade em função de seus desejos, ignorando o valor da veracidade. Com a diminuição gradativa do realismo moral, as faltas passam a ser julgadas a partir da intenção, constituem forma de **responsabilidade subjetiva**, primeiro sintoma da autonomia moral.

Segundo os pressupostos piagetianos, a moral heterônoma é indispensável ao desenvolvimento da moralidade humana. Ela deve receber a atenção necessária por parte dos educadores, por ser a escola o espaço propício para as trocas e a convivência entre crianças e jovens. A convivência fortalece as relações de igualdade e cooperação e possibilita o desenvolvimento de ações autônomas. A autonomia representa a superação da heteronomia, pressupõe a sucessão de processos formadores, embora os estudos relativos ao desenvolvimento moral indiquem que essa evolução é dada como possibilidade e não necessariamente como uma realidade⁴⁷.

Para fins de análise da evolução do desenvolvimento, o autor destaca a tendência da diminuição gradual do egocentrismo infantil, possível pela ampliação dos processos de socialização e da capacidade

⁶ A tomada de consciência consiste em uma reconstrução e, portanto, em uma construção original que sobrepõem-se às construções devido às ações. (Piaget, 1932/1994, p. 141).

⁷ Segundo Araújo (1996), essa questão representa um dos problemas relativos a leitura da obra piagetiana sobre a moral, pois Piaget reconhece a passagem para a moral da autonomia apenas como possibilidade humana. A autonomia ideal é atingida por poucos, o mais comum é as pessoas construírem diferentes estados de autonomia, que se situam em diferentes níveis de uso moral. Assinala ainda que o fato de o sujeito alcançar níveis de pensamento formal e a capacidade de abstração não garante que suas ações estejam moralmente de acordo com esse desenvolvimento.

de descentração⁴⁸ tanto no plano das relações lógicas quanto sociais, que culminam nos processos iniciais de **cooperação**. A cooperação é definida por Piaget (1932/1994, p. 82) como um fator de personalidade do eu, que se situa e se submete para fazer-se respeitar de acordo com as normas de reciprocidade e da discussão objetiva. Conforme as relações de coação dêem lugar às relações de cooperação, maior possibilidade tem o sujeito de dissociar a fronteira entre o eu e o outro e coordenar o seu ponto de vista com os demais.

A partir das relações de cooperação, o respeito unilateral (sentimento seminormativo) passa a ser substituído pelas relações embasadas no **respeito mútuo** (sentimento normativo) e na **reciprocidade**. Assinala Piaget (1932/1994, p. 78) que “se há uma descontinuidade relativa entre a atividade motora e a intervenção do adulto, existe uma descontinuidade menos perceptível entre o respeito unilateral, que caminha a par dessa intervenção, e o respeito mútuo, que se estabelece, pouco a pouco, em seguida”. Ele afirma que os estados de coação ou de cooperação absolutos jamais se configuram, pois a cooperação aparece como um termo limite ou como um equilíbrio ideal das relações interindividuais para os quais tendem as relações de coação: “o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais”. (p.83)

Nas relações embasadas no respeito mútuo, os indivíduos atribuem reciprocamente valores pessoais equivalentes e estabelecem as obrigações morais através das leis da reciprocidade. Nessa perspectiva, as normas vigentes em determinada realidade social podem incluir diferentes possibilidades, pois os sujeitos possuidores de uma escala de valores que regula as suas ações e as dos outros podem discuti-las e transformá-las a partir da cooperação e da reciprocidade.

A moral da autonomia pressupõe a capacidade de o sujeito elaborar princípios normativos embasados em um ideal racional, livre das pressões do exterior: “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1932/1994, p. 155) As regras, anteriormente externas à consciência do sujeito, passam, nessa nova configuração, a serem concebidas de forma crítica e

⁴⁸ O conceito de descentração está estreitamente relacionado ao conceito de egocentrismo na obra de Piaget, sendo concebido como um processo de ações e operações que conduzem aos sistemas reversíveis, individual e social ao mesmo tempo. (Montangero, 1998)

acional, possibilitando a desmistificação do adulto e a percepção da incoerência de determinadas posições. A partir da adolescência, amplia-se cada vez mais o universo do sujeito, que torna-se capaz de raciocinar sobre hipóteses e realizar abstrações do real, além de perceber, do ponto de vista moral, novas realidades e valores distintos dos seus. Isto possibilita-lhe a construção de valores ideais coletivos, e de acordo com o paralelismo, atribuído por Piaget (1932/1994), entre o desenvolvimento moral e a evolução do pensamento.

O ingresso no período das operações formais⁴⁹, característica dessa fase, possibilita ao pensamento a livre atividade da reflexão espontânea e a libertação do real, o que confere muitas vezes ao adolescente uma nova manifestação egocêntrica que o faz acreditar na onipotência de suas reflexões. Tal egocentrismo torna-se decrescente e estabelece, posteriormente, um equilíbrio entre o pensamento moral e a realidade.

Com o surgimento da cooperação entre os iguais, manifestam-se as primeiras noções de **justiça**, questão que é examinada por Piaget no terceiro capítulo da obra “O Juízo Moral na Criança”. A noção de justiça, segundo a teoria piagetiana, independe da intervenção do adulto, pois desenvolve-se principalmente através das relações de respeito mútuo e solidariedade estabelecidas entre as próprias crianças. Por estas relações constituem-se na sua consciência as noções de justo e injusto. A análise realizada pelo autor identifica pelo desenvolvimento da noção de justiça, a ocorrência do sentimento de solidariedade entre as crianças e o seu julgamento relativo às sanções.

Existem, para Piaget (1932/1994), duas noções de justiça - a **justiça retributiva** e a **justiça distributiva** - construídas pela criança ao longo de seu desenvolvimento. A justiça retributiva, observada no período aproximado entre os sete e oito anos de idade, subordina-se à autoridade do adulto e caracteriza-se pela indiferenciação entre as noções de justo e injusto e as noções de dever e obediência. Nessa perspectiva moral, as sanções são admitidas como legítimas e necessárias, pois a criança concebe que a punição ao transgressor é eficaz quanto mais severa, por ensinar-lhe o sentimento do dever. A **sanção expiatória**, que tem a primazia na escolha das crianças dessa fase, vincula-se às relações de

Os estágios do desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget, classificam-se em: período sensório-motor (do nascimento aos dois anos de idade), intuitivo ou simbólico (em torno dos dois aos sete anos de idade), estágio das operações concretas (em torno dos sete aos onze anos de idade) e estágio das operações formais, característica da adolescência e da vida adulta.

ção e apresenta um caráter arbitrário, pois não estabelece relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado.

Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos, ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. (Piaget 1932/1994, p.161)

Durante esse período, em que o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo, a noção de justiça confunde-se com a imposição da lei, concebida em uma perspectiva heterônoma e obrigatória

A segunda noção, denominada de **justiça distributiva**, ocorre em torno dos sete ou oito anos de idade, no plano da reflexão e do juízo moral. Tal noção implica uma idéia de igualdade de distribuição e de superação do sentimento de obediência, embora ainda restrito a uma idéia de igualdade na punição. Em torno dos onze e doze anos de idade, a evolução da noção de justiça volta-se para a equidade ou para a capacidade de considerar os direitos de cada um e também as circunstâncias que envolvem as situações. A justiça fundada nos princípios de equidade revela a forma mais evoluída desse conceito, presente na etapa da autonomia moral. A noção de sanção expiatória passa a ser questionada, evidenciando a atribuição de legitimidade às **sanções de reciprocidade**. Tais sanções diferem da anterior, pois vinculam-se às noções de cooperação e buscam estabelecer uma relação de conteúdo e natureza entre a falta e a punição.

Não sendo mais a regra uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar, mas constituindo uma relação necessária entre o indivíduo e seus próximos, basta tirar as conseqüências da violação dessa regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais. (Piaget, 1932/1994, p.162).

Para as sanções por reciprocidade, que também podem estar revestidas de caráter expiatório de acordo com a intenção de sua aplicação, é proposta por Piaget a seguinte classificação: a exclusão momentânea ou definitiva do grupo social; a conseqüência direta e material (como ficar no quarto frio quando quebrou os vidros); a privação do objeto que sofreu algum dano (como retirar um livro que a criança manchou); a retribuição de ação análoga (como responder a delação com a delação); a restituição

o dano material (como pagar ou restituir o objeto danificado) e a repreensão sem a aplicação de nenhuma forma de punição, mas com a intenção de que o transgressor compreenda que rompeu o elo de solidariedade.

Ainda com relação às sanções, o autor aborda no interrogatório com as crianças a questão da **responsabilidade coletiva**, ou seja, o julgamento delas frente a situações em que o grupo assume coletivamente a responsabilidade por alguma transgressão cometida por algum(ns) de seus membro(s), recebendo coletivamente a sanção cabida. As evidências dessa questão apontam duas possibilidades: a aceitação da responsabilidade pelas crianças menores, em função da crença da necessidade da expiação de obediência ao adulto – expressão moral ligada à responsabilidade objetiva e à noção de sanção expiatória; a da aceitação da responsabilidade coletiva pelos mais velhos, desencadeada pelos princípios de solidariedade entre os iguais.

Durante a segunda fase, ao contrário, a criança penetra sempre mais na sociedade de seus semelhantes. Grupos de iguais organizam-se em classe e na vida. Portanto, há possibilidade de responsabilidade coletiva, e de fato, o grupo declara-se voluntariamente solidário com o culpado em caso de conflito entre este e a autoridade adulta. (Piaget, 1932/1994, p.192).

A noção de igualdade estabelece um paralelismo com a solidariedade infantil e juvenil, observa-se que, entre os maiores, a delação é julgada como algo ilegítimo e não aceitável, pois não seria justo “trair um amigo a favor de um adulto, e, pelo menos, ilegítimo intervir nos negócios do vizinho” (PIAGET, 1932/1994, p.221). Destacam-se nos grupos constituídos pelos mais velhos, modalidades específicas de relações por reciprocidade, consideradas justas na medida em que mantêm a solidariedade e a igualdade entre os iguais, tais como a retribuição por exata reciprocidade (os maus procedimentos de uns, desencadeiam a vingança dos outros), que são as sanções particulares.

A sociedade dos maiores realiza um conjunto orgânico, com leis e regulamentos, freqüentemente quase com a divisão do trabalho social (chefes, árbitros, etc.). [...] existe entre os maiores uma solidariedade moral muito mais forte que entre os pequenos. Os pequenos são, ao mesmo tempo egocêntricos e impessoais, cedendo a todas as sugestões e a todas as correntes de imitação: o sentido do grupo se reduz, assim para eles, a uma espécie de comunhão na submissão aos mais velhos e às

direções adultas. Os maiores, ao contrário, proibem entre si a mentira, a trapaça e tudo o que compromete a existência da solidariedade: o sentimento do grupo é, portanto, mais direto e mais conscientemente mantido. (Piaget, 1932/1994, p. 240).

A **justiça imanente**, outro conceito abordado pelo autor, refere-se à crença primitiva manifestada pela criança que afirma a existência de sanções automáticas que emanam das próprias coisas, aspecto que relaciona-se às características psicológicas do pensamento infantil e aos conteúdos aprendidos socialmente. Tal crença, proveniente dos sentimentos adquiridos sobre a influência da coação adulta, tende a decair progressivamente na medida em que ocorre maior desenvolvimento intelectual e moral.

Os estudos e pesquisas realizados por Piaget evidenciam que quanto maior o grau de heteronomia nos sujeitos, maiores são as escolhas de formas de sanção expiatória. Esta situação deve ser problematizada no ambiente escolar, quando educadores ou alunos apresentarem a tendência de escolher esse tipo de sanção como modo de evitar a reincidência das faltas. Para Piaget, essa tendência é um estímulo, por reforçar atitudes heterônomas e não possibilitar a crianças e jovens a coordenação de diferentes perspectivas e a valorização do vínculo social. Argumenta o autor que uma educação baseada na autoridade e no respeito unilateral apresenta inconvenientes tanto do ponto de vista moral, quanto intelectual, pois, ao invés de levar o indivíduo a elaborar regras, impõe-lhe um sistema de imperativos pré-estabelecidos e categóricos.

Sobre a disciplina, tema em discussão nesse estudo, a idéia de Piaget é clara e objetiva, atribuindo aos processos de regulação a dimensão moral, pois para ele o alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças resultam na descoberta da necessidade de um sistema normativo comum através da própria ação.

O autor assinala, no artigo “Procedimentos da Educação Moral”, publicado em 1930, como evidência de sua preocupação sobre o tema, duas possibilidades para essa educação: a formação ou de personalidades livres ou de personalidades conformistas. Ao referir-se à influência das relações interpessoais na moralidade, Piaget afirma que a autonomia, que representa o pleno desenvolvimento da personalidade humana, não pode desenvolver-se em ambientes autoritários e de opressão intelectual e moral.

Os princípios da teoria piagetiana relativos ao desenvolvimento moral, consideram que para fins de instrução e reconstrução das regras sociais embasadas em princípios de respeito mútuo e solidariedade, é necessária a tomada de consciência que possibilite aos indivíduos a descentração dos pontos de vista individuais, a cooperação, e a reciprocidade, pois o respeito às regras depende do compromisso entre as partes.

3 As contribuições de Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927- 1987), psicólogo norte americano, dedicou sua vida acadêmica ao estudo do desenvolvimento da moralidade humana e orientou suas pesquisas seguindo os pressupostos piagetianos. Sua aproximação com a teoria de Piaget é clara, pois Kohlberg partiu desses estudos para prosseguir em suas próprias descobertas, ampliando o campo de visão ao incluir adolescentes⁵⁰ e adultos como sujeitos em suas pesquisas. Várias aproximações podem ser traçadas entre os trabalhos desses dois teóricos, destacando-se a busca de raízes filosóficas no entendimento da gênese e do desenvolvimento da moralidade. As idéias de Kant (1724-1804) presentes nos dois estudos revelam a noção de respeito às pessoas como o cerne da moralidade ou como o imperativo categórico máximo da teoria kantiana: “tratar as pessoas como fins, não como meios”.

Tem origem, no pensamento kantiano, o princípio da universalidade moral, o que significa que para dois teóricos - Piaget e Kohlberg, - a seqüência do desenvolvimento moral é invariante, universal e transcendente à própria cultura. O argumento de Kohlberg, que sustenta essa questão, baseia-se na afirmativa que todos os sujeitos pesquisados em diferentes culturas usaram as mesmas categorias morais básicas, os mesmos conceitos e princípios, atravessaram a mesma ordem seqüencial de estágios, embora tenham sido verificadas algumas variações quanto ao tempo desse desenvolvimento. Para Biaggio (2002), a questão da universalidade moral e do relativismo cultural foi e continua sendo um dos pontos

⁵⁰ As pesquisas realizadas por Piaget, no campo do desenvolvimento moral, envolveram crianças com idades que variavam entre os 3 e os 11 anos de idade.

is rebatidos e criticados da teoria kohlberguiana, ainda que o autor tenha buscado, ao longo de sua história, a confirmação desse princípio.

As discussões referentes à questão da universalidade dos princípios morais e a influência da cultura e do desenvolvimento não estão contempladas nesse estudo, que tem como objetivo apenas destacar as principais idéias do autor.

Outro aspecto, já assinalado no capítulo pertinente ao referencial teórico piagetiano, diz respeito ao paralelismo estabelecido entre desenvolvimento moral e o cognitivo, tese ampliada por Kohlberg que tentou a idéia de que, para além de paralelismo, o pensamento lógico-formal é condição necessária, embora não suficiente, para o pleno desenvolvimento moral. Para o autor, não pode haver desenvolvimento da moralidade autônoma sem o desenvolvimento da inteligência, pois a moralidade exige racionalidade e reflexão. Vinha⁵¹ (2000, p.101) destaca que a teoria de Kohlberg, apoiada em um modelo evolutivo, mostra “a construção de um pensamento moral como uma forma de estruturação do significado que o sujeito outorga às regras morais da sociedade”, considerando a dimensão cognitiva no desenvolvimento da moralidade. Nessa perspectiva, julgamentos morais mais elevados exigem raciocínios mais avançados ou pensamentos lógico-formais⁵².

Com referência às aproximações entre as teorias de Kohlberg e Piaget, outro aspecto a ser considerado é o foco desses autores sobre a evolução do juízo moral e não sobre a própria ação moral do sujeito. Kohlberg acredita haver uma correlação entre esses dois aspectos, porém afirma que a relação é biunívoca, pois os julgamentos morais revelados frente aos dilemas propostos, muitas vezes podem corresponder às ações reais⁵³ dos sujeitos. Biaggio (2002, p. 37) destaca que para Kohlberg o importante foi detectar os raciocínios de justiça realizados pelos sujeitos e não as ações ou comportamentos manifestados, situando o princípio de justiça como a base da moralidade, idéia já defendida por Kant e Piaget.

⁵¹Alma Pillegi Vinha é doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp, realiza pesquisas na área do desenvolvimento da moralidade infantil.

⁵²O desenvolvimento lógico é uma condição necessária para o desenvolvimento do raciocínio moral, porém não é condição suficiente. Muitas pessoas atingem o pensamento formal e não demonstram raciocínio moral elevado.

⁵³A distinção entre juízo e ação moral, já descrita no capítulo correspondente aos estudos de Piaget, merece destaque nesse texto, pois o mesmo analisará dados correspondentes aos juízos morais dos alunos e não suas ações ou comportamentos.

Assim como a de Piaget, a teoria de Kohlberg comprova a existência de diferentes níveis de consciência moral que seguem uma seqüência invariável e de ordenação hierárquica, denominadas pelo autor estágios invariantes. Piaget utiliza a denominação atitudes dominantes, para classificá-las. O termo estágio é utilizado por Piaget somente na descrição da evolução dos processos cognitivos, não sendo citado no campo do domínio moral.

A classificação de Kohlberg referente ao desenvolvimento moral compreende três grandes níveis, subdivididos em seis estágios. A definição da teoria baseada em estágios hierárquicos de juízo moral, fundamenta-se nas pesquisas realizadas por Kohlberg, para sua tese de doutorado defendida em 1958. Nesse trabalho, o autor ao entrevistar crianças e adolescentes utilizou como dilema central a história de Heinz e identificou níveis e estágios de desenvolvimento moral. O dilema propunha como discussão o valor da vida humana e as leis normativas de determinada sociedade, para evidenciar, nas respostas dos entrevistados, a justificativa usada para a tomada de decisão.

Na presente investigação, a discussão dos dilemas morais proposta aos alunos através da apresentação de situações extraídas do cotidiano escolar, é utilizada como um dos procedimentos da coleta de dados. Tais situações, contém um dilema ou um conflito moral a ser resolvido e implicam na tomada e justificativa de decisões. Elas são apresentadas e discutidas no capítulo referente à metodologia. De acordo com Kohlberg foram tomados como princípios orientadores para a discussão dos dilemas morais, as seguintes prescrições: a formação dos grupos deve ser constituído por até doze alunos com diferentes estágios de maturidade moral; o papel do líder da discussão deve assegurar o diálogo moral a partir de pontos de vista conflitantes, estimulando os participantes a buscarem soluções; os dilemas morais propostos devem ser extraídos de situações reais do cotidiano escolar; deve ser levado em conta o contexto social nos quais os indivíduos agem e tomam decisões, pois a moralidade é por natureza social. (Biaggio, 2002, p.51-52).

Não foram consideradas na utilização de tal metodologia a proposição de promoção do amadurecimento do julgamento moral sugerida por Kohlberg, visto que tal enfoque não contribuiria para a investigação proposta, nem a análise dos juízos morais emitidos pelos alunos segundo os níveis e estágios propostos pelo autor. Foi utilizada para tanto a proposição teórica piagetiana.

2.4 O conceito de representação

A compreensão da gênese e do desenvolvimento da capacidade representativa da criança torna-se imprescindível nesse estudo na medida em que ele busca apreender as representações construídas por jovens estudantes sobre elementos de sua realidade social.

O desafio teórico empreendido parte da análise dos pressupostos piagetianos relativos ao nascimento e à evolução do pensamento representativo na criança e ao entendimento das influências dos fenômenos ou fatores sociais e culturais sobre os sujeitos, na construção de representações sucessivas ao longo da sua vida. A reciprocidade existente entre o mundo individual e o mundo social, afirmada teoricamente por Piaget, sustentou a busca de novos entendimentos sobre a questão. A interlocução com a teoria das Representações Sociais agrega referências que elucidam a forma como os sujeitos imersos em um universo de símbolos, sinais e mensagens compreendem e significam os saberes vividos nas práticas sociais.

A contribuição dessa teoria, que centra seu olhar sobre a relação entre o sujeito e a sociedade, ou que vê os enfoques psicológicos do ponto de vista da vida social e cultural, foi de fundamental importância na análise dos dados coletados. O desvelamento das falas dos estudantes entrevistados, revelando seus saberes, suas crenças, seu modo de reconhecer e significar as relações vividas na escola, tornou-se mais claro na medida em que se pôde compreendê-los sob o ponto de vista da Epistemologia Genética – que concebe um sujeito psicológico ativo em sua inter-relação com os objetos de conhecimento – e sob o ponto de vista das Representações Sociais, que afirma que esse sujeito psicológico-individual se constrói em relação a uma realidade social. A interdependência entre a psicologia e a sociologia é explicitada por Piaget em “Estudos Sociológicos” (1965/1973), o que revela o caráter interdisciplinar de sua obra. Afirma o autor que o conhecimento não parte nem dos sujeitos nem do objeto, mas da interação

indissociável entre eles e avança na direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização subjetivante (p. 14), em uma relação dialética constante.

A partir dessas constatações, aproximaram-se os conhecimentos das duas teorias, para melhor compreender os dados coletados na pesquisa. Apresenta-se a seguir a compreensão piagetiana da gênese e do desenvolvimento do pensamento representativo, na perspectiva da Epistemologia Genética e na seqüência a contribuição dos estudos relativos às Representações Sociais.

2.4.1 A gênese e o desenvolvimento do pensamento representativo em Piaget

Em sua obra “A Formação do Símbolo na Criança” (1945/1990), Piaget descreve a gênese do pensamento representativo, estabelecendo uma relação entre a atividade sensório-motora que a precede, e as formas operatórias do pensamento. Desenvolve ao longo desse volume duas teses principais sobre o tema.

Primeira tese - no início do jogo e da imitação, pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motora – processos essenciais na constituição das formas primitivas e pré-verbais da inteligência – para a assimilação e a acomodação mentais que caracterizam os inícios da representação. A representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre significantes⁵⁴ e significados, ou significações (p. 11-12).

Segunda tese- existe interação entre as diversas formas de representação. A representação existe quando se imita um modelo ausente, no jogo simbólico, na imaginação e no sonho. A função simbólica é o mecanismo comum aos diferentes sistemas de representação, cuja existência prévia é condição

⁵⁴ A representação necessita do apoio de um sistema de “significantes” à disposição do indivíduo. Podem ser distinguidos três tipos de significantes, de acordo com o grau de conexão estabelecido com o significado: os indícios – quando significantes e significado estão indiferenciados; os símbolos – quando os significantes se diferenciam dos significados, mas ainda guardam conexões entre si; e os signos – quando os significantes e significados são totalmente diferenciados, tais como as palavras. Os significantes são constituídos pela acomodação e os significados são fornecidos pela assimilação. A representação implica um jogo de assimilações e acomodações. (Piaget, 1945/1990, p. 346)

necessária para possibilitar as interações do pensamento entre os indivíduos e, conseqüentemente, a aquisição das significações coletivas ou sociais (p. 14).

Ao abordar a gênese do pensamento representativo Piaget (1964 /1976), argumenta que o desenvolvimento da vida psíquica da criança orienta-se para o equilíbrio, em um processo de equilibração progressiva e contínua, de modo que estruturas mais simples assegurem a passagem para estruturas mais complexas de pensamento. Esse processo evidencia-se também na vida social e afetiva da criança, estabelecendo-se sempre a co-relação entre estruturas cognitivas e socialização. Nesse processo de desenvolvimento, distinguem-se duas formas de estruturas: as invariáveis, funções constantes e comuns a todas as idades – relativas às necessidades afetivas, fisiológicas e intelectuais; as variáveis, formas de organização da atividade mental – sob um duplo aspecto: motor ou intelectual e afetivo, nas dimensões individuais e sociais. Piaget classifica seis estágios ou períodos de desenvolvimento, que demarcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas: o estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários; o estágio dos primeiros hábitos motores e primeiros sentimentos diferenciados; o estágio da inteligência senso-motora ou prática das regulações afetivas elementares; o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da primeira infância); o estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais da cooperação (de sete a onze- doze anos); o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos, correspondente à adolescência (Piaget, 1964 / 1976, p. 13).

No período sensório-motor⁵⁵, caracterizado pela inteligência prática e pelo intenso e extraordinário desenvolvimento mental, são observados os indícios ou sinais do nascimento da capacidade representativa da criança, embora ainda não possam ser considerados como autêntica representação. A primeira forma de pensamento representativo, embora incipiente, é a imitação, observada precocemente através de ações

⁵⁵ O período sensório-motor, que se inicia no nascimento e estende-se até a aquisição da linguagem, é considerado por Piaget como fundamental para o curso da evolução psíquica ao longo do desenvolvimento, sendo considerada pelo autor como “uma revolução copérnica em miniatura”, tal o grau de evolução que representa em termos de assimilação ao mundo externo, realizada pela criança. (1964/ 1976)

espontâneas do bebê ao tentar reproduzir movimentos percebidos. Ao longo das seis fases⁵⁶ do desenvolvimento da inteligência sensório-motora estão assinalados os primórdios da imitação: "... existe uma conexão estreita entre as fases da imitação e as seis fases distinguidas anteriormente, no desenvolvimento da inteligência sensório-motora". (Piaget, 1945/1990, p. 17)

Na primeira fase, compreendida como a de preparação dos reflexos ou como a de ações deflagradas por reflexos, não está presente a imitação, porém há um funcionamento que a torna possível nas etapas seguintes. A assimilação funcional observada através das repetições das ações, originadas através dos reflexos, torna possível a transição. A segunda fase tem como característica o enriquecimento do esquema reflexivo, há nela a assimilação de elementos exteriores que se ampliam em função das experiências adquiridas. A acomodação aos novos dados evolui, podendo prolongar-se em imitação, desde que os modelos propostos sejam idênticos⁵⁷. A acomodação e a assimilação dessa fase são quase indiferenciadas, a imitação pode derivar-se de ambas, e na seqüência desse desenvolvimento há o predomínio da acomodação sobre a assimilação.

A partir da coordenação da visão e da apreensão, em torno dos quatro meses de idade, a criança ingressa na terceira fase do desenvolvimento sensório-motor. Do ponto de vista da imitação, há maior sistematização, dada a possibilidade de assimilação de novos modelos aos esquemas, na medida em que se multiplicam as atividades visíveis para o sujeito. A imitação dessa fase ainda está limitada porém, às condições da reação circular secundária, é uma imitação conservadora que não inclui movimentos novos. As próximas fases – quarta e quinta - assinalam, segundo as palavras de Piaget, o "desabrochar da imitação" (1945/1990, p.48). Essas fases são caracterizadas pela diferenciação progressiva entre a acomodação e a assimilação e a constituição de um sistema de indícios⁵⁸. Do ponto de vista da inteligência, os progressos caracterizam-se pela coordenação de esquemas e pela construção da noção de espaço, do objeto e da causalidade. A tentativa nessa fase de imitar o novo, algo inédito até então, pode

⁵⁶ As fases do desenvolvimento da inteligência sensório-motora são descritas por Piaget em "O Nascimento da Inteligência", obra publicada em 1936. Nela, o autor apresenta o estudo do desenvolvimento da lógica da inteligência prática da criança e a função de adaptação que possibilitam seus progressos intelectuais.

⁵⁷ No domínio da sucção, nessa fase o esquema reflexo enriquece de novos gestos, tais como introduzir sistematicamente o polegar na boca. (Piaget, 1945/1990, p.22)

⁵⁸ Os indícios são caracterizados por Piaget como signos móveis destacados da ação, que permitem as previsões de um futuro próximo ou as reconstituições de um passado recente. (1945/1990, p. 60)

ser explicada pela íntima conexão entre o desenvolvimento da imitação e a inteligência, visto que a acomodação exige maleabilidade e coordenação dos esquemas e progressiva diferenciação da assimilação.

A quinta fase apresenta imitações precisas e sistemáticas de novos modelos, através de acomodações sucessivas e explorações dirigidas. As novas possibilidades de imitação dessa fase estão diretamente relacionadas aos progressos da inteligência, pois a criança coordena e diferencia um maior número de esquemas, busca alcançar objetivos e superar as simples aplicações⁵⁹. A etapa subsequente, a sexta fase, assinala o aparecimento da imitação diferida, definida por Piaget como a capacidade de a criança reproduzir modelos ausentes, após um período prolongado de observação. A inteligência sensório-motora nessa fase possibilita a coordenação dos esquemas além da percepção imediata, dando lugar a novas combinações mentais. A imitação ocorre então através da interiorização da acomodação "... a criança consegue imitar logo os novos modelos, substituindo assim a acomodação tateante e exterior por uma combinação interna de movimentos". (PIAGET, 1945/ 1990, p. 81).

A imitação diferida, já considerada como uma forma de representação, ou uma interiorização da imitação, pressupõe a construção de um modelo interno. Piaget destaca que a capacidade representativa envolve um aspecto conceitual, ligado a sistema de conceitos e esquemas, e um esquema simbólico, ligado à evocação de realidades ausentes através de imagens mentais, aspectos relacionados e constituídos paralelamente. A imitação diferida, descrita na sexta fase, é uma forma de representação, ainda limitada, evocada através de modelos internos ou recordações, também denominados símbolos. Na medida em que a inteligência sensório-motora prolonga-se na forma de representação conceptual e em que a imitação converte-se em representação simbólica, há também a inserção do sistema dos signos sociais e a transição para o período da inteligência pré-operatória ou conceptual. A verificação da crescente inclusão do sistema de signos impostos arbitrariamente através da socialização à criança, o qual passa a fazer parte de seu pensamento representativo, não exclui a existência de mecanismos psicológicos prévios e individuais.

Na transição de um estágio a outro, é importante verificar o papel e a formação da imagem mental na constituição da função simbólica, pois ela começa a manifestar-se na finalização da sexta fase do período sensório-motor. A linha evolutiva do desenvolvimento da imagem mental é demarcada por um

⁵⁹ Uma das observações descritas por Piaget, na quinta fase, referem-se às ações da criança utilizando os esquemas do suporte a fim de utilizar um objeto para atrair para si os objetos distantes. (1945 /1990, p. 79)

processo de interiorização cada vez mais complexo, diferenciando-se dos signos sociais por ser de ordem íntima e interior.

Segundo Piaget (1948/1993), a imagem mental é o produto de um esforço de cópia-concreta e sensível do objeto, permanecendo, porém, fundamentalmente simbólica, pois o significado efetivo só será encontrado no conceito. Não sendo o conhecimento concebido como cópia do real, mas como resultado de um processo de assimilação e de ação do sujeito sobre o objeto, as representações imaginárias ou as imagens mentais servem como significantes, substituindo simbolicamente os objetos ausentes. A imagem mental, na teoria piagetiana, é um dos elementos constituintes da função simbólica. Ela não é vista nem concebida como um prolongamento da percepção, idéia associada à história da Psicologia Experimental, no contexto das teorias empiristas. Para Piaget (1948/1983), pensar em uma perspectiva de conhecimento-cópia é apoiar-se fundamentalmente nos aspectos figurativos⁶⁰ da representação, ligados à percepção, idéia não aceita por ele, que desenvolve sua teoria baseada na idéia de conhecimento-assimilação, cuja perspectiva focaliza o aspecto operativo da representação, ligado à ação e à operação.

Piaget analisa também a gênese e a estruturação do jogo no desenvolvimento da capacidade representativa da criança, considerando-o como atividade fundamental nesse processo. Nessa atividade, há o predomínio da assimilação sobre a acomodação, situação inversa à atividade imitativa. Suas manifestações podem ser observadas precocemente, desde as primeiras etapas do período sensório-motor, evoluindo gradualmente dos primeiros jogos motores, aos jogos simbólicos e aos jogos de regras que se prolongam até a adolescência e a idade adulta. O autor realiza uma análise semelhante à desenvolvida no estudo da gênese da imitação ao investigar os primórdios do jogo no período sensório-motor, focalizando maior atenção nas fases finais desse período (de IV a VI fase). A evolução do jogo é concomitante à evolução da imitação, sua indiferenciação ocorre apenas no período do sensório-motor, pois o pólo das condutas da imitação é a acomodação e o pólo das condutas do jogo é a assimilação.

Os jogos motores ou jogos de exercício, os primeiros observados nas condutas infantis, originam-se inicialmente nas adaptações reflexas, evoluindo em direção à quarta fase quando a criança passa a

⁶⁰ A representação envolve dois aspectos relacionados ao modo de produção de conhecimento - figurativo, dedicado aos estados, ou a um modo de conhecimento mais estático constituído pelas percepções, pela imitação e pelas imagens mentais, e o operativo- constituído pelas ações sensório- motoras e posteriormente pelas ações interiorizadas, algumas das quais denominadas de operações, possibilitadoras de transformações. (Delval, 2002)

aplicar esquemas conhecidos à novas situações, que podem se prolongar em manifestações lúdicas executadas por pura assimilação e pelo prazer de agir. A ritualização dos esquemas pode ser observada nessa fase, quando a criança começa a realizar seqüências de combinações relacionadas a determinadas ações, havendo uma preparação para a formação dos jogos simbólicos. Na seqüência, no decorrer da fase cinco, acentua-se o caráter das ritualizações, há a combinação e repetição de gestos.

O progresso no sentido da ritualização lúdica dos esquemas possibilita o desenvolvimento do simbolismo, visto que a criança já evoca simbolicamente alguns elementos dos esquemas. A sexta fase demarca um progresso no sentido da representação, há a passagem da inteligência empírica para a combinação mental e da imitação exterior para a imitação interna ou diferida. São caracterizados nas condutas, os símbolos lúdicos em contraste com os simples jogos motores. A criança passa a aplicar os esquemas habituais a novos objetos e a utilizar esses objetos com o propósito de imitar ou evocar os esquemas. Nas condutas da sexta fase, existem componentes simbólicos e não apenas jogo motor, pois a criança utiliza os objetos simbolicamente a fim de evocar situações conhecidas⁶¹. O esquema simbólico de ordem lúdica, característico dessa fase, supera os indícios, que representam apenas uma parcela do objeto, atingindo quase o nível de signo. A diferença entre os esquemas simbólicos e os signos é considerada pelo fato de o primeiro possuir um significante interno ou semelhante ao objeto a ser representado, sendo produto do pensamento individual, e de o segundo responder a um significante arbitrário, ou seja, convencionado a partir das relações sociais.

A diferenciação progressiva entre significante e significado configura a capacidade de representação da criança, sendo resultante de toda construção sensório-motora anterior. A passagem do período sensório-motor para o representativo evolui em função das próprias transformações da inteligência e por meio dos esquemas interiorizados e da imitação diferida. Se até então a imitação e o jogo são caracterizados como funções diferenciadas e até opostas, nos primórdios da inteligência intuitiva ou representativa são concebidos como solidárias ou complementares, pois a inteligência desta etapa passa a equilibrar os processos de assimilação e acomodação – até então predominantes em uma outra função.

⁶¹ Piaget (1945/1990) recorre ao exemplo de J., que utiliza objetos substitutos para representar seu travesseiro, ao ritualizar a situação da hora de dormir. Ressaltando que existe nesse caso simbolização, havendo assimilação fictícia de um objeto a um esquema anterior.

Ao analisar a gênese e o desenvolvimento dos jogos, Piaget (1945/1990) os classifica em três grandes estruturas: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras. O jogo de exercício é observado entre as fases dois e quatro do período sensório-motor. É um exercício simples, em que a criança limita-se a reproduzir condutas adaptadas, constitui-se em uma ação funcional realizada por prazer ou na da construção de novas combinações que podem ou não ter finalidades⁶². Os jogos de exercícios do pensamento, uma segunda categoria dentro deste tipo de estrutura, também se apresentam como exercício simples e de combinações com ou sem finalidade. Eles ultrapassam o período sensório-motor e perdem a importância com a idade, pois já está acompanhado da imaginação simbólica e representativa e dos efeitos da socialização.

Os jogos simbólicos constituem uma importante evolução no pensamento da criança, pois ela passa a evocar os símbolos a fim de assimilar o real aos seus desejos e interesses. Piaget destaca que os jogos simbólicos supõem uma forma de representação, pois ao manifestá-los a criança utiliza a imitação diferida e a atividade lúdica. Os jogos simbólicos também podem ser classificados segundo a estrutura dos símbolos. A forma mais primitiva de símbolo lúdico é o esquema simbólico, forma que assinala a passagem entre o exercício sensório-motor e o simbólico. Sua principal característica é a possibilidade de exercitar as condutas fora do seu contexto por simples prazer funcional, aliada à capacidade de evocar essa conduta na ausência do suporte material, embora ele ainda seja considerado pelo autor como uma forma primitiva de simbolização.

Na evolução do desenvolvimento, a partir da aquisição da linguagem, sucedem-se novas formas de símbolos lúdicos que oportunizam à criança uma assimilação representativa da realidade e de seu contexto social ou mundo exterior. Os jogos simbólicos passam por diferentes etapas, que vão desde a assimilação simples de objetos, às combinações simbólicas, como simples transposição da vida real, à

⁶² Os jogos de exercícios sensório-motores têm como função exercitar as condutas pelo simples prazer funcional ou pelo prazer de tomar consciência de seus novos poderes. (Piaget, 1945/1990)

criação de histórias e seres imaginários, ou até a utilização do jogo como forma de compensação ou catarse⁶³.

Entre os quatro e sete de idade, os jogos simbólicos aproximam-se cada vez mais do real, o símbolo perde o caráter de deformação lúdica e aproxima-se de uma simples representação imitativa da realidade. O símbolo lúdico evolui de uma simples cópia do real para a adaptação inteligente. O autor demonstra também a existência do simbolismo coletivo, que inicialmente é pouco socializado, mas que progride a partir das novas aquisições sociais e mentais adquiridas pela criança – “... no que diz respeito ao simbolismo lúdico, convirá notar que todo o progresso da socialização culmina, não num esforço do simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido da imitação objetiva do real”. (PIAGET, 1945/1990, p. 179).

O período situado entre os sete aos doze anos de idade, é caracterizado pelo declínio do simbolismo em oposição ao crescimento das construções simbólicas, cada vez menos deformantes, e aos jogos de regras. Os jogos de regras implicam uma diminuição progressiva do egocentrismo infantil e um destaque cada vez maior à socialização e à própria convivência entre as crianças, pois sua essência é a compreensão e o respeito às regras coletivas. Nesta fase, há uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis atribuídos no grupo e uma crescente cooperação entre os jogadores. Piaget salienta que essa estrutura de jogo permanece presente ao longo do desenvolvimento humano, ultrapassa a adolescência e mantém-se na vida adulta, sendo definida como a atividade lúdica do ser socializado.

Assim como o símbolo substitui o exercício simples, com o surgimento do pensamento, a regra substitui o símbolo, enquadrando o exercício quando as relações sociais constituem-se. Essas regras podem ser distinguidas em duas categorias: as regras transmitidas e as regras espontâneas. As primeiras são consideradas como institucionais, repassadas de geração em geração, as segundas, oriundas da socialização e da relação entre iguais e contemporâneos. O autor relaciona as etapas do jogo de regras à gênese e ao desenvolvimento das normas morais, considera que a moral representa um sistema de regras a ser respeitado pelos indivíduos

⁶³ Piaget (1945/1990) cita situações em que a criança utiliza essa forma de jogo a fim de elaborar uma situação desagradável vivida, revivendo-a ficticiamente. Desse modo, evidencia-se a função do jogo simbólico, que é a de assimilação do real ao eu, libertando-os das necessidades da acomodação.

O pensamento conceptual ou representação cognitiva, desenvolve-se em função do equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação, resultante da evolução das outras formas do pensamento representativo – a imitação e o jogo. O equilíbrio dessas funções representa o avanço da inteligência sensório-motora, em direção à efetiva capacidade de representar o real.

O processo evolutivo do pensamento representativo é caracterizado inicialmente pelo desequilíbrio, pois quando a acomodação precede a assimilação, há a imitação representativa, e quando predomina a assimilação, há o jogo. Somente quando há equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, existe a representação cognitiva. O pensamento não ultrapassa o nível dos pré-conceitos enquanto a assimilação e a acomodação permanecem incompletas e sem encaixes hierárquicos. Somente quando o equilíbrio torna-se permanente e a imitação e o jogo integram-se à inteligência, a representação alcança o nível operatório devido à capacidade de reversibilidade. (PIAGET, 1945 /1990, p. 346)

A adaptação representativa é um processo que se adapta, inicialmente, aos objetos próximos e perceptivos e, posteriormente, a um universo longínquo no espaço e no tempo, através da evocação de objetos e acontecimentos, das imagens simbólicas, dos signos e do pensamento. Com relação às categorias reais ou espaço-temporais, a adaptação efetiva-se pela extensão progressiva dos esquemas sensório-motores ou dos esquemas de movimentos e percepções. A acomodação própria desses esquemas, geradora da imagem e constituinte do sistema de significantes individuais, serve de suporte à assimilação representativa. A característica da primeira fase, situada entre os dois e os seis anos de idade, é a de uma assimilação egocêntrica, com a estrutura do pré-conceito, o que explica o animismo, o artificialismo e as participações mágico-fenomenistas.

Na segunda fase, situada entre os quatro aos oito anos de idade, há tendência ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o que ainda não ocorre de modo permanente, somente acontece no quadro de algumas configurações privilegiadas, tais como as ligadas às estruturas perceptivas, pois o pensamento permanece imagético e intuitivo. A evolução deste desenvolvimento demarca o terceiro período, caracterizado pelo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação representativas, marcadas pela

reversibilidade⁶⁴ do pensamento, ou seja, pela constituição das operações. A atividade representativa é então atingida, em torno dos sete, oito anos, no plano das operações concretas, e, em torno dos onze, doze anos, no plano das operações formais. Nesse período, a imitação se torna refletida, subordina-se aos objetivos perseguidos pela inteligência.

