

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

AMBIENTE SOCIOMORAL E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

JAKELINE ALENCAR ANDRADE

**PORTO ALEGRE
2003**

Jakeline Alencar Andrade

Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia

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.

Orientador: Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

Março/2003

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

A553a Andrade, Jakeline Alencar

Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia / Jakeline Alencar Andrade. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Becker, Fernando, orient.

1. Ambiente sociomoral - Autonomia - Criança - Sala de aula. 2. Juízo moral. 3. Epistemologia genética. 4. Piaget, Jean. I. Becker, Fernando. II. Título.

CDU: 17.025.2:371.32

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Para Gustavo e Isadora.

Os verdadeiros valores estão presentes nesta relação que se constrói a cada dia na interação de três pessoas completamente diferentes que se igualam frente a um só objetivo: ser família. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Fernando Becker, em quem encontrei um professor no melhor sentido do termo. Obrigada pela paciência, compromisso e respeito para com o meu processo de aprendizagem.

À minha mãe e meus irmãos que suportam comigo a saudade e a distância, mas compreendem os motivos que me levam a estar tão longe de nossa “terrinha”.

Às amigas Silvia Moresco, Silvia Meireles, Karine Beschoren e Jaqueline Picetti por compartilharem as dores e amores que tornaram a jornada no mestrado mais branda e também divertida.

Aos colegas de orientação do Mestrado, Valdiney, Valderez, Liane e Neucélia, pelas contribuições teóricas e metodológicas nos seminários de dissertação.

Aos membros do NEEGE pela oportunidade de compartilhar e divulgar os estudos sobre a epistemologia genética. Em especial a Tânia Marques, Leda Maffioletti e Vera Bertoni pelo apoio, carinho e amizade.

Às professoras que compõem a banca, Ana Maria Iório Dias e Maria Luiza Becker, por me acompanharem antes mesmo da defesa da proposta de dissertação e pelas valiosas contribuições que possibilitaram a revisão e delimitação do meu objeto de estudo; pelo interesse e paciência com que se dispuseram a participar novamente da banca, ampliando, através de seus pareceres, o alcance teórico deste trabalho.

À Prof. Darli Colares, pela boa vontade com que aceitou fazer parte da banca, configurando, dentre professoras as quais eu tanto respeito, um trio de respaldo e competência inegáveis para avaliar este trabalho de pesquisa.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que possibilitou a minha dedicação integral à pesquisa.

A todos que fazem a Escola objeto desta pesquisa. Em especial às crianças e professoras entrevistadas que, através de seus depoimentos, ajudaram a construir as principais afirmações deste trabalho.

Enfim, a todos e todas que fazem o PPGedu/UFRGS pela estrutura de apoio que encontrei para realização deste trabalho.

Sem dúvida, uma manifestação espontânea da criança vale mais que todos os interrogatórios. Mas essa manifestação não poderia ser posta entre as verdadeiras perspectivas da mentalidade infantil sem os trabalhos de aproximação representados justamente pelos interrogatórios.

São os resultados de contatos desse gênero que entregamos agora ao público no tocante ao juízo moral. Possam essas sondagens permitir a todos aqueles que vivem com as crianças e que não estão em condições de observar as suas reações espontâneas, a construção de seu próprio edifício! A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação. (Jean Piaget, 1932, p. 22).

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	8
1ª PARTE A TESE	11
I. ESTUDOS SOBRE A MORALIDADE	14
II. O ESTUDO DO JUÍZO MORAL	24
1. As regras do jogo.....	25
2. As regras, o respeito e as relações sociais.....	36
3. O juízo moral infantil.....	41
4. As noções de justiça e a conquista da autonomia.....	48
III. A EVOLUÇÃO DA INTELIGÊNCIA E AS RECOMENDAÇÕES PIAGETIANAS PARA A EDUCAÇÃO	59
1. O desvendamento da inteligência humana.....	60
2. Epistemologia Genética e educação: as recomendações de Piaget.....	72
2ª PARTE A ANTÍTESE	87
IV. A ESCOLA	90
1. Descrição geral da Escola.....	91
2. Funcionamento da Fundação.....	92
3. Proposta Pedagógica da Escola.....	96
V. A SALA DE AULA: O AMBIENTE SOCIOMORAL DE CADA TURMA	101
1. A atmosfera de cada sala.....	102
2. Jogos em sala.....	105
3. Abordagem dos conteúdos.....	108
4. Relações entre professor e aluno.....	111
VI. AMBIENTE SOCIOMORAL E DISCURSO DO PROFESSOR	117
1. O conhecimento.....	119
2. A intervenção do professor.....	121
3. O papel do professor e do aluno na aprendizagem.....	122
4. As questões disciplinares.....	124
5. Teoria e prática: a (não)tomada de consciência docente.....	125
VII. ANÁLISE DO JUÍZO MORAL DAS CRIANÇAS	133
1. Mentira.....	133
2. Desajeitamentos.....	143
3. Justiça.....	150
3ª PARTE A SÍNTESE	167
CONCLUSÃO	168
BIBLIOGRAFIA	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Definições de mentira.....	134
Tabela 2: Juízos sobre a mentira	142
Tabela 3: Desajeitamentos	149
Tabela 4: Sanções da história 1	159
Tabela 5: Sanções da história 2	161
Tabela 6: Sanções da história 3	161
Tabela 7: Justiça x autoridade	164
Tabela 8: Resultados gerais	165

RESUMO

Esta dissertação aborda as relações entre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia das crianças de uma Escola da comunidade do Município de Porto Alegre-RS. O objetivo é descrever o ambiente sociomoral de cada sala de aula, construído nas relações interindividuais entre professores e alunos, e analisar o desenvolvimento da autonomia das crianças através do estudo do juízo moral.

A pesquisa teórica fundamenta-se em vários estudos e abordagens sobre a moralidade e, em especial, nos estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget sobre o juízo moral de crianças e sobre a gênese e o desenvolvimento da inteligência.

A parte empírica do trabalho consiste em pesquisa sócio-antropológica na Escola, com enfoque sobre a sala de aula. Buscou-se conhecer o cotidiano da instituição através de observações, conversas, participação em reuniões e entrevistas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e com a direção, com o intuito de apreender o discurso pedagógico vigente na Escola. A análise de documentos oficiais da Escola forneceu informações sobre os objetivos, normas e procedimentos da instituição.

As observações em sala de aula, assim como as entrevistas com as professoras, possibilitaram a elaboração de categorias de análise do ambiente sociomoral de cada sala sob os pontos de vista da atmosfera, do caráter do jogo, da abordagem de conteúdos ou da prática pedagógica e, principalmente, das relações entre professor e aluno.

Utilizou-se, ainda, o método clínico de Piaget na investigação do juízo moral das crianças, com o intuito de descrever as tendências gerais do desenvolvimento moral nesse ambiente sociomoral específico, privilegiando-se, entretanto, as relações em sala de aula.

Os resultados gerais da pesquisa mostram tanto o progresso da autonomia das crianças em função de um ambiente sociomoral cooperativo em sala de aula como sugere uma nova abordagem para as relações interindividuais na escola.

ABSTRACT

This dissertation approaches the relations between the *sociomoral* environment and the development of autonomy in the children at a Porto Alegre's community school. The objective is to describe the *sociomoral* environment of each classroom, constructed in the inter-individuals relationship between professors and pupils, and to analyze the development of autonomy in these children through the study of the moral judgment.

The theoretical research bases on some studies and boardings on the morality and, in special, the studies of Piaget's Genetic Epistemology on the moral judgment of the children and the genese and the development of intelligence.

The empirical part of the work consists of social-antropologic research in the School, with approach on the classroom. One searched to know the daily one of the institution through comments, colloquies, participation in meetings and interviews. Interviews half-structuralized with the professors and the direction had been carried through, with intention to apprehend the effective pedagogical speech in the School. The analysis of the School official documents supplied information about the objectives, norms and procedures of the institution.

The comments in classroom, as well as the interviews with the teachers, make possible the elaboration of analysis categories of the sociomoral environment of each room under the points of view of the atmosphere, the character of the game, the boarding of contents or the pedagogical practical e, mainly, the relations between professor and pupil.

It was used, still, the Piaget's clinical method in the inquiry of the moral judgment of the children, with intention to describe the general trends of the moral development in this specific sociomoral environment, being privileged, however, the relationship in classroom.

The general results of the research in such a way show the progress of the autonomy in the children who have a cooperative sociomoral environment in classroom as it suggests a new boarding for the inter-individuals relations in the school.

Introdução

Os estudos sobre a moralidade foram abordados pela filosofia, sociologia e psicologia na intenção de responder como é possível a ação humana no mundo. As respostas iniciais privilegiaram a influência ora interna ora externa sobre o comportamento e as ações do sujeito. Mas nenhuma dessas respostas pretende dar conta da complexa moralidade humana. Faz-se necessária uma abordagem que rompa com a simples dicotomia indivíduo/sociedade ou sujeito/ambiente; que considere uma resposta alternativa à dicotomia: a interação entre o sujeito e o meio.

O objetivo deste trabalho é estudar o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em relação com ambiente sociomoral da escola. Pretende-se contemplar tanto os fatores inerentes ao próprio desenvolvimento do sujeito quanto os fatores sociais específicos que intervêm nesse desenvolvimento, isto é, a interação do sujeito com o meio social ao qual está inserido. Para isso, utilizo como parâmetro a análise da tendência à autonomia de crianças e a descrição do ambiente sociomoral da escola e, principalmente, da sala de aula onde estudam.