Ao realizar a análise da trajetória do pensamento representativo, Piaget, salienta que as diversas formas desse tipo de pensamento evoluem em função do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, em um processo progressivo e constante. A passagem de uma estrutura à seguinte, prevê sempre o prolongamento de uma conduta à outra, segue o sentido de um equilíbrio inferior a um equilíbrio superior, conquista o papel específico da vida mental, que é o de adquirir mobilidade e reversibilidade completa, impossíveis de serem realizadas apenas no plano orgânico. (Piaget, 1945/ 1990, p.370).

2.4.2 As contribuições da Teoria das Representações Sociais

O estudo da gênese e da constituição do pensamento representativo na criança, segundo os princípios da teoria piagetiana, evidencia a importância atribuída por Piaget às interações sociais, como fatores intervenientes nesse processo de desenvolvimento. Afirma o autor que “o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos”. (1965/ 1994, p. 16) Nessa perspectiva, considere necessário estabelecer uma aproximação com estudos que buscassem melhor explicar a relação entre as construções cognitivas e simbólicas- de caráter psicológico e individual- e a realidade social- de caráter sociológico e coletivo. Situada nesse campo de conhecimento está a Teoria das Representações Sociais, que tem como objeto de estudo a articulação entre a vida coletiva de uma sociedade e os processos de constituição simbólica dos sujeitos, que buscam significar o mundo em que vivem.

⁶⁴ A reversibilidade só pode ser explicada através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, pois tanto a assimilação quanto a acomodação sozinhas são irreversíveis. Somente com o equilíbrio entre ambas há a descentração da assimilação em função das transformações do real, a acomodação tem que considerar os estados anteriores e posteriores. (Piaget, 1945/1990. p.367)

A teoria das Representações Sociais originou-se na Europa, com a publicação da obra *La Psycanalyse: Son Image et son public*, de Serge Moscovici, psicólogo social, em 1961. Esse estudo, publicado originalmente na França, enriqueceu o debate teórico referente às relações entre sujeitos e sociedade e o modo como essa relação se constrói, lançando seu olhar sobre “o modo como numa determinada sociedade, seus membros pensam a sua experiência e o seu comportamento”. (MOSCOVICI, 1978, p. 8). Segundo Jovchelovitch⁶⁵ (2002), essa teoria nasceu e cresceu sob a égide de interrogações radicais, confrontando os diferentes e antagônicos argumentos que visavam explicar essa questão.

Talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-sociedade e como essa relação se constrói. Se de um lado sofremos os equívocos demasiados individualizante, psicologicista nos seus parâmetros de compreensão da subjetividade, por outro, muitas vezes as tentativas de introduzir conceitos sociológicos à Psicologia Social sucumbiram à tentação maniqueísta do inverso. Assim, ou ficávamos no indivíduo fechado no âmbito de um Eu abstraído do mundo que o constitui, ou tratávamos a sociedade e a história como abstração. (2002, p.63)

Moscovici, considerado um importante cientista social contemporâneo, inspirou seus estudos em diferentes áreas de conhecimento, tais como a filosofia, a matemática, a história da ciência, a psicanálise e a psicologia social. Elaborou uma teoria focada nas relações entre a natureza e a sociedade humana e o modo como as interações entre os sujeitos influenciam ou produzem os saberes sociais. Ele afirma que “não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito.” (1978) O autor conecta a noção de sujeito autônomo capaz de iniciativas e escolhas pessoais, com as noções de família, de instituições profissionais, religiosas, culturais e das nações, como também determinantes nas ações e representações de cada indivíduo e da própria sociedade como um todo. O significado do conceito de representação social se expressa nas seguintes considerações:

A Representação Social é uma modalidade particular de conhecimento, cuja função é a elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. A representação é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, integram-se em grupos em uma relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. (Moscovici, 1978, p.28).

⁶⁵ Sandra Jovchelovitch é pesquisadora sobre o tema, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Moscovici (2002) confere quatro características gerais à teoria.

1- A teoria das Representações Sociais confere racionalidade ao conteúdo das crenças, das ideologias, dos saberes populares e do senso comum, tomando-os como um sistema coerente de signos ou como imagens, vizinhas de uma práxis e de um ritual, com existência própria, em virtude de um princípio imanente. Segundo o autor, essa é uma das contradições da teoria em relação a outras concepções, que não assumem a racionalidade desses conteúdos, em oposição ao conteúdo das crenças e das concepções individuais. Nessa perspectiva, as representações sociais são compreendidas como racionais, não por serem sociais, mas por serem coletivas... “é somente dessa maneira que os homens se tornam racionais, e um indivíduo isolado não poderia sê-lo. Desse modo toda psicologia das formas de pensamento, ou de linguagem, deve necessariamente ser social.” (Moscovici, 2002, p. 11)

2-A teoria das Representações Sociais não concebe o dualismo entre o mundo individual e o mundo social. Critica as posições teóricas que compreendem os comportamentos humanos ora como resultantes de processos íntimos e de natureza meramente fisiológica, ora em função das interações de estruturas, de trocas, de poder etc. Para o autor, o conflito entre o individual e o coletivo é do domínio da experiência de cada indivíduo e da realidade da vida social, todos os grupos culturais possuem instituições que conduzem tanto à individualização quanto à socialização. A noção de conflito é essencial, pois sem ela não pode ser compreendido o dinamismo das sociedades ou as transformações em qualquer uma das partes que a compõem. Ao discutir essa questão, Moscovici revela a influência da obra piagetiana em seus estudos sobre as representações, cita-a como “uma das bases mais fortes que sua teoria vai buscar” (2002, p.19), credita a Piaget a construção de uma teoria que centra seu olhar sobre as relações entre sujeito e objeto, em contraponto às epistemologias inatistas do sujeito puro ou às de caráter empiristas centradas no objeto ou no meio social. Sobre essa questão, afirma Jovchelovitch (2002) que a teoria das Representações Sociais se constrói sobre uma teoria dos símbolos, tais como foram descritos por Piaget, que concebeu a atividade simbólica como produto do eu, constituída sobre a capacidade representacional de um sujeito psíquico em constante relação com o mundo exterior que tenta compreender e abstrair.

As representações sociais têm origem na atividade do sujeito e nas suas interações sociais, permitindo a co-existência de símbolos- pedaços da realidade social mobilizados pela capacidade criadora dos sujeitos para dar sentido às formas e circunstâncias nas quais encontram-se, e de signos constituídos a partir de uma rede de significados construídos socialmente.

O conceito de descentração⁶⁶, considerado por Piaget (1964/1976) como uma das mais marcantes facetas do desenvolvimento cognitivo da criança, é determinante no estudo das representações sociais, pois é através dessa capacidade que o sujeito torna-se capaz de interagir socialmente e objetivar o mundo externo.

3-A teoria das Representações Sociais é suficientemente elástica e complexa, a fim de modificar-se em função da diversidade dos problemas que deve resolver e dos novos fenômenos que deve explicar ou descrever. Para o autor, essa característica, passível de críticas e interrogações, confere uma generalidade e valor prático à teoria, retirando-lhe o risco do reducionismo, comum a teorias elementares e pouco específicas, eleitas muitas vezes como modelos a serem perseguidos. Moscovici afirma que é impossível isolar um princípio simples e único que possa dar conta da descrição e da explicação dos fenômenos psicossociais.

4 – A teoria das Representações Sociais não está presa a um método único de pesquisa. O autor acredita que deve ser aproveitado o que cada método oferece ao pesquisador, conferindo maior importância ao conteúdo intelectual da teoria. Moscovici aponta essa como uma das principais críticas sofridas ao longo de seus estudos, e o que também contribuiu para que a teoria tivesse pouca difusão, porém, defende a idéia de que o valor intelectual do conhecimento depende minimamente do método utilizado, seja ele qual for.

A teorização do conceito de Representação Social, na concepção de Moscovici (1978), assume duas formas de natureza: a cognitiva e a social. Ao reconhecer a representação como uma espécie particular de conhecimento, o autor a distingue em três traços distintos: o primeiro, diz respeito à reprodução do plano cognitivo das propriedades de um objeto; o segundo, de uma reprodução que se faz a um nível concreto ou imagético, com a diferenciação entre o conceito ou não; e o terceiro, que põe em destaque o lado significativo da representação, dando-se conta das qualidades extrínsecas ou intrínsecas do objeto, ausentes ou presentes no objeto de natureza social. A representação situa-se então como um saber, não intermediário entre o conceito e a percepção, mas no qual esses se cruzam e engendram-se.

Pela representação, o objeto está presente sob a forma de imagens, conceitos e significações, que refletem o objeto exterior, traduzindo a ação do sujeito individual ou social. A representação mantém com o objeto uma relação simultânea de simbolização e de interpretação, ao tomar o lugar dele e conferir-lhe significações. Essa

⁶⁶ Inicialmente o pensamento da criança é egocêntrico, não sendo capaz de descentralizar-se de seus próprios pontos de vista. Para alcançar a objetividade deve passar da indiferenciação inicial para a descentralização do pensamento, processo considerado por Piaget como uma verdadeira revolução copérnica. (Piaget, 1964/1976)

atividade do sujeito, considerando os processos cognitivos implicados - como sujeitos epistêmicos em questão - aliados aos processos intrapsíquicos mobilizados e às interações realizadas no meio social, constitui a especificidade dos estudos referentes às Representações Sociais. O aspecto psíquico que envolve as representações é compreendido por Moscovici (1978) como o universo interior que aproxima a pessoa do mundo externo.

As Representações Sociais, constituídas como organizações cognitivas, são abertas e dinâmicas, inscreve-se em sua estrutura a natureza social. A natureza social das representações não lhes confere um caráter formal, como um conhecimento distribuído igualmente entre vários sujeitos, mas como a idéia de um conhecimento partilhado por diversos indivíduos em diferentes processos de adesão e identificação. A identificação de um conjunto de representações estabelece o elo social e o sentimento de pertencimento a um grupo, reforçando a identidade individual. Moscovici (1978) salienta que o modo de produção das representações sociais, não ignorando os fatores individuais, se dá predominantemente através das determinações sociais “resultantes de uma interação coletiva, expressões de uma organização social” (p.306).

Quanto a essas determinações, muitas investigações foram realizadas a fim de evidenciar o seu modo de produção, destacando-se o impacto da necessidade de pertencimento a determinado grupo social; o status social e o papel que cabe ao indivíduo desempenhar; fatores mediados pela ideologia, pela cultura do grupo, pelas normas e valores que os governam e que governam as instituições. Moscovici (1978) considera que o que assegura a natureza social da representação é a função social da representação, ou seja, sua contribuição nos processos de orientação das condutas e das comunicações sociais, pois “toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas” (p. 25).

Para o autor, o fenômeno das representações sociais engloba a compreensão da função simbólica e da construção do real, rompendo com a tradição behaviorista que focaliza o estudo do indivíduo e o pequeno grupo e descarta as marcas da vida coletiva e social. A penetração da ciência na sociedade ou a passagem do científico às representações sociais é explicada como uma ruptura entre os moldes científicos e a vida coletiva, sendo sempre uma construção original impregnada pelo espírito criador dos sujeitos que a compõe.

A proposição teórica construída por Moscovici estabelece uma interface entre o individual e o coletivo, imbricando-os em uma relação dialética marcada por contradições históricas e culturais. A trajetória da teoria compreende a passagem por diferentes concepções e estudos realizados, seja para contrapô-los, complementá-los ou inseri-los na perspectiva proposta, pois nas palavras do próprio autor “o essencial não é tanto o estudo

de um pensamento especializado- social, científico, “psico-lógico”- ou de um estilo cognitivo [...] A Psicologia Social deve debruçar-se principalmente sobre o movimento das formas de reflexão e sua ordem. comparado com o dos eventos e fatores de interação e de cultura” (1978, p.288).

A revisão histórica do conceito de Representação Social apresenta as principais concepções⁶⁷ que marcaram principalmente o período anterior à Segunda Guerra Mundial e que mantinham como característica a distinção entre os fenômenos individuais e os fenômenos coletivos, na análise das representações. Para Farr⁶⁸ (2002), essa tendência dualista embasa-se na crença de que as leis que explicam os fenômenos coletivos, são diferentes das leis que explicam os fenômenos individuais.

Foi Wilhelm Wundt (1832-1920), psicólogo alemão, o primeiro pesquisador a diferenciar a psicologia experimental da psicologia social. Fundou, em 1879, o Instituto de Psicologia, com o propósito de introduzir a psicologia à ciência experimental. Suas pesquisas incluem a preocupação com a construção de modelos que expliquem outros fenômenos, além dos observáveis em laboratório. Wundt, inclui em seus estudos a idéia de cultura e de sociedade, pesquisa a linguagem, a religião, os costumes, os mitos, as magias e outros fenômenos correlatos. Ele compreende-os como fenômenos mentais coletivos, porém, mantém a divisão entre a psicologia fisiológica (da introspecção) da “*volkerpsychologie*” - produtos sociais resultantes da interação entre muitos. A argumentação de Wundt, para essa distinção, apóia-se na idéia que os fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo. A difusão dos estudos de Wundt teve influência marcante em outros pensadores e cientistas do século XX, constituindo referenciais teóricos, que, segundo Farr (2002), subdividem-se em duas vertentes principais: o interacionismo simbólico, defendido por George Mead⁶⁹ (1863-1931) nos Estados Unidos e o estudo das Representações Coletivas teorizado por Durkheim, e posteriormente por Moscovici, na tradição européia.

⁶⁷ Considera-se que foi a partir das obras de Marx, Durkheim e Weber que a Sociologia clássica moderna configurou um campo de conhecimento com métodos e objetos próprios. Valores e instituições considerados do ponto de vista supra-histórico, passaram a ser compreendidos como frutos da interação humana. (Quintaneiro, 1999, p.14).

⁶⁸ Robert Farr é pesquisador sobre o tema, professor de Psicologia Social na London School of Economics and Political Science.

⁶⁹ O interacionismo simbólico toma como unidade de análise o que denomina de ato social, compreendendo que o símbolo e seus significados são propriedade da situação interativa. Para o autor, a existência de significado, não implica necessariamente consciência do mesmo, visto que isso só é possibilitado através da simbolização. (Farr, 2002)

As idéias mais significativas da teoria desenvolvida por Mead, que contribuem para os estudos da Psicologia Social, expressam-se nas seguintes formulações: ênfase de uma noção de realidade social distinta de uma realidade natural, suscetível de criação, transformação e destruição; antecipação de uma visão epistemológica que questiona o que não é científico, por meio do consenso significativo como uma construção simbólica; análise de uma sociedade que contempla a possibilidade de incorporação do indivíduo a um universo de razão, atividade consciente e voluntária, em uma esfera pública, não restrita; natureza social da linguagem e a natureza simbólica da sociedade, deixando de ser objeto de especulação filosófica e tornando-se passíveis de análises empíricas.

Os suportes teóricos de Mead contribuem para o fortalecimento dos laços entre a psicologia e a sociologia, em especial, o papel que atribui ao simbólico na construção social da realidade. Sua teoria focaliza o estudo do *self* humano, crítica a natureza puramente individual da mente. Outro aspecto relevante na teoria de Mead, que contribui para os estudos da Representação Social, é a ênfase dada por ele ao papel da linguagem na compreensão da natureza humana, o que posteriormente também é postulado por Moscovici.

Na segunda vertente, situam-se os estudos de Durkheim⁷⁰ (1858–1917), fundador da sociologia moderna, o qual assume especial importância na reconstrução da história das Representações Sociais, por ter introduzido o conceito de Representação Coletiva, que serviu de base para os estudos de Moscovici. Segundo Minayo⁷¹ (2002), Durkheim foi o primeiro autor a trabalhar explicitamente com o conceito de Representação Social, utilizando-o no sentido de Representação Coletiva. O significado do termo refere-se a categorias do pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Durkheim afirma que essas categorias não são inatas e nem tão pouco universais na consciência, mas dadas pelos fatos sociais passíveis de observação e interpretação.

A noção de totalidade é outro conceito fundamental na teoria durkheimiana, pois através dela Durkheim suprime os vínculos entre a psicologia e a sociologia, ao compreender que as representações coletivas não

⁷⁰ Para Durkheim, a especificidade do objeto sociológico se expressa através dos fatos sociais, que compreendem a maneira de agir, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior na extensão de uma sociedade, independente das manifestações individuais. O autor considera que a mentalidade do grupo não é a mesma que a dos indivíduos, e que os estados de consciência coletiva são distintos dos estados de consciência individual, afirmando que os fenômenos que constituem a sociedade têm sua sede na coletividade e não em seus membros. (Quintaneiro, 1999, p.17)

⁷¹ Maria Cecília Mnayo é pesquisadora sobre o tema, professora da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro.

podem ser reduzidas a representações individuais. Na concepção do autor é a sociedade que pensa, não existindo representações falsas, pois todas respondem as diferentes formas de condição humana. Durkheim (1978) atribui às representações duas características, tais como as instituições e as estruturas: exterioridade em relação às consciências individuais e ação coercitiva sobre essas consciências.

Ao comentar as concepções de Durkheim, referentes ao conceito de Representação Coletiva e à visão de irredutibilidade do pensamento social, Moscovici (1978) contesta esses argumentos, afirma que apenas uma visão passiva do conceito de representação social pode concebê-la como mero reflexo ou reprodução do primado legado pela sociedade. Sua tese assinala que a ação do indivíduo é continuamente ativa, modificando o que lhe é dado do exterior “o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo” (p. 26) Se existe reprodução, afirma o autor, essa reprodução implica remanejamento das estruturas, remodelação dos elementos e reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras. O autor critica também o reducionismo atribuído por Durkheim às representações, ao assegurar que a vida social é responsável por todo pensamento organizado, pois, para ele, pensar conceitualmente não se restringe apenas ao isolamento e ao agrupamento de determinadas características do objeto, mas é também a subordinação entre o variável e o permanente, entre o individual e o social.

Na continuidade da análise, Moscovici (1978), diferencia os conceitos de mito e de representação social - conceitos englobados por Durkheim, considerando que os mitos constituíam para o homem primitivo uma verdade absoluta e incontestável, e que as representações sociais constituídas na contemporaneidade possibilitam uma das vias de apreensão da realidade, circunscritas em seus alicerces e conseqüências.

Segundo Minayo (2002), a visão positivista das representações assumida por Durkheim foi fortemente criticada por outras correntes sociológicas, principalmente no que diz respeito ao poder de coerção atribuído à sociedade sobre os indivíduos, ela foi particularmente refutada por Weber e Marx. Para Weber⁷² (1864–1920), representante da Sociologia Compreensiva, as idéias ou representações sociais são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. O autor assinala a importância de pesquisar as idéias como parte da realidade social, bem como a importância de compreender a que instâncias sociais determinado fato deve sua maior dependência. O conceito de visão de mundo, desenvolve o raciocínio que cada sociedade necessita,

⁷² Weber compreende a Sociologia como uma ciência interpretativa das ações sociais, passível de ser explicada através da observação de suas regularidades, expressa através dos usos, costumes e situações de interesse. (Quintaneiro, 1999, p. 106)

para manter-se, “ter concepções de mundo” abrangentes e unitárias, normalmente elaboradas pelos grupos dominantes. (MINAYO, 2002, p. 94) O autor relaciona o conceito de representação com os termos idéias, espírito, concepções, mentalidades, utilizando-os como sinônimos, compreendendo a vida social como a própria conduta cotidiana dos indivíduos, carregada pela significação cultural – significação conferida pela base material e pelas idéias. A principal distinção entre as concepções de Durkheim e Weber é que, para o segundo, a ação humana é sempre significativa.

Marx⁷³ (1818–1883) desenvolve sua teoria sob a perspectiva de que o pensamento e a consciência são determinados pelo modo de vida dos indivíduos, condicionados pelo modelo de produção de sua vida material, argumenta que “a sociedade divide-se cada vez mais em dois grandes campos opostos, em duas classes inimigas: a burguesia e o proletariado”. (Piletti, 2000, p.207) A dialética marxista tem como categoria chave, no campo das idéias, a consciência. Compreende que as representações, as idéias e os pensamentos são o conteúdo dessa consciência, determinada pela base material.

A manifestação dessa consciência se dá pela linguagem, considerada como uma consciência prática e real, possibilitadora do intercâmbio entre os homens, produtora de idéias comprometidas com suas condições de classe. A principal divergência entre as teorias de Durkheim e de Marx, com relação ao conceito de representações sociais, manifesta-se pelo fato que, para o primeiro “a sociedade é a síntese das consciências”. e, para o segundo, a consciência emana das relações sociais contraditórias entre as classes como produto da base material (MINAYO, 2002, p.106).

Ainda quanto aos precedentes históricos do conceito de Representação Social, Moscovici ressalta a contribuição dos estudos de Freud relativos à psicanálise, como referenciais importantes em seu trabalho. Realça o papel atribuído por esse autor ao processo de interiorização, o qual transforma uma concepção que é coletiva em algo individual: através de um processo, até aí ignorado, as representações passam da vida de todos para a vida de cada um, do nível consciente ao nível inconsciente. (Moscovici, 1978)

Piaget (1965/1994), no desenvolvimento dos estudos relativos à Epistemologia Genética, também combateu a visão dualista imposta por Durkheim, postulando a importância da ação humana nos processos de

⁷³ Para Marx, a análise da vida social deve ser feita através de uma perspectiva que estabeleça uma relação entre as leis de mudança que regem os fenômenos e os fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto. O método de abordagem que ele elaborou foi denominado de materialismo histórico, cuja concepção assegura que as relações materiais que os homens estabelecem, determinam as relações sociais. (Quintaneiro, 1999, p.67)

desenvolvimento. Para Piaget, o modo de construção do real de cada sujeito, ultrapassa a idéia de aquisição homogênea das representações transmitidas de geração em geração, incluindo nesse processo um invariante lógico específico dos diferentes níveis de desenvolvimento das estruturas intelectuais e morais desses indivíduos, suscetíveis às interações físicas e sociais. O autor explicita mais claramente em sua obra “Estudos Sociológicos”, publicada em 1965, a contribuição da sociologia em seus estudos, e o modo como concebe a relação entre a explicação sociológica e a explicação psicológica no desenvolvimento humano. Afirma a existência de laços de coordenação ou interpenetração entre ambas e nega a supremacia ou sucessão hierárquica de uma dessas áreas de conhecimento. Para ele, a natureza humana engloba um aspecto mental e um aspecto social indissociáveis.

Cada um dos problemas que suscita a explicação psicológica se encontra, pois, sobre a explicação sociológica, com a única diferença que na sociológica o “eu” é substituído pelo “nós” e que as ações e “operações” se tornam, uma vez completadas pela adjunção da dimensão coletiva, interações, quer dizer, condutas se modificando umas às outras...ou formas de “cooperação”, quer dizer operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca . (Piaget, 1965/1994, p.22).

A inserção da palavra “nós”, na discussão, implica, segundo Piaget, a descentração do olhar focalizado apenas no sujeito e a compreensão da totalidade na qual ele insere-se. Destaca ainda que, do ponto de vista da Epistemologia Genética, a sociogênese assume um papel tão importante quanto a psicogênese. Na perspectiva piagetiana, acredita-se que as representações sociais constroem-se sobre a capacidade representativa de um sujeito psicológico. A esse respeito, afirma Moscovici (1994) que a importância da contribuição de Piaget para a história do conceito de representação social resulta do fato de sua teoria apresentar uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos psíquicos.

2.5 As proposições teóricas que nortearam a investigação

A fim de apreender as representações dos alunos adolescentes sobre a disciplina escolar e, através delas, identificar a dimensão moral atribuída aos processos disciplinares vividos na escola, o presente estudo, tanto em seu aspecto teórico quanto em seu aspecto empírico, orienta-se a partir de quatro proposições.

- A instituição escolar atua na formação moral do aluno, de forma intencional ou não, e pode, através do modo como concebe a disciplina, fortalecer comportamentos heterônomos ou autônomos.
- Nem todas as regras, que visam disciplinar as condutas no ambiente escolar, são derivadas de princípios de justiça.
- Os adolescentes reconhecem a importância das regras para o convívio social, atribuindo-lhes valor quando embasadas em princípios de justiça.
- A escola contemporânea conserva, em sua concepção sobre a disciplina, o legado recebido do discurso pedagógico da modernidade, que a concebeu como elemento de controle e normatização de condutas.

De tais proposições desdobraram-se as demais questões de pesquisa.

- Os juízos morais emitidos pelos alunos, a partir da análise de situações extraídas de seu cotidiano, revelam níveis de consciência heterônomas ou autônomas?
- Quais os fins da disciplina escolar, segundo a representação dos alunos adolescentes?
- Qual a relação estabelecida pelos alunos entre os procedimentos escolares relativos à disciplina escolar e aos princípios morais?
- Quais as formas de relação identificadas pelos alunos em sua interação com os docentes na escola?
- Quais manifestações e representações da adolescência permearam as falas dos alunos, na explicitação de sua relação com a escola?

3. OS ACONTECIMENTOS NA ESCOLA

O capítulo três apresenta o delineamento da investigação realizada sob a forma de um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino. Destaca na seqüência as etapas dos procedimentos metodológicos empreendidos na busca da coleta de dados, a caracterização dos sujeitos investigados e a definição das categorias de análise. A apresentação e discussão dos resultados articula os aspectos empíricos e teóricos, destacando a relação evidenciada entre os processos disciplinares escolares e a dimensão moral.

3.1 O delineamento da investigação

A investigação realizada caracteriza-se com um estudo de caso, segundo os referenciais teóricos desenvolvidos por Yin (2001). Segundo este autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa voltada para a análise de fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real. Outra característica mencionada por ele refere-se ao fato de o estudo de caso possibilitar ao pesquisador maior abrangência de controle e acesso sobre os eventos comportamentais, com a vantagem de poder contar com maior número de evidências.

Como **unidade central de análise delimitou-se a relação estabelecida entre a disciplina escolar e a dimensão moral, inferida das representações dos alunos adolescentes**, sujeitos dessa investigação. Nessa perspectiva, a utilização do método clínico, tornou-se uma contribuição importante para o estudo de caso, com base nos pressupostos piagetianos, que atribuem aos sujeitos uma estrutura de

pensamento coerente, capaz de construir representações de sua realidade que podem ser reveladas por suas falas ou ações.

Piaget, que formulou o uso do método clínico na análise do pensamento infantil, aborda, na introdução da obra “A Representação do mundo na Criança” (1926/ 1978), os problemas relativos aos métodos de investigação de tal pensamento, introduzindo interrogações quanto à capacidade de a criança diferenciar o mundo real do mundo interno ou subjetivo e quanto a estrutura da causalidade infantil. Assinala a diferenciação entre a forma e o conteúdo do pensamento e alerta que a primeira estrutura manifesta-se facilmente através das falas espontâneas e do comportamento social e que o conteúdo desse pensamento libera-se ou não, segundo os objetos de representação:

Para avaliar a lógica da criança basta, em geral conversar com ela e também observá-la entre outras crianças. Para avaliar as suas crenças é preciso um método especial, que reconhecemos ser difícil e laborioso [...] (Piaget, 1926/1978, p.6)

Delval (2002) caracteriza o método clínico como um procedimento para investigar o pensamento das crianças, procurando descobrir o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras, ultrapassando a idéia superficial de uma simples conversa entre a criança e o pesquisador, através de uma intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito. Diz o autor que nesse método, ao colocar-se o sujeito frente a situações problemáticas, ele terá que resolvê-las ou explicá-las, devendo o pesquisador estar sensível e atento às suas palavras e condutas, a fim de desvendar seus significados.

Embora o presente estudo não se detenha nas representações do pensamento infantil, considera-se relevante a contribuição dos citados autores, pelo fato de eleger como sujeitos da pesquisa alunos adolescentes, que, mesmo encontrando-se em etapas mais avançadas de pensamento, ainda podem desvelar ou não o conteúdo real de suas representações.

São considerados também os pressupostos da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) que afirma que as representações são modalidades de conhecimento particular que têm como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre as pessoas.

[...] o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-los em seu verdadeiro espaço, que é simbólico. (Moscovici, 1978, p. 26).

Optou-se por realizar a investigação em uma escola que alicerça seu projeto em princípios pedagógicos progressistas e democráticos, a fim de não haver impedimento ao desejo de escuta da pesquisadora quanto às representações dos jovens alunos, além de garantir os demais critérios explicitados em etapa do projeto de pesquisa como a abrangência de todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a fim de que pudesse ter uma visão geral das expectativas institucionais e docentes, quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento moral da infância à adolescência e ao acolhimento a alunos de diversas regiões da cidade, pertencentes a diferentes classes sociais, a fim de atingir maior diversidade cultural.

A partir dessas considerações, privilegiou-se o aspecto qualitativo da investigação, preservaram-se os pormenores e a riqueza dos dados recolhidos nas entrevistas e nas observações realizadas, e buscou-se a compreensão do fenômeno, incluindo a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação prevê a possibilidade de o pesquisador frequentar os locais onde se verificam os fenômenos de interesse, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas observadas.

Procurou-se, no processo de análise dos dados, atentar para dois critérios: a apreensão das representações individuais e dos significados atribuídos pelos alunos aos processos disciplinares vividos na escola; a consideração dos aspectos comuns presentes nas diferentes falas e perspectivas, compreendendo a articulação entre as construções individuais – resultantes de processos de assimilação da realidade em que cada sujeito imprime sua marca original, e as construções coletivas – vinculadas e demarcadas por valores, interesses e formas de os sujeitos orientarem-se em seu meio social. De tais representações buscou-se identificar os aspectos relacionados à dimensão moral da questão, de acordo com os pressupostos da teoria piagetiana.

Embora o problema de pesquisa estivesse focado na apreensão das representações dos alunos adolescentes sobre a questão da disciplina escolar - evidenciadas pela discussão dos dilemas morais e entrevistas individuais - uma etapa investigativa anterior foi realizada, na busca da contextualização do ambiente escolar e de conhecimento acerca do sistema normativo institucional. Os procedimentos metodológicos realizados na busca de dados relativos aos processos disciplinares da escola, organizaram-se, portanto, em dois momentos distintos, de acordo com os fins perseguidos em cada uma das etapas, assim caracterizadas:

- 1ª etapa - contextualização do ambiente e o sistema normativo formal: procedimentos - definição das rotinas de trabalho, observações dos momentos formais e informais do cotidiano escolar, análise documental;
- 2ª etapa - apreensão dos juízos morais dos alunos adolescentes e representações referentes aos processos disciplinares vividos na escola: procedimentos - discussão dos dilemas morais, entrevistas individuais.

A utilização de **dilemas morais** como uma das fontes de coleta de dados, baseou-se nos pressupostos de Piaget (1932/1994), opção teórica dessa pesquisa. Ele considera que aliada às observações do comportamento infantil, a estratégia do interrogatório apresentado através de uma narração que contenha um dilema moral, é uma fonte complementar para o conhecimento das noções verbais dos sujeitos relativas ao domínio moral. Ao utilizar essa estratégia, o autor ressalta que o pensamento verbal, que evoca representações através da linguagem, pode diferenciar-se do pensamento concreto e ativo, ligado às ações e aos acontecimentos reais, pois no primeiro pode estar presente uma tomada de consciência possibilitadora de deformações diversas e sistemáticas. A inferência possível ocorre pela análise do julgamento feito pelos sujeitos das ações morais apresentadas, o que não terá necessariamente correspondência com as ações morais cotidianas.

A inteligência melhora a avaliação dos julgamentos morais, o que também pode estar dissociado da prática moral. Apesar dessas considerações, Piaget (1932/1994), afirma a existência de uma correlação entre o julgamento de valor verbal ou teórico e as avaliações concretas que se operam através da ação.

Kohlberg (in: Biaggio, 2002), que desenvolveu estudos sobre a moralidade seguindo os pressupostos da teoria piagetiana, inclui em suas investigações a análise dos níveis de desenvolvimento moral de jovens e adultos, utilizando para esse fim a apresentação de dilemas morais de cunho existencial, em que os sujeitos entrevistados devem julgar a ação dos protagonistas da história e escolher alternativas para resolução do conflito. Aplicados, inicialmente como uma estratégia de análise individual, posteriormente, os dilemas morais foram utilizados por Kohlberg⁷⁴ e seus colaboradores como dinâmica de discussão em grupos constituídos por jovens estudantes, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento do julgamento moral pelo confronto de diferentes pontos de vista.

No presente estudo, a utilização dos dilemas morais como pano de fundo para as discussões coletivas teve como objetivo identificar o julgamento moral dos alunos sobre questões relacionadas à disciplina na escola, evidenciadas através das tomadas de decisão e da adesão ou não às proposições lançadas pela pesquisadora. A análise dos juízos morais emitidos pelos alunos foi realizada sob a perspectiva da teoria piagetiana referente ao desenvolvimento moral, utilizando dos estudos de Kohlberg os aspectos metodológicos de sua aplicação.

As representações dos alunos sobre os processos disciplinares vividos na escola foram identificadas através da realização das **entrevistas individuais**⁷⁵ baseadas nos pressupostos do método clínico piagetiano. A essência de tal método consiste em “não em fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas, em vez de as canalizar e as conter”. (PIAGET, 1926/ 1978, p.7)

De acordo com esses pressupostos e com o objetivo de apreender as representações dos jovens estudantes quanto à disciplina escolar e à dimensão moral significada, teve-se como proposição a

⁷⁴ Na década de 70, Kohlberg e seus colaboradores passaram a investir na aplicação da teoria à prática, com inserção nos estudos voltados à psicologia da educação. A técnica de discussão de dilemas morais em grupos foi desenvolvida por Blatt e Kohlberg (1975), considerando que o confronto de opiniões dos diferentes participantes é gerador de conflitos cognitivos, o que leva a maiores índices de maturidade de julgamento moral. (Biaggio, 2002).

⁷⁵ As entrevistas individuais realizadas com os sujeitos da pesquisa constituem uma das principais fontes de informações de um estudo de caso. Afirmo Yin (2001) que, através delas, o pesquisador pode corroborar informações, recolher sugestões que o levem a outras fontes de evidências e identificar as interpretações e percepções dos sujeitos sobre o tema pesquisado, as quais que podem conduzir a novas inferências.

realização de uma entrevista aberta, caracterizada como uma conversa, na qual os jovens pudessem sentir-se à vontade e expressar suas idéias livremente. Devido ao tema proposto, esse cuidado tornou-se fundamental para a realização das entrevistas. Seus momentos iniciais caracterizaram-se como uma etapa de manifestação da curiosidade dos alunos quanto a meu papel na escola e quanto ao uso das informações prestadas, seguida por uma garantia de sigilo enquanto aspecto ético da pesquisa. Foi constituído, com base em Delval (2002), um núcleo básico de perguntas a fim de garantir a presença de tópicos considerados fundamentais para o entendimento da questão, procurando explorar e problematizar as falas espontâneas e as representações manifestadas. Os tópicos que orientaram os questionamentos aos alunos organizaram-se da seguinte maneira:

- visão geral da disciplina na escola e na sala de aula (comentários, exemplos, descrições, etc.).
- conhecimento das regras institucionais
- conhecimento das sanções aplicadas
- relação professor – aluno
- relação aluno – instituição

As perguntas dirigidas aos alunos orientaram-se pelas hipóteses e objetivos da investigação e buscaram, pela representação da disciplina na escola, apreender a dimensão moral por eles significada. Questões relativas aos sentimentos morais como justiça, respeito, honestidade, solidariedade, afeto, medo e vergonha estiveram presentes no decorrer das discussões. Ao longo das entrevistas, a partir de respostas espontâneas e desencadeadas, os jovens relataram e refletiram sobre situações ocorridas no cotidiano, desvelaram crenças e contradições e, principalmente, colocaram-se como protagonistas em seu modo de ver e habitar a escola. Para a etapa da categorização dos dados, os participantes das entrevistas foram agrupados de acordo com sua série ou ano de ensino, formalizando quatro grupos com o seguinte perfil:

- Turma 12 M – 1º ano do Magistério: quatro alunas entrevistadas, com idades entre 14 a 18 anos;
- Turma 84 – 8ª série do Ensino Fundamental: cinco alunos entrevistados, com idades entre 14 e 16 anos;

- Turma 77 - 7ª série do Ensino Fundamental: cinco alunos entrevistados, com idades entre 14 e 17 anos;
- Turma 74 – 7ª série do Ensino Fundamental: seis alunas entrevistadas, com idades entre 13 e 16 anos.

3.2 Os alunos adolescentes: sujeitos da investigação

Pensar em uma etapa do ciclo vital do desenvolvimento não significa categorizá-la ou enquadrá-la para fins de controle ou dominação, mas buscar compreender suas particularidades em relação a outras fases evolutivas. Segundo Fortuna (2004), a noção e a delimitação do ciclo vital da adolescência é atingido hoje por uma revolução conceitual, que perpassa as discussões relativas à Psicologia do Desenvolvimento, ciência que sistematizou e categorizou as experiências e ocorrências da vida humana, classificando-as como etapas ou fases evolutivas. Visto que a delimitação e o reconhecimento da adolescência foi um fenômeno constituído na modernidade⁷⁶, é necessário pensar que tal delimitação sujeita-se às determinações sociais e culturais vividas nas sociedades humanas. Nessa perspectiva, situar a adolescência em uma fase ou etapa fechada, abstraindo as relativizações, significa atribuir ordem ao que é tipicamente transitório e caótico. A autora citada sugere que os ciclos de desenvolvimento humano sejam pensados a partir dos processos de subjetivação, que remetem à idéia da existência de um sujeito psíquico - inconsciente, cognitivo, e social- em constante processo de evolução.

Para Melucci (1997), a adolescência contemporânea ultrapassa as definições de idade cronológica e coincide com a suspensão de um compromisso estável que determina um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. O estilo de roupas, músicas, pertencimento a determinados grupos sociais ou culturais passam a funcionar como linguagens temporárias e provisórias, nas quais os

⁷⁶ Segundo Ariés⁴⁷(1981), nas sociedades medievais, a criança era mal vista. A infância reduzia-se ao período mais frágil, e assim que essa fase era superada, o mundo infantil era misturado ao mundo adulto. A passagem que se evidenciava era da infância ou da criança pequena para homem jovem, sem passar pela etapa da juventude ou da adolescência. O termo juventude, utilizado nesse período, abrangia uma idade mais tardia, uma “idade média”, não havendo a delimitação entre a infância e a puberdade. A cultura adolescente surge com a revolução industrial pela necessidade de capacitar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

indivíduos identificam-se e mandam sinais de reconhecimento aos outros. Para o autor, a juventude⁷⁷ deixa de ser uma condição biológica para tornar-se uma definição simbólica... “as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade”. (1997, p.13) Complementa que a condição juvenil, identificada como estado de suspensão provisória, sofre por estar exposta à dualidade que nosso tempo impõe: o mandato de liberdade e de descompromisso e os riscos da marginalidade, da desocupação e da impossibilidade de autonomia econômica.

Na teoria piagetiana, o termo adolescência é empregado para situar a etapa do desenvolvimento caracterizada pelo ingresso no estágio das operações formais e de possibilidade da autonomia moral, na perspectiva da concepção de um sujeito epistêmico e nos princípios do estruturalismo genético – que postula que as estruturas do pensamento percorrem invariantes funcionais universais (estruturas biológicas) que dialogam com as variáveis culturais.

A pesquisa realizada envolveu vinte e um alunos, sendo que desse universo dezesseis participaram da discussão dos dilemas morais e entrevistas individuais, quatro participaram somente da discussão dos dilemas morais⁷⁸ e vinte e um participaram das entrevistas individuais. O contato inicial com estes jovens aconteceu quando a pesquisadora entrou nas turmas para divulgar a pesquisa e convidar para dela participarem.

Na pesquisa, que acolheu os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) e do 1º ano do Magistério, observou-se que os critérios rígidos de idade cronológica⁷⁹ e de escolaridade não

⁷⁷ O conceito de juventude pertence a uma categoria sociológica que indica o processo de preparação dos indivíduos para assumir o papel de adultos na sociedade, tanto no plano familiar, quanto profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. (Melucci, 1997)

⁷⁸ Alguns alunos que participaram da discussão dos dilemas morais não realizaram a entrevista posterior por motivos diversos: evasão da escola (um caso), desistência de participação (um caso), afastamento por doença (dois casos). Posteriormente, quatro alunos agregaram-se ao estudo, participando da etapa das entrevistas individuais.

⁷⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990- I, Art. 2º) considera adolescente, para efeitos da lei, a pessoa com idade entre os doze e os dezoito anos de idade. Para Outeiral (1994), que analisa o fenômeno sob a perspectiva psicanalítica, é impossível estabelecer idades cronologicamente estáveis para definir o início e o término da adolescência, pois fatores variáveis estão envolvidos nesse fenômeno. Ele verifica que crianças pertencentes a classes sociais de baixa renda ingressam mais cedo na

eram determinantes, pois havia jovens de dezessete anos na 7ª série e jovens de quatorze anos no 1º ano do Magistério. Tal realidade é justificada por fatores relacionados a reprovações sistemáticas ou à evasão escolar, pois existem casos de alunos que abandonam a escola por determinados períodos, por motivos diversos, e retornam um tempo depois. Ao longo das observações, esse dado foi considerado relevante, tendo em vista a perspectiva da teoria piagetiana que associa o desenvolvimento da moralidade a outros aspectos do desenvolvimento e atribui paralelismo à evolução da afetividade, da socialização e da inteligência.

Outro dado observado foi a pouca adesão de alunos do sexo masculino⁸⁰ ao convite para participação nas discussões coletivas e individuais, embora eles tenham manifestado curiosidade em diferentes momentos da realização das propostas: ora espiando os grupos de discussão, ora questionando os colegas no retorno das entrevistas, ora conversando comigo em momentos informais no corredor, situações que de certo modo marcaram sua presença na pesquisa realizada. As questões de gênero não foram privilegiadas nesse estudo, porém a imprevisibilidade desse dado merece atenção, pois pode relacionar-se tanto a aspectos sociais e culturais que atribuem ao universo masculino comportamentos mais agressivos e transgressores, quanto a aspectos psicológicos ligados ao desenvolvimento⁸¹. Com relação à disciplina na escola, foi confirmada pelas orientadoras educacionais e estagiárias do setor uma significativa diferença entre o número de alunos do sexo masculino envolvidos em problemas disciplinares, se comparados ao número de alunas envolvidas em tais questões.

Do universo de alunos participantes na pesquisa, guardadas as individualidades de cada um, destaco como características comuns o uso de gírias próprias do vocabulário adolescente presentes em seus discursos; os gestos; as roupas quase sempre iguais no colorido e nos detalhes; as marcas do tempo presente expressas através de piercings, tatuagens, cabelos diferentes; a irreverência e a perspicácia da crítica ao mundo adulto; a busca de teorias explicativas para os fenômenos vividos; a

adolescência e conseqüentemente na vida adulta, pela carga de responsabilidades que carregam e que as empurra precocemente para o mundo do trabalho.

⁸⁰ De um universo de vinte e um alunos pesquisados, sete eram do sexo masculino.

⁸¹ Embora Piaget não se detenha nas questões de gênero quanto aos aspectos ligados ao desenvolvimento moral, encontra-se na leitura da obra "O juízo moral na criança" (1932/1994, p. 227), uma passagem que refere-se às diferenças observadas entre meninos e meninas nas noções relativas à justiça entre as crianças.

necessidade explicitada em suas falas de cuidado e afeto, reveladoras de que, embora novas configurações de adolescência façam-se presentes, algumas questões resistem ao tempo e à cultura.

Para fins de identificação e análise das falas e de preservação da identidade dos participantes, os alunos estão indicados pela seguinte codificação: as três letras iniciais de seu nome, o gênero grafado em letra maiúscula M ou F e sua idade, tal como: Mar (F 16) e Mat (M 15).

3.3 A definição das categorias de análise

Do processo, que envolveu as duas etapas de coleta de dados citadas, emergiram e definiram-se seis categorias de análise. A primeira categoria – **os juízos morais dos alunos adolescentes** - cujos dados foram obtidos através da discussão dos dilemas morais, propiciou posteriormente, devido a riqueza das respostas evidenciadas, dados relativos às demais categorias formuladas. Tais dados foram analisados e destacados ao final da discussão de cada um dos dilemas apresentados. As demais categorias tiveram os dados obtidos a partir das entrevistas individuais. As categorias formuladas são destacadas a seguir.

1. Os juízos morais dos alunos adolescentes - categoria que envolveu o julgamento realizado pelos jovens, em pequenos grupos, de situações extraídas do cotidiano escolar, situações estas que continham um ou mais dilemas morais. Os jovens deviam colocar-se no lugar dos indivíduos envolvidos nas diferentes situações, refletindo sobre as ações e/ou intervenções de alunos e professores e podiam sugerir alternativas para as questões propostas. Através da discussão dos dilemas morais, buscou-se evidenciar na fala dos alunos os juízos relativos à consciência moral heterônoma e/ou a consciência moral autônoma, conforme as características das duas formas morais descritas por Piaget (1932/1994)

2. Os fins da disciplina - categoria que envolveu os objetivos atribuídos pelo jovem aos princípios disciplinares propostos pela instituição escolar. Abrangeu a compreensão da forma de organização das relações estabelecidas no ambiente institucional, conforme as características dos dois tipos fundamentais de relações interindividuais descritos por Piaget (1932/1994) – a coerção e a cooperação.

3. Os procedimentos escolares - categoria que envolveu a compreensão das regras e sanções utilizadas no ambiente escolar;

3.1 As regras institucionais: subcategoria que envolveu o conhecimento do aluno das regras vigentes na escola, suas hipóteses quanto à sua origem e à sua autoria, e a compreensão de suas finalidades, o que pode revelar consciências autônomas ou heterônomas em relação às regras.

3.2 As sanções: subcategoria que envolveu a noção do aluno quanto à forma como a escola lida com as transgressões das regras escolares. Relacionou-se com a noção de justiça e nível de consciência moral, podendo situar-se em um entendimento de severidade e expiação da culpa até as ações embasadas em princípios de reciprocidade e cooperação.

4. As formas de controle e regulação - categoria que envolveu a noção dos jovens quanto ao modo utilizado pela escola para fins de controle e regulação da conduta dos alunos, pressupondo não só a identificação de regras e procedimentos explícitos nas ações e falas dos professores, mas também outros mecanismos, nem sempre explicitados, porém presentes no cotidiano escolar.

5. As representações de adolescência e suas manifestações - categoria que envolveu as noções dos jovens quanto ao perfil do adolescente contemporâneo. Através de suas narrativas podem ser evidenciados seus saberes, expectativas e mitos relativos a essa etapa de vida, revelando construções simbólicas abstraídas da realidade social. O jovem também pode expressar suas idéias através das ações que atribui ao adolescente no ambiente escolar.

6. Os tipos de aluno - nessa categoria foi evidenciada a relação estabelecida pelo jovem entre adolescência e escola. Buscou também evidenciar o modo como os jovens identificam as diferentes manifestações e formas de relacionar-se com o sistema escolar, como identificam-se no papel de alunos, quais comportamentos consideram adequados ou não, como percebem a expectativa de seus professores em relação à sua aprendizagem e conduta. Essa categoria incluiu as representações referentes ao aluno que frequenta a escola pública, o que pode ser expresso através das características a eles atribuídas. Relacionou-se com a categoria “Representações da adolescência e suas manifestações”, porém focalizou as ações e expressões voltadas ao ambiente escolar.

3.4 Os resultados alcançados

3.4.1 1ª etapa: A contextualização do ambiente e o sistema normativo formal

O trabalho de campo foi realizado ao longo de um semestre letivo, no período de agosto à dezembro de 2003, em uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na cidade de Porto Alegre, voltada para a Educação Básica, que atende os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Magistério.

Os contatos iniciais na escola efetivaram-se com a Supervisora Escolar do Ensino Fundamental e a Orientadora Educacional do Magistério, às quais foram apresentados os pressupostos e as intenções de pesquisa, bem como a definição dos procedimentos metodológicos. Na ocasião, foi solicitada uma carta de apresentação da Universidade e a súmula do projeto, (anexo 1) para fins de análise e aprovação pela equipe diretiva da instituição. O tema do estudo - a disciplina escolar - despertou o interesse das profissionais da escola, que relataram suas preocupações nessa área, expressando o significativo aumento dos casos de indisciplina escolar e a carência de conhecimentos dos docentes sobre o tema em questão. A escola preenchia todos os critérios elencados para a realização da pesquisa e como foi obtida a aprovação para sua realização, foi estabelecida a inserção da pesquisadora no turno da tarde, em dois dias semanais.

Com o objetivo de conhecer o ambiente da escola e de apropriação de dados relativos ao modo de organização da disciplina escolar, a coleta de dados foi iniciada pela definição das rotinas de trabalho, pelas observações de diferentes momentos do cotidiano escolar e análise documental, seqüência que descrevo a seguir.

As definições das rotinas de trabalho: esta etapa foi decisiva para a preparação da coleta de dados e posterior compreensão de processos e dinâmicas da escola. Segundo Yin (2001), a preparação para a coleta de dados é uma tarefa complexa e difícil, pois pressupõe um efetivo planejamento prévio que contemple o rigor teórico, mas não exclua a imprevisibilidade dos dados. Desde os primeiros contatos, foi estabelecido pela equipe diretiva, que a pesquisa fosse acolhida pelo Serviço de Orientação Educacional,

por seu maior acesso a alunos e turmas. A coordenadora do serviço citado estabeleceu os contatos com os professores, orientou quanto à localização de informações e documentos e foi incansável colaboradora na indicação de turmas e alunos para as discussões coletivas, entrevistas individuais e demais solicitações. Por seu olhar, emergiram as primeiras impressões sobre a disciplina na escola. Dela obtiveram-se informações relativas à organização institucional, sendo colhidos já nessa etapa significativas informações sobre os processos disciplinares vigentes, como:

▪ os casos de indisciplina são encaminhados pelo professor diretamente à vice-direção, setor da escola responsável por essas questões. Segundo a orientadora, o SOE⁸² deseja desvincular-se do papel disciplinador que circula no imaginário dos professores, cabendo à vice-direção a contenção dos alunos transgressores. Os encaminhamentos para esses casos são: registro de ocorrência (ficha padrão em anexo); chamamento dos pais dos alunos envolvidos nas ocorrências; encaminhamento ao SOE de casos considerados pela vice-direção de maior gravidade e de alunos com reincidências; aplicação de medidas sócio-educativas⁸³, e em casos extremos encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar. Segundo a orientadora, de acordo com os princípios dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente⁸⁴ (1990), não

⁸² Sigla relativa ao Serviço de Orientação Educacional.

⁸³ Medidas que prevêm a alteração de pontos do Regimento Escolar, ainda em processo de discussão na comunidade escolar e utilizado, em 2003, em caráter experimental.

⁸⁴ A análise e leitura realizada pela pesquisadora do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) não localizou referências específicas quanto a procedimentos ou medidas sugeridas ou vedadas às escolas. O capítulo IV (p. 23) – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, dispõe no artigo 53, as seguintes considerações: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos podendo recorrer à instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

são permitidas à escola a aplicação de medidas de suspensão de dias letivos, retirada de alunos de sala de aula por motivos relacionados à falta de disciplina ou outras sanções consideradas de caráter expiatório;

- a partir da demanda existente e do encaminhamento do aluno ao SOE, é realizado com ele um trabalho visando à reflexão e à retomada de suas atitudes. A orientadora exemplificou a situação relatando um caso ocorrido em uma turma de 8ª série, no início do ano letivo, em que alguns alunos depredaram a sala de aula com a conivência de seus colegas. Nesse caso, deliberou-se, em uma reunião com os responsáveis pelos alunos, a substituição dos objetos danificados e ressarcimento financeiro do dano ocasionado, responsabilizando toda a turma. Após essa deliberação, foi organizado um trabalho coletivo com o grupo, visando refletir sobre os princípios de convivência;

- o SOE realizou um trabalho experimental ao longo do ano de 2003, com previsão de medidas sócio-educativas⁸⁵ em casos de transgressão das normas disciplinares. As medidas sócio-educativas, nessa proposta, tinham como objetivo a tomada de consciência dos alunos sobre seus atos, através da realização de uma pesquisa sobre tema relacionado à falta cometida, abordando as conseqüências de tais ações no coletivo, com posterior apresentação aos colegas da turma. Tais medidas compunham um projeto piloto que estava em processo de discussão entre os professores da escola no período que lá permaneci. Segundo a orientadora, ele fora recebido com desconfiança e resistência pelo corpo docente. Dois exemplos me foram relatados pela orientadora sobre situações em que as medidas sócias – educativas já haviam sido aplicadas: um grupo de alunos danificou objetos da sala de aula e a medida sócia - educativa aplicada foi a realização e apresentação de uma pesquisa sobre violência urbana; um aluno do 3º ano do Ensino Médio agrediu um colega da 6ª série e a medida sócio-educativa aplicada foi a realização e apresentação de um levantamento de cinco casos reais de agressão que culminaram com o óbito do agredido;

- as turmas escolhem no início do ano letivo um professor conselheiro, um aluno representante e um vice, cujas funções são representar os direitos da turma e discutir seus problemas e dificuldades. Os alunos representantes participam dos Conselhos de Classe trimestrais, expondo as reflexões do grupo

⁸⁵ Posteriormente, foi abordado com os alunos nas discussões coletivas e entrevistas individuais, a modalidade de aplicação das medidas sócio-educativas, com o objetivo de identificar seus julgamentos sobre a inovação proposta pela escola.

referentes às aprendizagens cognitivas e sócio-afetivas. O professor conselheiro é considerado um mediador das discussões entre professores e alunos.

Ainda nessa etapa da investigação, foram indicadas pelas orientadoras do setor, as turmas participantes da pesquisa: a turmas 77- 7ª série, cujo critério de indicação foi o grande número de encaminhamentos de alunos com problemas disciplinares; turma 84 – 8ª série, cujo critério de indicação foi o fato de ser a única 8ª série do turno da tarde; turma 12M – 1º ano do Magistério, também por ser considerada pelos professores como uma turma indisciplinada. Posteriormente, por indicação da orientadora educacional, foi incluída a turma 74 – 7ª série, também sendo utilizado o critério de reconhecimento de indisciplina no grupo. A indicação da escola foi aceita, porém manteve-se a decisão de os alunos participantes serem escolhidos aleatoriamente, desde que voluntariamente se dispusessem a participar do estudo, não aceitou-se a inclusão de alunos indicados pela escola pelos critérios citados anteriormente.

O convite⁸⁶ aos alunos aconteceu durante os períodos de aula, quando, acompanhada pela orientadora, a pesquisadora apresentou seu projeto de pesquisa e explicou como seria a forma de participação: um grupo de discussão e uma entrevista individual. Ao ouvirem a explicitação do tema da pesquisa- disciplina, alguns alunos riram ou trocaram comentários em voz baixa. Na turma 77 – 7ª série, houve a citação de nomes de alunos, indicados em tom de brincadeira por seus próprios colegas, acrescidos de comentários inaudíveis.

Os alunos da 8ª série, mesmo com a presença da professora, mostraram-se bastante agitados, conversando, rindo, circulando entre as classes. Um grupo de meninos, sentados no fundo da sala, assumiu uma postura de indiferença ao que se passava, manteve-se de costas e conversando em voz alta, parecia que a presença de pessoas estranhas ao grupo não era percebida. Mesmo assim, onze alunos manifestaram interesse em participar do estudo e receberam o termo de consentimento⁸⁷ para ser entregue

⁸⁶ A entrada nas turmas para a divulgação da pesquisa foi uma das dificuldades encontradas ao longo da investigação, pois muitas variáveis interferiram nessa questão: disponibilidade da orientadora, dispensa das turmas, presença de professor que não aceitava interferência em sua aula, horários de provas.

⁸⁷ O termo de consentimento (anexo 2), enviado aos responsáveis pelo aluno foi uma exigência da escola. Nele, constavam os objetivos da pesquisa, a forma de participação dos alunos e a garantia do sigilo das informações, além dos dados de identificação da pesquisadora e da instituição de origem.

aos pais. Nas demais turmas, a intenção de participar da pesquisa foi manifestada por quinze alunos na turma 74, doze alunos na turma 77 e onze alunos na turma 12M.

O termo de consentimento foi uma exigência da escola para fins de participação dos alunos menores na pesquisa, seu retorno com a assinatura dos responsáveis, tornou-se um critério obrigatório para a organização dos grupos de discussão dos dilemas morais e participação nas entrevistas individuais. Esse critério excluiu alunos que manifestaram a intenção de participar da pesquisa, mas que sistematicamente esqueciam de trazer o consentimento de seus responsáveis. Outra dificuldade evidenciada nessa etapa de preparação para a coleta de dados foi o afastamento (licença saúde) da orientadora responsável pelo acompanhamento da pesquisa na escola, o que causou alguns entraves e atrasos no andamento do trabalho, situação superada posteriormente com o auxílio de outros profissionais da escola.

As observações formais e informais do cotidiano da instituição: esse procedimento foi fundamental nos momentos iniciais do trabalho na escola, para fins de contextualização do cenário da investigação, embora a coleta de dados através de observações tenha acontecido durante todo o período de permanência na escola. Procurou-se desenvolver, ao longo do trabalho⁸⁸, uma escuta e um olhar que investigassem não só a presença de determinadas ações ou palavras, mas também as ausências, os não ditos, o que podia ser mostrado pelos modos de ocupação do ambiente, pela movimentação dos estudantes, pelas formas de controle expressas ou não pela instituição.

Para Yin (2001), a riqueza das observações realizadas no local da investigação consiste na possibilidade que as mesmas acrescentam para a compreensão do fenômeno e do contexto estudado. O autor sugere que o pesquisador procure captar e perceber a realidade sob o ponto de vista de seus interlocutores. Para esse fim, Yin destaca a importância de as observações ocorrerem tanto em momentos formais quanto em momentos informais, que podem acontecer ao longo da coleta de outras evidências.

⁸⁸ Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa nada é trivial e tudo pode ser examinado como potencial para constituir uma pista que permita compreender melhor o objeto de estudo. Afirmam os autores que “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista seu significado”. p.48

Agrupando as observações a partir desse critério, considerei que os momentos formais mais elucidativos⁸⁹ para compreensão de meu objeto de estudo foram: a participação no Conselho de Classe do 2º trimestre e o acompanhamento das mediações ocorridas entre orientador ou estagiárias⁹⁰ do setor a alunos encaminhados pelos professores por questões disciplinares. Da fala dos professores no Conselho de Classe, identificaram-se expectativas e frustrações quanto “a esse novo modo de ser aluno”, descrito nos estudos de Charlot (2001), Dubet (1997) e Xavier (2004), conforme exposto no primeiro capítulo desta dissertação.

Quanto à observação dos momentos informais da rotina escolar, considerou-se imprescindível a possibilidade de percorrer os espaços da escola e verificar as marcas e manifestações deixadas pelos alunos no ambiente, bem como os modos de ocupação dos estudantes nos horários de recreio e intervalos das aulas, saídas e entradas da escola. Essas observações⁹¹ contribuíram significativamente para a construção e interpretação das categorias de análise e auxiliaram a completar as lacunas daquilo que não foi dito ou ouvido na discussão dos dilema morais e ou nas entrevistas individuais.

Das observações informais, retorna-se ao registro das primeiras impressões do primeiro dia de trabalho de campo, que ficaram marcadas no papel e na memória: o movimento colorido e barulhento dos jovens circulando nos corredores e a presença de um brigadiano guardando a entrada interna da escola. Esse estranhamento, causado pela ocupação simultânea do espaço escolar por jovens alunos e um

⁸⁹ Ocorreram durante a permanência na escola, observações de uma reunião de apresentação da proposta de trabalho coordenada por um grupo de psicólogos de instituição externa à escola, que tinha como objetivo a formação de grupos terapêuticos para jovens com problemas de conduta ou aprendizagem e dois atendimentos a pais que procuraram a escola para relatar e buscar auxílio para as dificuldades de seus filhos.

⁹⁰ O Serviço de Orientação Educacional da escola, contava nesse período com o trabalho de duas estagiárias que também realizavam atendimentos aos alunos quando estes procuravam apoio espontaneamente ou eram encaminhados por seus professores.

⁹¹ As observações na coleta de dados, acrescentaram subsídios para a posterior organização dos dilemas morais propostos para a discussão nos grupos. Uma das observações realizadas na sala do Serviço de Orientação Educacional, que ilustra essa afirmativa, foi a da situação de um aluno da 5ª série que chorando muito relatou o fato de sua professora ter revelado sua nota baixa na frente dos demais colegas. O sentimento de constrangimento e vergonha frente a seus pares, o fez refletir sobre uma situação injusta sob o seu ponto de vista.

representante da lei⁹², foi provocado pelas representações⁹³ da própria pesquisadora, relativas ao ambiente escolar, constituídas em universos menos tocados pela violência.

Ao longo da investigação foi informado⁹⁴ que tal presença legitimava-se para fins de prevenção e contenção não só da violência externa, mas também da violência produzida ou (re)produzida internamente, configurada pelo tráfico de drogas, pela depredação ao patrimônio público, por furtos e agressões. Tal realidade não poderia escapar a um olhar mais atento e observador, pois estava presente nas grades e correntes estrategicamente colocadas em portas e corredores da escola, na má conservação do ambiente impregnado de pichações e de objetos depredados e nas queixas de pais, alunos e professores quanto ao furto de objetos pessoais e a agressões e intolerâncias ocorridas sistematicamente. Estas situações presentes no cotidiano da escola sustentam as evidências apontadas nos estudos de Abramovay (2002), Charlot (2001), Aquino (1996), Xavier (2003), entre outros autores consultados, que evidenciam o expressivo aumento de casos de indisciplina e violência na escola.

A análise dos documentos formais da escola: a análise dos documentos de uma instituição também consiste em importante fonte de evidência para a constituição de um estudo de caso. Yin (1994) considera que os pontos fortes dessa estratégia de investigação consistem no fato de documentos serem estáveis, poderem ser consultados ou revisados inúmeras vezes, serem exatos quanto às referências que contém e possuírem ampla cobertura de tempo sobre os eventos locais. O autor diz que, através dos documentos, o pesquisador pode fazer inferências e corroborar ou não os dados colhidos em outras fontes, desde que mantenha-se atento à sua veracidade ou tendenciosidade.

No presente estudo, os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, com o objetivo de conhecer os dados relativos à concepção pedagógica da escola e seus princípios norteadores. O acesso aos documentos foi viabilizado pelo Serviço de Supervisão Escolar, que

⁹² Posteriormente soube-se que esse brigadiano além de guarnecer o espaço escolar, possui residência fixa no interior da escola, sendo considerado como membro efetivo da comunidade escolar.

⁹³ A pesquisadora exerceu atividade docente anterior em bairro de periferia de Porto Alegre com algumas incidências de violência e criminalidade, em que a presença de um guarda municipal nas localizações externas da escola, pátio e imediações, representava elemento de contenção.

⁹⁴ De acordo com dados obtidos no Serviço de Orientação Educacional da escola.

é o setor responsável na escola pela sua manutenção. A leitura da documentação ocorreu na sala dos supervisores, onde tive liberdade para permanecer o tempo que considerei necessário para análise e registro de dados relevantes para o entendimento da questão investigada. A intenção de estabelecer uma aproximação entre os princípios expressos como fins da educação e as proposições da teoria piagetiana referentes ao desenvolvimento moral norteou a leitura e a análise dos textos, na busca de elementos que auxiliassem a compreensão do sistema normativo formal da escola.

O Projeto Político Pedagógico, documento composto por sete seções, apresenta os aspectos referentes à organização da escola, dispostos do seguinte modo:

1. Dados de Identificação
2. Apresentação
3. Histórico
4. Diagnóstico
5. Concepção de Educação
6. Concepção de Escola
7. Concepção de Homem

- a. Ao final do Ensino Fundamental o aluno deverá ser capaz de...
- b. Ao final do Ensino Médio o aluno deverá ser capaz de...
- c. Ao final do Curso Normal o aluno deverá ser capaz de...

Da leitura e análise de tal documento, evidencia-se a preocupação da escola com os aspectos relativos ao desenvolvimento de valores morais e ao estabelecimento de relações solidárias. A concepção de educação, de escola e de homem, aponta para a importância da interação social na aprendizagem e a construção da cidadania.

A concepção de escola pública insere em seu contexto a cultura popular construída pela comunidade escolar. A escola tem um papel fundamental na construção de uma nova sociedade, devendo reconhecer o ato educativo como um ato pedagógico, político, social, ecológico e ético, buscando em sua ação, não só o desenvolvimento cognitivo, mas a convivência solidária. (Concepção de Educação, seção 5).

O educando é visto como um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. A autonomia é assinalada como meta educativa, valores morais como a justiça, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação e a igualdade são considerados fundamentais na formação das crianças e adolescentes, sendo citadas recorrentemente no texto oficial.

A escola deve refletir uma educação voltada para a participação e construção da cidadania. Também deve educar para a transformação através da vivência de valores, visando à formação de um sujeito que possa atuar na sociedade de forma ética, crítica e participativa. A escola desejada cumpre os seguintes critérios: ser um lugar de convivência, capaz de incentivar a imaginação e a criatividade, possibilite a construção do saber, de valores e atitudes, promova o sonho coletivo, o sonho da criação e a justiça social, conviva e respeite as diferenças, seja espaço de reflexão, estudo e construção de conhecimento, promova as relações solidárias.

(Concepção de Escola, seção 6).

Está expresso também, no documento, a orientação para o desenvolvimento de capacidades de respeito às diferenças, de trabalhar em grupo, de desenvolver a consciência ecológica e de atuação ética em sociedade. Os teóricos citados, ao longo do texto, são Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997), não há nenhuma referência a Piaget, embora seja possível relacionar citações do texto com os pressupostos teóricos relativos ao desenvolvimento moral. A interação social como propulsora das realidades morais e da construção de valores, fins educativos da instituição, é destacada no documento, embora não fiquem evidentes os procedimentos ou situações propostas, no ambiente escolar, para a promoção destes fins.

Na leitura do Regimento Escolar, documento que expressa as especificidades da gestão pedagógica, focalizou-se a análise nos itens referentes à filosofia da escola e às normas de convivência, pois ambas elucidam os fins desejados pela instituição na educação e formação dos educandos.

No desenvolvimento de sua ação educacional serão considerados os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho. Em todas as modalidades de ensino a escola deverá ser espaço democrático, privilegiando:

I-A igualdade nas condições de acesso e permanência, respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero, de opção sexual, religiosa e política

II -A gestão democrática

III-A valorização da experiência extra-escolar

IV-O desenvolvimento da autonomia, senso crítico, criatividade, normas de convivência com base na afetividade, respeito, solidariedade e justiça.

V-A formação continuada dos educadores (FILOSOFIA DA ESCOLA)

A filosofia da escola expressa a preocupação com a formação ética e moral dos alunos, destacando os princípios de liberdade e solidariedade humana. A disciplina é expressa em uma perspectiva de convivência, visando assegurar os direitos e deveres de cada um. As sanções são denominadas medidas sócio-pedagógicas. Tais medidas parecem indicar um espaço de diálogo e tomada de consciência, porém não são claros os procedimentos e as intervenções realizadas, para assegurar os direitos e deveres de cada um. A autonomia é concebida como um direito e um dever, o que constitui uma afirmação contraditória, pois a autonomia não é algo que possa ser concedido com um dado externo nem é um dever que se imponha ao sujeito. Ela representa uma possibilidade de desenvolvimento a partir de estruturas internas e uma forma estabelecida de relações interindividuais. O conceito de autonomia expresso na teoria piagetiana é compreendido como a capacidade de o sujeito elaborar normas próprias embasadas em princípios de cooperação e respeito mútuo. Isso não quer dizer que as regras instituídas não sejam cumpridas ou respeitadas, porém com a diminuição do realismo moral, elas passam a ser julgadas em função da reciprocidade normativa.

A disciplina representa a organização da vida escolar a fim de manter o clima de respeito, propício para a construção do conhecimento. São deveres e direitos dos alunos, professores e funcionários o desenvolvimento da autonomia, cidadania e responsabilidade. Em caso de transgressão das normas de convivência, o aluno estará sujeito a aplicação de medidas sócio-pedagógicas, que são: registro e orientação para melhoria do convívio escolar, feito pelo SOE ou SOP; advertência por escrito para o aluno e a família; em caso de reincidência entrevista com a família para encaminhamentos jurídicos e, ou terapêuticos. Em caso de omissão ou transgressão dos direitos do aluno por parte da família, da direção, dos professores,

dos funcionários, será considerado o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA.
(NORMAS DE CONVIVÊNCIA)

Os documentos citados estão em consonância com as orientações expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/ 1997, que propõem e elegem princípios educacionais voltados para construção da cidadania e para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos educandos. A disciplina ou sistema normativo na perspectiva de promoção da autonomia, segundo Piaget (1965/1994), regula -se por formas de equilíbrio social, visando diminuir as desigualdades geradas pelo egocentrismo individual, por classes, por coações e pelas próprias transformações sociais.

▪ A partir da análise dos dados coletados na primeira etapa da investigação foi possível identificar aspectos relativos ao modo de organização da escola quanto à disciplina escolar e formular algumas conclusões. As orientações contidas nos documentos oficiais evidenciam que a instituição busca uma educação voltada para a construção do conhecimento e da cidadania e privilegia princípios éticos e morais na formação dos educandos. A promoção da autonomia é destacada como meta educativa e o aluno é visto como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

A disciplina, nos documentos oficiais da escola, é citada como um elemento fundamental para a organização da convivência coletiva alicerçada em princípios de respeito e de preservação dos direitos e deveres de cada um. As medidas sócio-pedagógicas citadas para os casos de transgressão das normas escolares indicam o propósito de estabelecer-se o diálogo entre professores, alunos e família. As medidas sócio-educativas citadas posteriormente pela orientadora educacional como uma inovação no sistema normativo escolar, em fase de discussão no período da investigação, sinalizam a preocupação da escola em encontrar alternativas para o encaminhamento de alunos indisciplinados através de ações que oportunizem a tomada de consciência e a reconstrução dos laços sociais. Conselhos de Classe participativos, eleições de líderes de turma e conselheiros, resolução de conflitos em sala de aula através de diálogo entre professores e alunos são alguns dos exemplos de ações desenvolvidas pela escola que promovem a autonomia discente. Nesse contexto, infere-se que os processos disciplinares dispostos pela instituição têm como fim a normatização apoiada em princípios de reciprocidade e cooperação com

ênfase nas relações interpessoais, pois, ao longo dos textos constitutivos dos documentos oficiais, sugerem-se o diálogo, a convivência solidária, a promoção do sonho coletivo, o trabalho em grupo, o respeito às diferenças. De acordo com Piaget (1930/1998, p.26), “para que as realidades morais se constituam, é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”.

O discurso expresso através dos documentos oficiais de uma instituição, no entanto, não garante, por si só, que as práticas exercidas em seu interior tenham uniformidade e coesão, pois elas revelam as diferentes concepções de diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Piaget (1932/ 1994) afirma que em um conjunto de relações sociais existem sempre inúmeros intermediários entre a coação e a cooperação, negando a existência de relações puramente coativas ou cooperativas.

A observação do Conselho de Classe do 2º trimestre, que reuniu a equipe de professores de diferentes turmas, oportunizou a constatação de contradições. Evidenciou-se a existência de diferentes modelos de relação professor-aluno-conhecimento, que puderam ser identificadas pelos julgamentos emitidos pelos professores sobre as aprendizagens e ou condutas dos alunos, ora embasadas em princípios de respeito mútuo, ora de respeito unilateral. Ainda com referência às relações professor-aluno, identificou-se um inconformismo do professor com o tipo de aluno presente em sala de aula, classificado como um sujeito descomprometido, limitado cognitivamente e sem interesse em aprender. Este discurso remeteu à posterior formulação de uma categoria voltada para as representações dos alunos quanto à questão.

Em observações realizadas em momentos informais, como horários de recreio e trocas de períodos, presenciaram-se sistemáticas ações de violência entre os alunos, expressas através de agressões físicas e ou verbais, ocorridas nos corredores ou pátio. Algumas tiveram a intervenção e a contenção por parte dos professores, outras foram resolvidas pelos próprios alunos. A observação do ambiente escolar foi outra fonte de evidência significativa, pois através dela apreendeu-se formas de manifestação dos alunos que revelaram o descuido e o desrespeito com o patrimônio público, expressos pelo vandalismo com os objetos coletivos e por pichações espalhadas em todo o ambiente escolar. Frente a tais observações foi incluída no roteiro das entrevistas individuais a problematização de tal questão, a fim de compreender a situação sob o ponto de vista dos alunos.

Quanto à questão das regras ou normas institucionais vigentes, aspecto fundamental na constituição de um sistema normativo de determinada realidade social, ela não foi identificada em nenhum dos documentos analisados, pois eles contém apenas orientações quanto à normas de convivência embasadas em princípios morais, sem a indicação ou restrição a alguma forma de conduta. Posteriormente, ao incluir tal questão na entrevista com os alunos, observou-se que muitos deles referiam-se sempre a uma lista de regras afixada na sala de aula da disciplina de Francês como as regras conhecidas. Inferiu-se que embora o aspecto estrutural da regra (dos princípios que a embasam) seja fundamental, é fator formativo e necessário para os alunos adolescentes também o conhecimento de seu caráter funcional.

3.4.2 2ª etapa: Os juízos morais e as representações dos alunos adolescentes

Os procedimentos utilizados para a escuta dos alunos aconteceram em dois momentos: o primeiro a partir da organização de pequenos grupos para a discussão dos dilemas morais, e o segundo a partir da proposição de uma entrevista individual baseada no método clínico piagetiano.

Para a discussão dos dilemas morais, seguindo os critérios sugeridos por Kohlberg (in: Biaggio, 2002), organizaram-se grupos constituídos por alunos das turmas indicadas pela orientadora educacional da escola, escolhidos através do critério de adesão voluntária à pesquisa e de autorização dos pais.

A composição total de participantes das discussões dos dilemas morais abrangeu vinte alunos, situados na faixa de 12 a aos 18 anos de idade.

Com relação aos dilemas morais propostos aos grupos para a discussão, considerou-se o argumento utilizado por Kohlberg (in: Biaggio, 2002), que julga pertinente a criação de dilemas hipotéticos extraídos do cotidiano, pois segundo o autor, a discussão de dilemas com conteúdos próximos à realidade, possibilita aos jovens o desenvolvimento do raciocínio e a tomada de decisões racionais quanto aos problemas morais vividos. Organizaram-se dez situações, extraídas de dados evidenciados nos procedimentos anteriores, que continham dilemas morais a serem discutidos pelo grupo, envolvendo o julgamento dos alunos quanto à ação dos envolvidos e à escolha de alternativas para o encaminhamento ou resolução da questão.

A seguir apresentam-se, como exemplo, duas situações sugeridas ao grupo. As demais formulações encontram-se em anexo. (anexo 3)

Situação um: uso de “cola” durante a realização de uma prova descoberta pela professora, que por desconhecer o responsável decide punir toda a turma.

Dilema moral: assumir a responsabilidade coletivamente ou denunciar o(s) culpado(s)?

Princípios morais abordados na discussão: formas de justiça, formas de responsabilidade, formas de respeito, tipos de sanções, solidariedade do grupo, delação, realismo moral.

Situação dois: dois alunos esquecem de realizar um trabalho de determinada disciplina, um deles fala a verdade à professora e recebe prorrogação de prazo e metade da nota, o outro copia partes de diferentes trabalhos dos colegas, entrega e recebe a nota integral.

Dilema moral: assumir a responsabilidade sobre seus atos falando a verdade ou burlar as regras e “se dar bem”?

Princípios morais abordados na discussão: formas de justiça, formas de respeito, formas de responsabilidade, valor da honestidade e da obediência, regras institucionais.

Ao longo dos encontros com os alunos, identificaram-se características particulares a cada grupo que influenciaram no encadeamento e na fluidez das discussões, tais como: maior ou menor interesse em discutir as questões, maior ou menor capacidade de concentração e aprofundamento, maior ou menor entrosamento entre os colegas, maior ou menor ocorrência de diferenças quanto ao julgamento das questões, maior ou menor empatia com a pesquisadora e a proposta de discussão, além de fatores relacionados ao tempo disponível para a realização da atividade e para a utilização da sala. De acordo com essas observações e limitações externas, foram selecionados e apresentados os dilemas citados e evidenciaram-se diferenças quanto ao tempo e número de dilemas discutidos nos quatro grupos participantes.

Com base em Kohlberg⁹⁵ (in: Biaggio, 2002), ao longo das discussões dos dilemas procurou-se incentivar o diálogo entre os alunos, acolher as opiniões divergentes e problematizar as questões a fim de que os julgamentos morais fossem emitidos e respeitados. A idéia do moralmente certo ou errado foi evitada, orientação dada aos estudantes no início da discussão e sustentada pela posição imparcial assumida pela pesquisadora. As discussões dos dilemas morais foram gravadas e transcritas literalmente. A seguir, são apresentados os resultados das discussões dos dilemas ocorridas nos grupos.

3.4.2.1 Os juízos morais dos alunos adolescentes a partir da discussão dos dilemas morais

A proposição da discussão de dilemas morais com os grupos de alunos foi uma atividade que proporcionou inúmeras reflexões e descobertas. O primeiro momento de encontro formal com os jovens na escola surpreendeu quanto à disponibilidade, demonstrada por eles, em lançar-se nas discussões, expondo de maneira franca e honesta seus pontos de vista, suas críticas ao sistema e seu discernimento quanto a diferentes posições assumidas por professores e alunos no cotidiano escolar. Assinala-se que esta constatação independe dos juízos morais emitidos pelos alunos ao longo das discussões, pois, para além da identificação de consciências heterônomas ou autônomas, considera-se que a riqueza desse momento configurou-se pela possibilidade da exposição do pensamento de cada um e da escuta ao outro, do exercício de descentração, capacidade nem sempre dominada ou respeitada pelos adultos.

É apresentada, a seguir, a análise da discussão de três dilemas propostos aos grupos para discussão coletiva, através dos quais se buscou identificar os níveis de consciência moral dos alunos, evidenciados através dos juízos emitidos. Para a escolha de apresentação dos dilemas analisados, foram considerados dois critérios: a ocorrência da discussão nos três grupos e a identificação dos alunos com a questão, o que possibilitou maior aprofundamento dos temas propostos. A partir dos critérios citados, foram selecionados três dilemas.

Situação um – no dia da realização de uma prova, a professora relembra à turma a regra de proibição da “cola”, alertando que estará atenta, e que, em caso de desobediência, tomará medidas disciplinares.

⁹⁵ Kohlberg (in: Biaggio, 2002), sugere ao investigador uma postura modelada em Sócrates, que engajava seus discípulos em discussões morais sem apresentar ou impor soluções prontas, mas os incentivava a buscar suas próprias soluções. (p. 52)

Durante a realização da atividade, ao circular pela sala de aula, a professora encontra uma “cola” no chão. Pede que o responsável pela mesma que identifique-se, mas não obtém resposta, alguns alunos dizem que não sabem quem foi. A professora decide então anular a prova e dar zero a todos. Quando a professora sai da sala, os alunos discutem a situação e o culpado se acusa, pedindo aos colegas que não o denunciem. É justo o pedido feito aos colegas pelo aluno responsável pela cola? O que vocês fariam nessa situação?

Situação dois - no dia da entrega de um trabalho que valeria nota em uma disciplina, dois alunos deixam de fazê-lo por esquecimento. Ao chegarem na sala de aula são alertados por seus colegas sobre a tarefa esquecida. Um dos alunos resolve procurar a professora e falar a verdade, pedindo-lhe um novo prazo para a entrega da tarefa. A professora aceita, porém diz ao aluno que o trabalho valerá a metade da nota estabelecida anteriormente. Sabendo disso, o outro aluno tira cópias de partes de trabalhos de seus colegas, faz a montagem de um novo trabalho e consegue entregar a tarefa solicitada dentro do prazo. O que vocês pensam sobre as atitudes de cada um dos alunos? O que vocês fariam nessa situação?

Situação três- dois alunos discutem no corredor, durante a troca de períodos, e um dos alunos agride o outro verbalmente, ofendendo-o de forma preconceituosa. Sentindo-se humilhado, o aluno agredido reúne um grupo de amigos e, na hora da saída, batem violentamente no colega que o ofendeu. O que vocês pensam dessa atitude? Com julgam as ações de tais alunos? O que fariam nessa situação?

Os grupos de discussão estão identificados como grupo A, grupo B e grupo C, organizados a partir da seguinte configuração:

- grupo A- constituído por cinco alunos do curso de Magistério, com idades entre 14 e 18 anos;
- grupo B – constituído por quatro alunos de séries finais do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 17 anos;
- grupo C – constituído por cinco alunas de séries finais do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 16 anos.

Conforme já anunciado, evidenciou-se que além dos dados referentes aos juízos morais expressos pelos alunos frente às situações propostas, também emergiram dados relativos às demais categorias formuladas. Assim, a discussão dos resultados referentes aos dilemas morais, privilegia a análise sob a perspectiva da categoria dos juízos morais e destaca os dados das demais categorias identificados ao longo das discussões. Apresenta-se a seguir o relato e análise das discussões realizadas.

Situação um: uso de cola durante realização de prova

O **grupo A** iniciou a discussão a partir da crítica à atitude da professora, o que revela a idéia da não aceitação da responsabilidade coletiva e da busca de uma justiça retributiva ao aluno transgressor.

Car – Eu não acho justo porque vai prejudicar toda turma. Eu acho que ela devia recolher todas as provas e ver de quem era a letra. Não... tá, ela pode não saber ali, mas ela pode pegar prova por prova prá ver de quem é a letra... e aí ela vai ver.

Na seqüência da discussão, os demais alunos passaram a discutir os motivos da utilização da cola, desviando a atenção da questão levantada pela colega e privilegiando a preocupação com a intenção da ação– voltando-se para a perspectiva de uma responsabilidade subjetiva, conforme exemplificam os argumentos a seguir apresentados.

Ant – Já aconteceu isso comigo uma vez, já aconteceu... e não fui eu e ninguém... todo mundo sabia que tinha sido ele, ele já tinha mostrado a cola quando entrou na aula... E o seguinte... em primeiro lugar ninguém deve ser radical, nem para um lado nem para o outro. Se eu fosse professor eu primeiro corrigiria a cola, eu aceitaria até mesmo a cola, porque quem cola estuda.

Car – Claro é bom tentar saber porque ele fez aquilo... Depende, né... prá que... depende com que intenção o aluno usa. Às vezes tá inseguro com a matéria, se está com medo, nervoso,...

Ainda na perspectiva de compreender a intenção do outro, a idéia de delação foi rechaçada pelo grupo, embora a atitude do colega responsável pela cola tenha sido julgada desonesta com o coletivo.

Ant – Foi desonesto, mas a gente não pode ser radical ao extremo em nada... vai que aconteceu alguma coisa e ele não teve tempo de estudar.

O argumento de Ant foi corroborado por Mar, Lar e Reg,. O grupo passou a refletir sobre a relação professor–aluno, criticando o estabelecimento de relações autoritárias e coercitivas, em um movimento que desvela uma crítica ao sistema escolar e ao sistema avaliativo, conforme o depoimento de Mar.

Mar – Eu acho que eu ia tentar através da conversa. É muito legal assim todo mundo ser parceiro, né? Mas, se a pessoa acoberta, talvez o aluno que colou, precise de ajuda, de uma ajuda de verdade, da escola, dos colegas. Tem que conversar com o professor e a turma toda. O professor também não pode ser radical, levando tudo ao extremo, o professor é tão errado quanto o aluno. De certa forma o professor levou o aluno a fazer isso, se ele é tão rígido, ele põe medo no aluno.

Alternativas possíveis para a resolução do problema passaram a ser indicadas pelos alunos, em uma tentativa de aproximação com suas idéias de justiça. Consideram o diálogo como a melhor solução, o que revela uma posição mais autônoma e voltada para as relações de reciprocidade e respeito mútuo. A responsabilidade coletiva imposta pelo professor, considerada injusta pelo grupo, só é possível, na opinião dos alunos, se encarada como forma de solidariedade voluntária.

Durante a discussão foi referida a ética do grupo, o que revela, segundo Piaget (1932/1994), o sentimento de pertencer a uma sociedade possuidora de um sistema de valores comuns, voltados para a cooperação e a solidariedade, o que indica a existência de valores de reciprocidade estabelecidos espontaneamente, fato muitas vezes desconsiderado ou não valorizado pelo sistema escolar⁹⁶.

⁹⁶ Piaget (1932/1994) verificou que dessas relações espontâneas estabelecidas entre as crianças e os adolescentes, originam-se as relações de reciprocidade que constituirão a autonomia propriamente dita.

Ant – Sim, isso é uma ética do grupo, eu assumiria a culpa de outra pessoa, porque isso já aconteceu na minha turma e ninguém se acusou. Toda turma foi penalizada e aí nós fomos no SOE e na direção e refizemos a prova.