A primeira parte do trabalho consiste numa reflexão teórica, onde destaco os estudos que dão suporte à parte experimental da pesquisa. No primeiro capítulo há uma análise sobre a discussão da questão moral na filosofia, na sociologia e na psicologia. A busca de respostas para ação humana não está solucionada por qualquer dessas disciplinas, mas a reflexão sobre tudo o que foi dito até agora por teóricos, filósofos e psicólogos só nos impele a considerar que a interdisciplinaridade e a idéia de interação talvez sejam o melhor caminho para quem quer continuar buscando as respostas.

No segundo e terceiro capítulos me debruço sobre os estudos de Jean Piaget. O estudo sobre o juízo moral infantil constitui a base para a elaboração das entrevistas e das análises do desenvolvimento da autonomia neste trabalho. Já a incursão de Piaget no desvendamento da inteligência humana fornece um excelente referencial para a educação em geral. Mas essa não foi a pretensão de Piaget, apenas em algumas considerações o mestre dirige-se à educação. As poucas obras dedicadas a esse tema constituem, mesmo assim, um referencial indispensável aos professores e interessados em uma educação comprometida com a construção do conhecimento e da consciência de cidadão.

A segunda parte, apresento-a como uma antítese, onde procuro rever o referencial teórico a partir da formulação de um segundo ponto de vista: o da experiência. A teoria vai à escola buscar validade no cotidiano da instituição, da sala de aula, dos professores e das crianças.

No quarto capítulo apresento a Escola, descrevendo seu funcionamento e sua proposta pedagógica. Destaco a preocupação da Escola em construir um espaço de aprendizagem regido por princípios democráticos. Um espaço onde se pretende que os alunos sejam sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento, visando à formação de cidadãos.

Mas é no quinto capítulo que se mostra o que acontece no cotidiano da sala de aula. As considerações sobre a observação em três salas de aula proporcionam um contraponto entre a proposta geral da Escola e a realidade das relações interindividuais entre professores e alunos.

No sexto capítulo analiso as conversas com os professores sobre suas relações com os alunos e com o conhecimento. Construo também um paralelo entre o discurso docente e as observações de sala de aula.

O sétimo capítulo constitui, a meu ver, uma das partes mais significativas deste estudo porque descreve as tendências encontradas nos juízos emitidos pelos alunos da Escola sobre problemas morais como a mentira, os desajeitamentos e a justiça. Essas tendências são analisadas em função do ambiente sociomoral de cada sala, realizando, nas considerações finais, um paralelo entre as relações interindividuais na sala de aula e o desenvolvimento da autonomia.

As conclusões deste trabalho estão longe de serem definitivas porque apontam novas hipóteses que merecem ser verificadas e vislumbram uma mudança sobre o enfoque das relações interindividuais na escola. Elas delegam ao professor a tarefa de apropriar-se de sua prática docente se não quiser correr o risco de continuar a reproduzir discursos que não lhe pertencem.

1ª PARTE

A TESE

A primeira parte dessa dissertação procura responder às questões teóricas que fundamentam a pesquisa sobre o *Ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia*. As questões que inicialmente me inquietaram referem-se à ação do homem no mundo; sobre como se desenvolve a moralidade e a eticidade humana e como a escola se insere neste contexto.

As respostas buscadas pela filosofia, sociologia e psicologia para a moralidade humana sugerem ou a razão ou a sociedade (ou ainda a interação desses dois fatores) como a principal responsável pela tomada de decisão. Verifica-se, numa análise mais detalhada dos teóricos dessas disciplinas, que há sempre ida e volta ora para a racionalidade humana ora para a sociedade: é a busca da responsabilidade de ação na razão interior do indivíduo ou no seio dos próprios costumes. Sem pretender encontrar uma resposta definitiva, aposto na interação desses fatores e na interdisciplinaridade para continuar a busca das respostas sobre a moralidade.

É na Epistemologia Genética que busco fundamentar tal posição. Ela ensaia uma resposta para a moralidade humana descrevendo, em linhas gerais, o pensamento infantil sobre alguns problemas morais, como a mentira, o roubo e a justiça. Descreve a oscilação de duas morais na criança, uma heterônoma, orientada para o exterior, e uma autônoma, que se orienta para a reflexão pessoal; tal descrição busca explicar ainda a influência social e do próprio desenvolvimento na construção de uma consciência autônoma.

Aceitando, por ora, a descrição da Epistemologia Genética, calcada nos estudos de Jean Piaget, resta a pergunta de como a escola pode auxiliar no desenvolvimento de uma consciência autônoma. A resposta é buscada no mesmo referencial e vislumbra-se uma escola que busque respeitar o desenvolvimento intelectual e fomente este desenvolvimento através da construção de conhecimento, das relações entre iguais, do respeito mútuo e da cooperação.

As minhas inquietações iniciais aliadas ao referencial psicogenético levaram-me a supor uma escola onde as relações entre professores e alunos tendessem o máximo possível para a solidariedade, a reciprocidade e a cooperação – o que só é possível entre iguais. Um ambiente sociomoral que favoreça o desenvolvimento da autonomia através das relações

interpessoais da criança na escola. Procurarei ao longo dessa pesquisa descrever os fatores que contribuem para tal empresa; o ambiente sociomoral de uma escola que se pretende atenta aos fatores de desenvolvimento moral e intelectual dos alunos (com vistas à construção do cidadão); e as tendências do desenvolvimento moral de seus alunos. Mas isso fica para a segunda parte do trabalho.

I. Estudos sobre a moralidade

As ações do homem no mundo constituem o problema central da moralidade. E o estudo da moralidade refere-se à busca de respostas a uma pergunta central: “como devo agir?”. A essa pergunta agrega-se um conjunto de questionamentos sobre o julgamento da ação própria e dos outros; os critérios para se julgar uma ação; as regras ou máximas que orientam a ação; as razões para seguir uma ou outra orientação na ação; e, ainda, sobre a relação entre a moralidade individual e a normatividade social.

Para Bárbara Freitag (1992) tais questionamentos sugerem um sujeito da ação, um critério a seguir na ação e um julgamento que se orienta sob tal critério. Assim, a moralidade refere-se à ação de um sujeito e deste em relação com a ação dos outros, e passa, por isso a ser do interesse da sociologia. Ao lidar com critérios de julgamento que pressupõem um sujeito com consciência moral capaz de julgar o certo e o errado, a moralidade passa a ser assunto da filosofia. E, finalmente, ao buscar explicar as razões que levaram o sujeito a agir deste e não de outro modo, a moralidade constitui-se, também, uma preocupação da psicologia.

O fato é que, independentemente das diferenças dos três enfoques, a moralidade implica numa relativa liberdade do sujeito. Este age sob diferentes circunstâncias, razões ou motivos e pode utilizar-se de diferentes critérios para justificar ou julgar sua ação e provocar estas ou aquelas conseqüências.

A filosofia, isolada, não responde satisfatoriamente a questão da moralidade:

Herdeira da teologia ela assume a reflexão sobre os valores e critérios (ancorados no sujeito) que orientam sua ação e controlam seu julgamento. Ela, contudo, não conseguiu por si só resolver a questão da moralidade, justamente por ter concentrado sua atenção na consciência moral, negligenciando tanto as conseqüências objetivas da ação de um sujeito em um dado contexto social quanto os aspectos irracionais, inconscientes da ação (Freitag, 1992, p.15).

As tragédias e os filósofos gregos não contestaram a ordem social estabelecida: agir moralmente é agir de acordo com uma lei individual fixada por cada um a si mesmo, mas agir corretamente é agir dentro da lei fixada por deus, políticos e filósofos. Já a concepção do pensamento moral iluminista, representada por Rousseau, Kant e Hegel, tem como essência a busca de princípios orientadores da ação desvinculados da religião ou de qualquer sujeição do indivíduo à lei divina: é a razão e não o divino que define o agir moral. O resultado é a responsabilização do indivíduo por seus atos e a concepção de igualdade entre os homens. Mas subsiste ainda, entre as teorias da moralidade iluminista, uma polaridade indivíduo-sociedade. Rousseau e Kant privilegiam uma moralidade própria ao indivíduo, sendo a sociedade ou o meio apenas o campo onde se realiza a moralidade. E Hegel, apesar de buscar aproximar dialeticamente os dois pólos, acaba destacando o papel da sociedade na construção da moralidade pelo indivíduo. Ele inaugura a discussão da moralidade na sociologia, distinguindo além do conceito de moralidade, o de eticidade¹.

E se a questão passa a ser alvo da sociologia, esta também não é capaz de, sozinha, responder às perguntas suscitadas pelo estudo da moralidade. Porque se centra nas ações sociais regularizadas, padronizadas ou institucionalizadas, negligenciando o aspecto subjetivo da moralidade: a consciência moral. A incursão pela sociologia (Freitag refere-se principalmente a Marx, Weber, Durkheim e Parsons) destaca a omissão do ator individual tão defendido por Kant e o iluminismo. No conjunto da obra desses sociólogos o indivíduo é quase que desresponsabilizado por seus atos, pois é produto ou vítima das estruturas sociais.

¹ A polaridade é retomada em Hegel numa perspectiva dialética de moralidade e eticidade. Segundo Freitag: a moralidade para Hegel refere-se à consciência moral subjetiva, sem se reduzir a esta; já a eticidade leva em conta a moralidade coletiva, objetivada em instituições sociais, sem esgotar-se nela (1992, p.57-58).