Uma das jovens retomou a idéia da sanção, mostrou-se desconfortável com a idéia de assumir a responsabilidade coletivamente, revelou em sua fala, a noção de merecimento da punição e de expiação da culpa ao aluno transgressor.

Lar – Mas olha só... se ele se denunciasse só ele tiraria zero, não ia prejudicar toda a turma. Porque ele é preguiçoso e merece ser prejudicado. Ele deveria ter falado porque zero ele já ia tirar e não iria prejudicar as outras pessoas.

Nesse caso, mesmo o grupo não tendo sugerido a sanção expiatória, essa aluna retomou um fato que parecia fazer parte de suas reflexões. Ela assumiu uma posição voltada para uma forma de justiça retributiva e expiatória. Observou-se que Lar, em diferentes momentos da discussão, manteve-se em silêncio, principalmente quando suas opiniões mostravam-se diferentes das de seus colegas, talvez por manter um nível de consciência mais heterônomo do que os demais. Car, que também havia levantado a idéia de sanção expiatória, retomou sua posição durante a discussão.

A cola, questão que desencadeou a discussão do dilema, não foi julgada pelo grupo como uma forma de indisciplina, sendo considerada pelos alunos como algo comum à cultura escolar. O grupo relacionou o seu uso ao não aprender, o que sugere a noção de um mecanismo válido para burlar o sistema avaliativo, visto como um sistema bancário⁹⁷, no qual o aluno recebe e posteriormente devolve o conhecimento transmitido.

Mar – Eu acho que compararia as letras, daí conforme fosse, seu eu identificasse eu ia chamar esse aluno e ia dizer que ele não precisava fazer isso, se ele tivesse problema na matéria, que ele falasse...

⁹⁷ Na concepção de Paulo Freire (1968) o sistema bancário reflete uma concepção de ensino que limita-se ao ato de depositar um saber pré-fabricado. Neste modelo, o aluno recebe, memoriza e reproduz de forma passiva a ordem dominante.

A relação de afeto ou de respeito mútuo entre professor-aluno foi destacada pelos alunos como fator que possibilita as relações de convivência e cooperação. Isto assinala a idéia de reciprocidade e igualdade nas relações, em detrimento ao autoritarismo e coerção. O respeito⁹⁸, sentimento que, segundo Piaget (1965/1994), constitui-se em função das trocas estabelecidas com o meio social, é destacado na discussão.

Ant – Não... o professor que se acha muito mandão, ele não é respeitado. Ele pode fazer que a turma tenha medo dele mas não vai ter respeito dos alunos. Também aquela professora toda espevitada, também não vai ter respeito. Aquele professor temperado que sabe ser bem humorado uma hora mas também sabe quando ser sério na outra, esse vai ter respeito da turma. Por isso... eu sempre fui muito bagunceiro nas minhas turmas, mas então quando a gente gostava do professor, todo mundo ficava quieto dentro da turma... senão sempre vai ter bagunça, picuinha, conversa demais, zoeira... o professor tá lá como enfeite...

A particularidade apresentada pelo grupo na discussão desse dilema foi a possibilidade de distanciar-se das proposições iniciais e ampliar a reflexão para outros aspectos do cotidiano escolar, o que propiciou uma relativização da questão e uma reflexão quanto ao sistema avaliativo escolar e às relações professor-aluno.

O grupo B, ao iniciar a discussão da situação proposta, discordou da atitude da professora e assumiu uma posição de enfrentamento à autoridade escolar.

Isa – Eu não diria, não diria nada. E deixaria...ninguém ia dizer nada, porque já aconteceu comigo... aliás ninguém falou, mas a sôra deu uma outra prova, mas se fosse eu, mandava a minha mãe vir aqui. Ela não poderia tirar a minha prova, porque um aluno colou... não sei quem foi... fui eu? Ela vai ter que me dar uma prova... batia boca com a professora... claro... eu não ia dizer quem era o guri e ia fazer a prova, não fui eu que cole!

⁹⁸ Piaget (1932/1994) não rejeita a idéia de que o respeito seja constituído a partir dos sentimentos de medo e afeto, mas destaca a importância do estabelecimento das trocas com o meio social.

Na seqüência, Ana, de forma mais conciliatória, também não achou justa a atitude da professora. Ao manifestar seu descontentamento com a situação, levantou a possibilidade de assumir a responsabilidade sobre seus atos, se fosse a dona da cola, a fim de não prejudicar os colegas. Ela revelou maior reciprocidade e respeito mútuo nas relações. Em seguida, Dai levantou a idéia de cooperação entre os iguais e justifica o uso da cola como algo coletivo e útil a todos.

Dai – Sempre um acaba usado a cola contigo, tu nunca usa a cola sozinha, porque quando um tem cola, todo mundo sabe que tu tem cola, daí... fulano tu me passa a cola? Daí eu passo mesmo, se eu tenho a cola não custa nada dar prá todo mundo. É...ela é coletiva, nunca é de uma só pessoa.

O grupo concordou por gestos afirmativos, com a argumentação da colega. A discussão passou então a girar em torno da responsabilidade coletiva assumida de forma voluntária.

Isa – Aquela vez que eu estava usando uma cola, passou por toda a sala, passou por toda a turma e quando a prova terminou a sôra tirou a cola. “Ah, de quem é essa cola? Não sei... não sabe de quem é essa letra? Não..

A idéia de delatar o responsável pela cola foi rechaçada pelos alunos, com exceção de Isa, que achou que essa seria uma boa opção para a resolução do problema. Porém, revelando uma contradição, os demais passaram a apontar alternativas para o professor descobrir o culpado. Evidenciaram uma posição mais heterônoma de submissão ao adulto e de necessidade de expiação: cabe ao adulto coibir e reprimir a ação do aluno, que parece estar isento de qualquer responsabilidade.

Isa – Aquela vez que eu estava usando uma cola, passou por toda a sala, passou por toda a turma e quando a prova terminou a sôra tirou a cola. “Ah, de quem é essa cola? Não sei... não sabe de quem é essa letra? Não..

Ana – É só fazer exercício prá ver quem tem a cola... é só fazer exercício com a mão assim ó (faz os gestos de abrir e fechar as mãos), tá todo mundo nervoso, é só fazer exercício e ela descobriu quem tinha cola na mão e quem não tinha...(risos do grupo)

Além das formas de repressão, na concepção expressa pelo grupo, o adulto está autorizado a sancionar, na perspectiva da responsabilidade objetiva e sob a forma de justiça retributiva.

Ana – Primeiro ... quando a professora achasse a cola, ela acharia do lado de alguém. Ia ser óbvio que ela ia achar que era a pessoa que estava do lado, mas se está no chão é porque a pessoa deixou cair, né? Daí que eu ia perguntar prá essa pessoa, ia conversar. Todas as evidências apontaria prá pessoa que esta do lado da cola. E se ela negasse, eu ia fazer como a “A” (cita o nome de uma professora) faria....todo mundo ia sofrer as conseqüências da cola.

Isa – Eu tirava a prova de todo mundo e olhava a letra.

Alv, que até então permanecia calado, levantou alternativas e apontou outras figuras de autoridade coercitiva necessárias, em sua opinião, para a resolução do problema.

Álv – Ai... eu chamava a diretora do colégio prá vim e falar assim: “se não vim, amanhã ninguém entra sem os responsáveis”, aí eu sei que aparece...

Quando questionou-se sobre a necessidade da presença da direção e dos pais para o encaminhamento da questão, obteve-se a seguinte resposta:

Álv – Se tem os responsáveis no meio sempre aparece...

Na seqüência da discussão, o grupo abordou espontaneamente a presença, em sua sala de aula, de um colega opressor e coercitivo que os submete a uma moral heterônoma. Comentaram algumas situações vividas na turma nas quais esse aluno os ameaçou. Quando questionados quanto às medidas tomadas por eles para a solução do problema, os alunos responderam que ele “é grande e usa violência física”:

Dai – Se não faz o que ele quer ele te desmonta...

Ao citarem o medo como impedimento para denunciá-lo e pedir ajuda aos profissionais da escola, os alunos verbalizaram que preferem silenciar sobre a situação. Essa questão assinala o problema das relações coercitivas e arbitrárias estabelecidas entre os próprios alunos, situação que gera violência e

abusos no espaço escolar. Com o incremento da violência no cotidiano, corre-se o risco de desconsiderar atitudes de desrespeito e intolerância entre colegas, contribuindo para que essas ações se agravem no ambiente escolar. Relações mais próximas entre professores e alunos podem auxiliar na identificação e encaminhamento dessas situações.

Quanto à cola, seu uso foi justificado pelo grupo como um meio para não estudar, ou como um método de estudo. Não foi questionado pelos alunos o seu valor moral de honestidade ou desonestidade. Este fato é respaldado por um sistema de ensino que privilegia a memorização em detrimento da construção de um conhecimento significativo.

Dai – Tem gente que faz a cola e que acaba sabendo. Uma vez eu fiz uma cola, bah... uma enorme de uma cola, né? Chegou na hora nem olhei as folhas, porque já sabia, né?

Isa – Uma vez ela pegou cola do “E” (cita o nome de um colega), que estava toda a prova ali escrito...ela pegou, tirou a prova de todo mundo e deu cinco perguntas que ninguém sabia responder... todo mundo tirou zero na prova, menos a “A” (cita o nome de uma colega), tirou dez assim...

O grupo evidenciou níveis de consciência heterônoma; delega aos adultos a função de evitar a cola por diferentes estratégias; identifica o adolescente como alguém a quem cabe burlar o sistema. As sanções escolhidas e a indicação de adultos para o encaminhamento da situação isentam os jovens de qualquer forma de reflexão, também sugerem a perspectiva de responsabilidade objetiva e de respeito unilateral.

O **grupo C**, ao iniciar a discussão, abordou a questão da delação. A idéia de não denunciar o colega foi a primeira questão abordada pelas alunas, posição assumida por todas com convicção.

Dan – Se eu denunciaria o outro? Não... porque se fosse eu não gostaria que me... acusassem...

AnP– Eu também não denunciaria porque... Ah! Vamos supor que se eu estivesse no lugar dele... tipo... uma pessoa fazer isso até por não estudar, mas também por às “vez” não lembrar... mas... eu não denunciaria porque poderia estar no lugar dele...

A discussão desencadeada por essas afirmações, revelou a idéia de solidariedade voluntária e de lealdade entre colegas, mesmo que no caso houvesse uma transgressão à norma escolar. A idéia de “estar no lugar do outro”, evidenciando uma possibilidade de descentração, foi assinalada pelas alunas, embora também tenha sido citado o desconforto em assumir a responsabilidade coletivamente.

Pat- Eu não denunciaria, mas também não sei... mas eu acho que não vale a pena a turma inteira levar zero por causa de uma pessoa!

Quanto à indicação de alternativas para a solução do problema, observou-se que as alunas mantiveram uma atitude submissa, como se a sanção coletiva fosse inevitável, não sugerindo novas possibilidades e assumindo uma posição mais heterônoma frente à postura do professor. Jul levantou a hipótese de o aluno ser honesto e conversar com a professora, questão lançada às demais alunas.

Anp- Sei lá! Eu perguntaria por que... se ele não estudou... se ele não sabia... se ele está indo bem nas... nas provas mesmo, né? Por que que ele fez aquilo... dependendo da resposta... Eu daria uma chance prá toda a turma, porque... o aluno foi honesto... chegou, procurou a professora... não quis se acusar na frente de todos colegas... mas... procurou ela, teve coragem de procurar... eu até daria uma outra chance

As respostas evidenciaram uma aposta no diálogo entre professor e alunos, e a possibilidade de uma relação com maior igualdade e reciprocidade. O sentimento de justiça do grupo buscou uma alternativa que não punisse os inocentes, mas que também resultasse em alguma forma de sanção, no caso, uma nova avaliação. A honestidade é considerada pelas alunas como um valor superior, o que revela o desejo de respeito mútuo. Porém, a dúvida de que esse seja o procedimento correto de seus professores. Surgiu na fala de Dan, que parece temer a perda da autoridade dos docentes, no caso de estabelecimento de relações com maior reciprocidade.

Dan- ... e aí se ela desse outra chance podiam colar de novo!

A cola não foi representada pelas alunas como uma transgressão. Ela foi justificada por diferentes pontos de vista: estratégia para a falta de estudo; um auxílio para a memorização dos conteúdos; um modo de estudar.

Dan- É que não quer estudar e daí faz cola! (risos do grupo)

Pat - Não... não é que não quer estudar! É que tipo na hora te dá um branco assim... e aí tu não te lembra de nada... A cola pode ser prá ajudar a lembrar...

Anp- É... às vezes a cola é um modo de estudar... daí tu vai escrevendo, entendeu? Tu pode até não usar aquela cola, mas tu já sabe o que está escrito...

Como nos grupos anteriores, a cola foi justificada como algo comum e inevitável, como uma “invenção do escolar”, nas palavras de Piaget (1932/1994, p.217), da ordem de uma subversão ao sistema que privilegia o trabalho individual e pouco cooperativo, o resultado e não o processo. Segundo o autor, a diminuição gradual da preocupação com a autoridade do adulto e o aumento correlativo da necessidade de igualdade é um caminho para a conquista da autonomia.

Quanto às demais categorias, cujos dados foram evidenciados na discussão dos grupos, realizou-se uma análise conjunta, da qual resultam os seguintes destaques:

Quanto aos **fins da disciplina**: o grupo A, constituído pelos alunos do Magistério, demonstrou maior criticidade quanto às formas de relação estabelecidas entre professores e alunos no ambiente escolar, identificou ações de controle exercidas através da coerção. Foram citadas pelo grupo as ações de controle exercidas através do sistema avaliativo, percebidas pelos alunos como uma forma reguladora que assegura ao professor o controle e a assimetria na relação. As relações estabelecidas através do respeito mútuo foram sugeridas pelos alunos como alternativas possíveis para maior equilíbrio nas interações. O grupo também destacou a importância do aspecto afetivo na relação professor- aluno, privilegiando a idéia de reciprocidade e igualdade nas relações. A disciplina, nessa perspectiva, tem como fim o estabelecimento de um sistema normativo, pautado em princípios de justiça e cooperação. Os grupos B e C evidenciaram noções mais heterônomas quanto às relações estabelecidas entre professores e alunos,

revelaram a noção de um sistema normativo imposto através da coerção. O grupo C, entretanto, manteve-se menos coeso nessa perspectiva e sugeriu algumas alternativas mais voltadas à reciprocidade nas relações.

Quanto aos **procedimentos escolares**: a **noção de regra**, manifestada na discussão desse dilema, revelou que a lógica do aluno difere da lógica do professor, pois, a cola, entendida no sistema escolar como uma forma de transgressão é justificada pelos jovens como uma ação legítima. A predominância da existência de regras de caráter prescritivo, que regulam as trocas entre alunos e privilegiam o trabalho individual atendo-se mais ao aspecto funcional do que o aspecto estrutural, pode induzir à transgressão, pois tais regras possuem pouco significado do ponto de vista moral e permanecem externas à consciência dos sujeitos. A subversão ao sistema avaliativo, caracterizado pelos alunos como coercitivo e regulador, pode expressar-se através de estratégias que burlam suas normas e acobertam o não aprender - representação presente na discussão dos três grupos. A **noção de sanção** manifestada no grupo A revelou níveis de consciência mais autônomos, pois privilegiou ações voltadas ao diálogo e a formas de responsabilidade subjetiva, na qual os alunos buscaram entender os motivos e as intenções das ações. Os grupos B e C delegaram ao professor a responsabilidade sobre o controle das ações dos alunos, e a possibilidade de sancioná-los no caso de transgressão. A sanção mencionada é a perda de notas. Ela expressa a idéia, fortemente partilhada na cultura escolar, de relacionar o processo de construção de conhecimento do aluno aos aspectos comportamentais. O sistema avaliativo, nessa perspectiva, julga e penaliza os educandos, e é forte fator de coerção.

Quanto às **formas de controle e regulação**, evidenciou-se o papel normativo exercido pelo sistema avaliativo escolar, explicitado na categoria anterior. O grupo B também expressou formas de controle e regulação coercitivas exercidas entre colegas, ao referir-se a uma situação vivida em sala de aula. No relato, identificou-se a presença de relações assimétricas exercidas através da força física entre alunos, que por seu caráter intimidatório geram medo e levam à obediência. O caráter heterônomo estabelecido nessa forma de relação evidencia-se na posição assumida pelos alunos ameaçados, que submetem-se à opressão e não problematizam tal situação.

Quanto às **representações da adolescência e suas manifestações**, foram evidenciados aspectos relacionados à solidariedade estabelecida entre os jovens, que demonstraram a importância do sentimento

de pertencimento ao grupo de iguais. A ética do grupo, citada por um dos alunos do Magistério, revela a existência de relações de cooperação, que prevalecem sobre a coação social. Segundo Piaget (1932/1994), a solidariedade entre iguais caracteriza-se como a fonte de um conjunto de noções morais, representativa da mentalidade racional. Nessa perspectiva, a responsabilidade coletiva é assumida pelo grupo de forma voluntária, sem que haja a imposição do adulto, pois a solidariedade entre os pares supera a obediência hierárquica. A delação do colega não foi aceita por nenhum dos grupos, o que reafirma tal proposição.

Quanto aos **tipos de aluno**, foi evidenciada, nos depoimentos do grupo B, a necessidade da presença de figuras de autoridade, representadas pela diretora da escola e pelos pais dos alunos, a fim de resolver o problema apresentado. A presença deles, exerce, através da coerção e do medo, a função de descobrir e punir os responsáveis pela transgressão. Tal aspecto remete à questão do lugar ocupado pelo adolescente na representação discente, que o mantém isento de suas responsabilidades e dependente de limites externos para guiar suas condutas. A presença dos pais na escola, como função de controle e regulação, foi manifestação recorrente nas representações juvenis.

Situação dois: entrega de trabalho em data estabelecida

O dilema apresentado focaliza a questão da honestidade, problematizando uma questão balizada pelo senso comum e presente no imaginário de muitas pessoas, que indica a idéia de “ser malandro para se dar bem”. A partir dessa proposição, buscou-se evidenciar na fala dos jovens entrevistados, a noção de justiça que possuem sobre a questão. Foram analisadas, na discussão, a importância atribuída ao valor da honestidade e ao respeito mútuo nas relações entre professor e aluno e as alternativas sugeridas pelos alunos para o encaminhamento da situação.

O **grupo A** iniciou a discussão pelo julgamento da atitude dos alunos - o que copiou o trabalho, se deu bem e o aluno que falou a verdade à professora, recebeu a metade da nota. Focalizaram inicialmente a questão da honestidade. Os alunos assumiram uma posição contrária à atitude do aluno que copiou o trabalho, e enfocaram o valor da honestidade nas primeiras falas.

Mar – Depende né... esse que fez o trabalho rápido, ele fez uma malandragem assim... se o outro não fez ele foi mais honesto, né?

Na seqüência, questionados se o aluno que cumpriu a regra não se deu mal falando a verdade e sobre o que pensavam da afirmação “ser malandro e se dar bem”, expressaram novas reflexões.

Mar – Se deu mal, mas foi honesto...

Reg – Eu acho melhor ser honesto, eu seria honesta...

As argumentações de Car e Lar, indicam uma reflexão que ultrapassa a obediência da regra por si só. Elas relacionam essa regra a um outro elemento, que é a aprendizagem ou a construção de um conhecimento significativo e útil, na perspectiva de reconhecimento de seu caráter estrutural, ou seja, dos princípios que a fundamentam.

Car – Eu também acho, porque se eu for copiar não vou saber nada da matéria, eu prefiro ser honesta e tirar a metade.

Lar – É... por causa que se esse aluno fizesse com mais calma, ele até poderia aprender bem mais. Esse que pegou e colou tudo, depois vai chegar a prova, como tem nas escolas e ele não vai saber... não vai ter estudado... e esse outro não, porque ele vai poder contar com o trabalho.

Apesar dessas afirmativas, nova desacomodação aconteceu quando Lar argumentou que, mesmo assim, é comum entre os alunos a atitude de copiar os trabalhos de colegas.

Lar – Mas é uma atitude que os alunos mais tomam... é com certeza de xerocar um trabalho, correr... arrumar, mas com certeza a mais honesta, mesmo se prejudicando é de ser honesto.

O grupo, provocado por essa questão, passou a discutir os motivos que levaram o aluno a tomar tal decisão. Foi difícil, nesse momento, organizar a discussão, pois todos falavam ao mesmo tempo e tinham uma experiência pessoal a relatar. A idéia de que, ao serem honestos poderiam ser prejudicados, desacomodou o grupo, que passou a refletir sobre tal questão.

Lar – Porque tem medo de perder a nota, de depois fazer falta, né?

Ant – É... muitas vezes, a avaliação não deve ser somente nota. Muitas vezes a gente, nós fizemos isso porque... por que vale nota é psicológico, bah eu vou perder nota... bah eu vou me prejudicar... então a gente, como nós sempre teve o ensinamento desde pequeno que aluno bom é aquele que tem a nota maior, entendeu... e não é aquele aluno que é honesto. Aluno bom é sempre o que tira nota boa.

Por essas argumentações, ficou evidenciado, neste ponto da discussão, o entendimento dos alunos quanto ao caráter coercitivo da nota e do sistema de avaliação. Suas falas revelaram o sentimento do “poder da nota”, o que, de certa maneira, condiciona ou justifica condutas desonestas, na busca do cumprimento de prazos e entregas de tarefas. Tal perspectiva reforça a heteronomia discente, pois articula-se com noções e formas de justiça retributiva, que legitimam a lei e a ordem do adulto, independente de outras considerações ou circunstâncias. O realismo moral embutido nessa prática pedagógica, que privilegia a responsabilidade objetiva, nem sempre é refletido pelos professores ou pela instituição, talvez pelo distanciamento ou desconhecimento dos princípios relativos ao desenvolvimento moral. Ant, o aluno mais velho do grupo, considera “bom aluno” aquele que tira a melhor nota, independente de ser ou não honesto, representação, com certeza, construída a partir das experiências vividas ao longo de sua escolarização

Quanto à sanção, sem considerar a justiça da questão, foi citada pelo grupo a perda da nota, concebida, na representação dos alunos, como elemento de controle e coerção. A responsabilidade privilegiada nesse modelo é a objetiva, ligada à idéia de correlação de ação – sanção. A particularidade do grupo na discussão desse dilema, não foi o reconhecimento da honestidade como valor moral (moral teórica), mas a justificativa de ações “desonestas” para a busca de notas, devido às formas de cobrança do sistema escolar.

O **grupo B** iniciou a discussão a partir do julgamento da atitude dos alunos em questão. A posição assumida por todos foi justificar a cópia do trabalho, por ser essa uma atitude que demonstra maior “esperteza” na resolução do problema.

Ana – O mais inteligente é o que fez o xerox...

Isa – O mais correto é fazer xerox da folha do outro, fazer a montagem e entregar o trabalho... ligeirinho ali e se dar bem... o outro que falou a verdade se deu mal. Ou senão... pedir prá botar o nome no trabalho de um colega...

Como a questão da honestidade não foi trazida de forma espontânea pelo grupo, ela foi proposta para reflexão.

Álv – Honesto não... se fosse de grupo assim, tinha que esgoelar o cara, porque todo mundo faz a sua parte e chega lá um malandro lá e “esquece o trabalho”... bah... prejudica todo mundo. E se é individual assim, se tem os outros prá tirar xerox, tira dos outros porque vai que é o último trabalho... metade da nota... é ruim pro cara...

Mesmo reconhecendo que a atitude não é honesta, o aluno mantém a posição de burlar a regra e se dar bem, justificando sua atitude em função da nota. Comenta-se a idéia de “ser malandro e se dar bem”, o que leva o grupo a novas reflexões.

Álv – Claro... perder um ano, é um ano de vida atrás, né?

Isa – Pelo menos tu te dá bem...

Ana ofereceu um contraponto à discussão:

Ana – Ah... nem tanto sê malandro e sê dá bem... porque nem sempre o malandro se dá bem... nesse caso se deu bem, né?

Os demais alunos riram das palavras da colega, brincaram com a situação. Ana demonstrou vergonha frente à posição assumida, ocorrendo uma certa pressão do grupo para manter a coesão das respostas. Nesse caso, o grupo resistiu a uma tentativa mais autônoma de consciência, desqualificando a resposta de Ana.

Com relação à postura do professor, o grupo mostrou-se crítico e apontou as contradições de sua ação, conforme o exemplifica a fala de Álv:

Álv – Eu acho ela meio estabanada, né? Porque tipo assim, ela vai lá vê o que todo mundo escreveu assim e aí pega um xerocado, e não percebe?

O cumprimento da regra sem um significado maior, de certa forma até como um realismo moral, é outra contradição assinalada pelos alunos, quando questionados sobre as expectativas do professor em relação a seus alunos e ao trabalho solicitado.

Ana – Cumprir a data, claro... a pontualidade

Na representação dos jovens quanto à relação professor–aluno, foi sugerido o predomínio da responsabilidade objetiva, através da noção de que o professor não leva em conta intenções ou circunstâncias e legitima apenas as relações assimétricas e coercitivas. Nessa perspectiva, o mais importante é a obediência às leis dos adultos, o cumprimento dos deveres, e a submissão à moral da autoridade.

Ana – Nem tanto, nem querem saber o que aconteceu... elas querem é o trabalho. Elas querem o trabalho, várias vezes a gente já disse “ah, sôra mas aconteceu isso...” e aconteceu de verdade. Eu disse “a minha mãe estava no hospital”, eu disse “eu não pude fazer...” , “... não me interessa, eu quero o trabalho...”. Azar...

O papel atribuído inicialmente ao professor de fazer cumprir a lei foi também delegado aos pais, sendo, como na situação anterior sugerido por Álv, quando questionou-se se a palavra do aluno e sua honestidade poderiam ser levada em conta. Para ele, é necessária “uma garantia”, um respaldo de um adulto confiável que sustente a veracidade dessa palavra, em um claro predomínio de submissão à autoridade adulta. O adolescente revelou-se nessa fala como alguém não confiável e sempre propenso à mentira, o adulto ocupa, então, um lugar de controle e regulação.

Álv – Traz a autorização do pai, que não pode fazer... alguma coisa assim...

Isa – Não... esqueceu? Por quê? Então tu vai trazer assinadinho pelo teu pai e amanhã tu me traz o trabalho.

É importante destacar que a escola pode reforçar essa consciência quando não oferece espaços à atuação juvenil, quando delega a professores e pais a tomada de decisões que podem ser discutidas e contratadas no âmbito discente. Descentrar-se da lógica de uma justiça retributiva e avançar em direção a uma lógica da igualdade e equidade seriam possibilidades para a promoção de autonomia moral. Para Piaget, embora a justiça possua raízes biológicas e instintivas, essas não são suficientes para suas formas de evolução, havendo a necessidade de um produto propício originado na vida em comum.

O grupo C, ao iniciar a discussão, evidenciou clareza quanto à desonestidade do aluno que copiou o trabalho. Paralelo a essa constatação assumiram, no entanto, que tomariam a mesma decisão. Tal resposta evidencia a diferenciação entre a moral teórica ou verbal, que, segundo Piaget (1932/ 1994, p.145) manifesta-se quando julgam-se as ações de outros, revelando a tomada de consciência da atividade moral e o pensamento moral efetivo ou prático, que refletem-se sobre as ações e conflitos vividos no cotidiano. Desse modo, pode-se pensar que se, em um plano, as alunas privilegiaram um julgamento mais autônomo que condenou a falta de honestidade e o respeito unilateral, em outro, assumiram uma posição mais heterônoma que visa burlar o sistema, a fim de cumprir um dever.

Jul – Sei lá... um aluno foi honesto, né... falou prá professora...ela até deu um desconto... mas, assim... se eu precisasse... depende as situação... se tu precisava de 7, né... e esse trabalho fosse valer 5..., daí... no último trimestre, a professora fez um trabalho valendo, valendo 7... tu tinha que tirar 7 prá passar... e o outro trabalho... se a professora desse um desconto... valeria a metade... daí tu não conseguiria passar de ano... É... não seria bem justa... mas teria que ser feito...

Anp – Eu acho que dependendo do caso que eu estivesse... se eu tivesse com uma nota assim... já meia razoável... eu até faria esse trabalho valendo a metade da nota... porque valeria a minha honestidade... mas agora se eu “tivesse” num lugar que “tivesse” precisando muito daquela nota... eu faria a segunda opção...

A questão moral, nesse caso, adapta-se à situação, o certo e o errado acabam permeados por outras variáveis. Foi sugerida também a representação de um professor que talvez não leia o trabalho de seu aluno, fato que denuncia a desonestidade do adulto e as fragilidades do sistema escolar.

Dan – Ah... sei lá... depende de quanto eu precisasse e dependendo do professor né... se fosse um professor tri ligado que lê o trabalho... porque tu pode entregar um trabalho com vinte e ele não ler nenhuma.. se fosse um que não lesse nada, eu acho que eu tiraria xerox. Dependendo da nota, né... que eu precisasse..

Pat – Eu... porque já tinha esquecido um trabalho... matei aula prá não entregar... daí na outra aula eu falei prá ela que estava doente e não sei quê... daí ela falou que o trabalho ia valer metade da nota... só que daí... no meio das aulas, eu acho que ela se atrapalhou e deu a mesma nota prá todo mundo... esqueceu!

A questão proposta pela pesquisadora “às vezes o aluno malandro pode se dar melhor do que o aluno honesto”, obteve respostas que desconsideraram essa afirmação:

Dan – Ele pode ter se ligado nesse trabalho... pode ter se ligado que ele tirou xerox de vários trabalhos...

Pat – Eu acho que tem professores que são mais ligados assim... aí eles se tocam... “ah, aquele ali fez coisa errada...” daí tu pode te dar muito mal, muito mais mal, assim... com sei lá...

AnP – Por um lado ser malandro ajuda, mas por outro tu podes te dar muito mal... e não só naquilo que tu querias ser malandro, mas em tudo... e por um lado tu te dá bem, mas as conseqüências podem ser grandes...

As respostas evidenciaram uma idéia de conseqüência e o temor de uma sanção expiatória, caso o adulto desvelasse a transgressão cometida. A desobediência, explicada por Piaget (1932/1994, p.241) como formadora de uma noção primitiva e materialista da sanção expiatória, visto romper com os laços de confiança entre a criança e o adulto, evoca a idéia de reparação do erro cometido que pode traduzir-se por castigos ou outras punições. Nesse caso, a reparação é algo inevitável e natural. Anc, revelou em sua fala o entendimento de ter sido punida no ano anterior com uma reprovação.

AnC – Ah, eu acho assim... tipo... o ano passado eu tinha... as gurias que eu andava junto a gente vivia dando um “baúzinho” nos professores... tirando xerox... sendo malandra... aí... tipo... acabei rodando... (risos) Ah... eu aprendi... eu estou fazendo a 7ª série de novo!

A idéia de reprovação também perpassou a fala de Jul, que relacionou atitudes comportamentais ou morais do aluno como fatores passíveis de julgamento por parte dos professores, que têm o poder de promovê-los ou não à série seguinte. A justiça desse tipo de julgamento não foi questionada pelas alunas e parece fazer parte da cultura escolar.

Jul – Depende né... o malandro, ele não estuda... na maioria... eles não estudam... pode até fazer o xerox, que nem a gente está falando... em uma matéria e pode rodar na outra... e o honesto, está mais preocupado com a sua nota, estuda... e vai melhor... pode até rodar numa matéria... mas pode passar no Conselho.

A problematização da idéia de “passar no Conselho”, para melhor compreender o pensamento de Jul e o tipo de relações por ela estabelecidas, surpreendeu com uma resposta que revela a idéia de uma moral classificatória, que tanto pode premiar como punir os alunos:

Jul – Também tem uma coisa assim do aluno ser honesto com a professora... e tipo... e tipo... falta um pouquinho assim prá tu passar na média... daí esse professor pode dar uma nota extra... tipo... falta dois décimos prá ti passar... tu fica com 5,8... e ele pode... se tu é um bom aluno ele te daria. Se não for...fica com 5,8 e roda!

O poder concedido ao professor por essas alunas revela conformismo frente à coerção adulta e ao próprio sistema escolar. Este fato deve ser problematizado, pois segundo Piaget (1932/1994, p. 298), somente a cooperação realiza o que a coerção intelectual é incapaz de realizar: libertar a criança da mística da palavra do adulto. A crença na onipotência do adulto, característica das consciências heterônomas infantis, mantém o pensamento egocêntrico, somente através da crítica e da cooperação, o jovem pode questionar essa autoridade arbitrária e estabelecer relações de reciprocidade.

Destacam-se, a seguir, os dados relativos às demais categorias de análise evidenciados no conjunto das discussões dos grupos, a partir do segundo dilema proposto.

Quanto aos **fins da disciplina**, novamente foi evidenciada a atribuição de significado de regulação de condutas para fins de convivência coletiva, embasada em princípios morais, pelos alunos do grupo A, que julgaram que o dilema apresentado privilegiava o valor da justiça sobre o valor da autoridade. Os grupos B e C, demonstrando níveis de consciência mais heterônomos, julgaram necessário o cumprimento da regra, apesar da desonestidade implicada na ação. A declaração de esperteza, expressa pelo grupo B, afirma a representação socialmente construída de “ser malandro e se dar bem”, afirmativa que desqualifica o valor da honestidade e da justiça nas relações. O grupo C reconheceu, no plano da moral teórica, a inadequação da ação, porém julgou que a ação de burlar ou enganar o professor justifica-se na medida que o valor da honestidade não parece ser reconhecido nessa relação. O sistema normativo representado, nessa perspectiva, aproxima-se de uma forma de realismo moral, pois é fruto da coação social.

Quanto aos **procedimentos escolares**, foi evidenciado, nos depoimentos do grupo A, uma noção da **regra** significada por seu aspecto estrutural, ou seja, de acordo com os princípios que a justificam. Para esses jovens, o sentimento do dever ultrapassa o caráter da sacralidade da regra, que só legitima-se quando internalizada. O grupo B evidenciou uma relação prescritiva nas regras impostas pelos professores, considerando que estes, não levam em conta os pontos de vista de seus alunos. O grupo também desvelou aspectos relacionados ao realismo moral, que considera a obediência e o cumprimento da regra na perspectiva do respeito unilateral. As regras, para as alunas do grupo C, relacionam aos interesses individuais, ou seja, sua validação passa pelo critério de reconhecimento funcional. Com relação às **sanções**, identificou-se que os alunos temem a perda de suas notas, mesmo quando percebem os aspectos contraditórios e injustos da afirmativa “ser malandro e se dar bem”, como no caso do grupo A. A perda da nota é representada fortemente como fator de controle e coerção.

Quanto às **formas de controle e regulação**, novamente ficou evidenciado o uso coercitivo da nota ou da atribuição de um resultado, muitas vezes relacionado a uma forma de sanção. O reconhecimento, nos grupos, da desonestidade implicada na ação do aluno que copia o trabalho para entregar ao professor, não impede que os jovens a reconheçam como possível e legítima no ambiente escolar. Um dos alunos do

Magistério cita o exercício de poder utilizado através da nota, percebe mecanismos disciplinares nem sempre explícitos no currículo escolar. Os alunos do grupo B, mais heterônomos, não chegam a problematizar tal questão, apenas justificam a desonestidade do aluno, a partir do reconhecimento da exigência imposta pelo sistema escolar.

Quanto às **representações de adolescência e suas manifestações**, os alunos dos grupos A e C destacaram o valor moral da honestidade, consideraram sua importância no balizamento das condutas humanas. O grupo B privilegiou a idéia de burlar a regra para atingir determinados fins, evidenciou o aspecto da transgressão ou da valorização do “ser esperto ou malandro para se dar bem”. Tal conduta revela também um pensamento mais egocêntrico, no qual justificam-se os pontos de vista individuais em detrimento às normas morais estabelecidas socialmente.

Quanto aos **tipos de aluno**, identificou-se, nos depoimentos do grupo B, novamente a representação de um tipo de aluno heterônimo e pouco responsável por seus atos, aspecto inferido a partir da sugestão da presença dos pais na escola, a fim de respaldar a palavra de seus filhos. A questão da honestidade, abordada no dilema, aparece como algo distante das ações juvenis, de acordo com os alunos do grupo B, as quais não merecem a confiança de seus professores. Foi citada por um aluno do grupo A, a noção do “bom aluno”, representado como aquele que tira boas notas, em detrimento dos aspectos relacionados à sua conduta moral. Tal dado confirma a hipótese de que nem todas as regras normativas estabelecidas no ambiente escolar embasam-se em princípios de justiça e reciprocidade.

Situação três: briga entre colegas, envolvendo agressão física e moral.

O **grupo A** ao iniciar a discussão, manifestou clareza de que o diálogo é a melhor solução (moral teórica), porém, ao colocarem-se na situação proposta, verbalizaram a idéia de revidar a agressão recebida e justificaram que “estando de cabeça quente”, essa seria a alternativa possível. Nesse caso, a ação precede a reflexão, há um sentimento de “retribuir o mal com o mal”.

Mar – Correto seria o diálogo, mas... não é comum isso...

Lar – Eu não tomaria essa atitude de conversar com ele, eu acho que eu tomaria... de uma certa forma, com a cabeça quente, eu tomaria a mesma atitude que ele... reunir assim, ... mas o certo seria conversar.

Para Piaget (1932/1994), o pensamento moral teórico da criança pode obedecer a dois princípios, um proveniente do respeito unilateral, ligado à moral heterônoma e à responsabilidade objetiva, e outro proveniente do respeito mútuo, ligado à moral da interiorização e da responsabilidade subjetiva. Observa o autor que, na relação entre os iguais, ou, na vida social entre colegas, há predomínio da justiça retributiva, uma espécie de vingança ou uma exata reciprocidade da ação cometida por ele, denominada pelo autor de sanção particular.

Mar – Eu não ia fazer isso, porque eu não gostaria que fizessem comigo, mas se tivesse sido ofensivo mesmo, a minha reação ia ser, agredir fisicamente, na hora o outro... sozinha. Eu ia partir prá cima sem ninguém e ia bater. Eu não ia conseguir me segurar e se eu não fizesse isso, eu ia ficar quieta e não ia falar nada, e eu não acho certo assim... por mais ofensivo que fosse eu não reuniria mais gente prá bater não acho certo reunir vários prá bater num sozinho, que não tem como se defender, eu acho que isso é covardia. É muita covardia pegar uma pessoa sozinha.

A sanção particular (Piaget, 1932/1994, p.224), está relacionada ao desenvolvimento da igualdade e da reciprocidade, sendo considerado justo retribuir na mesma proporção o que foi recebido. A resposta de Mar revelou essa intenção. Ela considerou que, caso se sentisse humilhada, seria justo submeter o outro a uma forma de sanção. A idéia de reunir colegas para vingar-se do agressor foi classificada como uma covardia pelo grupo, que resolveria o conflito sozinho, não aceitando, portanto, o que Piaget (1932/1994, p.223) denominou de sanções coletivas. Ant revelou que tomaria outra atitude, refletindo que em anos anteriores agiria de modo diferente, não considerando necessário revidar ou aplicar alguma forma de sanção expiatória ao agressor, também assinala a igualdade entre a agressão física e moral, o que poderia sugerir uma evolução em relação a idéia de igualdade e equidade e de uma justiça distributiva.

Ant – Eu hoje teria a atitude de virar as costas... se fosse um tempo atrás, uns dois, três anos atrás, com certeza eu bateria. Eu não sei se faria grupo... mas daria uma lição... mas a primeira coisa, talvez fosse

na hora eu nem tava.... eu já fui assim, na segunda semana, no outro colégio já estava com ocorrência, hoje eu me controlaria com certeza.

Com relação ao papel da escola no encaminhamento da questão, foram destacados dois aspectos: a necessidade de aplicação de uma sanção aos envolvidos e os princípios de justiça utilizados pela instituição na aplicação dessas sanções. Quanto ao primeiro aspecto - o das sanções, foi evidenciado que a escola deve atuar de forma punitiva a fim de reprimir as ações agressivas de seus alunos, a presença dos pais foi considerada fundamental para “controlar seus filhos”.

Mar – Eu ia chamar os pais de cada família e conversar separado... com os pais, depois os pais com os filhos, depois todo mundo junto e ia dar uma suspensão de uns dias... prá todo mundo que participou.

Outro aspecto interessante, sinalizado por Lar, foi a noção de justiça empregada pela escola no julgamento das questões disciplinares. Sua fala revelou a idéia que certas transgressões adquirem maior visibilidade, enquanto outras passam despercebidas pelo sistema escolar.

Lar – Bom, eu não sei essa escola porque eu só estou há um ano, mas a escola que eu estava antes, chamaria os pais e daria uma suspensão, senão até expulsassem. Eu acho que suspensão pro que bateu, os outros que bateram no menino também. Não pro preconceituoso não, porque ele passaria por santinho, a escola não puniria.

Ant reforçou a idéia de verificar a ação moral de todos os implicados no fato, a fim de buscar um equilíbrio nas relações, e foi contestado por Lar, que mantém sua hipótese inicial.

Ant – Não, daria uma punição... sei lá... ficaria sem recreio... alguma coisa assim... ou talvez suspensão com atendimento psicológico prá todos. Tanto aquele que agrediu verbalmente porque agrediu o outro, mas o outro foi aqui...(gesto de apontar o coração...) foi o psicológico.

Lar – Ah, com certeza...isso seria o certo, mas as escolas não dão isso. Por causa que eu briguei assim, e nas escolas, nas escolas tem as pessoas que se fazem de santinha, aquele que agrediu verbalmente, ela vai só falar umas palavrinhas, a outra não, a outra bateu.

A representação dessa aluna sobre as relações de justiça na escola revelou a idéia de tolerância ao preconceito e desrespeito às diferenças, o que pode promover a idéia de “fazer justiça com as próprias mãos”, ao delegar aos alunos o poder de decidir sobre instâncias que necessitam de embasamento na lei institucional ou de uma autoridade legitimada. A carência dessas leis ou instâncias reguladoras, inicialmente remetidas aos pais, talvez pela fragilidade percebida na autoridade docente, foi sugerida por Ant, na forma de uma lei externa à escola que melhor poderia cumprir o papel de regulação e cuidado dos jovens.

Ant – Lá na escola que eu estudei, a escola via a história do aluno as atitudes e conforme eles mandam pro Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar... fazem um atendimento psicológico e passam a controlar o aluno, fazem todo o acompanhamento psicológico e comportamental do aluno.