Já a psicologia propõe aliar os motivos conscientes da ação, sublinhados já pela filosofia, aos motivos inconscientes que levam o sujeito a agir até, muitas vezes, em discordância com seus interesses. No entanto, se reduzíssemos a ação moral a um simples comportamento pulsional, como se sugere na psicanálise, estaríamos conduzindo a uma questão biológica, onde o sujeito não pode ser responsabilizado pelas suas ações e a questão principal da moralidade (“Como devo agir?”) perde novamente o significado. Tampouco poderíamos nos ater à tese da psicologia genética (pautada nos estudos de Jean Piaget) sem considerar o conjunto da vida moral do sujeito, sob o risco de perder de vista a objetivação das ações e suas conseqüências materiais e sociais. Portanto, nem a psicologia poderia responder às questões da moralidade sem recorrer à outras disciplinas, pois como reforça Freitag:

A ação moral pressupõe, como já vimos, um sujeito da ação, livre, dotado de vontade e razão, capaz de controlar e orientar os seus atos segundo certos critérios e princípios, disposto a assumir conscientemente as conseqüências desses atos, responsabilizando-se por eles (1992, p.15).

A análise da moralidade e da eticidade sob a perspectiva psicológica não garante, de acordo com os diferentes enfoques, a retomada da responsabilização do sujeito. Se considerarmos a psicologia do século XX, veremos que, em diversos casos, ela só confirmava a tese da supressão do indivíduo que se propagou pela sociologia. Os autores do associacionismo, por exemplo, consideraram de bom grado afirmar para os indivíduos os resultados dos testes feitos com cobaias em seus laboratórios; e a psicanálise focalizava seus esforços sobre o inconsciente humano. Dessa forma, a dificuldade de responsabilizar o sujeito por seus atos continua latente: não se pode atribuir responsabilidade ao sujeito que age segundo automatismos ou ao sujeito que age inconscientemente.

O estudo da moralidade na psicologia, a meu ver, ganha expressividade nos trabalhos de Jean Piaget (1896-1980) e Lawrence Kohlberg (1927-1986) como um resgate ao indivíduo moralmente consciente, racional e responsável por seus atos.

No prosseguimento deste trabalho, a teoria de Piaget vai subsidiar toda a pesquisa empírica, assim como os questionamentos que lhe deram origem. Não se fazendo necessário, portanto, tratar da teoria psicogenética ou do estudo do juízo moral pelo psicólogo genebrino

nesse capítulo. Assim, exponho, nesse momento, uma visão geral da continuidade dada por Kohlberg ao estudo da moralidade e dedico em seguida um capítulo à parte para tratar do estudo do juízo moral em Piaget.

Segundo Araújo (1999, p.38), Kohlberg apóia-se no referencial piagetiano e na psicologia genética, que alegam a existência de estágios universais e regulares no desenvolvimento cognitivo humano, buscando delimitar estágios também regulares e universais para o desenvolvimento moral (tese que não chegou a ser defendida por Piaget em relação ao desenvolvimento moral, como veremos no capítulo seguinte).

Metodologicamente, Kohlberg assume a pesquisa piagetiana da moralidade: realiza entrevistas clínicas com histórias e solicitação da emissão de juízos – visto a dificuldade, já tratada por Piaget (1932) em estudar as ações morais propriamente. Segundo Menin (1996, p.54) a pesquisa de Kohlberg consistia na apresentação de dilemas a serem resolvidos por adolescentes e adultos. As histórias colocavam em conflito a obediência às normas e o atendimento a uma necessidade situacional.

Mas Kohlberg expande a pesquisa piagetiana no sentido de que, diferentemente de Piaget, investiga o juízo moral em adolescentes com mais de doze anos e até em adultos e aplica a pesquisa em diversas nacionalidades e culturas (Turquia, Taiwan, Honduras, Índia, Estados Unidos, Canadá, México e Israel). Foi a busca de princípios de desenvolvimento moral com caráter universal que levou Kohlberg a realizar suas pesquisas em diversas culturas e, com os resultados, postular uma seqüência hierárquica e “universal” de seis estágios de desenvolvimento do juízo moral. Os seis estágios agrupam-se de dois em dois, dentro de três níveis e detém, segundo Araújo, as seguintes características:

Nível pré-convencional: o bem se define em função da obediência literal às regras e ordens concretas, pressupondo pressão e castigos.

Estágio 1: O estágio heterônomo. O bem se define pela obediência cega às regras e a autoridade, evitando castigos...O sujeito não relaciona pontos de vista, não considera a intencionalidade ou os interesses psicológicos dos outros. Julga baseado nas conseqüências físicas das ações.

Estágio 2: O estágio hedonista-instrumental de trocas. O bem se define como satisfação das necessidades e a manutenção de uma rígida

igualdade de trocas concretas...O sujeito separa seus próprios interesses dos demais. O bem torna-se relativo...

Nível convencional: o bem se define em função da conformidade e manutenção das regras, papéis e expectativas da sociedade ou de alguns grupos menores, como a religião ou a dominação política.

Estágio 3: o estágio de conformidade às expectativas e relações interpessoais. O bem se define como um bom desempenho do papel social...Considera as expectativas e sentimentos dos demais. Relaciona os pontos de vista segundo a “regra de ouro”, aplicada de forma concreta....

Estágio 4: o estágio do sistema social e da consciência. O bem se define como cumprimento do dever social, em função da ordem e do bem estar da sociedade....Adota a perspectiva do sistema, que define papéis e regras, julgando através delas as relações interpessoais.

Nível pós-convencional: o bem se define em função dos direitos humanos universais, que são valores ou princípios que a sociedade e o indivíduo devem manter.

Estágio 5: o estágio do contrato social, da utilidade e dos direitos do indivíduo. O bem se define em função dos direitos básicos, valores ou contratos legais de uma sociedade...Reconhece o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, mas os integra com dificuldade.

Estágio 6: o estágio dos princípios éticos universais. O bem se define em função de princípios éticos universais que toda a humanidade deveria manter...É a perspectiva de um indivíduo racional que reconhece a essência da moralidade: o respeito pela pessoa como um fim em si mesma, e não como um meio (1999, p.38-39).

Esta seqüência de estágios hierárquicos foi definida por Kohlberg segundo o desenvolvimento do princípio de justiça, que se torna cada vez mais integrado e universalizado à medida que o sujeito avança na construção dos estágios. É nesse ponto que se evidencia, ainda segundo Araújo, a convergência ao referencial piagetiano nos estudos de Kohlberg, pois ambos se basearam na existência de uma universalidade no desenvolvimento da moralidade humana que tende à racionalidade autônoma.

Mas Freitag (1992, p. 226) aponta também os estudos de Kohlberg como uma ampliação do debate aberto por Piaget em 1932: ele aperfeiçoou a metodologia, ampliou o número e a qualidade dos dilemas, elaborou complexos manuais de argumentações em torno de um dilema e, finalmente, introduziu estudos longitudinais com acompanhamento da

psicogênese da moralidade em grupos de 10 a 25 anos em vários países. A riqueza de material reunida em pelo menos três décadas de pesquisa levaram o pesquisador americano a reformular o modelo de desenvolvimento da moralidade de Piaget através da diferenciação da consciência moral em seis estágios (em lugar de três) e da adoção da perspectiva social do entrevistado. A autora acrescenta ainda que, apesar das reformulações, Kohlberg continua defendendo a tese empreendida por Piaget sobre o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral². Já a tese da universalidade dos estágios era buscada na continuidade dos estudos longitudinais e interculturais. A discussão sobre a existência do sexto estágio não teve ainda, segundo Freitag, um desfecho satisfatório dada a dificuldade do próprio pesquisador em encontrar sujeitos nesse estágio, inclusive dentre os professores que participavam dos seus projetos de formação docente.

O trabalho de Kohlberg parece ser realmente uma extensão da pesquisa inacabada do mestre genebrino. Alinha-se ao trabalho de psicólogos que, como Piaget, acreditam no valor indiscutível da razão e resgatam o indivíduo, ou melhor, o sujeito da ação, responsável por seus atos e consciente de sua moral; sem perder de vista as especificidades sociais às quais o sujeito está inserido. Mas, assim como em qualquer teoria, tais estudos não consistem na última palavra sobre a questão da moralidade.

Ao fixar-se na procura de estágios universais, Kohlberg distancia-se das conclusões de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, da tese do desenvolvimento moral esboçada pelo mestre. Apesar de projeto inacabado na obra de Piaget, o estudo sobre a moralidade, a meu ver, insere-se no contexto geral da vida do sujeito e a continuidade desses estudos se deu na abordagem de uma questão muito mais abrangente e capaz de se estender a todo o conjunto da vida social, moral e psicológica do sujeito: a questão do conhecimento. E, como veremos, a própria tese piagetiana dos estágios de operações

² Note-se: o paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e moral foi realmente uma tese defendida por Piaget n' *O juízo moral da criança* (1932), agora tratar por estágios universais e hierárquicos as tendências a heteronomia e autonomia descritas por Piaget é realmente defender uma tese que o autor genebrino não chegou a defender. Piaget não mais se dedicou aos estudos da moralidade e, além do mais, a própria tese de estágios regulares no campo das operações do conhecimento é reelaborada por Piaget nas pesquisas sobre a abstração reflexionante (1975) já no final de sua carreira.

intelectuais é reformulada em termos de abstrações cada vez mais elaboradas que são construídas sobre as coordenações das ações do sujeito. Por isso, não nego a importância dos estudos de Kohlberg no que se refere ao prosseguimento dos estudos sobre a moralidade na perspectiva da psicologia genética, mas me mantenho fiel ao referencial piagetiano por acreditar muito mais em tendências morais que se apresentam nos indivíduos de acordo com suas peculiaridades sociais e psicológicas do que em estágios capazes de dar conta da complexa moral humana.

A questão da moralidade necessita, insisto juntamente com Freitag, de um tratamento interdisciplinar que busque, na herança sociológica (crítica), filosófica (iluminista) e psicológica (genética) novas respostas para as perguntas iniciais sobre a questão da moralidade.

Nesse sentido, a educação, e a pedagogia mais especificamente, enquanto síntese dessas disciplinas, constitui, a meu ver, um campo aberto a investigações e reflexões sobre a moralidade. Os pensadores da escola, mais que outros estudiosos, têm que se preocupar com a ação do sujeito e sua interação com o outro (num espaço social estabelecido); com o significado moral dessa ação e, principalmente, com as causas da ação do sujeito.

Dentre os autores que se dedicaram à questão da moralidade, alguns presentes neste ensaio, a teoria de Piaget, apesar de considerada inacabada no que se refere à moralidade, sustenta um referencial epistemológico capaz de dar conta de muitas outras questões que perpassam a escola, como conhecimento, desenvolvimento cognitivo, ensino e aprendizagem. Trata-se de uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento que tem sido utilizada – veremos a seguir como – em escolas como referencial do desenvolvimento infantil e tem dado margem a várias críticas, discussões e até abordagens metodológicas na escola.

Mas nem só a abordagem sobre o conhecimento na teoria piagetiana teve repercussão na educação e, mais especificamente, nas pesquisas da área. Vários pesquisadores se dedicaram ao tema da moralidade seguindo os índices apontados por Piaget em sua rápida, mas não superficial, incursão nos estudos sobre a moralidade. Destaco La Taille, Macedo e Araújo que deram a esse referencial uma interpretação particular, principalmente na

abordagem do sentimento da vergonha como regulador moral, e aplicaram pesquisas em diferentes ambientes escolares³ com o objetivo de contemplar o estudo da moral num sujeito histórica e socialmente situado.

Ao tecer comparações entre os pensamentos de Kant e Piaget, La Taille (1996, p.173) conclui, a respeito das sanções, que os dois autores concordam que se deva mostrar ao infrator que o delito cometido o desvaloriza perante os seus⁴ e o sentimento de vergonha é, portanto, “o sentimento moral por excelência”.

Segundo Araújo (1999, p.81) houve um aumento do número de pesquisas psicológicas sobre o sentimento da vergonha entre 1990 e 1996. Dentre essas pesquisas, a abordagem do desenvolvimento moral de Piaget geralmente figura como um dos referenciais teóricos; como nas pesquisas de La Taille (1996, entre outros), Macedo (1996) e do próprio Araújo, que buscam compreender esse sentimento enquanto regulador entre o juízo e a ação moral. O papel do sentimento de vergonha tanto pode ter uma natureza moral, quando se refere a situações conflitivas que envolvem conteúdos morais, como pode exercer um papel de regulador entre a ação e o juízo moral, quando a ação solicita uma tomada de consciência para recuperar o equilíbrio psíquico, ou seja, age como um regulador moral, dentre outros, pertencente ao sistema afetivo do sujeito psicológico. Tal regulador terá uma intensidade de acordo com o lugar que ocupam as regras ou valores violados para o sujeito, suscitando mais, menos ou nenhuma vergonha (Araújo, 1999; p.91).

Outros estudos procuram descrever os efeitos das práticas pedagógicas escolares no desenvolvimento moral dos alunos. Os professores, funcionários e toda a estrutura da escola compõem um quadro de educação moral, que mesmo não explicitamente trabalhado, influencia o desenvolvimento moral dos alunos. Essa é uma idéia muito presente no trabalho de Telma Vinha (2000) e que define também um dos principais termos desta dissertação: o ambiente sociomoral. Assim, considera-se que cada sala de aula possui uma atmosfera própria,

³ Este enfoque na escola refere-se mais especificamente as pesquisas de Araújo (1996, 1999).

⁴ Refere-se à sanção por reciprocidade descrita por Piaget e ao desprezo aconselhado por Kant no livro *Sobre a pedagogia* (1996).

definida nas relações entre professor e aluno, que pode acelerar, estagnar ou até mesmo retardar o desenvolvimento moral dos alunos.

É o que caracteriza também as pesquisas de Menin e Araújo no ambiente escolar. Menin (1996, p.37-104) aplica os interrogatórios de Piaget sobre o juízo moral na criança enfatizando problemas morais relativos às situações escolares. E encontra as mesmas tendências à heteronomia e à autonomia, mas a autora destaca que as práticas escolares têm contribuído para o fortalecimento da heteronomia na medida em que as relações entre professores e alunos são coercitivas e a moral é tratada como uma disciplina a ser ensinada; além disso são privilegiados os trabalhos individuais em detrimento das trocas entre alunos e as regras são impostas sem nenhum tipo de sensibilização dos alunos (simplesmente impostas de cima para baixo).

Já o trabalho de Araújo (1996), que considero fundamental para esse ensaio, trata das relações pedagógicas na sala de aula e o desenvolvimento moral dos alunos. O autor parte da concepção piagetiana sobre o poder das relações interpessoais na construção da autonomia do sujeito e de como um ambiente autoritário pode impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia (p.105). Compara os resultados qualitativos e quantitativos de entrevistas realizadas com crianças num ambiente de sala de aula cooperativo⁵ com os resultados de outro ambiente, autoritário e coercitivo. Os resultados da pesquisa demonstram que as crianças do ambiente escolar cooperativo apresentaram um maior desenvolvimento no juízo moral⁶ se comparadas às que se encontravam no ambiente coercitivo e autoritário (p.123).

Essas conclusões vêm agregar-se aos resultados iniciais apresentados por Piaget e reforçar sua tese da influência de relações interpessoais na construção da moralidade. Tema que me dedico no decorrer desse trabalho procurando, como Araújo, verificar a tese piagetiana mas sob um novo ângulo: o das relações que perpassam o ambiente sociomoral de diferentes

⁵ “É um ambiente assim denominado porque nele a opressão do adulto é reduzida ao máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente” (Araújo, 1996, p.111).

⁶ Emitiram mais juízos tendentes à autonomia.

salas de aula numa mesma escola. Se a hipótese é correta, cada sala possui uma atmosfera peculiar pautada pelas relações entre professor e alunos que influencia diretamente na construção da autonomia moral dos alunos.

O objeto dessa dissertação certamente não se caracterizará como uma abordagem interdisciplinar no sentido estrito do termo – reconheço aqui minhas limitações – mas pretende ser uma investigação do juízo moral de crianças e adolescentes (entre 6 e 13 anos) num meio social pré-estabelecido, onde as preocupações interdisciplinares e as questões da ação moral do sujeito perpassam todo o planejamento e podem ser observadas nos corredores, nas salas, no recreio, no bar, nas conversas sussurradas, ou seja, em todo o ambiente: trata-se, claro, da escola.

O que se pretende investigar talvez seja mais restrito que as grandes questões da moralidade, mas essa investigação não negligencia de todo, antes pelo contrário, essas preocupações interdisciplinares. A investigação do juízo moral de crianças em determinado ambiente sociomoral visa a estabelecer esse elo entre a ação do sujeito e um meio social pré-determinado, considerando, para tanto, as relações sociais nesse ambiente escolar, as ações e o juízo moral dos sujeitos. Tal investigação suscitará, obviamente, outras questões, mas o intento, no momento, é descritivo e só depois, interpretativo.

Descrevo, a seguir, os estudos da Epistemologia Genética. Primeiramente, a questão mais cara a este trabalho: o estudo do juízo moral na criança que me auxiliará na escolha do método e na análise das entrevistas realizadas com as crianças na Escola. Em seguida, descrevo em linhas gerais as incursões de Piaget no desvendamento da inteligência humana. Esta descrição não só aponta os caminhos seguidos pelo mestre genebrino na pesquisa sobre a gênese e desenvolvimento do conhecimento, como abre a discussão da construção do conhecimento na escola, idéia que permeia nossas escolas com o nome de “construtivismo pedagógico”.

II. O estudo do juízo moral

Na busca de uma resposta a uma questão filosófica (“como é possível o conhecimento científico?”) Jean Piaget se dirige ao estudo do discurso infantil (1923) e, posteriormente, à análise do juízo moral nas crianças (1932). O autor se distancia da filosofia ao participar, com Levy-Bruhl (*apud* La Taille, 1994)⁷, da “crítica às morais teóricas tradicionais” que preconizava a ruptura com o pensamento meramente especulativo em favor de um enlace com o método científico. O argumento se debruçava principalmente sobre a contradição das morais teóricas que, a exemplo da filosofia grega, procuravam explicar e legislar ao mesmo tempo.

Dessa forma, o próprio Piaget, segundo La Taille, se afastou da filosofia:

Como se sabe, o jovem Piaget foi grande leitor de Filosofia. Chegou mesmo a lecioná-la na Universidade de Neuchâtel (década de vinte), e nunca negou a decisiva influência que ela teve sobre suas idéias. Todavia, ele foi pouco a pouco “se desconvertendo”. A expressão “desconversão” é do próprio Piaget. Ele a emprega em seu texto *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. Tal desconversão se deu em parte, pelo “medo” da especulação: “*É verdade,*” escreve ele, “*que, embora fecunda e mesmo indispensável a título de introdução heurística a toda pesquisa, a reflexão especulativa não pode conduzir senão à elaboração de hipóteses, por mais amplas que sejam, mas enquanto não se procura a verificação por um conjunto de fatos estabelecidos experimentalmente ou por uma dedução regulada segundo um algoritmo preciso (como em lógica), o critério da verdade não pode permanecer senão subjetivo, sob as formas de uma satisfação intuitiva, de uma ‘evidência’, etc.*”. Por esta razão, Piaget, embora tomando um tema caro à Filosofia – a epistemologia – resolveu estudá-la de forma científica. A busca de dados empíricos foi o que o levou à Psicologia (*idem*, p.10).