Ant – Eu acho legal. Se bem que vai tirar total a privacidade do aluno. Porque eles vão acompanhar o aluno até mesmo em casa, conversam com os pais, estão sempre olhando o envolvimento dos pais com os alunos, com os amigos... eles estão sempre acompanhando

Na discussão desse dilema, destaca-se a noção de respeito mútuo evidenciada pelo grupo, a partir da constatação das diferentes manifestações de preconceito e intolerância existentes nas relações entre os iguais. Elas foram identificadas pelos alunos como formas de desrespeito ao outro e houve a sinalização à instituição escolar da necessidade de um olhar mais aguçado e justo sobre a questão.

O **grupo B**, ao iniciar a discussão, abordou a questão do preconceito e a intolerância às diferenças e a coação moral vivida entre colegas na escola, bem como o desejo de revidar a ofensa recebida, alusão à idéia da exata reciprocidade.

Álv – Ah, um cara já me ofendeu, me chamou de gordo... é um preconceito... tá eu sou gordo... eu sei... mas se o cara me chamar eu quebro a cara dele, antes que eu apanhe... mas eu não vou aceitar quieto... eu posso quebrar o nariz, posso quebrar o que for mas eu dou na hora... não quero nem saber! Não tem... outra coisa... me ofender ou ofender minha mãe, aí assim ó... pode me xingar do que for, mas minha mãe... deu, não tem essa! Eu já tive um amigo ano passado que era negro, chamaram ele de “preto não

sei o quê...” daí ele falou, bah vamos pegar o guri, cara! O guri não era nem do colégio... tá meu... vamos tira satisfação. Se o cara te ofendeu, ele pensou em te ofender, não pode te ofender!

O grupo seguiu a lógica apresentada pelo colega e a partir de relatos pessoais, expressou o desejo de vingança. O respeito mútuo, fundamental para o estabelecimento de relações cooperativas e recíprocas, parece fazer falta nas relações entre colegas. As falas de Ana e Isa revelaram a existência da discriminação e preconceito racial. No segundo relato, apareceu um espécie de consciência coletiva que pune o transgressor.

Isa – Tipo eu sou preta... me chamaram de “bugiu”,... “bugiu é a tua mãe...” já começo a dar, bato na hora. “Tu pensa que eu tenho medo de ti?”

Ana– Nenhuma pessoa ofendida pensa em outra coisa a não ser bater... primeira coisa... a gente já foi ferida no colégio... a gente estava jogando e um guri disse que a gente era umas maloqueiras, que não nega a raça mesmo... eu fiquei muito sentida, fiquei braba! Ai eu chorei e pensei tu vais apanhar! Ai eu falei pros guris que são meus amigos e eu fui pra Educação Física e depois os guris me chamaram... todos os guris negros ao redor do guri... e o guri era pequeno e eles deram um pau no guri... hoje ele nem olha mais prá minha cara!

Piaget (1932/1994, p. 224) assinala que em grupos de colegas, que mantêm entre si relações de cooperação e reciprocidade, é comum o surgimento de uma consciência coletiva, em que o grupo unido por sentimentos de igualdade e solidariedade passa a aplicar a sanção coletivamente, como no caso dos alunos negros que se uniram para castigar aquele que desrespeitou um de seus componentes.

Quanto à sanção - definida por todos desse grupo como revidar os golpes ou ofensas recebidas (sanção particular, p.224)- foi discutida também a validade da aplicação das medidas sócio-educativas em implantação na escola, a partir do relato de Isa.

Isa– Primeiro, uma outra situação com a “M” (cita o nome de uma colega), me mandaram fazer um trabalho senão seria expulsa do vôlei... Sobre violência... então tinha o quê... 73 casos de violência... prá mim falar e eu fui lá e eu falei uma... falei sobre agressão física porque foi o que eu fiz com a “M”

(repete o nome da colega). Mas teve uma amiga minha que brigou com o "J" (cita o nome de um colega), até que a professora perdeu um dente (risos)... ela pegou e começou a ofender o cara... aí ele foi pra dar nela... e ela teve que fazer um trabalho, foi expulsa do vôlei e tomou duas ocorrências.

Questionada sobre as reflexões que fez a partir da realização e apresentação do trabalho, Isa demonstrou pouco interesse em aprofundar a discussão.

Isa – Prá mim não... eu só fiz o trabalho, apresentei e ... deu!

De modo semelhante ao grupo anterior, quando desafiados a pensar sobre outras formas de resolver o problema, os alunos sugeriram a necessidade de recorrer a autoridades alheias à escola.

Dai – Tipo, talvez em caso de briga... darem queixa no Juizado de Menores... ah, eles iam ver o que realmente ia acontecer... se não tivesse nada a ver eles também mandariam fazer um trabalho, tipo ir num hospital... fazer trabalhos sociais, alguma coisa assim...

Isa – Dependesse do caso... se tu bateu, aí tu vai até pra FEBEM. Na FEBEM, tu fica um ou dois meses com acompanhamento.

Novamente evidenciou-se na fala dessas alunas uma representação de lei externa ao ambiente escolar, como se a escola estivesse desprovida de regulamentação e princípios de convivência capazes de estabelecer respeito e justiça entre seus membros, sendo para tanto necessário atribuir o papel de julgar, punir ou tratar os alunos transgressores em outros locais. O enfraquecimento do lugar da instituição escolar como espaço de formação moral de crianças e jovens, tal como idealizado na idade moderna, deixou lacunas no imaginário dos jovens contemporâneos, que buscam ocupá-lo e significá-lo a partir de outras instituições.

O **grupo C** iniciou a discussão a partir da proposição de Pat que aponta o diálogo como alternativa para resolução do problema. A discussão avançou a partir das reflexões das demais colegas, que demonstraram dúvidas quanto a alternativa a tomar.

Pat – Eu acho que não é necessário ele ir lá e bater no cara né? Eu acho que só tu falando, tu pode derrubar mais ele do que agredindo ele...

Dan – Eu acho que eu ameaçaria ele... sei lá... na saída... daí se ele viesse com os amigos dele...

Anp – Ah eu não sei... tipo sei lá... acho que... não justificaria eu bater nele... mas também o que ele fez... se me agrediu muito assim... eu até nem sei se eu deixaria passar em branco mas... é uma coisa muito do momento...

A ambivalência entre o desejo de revidar e vingar-se do mal recebido e a possibilidade de dialogar com o outro permanece ao longo da discussão. Esse grupo era constituído apenas por meninas. Piaget considera que as mesmas apresentam uma tendência menor em revidar fisicamente do que os meninos. O autor não aprofunda essa discussão e deixa uma brecha para buscar-se essa explicação nas representações construídas socialmente, ou seja, através dos conhecimentos e crenças constituídos no ambiente vivido, onde a mulher histórica e culturalmente é vista como sujeito frágil e maternal⁹⁹. O destaque na fala das alunas foi o valor atribuído à ofensa moral, o que justificaria uma ação recíproca.

Jul – Atingir na mesma moeda, também... né? Tipo... pegar um ponto fraco... daí ele vai ver na própria carne o que é isso... entendeu? Não precisa bater... bater não vai adiantar nada... se bater.. aí vai pegar no teu pé mesmo!

Questionadas quanto ao que pensavam sobre as formas de agressão física e moral, Pat resgatou o valor moral do respeito mútuo.

Pat – Dependê... tu podes falar algumas coisas que podem derrubar ele assim... mais que bater... pode magoar mais.

⁹⁹ Carol Gilligan (1993), que desenvolveu estudos relativos ao desenvolvimento da moralidade feminina, evidenciou diferenças entre tal desenvolvimento e o da moralidade masculina, assinalando a preocupação da mulher com o cuidado ao outro - a ética do cuidado, em contrapartida ao ideal abstrato de justiça manifestado pelo universo masculino e evidenciado pelos estudos desenvolvidos por Piaget.

A justiça escolar foi questionada, a partir das argumentações que apontaram a desigualdade de tratamento frente às diferentes formas de desrespeito e intolerância que ocorrem no cotidiano escolar.

Anp – Tu vai te ferrar na direção batendo nele mais do que ele, né? Porque ele lógico... nunca vai admitir que te humilhou verbalmente... Daria! Daria, daria sim... porque uma agressão fisicamente eles consideram uma coisa maior do que a agressão verbalmente.

Apesar de demonstrarem essa distorção, para o grupo, compete à escola a punição ou a sanção aos alunos envolvidos na situação.

Dan – Eu acho que se eu fosse direção eu puniria os dois... os dois... o que bateu e o que provocou...

Anc – Eu puniria os outros que bateram junto também... porque eles não tinham nada a ver com o negócio e foi só bater prá defender o outro... até foi bater só porque não tinha mais nada interessante prá fazer... até pior... porque assim eles não foram nem agredidos verbalmente nem fisicamente pá estar tendo motivo.

A sanção, não explicitada inicialmente, apareceu na fala de Dan, que sugeriu a presença dos pais. A aluna evidenciou um misto de temor e alívio com a presença das autoridades parentais, que teriam mais uma vez o papel de conter seus filhos no ambiente escolar. Ao lançar a idéia da aplicação das medidas sócio-educativas, como uma forma de implicar o aluno nas resoluções e na tomada de consciência de maneira mais autônoma, observou-se que tais medidas eram desconhecidas pelas alunas. Após serem explicadas, as alunas revelaram surpresa e desconfiança quanto à efetividade da ação.

Jul– Legal! Aí acho que já tem mais uma consciência do que pode provocar... e também tem muitas pessoas que não gostam de apresentar assim prá turma... já fica meio que uma castigo. Legal!

Dan – Eu acho que... se eu ganhasse a suspensão eu ficaria muito feliz... sei lá... melhor que os pais ou... até de ficar em casa. Acho que é muito mais fácil tu apresentar um trabalho... até acho boa essa coisa! (risos do grupo)

Na finalização da discussão, as alunas reafirmaram a crença da necessidade da sanção expiatória, o que revela um pensamento ainda heterônomo. Anp, por exemplo, valeu-se de princípios de justiça retributiva e recorreu à coerção adulta para punir os transgressores.

Anp– Por um lado é fácil demais, mas por outro pode adiantar... mas o que mais adiantaria é chamar os pais e os alunos aqui e dar uma suspensão... porque aí os pais ficam sabendo porque o aluno recebeu uma suspensão...

Conforme expresso por Piaget (1932/ 1994, p.173), a concepção clássica da sanção sustenta-se no argumento que “do ponto de vista moral é necessária a título de expiação, e do ponto de vista pedagógico é útil para prevenir a reincidência.”

Destacam-se, a seguir, os dados relacionados às demais categorias de análise evidenciados no conjunto das discussões dos grupos, relativos ao terceiro dilema proposto.

Quanto aos **fins da disciplina**, foi evidenciado nos depoimentos dos três grupos um sentimento de parcialidade quanto aos princípios de justiça estabelecidos no ambiente escolar. As representações dos alunos, quanto a esse aspecto, denotam que para eles as diferentes formas de preconceito ou intolerância não são reconhecidas na escola como um desrespeito aos direitos individuais, passando muitas vezes despercebidas pelas autoridades docentes. O sentimento de impotência frente a essas ações leva os alunos a buscarem outros mecanismos de defesa e proteção, que produzem novas fontes de violência na escola. A sugestão de encaminhamento da questão a leis externas ao ambiente escolar evidenciam o enfraquecimento da autoridade docente. Nessa perspectiva, percebe-se o enfraquecimento das instituições responsáveis pelo controle e regulação de crianças e jovens, e surge como necessária a criação de novos e diferentes mecanismos para o cumprimento de tais fins. Conforme os estudos de Piaget relativos ao desenvolvimento da moralidade, é necessária, para a evolução moral, a passagem por uma fase de submissão à autoridade adulta, havendo então uma progressão para os princípios de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade para a promoção de consciências autônomas. A chegada da adolescência revela, em nossos tempos, ainda um predomínio da moral heterônoma, constituída pela falta de limites e pela presença parental nos anos iniciais do desenvolvimento, o que evidencia a necessidade da imposição

de regras externas. Piaget (1932/1994) destaca que, para que haja igualdade e reciprocidade, é necessária a existência da regra coletiva, produto da vida em comum.

Quanto aos **procedimentos escolares**, destacou-se nessa discussão o papel ocupado pelas **sanções**. Foram citadas formas de sanções particulares ou coletivas, que relacionam-se à perspectiva do desenvolvimento da igualdade, manifestação comum nos grupos de adolescentes, que visam retribuir as agressões sofridas pelos membros do grupo. As sanções a serem empregadas pela escola aos alunos agressores, sugeridas pelos alunos, relacionaram-se a aspectos punitivos e expiatórios, sendo citada a presença dos pais para fins de controle e contenção.

Quanto às **formas de controle e regulação**, foi evidenciado o aspecto coercitivo também exercido nas ações entre colegas, revelando a incidência de relações embasadas em respeito unilateral em que a agressão física ou moral são frequentes. Tais ações revelam formas de pensamento mais egocêntricas, normalmente indiferentes aos pontos de vista e escala de valores alheios.

Quanto às **representações da adolescência e suas manifestações**, evidenciou-se o sentimento de pertencimento ao grupo e a solidariedade entre os pares, aspectos relativos ao desenvolvimento da noção de justiça entre colegas. Em ambientes em que predominem as relações assimétricas e coercitivas, não há o equilíbrio necessário para o estabelecimento de relações cooperativas, justifica-se então a aplicação de sanções expiatórias, oriundas do desejo de vingança, e de reparação da ordem através da coerção.

Quanto a categoria **tipos de aluno**, não foram registrados dados na discussão do terceiro dilema.

3.4.2.2 As representações dos alunos adolescentes sobre os processos disciplinares a partir das entrevistas individuais

A seguir, de acordo com as categorias de análise formuladas, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos através da análise das entrevistas individuais, articulando aproximações explicativas entre as representações apreendidas e os estudos piagetianos relativos ao desenvolvimento moral. A categoria juízos morais dos alunos adolescentes não foi focalizada na análise das entrevistas individuais,

proposição mantida apenas na análise da discussão dos dilemas morais, sendo apresentados os dados relativos às demais categorias formuladas.

Os fins da disciplina

“Tem alguns professores que entram na sala de aula e só saem escrevendo no quadro, não falam nada, não explicam a matéria... outros entram... falam, falam, falam... e o aluno fica só ouvindo... nunca fala” Anc (F 16) , 7ª série

A categoria, que buscou evidenciar os fins da disciplina na perspectiva dos alunos, identifica os objetivos por eles atribuídos aos processos disciplinares e os princípios normativos propostos pela instituição escolar, bem como a compreensão das relações estabelecidas entre professores e alunos no ambiente escolar.

Para que disciplinar? Por ser a disciplina escolar um tema recorrente nas preocupações e nas discussões dos educadores contemporâneos, que atribuem à sua falta um dos grandes obstáculos à prática pedagógica, é de fundamental importância que se interogue sobre essa questão. Deve-se disciplinar para controlar, silenciar, normatizar e padronizar as condutas dos alunos, de acordo com os pressupostos constituídos na modernidade que, com forte embasamento nas concepções da filosofia kantiana¹⁰⁰, legavam à escola a função do disciplinamento dos corpos e mentes infantis? Ou pode-se pensar na disciplina escolar como um sistema normativo voltado para a convivência cooperativa embasada em princípios de justiça e reciprocidade?

Na perspectiva da teoria piagetiana, a segunda possibilidade apontada é possível quando a realidade normativa é construída pelos sujeitos, não como imposição externa, mas como um poder interno que só é exercido no seio da cooperação. (PIAGET, 1932/1994).

Os estudos piagetianos referentes ao desenvolvimento da moralidade afirmam a existência de duas formas morais que fundamentam as relações humanas. A moral heterônoma, que resulta de uma primeira

¹⁰⁰ Ver Kant no capítulo dois, relativo aos referenciais teóricos dessa dissertação.

forma de regulação da ação, estabelecida em bases coercitivas em que um manda e o outro obedece - predominando a obediência e o respeito unilateral. A moral autônoma, em que as relações estabelecem-se pelo respeito mútuo e pela internalização dos princípios normativos, a coerção é substituída pela cooperação. Para Piaget (1930/1998), da compreensão dessas duas formas morais possíveis no desenvolvimento humano, são inferidos os fins que podem ser obtidos através da educação moral ou do estabelecimento de uma disciplina normativa. Afirma o autor que “é evidente que os métodos serão muito diferentes conforme desejemos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence” (p. 26).

Pelo aspecto interdisciplinar da obra de Piaget e pela posição dialética assumida em seus estudos, vislumbra-se a existência de um sujeito psicológico que opera em diferentes lógicas operatórias, inserido em um contexto social¹⁰¹, no qual as interações estabelecidas produzem representações coletivas e transformações individuais. Por essas interações é possível tanto promover a autonomia moral e intelectual dos estudantes, como reforçar a heteronomia discente e o sentido do controle normativo.

A instituição escolar, contexto social em que ocorre a investigação, possuidora de um conjunto de dispositivos que visam regular as condutas dos alunos e assegurar a conservação dos valores vigentes, também pode orientar seu sistema normativo para diferentes fins. Nesse estudo, a análise dos documentos formais da escola indica a concepção de um sistema normativo orientado para fins de promoção da autonomia dos educandos, atribuindo dimensão moral aos processos disciplinares. Buscou-se evidenciar nessa categoria de análise a representação dos alunos sobre a questão. A proposição inicial foi a solicitação aos alunos que falassem livremente sobre suas observações a respeito da disciplina na escola e na sua sala de aula. Para fins de contextualização da realidade escolar, apresenta-se primeiramente a visão de disciplina sob a perspectiva da Orientadora Educacional da escola, para na seqüência introduzir e analisar a fala dos alunos entrevistados:

O.E - Eu acho que o problema da disciplina na escola é fruto de todo um contexto social, mas também fruto da escola não ter discutido ainda que tipo de trabalho, que tipo de modelo de educação e disciplina:

¹⁰¹ Em sua obra “Estudos Sociológicos” (1965/1994), Piaget utiliza o conceito de totalidades para definir o conjunto de relações entre os indivíduos de uma mesma sociedade, como um sistema de interações que modifica os indivíduos em suas estruturas próprias.

vai se colocar. Então, quando isso não está claro para os professores, não está claro para a direção, logicamente que a questão da disciplina fica mais difícil ainda. (quando comenta sua visão geral sobre a disciplina na escola)

O.E - Os principais problemas são agressões físicas e verbais, furto... desacato às autoridades da escola... pichações, depredações e danos ao patrimônio, conflitos de inter relacionamento tanto entre professores como entre alunos... Vejo que essas são as principais preocupações, as preocupações do dia a dia. (quando descreve os principais problemas relacionados à indisciplina na escola)

As descrições iniciais dos alunos sobre a disciplina na escola foram unânimes ao revelar um significativo número de problemas relacionados a tal ordem, o que denota visão crítica sobre a questão. Os principais problemas referidos espontaneamente foram: desrespeito aos professores, brigas e violência entre os alunos, furtos, falta de interesse por parte dos alunos para o estudo, resultando em faltas, baixos resultados escolares e brincadeiras em sala de aula.

Após a contextualização do problema e pela proposição de reflexão de novos posicionamentos sobre a questão, as respostas enunciadas foram agrupadas em torno de três critérios predominantes utilizados pelos alunos: a descrição de problemas disciplinares atribuindo ao professor ou a outra autoridade escolar a responsabilidade sobre a situação; a descrição dos problemas disciplinares atribuindo aos alunos à responsabilidade sobre a questão e a atribuição de problemas disciplinares às interações entre professores e alunos. Da análise de tais respostas identificaram-se os fins atribuídos pelos alunos à disciplina escolar, relacionando-os com as duas formas morais citadas por Piaget.

No primeiro e maior agrupamento, evidenciado em onze depoimentos, os alunos atribuíram à autoridade do professor a função de controle e regulação das condutas, justificaram o crescimento da indisciplina na escola pelo enfraquecimento da autoridade docente. Na perspectiva desse grupo, a disciplina ou o sistema normativo escolar tem como fim a função de controle e de exercício de autoridade coercitiva e punitiva.

A fala de Lar (F 14), aluna do Magistério, refere-se à autoridade docente como fator determinante no cumprimento das regras. Ela utiliza expressões como “consegue segurar”, “pulso firme”, “ela é

braba”, que expressam uma consciência mais heterônoma e a noção de uma disciplina normativa conquistada em bases de controle e coerção.

Lar - Ah, eu acho... acho que ainda tem disciplina aqui por causa da vice-diretora, que é bem..., né? Por causa da questão social... seria bem mais bagunçado. Ela consegue segurá ainda, né? Porque se fosse uma vice-diretora, com pulso menos firme, assim... teria muito mais bagunça. (quando comenta sobre a disciplina na escola)

Eu não tenho como dizer,... se ela disser “tu faz”..., não tem como não fazer! Ninguém tem coragem! (quando justifica sua resposta)

Eu... eu tenho respeito. Tem gente que tem medo, porque ela chega, ela grita, ela é braba. (quando atribui características à autoridade citada)

Em relação à perspectiva de controle e coerção, há um outro tipo de resposta comum, encontrada entre os alunos desse agrupamento, que denota a noção de uma regra externa à consciência individual, só passível de cumprimento pela ação ou pressão do outro, conforme expresso por Isa (F 15), da 7ª série.

Isa - Na minha turma ninguém respeita professor... a não ser esses brabos... sendo a x. (cita o nome de uma professora) e a sôra de z. (cita o nome de uma disciplina), o resto ninguém mais respeita. (ao comentar sobre a disciplina em sua sala de aula)

O enfraquecimento da autoridade docente, percebido pelos jovens como uma das causas da indisciplina escolar, pode ser refletido como um fenômeno da sociedade contemporânea¹⁰² que assiste a uma confusão de papéis entre crianças e adultos, em que os últimos deixam de exercer sua autoridade¹⁰³ e ser referência na construção da autonomia de seus alunos. La Taille (1999) alerta para os riscos dessa situação, pois se no passado houve o predomínio do autoritarismo docente, hoje passa-se a conviver com o predomínio do autoritarismo discente. Para o autor, a prevalência do bom senso deve garantir o espaço

¹⁰² Segundo La Taille (1999), a invasão da esfera pública pela esfera privada, o consumismo, a globalização da informação, a tirania do dinheiro, o individualismo, entre outros, são atributos da contemporaneidade que aliados à democratização política do país, incentivaram novas condutas e mentalidades não democráticas, enfraquecendo a autoridade outrora atribuída à escola.

¹⁰³ Diz-se que alguém é possuidor de autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem os ouve e obedece. (La Taille, 1999).

nas escolas para relações democráticas embasadas em princípios de justiça e respeito. Incluem-se nessa proposição, os depoimentos de Sis (F 14), aluna da 8ª série, e de Mat (M 15), aluno da 7ª série, que relatam a fragilidade da autoridade do professor em situações de sala de aula.

Sis- Nas horas que tão... é que quando precisa sim! Tipo quando tá muito grave assim... tipo... começa muita conversa, começa uma briga dentro da sala... eu acho que o professor tem que tomar uma atitude, assim, tem que sê firme. Já vi caso de professor que chorô dentro da sala porquê não sabia o que fazê... que tipo... alunos faziam a professora de "gato e sapato", daí ela chorô assim, essas coisa assim. (quando relata uma situação de sua sala de aula)

É... aí teve uma aluna até que xingô... "ah, tu não sabe fazê nada, tu não põe respeito, tu não..." (quando relata a falta de autoridade da professora)

Mat - Como elas agem... eu acho que tem um certo descontrole delas... elas gritam.. xingam... e daí depois falam que é prá se retirar da sala... daí tem alunos que não se retiram. Daí elas vão ficar mal na foto... que eles não saem da aula e elas não fazem nada... (quando relata situação de sua sala de aula e a falta de autoridade do professor)

O segundo agrupamento, com um menor número de respostas (oito alunos), atribui aos alunos a responsabilidade sobre a indisciplina escolar, considerando-os bagunceiros ou abusados e com pouca capacidade de exercer sua autonomia. Nessa perspectiva, os professores não têm alternativas de ação, sendo justo e necessário o uso do controle e da coerção, conforme revelam as falas de Kel (F 16), aluna da 8ª série, e Pat (F 13), aluna da 7ª série.

Kel- É legal... mas às vezes tem aquele que abusa... ah, tem o professor que é legal, que é gente fina, a gente entende a matéria dele... mas sempre tem aquele que incomoda, incomoda até não pode mais, é uma peste! E é por isso que eu acho que os professores não dão tanta liberdade, porque tem sempre aquele que abusa. (ao comentar sobre a disciplina em sua sala de aula)

Pat- Ah...acho que a educação mesmo, prá valê... acho que vem de casa, porque tu pode vê esses maloqueiros do colégio, o que são lá devem ser aqui também, né? O colégio não ensina eles a ser maloqueiro, matá aula.. (ao comentar sobre um tipo de aluno que frequenta a escola)

A perspectiva desse grupo difere do anterior ao atribuir ao aluno a responsabilidade sobre a falta de disciplina, mas, do ponto de vista moral, mantém a consciência heterônoma, pois delega ao professor, que representa a autoridade externa, a função de controle de suas ações. A posição atribuída ao aluno remete à idéia de pura obediência, pois as normas ou regras que guiam suas ações provém de outros.

O último agrupamento de respostas, evidenciado na fala de três alunas, sugere uma reflexão voltada para as relações entre professores e alunos, expressa a necessidade de maior interação e respeito mútuo. Ao contrário da idéia fundada no senso comum – de que os jovens são avessos aos limites e aos enunciados dos mais velhos, podem surpreender os depoimentos de Mar (F 16), aluna do Magistério, e Anc (F 16), aluna da 7ª série, pois elas ressentem-se com o distanciamento de seus professores. A fala de Ana (F 17), aluna da 7ª série, justifica o pedido de limite e cuidado.

Mar- Eu acho que tem professores de todos caracteres, de todos os jeitos, assim como existem os alunos também... ãhn... só que eu acho que tem muitos professores que parecem que tão cansados, sabe... de trabalhá, tão cansados de acordar cedo todo dia, de ter que dá aula, de ter que agüentá... ãhn, os alunos que não querem nada com nada... ou às vezes os alunos agüentarem os professores... e os dois se agüentarem, entendeu? (quando comenta sobre as relações entre professores e alunos)

Anc- Alguns professores conversam sobre isso aí, mas assim... é raro isso acontece... ãhn... bah, é raro os professores que param prá conversá, se preocupá com isso..., elas se preocupam mais com... tê a atenção dos alunos... mas elas não vão tê a atenção dos alunos se elas não conversarem, entendeu? (quando comenta sobre as relações entre professores e alunos)

Ah, não sei... acho que estão preocupados com tê silêncio, em dá aula assim ou... tê atenção de todos, não tê gritaria. Tem alguns professores que entram na sala de aula e só saem escrevendo no quadro, não falam nada, não explicam a matéria... outros entram... falam, falam, falam... e o aluno fica só ouvindo... nunca... fala (quando reflete sobre a falta de interação professor- aluno)

Ana- Precisa! Eu conheço várias amigas minhas que não tem limites... e são assim da “pá virada”, sabe? Até procuraram ir prá casa das que tem limite... que é prá vê se se seguram um pouco... a gente

acha que precisa disso prá sobrevivê... de um xingão... de uma puxada de orelha... a gente precisa! (quando reflete sobre a necessidade de limites, talvez compreendido aqui como cuidado).

A fala dessas alunas indica a noção de uma disciplina voltada às interações entre os sujeitos, evidenciada nos discursos de Mar e Anc, que, com níveis de consciência mais autônomos têm como expectativa o estabelecimento de relações de maior reciprocidade entre professores e alunos. O depoimento de Ana revela a necessidade de estabelecimento de limites, o que, de acordo com Piaget, é constituinte das realidades morais que se fortalecem a partir das relações sociais.

A fala de Mal (F 18), do 1º ano do Magistério, foi a única que relacionou a disciplina à idéia de liberdade e respeito, alcançando o que Piaget (1932/1994) considera como uma das primeiras descobertas dos sujeitos autônomos¹⁰⁴, ou seja, a capacidade de elaborar normas próprias embasadas em princípios de cooperação.

Mal- É a pessoa saber ter liberdade de agir... isso é uma coisa que vem de casa, hoje em dia falta acompanhamento dos pais em relação a mostrar o que que á disciplina... o que que é tu ser alegre, tu ser brincalhão e tu ser mal educado e tu não saber que a tua liberdade termina quando começa a do outro. Acho que falta muito isso...(quando comenta o pensa sobre a disciplina na escola)

Tem, tem muito problema de indisciplina. Até eu como líder de turma, enfrento vários problemas porque o pessoal conversa muito e a questão do celular atrapalha muito também, assim, a sala de aula ... E eles tratam os professores como se fossem colegas, e não como fossem alguém... ah...não digo superior... o professor é uma superioridade dentro da sala de aula... só que eles não tratam assim E o, tratam como se fosse um colega, que tem que aceitar as coisas como eles querem (quando comenta sobre a disciplina em sua sala de aula)

▪ Os dados coletados nessa categoria permitem concluir que as respostas dos alunos sobre a questão dos fins da disciplina escolar revelam que para eles é marcante a noção de que a disciplina deve ser imposta pelos adultos por medidas coercitivas e autoritárias. A quase totalidade das entrevistas realizadas

¹⁰⁴ Piaget (1932/1994), considera que a autonomia configura-se quando a consciência considera necessária um ideal racional, independente das pressões externas.

demonstrou concepções de caráter heterônomo, evidenciadas pela noção que as regras externas à consciência dos sujeitos devem ser impostas por outros e pelo predomínio de relações embasadas no respeito unilateral. A atribuição da responsabilidade aos professores- por não conseguirem impor limites - ou sua atribuição aos alunos – por não desenvolverem o sentimento de dever ou obrigação moral aos casos de indisciplina escolar - reforça a idéia do individualismo sobrepondo-se às relações. Evidenciam-se poucas respostas que apontem para a importância das relações interpessoais no processo de desenvolvimento moral.

Como um número pouco significativo de alunos evidenciou níveis de consciência mais autônomos, problematizando o aspecto coercitivo das relações professor- aluno, e até mesmo sugerir outras formas de relações interpessoais, pode-se inferir que o “modelo” de disciplina normatizador e de caráter mais arbitrário ainda é presente no cotidiano escolar, compondo assim as representações de muitos estudantes.

A visão enunciada pelos alunos de maior fragilização dos docentes no enfrentamento das condutas violentas ou indisciplinadas, pode relacionar-se a uma das hipóteses sugeridas por La Taille que aponta o fenômeno contemporâneo de desvalorização do mundo adulto e conseqüente diminuição de imposição de limites às crianças e jovens, como uma das causas explicativas para o aumento da indisciplina no âmbito escolar.

Os procedimentos escolares

A categoria referente aos procedimentos escolares organizou-se a partir de duas subcategorias: as regras institucionais e as sanções vigentes no ambiente escolar.

As regras institucionais

“Ninguém lê... até tem que falar... o representante recebe a folha e tem que falar pra toda turma... daí na hora assim, eles ficam ouvindo... mas depois bota ali, todo mundo já esqueceu... cinco minutos depois já esqueceu das regras”. Thi (M 13), 8ª série.

A categoria referente às regras institucionais visou identificar o conhecimento dos alunos sobre elas; as hipóteses quanto à sua origem e autoria; a compreensão de suas finalidades.

Segundo Piaget (1965/1994), toda sociedade possui um conjunto de dispositivos de conservação de valores, legitimados por obrigações jurídicas ou morais, que visam assegurar a equivalência qualitativa dos valores trocados, independente dos interesses pessoais ou coletivos. O sistema normativo visa atingir formas de equilíbrio social, que minimizem as desigualdades geradas pelo egocentrismo individual e ou de classes, das coações e das próprias transformações sociais.

Do ponto de vista do indivíduo, Piaget (1965/1994) destaca que os fatos mentais que regem suas condutas podem ser distinguidos sob três aspectos indissociáveis: o aspecto cognitivo; o aspecto afetivo ou dos valores; o sistema de símbolos que serve às estruturas operatórias e aos valores. Do ponto de vista da sociedade, o autor diz que os fatos sociais também se reduzem a três aspectos, relacionados às interações interindividuais: as regras, que são os elementos de obrigação imanente das interações; os valores coletivos; os significantes próprios às interações coletivas – que são os signos convencionais e arbitrários. Afirma o autor que toda conduta executada em comum se traduz pela constituição de normas, de valores e de significantes convencionais.

A existência de normas ou regras que, no domínio individual, comporta o aspecto normativo ligado ao equilíbrio adaptativo, no domínio das interações, supõe que a consciência da obrigação necessita de uma relação entre os indivíduos, que se estabeleça pelo respeito unilateral ou pelo respeito mútuo. No que tange ao indivíduo, as regras conferem o aspecto normativo de introduzir coerência às ações a fim de torná-las eficazes - o imperativo hipotético da ação individual. No aspecto das relações sociais, as regras asseguram o sistema normativo ou a coerência na convivência interpessoal – o imperativo categórico para a ação coletiva.

As instituições sociais reproduzem esse sistema normativo e constituem sua própria escala de valores e regulações, que passam a determinar os padrões comportamentais de determinado grupo. A escola, como espaço educativo que congrega significativo número de pessoas - alunos, professores, funcionários e pais - organiza também seu sistema de valores, ou seu imperativo categórico para a ação coletiva,

através de normas ou regras expressas através de seus documentos internos. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar são os documentos que explicitam as concepções que norteiam a prática pedagógica e os princípios que regem as normas de convivência entre os membros da comunidade escolar.

As regras, na perspectiva moral, devem priorizar as formas de equilíbrio social, orientando-se por princípios de igualdade, reciprocidade e justiça. Para que essa realidade seja alcançada, é necessário que essas regras sejam de caráter racional, isto é, derivem das relações embasadas no respeito mútuo. Essa forma de equilíbrio ideal nunca se verifica completamente, pois as relações de coação, mesmo de modo reduzido, estão sempre presentes nas relações interindividuais, gerando tanto a consciência de regras coercitivas quanto cooperativas. Piaget (1965/1994) considera que as normas cumpridas pelo respeito unilateral constituem a moral do dever; as normas cumpridas devido ao respeito mútuo constituem a moral da reciprocidade. Essa diferença não está relacionada ao conteúdo da regra, mas à forma de obrigação à qual submete-se. As normas impostas pela obrigação e pelo dever são recebidas prontas pelos indivíduos e são de caráter heterônomo. Nas relações de reciprocidade os indivíduos colaboram de forma autônoma para a elaboração das regras e normas coletivas.

Afirma Piaget (1932/1994) que, conforme a cooperação substitui a coação, a criança tem maior possibilidade de dissociar seu pensamento de outro, de refletir criticamente sobre as imposições do mundo adulto, de deixar de agir sob o domínio da obediência e de privilegiar os princípios de justiça. Para que as realidades morais se constituam e essa evolução aconteça, é necessária uma disciplina normativa construída a partir das relações interindividuais [...] são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levam a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.” (Piaget, 1930/1998)

Nessa perspectiva teórica, visou-se identificar a representação dos alunos quanto às regras vigentes na escola. Problematizou-se a questão a partir das seguintes abordagens: conhecimento acerca das regras vigentes na escola; finalidade e o modo de aplicação das regras citadas; origem e autoria dessas regras; inserção dos alunos na construção das regras; noções de justiça nelas identificadas.

A primeira abordagem proposta, relativa ao conhecimento das regras da escola, revela inicialmente seu desconhecimento pela quase totalidade dos alunos, manifestado através de justificativas de esquecimento, chegada recente à escola, omissão por parte dos professores. Porém, a partir de novas intervenções as regras começaram a ser citadas e relacionadas às formas de aplicação.

As respostas quanto ao conhecimento e à aplicação das regras apresentam-se, na totalidade (exceção de uma aluna), ligadas à noção de regulação e controle e como caráter prescritivo de proibição exterior. Nessa perspectiva, a resposta de Anp (F 13), relaciona o conhecimento da regra com o envolvimento em alguma situação de indisciplina, ou, conforme suas palavras, com o envolvimento do aluno em algum "rolo". Nesse caso, o mesmo tem que se confrontar com o limite ou a norma em questão, configurando a idéia de uma regra desconhecida e externa à sua consciência. Segundo Piaget (1930/ 1998), as regras que permanecem externas à consciência, não são de fato observadas, pois não sendo significadas são cumpridas apenas pelo sentimento de obediência e pelo receio de punição.

Anp - Ah... conhecimento eu acho que nenhum aluno tem... a gente só tem conhecimentos assim... se ocorre algum rolo, alguns bolo assim... vai pro SOE... eles fazem o possível prá não te darem uma ocorrência e uma suspensão. Eu até acho que muitos alunos são mal... são mal agradecidos à escola que tem, porque tem muitas escolas que não tem esse tratamento que aqui tem... muitos alunos que aprontam muito, que matam muita aula, tem psicóloga aqui, vão pro SOE... vão prá vários lugares antes de... pegarem uma suspensão ou ocorrência. Mas de regras assim... não lembro.(quando questionei seu conhecimento sobre as regras da escola)

Outra forma de conhecimento e aplicação das regras, evidenciada nas respostas dos alunos, relaciona-se à lembrança de regras mais comuns no cotidiano escolar, também na perspectiva de controle e regulação, conforme os depoimentos de Mar (F 16), aluna do 1º ano do Magistério, e Kel (F 16) da 8ª série.

Mar -Eu não me lembro de todas as regras, mas assim... a única regra que eu me lembro bastante... é... chegar atrasado tem dez minutos de tolerância e não pode ficar com o celular ligado dentro da sala... não pode trazer nada que faça barulho... alguma coisa assim desse tipo.

Kel- Ah... não pode usar celular na aula, é a primeira!

As regras citadas pelos alunos apresentam-se sempre na forma negativa, focalizando as proibições, o não poder fazer. Piaget (1930/1998) destaca, em seus estudos sobre os procedimentos da educação moral, que as regras só deixam de possuir caráter coercitivo e exterior, quando concebidas como uma livre decisão das próprias consciências e não mais delegadas ao poder de outro. Nessa perspectiva, o respeito às regras é desenvolvido através das relações interindividuais, que geram a consciência do dever. Enquanto permanecem como regras externas, são consideradas heterônomas e assumem caráter de proibição, conforme explícito na fala de Pat (F 13), aluna da 7ª série:

Pat- ... ah... não pode ficá nos corredores nas trocas de períodos, não pode matá aula... não pode... ah... eu não sei..(quando questionada sobre as regras da escola)

Macedo (1994) considera que o conhecimento acerca das regras institucionalizadas em um sistema deve ser observado por seus integrantes tanto por seu aspecto funcional quanto estrutural, pois se privilegiada apenas pelo aspecto de sua função, permanece como atividade prescritiva, regida pelo exterior. Só a partir da compreensão estrutural da regra, ou seja, da compreensão dos princípios que a embasam, sua assimilação e internalização são possíveis. A transgressão ou o pouco compromisso revelado pelo aluno quanto ao cumprimento das regras pode revelar, além da exterioridade ou do não consentimento à regra, a própria característica adolescente de rejeitar ou evitar o que lhe inculcaram, a fim de construir para si uma representação própria das normas, conforme demonstra a fala de Lar (F 14), aluna do Magistério.

Lar - Eu acho que é aquela regra que ninguém obedece... que é as dos celulares na sala de aula ligado (risos)! Os professores pedem todos as aulas... que é regra da escola e sempre tem celular ligado! E todos os dias toca um celular que alguém não botou no silencioso...(quando solicitado que cite alguma regra da escola)

Para identificar o conhecimento dos alunos sobre as regras escolares, questionou-se aos mesmos se já haviam discutido ou visto essas regras escritas em algum lugar. Evidenciaram-se os seguintes agrupamentos de respostas: obtiveram alguma informação em sala de aula através do professor ou

representante de turma (sete depoimentos); nunca viram ou ouviram qualquer referência às regras escolares (cinco depoimentos); tiveram contato através de uma sanção (cinco alunos); viram as regras escritas em um local da escola (três depoimentos).

O conhecimento relacionado à apresentação das regras na escola, ou o contato com material escrito divulgado entre os alunos é observado na fala de Car (F 16), aluna do Magistério.

Car - Os professores... o professor mostra assim no começo do ano. Foi a de x (disciplina), teve... tava num caderninho, ela mostrô e uma outra de z (disciplina), ela mostrô também.

O depoimento de Jul (F 13), aluna da 7ª série, exemplifica as respostas dos alunos que afirmam nunca terem visto ou ouvido sobre as regras da escola, remetendo à autoridade de outro o compromisso de regulação, mostrando-se, de certo modo, isentos e submissos a algo externo e desconhecido.

Jul - Tem uma... um papel que eles botaram as regras... mas prá gente não... não divulgam, só os professores tem... a gente não tem...

A fala de Van (F 14), aluna da 8ª série, relaciona-se aos alunos que relatam a medida de copiar as regras escolares, em determinada disciplina, como sanção por terem esquecido um material da aula ou apresentar alguma atitude inadequada.

Van - Já me passaram um papel e tal... eu me lembro uma vez... foi ano passado... eu nunca levava livro, né? Daí ela falô prá mim "a próxima vez que não trazê livro, eu vou te dá as regras do colégio e tu vai tê que copiar 10 vezes..." (risos). Daí eu esqueci e ela me deu uma folha enorme assim, era frente e verso e tinha que escreve três vezes! Horrível, né! (risos). Sei lá eu escrevia mais rápido assim... nem prestei atenção.

Os alunos que expressam idéia de localização da regra, ou seja, de aplicação para determinado local, revelam uma forma de pensamento mais egocêntrico, em que as relações estabelecidas ainda se dão em um nível concreto e de aplicação. Nesse caso, a coação adulta é a única fonte de determinação da

conduta, reforçando a tendência infantil de um realismo moral, que considera valores e deveres externos à sua conduta, conforme desvela a fala de Ala (M 15), aluno da 7ª série.

Ala - Bom... a única que vi escrita até agora foi na sala de francês, que tem as regras de educação da sala... não sujar... essas coisas. Da escola não... (quando questionado se tais regras valeriam para outros espaços da escola)

A segunda abordagem, quanto às regras institucionais, envolveu a noção ou a hipótese dos alunos quanto à origem ou autoria dessas regras, e buscou evidenciar a quem tal responsabilidade é atribuída. Das respostas obtidas, foi possível organizar três agrupamentos: regras de autoria dos profissionais da escola – direção ou vice-direção (sete depoimentos); professores (quatro depoimentos); regras constituídas por um grupo de profissionais da escola (cinco depoimentos); regras constituídas por autoridade externa à escola (quatro depoimentos).