⁷ LA TAILLE, Yves de. *Prefácio à edição brasileira*. In: Piaget, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

É nessa perspectiva que Jean Piaget (1896-1980) analisa o lado racional da moral através da observação e questionamento das regras do jogo e do juízo moral emitido pelas crianças diante de situações como a injustiça, o roubo, a mentira e os desajeitamentos. Os estudos sobre a moralidade, no entanto, não tiveram grande repercussão no conjunto da obra do autor, que tinha como objetivo maior chegar à gênese do conhecimento. Assim, *O juízo moral na criança* (1932) constitui-se dentre os estudos de Piaget obra isolada e jamais retomada para fins de pesquisa. A retomada do assunto aparece apenas em artigos ou livros específicos onde o mestre genebrino tece comentários sobre educação (1948, 1967, 1970, 1973, 1998).

A seguir descreverei o estudo do juízo moral nas crianças segundo Piaget, descrição esta que orienta minha análise das entrevistas com crianças entre seis e treze anos na busca de uma relação entre o ambiente sociomoral de uma determinada escola e o desenvolvimento moral de seus alunos.

A análise de Piaget não trata diretamente da moral infantil edificada no comportamento verificado na escola, família ou grupo, e sim sobre o juízo que a criança faz a respeito da moral. Inicialmente o autor procura saber em que consiste a noção de regra através da análise da prática e consciência das regras do jogo para a criança; só então se volta para regras morais prescritas pelos adultos, questionando sobre fatos morais como os desajeitamentos, o roubo e a mentira - fontes de grandes preocupações morais infantis devidas à própria coação adulta; e, finalmente, trata das relações das crianças entre si, destacando a noção de justiça para apreensão do significado de tais relações.

1. As regras do jogo

Piaget (1932) observou crianças em Neuchâtel durante jogos de bolinhas e as entrevistou a respeito das regras, distinguindo no jogo duas vertentes: a prática e a consciência das regras. Nessa distinção, três fatos são, para ele, essenciais: não há apenas uma maneira de jogar bolinhas numa mesma geração e território; um mesmo jogo comporta variações importantes de acordo com o local e o tempo; e, devido a interferências históricas ou locais,

um mesmo jogo também comporta diferentes regras e variações mesmo sendo jogado num mesmo pátio escolar (1932, p.25-26).

Piaget entrevistou 20 meninos de quatro a doze-treze anos em três etapas: a primeira sobre a prática da regra; a segunda, a consciência da regra; e uma terceira etapa sobre a origem das regras. Em linhas gerais, chegou à descrição de estágios da prática e da consciência da regra a partir das observações e entrevistas sobre o jogo das crianças. Mas os estágios não se caracterizam pelo fechamento em determinada idade, trata-se apenas de uma média cronológica em que se apresentaram as características encontradas por Piaget em seus sujeitos e que mostram – o que é mais importante – uma seqüência de desenvolvimento moral análoga à que o autor encontrou no próprio desenvolvimento da inteligência. O quadro a seguir ilustra esses estágios:

PRÁTICA DAS REGRAS	CONSCIÊNCIA DAS REGRAS
1º estágio (0 a 2 anos) regras motoras ⁸ : manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e hábitos motores .	1º estágio: a regra não é coercitiva porque executada como interessante e não como realidade obrigatória.
2º estágio (2 aos 7 anos) egocêntrico: mesmo imitando os exemplos do exterior, joga sozinho ou com parceiros sem se preocupar em vencer ou uniformizar as diferentes maneiras de jogar (idem).	2º estágio: a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e eterna.
3º estágio (7/8 aos 11 anos) cooperação nascente: aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras.	
4º estágio (11/12 anos) codificação das regras: as partidas do jogo são regulamentadas com minúcia e o código de regras a seguir é conhecido por toda a sociedade.	3º estágio: a regra é imposta por disciplina interna através de consenso mútuo, e o respeito é obrigatório (para ser leal).

⁸ É importante destacar que as idades mencionadas aqui (como em todos os estudos piagetianos) correspondem à média das idades em que as crianças deram tais respostas, não se constituindo, pois, de um grupo de idade fechado.

Na realidade é mais cômodo para a exposição separar as crianças em grupos de idade. Mas esse desenvolvimento da prática das regras (assim como da consciência) se apresenta sob aspectos de uma continuidade ininterrupta: a direção somente é percebida numa esquematização de pesquisa que despreza as oscilações presentes nas respostas das crianças para fins de análise.

Trata-se, aqui, apenas de quadro resumido. Descrevo, agora, os estágios com as características dominantes de cada período.

1.1. Prática das regras

1º estágio: regras motoras

Esse estágio refere-se às primeiras regras motoras da criança de, aproximadamente, zero a dois anos. As regras não são impostas por adultos mas dizem respeito ao próprio contato da criança com objetos que impõem, por suas características físicas, formas de manuseio que serão repetidas quando do novo encontro com os mesmos objetos. Ou seja, as regras motoras se assemelham ao próprio processo de assimilação e acomodação do bebê, que “organiza” os objetos em seu quadro de esquemas.

Piaget caracteriza ainda esse estágio pela falta de seqüência e direção na sucessão de comportamentos (em geral, no brincar não há regras fixas), pela existência de apenas algumas regularidades (os comportamentos se esquematizam ou se ritualizam) e pela presença de simbolismos (são muito mais “jogados” do que pensados, mas implicam uma participação da imaginação).

É possível que as regras do jogo derivem tanto dos rituais criados pelas crianças com os objetos como de um simbolismo que se tornou coletivo. Piaget sugere que tais rituais, assim como os jogos de exercício motor já **anunciam** a regra. Por outro lado, tais rituais também anunciam o simbolismo nascente, pois o hábito de repetir meticulosamente um gesto conduz,

aos poucos, à consciência de fingir⁹ e quando, enfim, à inteligência motora se agregam a linguagem e a representação, aquilo que foi simbolizado torna-se objeto de pensamento.

No entanto, seria errôneo admitir que a origem das regras consiste no resultado acumulado de ritualizações e símbolos individuais. Piaget considera o ritual e o símbolo individual apenas condições necessárias ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas de maneira alguma condições suficientes.

Se por um lado a regra motora (ou o ritual) e a regra propriamente dita têm em comum a consciência da regularidade, há que se distinguir os comportamentos nos quais intervêm apenas o gosto pela regularidade dos comportamentos que engendram um elemento de obrigação. Porque quando um ritual é imposto à criança por adultos respeitados por ela ou resulta da colaboração de duas ou mais crianças, o ritual passa a ter uma nova significação que é àquela própria da regra.

Independentemente do tipo de respeito predominante (mútuo ou unilateral), intervém aqui um elemento de submissão que não se encontrava no simples ritual: o sentimento de obrigação. É a partir desse elemento de obrigatoriedade que se distingue esse primeiro e o próximo estágio.

2º estágio: egocêntrico

O ritual individual se prolonga, assim como acabamos de ver, num simbolismo mais ou menos complexo. Para que o sinal (abstrato e arbitrário) suceda o símbolo (individual e motivado), é preciso, então, que uma coletividade despoje a imaginação dos indivíduos do que ela apresenta como fantasia pessoal, para elaborar um conjunto obrigatório e comum de imagens, a par do código das próprias regras (Piaget, 1932; p.39).

Desde que haja jogo de imaginação cada criança evoca suas imagens prediletas independentemente do rumo das imagens do outro. No momento em que há uma imitação

⁹ Piaget cita um ritual em que sua filha sempre que pega o travesseiro encosta a cabeça, num gesto de dormir. Tal ritualização se estende posteriormente até o ato de fingir que dorme, mesmo sem o travesseiro.

recíproca, existe um começo de regra: cada um procura fazer como o outro. É essa a característica mais marcante do estágio do egocentrismo: a criança aprende as regras do outro, mas as pratica do modo que deseja.

O **egocentrismo** se apresenta enquanto uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais:

A própria natureza das relações entre o adulto e a criança coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista (Piaget, 1932;p.40).

A marca desse egocentrismo é facilmente observada no início dos jogos sociais da criança. Ela brinca como se estivesse seguindo regras e é até capaz de descrevê-las, mas não consegue assimilar a razão de ser das regras nem cooperar como os mais velhos. Começa a se dar conta de uma infinidade de regras e exemplos ao seu redor, mas como não compreende como os mais velhos chegam a tais regras, nem consegue se impor igualitariamente, utiliza para si o que consegue apreender da realidade social sem se dar conta de seu isolamento.

Piaget resume as características desse segundo estágio numa “fórmula do jogo egocêntrico: cada um por si e todos em comunhão com o mais velho” (p.43). Porque a identificação e conseqüente imitação do jogo praticado pelos mais velhos aparece claramente nos jogos dos mais novos. Esses, no entanto, jogam individualmente sem atentar para o jogo do resto do grupo.

3º estágio: cooperação nascente

Assim como se observa nas conversações das crianças o desaparecimento do “monólogo coletivo¹⁰” em favor de uma conversa com trocas mais próximas de um diálogo; desenvolve-se também a necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo. Ao

¹⁰ “Esta é a forma mais social das variedades egocêntricas da linguagem da criança, pois une ao prazer de fala o de monologar diante dos outros e de atrair, ou acreditar atrair, o interesse destes sobre sua própria ação e seu próprio pensamento. (...) a criança que fala dessa maneira não consegue fazer-se escutar pelos interlocutores, porque não se dirige realmente a eles. Não se dirige a ninguém. Fala alto para si mesma diante dos outros” (Piaget, 1923; p. 13).

contrário do que ocorria no estágio anterior, a criança começa a se importar com o outro e a observar as regras comuns. O jogo deixa de ser apenas motor e egocêntrico para tornar-se social.

As crianças ainda não conhecem as regras nos seus pormenores, mas existe uma vontade geral de descobrir regras fixas comuns a todos os jogadores. Mas isso não garante que entre as informações das crianças subsistam desvios consideráveis já que a criança joga como pensa: a dedução não está generalizada de forma que ela chegue a raciocinar formalmente. Não há, portanto, tomada de consciência das regras do raciocínio a ponto de aplicá-las não importa em qual caso, até naqueles puramente hipotéticos.

4º estágio: codificação das regras

Há um deslocamento de interesse desde o estágio anterior: não só se procura combinar ou cooperar, como o prazer de jogar se confunde com a possibilidade de prever todos os casos e codificá-los. A aplicação consciente e adequada das regras a cada caso se torna realidade com essa nova aquisição do pensamento: a formalização das idéias (raciocínio hipotético).

Piaget aproveita para criticar os métodos educacionais mais diretivos por sua dificuldade em trabalhar com conteúdos como as regras ortográficas junto a jovens que discutem com tanta clareza e discernimento uma infinidade de regras tão difíceis de se reter na memória quanto às tais regras ortográficas, mas que eles o fazem sem a menor dificuldade: “é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse” (1932, p.49).

A atividade da criança/adolescente implica um interesse tão evidente que ela complica as coisas por prazer: é a busca da regra pela regra, pela necessidade de discuti-la e aplicá-la sobre todas as situações possíveis e também as imagináveis. O jogo obedece, então, às regras combinadas e validadas pelo grupo numa discussão que pode levar mais tempo que o próprio jogo, porque as regras têm que estar bem determinadas e todas as possibilidades tem que ser pensadas para solucionar impasses, trapaças, etc.

1.2. Consciência da regra

Se assim se constitui a prática das regras pelas crianças, quando se trata da análise da interpretação dessas regras para a criança, Piaget encontra uma assimilação inconsciente ao conjunto das recomendações gerais às quais são submetidas na vida moral. E a maior dificuldade reside, para Piaget, em saber se aqueles regulamentos individuais (rituais) originam ou não a consciência das regras e se essa consciência, sendo assim confirmada, seria indiretamente influenciada pelas instruções adultas.

Para discutir essa questão, Piaget lembra que desde o nascimento tudo exerce pressão sobre a criança de forma a impor-lhe a noção de regularidade. Os acontecimentos físicos e as regularidades exteriores, como a sucessão de dias e noites e a rotina de alimentação e higiene imposta pelos pais ao bebê, favorecem tanto o aparecimento de esquemas motores de previsão como obrigações “morais” (sono, refeição, asseio):

Portanto, a criança está mergulhada, desde os primeiros meses, numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição social. No conteúdo de cada ritual, certamente, é possível saber o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto (1932, p.51).

Apenas na análise dos interrogatórios das crianças Piaget consegue essa distinção. Por um lado, sem intervenção, as regras motoras impostas para si pelas próprias crianças nunca darão origem a um sentimento de obrigação propriamente dito. Por outro lado, quando, em algum momento, uma regra (seja inventada, imitada ou recebida do exterior pela criança) é sancionada pelo ambiente, isto é, aprovada ou estabelecida por outrem, ela se acompanha, mas somente nestes casos, do sentimento de obrigação e se torna uma regra real.

Mas esse sentimento de obrigação aparece somente na medida em que a criança aceita as prescrições de pessoas pelas quais demonstra respeito. Essa tese, defendida por Bovet (*apud* Piaget, 1932; p.52) é acrescida de duas noções de respeito: **unilateral**, que se refere a uma via única onde apenas o lado mais forte, mais velho ou maior é respeitado e **mútuo** onde há uma via dupla e o respeito é igual entre as partes. Mas a **regra coletiva** surgirá como

produto tanto de um como do outro tipo de respeito e a origem da **consciência da regra** será condicionada pelo conjunto da vida moral da criança.

Esses fatos esclarecidos, convém agora descrever os estágios referentes à consciência das regras.

1º estágio: regras individuais

Corresponde ao estágio puramente individual da prática das regras. Na procura de satisfazer prazeres simbólicos ou motores, a criança, rapidamente, adquire hábitos que constituem espécies de regras individuais. A consciência da regra neste primeiro estágio resume-se a rituais puramente individuais onde, pelo prazer da repetição, a criança estabelece para si esquemas de ação sem, no entanto, qualquer sentimento de obrigação.

2º estágio: prática do jogo

No momento em que, por imitação ou contato verbal, a criança começa a querer jogar de acordo com o que vê ao seu redor, tem início esse segundo estágio.

A criança considera as regras sagradas e imutáveis, mas revela o egocentrismo de seu jogo na prática: recusa-se a mudar uma regra e entende toda mudança, ainda que aceite pelo coletivo, como uma falta; no entanto, facilmente foge às regras quando joga. Esse caráter imutável e sagrado das regras lhes é atribuído porque participam de uma autoridade, seja paterna, seja dos mais velhos, a quem se respeita, mas, interiormente a criança não compreende tais regras.

Em alguns casos, Piaget encontrou crianças que aceitaram facilmente mudar as regras do jogo. Mas o autor lembra que até seis-sete anos, ou mais, há uma dificuldade visível na criança em distinguir o que vem dela e o que vem dos outros no que se refere aos seus conhecimentos. Os pequenos que aceitam as mudanças não consideram verdadeiras inovações, porque provavelmente acreditam que todas as regras estão previstas em algum plano que eles simplesmente desconhecem. Inventar uma nova regra, para os pequenos, é encontrar em sua

cabeça um jogo já classificado e previsto por alguma autoridade.

Essas crianças jogam muito mais para si, sem observarem seu vizinho ou serem por ele controladas. No entanto, elas mantêm no seu íntimo a convicção de uma regra mística, eterna e devida à autoridade de quem as concebeu e, portanto, é proibido mudá-las. Tal paradoxo é característica geral do pensamento moral egocêntrico na criança. No entanto, esse comportamento pré-social só é visível no que diz respeito à cooperação, pois no tocante ao comportamento em geral, o egocentrismo caminha lado a lado do constrangimento adulto. Por consequência da desigualdade criança-adulto, a criança não consegue estabelecer um contato recíproco com o adulto, permanecendo fechada em seu eu.

As relações sociais são, pois, de dois tipos: coercitivas ou cooperativas. A **coaço** implica respeito unilateral do mais novo para com o mais velho (fraco-forte) e **cooperação** consiste numa relação de simples troca entre indivíduos iguais. Assim, o egocentrismo infantil só é contraditório em relação à cooperação, pois só esta pode estabelecer realmente relações de trocas sociais entre os indivíduos. A coação, ao contrário, alia-se constantemente ao egocentrismo infantil, pois a relação de apenas uma via se complementa com esta dificuldade de dissociação do eu e do outro.

No fim do segundo estágio aparecem transições decorrentes ainda de resquícios de relações de coação: a criança acredita que algumas regras podem ser combinadas pelos pares, mas sustenta, igualmente, uma verdade absoluta e intrínseca da regra. Ao passo que no estágio seguinte os mais velhos já não sustentam qualquer caráter arbitrário das regras pois aprendem a praticá-las e a discuti-las no grupo.

3º estágio: consciência da regra (descoberta da democracia)

Quando a autonomia sucede a heteronomia a regra do jogo já não se apresenta à criança como uma lei exterior e sim como o resultado de uma livre decisão, onde o respeito só é devido na medida em que é mutuamente consentida.

Três exemplos, nos interrogatórios de Piaget, assinalam essa mudança: a criança aceita

que se mude a regra mediante consenso; deixa de considerar as regras como eternas e transmitidas de geração para geração; e entende a regra (jogo) como originada pouco a pouco pelas próprias crianças para se divertirem.

A realidade social é racional e moralmente organizada e, no entanto, trata-se de uma realidade especificamente infantil. Agora a regra é concebida enquanto decisão livre das próprias consciências. Não é coercitiva nem heterônoma, mas maleável e adaptável às tendências do grupo. E tudo isso sem fazer da regra construída coletivamente uma regra menos verdadeira, antes pelo contrário, somente neste momento é que ela se torna uma lei moral verdadeira porque internalizada na própria ação de legislar. Ou seja somente a autonomia possibilita uma verdadeira prática das regras. A esse respeito, é importante observar :

1º) o sincronismo entre o aparecimento desse novo tipo de consciência da regra e a observação verdadeira das regras.

2º) a regra torna-se condição necessária do entendimento: ao se tornar uma legisladora, a criança toma consciência da razão de ser das leis; o que se apresenta com um segundo indicio da união da autonomia com o verdadeiro respeito a lei.

3º) o sentido político e democrático conduz o jogo: “A lei emana doravante do povo soberano e não da tradição imposta pelos antigos” (Piaget, 1932; p.65).

Daqui por diante, a cooperação e a reciprocidade alcançadas com seus pares permitem que a criança dissocie o costume apenas imposto pelos mais velhos do ideal racional do justo e injusto que se define na própria reciprocidade. Enquanto a coação impõe opiniões e usos somente, a cooperação nada impõe além dos processos de intercâmbio intelectual ou moral. Com o advento da cooperação, as noções racionais do justo e do injusto passam a regular o costume, porque tais noções incidem no próprio funcionamento da vida social entre pares.

Anteriormente, a criança estava envolvida em leis impostas pelo costume em todos os domínios (vida real, jogo, etc.) e aceitá-las parecia obrigatório e indiscutível. Mas a mudança não significa que a consciência moral seja autônoma já aos onze-doze anos: trata-se de uma constatação a respeito da maneira como a criança/adolescente concebe as regras a partir do

progresso das relações sociais e do próprio pensamento. Piaget – e também Paulo Freire (1978) quando discorre sobre a “consciência ingênua” – esclarece que muitos adultos nunca chegam a questionar o caráter das regras, sejam morais, sociais ou religiosas. A autonomia conquistada no domínio do jogo, já aos onze-doze anos, não necessariamente se observa no dia a dia do homem comum das nossas sociedades, muitas vezes submisso a uma ordem social preestabelecida e crente na vontade divina enquanto responsável pela sua graça ou desgraça no mundo.