O depoimento de Van (F 14), aluna da 8ª série, apresenta a noção de que as autoridades da escola são responsáveis pela autoria e implementação das regras.

Van - Ah... não tenho nem idéia! Acho que é a diretora... junto com a vice!?

Demonstrando uma idéia de hierarquia, Mat (M 15), aluno da 7ª série considera que os professores têm um papel diferenciado na discussão das regras e atribui-lhes menor poder de decisão.

Mat - Eu... penso que com a diretora, as vice-diretoras e as pessoas ali do SOE... as moças do SOE... Sim... os professores também, mas não muito igual a elas.

O depoimento de Dan (F 13), aluna da 7ª série, demonstra a noção da existência de um grupo responsável pela constituição de regras, em uma perspectiva voltada a relações de maior reciprocidade e igualdade.

Dan - Não são assim... os professores, os diretores do colégio? É... eu acho que são as pessoas que tão no colégio, trabalhando ali... que querem que fique melhor, entendeu? Querem o bem estar de todos e aí fazem aquilo ali. (quando questionei sobre quem “pensaria” as regras da escola)

O depoimento de Alv (M 14), aluno da 7ª série, enfoca a noção de atribuição a autoridades externas a responsabilidade quanto as regras da escola.

Alv - Deve ser o cara da SEC, lá ou dá... esqueci o nome... ah, a SEC e aquela outra coisa que eles mandam os alunos...

Isso! É... porque, entre aspas assim, tu pensa em Conselho Tutelar, tu pensa logo em escola assim, né, ou em adolescente... bah escola, adolescente combina assim... aí a SEC autoriza assim... acho que ali tá a cabeça da escola assim, sabe? Dali é que vem as coisas

Ah... acho que sim, eles podem comentá... comentá assim... mandá tipo assim... “não quebrar vidros”, aí eles mandam pra lá... “ah, essa regra é boa... vamo botá” ou “ah, não... obrigado, a gente já tem”. (quando questiono se os professores poderiam participar dessas decisões)

Algumas respostas atribuem papel heterônimo ao professor, considerado ausente nas discussões e nas construções coletivas da escola e, desse modo, submetido a regras externas e à coação exercida por autoridade superior. Nesse caso, aparece a representação de um professor enfraquecido em sua autoridade docente, visto como um sujeito passivo e cumpridor de normas externas à sua consciência. A autoridade da escola ou sua autonomia na gestão de seus princípios também é questionada, na medida em que um grupo de alunos remete a deliberação de normas internas a instituições externas.

A partir dessas respostas, que evocam a heteronomia discente e institucional, houve o desdobramento para o questionamento quanto à participação do aluno na elaboração ou na discussão das regras institucionais. A quase totalidade de respostas não os considera aptos para esse tipo de inclusão. O aluno adolescente surge nas narrativas dos entrevistados como alguém não confiável e transgressor e que, de maneira oportunista, vale-se dessa situação para fins pessoais. Um trecho da entrevista de Lar (F 14), aluna do Magistério, denota as proposições citadas, mas, em sua finalização, aponta para a possibilidade de participação juvenil como representatividade e promoção de autonomia.

Lar - Depende do aluno... depende do aluno, né? (risos). Depende de qual aluno eles escolheriam pra tá ali junto, né? (quando questiono se a participação do aluno daria certo)

Porque senão teriam aqueles alunos... que diriam assim... tipo a hora da entrada, né... tem a hora limite pra entrar... vai ter aquele aluno que gosta de abusar... não... tem que ter mais um tempo.

Aquele aluno assim... que ele chega no horário, ele é... ele tem compromisso com a escola. Acho que tem alunos que podem ter responsabilidade, né? São raros, né... mas tem...(quando questionada se não haveria alunos com responsabilidade para esse tipo de discussão)

São! (risos) (quando pergunto se seriam mesmo raros os alunos com maior responsabilidade)

Acho que... nós teríamos mais oportunidades, né? Deixaria de ser aquilo assim... tão regra... tão... porque nós também teríamos participado, no caso... alunos. Teria um representante nosso lá participando (quando questionada se não seria importante a participação dos alunos na construção da regras escolares).

Na mesma perspectiva, destacam-se as falas de Luc (M 14), aluno da 8ª série, e de Anp (F 13), aluna da 7ª série, que situam os adolescentes como pessoas egocêntricas e pouco solidárias. O termo “aborrescente”, usado por Anp, remete a uma dimensão construída socialmente ou através do senso comum, normalmente aplicada por pais, professores e pela sociedade adulta em geral, em tom de brincadeira, para revelar o desconforto dos mais velhos frente às manifestações juvenis podendo fortalecer estereótipos e generalizações.

Luc - Adolescente é meio louco... tem uns que são muito nojento... que é... sei lá, frio... meio animal, que toca fogo em índio... mata gente, sei lá. (quando questionado por que não daria certo a participação dos alunos)

Não, todos não! São alguns (quando questionado se todos os adolescentes seriam assim)

Anp - Ah, não é que não possa, mas é que o adolescente tá numa fase difícil... todo mundo fala... “aborrescência”..., mas é assim... a maioria dos adolescentes é revoltado, eu acho que alguns são revoltados até não sei porquê... nem tem motivo! Alguns são... alguns são responsáveis... até como se fossem adultos, mas outros não. (quando questionado por que a participação dos alunos não daria certo)

Ainda quanto à participação dos discentes nas discussões relativas às regras escolares, outro grupo interessante de respostas configurou-se a partir da idéia de tipos ou categorias diferenciadas de alunos, ou seja, da possibilidade de participação de determinados grupos, citados como os mais velhos ou mais responsáveis como sugerido por Thi (M 13), aluno da 8ª série.

Thi - Talvez algum do terceiro ano assim, né? Ou o Magistério...(ao responder sobre quais alunos poderiam discutir sobre as regras)

É...Acho que é bom. Mas com certeza ia tê muita bagunça, iam aumentá o recreio... iam mudá muita regra, eles iam querer mudá muito. Mas a direção pode... não botá o que eles pedem... eles podem dá alguma regra boa também...(quando questionado se não seria possível que outros alunos participassem das discussões)

A interdição da participação dos alunos, em processos decisórios, pensada pelos próprios alunos, aproxima-se ao que Piaget (1932/1994) nomeia de responsabilidade coletiva, na qual uma sanção é aplicada em extensão a determinado grupo ou gênero. Nesse caso, a adolescência é vista pelos próprios jovens, como uma categoria não confiável de modo geral, a sanção escolhida foi a exclusão da tomada de decisões coletivas e da assunção de responsabilidades. Segundo o autor, os próprios adultos e as leis institucionalizadas utilizam essa forma clássica de responsabilidade coletiva, aplicando sanções que atinjam a coletividade, não de modo expiatório, mas por precaução, como verifica-se, por exemplo, nas leis de trânsito.

Ao longo das entrevistas, alguns depoimentos manifestaram a percepção de injustiças relacionadas às regras institucionais, revelando a compreensão de que nem sempre o que determina uma norma é justo, o que é uma evolução do ponto de vista do desenvolvimento moral, conforme demonstram os posicionamentos de Ana (F 17) e Anc (F 16), alunas da 7ª série.

Ana - Que não pode fumá nas dependências da escola... tem... vinte minutos de tolerância... que... tem que respeitá alunos, professores, que os alunos tem direito de votar...(quando cita as regras escolares)

Não... elas tem que vale prá todos, mas não valem... eu fico indignada com essa coisa de cigarro... ela não vale porque os professores fumam...(quando questionada se considera tais regras justas)

Anc - Ah, algumas não... tipo... tu pode esquece o livro uma vez, assim, tá? Agora porquê tu esqueceu uma vez, tu tem que copiá vária e várias folhas... porque tu esqueceu sem querer... Agora tudo bem, o aluno esqueceu sempre o livro... ou chegá atrasado e tê o bilhete da mãe... Tipo uma regra da x. (vice-diretora) que é errada... é tu chegá atrasada e tê bilhete da mãe em mãos... tipo... eu não vou sabê que eu vou me atrasar, como é que eu vou fazê prá minha mãe fazê o bilhete prá mim? (quando questionada se considera justas as regras citadas)

A fala de Mal (F 18), aluna do 1º ano do Magistério, mais uma vez, diferencia-se dos demais colegas, pois evidencia o conhecimento das regras e o compromisso de cumpri-las, e atribui a seus colegas a responsabilidade sobre o não cumprimento.

Mal - Olha para mim é claro, muitas vezes se deixa a desejar... eu procuro não deixar a desejar tanto aqui, nos lugares que eu vou e todas as coisas que eu faço... eu procuro cumprir as regras em que a situação se apresenta. Acredito que tenha esse conhecimento das regras e acredito que podem cumprir...(quando questionada sobre seu conhecimento sobre as regras estabelecidas)

Acho que sim, acredito que eles sabem... não fazem porque não querem mesmo.(quando questionada se todos os alunos têm conhecimento sobre as regras)

▪ Conclui-se a partir dos dados evidenciados nessa categoria que os alunos atribuem pouco significado às regras de convivência no ambiente escolar, denotam-se que as mesmas permanecem externas à sua consciência. O primeiro aspecto analisado, relativo ao conhecimento dos alunos quanto às mesmas, evidencia o privilégio do caráter funcional (que prescreve a ação externamente) sob o aspecto estrutural, que diz respeito aos princípios que a fundamentam, com respostas orientadas pela lembrança de regras prescritivas e de proibição. As formas de contato com as regras foram expressas como pouco significativas, pois mesmo entre os alunos que citaram a participação em alguma atividade relativa à essa questão, não foi evidenciado maior internalização ou sentimento de dever.

As questões referentes ao conhecimento da origem e autoria das regras, confirmam o caráter de exterioridade conferida as mesmas, sendo remetidas pelos alunos à instâncias superiores e distantes de seu domínio, aos quais delegam o poder de governar as condutas alheias. O caráter de maior submissão a

autoridades superiores assumido pelos alunos, também é creditado ao professor, que surge na representação de alguns alunos, como alguém também submetido a um sistema externo à sua consciência. Nessa perspectiva fragiliza-se a autoridade do professor, pois se o mesmo não é reconhecido por seus alunos como um sujeito autônomo, poucas serão as chances do estabelecimento do respeito mútuo nas relações.

A negação da possibilidade dos adolescentes de reconhecerem-se como capazes de participar de maneira mais democrática dos processos decisórios da instituição, também é um aspecto a ser problematizado, pois denota o papel heterônomo ao qual se atribuem. Talvez os casos de indisciplina na escola possam ser pensados a partir dessa proposição, pois alunos isentos de responsabilidades não desenvolvem a capacidade de reconhecer ou valorizar pontos de vistas que não sejam os seus.

Os resultados obtidos evidenciaram aproximações com os resultados da pesquisa realizada por Menin (1996), quanto a maior incidência de respostas reveladoras de consciência heterônoma; quanto à origem e autoria das regras; quanto a negação de participação dos alunos nos processos de discussão e construção das regras institucionais.

As sanções

“Tirá da aula acho que não adianta muito... porque até tinha uma professora que falava que é um presente pro aluno... os alunos gostam, tem uns que brigam com o professor prá sair, né? Sei lá... não ajuda. E ficá lá passeando, nem recebe falta também!” Sis (F 14), 8ª série.

A subcategoria referente às sanções envolve a noção que o jovem possui sobre a forma como a escola lida com as transgressões ocorridas no ambiente escolar. Por suas falas, buscou-se identificar suas noções de justiça e seu nível de consciência moral, relacionando-as com as duas formas de sanções descritas por Piaget: a sanção expiatória, embasada na idéia de severidade e expiação da culpa; a sanção por reciprocidade, embasada em princípios de cooperação e igualdade.

Tais formas distintas de sanções derivam das duas morais existentes na criança ao longo de seu desenvolvimento: a moral heterônoma, que resulta da regulação das ações através de relações de coerção estabelecidas pelos adultos sobre as crianças; a moral autônoma, que resulta das regulações internas através das relações embasadas no respeito mútuo e na cooperação. Da primeira forma moral, provém a noção de obediência e submissão às normas externas, compreendidas como sagradas e imutáveis. Qualquer modificação implica em uma transgressão, que deve estar sujeita a alguma forma de expiação. Essa primeira forma de obrigação apresenta uma consciência elementar do dever e representa o primeiro controle normativo de que a criança é capaz. A evolução dessa forma moral assegura ao indivíduo a possibilidade de incorporar as normas morais à sua consciência e de agir de acordo com as leis de cooperação e respeito mútuo, deriva daí a noção da sanção por reciprocidade. (PIAGET, 1932/1994)

A sanção expiatória é a forma relacionada à justiça retributiva, que define a proporcionalidade entre o ato infracional e a sanção, sendo considerada mais justa quanto mais severa: “é eficaz na medida em que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever”. (Piaget, 1932/1994, p.158). A sanção expiatória apresenta ainda como características o caráter de arbitrariedade e de não relação entre o seu conteúdo e a natureza do ato sancionado.

A sanção por reciprocidade, ao contrário, não supõe a necessidade de repressão dolorosa que imponha de fora o respeito pela lei, pois nessa perspectiva basta que o elo de reciprocidade seja rompido para que o indivíduo sinta a necessidade do estabelecimento das relações. Essa ação prevê a relação entre conteúdo e natureza, entre falta e punição. Piaget (1965/ 1994) considera que é na gênese da obrigação da consciência, constituída a partir das instruções recebidas pelas crianças através dos adultos, que se originam as primeiras noções de sanção, caracterizadas como externas e coercitivas. Da obediência primitiva à individualização da norma, constitui-se a vida moral do indivíduo, em um processo contínuo que envolve tanto os aspectos psicológicos quanto as interações sociais estabelecidas.

A escola é local privilegiado para as interações interindividuais e para o desenvolvimento de ações que privilegiem a convivência embasada em princípios de tolerância e respeito mútuo, ela deve estabelecer limites que assegurem o direito de todos. Nessa perspectiva, as sanções devem ser concebidas como fator de equilíbrio e auto-regulação e relacionadas aos princípios de justiça distributiva, que se definem pela igualdade e pela reciprocidade. Na análise dos documentos da escola onde a investigação

foi realizada, observou-se que as sanções, denominadas medidas sócio-pedagógicas, orientam-se para a busca de medidas que envolvam diálogo com o aluno, registros formais informando os pais, contato direto com os pais e encaminhamentos extra escolar ao Conselho Tutelar para medidas mais severas, ou auxílio psicológico ao aluno infrator.

Ao investigar o que pensavam os alunos sobre as sanções escolares, não citou-se nenhuma das medidas indicadas pela escola, e deixou-se que falassem de acordo com seus próprios conceitos e representações. Os alunos verbalizaram e dirigiram suas escolhas para formas de expiação mais rígidas e severas do que as expostas no documento regimental. A partir da solicitação aos alunos para que emitissem sua opinião sobre os procedimentos que julgam adequados em caso do não cumprimento das regras escolares, obteve-se dois agrupamentos de respostas: indicações relacionadas a formas de sanção expiatória (dezessete depoimentos), indicações relacionadas à formas de sanção por reciprocidade (quatro depoimentos). Das sanções expiatórias foi possível identificar três indicações: chamamento aos pais; reprovação na série; outras medidas como retirar da sala ou suspensão.

O primeiro agrupamento, constituído pela quase totalidade dos alunos entrevistados, relacionado às sanções expiatórias, revela formas de consciência moral heterônomas, ainda ligadas à idéia de coação e exterioridade da regra. Nessa perspectiva, um número significativo de alunos considera que a presença dos pais na escola é uma medida justa, pois com a participação deles ocorre maior controle e contenção, como mostra o depoimento de Isa (F 15), aluna da 7ª série.

Isa - Ah... tipo se o aluno fez uma coisa, e já falaram prá ele e conversaram, chamaram ele... o ideal seria chamar os pais dele. Sendo com os pais, os alunos param um pouco. Tipo... chamô pai, pronto... o aluno é um santo! Qualquer coisa... ou dá uma ocorrência, leva prá mãe, chama a mãe... diz prá ele fazer uns exercícios

É uma boa. Tipo... tem os pais rigorosos e os pais não rigorosos... a minha mãe... chamô ela no colégio... outro dia eu tô santa! Porque se eu chego em casa "porque tu anda fazendo isso no colégio"... só dá uns beliscão, parô, deu... se eu fizer de novo ela vai chamar a minha mãe de novo e eu tô ralada

A importância atribuída pelos jovens à presença dos pais na escola foi bastante significativa. Revela a necessidade de acompanhamento e cuidado parental ou de maior proximidade afetiva, embora esse pedido

tenha sido, muitas vezes justificado para fins de punição. Essa proposição é exemplificada pelas narrativas de Sis (F 14), aluna da 8ª série e de Mat (M 15), aluno da 7ª série, que, entre outros, destacam como elemento positivo a preocupação dos pais com o desenvolvimento de seus filhos.

Sis- Ah, eu acho que os pais são importantes... depende assim dos pais, tem pais que nem dão bola... mas acho legal chamá os pais em alguns casos. Ajuda em alguns casos... quando os pais se preocupam com os estudos dos filhos, prá disciplina dele

Mat -Fazer um negócio mais enérgico, né? Chamar os pais, essas coisas... prá conversar... prá ver o que que o filho tá tendo, porquê... os professores não são pai nem mãe

Ah... eu acho que resolve, porque depois o pai ou a mãe vai pegá ele de jeito... de jeito eu digo... pegá... sentá, conversa e ver o que que faz....Depende dos pais... uns ficam muito brabo... outros ficam contente por causa disso, né? (quando argumenta porque considera importante a presença dos pais)

Ainda quanto a presença dos pais na escola, os depoimentos de Kel (F 16), aluna da 8ª série e de Anp (F 13), aluna da 7ª série, manifestam o sentimento de vergonha com a presença dos mesmos, revelando o que Piaget (1932/ 1994) considera como um juízo crítico relacionado à moral e à ética, em que aquele que respeita teme decair moralmente frente à pessoa respeitada. La Taille (2001) complementa essa idéia ao considerar que a vergonha é resultante de um juízo negativo de si mesmo ou um valor atribuído ao Eu.

Kel - Ah, eu não gostaria que meus pais viessem aqui! Até pelo fato de vergonha, não do colégio... mas por eles, né? Confiam tanto em mim

É... eles confiam tanto em mim, acho que ia ficar chato. É que depende dos pais, depende dos ensinamentos que eles deram pros filhos. Muitos pais tão pensando em outras coisas... tão pensando no trabalho, tão pensando no dinheiro, tão... desligados.

Anp - Ah, não gostam! Por quê assim... até na frente dos diretores eles assumem o que eles fazem... assim na frente do SOE... mas acho que na frente dos pais... muita gente não assume o que faz.

Acho que sei lá,... medo... ou até vergonha.

Outro grupo de respostas, relacionadas às formas de sanção expiatória, expressam a indicação de outras medidas associadas às práticas do cotidiano escolar. Thi (M 13), aluno da 8ª série, julga interessante o aluno ser retirado da sala de aula pelo professor, ação que, na sua visão, pode surtir efeito em outros colegas, pelo medo das conseqüências e punições.

*Thi – Pedir prá saí da sala... porque quando o primeiro sai da sala, os outros ficam quietos
 Não, porque agora os portões estão fechados, né? Mas ele fica na rua... ele fica no corredor assim... (quando questiono se esse aluno poderia ir para o pátio da escola)
 É ele gosta... mas não é bom. Ir pro SOE ou prá Direção também é. (quando questionado se sair da sala é bom para o aluno e se a escola tomaria outra atitude)
 Pro SOE assim, ela só registra o que aconteceu... mas na direção a x. (cita o nome) xinga muito*

Outra forma de sanção expiatória citada pelos alunos é a suspensão das atividades regulares, o que pode ser compreendido como um afastamento temporário do grupo, revelando, porém, diferentes intenções para essa ação. Car (F 16) aluna do Magistério, por exemplo, justifica a medida como uma possibilidade de melhora do aluno transgressor, que estaria sujeito à exclusão do sistema escolar caso isso não acontecesse.

*Car - Eu acho que dando uma suspensão... uns quatro dias é bom (quando questionada sobre o tipo de sanção que considerava adequada em caso de transgressão)
 Ajudaria ele a pensar no que ele fez... porque se não, se ele não melhorasse, ele seria convidado a se retirar da escola.*

As respostas de Ana (F 17) e Alv (M 14), alunos da 7ª série, revelam também a noção de punição externa, tanto escolar quanto familiar, como controle normativo externo. Para esses jovens, a necessidade de maior rigidez no controle disciplinar é a alternativa possível para o cumprimento das normas institucionais, pois mantendo uma consciência heterônoma dos deveres morais, compreendem que somente através das relações coercitivas há a mudança de atitudes.

Ana - Tinha que ter suspensão, o colégio não tem! Porque a maioria não fazia porque tinha medo da suspensão... fica três dias... como é que tu explicava prá tua mãe e pro teu pai... e a x. (vice-diretora),

não deixa nem ficá aqui na frente... se tu não tá na aula, tu não pode nem ficá na escada em horário de aula.

Alv - Ah, eu não gostei que tiraram que o aluno não pode ser mais expulso do colégio, né? Se não é evasão escolar

Tiraram... agora prá ser expulso tem que ter muitos motivos. (quando peço que explique a nova medida) Porque, tipo assim... tem aqui no colégio aqueles alunos prá avacalhá, sabe? Pra vandalizá... tem alunos que tu vê assim, aquele ali tá só pra avacalhá... aquele ali sempre tá quebrando alguma coisa... tipo no começo do ano, botaram um rojão dentro da privada do banheiro, estourou o banheiro... como ninguém viu, só a câmara viu... o cara foi mandado prá SEC... a SEC... "ah, é a 1ª vez dele"... tá "tu matô a 1ª vez, tu não vai preso?"..., não tem, é a primeira vez de muitas.

Com menor número de respostas, citada por três alunos, houve a indicação da reprovação como forma mais ou menos explícita nas representações juvenis como um castigo merecido e justo ao aluno indisciplinado, como revela a fala de Car (F 16), aluna do Magistério.

Car - Bom... eu acho que se o aluno não qué fazê, deixa o aluno se ralá no final do ano prá ele vê o que que é bom. Deixa... não qué faze nada com nada, se não entendeu a matéria ele vai rodá... então deixa.

Com relação às sanções por reciprocidade, que constituíram o segundo agrupamento de respostas, a fala de Mar (F 16), aluna do Magistério, expressa a idéia de maior igualdade na relação professor- aluno e evoca a questão da consciência, que pode ser compreendida aqui como a noção de interiorização dos valores morais, desenvolvida como construção individual.

Mar - Ah... eu acho que (silêncio)... ai... eu acho que os dois deveriam se ajudá. Eu assim, acho particularmente eu sou contra cobrança, pode ser normal que aconteça, mas eu acho que não é bom. Pode ser bom, mas eu não concordo... eu sou contra, eu acho que... o aluno tem que se ajudar e ajudar o professor e o professor se ajudar e ajudar o aluno.(quando questiono sobre as formas de sanção que considera adequada)

Ah... eu acho que ... acho que educação, qualquer coisa desse tipo assim... tem que ser uma coisa mais liberal, não pode ser muito rígido. É claro que precisa de... coisas assim mais realistas, mas... eu acho

que tem outra forma. Cada um busca a sua forma de ensinar e aprender, eu acho isso, né? É a forma que eu gosto, que eu acho que é melhor é essa. (quando justifica sua resposta anterior)

É... mais por consciência, né? (quando questiono como o aluno poderia cumprir as regras de convivência)

▪ Os dados evidenciados nessa categoria apontam o predomínio de respostas orientadas para a compreensão da necessidade de punição ou expiação da culpa frente às transgressões e faltas. Concluindo-se que, coerentes com as noções que remetem a noção de regras externas à consciência individual, e que desse modo devem ser impostas através da coerção dos adultos, as representações dos alunos sobre as sanções escolares privilegiam a escolha de medidas severas e punitivas para “corrigir as condutas individuais”.

A sugestão da presença da função parental como elemento de controle e estabelecimento de limites externos, sugere a necessidade dos jovens de serem contidos ou reprimidos em suas ações. Tal contenção parece ser possível a partir da constatação de dois sentimentos: o medo e a vergonha, citados nos depoimentos dos adolescentes como elementos de tensão. O medo citado por Piaget (1932/1994) como um dos sentimentos básicos que dará suporte para o desenvolvimento moral, está ligado as primeira relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, e relacionado às formas de relações assimétricas embasadas em princípios de respeito unilateral, e onde os imperativos recebidos possuem valor absoluto. O sentimento de vergonha, já remetendo à condição de ser objeto de julgamento do outro, revela uma evolução do ponto de vista moral, pois indica o desejo de estabelecer relações com maior reciprocidade. O estabelecimento de regras claras e justas é fundamental no processo do desenvolvimento moral, pois as mesmas possuem caráter normativo e socializador. A figura de autoridade representada pelos pais parece substituir ou suprimir as lacunas da falta de figuras de autoridade representativas na escola, visto o significativo número de depoimentos que consideraram necessário a presença dos mesmos, seja para respaldar a palavra dos filhos ou para estabelecer os limites necessários.

A associação do fracasso escolar, ou da reprovação como uma medida punitiva, também reforça a idéia da assimetria das relações, que tornam-se arbitrarias quando não possuem princípios de justiça em sua constituição. Destaca-se que o “poder da nota” foi presença marcante nas representações dos alunos

entrevistados, provavelmente originada nas experiências escolares vividas ainda vinculadas à práticas avaliativas quantitativas e classificatórias. No entanto, as respostas relacionadas às sanções por reciprocidade, embora evidenciadas em menor número, indicam a possibilidade do estabelecimento de relações menos coercitivas e com maior igualdade, fator de promoção de autonomia moral, pois revelam que nem todos os alunos “acomodam-se” com essa questão.

As formas de controle e regulação

“Ah... é aquela que ensina e a gente respeita assim, sabe? Tipo... não é quando ela chega, a gente finge que ela não chegou. É quando aquela... quando ela entra na sala, todo mundo senta, abre os caderno e para de conversa... tipo a de x. (disciplina), ela é assim, a gente adora ela!” Pat (F 13), 7ª série.

Essa categoria visou evidenciar a noção dos jovens quanto ao modo utilizado pela escola para fins de controle e regulação de condutas de seus alunos. Pressupõe não só a identificação de regras e procedimentos explícitos nas ações e falas dos professores, mas também de outros dispositivos reguladores presentes nas práticas educativas.

Os estudos piagetianos referentes ao desenvolvimento moral assinalam a existência de duas formas de relações sociais: as coercitivas e as cooperativas, interações interindividuais que darão origem às diferentes formas de respeito- o respeito unilateral e o respeito mútuo. O respeito unilateral é estabelecido através da relação não recíproca entre os indivíduos, em que a coação de um sobre o outro é o elemento principal. Nas relações estabelecidas com base no respeito mútuo, os indivíduos atribuem-se valores pessoais equivalentes, constituindo a verdadeira reciprocidade normativa de ordem moral. Afirma Piaget (1965/1994) que as normas originadas do respeito unilateral constituem a moral do dever e as normas originadas através do respeito mútuo, a moral da reciprocidade. A primeira forma de regulação da ação, normalmente estabelecida pelos pais sobre a criança é exercida através de relações coercitivas, resultantes na consciência moral heterônoma, em que as regras são consideradas inquestionáveis e as sanções merecidas. Essa concepção objetiva da responsabilidade privilegia as ações expiatórias que intencionam prevenir a reincidência dos atos considerados inadequados. Na evolução moral, existe a

possibilidade de novas formas de regulação, estabelecidas não mais sobre bases coativas, mas sobre as bases de igualdade e de respeito aos pontos de vista individuais, o que caracteriza a moral da autonomia.

A instituição escolar, possuidora de um sistema de normas e valores, também visa regular as condutas individuais e coletivas de seus membros. Ela pode valer-se de ações impositivas e arbitrárias e ou de ações estabelecidas em princípios democráticos. Piaget afirma que toda moral consiste em um sistema de regras, mas nem todas as regras possuem vínculo com a moralidade (1932/1994). O mesmo autor¹⁰⁵ ressalta que o meio social nunca é homogêneo, verifica-se naturalmente a existência paralela dos dois tipos de relação social – a coação e a cooperação. Essas diferentes formas de interação constituem as regulações entre os sujeitos, sejam elas estabelecidas em bases de gratidão e reconhecimento (valorizações espontâneas: quando não envolvem conservação obrigatória de regras morais ou jurídicas), ou quando sejam estabelecidas pelo caráter normativo (valorizações normativas: envolvendo regras e normas impostas), expressas em sistemas sociais, em que cada um dos membros está exposto a regulações anteriores.

Ao longo da realização da pesquisa na escola, tanto nos momentos de observação e de contato com os profissionais, como nas entrevistas com os alunos, esse dado – base das relações interindividuais – emergiu de maneira bastante significativa, revelando as contradições naturais de um sistema normativo institucional que afirma em seus documentos um discurso embasado em princípios de reciprocidade e de respeito mútuo, mas que também legitima-se nas ações e práticas de cada um dos envolvidos no processo educativo. A entrevista realizada com a orientadora educacional da escola revela uma mostra da realidade escolar no que diz respeito às formas de relação estabelecidas entre professores e alunos.

O.E - Bom, as posturas são as mais variadas possíveis, principalmente em um contexto como o nosso... nós temos desde o autoritário convicto, ao liberal convicto... ou aquele que considera a indisciplina normal, ou aquele que acha que vai dar aula prá quem tiver a fim, está meio demissionário assim... é aquele que está em processo de saída... "se estiver assim eu vou embora... isso não é problema meu..."

¹⁰⁵ Piaget (1965/1994) considera que as normas impostas em bases coativas através da obediência e pela submissão, permanecem apenas no nível de regulação externa, não atingindo a racionalidade ou a operação lógica da moral. Nessa perspectiva, as normas familiares e escolares impostas na base da coação alcançam apenas o sistema de regulações em detrimento do sistema de operações, que é fator de promoção da autonomia intelectual e moral.

acusador, que acha que a responsabilidade é dos pais, da direção, da escola, do sistema.... e tem também aquele que é comprometido, procura saber o que pode fazer para ajudar, como tem o consciente que fundamenta a ação dele com determinadas doutrinas ou filosofias e aí ele consegue... E tem aquele que acerta no lidar com esse adolescente e não sabe nem porquê... só sabe que consegue.

Nessa perspectiva, as entrevistas individuais com os alunos propiciaram momentos de explicitação das diferentes formas de regulação e controle estabelecidas no cotidiano da escola, sendo que as falas dos alunos entrevistados foram coerentes com a realidade e com o contexto percebido pela orientadora. Para fins de análise dos dados, foram organizados dois agrupamentos de respostas: as que revelaram formas de regulação estabelecidas entre professores e alunos em bases coercitivas; as que revelaram formas de regulação estabelecidas em bases de respeito mútuo e reciprocidade. As respostas relacionadas ao controle normativo obtido através da coerção apontaram três procedimentos comuns na prática escolar, segundo a visão dos entrevistados: a coerção exercida através do poder da nota ou da avaliação (quinze dos vinte e um depoimentos colhidos); a coerção exercida através de ameaças e, ou exclusão do aluno da sala de aula (oito depoimentos) e a coerção exercida através de humilhações e falta de respeito entre professores e alunos (cinco depoimentos).

A questão relacionada à avaliação remete a um tema recorrente na área da educação, por estar diretamente relacionado aos mecanismos de exclusão e produção do fracasso escolar, aspecto muitas vezes relacionado à idéia de normatização e padronização. Na representação dos alunos entrevistados, de modo recorrente, configura-se o exercício do poder da avaliação, ação do professor que visa regular a conduta de seus alunos pela atribuição ou retirada de pontos, conforme exemplifica o relato de Lar (F 14), aluna do Magistério.

Lar - Já... "eu vou te tirar um ponto"..., isso já aconteceu comigo várias vezes e... eu fui obrigada a ter que parar, né... mas pela nota, não pela minha vontade

Bom... ãhn... de um certo ponto é, né? Se olhar assim de um jeito pode ser justo, mas é que... ãhn... digamos... se isso vai fazê ele pará... mas ele não vai aprendê, entendeu? Vai fazê ele pará aquele ano

porque ele vai perdê aquilo ali, mas os outros anos... ele não... ele vai continuá bagunçando.(quando reflete sobre a coerção da ação)

É uma maneira... só que ele tá desafiando o aluno, né? De uma certa forma... alguns alunos param e outros... querem desafiar mais ainda, né? Acho que a melhor forma seria a conversa. (quando em uma posição mais autônoma problematiza a forma de relação estabelecida)

A utilização da nota ou da avaliação como fator de coerção ao aluno parece estar incorporada à cultura escolar. Ela foi representada pelos entrevistados como algo justo e inerente ao papel do professor, conforme já evidenciado na categoria relativa às sanções. Nessa visão, o aluno só faz se valer nota, sugerindo a idéia de um sujeito com pouca autonomia e com a necessidade de ser coagido a fim de cumprir as tarefas escolares. O depoimento de Car (F 16), aluna do Magistério, exemplifica tal posição, pois, embora critique o sistema classificatório e quantitativo da avaliação, reconhece o seu valor impositivo às condutas individuais.

Car – Prá ti... te saí bem na escola, tu tem que tirá a nota mais alta... aí então se fosse, se fosse sem nota o aluno aprenderia melhor... que não seria só ele copiá aqueles trabalhos de colegas que fizeram tudo e acertaram tudo e depois entregam pros professores. Nota atrapalha. É, mas se o professor diz que não vale nota, o aluno não faz...(quando reconhece a necessidade do uso coercitivo da avaliação).

A inserção dessa prática na rotina da sala de aula também é citada por Luc (M 14), aluno da 8ª série, e por Pat (F 13), aluna da 7ª série, que descrevem situações vividas e observadas. A ação coercitiva exercida pela avaliação é considerada justa e legítima pelos alunos que atribuem essa forma de poder ao professor como um direito inerente à função ou como única possibilidade de controle e regulação de condutas dos alunos, que, de certo modo, mantêm-se isentos de assumir de maneira mais autônoma suas próprias responsabilidades.

Luc - (Risos) É... tira nota...(quando aponta a ação do professor para controle do aluno)

Ah... aí fica falando, bota um "menos"... "mais", um "menos" prá ti"...(quando descreve situação de sala de aula)

Não sei... é que comigo... uma vez eu levei um "menos", só porque eu... a sora de x (cita a disciplina) dava um monte de pergunta do livro... daí um eu não achei... "tá, vai tomá um "menos", eu nem sei se tirou...(quando relata uma situação vivida)

Ah, não sei... eu acho que é o único jeito que ele consegue.(quando justifica a atitude do professor)

Pat- Todo mundo fala isso... todos os professores falam... é que assim "... fica quieto, não fala, cala a boca...", aí quando ela vê que não tá adiantando, ela fala vou começá a anotá quem tá conversando, é sempre assim! E o aluno perde ponto...(quando descreve situação de controle em sala de aula)

É... é um meio... mas é um meio prá eles ficarem quietos, eu se fosse professora, eu faria isso... (risos). É uma maneira de conseguir, se eu fosse professora eu faria isso também, se não calassem a boca. Tem vezes que até eles mandam sai da sala de aula e tiram 0,5 décimos... 1 ponto... Mas 1 ponto já é demais! Acho que só sai da sala, falta assim, já pode ser...(quando justifica a atitude do professor)

O sentimento de medo, correspondente às relações embasadas no respeito unilateral, também emerge nas entrevistas como um elemento que paralisa, reprime e contém, conforme expressam Anc (F 16) e Dan (F 13), alunas da 7ª série.

Anc - Ah, isso aí dá certo, porque sempre fica com medo. A professora de x (disciplina), usa isso, ah, tipo assim... quando ela tira da sala, ela desconta 5 décimos da nota... então todo mundo fica com medo de ser retirado... E o pior é que ela tira mesmo e tira nota...(quando relata situação de controle de sua sala de aula)

Dan - Sei lá! Tirá a nota é o que mais deixa quieto, né? Fica com medo! (quando relata forma de controle disciplinar)

Relacionada às formas coercitivas de regulação pela atribuição de notas é citada pelos alunos a questão da aprovação-reprovação, tema também recorrente na categoria relativas às sanções e discussão de dilemas morais. Tal procedimento é relacionado à idéia de uma medida expiatória aplicada aos alunos indisciplinados, que, destituídos de seu lugar no processo de aprendizagem, têm que submeter-se de forma passiva e pouco crítica a essa situação. A fala de Mal (F 18), aluna do Magistério, que

demonstrou ao longo das entrevistas realizadas nível de consciência moral autônomo, revela essa forma de poder exercida, em algumas práticas docentes, de maneira sutil e marcante.

Mal - Eu já tive problema com um professor aqui na escola, que me disse "te cuida... porque no final do ano tu vais ver o resultado dessa conversa...", isso é uma ameaça... poder da nota. (quando de maneira mais autônoma desvela o poder coercitivo da avaliação)

Pode... muitas vezes pode. (quando questionado se essa é uma prática que acontece na escola)

Justa não é... mas é das coisas que acontecem numa escola... (quando questionado se essa relação seria justa)

Ari (F 15), aluna da 7ª série, também expressa sua experiência relativa ao poder da nota e da reprovação, bem como a estratégia de auto-regulação que aprendeu para fins de superação de suas dificuldades, que consiste em ficar quieta e fazer o que os professores mandam.

Ari- Claro, porque se eu fico quieta, se eu me esforça, eu ganho até um ponto... mesmo que tenha dificuldade... se se esforçou, ficô quieto, fez todos os exercícios... fez de tudo... ah, elas te dão nota! Mas se vê que o aluno não faz nada, elas até tiram. Aí é bom pro aluno aprendê, depois que a gente roda, que a gente pensa... tu passa o tempo inteiro conversando, tu não presta atenção na aula, tu não fez exercícios... olha aí o que aconteceu... entendeu? Esse trimestre que eu melhorei, eu tô com todas as notas, eu vi que só prestando atenção na aula, só se esforçando tu consegue ganha nota

Ah não! Só depois que a gente toma prá aprender, depois que roda prá aprendê... se não, não aprende... (quando justifica sua resposta)

Esse ano os professores veêm que eu mudei,... se tu te esforça tu consegue, tem que ficá quieta... fazê tudo... ficá olhando... as professoras adoram que a gente fique olhando prá elas na sala de aula... pode tá longe... mas se tiver olhando já fica satisfeito! (quando revela sua estratégia de auto regulação embasada na idéia de silêncio e resposta ao professor)

(Risos) Tá viajando! (quando questionada se o silêncio garante a aprendizagem)

Ainda quanto às formas de controle e regulação de caráter coercitivo, são citadas por oito alunos as ações de exclusão do aluno da sala de aula, conforme o relato de Kel (F 16), aluna da 8ª série, e Anc (F 16), aluna da 7ª série.

Kel - E ela simplesmente, no dia que eu falei, passou 10 exercícios no quadro e mando a gente fazê... “se não fizerem vai tê prova”... Eu me neguei e falei prá ela que a obrigação dela é explicá matéria... a obrigação do aluno é sabê a matéria, mas se o professor explicar... Falei horrores e ela me mandou sair da sala! (quando relata uma situação vivida)

Anc - Ah... eu acho que isso aí começou, porque desde o começo do ano eles fazem isso... tiram o aluno da sala de aula e o aluno fica no corredor... esse negócio. Ai... tipo, se eles soubessem que saem da sala e vão pra direção... a x. faz alguma coisa, eles não fariam isso assim, mas eles fazem sempre... quase todo dia tem aluno fazendo isso na sala. (quando relata a ação de retirar o aluno indisciplinado de sala de aula)

Evidenciou-se um menor grupo de respostas que relacionam formas de regulação exercidas por outras ações coercitivas tais como xingamentos e discriminações, conforme o depoimento de Isa (F 15), aluna da 7ª série.

Isa - Tipo a prof. de x (disciplina), ela olha de cara feia (risos...), mas a cara feia dela... “sôra, não entendi...”, “ah... mas eu não quero sabê”, e começa fazê umas cara feia prá gente. Não explica e começa a gritá. Chama a gente de pirralho, disso e daquilo... pegô e disse que a gente era africanos... que a gente não sabia nada... começô a dizê um monte de coisa prá gente. (quando relata situação vivida na sala de aula)

O segundo grupo de respostas mostra as relações estabelecidas entre professores e alunos em base de respeito mútuo e reciprocidade, situação que favorece as regulações internas e o reconhecimento da legitimidade do ponto de vista do outro. A análise desse dado revela que os alunos respeitam determinados professores de sua turma e sentem-se comprometidos em corresponder às suas expectativas, embora não saibam explicar os motivos que diferenciem essas relações¹⁰⁶. A interpretação da escuta e leitura das respostas apresentadas sugere a importância do vínculo afetivo estabelecido entre o professor e seus alunos e a necessidade do estabelecimento de relações de maior reciprocidade e cooperação. Para

¹⁰⁶ Piaget (1932/1994) afirma que não há sentimento de obrigação moral fora de uma relação embasada em princípios de respeito mútuo, pois é contraditório valorizar o outro e agir de maneira a ser desvalorizado por ele.

fins de análise, agruparam-se as respostas de acordo com dois critérios: as que evidenciaram a relação professor-aluno – conhecimento e as relações que voltaram-se mais para o aspecto afetivo e social.

A fala de Kel (F 16), aluna da 8ª série, oferece pistas para refletir-se sobre a importância atribuída pelo aluno às relações embasadas em princípios de respeito mútuo e o valor designado a determinados professores.

Kel - E ela... é aquela professora que entrava em sala de aula, por mais que a matéria fosse chata... ela conseguia que os alunos ficassem quietos... escutassem... porque ela impunha respeito... ela tinha aquela coisa... bem de professora..., tu olha prá ela nos corredores tu vê... “essa é professora mesmo”. A. x. (cita o nome) também professora de z. (disciplina) desse ano, é assim... e são poucas que são.