A preocupação que se segue à análise das observações e interrogatórios realizados por Piaget sobre a prática e a consciência das regras refere-se a sua questão inicial sobre a moralidade humana. O autor se questiona como a prática democrática se encontra tão avançada em crianças no jogo de bolinhas e é tão pouco comum em adultos nas mais variadas situações?

Um fator a se pensar, segundo Piaget, é que as crianças de doze- treze anos não sofrem coações dos mais velhos, pois geralmente não se joga depois dessa idade, o que pode minimizar os efeitos de coação aos quais sofrem os mais novos.

Um segundo fator, na minha opinião, diz respeito ao quanto o conjunto da vida moral do sujeito na sociedade, na escola e na família o coage a aceitar as regras como elas são, a respeitá-las sem questioná-las, punindo o sujeito pelo desrespeito às regras estabelecidas.

Se no jogo há uma situação lúdica com liberdade suficiente para modificá-la ao prazer e às necessidades do grupo e as relações de coação são superadas pela igualdade na medida que a criança se torna mais velha; na vida não se tem, necessariamente, essa liberdade e pé de igualdade para modificar as regras sociais e discuti-las dentro de um clima democrático. A coação não é exercida somente pelos mais velhos, mas por uma sociedade e uma ordem estabelecida que se impõem independentemente das consciências individuais.

É claro que a mudança é possível dentro de uma democracia. Mas a consciência democrática é construída por cada indivíduo e essa construção só é possível a todos dentro de um ambiente sociomoral que possibilite, através de relações sociais cooperativas e recíprocas,

o pleno desenvolvimento do sujeito autônomo, legislador e livre das crenças nas leis “eternas e imutáveis”.

Por isso o estudo de Piaget sobre o juízo moral das crianças revela, junto com os estágios aqui pressupostos pelo autor, uma preocupação com a repercussão dessas aquisições no conjunto da vida moral da criança. Tais repercussões são objeto das pesquisas sobre a moralidade na escola, como se propõe esta dissertação, pois visam descrevê-las no conjunto da vida social no ambiente pedagógico.

2. As regras, o respeito e as relações sociais

Além da descrição dos estágios encontrados por Piaget sobre a prática e a consciência das regras do jogo de bolinhas, cabe discutir ainda sobre os processos evolutivos inerentes ao juízo moral das crianças. A esse respeito, Piaget destaca duas grandes questões, uma refere-se ao tipo de mudança (grau ou natureza) observada entre seis e doze anos; a segunda questão refere-se à distinção entre o que é do sujeito e o que é socialmente transmitido. Essa última questão suscita outra preocupação no que se refere ao respeito, se se deve ao grupo ou a um indivíduo particular.

Sobre a primeira questão Piaget (1932) infere que não se pode conceber uma diferença de natureza sem uma continuidade pelo menos funcional.

O adulto todo já está na criança e a criança toda também está no adulto. A diferença de natureza reduz-se então a isto: há, na criança, atitudes e crenças que o desenvolvimento intelectual eliminará, na medida do possível, há outras que assumirão sempre maior importância; e, das primeiras às segundas, não há filiação simples, mas antagonismo parcial (p.75).

Sendo assim, a divisão em estágios contém tanto as diferenças estruturais (natureza) quanto continuidade funcional (grau). Não há, portanto, estágios gerais que englobam todo o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num recorte de sua evolução. Os estágios referem-se a fases sucessivas de processos regulares que se reproduzem alternadamente nos planos do comportamento e da consciência. Até se poderia, conforme Piaget, falar apenas em

fases de autonomia e heteronomia que se repetem a cada tomada de consciência ou de reflexionamento ou, ainda, de um novo conjunto de regras apresentadas¹¹ (p.75).

O equilíbrio alcançado não é estático nem definitivo, porque o respeito mútuo é apenas a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral quando são minimizadas as diferenças entre o adulto e a criança, o menor e o maior; assim como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, sob as mesmas circunstâncias. No entanto, ambas são formas de equilíbrio não só limitadas mas ideais, porque nunca totalmente atingidas. Em toda parte, o contingente de regras e das opiniões ambiente influencia o espírito individual, mesmo em virtude de uma coação mínima, e só em princípio uma criança de doze a quatorze anos poderia submeter todas as regras ao seu exame crítico (p.83).

Resta agora confrontar duas hipóteses principais referentes à natureza psicológica do respeito e das regras morais: o respeito se dirige ao grupo e provém da pressão social sobre o indivíduo ou o respeito dirige-se a pessoas e é resultado das relações interpessoais. Essas teses foram sustentadas, respectivamente, por Durkheim e Bovet.

Para Durkheim, segundo Piaget, a condição para surgimento de novas características de obrigação e regularidade é simplesmente a convivência em grupo, pois é do próprio agrupamento que elas vão surgir. “Logo, a regra outra coisa não é que a condição de existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma essa consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento do respeito” (p.87).

No entanto, como se viu, a regra não permanece a mesma para os mais novos e para os mais velhos. E o método de Durkheim explica os pólos autonomia e heteronomia em termos de evolução e desaparecimento do conformismo obrigatório. No máximo do conformismo cada unidade social é fechada sobre si mesma e a tradição pressiona a consciência de cada um.

¹¹ Essa tese é defendida por Piaget, mais de trinta anos depois, em relação à inteligência na teoria da abstração reflexionante, que subsume a teoria dos estágios da inteligência: não há fases estanques, mas processos de reflexionamentos a cada vez que o sujeito se depara com um novo objeto (ele precisa reaprender esse objeto em função de tudo que construiu até agora e esse processo apresenta dificuldades inerentes à própria resistência do objeto e também ao próprio quadro assimilativo de cada indivíduo em particular).

Na medida em que barreiras são rompidas, os indivíduos escapam à vigilância, fazendo desaparecer os conformismos locais a partir da fusão com outros grupos.

Em outras palavras, o fator principal do conformismo obrigatório entre os pequenos não é outro senão o respeito pela idade: respeito aos mais velhos e, sobretudo, respeito pelos adultos. E se, num dado momento, a cooperação sucede a coação ou a autonomia ao conformismo é porque, crescendo, a criança escapa, progressivamente, à vigilância dos mais velhos (p.88)

Piaget constata isso no jogo de bolinhas: os meninos de onze-doze anos já não têm companheiros mais velhos durante o jogo, já que não se observa adolescentes (depois do ensino fundamental) a jogar bolinhas de gude.

E é justamente nas sociedades de crianças¹², que Piaget percebe a cooperação como o fenômeno social mais profundo e mais bem fundado psicologicamente: a partir do momento em que se escapa à coação da idade o indivíduo tende para a cooperação como forma normal do equilíbrio social. Por isso, Piaget achou difícil permanecer metodologicamente com Durkheim no que se refere aos diferentes tipos de respeito: ele desconsidera as diferenças de idade ou de gerações. Durkheim supõe sujeitos homogêneos e analisa as repercussões de diferentes formas de agrupamentos sobre a consciência desses. Seus estudos são úteis, mas incompletos. Piaget sugere, para desequilibrar essa análise, imaginar uma sociedade sem conflitos de gerações. Será que haveria coação e os efeitos do respeito unilateral? Haveria religião? Conheceriam o conformismo obrigatório?

São apenas algumas questões que Piaget (1932) levanta, acreditando que:

Para que sejam resolvidas, num sentido ou noutro, não há dúvida de que seria preciso opor, mais do que geralmente se faz, a cooperação à coação social, essa resultando, simplesmente, talvez da pressão das gerações umas sobre as outras, e a outra constituindo a relação social mais profunda e mais importante para a elaboração das normas racionais (p.89).

Mas a discussão não esbarra nos limites do social e do individual: o respeito, a consciência da obrigação e a constituição das regras prescindem da interação de dois

¹² Refere-se à constituição de sociedades geridas pelas próprias crianças, como o self-government discutido no próximo capítulo.

indivíduos, pelo menos. Nisso consiste a tese de Bovet (*apud* Piaget, 1932) que, “por princípio”, considera apenas os indivíduos.

Desta forma, o grande impasse sobre o estudo da consciência moral está entre uma explicação pelos processos puramente individuais e outra que admite a participação interindividual nesse processo.

Piaget concorda com Bovet e diz ter encontrado esse resultado refletido em suas pesquisas, quando das condições para o aparecimento da consciência do dever: (1º) é preciso que um sujeito receba instruções de outro; (2º) é preciso que o sujeito que recebe a instrução a aceite, isto é, respeite àquele que a comunicou (p.90). Mas, ao contrário do que propõe Kant: o respeito se dirige às pessoas e não à regra enquanto tal. “É o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele” (p.90).

É fácil imaginar como esse processo ocorre na criança, na medida em que ela recebe ordens dos mais velhos e ela os respeita¹³. A questão crucial para Bovet é como essa moral do dever, confirmada na análise do jogo de bolinhas por Piaget, permitirá o aparecimento da moral do bem.

Trata-se de um duplo problema. Em primeiro lugar, a consciência primitiva do dever é heterônoma, já que o dever não passa da aceitação das instruções recebidas do exterior. Mas, apesar desse aspecto exterior, a criança tem que se valer de sua consciência (razão) para discernir todo o material moral que lhe é imposto. Isto, por si, já exige uma certa autonomia – limitada, já que a criança não inventa novos deveres – para escolher dentre as instruções recebidas as que lhe são mais adequadas.