Ah, é bem aquele professor que impõe, que tu respeita, que tu sabe que a matéria dele é importante... tu tem vontade de aprendê. Mas também tem aquele professor que impõe respeito prá ti, mas que tu tá achando que ele é uma “mocréia”, uma “baranga”... tu fica quieto prá não sai da sala. (quando reflete sobre as diferentes formas de respeito nas relações entre professor-aluno)

As respostas emitidas pelas alunas do Magistério valorizam o diálogo, a justiça, a liderança e a autoridade do professor, e evidenciam a importância do respeito mútuo e da justiça nas relações. O reconhecimento da existência da relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender, como um processo também construído nas relações sociais, revela uma consciência moral mais autônoma definida por princípios de igualdade, o relato de Mal (F 18), aluna do Magistério, embasa essa proposição:

Mal- Um professor justo, eu acredito que seja aquele que tem certeza que ele é o professor, que tem certeza que ele é a liderança, que tem carinho pelo que faz... tem... que entender que está trabalhando com jovens e com crianças, que vão ter também suas idéias. Então por mais que ele venha num dia prá dar uma aula, ele tem que saber que os alunos vão querer ou não... e ele tem que escutar. (quando atribui característica aos professores que são respeitados por seus alunos)

Os alunos das 7ª e 8ª séries também manifestaram respostas ligadas ao conhecimento, valorizando o modo do professor dar aula e o envolvimento que demonstra com a aprendizagem de seu aluno. As respostas de Ari (F 15), e Pat (F 13), alunas da 7ª série evidenciam os aspectos citados.

Ari - Sabe dá aula... a professora de x (cita a disciplina) é difícil não entendê a aula dela... porque ela sabe dá aula, sabe explicá... eu aprendi um monte com ela... esse ano eu tô me esforçando um monte, ela sabe explicá... e ela sabe sê amiga, entendeu? Acho que isso é importante, não brigá... tá sempre com a cara fechada assim... (quando cita uma professora que estabelece relações de reciprocidade)

Pat- Ah... é aquela que ensina e a gente respeita assim, sabe? Tipo... não é quando ela chega, a gente finge que ela não chegou. É quando aquela... quando ela entra na sala, todo mundo senta, abre os caderno e para de conversá... tipo a de x (disciplina), ela é assim, a gente adora ela!

A análise das respostas mostra que os alunos desse agrupamento valorizam a autoridade do professor e o estabelecimento de limites, fator considerado determinante no estabelecimento de relações cooperativas. Tal dado expressa a necessidade de referências por parte dos jovens, ainda ambivalentes quanto a suas condutas morais. A professora muito braba, porém justa de Ana (F 17), e a professora de pulso firme, mas que sabe brincar, da representação de Anp (F 14), ocupam esse lugar?

Ana- Que nem a sôra de x. (cita a disciplina). Ela é braba... ela é muito braba... ela é tão braba que eu até tenho medo dela... mas quando a gente tem razão, ela luta pela nossa razão! Tipo... se eu dissé prá ela que eu não fiz o trabalho... porque eu dormi, ou porque a minha mãe tava doente... ela vai me dá razão, porque ela sabe... que eu tô falando a verdade... porque? Porquê eu sempre fui honesta com ela... então ela vai sempre me dá razão. O jeito que ela explica a matéria é diferente... ela... não é daquelas professora que a gente tem que ficar uma múmias olhando... não, tu não entendeu tu pergunta... ela vai te explicá... vai te responde explicando,... ela senta na classe que nem a gente... assim,... ela conversa. Eu não sei... acho que é a expressão que ela põe... eu acho que é respeito, não é bem medo... mas é respeito que eu tenho por ela. Eu gosto muito dela!

Anp - É, ela junta o útil ao agradável... (risos)..., ela sabe a hora de brincá com a gente, de nos dá um tempo prá conversá assim... e sabe fazê a hora da gente estudá. A gente tem que pará e estudá... ela é bem realista, sabe? Ela diz assim "se vocês não estudarem, vocês vão continuá aqui... vão continuá parado no tempo, assim...". A gente gosta bastante dela, assim.

▪ Conclui-se a partir dos dados obtidos nessa categoria que o significativo número de depoimentos dos alunos que identificam práticas pedagógicas reguladas através de bases coercitivas pode evidenciar o quanto o sistema escolar ainda está preso à modelos disciplinares autoritários e tradicionais¹⁰⁷. Nas críticas formuladas por Piaget, já na década de 30 quanto a esses procedimentos educativos, eram abordados seus efeitos na personalidade dos sujeitos, que manteriam consciências heterônomas e com pouca capacidade de cooperação.

A utilização da avaliação como um meio de regular e controlar as condutas dos estudantes evidencia uma forma coercitiva e autoritária de ação, pois implica em uma relação assimétrica onde um determina e o outro se submete, em uma forma clara de coerção. O conformismo dos alunos quanto ao fato evidenciado, revelado através do sentimento de legitimidade expresso pelos mesmos sobre tal ação, identifica o predomínio de noções de justiça retributiva, caracterizada pela indiferenciação entre as noções de justo e injusto com as noções de dever e obediência.

Considerando que a pesquisa envolveu a representação de alunos adolescentes, o menor número de depoimentos problematizando tal questão e centrando-se em noções de justiça definidas por princípios de igualdade, revela a incidência de significativo número de jovens ainda presos à moral da heteronomia e do dever. Nessa perspectiva, o poder delegado à autoridade do professor, de acordo com a representação de alguns jovens, confere-lhe o direito de premiar o aluno com a aprovação ou de castigá-lo com a reprovação, idéia que remete a noção de um sujeito passivo frente ao seu processo de ensino e aprendizagem. No entanto, evidencia-se que os alunos, atentos à relação comportamento-aprendizagem estabelecida por alguns professores, são capazes de constituir estratégias que visam burlar tal sistema, compreendendo que através do silêncio e do cumprimento de ordens podem mascarar a situação e obter o sucesso escolar.

Quanto às respostas relacionadas a outras formas de coerção, tais como retiradas de sala de aula, suspensão, e desrespeito nas relações citadas pelos alunos na evocação de situações do cotidiano,

¹⁰⁷ Piaget (1930/1998) considera que a escola tradicional educa a criança através da palavra e da obediência ao professor. O autor criticou fortemente essa forma de educação, considerando que se o objetivo da educação fosse promover a autonomia moral, o ensino baseado nos métodos orais e com base autoritária e coercitiva deveria ser abolida.

destaca-se que as mesmas também embasam-se em princípios de respeito unilateral e coerção, talvez revelando as dificuldades dos professores no enfrentamento das questões de indisciplina agravadas pela postura assumida por alguns alunos, que de modo egocêntrico, não sujeitam-se ao cumprimento de normas coletivas.

Entretanto, outras formas de regulação foram evidenciadas pelos alunos, que identificam em alguns de seus professores modos de interação embasados em princípios de respeito mútuo e justiça. E embora tais elementos não tenham sido citados nas entrevistas, faz-se tal inferência a partir das falas que revelam o forte vínculo afetivo, o estabelecimento de limites claros e o empenho na promoção de aprendizagens ricas e significativas. A disciplina em tal realidade não é estabelecida em base de coerção, mas através do respeito mútuo que proporciona o sentimento interior de tratar o outro como gostaríamos de ser tratados.

As representações da adolescência e suas manifestações

Ah... sempre querem deixá os seus nomes, as suas coisas... a sua marca em algum lugar. Tipo ali no banheiro tem... não sei se tu já viu... na parede de baixo... tá escrito assim "bonde sinistro" até foram as guria... tem um monte de nome ali. Isa (F 15), da 7ª série

Essa categoria de análise envolve as representações dos jovens quanto ao perfil atribuído ao adolescente que frequenta a escola. Através de suas narrativas foram evidenciados seus saberes, expectativas e mitos relativos a essa etapa de vida, revelados pelas construções simbólicas abstraídas da realidade social e do relato das ações vividas no cotidiano escolar.

Tal categoria foi constituindo-se a partir da primeira etapa dos procedimentos de coleta de dados, particularmente a partir da observação do ambiente escolar.

O adolescente contemporâneo vive um tempo de múltiplas incertezas agravadas pela ampliação de perspectivas e pela disponibilidade de diferentes possibilidades sociais¹⁰⁸. As dúvidas que assaltavam os

¹⁰⁸ De acordo com Charlot (2002), existe hoje uma nova articulação entre a escola e a sociedade, onde a primeira deixa de ser um meio seguro para a obtenção futura de um emprego e de possibilidade de ascensão social. O distanciamento dessa realidade

jovens das sociedades passadas quanto às perspectivas de futuro, configuravam-se normalmente por acontecimentos aleatórios, tais como guerras, epidemias, etc., raramente envolviam sua posição na vida, pois ela já era estabelecida no nascimento pela posição econômica da família e pelo contexto social.

A escola, situada nesse novo cenário cultural, vive a tensão provocada pelas contradições do papel que a sociedade lhe atribui, ora reproduzindo a lógica disciplinadora e civilizatória da modernidade, ora constituindo-se em espaço de democratização do ensino e de inclusão social. E os alunos adolescentes que habitam a escola hoje, como interpretam e vivem essas novas realidades? Quais são suas manifestações, além das expressas e autorizadas através da produção escolar proposta por seus professores?

Ao chegar na escola, nos contatos iniciais, surpreendeu-me a ocupação de corredores e portas por marcas deixadas pelos alunos, sob a forma de desenhos, símbolos, nomes próprios e apelidos, trocas de insultos entre tribos rivais, recados e declarações de amor, e principalmente por mensagens explícitas, tais como: “Partenon está aqui...”, “Bonde Sinistro abalou geral”, que pareciam determinar um modo particular de identificar os donos daquele lugar.

Na continuidade de permanência na escola e na medida em que se pôde circular com maior autonomia no ambiente, foi constatado novos e diferentes modos dessa forma de linguagem, tais como as manifestações nas salas de aula que, além de ocuparem as paredes com expressões gráficas de símbolos e palavras, estendiam-se por mesas e cadeiras demarcadas por seus ocupantes, com escavações tornadas permanentes na madeira, denunciando a presença de canivetes, estiletes ou outros objetos cortantes. Nas portas das salas de aula também eram visíveis identificações grupais, tais como apelidos, número da turma, ordens expressas – “não entre” - “cai fora”, letras góticas, palavrões..., simbolizando a identidade de seus habitantes e as formas de ocupação do espaço escolar.

Duas salas de aula, uma no primeiro e outra no segundo andar, apresentavam rombos disformes próximo à fechadura, que aparentavam ter sido forjados com chutes e pontapés, permitindo a observação do ambiente interno. Muitas vezes, foram vistos alunos valendo-se desse recurso para espiar a sala de aula, ora comunicando-se com algum colega através de sinais, ora verificando a presença do professor ou

é fonte de forte tensão social no universo escolar visto que a representação de escola como via de inserção profissional e social “apagou” a idéia da escola como lugar de sentido e prazer.

a atividade realizada. O inverso também era possível, pois através dessa janela simbólica os alunos escapavam para a realidade exterior. Os corredores silenciosos durante os períodos de aula, muitas vezes eram invadidos pelos sons vindos do interior das salas, podendo-se ouvir, ao passar, a algazarra dos alunos e os pedidos de ordem e silêncio dos professores, normalmente feitos em voz alta.

Além dessas manifestações também foi constatado o vandalismo sofrido pelo patrimônio público, expresso pela depredação dos banheiros das meninas – que apresentavam desde pichações em portas e azulejos até a destruição de pias e vasos; as pichações em estátuas representativas de figuras históricas dispostas ao longo dos corredores; o excesso de classes e cadeiras quebradas. Manifestações que enquadram-se entre as violências simbólicas ocorridas na escola contemporânea, de acordo com a classificação estabelecida por Charlot (2002, p. 69), que as considera como “fenômenos sociais heterogêneos, difíceis de ordenar e delimitar”.

Ao conversar com diferentes profissionais da escola, percebeu-se neles a mesma surpresa e inquietação frente à visão do espaço físico da escola, conforme revela um trecho da entrevista realizada com a orientadora educacional.

OE - Isso é um fenômeno social que é um horror! Acho que é “eu tenho que destruir... eu tenho que chamar a atenção de alguma forma...”. Tu viste na frente da escola? “Falar é fácil... difícil é subir” (dizer da pichação inscrita na fachada da escola). Esse é um desafio, é um desafio para o perigo, para o enfrentamento... para mostrar que pode... é resultado de uma geração que, infelizmente, tem um processo auto-destrutivo. Não é só dessa geração... eu acho que todas as gerações vem de alguma coisa destrutiva. (quando reflete sobre o fenômeno)

OE- De repente... de botar abaixo... de proclamar o caos, para fazer o movimento inverso e caótico. Só que hoje tu tens meia hora de televisão no Fantástico, com os caras presos de celular, com visita íntima... colônia de férias,... então os valores estão mudados e os alunos não tem claro... e ninguém está trabalhando esta internalização de valores, a lei moral dentro de cada um... dos alunos, tem que discutir, reprimir... Saímos da modernidade, estamos na pós-modernidade, fase de transição... e ninguém sabe para onde vai. Eu falo do respeito ao patrimônio, que é deles ... a escola tem 139 anos, não são as paredes... mas o que essas paredes abrigam, e isso não está sendo dito aos alunos. Isso é mais uma das manifestações de quanto os jovens estão confusos (quando reflete sobre as causas do fenômeno)

Charlot (2002) considera que a violência na escola não é um fenômeno novo, porém o que é novo são as formas de configuração de tal violência, que caracterizam-se atualmente por sua maior gravidade (homicídios, estupros, etc.); por envolver alunos cada vez mais jovens; pelas intrusões externas (gangues, traficantes, etc.); pela ameaça constante aos docentes; fatores que produzem angústia social e a idéia de que a escola não é mais um local seguro e protegido, atingindo as representações construídas socialmente de um local sagrado e inatingível. Para melhor compreensão do fenômeno, o autor propõe a diferenciação entre a violência na escola – que ocorre quando a escola é atingida através da intrusão externa servindo apenas como cenário para tal violência; a violência à escola – ligada à natureza e as atividades da instituição caracterizada por atos de violência à instituição e às pessoas que a representam; e a violência da escola – caracterizada como uma ação institucional e simbólica através do modo como a escola trata seus estudantes. A violência à escola deve ser analisada junto com a violência da escola, pois são instâncias que relacionam-se e complementam-se, refletindo forte tensão social.

Os aspectos destacados nessa categoria focalizam as manifestações de violência à escola, identificada através da depredação do patrimônio público por meio de ações de vandalismo, buscando identificar e compreender o julgamento que fazem os alunos sobre a questão. No decorrer da entrevista solicitou-se aos alunos que manifestassem sua opinião sobre a conservação do ambiente escolar, além de suas hipóteses e justificativas sobre tais ações.

Os dados obtidos, no total de dezesseis entrevistas que propiciaram a abordagem do fenômeno da violência no espaço escolar, evidenciam dois grandes grupos de respostas – o das alunas (totalidade de meninas) que manifestam o seu descontentamento com a pichação e o vandalismo no ambiente escolar, considerando tal ação como desrespeitosa e destrutiva (seis depoimentos), e o dos alunos (meninos e meninas) que consideram esses atos como um modo de expressão juvenil, sem julgá-los inadequados ou desrespeitosos ao patrimônio coletivo ou aos demais integrantes da comunidade escolar (dez depoimentos). A evidência desses dois agrupamentos sinaliza duas formas de julgamento moral: o primeiro de caráter mais autônomo, que considera os pontos de vista diferentes e as formas de responsabilidade subjetivas (assumir a responsabilidade sobre seus atos), e o segundo, que, de maneira heterônoma, julga as ações em uma perspectiva egocêntrica e com pouca capacidade de descentração.

Nas entrevistas que manifestam contrariedade a esse tipo de ação, é observada a reincidência de dois elementos explicativos para a situação: a citação de pelo menos uma característica psicológica de desvio atribuída ao transgressor e o descaso com o espaço público. A primeira hipótese está relacionada à noção, bastante presente no senso comum, de que o fenômeno da indisciplina pode ser explicado sob o ponto de vista da realidade psicológica individual, o que segundo La Taille (1996), é uma visão reducionista da questão, pois abstrai o contexto social e as formas de relações estabelecidas. A segunda hipótese está ligada a um fenômeno social comum ao homem contemporâneo, que privilegia o espaço íntimo e privado, em detrimento ao espaço público, tornando ilegítimo o olhar público. (LA TAILLE, 1996) Os depoimentos de Mar (F 16) e Lar (F 14), alunas do Magistério, assumem uma posição crítica frente a ação praticada por alguns de seus colegas.

Mar - Eu acho que os alunos não tão nem aí pra escola... a maioria..., pode detoná com tudo porque não é meu, não sou eu que pago, não sou eu que cuido... não sou eu que faço... então eu vou estragá. A impressão que me dá é isso, né? Eu não concordo com esse tipo de coisa, e não faço isso.

Lar - Ah... acho que eles acham que assim... que... tão pouco ligando se sujar... não é meu, não é minha casa!

Ah, eu... eu pediria pra ele pará de faze isso, né? Porque geralmente esses que fazem isso, não são bons exemplos... e geralmente não é só ele, tem mais gente por trás... e se tu te metê... vai ficá ruim pra ti. Eu tentaria conversá com ele, pedi pra ele pará... agora... se ele não parasse, depois numa reunião assim da sala, eu não falaria dele mas eu falaria do problema dos alunos... pichando a sala de aula. (quando questionada se haveria alguma alternativa para o problema)

Lar- É... não falaria por medo... porque traria algum tipo de consequência. (quando reflete sobre sua possibilidade de intervenção, destacando ter medo de posicionar-se sobre a questão)

O depoimento de Ana (F 17), aluna da 7ª série, revela, além das variáveis anteriores, o desejo de uma escola diferente¹⁰⁹, ao descrever com detalhes o estado do banheiro feminino, localizado no primeiro andar da escola.

¹⁰⁹ Abramovay (2002) descreve em pesquisas realizadas sobre a violência nas escolas brasileiras, o crescimento de novas formas de incivilidade, através do descuido das áreas de utilização coletiva, das pichações, da falta de higiene e da ostentação de símbolos de violência.

Ana - A gente viu... eles recém tinham feito os banheiros... botaram as lajotas, tudo... o banheiro não era assim como ele é agora... aquele espaço que tá vazio agora, é tudo estragado... tudo, tudo quebrado... até os azulejo branco já tavam quebrado. Espelho não tinha... as meninas sentam no vaso, pisam... absorvente elas esfregam na parede... não puxam a descarga... tem dia que não pode nem entrar... isso acontece mais na noite, porque na tarde eu não vi isso acontecê, não vou dizê que a tarde também não faz... porque elas fazem...mas a noite é pior. Na tarde elas riscam, não estragam... elas mandam recado prá outra, tipo da tarde manda prá noite.

No segundo grupo de respostas, em que os alunos assumem uma posição de relativização quanto aos atos citados anteriormente, considerando-os como manifestações juvenis e não como ações transgressoras, é possível identificar dois critérios de justificativa: um relativo às pichações e outro relativo às depredações do patrimônio. Com relação às pichações é possível observar uma atitude de aceitação e de adesão natural a essa forma de utilização do espaço físico da escola, compreendida pelos jovens entrevistados como um modo de expressão de opiniões e sentimentos, ou de acordo com suas próprias palavras como um jeito particular de deixar a sua marca. Abramovay (2002), ao comentar sobre o fenômeno da violência ao patrimônio escolar, considera que é necessário que os educadores tentem desvelar as mensagens escondidas em tais atos, pois eles podem encobrir vários significados, tais como expressar revolta, chamar a atenção ou até mesmo deixar sua marca no mundo. Destaca-se que a relação estabelecida por Charlot (2002) entre a violência à escola e a violência da escola, também deve ser incluída em tal análise.

Luc (M 14), aluno da 8ª série, verbaliza a idéia de escrever o que está pensando, talvez uma forma de agregar-se à identidade coletiva e viver o tempo na escola, percebido por ele como tempo transitório e de passagem para a vida adulta.

Luc - Sei lá... escrevem de brincadeira, querem botá a marca, escrevê o nome... assinatura de mentirinha, umas coisas assim.

Luc- Sei lá... é escrevê o que tá pensando. (quando reflete sobre os motivos das pichações)

Luc- Ah, se tivé que riscá na parede... até risco. Mas eu vim aqui só pra estudá, pra depois arrumá trabalho, eles falam “segunda casa”... prá mim não é! Só venho aqui pra estudá. (quando reflete sobre sua relação com a escola)

Ari (F 15), aluna da 7ª série, compara sua turma com outra e demonstra conhecer os hábitos e costumes de outras salas, cita também a valorização de tais atos no grupo, ao reconhecer a figura do aluno malandro, que tem a coragem de ocupar seu espaço publicamente. O uso de apelidos, codinomes, senhas de gangues, etc. serve como forma de linguagem codificada entre os jovens e como demonstração de pertencimento a uma identidade coletiva, o que, de certo modo, os colocariam a salvo das sanções institucionais, como sugere o depoimento de Isa (F 15), 7ª série.

Ari- É... é um pouquinho menos que a xx. A gente tá acostumado a pichá tudo, por exemplo... aqui... eles gostam de... como é que é?... “Eu sô maloqueiro”, nada a vê... é meio difícil achá aqui no colégio aquele maloqueirão... aquela pessoa bem bagunceira... mas é que eles gostam de quere sê o pichador... “eu sô o bom, eu picho as parede...” (quando comenta sobre sua sala de aula)

Ari- É... é uma malandragem, prá querê aparecê... prá dizê “eu sou...” Tu viu que eles botam “ah... não sei o quê, Partenon”... “ah... não sei o quê, bairro...” sabe? Tudo é... é prá aparecê...(quando reflete sobre os motivos das pichações)

Isa - Ah... sempre querem deixa os seus nomes, as suas coisas... a sua marca em algum lugar. Tipo ali no banheiro tem... não sei se tu já viu... na parede de baixo... tá escrito assim “bonde sinistro” até foram as guria... tem um monte de nome ali. (quando reflete sobre as pichações)

Quanto às depredações¹¹⁰ do patrimônio público, não considerado por esse grupo como ações transgressoras ou violentas, há a obtenção de respostas que as compreendem como brincadeiras ou um modo de divertimento. Elas revelam o caráter não intencional do dano, caracterizado como uma forma de responsabilidade objetiva, conforme revela a fala de Alv (M 14), aluno da 8ª série, ao descrever a seqüência de uma situação comum no cotidiano escolar, normalmente envolvendo o grupo de colegas.

¹¹⁰ Segundo Abramovay (2002), a banalização e o silenciamento a respeito da violência no espaço escolar são fatores de sua potencialização.

Alv - Porque os cara pensam assim “vou dá uma pichadinha ali embaixo”, aí o outro “vou dá um bico na porta... um bico meu não vai quebrá a porta...”, aí outro “vou dá um biquinho também”, aí abre um rombo, aí quando o outro dá um bico, fura a porta, tá. Daí a pouco briga com a fechadura fechada, aí outro vai lá e amassa mais um pouquinho, aí o outro gira completamente... e em casa eles não fazem! Aqui tu vê o cara fazendo, porque tipo assim, tu vê um cara mais velho assim... porque o cara mais velho é mais espelho assim... tipo assim... alguns caras se espelham neles! Tinham uns caras mais malandros que dão aquelas pichada tri assim... eu acho legal!

A fala de Alv destaca novamente a figura de liderança, representada pelo cara mais velho ou mais malandro, que serve de modelo para o grupo e incentiva as ações de enfrentamento ou transgressão. O depoimento de Isa (F 15), da 7ª série, também exemplifica as ações de violência desencadeadas no grupo.

Isa- Não... é jeito de deixá sua marca. E as portas estragadas, como tu falô, é sempre alguém de recreio... uma guria tá se vestindo, ela se esconde dentro do banheiro prá não pegarem ela...e sempre tem uns abobado que vão lá e começam a chutá a porta prá tirá ela de lá. Aí estraga a maçaneta. É mais na brincadeira!

No exemplo citado por Isa, evidencia-se a intencionalidade da ação, pois ao danificar a fechadura da sala de aula, os alunos tinham como objetivo atingir a ordem escolar através do atraso ou inviabilização do período de aula. Na continuidade da argumentação, verifica-se a adesão do grupo ao assumir a responsabilidade coletivamente, por solidariedade aos colegas, por medo das conseqüências (impostas pelos adultos ou grupo de iguais) ou ainda, para usufruir os benefícios da ação.

A relação estabelecida pelos jovens entrevistados entre a produção de atos de violência na escola e as manifestações adolescentes deve ser problematizada pelos educadores que preocupam-se com os estereótipos constituídos socialmente e acreditam na singularidade e na diversidade das realidades juvenis.

A fala de Anc (F 16), 7ª série, que associa a violência à coisa de adolescente, leva à interrogação sobre essa questão.

Anc- Ah, isso aí é coisa de adolescente mesmo, porque tudo que eles fazem é pra chamá a atenção... "ah, vou escrevê meu nome na parede, todo mundo vai vê meu nome ali, vão sabê quem eu sou", ou então quebram as coisas assim prá aparecê pros outros "bah... ele quebrô", esses negócio assim...

▪ Os dados evidenciados nessa categoria identificam dois posicionamentos diferenciados, um assumido por alunos que problematizam a questão da violência à escola, refletindo sobre o descaso demonstrado por alguns jovens ao espaço público e outro, assumido por alunos que banalizam essa forma de violência, considerando-a como simples brincadeira ou como espaço legitimado para suas manifestações. Conclui-se que, de acordo com a perspectiva da teoria piagetiana relativa ao desenvolvimento moral, a análise dos dados pode ser pensada a partir das diferentes formas de consciência moral: a moral da autonomia e a moral da heteronomia.

A moral da autonomia pressupõe o desenvolvimento pleno do sentimento de respeito e de atribuição de valores aos outros, capacidade possível a partir da diminuição do egocentrismo e da capacidade de descentração. Nessa lógica, o sujeito passa a compreender que as normas e as regras vigentes em determinada sociedade funcionam como fatores de regulação de suas ações e a de outros, visando a diminuição das desigualdades e as coações. Desse modo, infere-se que os alunos que identificam a violência à escola como ação de desrespeito aos outros, aproximam-se de formas mais autônomas de pensamento moral, embora tal julgamento não garanta a coerência de suas ações morais.

Quanto aos julgamentos relacionados à banalização da violência à escola, infere-se a sua aproximação com formas de pensamento mais heterônomos, onde a satisfação ou o interesse pessoal sobrepõe os interesses coletivos e sociais. Segundo Piaget (1965/1994), o sentimento de obrigação só se caracteriza a partir de uma relação de respeito, seja entre indivíduos, seja na vida social. Para alguns jovens, a relação com a escola, constituída em bases de respeito unilateral, não lhes confere nenhum tipo de obrigação moral ou de responsabilidade, sendo apenas concebida como uma relação assimétrica e com pouca cooperação.

Retomando a análise das categorias anteriores evidencia-se que a pouca participação e inserção dos jovens nos processos democráticos da escola, que assumem em seus depoimentos uma posição

eterônoma frente às autoridades superiores, seja quanto a possibilidade de participação na construção das regras coletivas, quanto a atribuição de caráter punitivo ao sistema avaliativo escolar, torna tal relação mais evidente, pois reforça a idéia de agir de acordo com a orientação de regras externas sem a tomada de consciência de suas ações. A solidariedade entre os jovens, fator de promoção da autonomia, nesse caso manifesta-se para fins de ações coletivas de desacato às autoridades escolares e da busca de benefícios pessoais, não caracterizando-se assim como fator de desenvolvimento moral.

Os tipos de aluno

“ Ah... é aquele que não mata aula, tem o caderno todo em dia, que senta na primeira fileira, que presta atenção na aula... tem tudo anotado em dia, as datas das provas, os conteúdos...fica sempre em silêncio... na hora da aula assim”. Ari (F 15), aluna da 7ª série

Essa categoria visou evidenciar o modo como o jovem identifica as diferentes manifestações e forma de relacionar-se com o sistema escolar, como se identificam no papel de alunos, quais comportamentos consideram adequados ou não e como percebem a expectativa de seus professores em relação à sua aprendizagem e à sua conduta. Essa categoria relaciona-se também às representações referentes ao aluno que frequenta a escola pública, pelas características a eles atribuídas.

A cultura escolar, através de seu sistema de julgamentos e classificações, produz, historicamente concepções acerca das crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino. Segundo Perrenoud (2000), estão enraizadas na escola as expectativas em torno dos saberes que os alunos devem ou não possuir, o modo como devem ou não se comportar, em uma espécie de “hierarquia de excelência”. Para o autor, tais hierarquias de excelência, presentes em todos os grupos e sociedades humanas, são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme seu domínio sobre determinadas práticas, materiais ou teorias. Essas formas de classificação que ocorrem em qualquer agrupamento humano, como os constituídos no mundo do trabalho, das artes, dos esportes e dos costumes em geral, sobressaem-se na escola pelas formas de excelência que ela valoriza: saber ler, escrever, contar, dominar línguas estrangeiras e conhecimentos científicos, além de domínios morais como ter polidez, saber relacionar-se com as pessoas etc..

Essas formas de representação fazem parte do discurso docente e constituem modelos de alunos considerados ideais. Hoje, porém, essa idealização confronta-se com novas singularidades, com a permanência na escola de alunos antes excluídos do sistema, e com a constituição de turmas compostas por alunos com idades avançadas em relação ao nível de escolarização, histórias de repetências múltiplas ou evasões pregressas, trajetórias pessoais marcadas pela violência, dificuldades de aprendizagem e ou conduta. Normalmente, características atribuídas aos alunos oriundos de classes populares, cuja cultura é muitas vezes considerada inadequada ao sistema escolar. Aos professores resta o estranhamento frente a esse novo aluno, conforme revelam fragmentos de diálogos estabelecidos pelos professores, no Conselho de Classe realizado no 2º trimestre, do qual tive a oportunidade de participar.

Professor 1: as 7ª em geral estão boas, a xx tem problemas quanto a relação professor-aluno. Acho que o instrumento de auto-avaliação é frágil, os alunos riem, não se interessam.

Professor 2: concordo, tive problemas na xx, que quer excluir um colega. Toda a turma solicitou, ele implica, cutuca, é mal-educado... (cita o nome do aluno e vários professores se manifestam afirmando que ele é "chato" mesmo, hiperativo, atrapalha a turma...)

Professor 1 (conselheiro da turma): os alunos só falam coisas ruins, não conseguem levantar pontos positivos. Na xx, se negam a falar, ler, brincam, não tem compromisso com o futuro. Já tentei conversar...precisam se conscientizar do que querem da sua vida... mais um ano de repetência? Já parei, já alertei... Já dei textos para conscientizarem-se... tem medo de crescer? São os maiores, estão na vitrine.

Professor 3: a auto estima é baixa... mas a turma tem uma alegria intensa, aparece nas brincadeiras.

Professor 2: os repetentes estão brincando...

Professor 1: a turma é monitorada pelos repetentes, não tem solução..

(...) silêncio.

PROF 3: eu como conselheira da xx, já havia pedido uma reunião com os pais no outro trimestre, não foi atendido... vamos então fazer uma reunião com a turma... muitos podem rodar (comentários sobre excesso de brincadeiras, "tietagem", falta de interesse sobre ao que se refere a escola... manifestação de todos os professores)

Professor 1: as brincadeiras da xx não tem limite, são conversas, gritarias, correrias... os repetentes contaminaram os outros... temos que pensar um projeto.

Professor 4: eu pego eles e lanço desafio... puxo o tapete deles... eles fazem.

Professor 3: é uma turma com muitos alunos novos, é um caldeirão efervescente ... uma turma estranha, alegre...

Eis a descrição de um grupo constituído por alunos repetentes e sem compromisso com o futuro, na visão de seus professores, mas efervescentes, estranhos, alegres e reais. Outro recorte da visão do tipo de aluno presente na escola expressa-se na fala de um professor do Magistério, na qual está implícito o julgamento do aluno, desde o ponto de vista de sua imagem corporal, a seu comportamento moral.

Professor 2: tem uma de cabelo roxo e seis piercings, tem duas que se beijam e se agarram o tempo todo, tem uma grávida, tem uma com 70 anos, tem uma que tem um irmão drogado... são opiniáticas, não se submetem às regras básicas como horário, modo de sentar...são muito modernas...sem conduta para conviver no grupo, enfrentam o professor... professor é professor

Desses julgamentos, vão sendo formalizadas, no imaginário coletivo, as noções de alunos ideais ou reais, bons ou maus, disciplinados ou indisciplinados, formando um coro coletivo ou o senso comum. Segundo Moscovici (1978), essa é uma situação comum na vida em sociedade, em que se constitui a noção de que “cada pessoa é a representação de uma pessoa” (p. 64). Nesse caso, as pessoas não são vistas em suas singularidades, mas como pertencentes a uma classe ou a uma nação. O racismo é um exemplo, citado pelo autor, para ilustrar essa questão, pois, nessa situação, os indivíduos são julgados e percebidos como representantes de uma seqüência de outras pessoas ou de uma coletividade.

Moscovici (1978) afirma que representações sociais significam muito mais do que um apanhado de opiniões sobre determinado assunto, constituindo-se como forma particular de conhecimento de determinado grupo social, que “fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deveria ser” (p.59). Por isso, considerou-se interessante abordar essa questão com os alunos, para buscar compreender suas representações sobre seu modo de ser e estar na escola e seus juízos sobre alunos considerados adequados ou não ao ambiente escolar.

Ao abordar com os alunos suas inferências sobre os diferentes modos de ser e agir na escola, foi constituindo-se a categoria denominada “tipos de aluno”, devido a recorrência de respostas semelhantes,

identificadas com aspectos de classificação e idealização de determinadas posturas adequadas ao ambiente escolar.

As respostas obtidas sobre essa questão, foram analisadas e organizadas em três agrupamentos: as representações de alunos apontadas espontaneamente ao longo da entrevista; as representações de alunos considerados adequados ou não ao ambiente escolar a partir da intervenção da pesquisadora; as representações de aluno correspondente à expectativa dos professores, segundo a visão dos entrevistados, também com intervenção da pesquisadora.

As falas espontâneas sobre o perfil de alunos que freqüentam a escola surgiram em diferentes momentos da entrevista, ora quando os jovens analisavam a disciplina na escola, ora quando refletiam sobre as relações interindividuais entre alunos e professores, algumas vezes através da narração de situações vividas. As narrativas sugerem, de modo bastante significativo, a representação de um tipo de aluno pouco comprometido com a escola e com seu próprio processo de aprendizagem, revelam a falta de significação da escola para determinados jovens. O aluno assim classificado, é representado a seguir por Anp (F 13), aluna da 7ª série:

Anp - Ah... porque vem prá bagunçá, não vem com a intenção de... estudá. Porque eu acho que quem vem no colégio, vem com a intenção de assisti as aulas e estudá... não prá... ficá nos corredores passeando, que é o que muitos alunos fazem.

Os argumentos utilizados pelos alunos para refletir sobre o fenômeno da indisciplina na escola, a partir da presença de determinados tipos de aluno, baseiam-se tanto em explicações de caráter sócio cultural, quanto em explicações de caráter psicológico. Do ponto de vista social e cultural, o fenômeno da indisciplina é atribuído à classe sócio-econômica dos alunos, reproduzindo um conceito construído historicamente¹¹¹ que identifica os alunos de baixa renda ou de classes populares, como inadequados ao

¹¹¹ Segundo Charlot (2002, p. 19), foram as “sociologias ditas da reprodução”, desenvolvidas nas décadas de 60 e 70, que buscaram explicar as posições ocupadas por alunos no espaço escolar, a partir de sua posição social. O autor cita os estudos desenvolvidos por Bourdieu (1970, 1971), embasados na idéia da reprodução das diferenças, operadas através das diferenças de capital cultural (correspondente às posições sociais ocupadas pelos pais) e de “habitus” (correspondente as disposições psíquicas), determinantes para a ocupação de posições na escola. Para Charlot é abusivo pensar em diferença de posições sociais como perspectiva de deficiência sociocultural.

sistema escolar. Segundo Abramovay (2002), na medida em que existe uma representação social da juventude associada à irresponsabilidade e à violência, é comum que se acrescentem a esses dados novas formas de discriminação aos jovens pobres, tal qual sua aparência física, sua condição racial, sua condição de morador da periferia. Essas representações relacionam diretamente à escola pública, espaço legitimado para a inclusão desses jovens. O depoimento de Kel (F 16), aluna da 8ª série, que confere-lhes um lugar inferiorizado e de submissão, em contraponto ao poder delegado aos jovens das classes mais favorecidas.

Kel- Dos alunos? Acho que é normal prá um colégio público! (quando questiono sobre a disciplina na escola)

Ah... tem gente mais briguenta... tem gente de baixo nível, até... por um ponto. (quando justifica sua resposta)

Não... mas escola particular é mais filhinho de mamãe... filhinho de mamãe, sabe? Já tem mais educação, já vem mais...

Pat (F 14), aluna da 7ª série, recorre, em seu depoimento, a uma explicação ligada ao tempo. Compreende o fenômeno da indisciplina como algo inerente à cultura contemporânea, retomando uma visão romântica da escola, discurso muitas vezes presente na voz de professores e pais, em alusão à escola moderna¹¹² na qual reinava a ordem e a normatividade:

Pat- Ah... eu acho que a escola já foi bem melhor antes, eu acho que agora tem muito maloqueiro... já tá baixando o nível da escola. Ai tipo... tem umas gurias lá... eles tão há uns cinco anos na 5ª série... elas tão sempre de briga... Bom, quando eu tava na 5ª série, que a minha sala era do lado delas, elas inventavam que a gente é "pati", não sei o quê. Sempre querendo pegá a gente, eu acho isso nada a ver...(quando comentava sobre a disciplina na escola)

É que... eu já ouvi falar que a escola era uma das melhores, né? E agora...(quando questionada sobre como era a escola em tempos passados)

¹¹² A disciplina na "escola moderna" era assegurada através do controle do corpo, dos movimentos, das falas, imposta por meio de castigos coercitivos que geravam o medo e a submissão. Aquino (1996) considera imprescindível analisar o fenômeno da indisciplina além da perspectiva escolar, articulando-o ao contexto sócio-histórico e cultural.

O depoimento de Mar (F 16), aluna do Magistério, expressa a visão de novas configurações sociais e culturais que, perpassando a instituição escolar, constituem outras realidades no cenário escolar, idéia complementada pela fala de Mal (F 18), também aluna do Magistério, que atribui ao jovem contemporâneo, características psicológicas de carência de limites e descomprometimento com as normas coletivas.

Mar- Eu acho que é uma boa escola, né? Mas... tá mudando bastante coisa, por várias razões... eu acho que tá tudo mudando e eu acho que a educação tá numa situação meia complicada... porque é difícil assim... os professores tentam, né? Mas às vezes os alunos também não tão nem aí pra nada... ou às vezes até os alunos querem e os professores não querem sabe de ajudá e aí não tem muita disciplina por parte dos professores ou por parte dos alunos. (quando comenta sobre a disciplina na escola)

É, eu acho que é o mundo que a gente tá vivendo, né? Um pouco... e eu acho também que tem várias razões... a família das... dos alunos, também pode ser, né? Pode ser a cabeça de cada aluno, porque cada um sabe de si... às vezes a pessoa tá passando por um problema e isso interfere na sala de aula, né? Como eu mesma já passei por isso... só que... pode ter várias razões, depende da situação de cada pessoa, da escola. (quando reflete sobre as razões das mudanças)

Mal- Eu não sei... eu vivo meio no antigamente... o que eu aprendi... o que eu aprendo... a minha vida é muito diferente da maioria dos alunos, principalmente aqui do I... mas é que os jovens hoje em dia é farra, é cigarro, é droga, é sexo... e prá eles pouco importa e tudo pode... e tanto importa...

Dan (F 14) e Anp (F 14), alunas da 7ª série, revelam o sentimento de menor qualidade nas relações e de implementação da violência no ambiente escolar, idéias associadas a um tipo de aluno que vai à escola sem interesse de aprender ou atribuir sentido ao conhecimento, ocupando um lugar fora da lei. O ingresso desses alunos, oriundos de “outros colégios da vila”, incluídos através “do sorteio da Secretaria de Educação” é um dos fatores explicativos para o incremento da indisciplina escolar.

Dan- Eu acho que assim, antes era melhor... daí fechou um colégio lá... eu não sei, era duma vila lá, sabe? Aí fico um pouco pior, de manhã era bem melhor... já tão roubando coisa, de tarde também já tão roubando coisa, de tarde também já tão roubando bem mais coisa, sabe?... Era mais... sei lá, agora tá bem horrível. (quando comenta sobre a indisciplina na escola) Esse ano... eu estudo aqui desde a 1ª série

esse é o pior ano! É que assim, aqui tem um grupo que fica implicando, assim, sabe? Não vem pro colégio pra estudá, vem pra fazê bagunça, pra matá... fumá no banheiro.

Anp- Ah, tá... depende assim... o colégio já foi melhor... todo mundo tem falado isso, até os alunos mesmo que estudam aqui há muito tempo dizem que... antes quem fazia o sorteio era só o colégio, agora a SEC encaminha alguns alunos de outros colégios assim... ah, ficô meio assim, sabe? Tem gente que não respeita nem a diretora! Tá bagunçado! (quando comenta sobre a indisciplina na escola)

É o tipo de aluno... não é todos, sabe? Mas é alguns assim...(quando reflete sobre as causas da indisciplina)

Para Charlot (2002) não comprova-se uma relação automática de causalidade entre classe social e aprendizagem, porém, o autor afirma a existência de dados estatísticos que comprovam uma correlação entre a posição social do aluno e o sucesso ou fracasso escolar. Para o mesmo, todas as pessoas possuem uma atividade intelectual que pode ou não ser mobilizada de acordo com os sentidos conferidos ou à situação vivenciada. Tal dado, interpretado sob a perspectiva da teoria piagetiana, também referencia a capacidade intelectual dos indivíduos a ser desenvolvida a partir de processos internos e as condições das interações sociais. Na análise das pesquisas relativas à noção de justiça das crianças, Piaget (1932/1994) refere-se a um tipo de resposta evidenciada nas mesmas, que referem-se à identificação de formas de injustiça social, determinadas por critérios de posição social.

O segundo agrupamento de respostas, diz respeito às representações construídas sobre os perfis de alunos considerados adequados ou não ao sistema escolar, ou seja, os bons e maus alunos na visão dos entrevistados, a partir de questionamento da pesquisadora. As principais características atribuídas aos bons alunos relacionam-se a aspectos ligados à aprendizagem, tais como tirar boas notas e passar de ano, e aspectos ligados à conduta, tais como ficar quieto, cumprir as tarefas solicitadas e respeitar o professor. Os alunos que evidenciaram respostas de maior predominância heterônoma, valorizam a obediência às ordens do professor e ao silêncio como atributos fundamentais ao bom aluno, conforme as falas de Pat (F 14), Anp (F 14) e Ari (F 15), alunas da 7ª série.

Pat- Tipo... ficá quieto, prestá atenção, ficá quieto na aula... claro não é possível ficá 5 horas quieto, né? Ficá quieto, fazê os exercícios... prá reforça o que aprendeu, fazê o que tem que fazê ... assim só... depois pode conversá (quando atribui características ao aluno adequado aos sistema escolar)

Inp - Ah... só tem um na sala! Ele é muito quieto, ele não fala nada, nunca mata aula... ele vem a aula todo dia, chovendo, com sol... ele não conversa com ninguém! Só que até assim... a gente acha... que a situação é ruim prá ele, entendeu? Porque ele não conversa nem fora da aula, entendeu? No recreio fica sozinho...

Ari- Ah... é aquele que não mata aula, tem o caderno todo em dia, que senta na primeira fileira, que presta atenção na aula... tem tudo anotado em dia, as datas das provas, os conteúdos...fica sempre em silêncio... na hora da aula assim. (quando atribui características ao bom aluno)

Estas falas denotam a valorização do aspecto normatizador da conduta e do controle do corpo, que deve manter-se sentado e silencioso, o que remete a lembrança dos “corpos dóceis”¹¹³, citados por Foucault (1987) em seus estudos referentes às relações de poder exercidas sobre os sujeitos pela instituições sociais na modernidade. Piaget (1932/1994), também refere-se a tipos de alunos citados pelas crianças nas entrevistas realizadas para evidenciar as noções de justiça, denominados de “santinhos” – caracterização dos alunos bem comportados e submissos às ordens do professor, e que delata as faltas de seus colegas, ou os “elegantes” – caracterizados como alunos que privilegiam a solidariedade e a igualdade entre colegas. Para o autor o aspecto moral da questão deve ser relativizado, pois a justiça igualitária desenvolve-se em correlação aos processos de solidariedade entre os iguais, derivando-se mais das relações de respeito mútuo, do que dos mecanismos de coerção.

Os alunos que se referem a aspectos ligados à aprendizagem associaram o bom aluno, a idéia de aprovação, estudo e boas notas, independente de outros atributos ou valores necessários para a convivência em grupo. Luc (M 14), da 8ª série, na entrevista, expressa rapidamente a primeira idéia que lhe vem à mente:

¹¹³ Conceito que remete à noção de um corpo que pode ser submetido, utilizado, aperfeiçoado, adestrado. (Foucault, 1987)

Luc- Deixa eu vê... é o aluno que passa em todas as matérias. (quando questionado sobre o aluno adequado ao sistema escolar)

O aspecto da aprendizagem aparece relacionado à conduta do aluno. São citados, como bons atributos, a responsabilidade e o empenho na realização das tarefas escolares. Alv (M 14), estudante da 8ª série, destaca a importância de o aluno não se envolver em bolo, revela, em sua linguagem adolescente a idéia de não ultrapassar os limites. Para esse aluno, essa forma de comportamento é útil para passar arranhando e garantir a confiança dos professores. Ele demonstra preocupação com a norma externa e com a adequação ao sistema imposto, em detrimento à auto regulação através da internalização de normas coletivas.

Alv- Quem não tem muito bolo assim... não fala, não mata aula, entrega todos trabalho em dia, assim... e... não é que não conversa na sala, todo mundo conversa... eu tento não conversá, mas... é... sempre tem que dá aquela palhinha pro lado... É aquele que senta lá na frente, tipo CDF assim, bah... eu não sou CDF, mas eu tento passa assim... pelo menos tirá 6 prá pelo menos passa arranhando... aí... tá tem que ficá amigo das professora, entre aspas, né?... Prá... ganhá confiança delas... se tu esquece de entregá um trabalho, valia 3... "ah, vou te dar 2,5, tu entrega depois...". Agora se tu é aquele cara que senta no fundão, fica ouvindo um som... ela chega assim "se tu quer entregá o trabalho, o trabalho vale um", sabe? (quando atribui características ao aluno adequado ao sistema escolar)

Além das respostas ligadas ao controle e à regulação das condutas, foi possível evidenciar na fala de duas alunas do Magistério a relativização do conceito de bom aluno. Mar (F 16) e Mal (F 18), revelam um nível de consciência mais autônomo e a noção da necessidade da reciprocidade nas relações. Elas questionam a figura do aluno dócil e passivo e problematizam a questão.

Mar- Um bom aluno?... Eu acho que isso é muito relativo, né? Um bom aluno pode ser aquele que faz tudo o que o professor manda e pode ser aquele... que tira bastante, tira só nota boa e não aparece nunca na aula... quando aparece só incomoda... tudo pode ser um bom aluno, depende... depende do que tu quer dizer, assim...(quando reflete e questiona sobre os atributos de um bom aluno)

Mal- Um aluno que expressa sua idéia ponderadamente, explica o que acha... que nunca deixa de expor a sua idéia, fala o que pensa... o aluno que procura saber, o aluno que conversa com o professor, o aluno que diz "olha, não concordo", mas que é aberto prá aprender e ensinar... acho que isso é um bom aluno.(quando atribui características ao bom aluno)

Não, não necessariamente ele obedece tudo... eu acredito que não seja assim... ele tem a sua palavra (quando questiono se a obediência é fundamental)

A fala dessas jovens aponta um aspecto fundamental para pensar a disciplina sob a dimensão moral, pois nessa perspectiva a obediência está ligada à noção de respeito unilateral, enquanto a obrigação moral ou os sentimentos normativos são provenientes das relações cooperativas e de respeito mútuo. O aluno considerado inadequado ao sistema escolar foi representado na totalidade das respostas como alguém não disposto a fazer o papel de aluno, utilizando as palavras de Dubet (1997), que constata e define essa categoria de jovens como resistentes ao respeito e ao cumprimento de normas coletivas e à produção escolar. Para isto convergem os relatos de Isa (F 15) e Mat (M 14) alunos da 7ª série. A esse tipo de aluno, segundo a visão dos entrevistados, falta o respeito¹¹⁴ pelo outro, sentimento interindividual que dá origem ao desenvolvimento moral.

Isa- É um aluno que não tá nem aí, o professor tá explicando, ele tá olhando nas janela... tá escrevendo alguma coisa, tá desenhando... tá pintando... não tá nem aí... não traz o livro... não tem nada completo no caderno... tá sempre conversando.

Mat- É uma pessoa agressiva, braba... sempre querendo coordenar a turma, ãh... que não vem com boa educação de casa, que grita com os professores, que pede prá sair toda hora... e se o professor não deixa ele pega, bate a porta e vai...

Tem... tem uns que passam dos limites.

Sobre os dados relativos às representações de alunos inadequados ao ambiente escolar, há também o discurso dirigido aos alunos repetentes, citados, em diferentes momentos das entrevistas, como jovens

¹¹⁴ Para Piaget (1932/1994), o respeito expressa o valor que atribuímos às outras pessoas, sendo constituído em função das trocas exercidas no meio social.

lesordeiros e com posições de controle e liderança nas turmas. Tal dado já identificado na falas dos professores, no Conselho de Classe, é referendado por Alv (M 14), aluno da 7ª série.

Alv- Só tem repetente... a turma não dá certo! Na minha turma assim... é a turma dos repetente e dos novatos... aí... bah... "juntô" tudo! Já tem os cara que são repetente e são mais velho, aí nunca deu certo (quando comenta sobre os alunos de sua turma).

Acrescentam-se às representações dos jovens quanto à expectativa de seus professores, a questão abordada pela pesquisadora através da pergunta "o que achas que os professores valorizam em seus alunos?"... As respostas obtidas revelam a idéia de que o valor das notas e o cumprimento das tarefas e ordens solicitadas são os atributos mais valorizados pelos professores, conforme as afirmações de Car (F 16) aluna do Magistério e Isa (F 15), aluna da 7ª série:

Car- Quando o aluno faz as tarefas... quando o professor pede alguma coisa e o aluno faz, é... eu acho assim, um aluno que cumpre o que tem que fazê (quando comenta o perfil de aluno que acredita ser mais valorizado pelo professor)

Isa- Um professor... sabe que o aluno... tipo... tipo dá 10 perguntas pros alunos, pergunta comprida e o aluno responde ali porque estudo, tira a nota máxima porque estudo... a professora pergunta alguma coisa e o aluno tá sempre dizendo a resposta.(quando comenta sobre o perfil de aluno que considera mais valorizado pelo professor)

Claro! Ela admira, ele tá sabendo a matéria que ele tá enfiando na cabeça... aí o aluno sabe, pro professor já é uma glória (quando justifica sua resposta)

Outro grupo de respostas privilegia o aspecto ligado à conduta, revelando a importância do controle e regulação dos jovens como elementos que contribuem para a valorização do aluno aos olhos de seus professores, "bons alunos" que na visão de Thi (M 13), da 8ª série são sujeitos quietos e disciplinados:

Thi- Comportamento, eu acho que é o que ele mais gosta. É aquele aluno que fica quieto, pode conversar um pouco... mas que não bagunça muito, que não xinga.(quando descreve o que julga mais valorizado pelo professor)

Sim! (quando questionado sobre como deve ser um aluno obediente)

Na perspectiva de “controle e regulação dos corpos”, surge o contraponto, abordado por Mar (F 16), aluna do Magistério, que criticamente problematiza a questão, considerando a passividade do aluno como algo facilitador à função docente:

Mar- O que eu vejo assim... que parece que os professores gostam bastante dos alunos... nos alunos é... aquele que faz tudo que os professores querem, que não conversa e que de preferência tire nota boa (risos)

Ah, eu acho que da posição deles é mais fácil acha isso, né? (risos). Mas eu acho que é preconceito...(quando questiono sua resposta)

É... que é mais fácil achar que esse é o bom aluno porque é mais cômodo pro professor... o professor não precisa se mexer entre aspas, né? (quando justifica sua resposta)

Evidenciam-se também respostas que indicam a importância do estabelecimento de vínculo afetivo ou de interação entre professor- aluno, sugerido através da necessidade da escuta ou do olhar entre ambos, estabelecido em uma relação de maior reciprocidade, de acordo com a argumentação de Kel (F 16), aluna da 8ª série.

Kel- Ah... aquele aluno que faz as coisas, né? Chega lá e tá com o negócio pronto prá ele. Ah... o que tira nota boa na prova. Eles gostam de ser ouvidos, né? Eles tão lá dando a matéria... tem que ficá... tem que fazê silêncio prá pode escutá eles (quando comenta sobre o perfil de aluno que considera mais valorizado pelo professor)

É, não necessariamente... tu pode se um bom aluno e reivindica também... pode ter tua opinião, tu nunca tem que aceitá as coisas calada! Ainda mais quando tem razão.(quando questiono se deve ser um aluno obediente)

Com relação aos valores morais como atributos valorizados pelos professores no perfil de seus alunos, já em uma perspectiva mais autônoma, observa-se que os mesmos foram destacados na fala de duas alunas, Lar (F 14), estudante do Magistério que cita o respeito, e Ana (F 17), estudante da 7ª série que destaca o valor da honestidade:

Lar- Acho que o respeito e... os estudos, né? Que ele é dedicado, tem as notas boas, dá pra ver que é por causa do esforço dele mesmo, o respeito. (quando descreve os atributos que considera mais valorizado pelo professor)

É. Eu acho que obediência é relacionada ao respeito, né? Que eu acho que tudo isso aí vem de casa... que quando tu... com certeza respeita teu pai e tua mãe tu vai respeitá o teu professor. (quando relaciona a obediência ao respeito)

Ana- A honestidade... eu acho que a maioria dos professores já falou isso... em sala de aula. o que elas pregam na gente é a honestidade, tu sendo honesto... eu acho que o resto tudo anda. (quando comenta sobre o atributo que considera mais valorizado pelo professor)

É... mas eu acho que é isso, tu sendo honesto, tu falando o que tu fez... até tu tem uma cabeça melhor... tu vai estudar porque tu tá sendo honesto contigo também... daí tu vai estudar prá ti. (quando justifica sua resposta)

▪ Os dados obtidos nessa categoria evidenciam a importância atribuída pelos alunos aos padrões de condutas pautadas no cumprimento de regras e ordenação. Do ponto de vista moral, tal visão remete à identificação de julgamentos heterônomos, que privilegiam a obediência, não por seu valor moral ou por virtudes, mas por temor às conseqüências ou por considerarem inquestionáveis as regras emitidas por autoridades superiores. A pouca diferenciação entre os juízos pessoais do bom aluno e a representação das expectativas dos professores, denotam a idealização de um aluno dócil e silencioso, capaz de tirar boas notas, nem sempre presente no cotidiano escolar.

Considerando que toda moral implica em um sistema de regras, mas nem todas as regras embasam-se em princípios morais, é necessário problematizar a predominância de respostas voltadas para as prescrições do tipo “ficar quieto”, “fazer silêncio”, “não conversar”, que indicam a idéia de submissão e não promovem o estabelecimento de relações cooperativas onde ocorram as trocas solidárias entre os alunos tão necessárias ao desenvolvimento moral. Os aspectos relacionados às aprendizagens cognitivas também relacionam-se à noção de um sujeito passivo que “recebe” o conhecimento através do professor, sendo que nessa perspectiva bastaria sua atenção e silêncio para que tal processo fosse possível. A

hipótese de construção do conhecimento a partir do erro, da interação entre colegas e professores, das hipóteses dos sujeitos que aprendem, não são postas em discussão, pois o discurso do silenciamento e da transmissão são marcantes nas representações.

Destaca-se a crítica das alunas que desvelam tal condição, compreendendo que a passividade da relação pode ser questionada, pois evidenciando níveis de maior autonomia, compreendem que o conceito de bom aluno deve ser relativizado.

Considerando que a escola é espaço de construção de cidadania, é necessário refletir sobre a ocorrência de tais representações, pois de acordo com Piaget (1930/1998) através dos procedimentos da educação moral é possível oportunizar a formação de personalidades livres ou submetidas ao conformismo de seu grupo social.

4. AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

“Estamos em tempos de ter os pés no chão. Os alunos se mostram sem máscaras. De rosto aberto a ponto de surpreender-nos e chocar-nos. Não são esses rostos de crianças que nos pintaram. Estariam desconstruindo nossas utopias?” (Arroyo, 2004)

A disciplina escolar, tema focalizado na pesquisa, representa um dos principais desafios na educação de crianças e jovens contemporâneos e ocupa, cada vez mais, espaço nas discussões docentes. Constata-se hoje, maior inquietação dos professores quanto às condutas morais dos educandos do que quanto aos processos de aprendizagem. Novos modelos familiares e institucionais, padrões sociais e culturais impostos por um novo tempo, remetem a novas constituições de alunos e alunas, presentes no cotidiano escolar. A representação social da escola, constituída desde a modernidade como um espaço de convivência harmoniosa e feliz, ainda é presente e significativa nos discursos de professores e alunos, que a evocam como um tempo sem conflitos nem tensões.

Os estudos sobre o tema, entretanto, assinalam que tal constatação não é verdadeira, pois o ambiente escolar sempre foi palco das tensões e transformações vividas em sociedade, refletindo seus efeitos nas relações estabelecidas entre professores e alunos. Constituída historicamente como dispositivo social responsável pela função epistêmica do ensino e da formação moral dos educandos, a escola ocupou por um longo período, o lugar do controle e da normatização das condutas infantis e juvenis. Tal controle, inserido em contextos educativos autoritários e repressores, foi exercido através de mecanismos coercitivos e punitivos, nos quais as relações assimétricas prevaleciam e asseguravam a ordem através

da obediência e da submissão. O contexto atual¹¹⁵, fundado em outras formas de relações políticas e sociais, que não mais comporta bases opressivas de relação, remete à escola o desafio de buscar novas maneiras de educar e socializar. Segundo Arroyo (2004), a instituição escolar surpreende-se com as novas condutas de crianças e jovens, o que revela que as práticas e dinâmicas sociais avançam e transformam-se mais rapidamente do que podem assimilar a cultura escolar e a ética docente. Para o autor, tal impasse é gerador do mal-estar presente nas escolas, que oscilam, na formação moral de seus alunos, entre os discursos da permissividade ou da repressão.

Os estudos piagetianos, relativos ao desenvolvimento da moralidade, opção teórica desse estudo, pela atualidade e relevância do tema, inseriram-se na perspectiva de subsidiar a compreensão das realidades morais constituídas pelos sujeitos psicológicos, através das interações sociais estabelecidas. A disciplina escolar, nesse enfoque, é vista como um sistema normativo que visa regular as trocas interindividuais, diminuindo as desigualdades provocadas pelas formas de egocentrismo individual e coletivo e pela coerção, embasada em princípios de respeito mútuo e reciprocidade. Através dos procedimentos da educação moral, é possível, segundo Piaget (1930/1998), formar personalidades livres ou submetidas ao conformismo do grupo social ao qual pertencem.

A articulação de tais realidades – a prática, constatada através dos discursos recorrentes dos professores, que ressentem-se com a falta de disciplina dos alunos e com a desvalorização dos padrões morais vigentes, e a teórica, que considera a autonomia moral como possibilidade nas relações sociais - provocou na pesquisadora o desejo de analisar o fenômeno da indisciplina escolar sob o ponto de vista dos alunos, incluindo sua lógica sobre a questão.

A escuta das representações dos alunos - compreendendo que em suas trajetórias pessoais foram constituindo-se padrões morais impostos ou aprendidos em seus contextos familiares, que complementaram-se pelas relações estabelecidas no ambiente escolar - possibilitou a reflexão e a resolução de algumas das proposições e perguntas da pesquisa. Novos questionamentos, no entanto, surgiram e ampliaram tanto o campo das certezas, quanto o das interrogações.

¹¹⁵ Conforme exposto no capítulo um dessa dissertação, de acordo com os estudos de autores contemporâneos como Abramovay, Aquino, La Taille, entre outros.

Ao retomar as proposições teóricas da pesquisa, considera-se que as duas formas morais descritas por Piaget (1932/1994)- a heteronomia e a autonomia - foram identificadas nas falas dos alunos adolescentes, quanto à suas representações sobre os processos disciplinares vividos no ambiente escolar. Foi observado que a maior parte dos alunos investigados apresentou níveis de consciência mais heterônomos em suas respostas, delegando aos adultos a responsabilidade sobre seus atos. As formas de controle e normatização das condutas sugeridas em muitos depoimentos, confirmaram tal proposição, pois relacionaram-se a formas de sanção expiatórias e com caráter de punição.

Sobressaiu-se, na análise dos dados, a evidência de ações que reforçam a heteronomia discente, por seu caráter coercitivo e de mandato externo. A primeira evidência destacada, foi o caráter coercitivo e arbitrário percebido pelos alunos quanto ao sistema avaliativo escolar, presente nas representações discentes como uma forma institucionalizada de prêmio-castigo, merecido de acordo com determinadas condutas morais. Segundo Piaget (1930/1998), os procedimentos morais que valem-se de recompensas ou punições representam incontestavelmente a marca da heteronomia moral, pois através desses atribuem-se símbolos convencionais de aprovação ou reprovação. O dado infere que ainda permanece presente na escola estudada, embora na forma de representação, o dispositivo pedagógico de controle exercido através da medição e da padronização das condutas dos indivíduos.

Pat (F 13) Todo mundo fala isso... todos os professores falam... é que assim "... fica quieto, não fala, cala a boca...", aí quando ela vê que não tá adiantando, ela fala vou começá a anotá quem tá conversando, é sempre assim! E o aluno perde ponto...

Outra evidência a ser destacada foi a visão dos alunos quanto ao enfraquecimento da autoridade docente, manifestada pela atribuição a figuras de autoridade externas a regulação dos princípios normativos escolares. A presença parental na escola foi sugestão recorrente na quase totalidade dos depoimentos, determinada em duas funções principais: de controle e de coerção da conduta dos filhos, em uma clara alusão à necessidade do estabelecimento de limites externos; de cuidado e respaldo ao jovem, que, de seu ponto de vista heterônimo, representa-se como alguém não merecedor da confiança de seu professor. Identificaram-se nos discursos dos jovens, dois sentimentos com relação à presença parental na escola: o medo e a vergonha. O primeiro, considerado por Piaget (1932/1994) como um sentimento originado nas primeiras relações entre a criança e seus pais, remete à noção heterônoma da relação, na

qual o adulto exerce forte pressão sobre a consciência infantil. O segundo revela a possibilidade de descentração e a capacidade de considerar o ponto de vista do outro, relação na qual surge a preocupação em não corresponder à expectativa do outro e decair moralmente frente a seus olhos. Outras instituições cuidadoras de crianças e jovens também foram citadas para fins de resolução ou mediação de conflitos internos, como o Conselho Tutelar, a Delegacia da Criança e do Adolescente (DECA). Aos professores também foram atribuídas funções heterônomas e pouco participativas nas decisões institucionais.

A figura de aluno foi representada em duas instâncias: a dos bons alunos, que na visão dos estudantes tiram boas notas e correspondem aos padrões morais de seus mestres, sendo valorizado nesse aspecto condutas relacionadas ao silenciamento e controle do corpo; a dos maus alunos, que são os rebeldes, indisciplinados e não comprometidos com seu processo de aprender. Dessas representações, identificam-se posturas relacionadas a modelos de comportamento determinados desde a modernidade, segundo os princípios da teoria kantiana, até os novos padrões de conduta *infantis* e *juvenis* – denominados por DUBET (1997) como os jovens que não estão mais dispostos a fazer o papel de alunos.

Ant (M 18) – É... muitas vezes, a avaliação não deve ser somente nota. Muitas vezes a gente, nós fizemos isso porque, porque vale nota é psicológico, bah eu vou perder nota... bah eu vou me prejudicar... então a gente, como nós sempre teve o ensinamento desde pequeno que aluno bom é aquele que tem a nota maior, entendeu... e não é aquele aluno que é honesto. Aluno bom é sempre o que tira nota boa.

A quase totalidade dos jovens investigados considerou que a disciplina na escola tem como fim o controle das condutas dos alunos, objetivo que pode ser alcançado, a partir de suas representações, por ações coercitivas e autoritárias. A aparente submissão do aluno ao sistema normativo escolar, subentendida em algumas respostas, deve ser problematizada, pois a evidência do aumento significativo dos casos de transgressão às regras e de violência no espaço escolar indica que outras formas de enfrentamento e resistência são utilizadas pelos alunos na escola.

Os aspectos morais envolvidos nas situações relativas à disciplina, nas entrevistas ou dilemas morais, nem sempre foram identificados pelos alunos. O valor da honestidade nas relações foi valorizado por significativo número de jovens, sob a perspectiva da moral teórica ou verbal, porém os mesmos alunos

consideraram que a fim de cumprir as normas escolares, é válida a transgressão. O estabelecimento de relações embasadas em princípios de respeito unilateral gera distorções e a pouca valorização dos valores morais.

Ana(F 17) – Nem tanto, nem querem saber o que aconteceu... elas querem é o trabalho. Elas querem o trabalho, várias vezes a gente já disse “ah, sora mas aconteceu isso...” e aconteceu de verdade. Eu disse “a minha mãe estava no hospital”, eu disse “eu não pude fazer...” “... não me interessa, eu quero o trabalho...”. Azar...

Quanto à proposição relacionada às regras que visam disciplinar no ambiente escolar, identificou-se que, para muitos alunos investigados, elas permanecem externas à sua consciência e com pouca atribuição de sentido. Observou-se que muitas regras prescritas no ambiente escolar privilegiam o aspecto funcional, em detrimento da função estrutural. Os alunos que evidenciaram níveis de consciência mais autônoma, embora em menor número, desvelaram de modo mais crítico tal característica, percebendo que nem todas as regras prescritas na escola derivam-se de princípios de justiça. Os alunos que mantiveram respostas mais heterônomas permaneceram presos à sua obrigatoriedade e, em alguns casos, ligados ao realismo moral. Nesses casos, a tendência em criar estratégias para burlar o sistema normativo passa a ser considerada pelos alunos como parte da cultura escolar.

Alguns alunos, particularmente os da turma do Magistério, evidenciaram respostas relacionadas à terceira proposição do estudo, valorizando regras embasadas em princípios de justiça. A visão que as regras coletivas possuem papel socializador e para fins de convivência coletiva foi alcançada por poucos, porém assim evidenciaram a possibilidade de ser estabelecida tal proposição

Mal (F 18) Acredito que seja uma escola liberal, mas liberal sadiamente... não é uma escola que aceita qualquer coisa ou o aluno faz tudo... não... se tem uma certa uma tolerância em ouvir as idéias dos alunos... mas as regras... em relação as regras é procurado pelos educadores e pela direção... e por toda a equipe diretiva da escola, ter essa clareza e essa justiça...

Quanto às formas de relação estabelecidas no ambiente escolar entre professores e alunos, foi evidenciado que co-existem modelos coercitivos e cooperativos, sendo os primeiros evidenciados em

maior número de depoimentos. As formas de relação embasadas no respeito unilateral delegam ao professor o poder de sancionar e punir os alunos inadequados ao sistema. Os professores que não conseguem “segurar” seus alunos são criticados e considerados maus professores. Esse dado revela um nível de consciência heterônoma dos alunos que, ao colocarem-se nessa posição, isentam-se de assumir responsabilidades. A alguns professores foram atribuídas características que lhes conferem o respeito e o afeto de seus alunos. Nas falas relativas a essa questão, identificaram-se dois aspectos privilegiados: a relação professor- aluno- conhecimento, indicando que os alunos não são indiferentes a seus processos de aprendizagem e reconhecem práticas pedagógicas que não privilegiem apenas a memorização e lhes concedem papel ativo no processo, o papel afetivo e humano da relação, revelando a valorização pelos jovens da igualdade e da reciprocidade.

Kel (F16) E ela... é aquela professora que entrava em sala de aula, por mais que a matéria fosse chata... ela conseguia que os alunos ficassem quietos... escutassem... porque ela impunha respeito... ela tinha aquela coisa... bem de professora..., tu olha prá ela nos corredores tu vê... “essa é professora mesmo”. A. S. (cita o nome) também professora de G. (disciplina) desse ano, é assim... e são poucas que são.

Infere-se nesses dados que o sentimento de justiça está presente nas relações valorizadas pelos alunos, pois são reconhecidos nos professores, o sentimento de respeito mútuo e a imposição clara de limites, assegurando os direitos individuais e coletivos. As posições extremas, representadas pelo professor permissivo, que atua com ações pouco continentas nos grupos, e pelo professor autoritário, que atua com ações coercitivas e arbitrárias nos grupos, foram criticadas pelos alunos, revelando a importância do sentimento de respeito na constituição das realidades morais.

Van (F 14) Porque tem aquele professor assim, que chega na aula e dá a matéria dele e diz assim ó “quem qué aprende, quem não qué não aprende”, isso eu acho ruim porque a turma vai prá cima dele, toma conta, entendeu?

A representação de tipos de alunos, pertencentes à escola pública, considerados inadequados ao ambiente escolar pelos próprios estudantes pertencentes a essa categoria, como alunos inadequados ao ambiente escolar, desvela que a lógica da escola - rígida, linear e previsível - é incompatível,

muitas vezes, com a lógica dos alunos oriundos das classes populares, expostos constantemente a situações de imprevisibilidade e violência.

Pat (F 13) Ah... eu acho que a escola já foi bem melhor antes, eu acho que agora tem muito maloqueiro... já tá baixando o nível da escola. Aí tipo... tem umas gurias lá... eles tão há uns cinco anos na 5ª série... elas tão sempre de briga...

Destaca-se que o estudo empreendido buscou conhecer a representação dos alunos sobre os processos disciplinares vividos na escola, sem a finalidade de analisar ou julgar as práticas e dispositivos empregados pela escola para esses fins. A inclusão desses aspectos foi utilizada como suporte à coleta de dados, com o objetivo de contextualizar o ambiente no que ocorreu a pesquisa, pois as representações sociais compõem-se tanto de aspectos simbólicos, quanto práticos. Considera-se que dar a palavra aos educandos para compor a análise da questão auxilia a reflexão docente e o compartilhamento das responsabilidades, pois os alunos, considerados indisciplinados e rebeldes, construíram em suas trajetórias escolares modelos de relação.

Ao finalizar este estudo, destacam-se as conclusões obtidas a partir da análise dos dados coletados.

A moral heterônoma, reforçada por relações em que imperam regras prontas externas à consciência dos indivíduos e privilegiam a obediência e a submissão, prevaleceu nos discursos dos alunos, quanto às representações dos processos disciplinares vividos na escola.

A orientação dos documentos institucionais, com indicadores de promoção da autonomia moral, não são suficientes para garantir ou assegurar práticas pedagógicas emancipatórias, pois o sistema normativo escolar acontece, de fato, a partir das relações estabelecidas entre os envolvidos no processo educativo.

A instituição escolar contemporânea ainda conserva, na representação dos alunos investigados, paradigmas constituídos na modernidade, referentes à vigilância e ao enquadramento da juventude. A lógica da escola moderna faz-se presente na demarcação dos tempos escolares, nos rituais de avaliação, no julgamento moral das condutas dos alunos, nos castigos e recompensas, no controle físico dos educandos e dos espaços escolares.

O momento vivido na escola, com as manifestações recorrentes de indisciplina e violência, mostra que os padrões de conduta de crianças e adolescentes alteraram-se, revelando que as representações da infância e juventude como tempos de docilidade e esperança sofreram grandes transformações.

Os problemas disciplinares na escola, incluindo as questões relacionadas à violência presente no cotidiano escolar, não podem ser pensados isoladamente do contexto social e cultural em estão inseridos, pois revelam as vicissitudes da civilização contemporânea, que também caracteriza-se pela violência, pela desigualdade e pela exclusão.

Dos novos questionamentos surgidos, emergem como sugestão para pesquisas futuras, os aspectos relativos às formas de manifestação simbólica dos alunos deixadas na escola, expressas através das pichações. O tempo dispensado à pesquisa não possibilitou uma análise mais detalhada de tais manifestações, que chamaram a atenção por seu conteúdo. As expressões de pertencimento a grupos identificatórios, a necessidade de demarcar espaços, talvez possam ser compreendidos não como ações indisciplinadas e violentas, mas como uma vazão para a necessidade de pertencimento e protagonismo. Oportunizar na escola, espaços de protagonismo juvenil é fator de promoção de autonomia moral, pois, de acordo com a teoria piagetiana, quanto mais for possibilitada a expansão das personalidades através de atividades coletivas, que envolvam a cooperação e a solidariedade, maior será a possibilidade da regulação pessoal e de reconhecimento e respeito a outros pontos de vista.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et alii. **Violência nas Escolas**. Brasília: Unesco, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. **A Desordem na Relação Professor – Aluno: Indisciplina, Moralidade e Conhecimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- _____. **Do Cotidiano Escolar: Ensaio sobre a Ética e seus Aversos**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Aquino, Júlio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Lawrence Kohlberg, Ética e Educação Moral**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de Julho de 1990
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari K. . **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Maria de Lourdes. **Ética: O Que Você Precisa Saber sobre**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- CHARLOT. Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

_____. **A Violência na Escola: Como os Sociólogos Franceses Abordam essa Questão.** Internet, www.revsocio@ifch.ufrgs.br Acesso em 13/11/ 2004.

_____. **A Escola e o Saber.** Internet, www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 13/11/ 2004

Delval, Juan. **Crescer e Pensar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Introdução à Prática do Método Clínico: Descobrimo o Pensamento das Crianças.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

DUBET, François. **Quando o Sociólogo Quer Saber o Que é Ser Professor:** Revista Brasileira de Educação. ANPED. São Paulo, mai/ jun/ jul/ago. n° 5, 1997; set/out/nov/dez, n° 6, 1997.

DORNELES, Beatriz Vargas. **Mecanismos Seletivos da Escola Pública: Um Estudo Etnográfico na Periferia de Porto Alegre,** Porto Alegre: 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARR, Robert. **Representações Sociais: a teoria e sua história.** In: Guareschi, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais.** Rio de Janeiro, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona – A Questão da Moralidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREITAS, Lia. **A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FORTUNA, Tânia. **Ciclos da Vida e Escola por Ciclos – a Adolescência na Escola.** In: Moll, Jaqueline & col. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida – Criando Possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987. (publicação original 1975)

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1995.

GOTZENS, Concepción. **A Disciplina Escolar – Prevenção e Intervenção nos Problemas de Comportamento**. Porto alegre: Artemed, 2003.

INHELDER, B., PIAGET, Jean. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976. (publicação original 1955)

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a Vida com os Outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: Guareschi, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Martin Claret, 1974. (publicação original 1785)

_____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2002. (publicação original 1923).

LA TAILLE, Yves de. Prefácio à Edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

_____. A Indisciplina e o Sentimento de Vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996, p. 9- 23

_____. A Questão da Indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro. **O Desafio da Aprendizagem, da Formação Moral e da Avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, BRASIL

LIMA, João Francisco Lopes de. **Educação, Modernidade e a Problemática do Sentido: Uma Leitura a partir de Habermas**. Porto Alegre: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

LINCH, Jaqueline Picetti. **Movimentos de Exclusão Escolar Oculta na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINI, Rosa Maria. Habermas e a Transformação Pós-Moderna do Conceito de Formação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 25, n. 1, p. 163-180, dez-jan /jul., 2002.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, Tempo e Movimentos Sociais**: Revista Brasileira de Educação. ANPED. São Paulo, mai/ jun/ jul/ ago, 1997- nº 5 – set/ out/ nov/ dez, 1997- nº 6.

MENIN, Maria Suzana. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, Lino (org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, Maria Cecília. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: Guareschi, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MONTANGERO, Jacques. MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Prefácio. In: Guareschi, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer, Estudos sobre a Adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais e Ética, v. 8 Brasília, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1978 (publicação original 1926)

_____. Os Procedimentos da Educação Moral. In: Parrat- Dayan & Tryphon. **Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. P. 25-58 (publicação original 1930)

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994. (publicação original 1932)

_____. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990. (publicação original 1945)

_____. **A Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1993. (publicação original 1948)

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. (publicação original 1964)

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. (publicação original 1965).

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 2000.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos – Durkheim, Marx, Weber**. Belo Horizonte: Editora JFMG, 1999.

RAMOZZI - CHIAROTINO, Zélia. **Em busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

VINHA, Telma Pillegi. **O Educador e a Moralidade Infantil: Uma Visão Construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

XAVIER, Maria Luisa (org.). **Disciplina na Escola: Enfrentamentos e Reflexões**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

_____. Turmas de Progressão na Escola por Ciclos – Contribuições para o Debate. In: Moll, Jaqueline. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida – Criando Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, Robert K. . **Estudos de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

nexo 1

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

Os processos disciplinares na escola e dimensão moral na representação de alunos adolescentes

Pesquisadora: Silvana de Boer Waskow

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luiza Becker

O tema que orienta esse estudo é a disciplina escolar. Como recorte específico, a pesquisa pretende investigar as representações dos alunos adolescentes sobre a disciplina escolar, buscando analisar a dimensão moral atribuída por eles à essa prática, através de seus juízos morais sobre situações do cotidiano. O referencial teórico utilizado para compreensão do problema baseia-se nos pressupostos piagetianos referentes ao desenvolvimento moral, que concebe a existência de duas tendências morais distintas e sucessivas: a heteronomia e a autonomia. O estudo inclui aspectos da teoria de Kohlberg, também relativos ao desenvolvimento moral, subsidiando procedimentos metodológicos da pesquisa.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso e utiliza o método clínico como recurso na apreensão de dados da realidade. A coleta de dados prevê a análise dos documentos formais da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, registros de aspectos disciplinares); observações de atividades formais e informais da rotina escolar (períodos de aula, recreio, trocas de períodos, horários de entrada e saída); discussão de dilemas morais; entrevistas clínicas. Os sujeitos da pesquisa serão os alunos adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) e 1º ano do Ensino Médio, totalizando um universo de 24 alunos, organizados em três grupos. Os princípios éticos serão resguardados, assegurando os seguintes princípios: somente participarão da pesquisa os sujeitos que consentirem voluntariamente e, quando menores mediante consentimento de seus responsáveis; os dados proporcionados pelos mesmos serão confidenciais, sendo utilizados nos informes de pesquisa respeitando o anonimato.

nexo 2

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Aos alunos e seus responsáveis:

Estou realizando um estudo que tem como objetivo conhecer o que pensam os jovens sobre a disciplina escolar. Para isso, serão organizados grupos com alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º ano do curso Normal, que discutirão sobre situações ocorridas no cotidiano da escola. Posteriormente, alguns desses alunos serão entrevistados individualmente. As discussões e entrevistas serão gravadas e o conteúdo das gravações será utilizado exclusivamente para fins de pesquisa, sendo os participantes plenamente preservados, sem possibilidade de identificação de nomes e garantindo-se o sigilo das informações registradas. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pela professora doutora Maria Luiza Becker.

Pelo presente termo de consentimento, o responsável autoriza a participação de seu filho no projeto de pesquisa, concordado que o mesmo participe desse estudo sem prejuízo de suas atividades de sala de aula.

ALUNO: _____

TURMA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

RESPONSÁVEL: _____

DATA: _____

Pesquisador responsável: Silvana de Boer Waskow

Porto Alegre, Setembro, 2003.

DILEMAS MORAIS

SITUAÇÃO 1

No dia da realização de uma prova, a professora relembra à turma a regra de proibição da “cola”. alertando que estará atenta e em caso de desobediência tomará medidas firmes. Durante a realização da mesma, ao circular pela sala encontra uma “cola” no chão. Pede ao responsável que apresente-se e ninguém se manifesta. A professora insiste e não obtém resposta, alguns colegas dizem que não sabem quem foi. A professora decide então anular a prova e dar zero à todos. Quando a professora sai da sala, os alunos discutem a situação e o culpado se acusa... porém pede ao grupo que não o denuncie. O que vocês fariam nessa situação?

SITUAÇÃO 2

No dia da entrega de um trabalho que valeria nota em uma disciplina, dois alunos deixam de fazê-lo por esquecimento. Ao chegarem na aula, são alertados pelos colegas. Um dos alunos resolve então procurar a professora, falar a verdade e pedir um prazo para a entrega do mesmo. A professora aceita, porém, diz ao aluno que o trabalho será avaliado valendo um peso menor do que os entregues na data marcada. Sabendo disso, o outro aluno tira “xerox” de partes de trabalhos de seus colegas, assina seu nome e consegue entregar dentro do prazo. O que vocês pensam sobre as atitudes de cada um dos alunos?

SITUAÇÃO 3

No retorno do recreio, antes da chegada do professor, três alunos jogam bola dentro da sala de aula, embora saibam que isso é proibido. Sem querer quebram um vidro da janela e os colegas que assistiram ao que aconteceu fazem um pacto de silêncio. Quando a vice-direção é comunicada do fato, cobra da turma uma posição e os alunos mantêm o pacto. Decide-se então que o vidro deverá ser pago pela turma, comunicando as famílias e dividindo o valor entre todos. É justo assumir um erro que não cometemos? O que seria justo nesta situação?

SITUAÇÃO 4

Os alunos de uma turma, começam a observar que vários objetos de sua sala estão sendo danificados. A cada dia que chegam na escola deparam-se com cadeiras riscadas e com os encostos arrancados, pichações nas paredes, cartazes e avisos rasgados, mesas com apelidos e palavrões escritos... A situação começa a incomodar e alguns alunos sentem-se prejudicados, porém a maioria não sabe quem são os responsáveis pelos estragos. Um dia, uma aluna escuta ao entrar no banheiro, a conversa de outras meninas da sala que riem e comentam os estragos acontecidos, assumindo e gabando-se de suas ações. Ao vê-la, as responsáveis pela situação pedem para a colega não falar nada para a turma ou para os professores e fazem ameaças se isso acontecer. O que vocês fariam nessa situação?

SITUAÇÃO 5

A direção da escola acaba descobrindo as autoras dos estragos em sala de aula. Resolve chamá-las, juntamente com seus responsáveis, para conversar sobre o ocorrido. Pensam que as alunas devem receber alguma medida pelo prejuízo causado a turma. Que medida seria justa? Por quê?

SITUAÇÃO 6

Dois alunos discutem no corredor durante a troca de períodos e um dos meninos agride o outro verbalmente, ofendendo-o de forma preconceituosa. Sentindo-se humilhado, o aluno agredido reúne um grupo de amigos e, na hora da saída, batem violentamente no colega que o ofendeu. O que pensam dessa atitude? Existem maneiras mais justas de se defender? Quais?

SITUAÇÃO 7

Um aluno tira uma nota muito baixa em determinada disciplina. A professora ao devolver as provas para a turma, chama a sua atenção perante os colegas e comenta o baixo resultado obtido, falando na possibilidade de reprovação. O aluno, sente-se envergonhado e constrangido e conversa com os representantes da turma sobre o que aconteceu. Eles dizem que não podem fazer nada porque ela é a professora e “se reclamar vai ser pior para a turma”, pedem ao colega que esqueça o que aconteceu. É justa a posição assumida pelos representantes

SITUAÇÃO 8

Uma aluna chega na escola bastante preocupada porque gastou o dinheiro que pertencia a sua mãe. À noite, com esse dinheiro, ela deveria levar as compras para a janta de sua família. Durante a aula, observa que uma colega guarda uma quantia de dinheiro em sua carteira e a coloca sobre a mesa. Os colegas estão envolvidos com o trabalho de aula e a dona da carteira também. Resolve então, pegar a carteira, pensando em resolver o seu problema. No final da aula, a professora libera os alunos e pede à aluna que fique para conversar, relatando-lhe que viu o que aconteceu. Qual será a atitude da professora? Como vocês pensam que ela deveria agir?

SITUAÇÃO 9

Uma colega conta a outra que está usando drogas e pede segredo. Preocupada com a amiga que está com notas muito baixas, faltas e risco de reprovação, a aluna procura uma professora da escola e relata a situação pedindo ajuda. A professora chama a aluna que está com problemas para conversar sobre o assunto e aborda o uso de drogas. Constatando o problema, chama seus responsáveis para encaminhamento e busca de alguma solução. A aluna fica revoltada e acha que a colega e a escola não deveriam se “meter” em sua vida. O que vocês pensam dessa situação?

SITUAÇÃO 10

Os alunos de uma turma de alunos maiores ocupa diariamente a melhor quadra da escola e não permitem que outros alunos a ocupem. Um dia, os alunos menores chegam mais cedo e ocupam a quadra para uma partida de futebol. Quando os “donos” da quadra chegam tentam expulsar os menores com gritos e agressões. Os menores acham que não devem obedecer e ameaçam chamar a direção, os alunos mais velhos deboçam da situação e dizem que depois será pior para eles, reafirmando que não sairão. Qual a forma dos alunos menores buscarem seus direitos?