¹³ Um exemplo da moral do dever se exemplifica na negativa de minha filha Isadora (5;2) em tomar suco de abacaxi. O seu “dever” de não tomar suco de abacaxi teve origem quando, por problema de saúde, há três anos, teve que se abster de sucos ácidos, e eu impunha essa regra. Sanado o problema, ela pode novamente tomar o suco. Mas Isadora simplesmente não acha correto tomar o suco e não o faz sob hipótese alguma.

Em segundo lugar, carece distinguir, ao lado da consciência do dever, uma consciência plenamente autônoma. Diferentemente de Durkheim, que reduz o dualismo entre bem e dever aos efeitos da pressão do grupo sobre as consciências individuais, Bovet deixa a questão em aberto. E é nesse ponto, sem fugir a tese de Bovet, onde os sentimentos morais estão intimamente ligados ao respeito dos indivíduos uns pelos outros, que Piaget acredita na distinção dos dois respeitos (p.91).

O respeito unilateral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento moral da criança, fazendo com que esta aceite as instruções e servindo de fator de continuidade entre as gerações. Mas, e isso fica evidente em toda a análise descrita por Piaget, com o avanço da idade há decisões que precisam ser tomadas em pé de igualdade e as pressões exercidas entre indivíduos se tornam colaterais. E o respeito, portanto, muda de natureza:

Que a cooperação seja um resultado ou causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em 'se situar' para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral (p.91).

A partir dessas constatações, que tiveram como pano de fundo a análise do jogo de bolinhas, Piaget define a diretriz que conduz o restante de seu trabalho sobre o juízo moral da criança: a análise a ser feita não deve considerar um enfoque individualista ou socialista, mas as duas realidades sociais (coação e cooperação) e os respeitos a elas correspondentes.

A seguir, descrevo o método e os procedimentos utilizados por Piaget para a análise do juízo moral das crianças. Os problemas morais escolhidos pelo autor são utilizados nesta dissertação para investigação do juízo moral dos alunos inseridos num ambiente sociomoral de uma escola que pretende trabalhar a reciprocidade e a cooperação enquanto princípios da relação de atendimento pedagógico às crianças.

3. O juízo moral infantil

Piaget discute o problema do respeito unilateral ou os efeitos da coação adulta no desenvolvimento da moralidade infantil. Para isso busca estudar diretamente a maneira pela qual a criança concebe seus deveres e os valores morais em geral. O autor procura mostrar, como se concluiu na análise das regras do jogo, que as primeiras formas da consciência do dever na criança são, essencialmente, variações da heteronomia.

Uma descrição dos efeitos da coação adulta sobre o espírito infantil é possível através de uma pesquisa minuciosa que explore o juízo de valor emitido pelas crianças e, ao mesmo tempo, possibilite a ampliação do interrogatório no próprio decorrer da entrevista.

As observações individuais, caso a caso, certamente forneceriam um bom referencial para a análise dos fatos morais, mas não seriam suficientes, segundo Piaget (1932), porque se apresentariam limitadas a poucos casos e se constituiriam apenas de fatos fragmentados da conduta dos indivíduos.

Diante da dificuldade de apreender na criança as regras morais provenientes dos adultos e as que provêm dela própria, Piaget, ao invés de analisar as decisões da criança ou as lembranças de suas ações, se propõe a analisar a maneira pela qual ela avalia uma e outra conduta. E a dificuldade em decorrência do objeto de análise é justamente a impossibilidade de se apresentar à criança situações concretas (ou reais) para que ela julgue. O método empregado é, portanto, indireto e suscita questões sobre quão perto se poderá chegar da real apreensão da moralidade infantil ao se escolher tal emprego.

Uma pesquisa desta abrangência se revela indireta na medida em que só se pode fazer com que a criança pense sobre uma história a ser narrada e sua reflexão, portanto, pode se distanciar da prática real. Por um lado, o pensamento infantil em relação à moral pode não ter relação com as reações e sentimentos na vida real. Por outro lado, o que a criança compreende das histórias relatadas pode não se relacionar exatamente com o que ela faria se fosse o sujeito

de tais acontecimentos.

Essas dificuldades do método, levantadas pelo próprio Piaget, se resumem às relações que o julgamento verbal mantém com a prática efetiva do pensamento, seja moral ou intelectual. Assim, nos situamos diante de questões que serão absorvidas na própria investigação.

A questão pode ser resumida da seguinte maneira: o pensamento verbal consistiria numa tomada de consciência do pensamento real e espontâneo, ou não mantém, absolutamente, relações definidas com ela? Independente da resposta, a pergunta é, para Piaget, de fundamental importância para a psicologia humana. Será que o homem é um discursista sem compromisso com o que diz ou tem em si a necessidade de formular para compreender? Uma importante indicação já se apresenta na primeira parte deste estudo de Piaget: há uma certa e delicada convergência entre a prática e a consciência das regras em relação ao jogo de bolinhas.

Piaget se perguntará como a criança julga o bem e o mal, o certo e o errado, e não como ela pratica sua moral. O autor postula uma “(...) correlação entre o julgamento de valor verbal ou teórico e as avaliações concretas que se operam na ação” (1932, p.98). As discrepâncias são encontradas também no pensamento lógico, onde as aquisições sofrem um atraso quando são requeridas verbalmente, pois o sujeito tem de reconstituir a aquisição em outro plano. No caso da moral, os estudos sobre a regra do jogo confirmam esse ‘atraso’ do pensamento verbal em relação à ação moral.

Aqui se apresentam duas possibilidades. A primeira é a de que o juízo moral teórico esteja atrasado em relação ao juízo moral prático e represente apenas um estágio atualmente superado no plano da própria ação (p.98). E a segunda, é a de que não haja relação nenhuma. Que a criança enuncie seu julgamento de acordo com o que ela acha que o “adulto” gostaria de ouvir, relatando lições morais. As entrevistas de Piaget trazem crianças que mudaram seu julgamento ao perceber que o entrevistador não esperava por lições. O autor questiona, então, se o pensamento verbal das crianças seria apenas repetições ou deformações do mundo adulto sem relações com avaliações morais reais da criança.

E isso já foi respondido nas análises das regras do jogo de bolinhas, que explicita a estreita relação observada no juízo teórico das regras e sua prática pelas crianças: “Vemos assim, que, pelo menos no domínio do jogo o juízo teórico corresponde ao juízo prático, o que não significa que o juízo teórico represente a ação real da criança, mas que corresponda, em linhas gerais, aos juízos que ele faz no próprio decorrer da ação” (p.99).

É exatamente essa relação que Piaget pretende confirmar no domínio dos desajeitamentos, do roubo, da mentira e da justiça. E, na persistência do problema da ação e o julgamento moral, Piaget alude aos diversos fatores que interferem na ação, além das narrações e julgamentos verbais presentes na realidade da criança, sendo importante não o resultado em si (do que será encontrado na pesquisa), mas o seu posicionamento no conjunto da vida real da criança (p.101).

A hipótese do paralelismo entre o desenvolvimento moral e intelectual já é também esboçada no início dessa segunda fase da pesquisa, quando Piaget aproxima também a coação moral e a intelectual:

Ora, a coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança mais ou menos atribui às regras recebidas de fora, assemelha-se, de perto, como veremos, às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto (p.93).

Piaget encontra, assim, no plano dos juízos de valor um fenômeno análogo ao “realismo nominal”¹⁴ no campo conceitual, ou seja, uma confusão entre o subjetivo e o objetivo – característica marcante do egocentrismo infantil. Tal fenômeno, denominado **realismo moral**, consiste numa tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles correspondentes como auto-suficientes e independentes da consciência, se impondo obrigatoriamente em qualquer circunstância.

O dever é para a criança essencialmente heterônomo, já que ela acredita ser bom todo ato obediente e mau todo ato contra a regra e, por isso mesmo, a regra deve ser observada ao

¹⁴ Este conceito pode ser encontrado nos estudos de FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

pé da letra e não no seu espírito. A avaliação que se consegue da responsabilidade é objetiva, pois os atos são julgados não em função das intenções que os desencadearam, mas de sua conformidade material com as regras estabelecidas.

Assim, depois da análise do jogo e da verificação de um longo período onde a criança concebe as regras como sagradas, Piaget procura ver até onde chega esse realismo moral e se a coação adulta, que está na sua origem, também vai desencadear o fenômeno da responsabilidade objetiva. Nesse intento, o autor investiga o juízo das crianças sobre histórias narradas a partir de situações de desajeitamento, roubo e mentira.

Para situar os resultados dessa pesquisa no conjunto da vida moral da criança, Piaget (1932) distingue dois planos no pensamento moral:

- (1) o pensamento moral efetivo, que se constrói na ação em contato com os fatos; o choque com os conflitos conduz a julgamentos de valor que permitirão ao sujeito orientar-se em cada caso particular;
- (2) e o pensamento moral teórico ou verbal, ligado ao precedente por toda espécie de conexões, e, ao mesmo tempo, tão afastado quanto pode ser a reflexão da ação; aparece quando a criança é solicitada a julgar atos de outrem, que não se lhe ligam diretamente, ou enunciar princípios gerais independentes de sua conduta atual (p.139).

O primeiro problema que ressurgiu, então, é o de **saber a que correspondem os resultados em relação ao pensamento moral efetivo da criança.**

Piaget não acredita no prejuízo dos resultados em função dos interrogatórios utilizados por tratar-se de uma prática que bem pode ocorrer casualmente no cotidiano de uma criança: ao ouvir o relato de um amigo e emitir o seu juízo, ao contar um acontecimento, ela emite seu julgamento. A hipótese é de que mesmo nas crianças, a reflexão moral teórica consistiria numa tomada de consciência progressiva da atividade moral efetiva. Mas convém, antes de defender este ponto, considerar que:

- (1) “Toda tomada de consciência inverte a ordem de aparecimento das noções: o que é

primeiro na ordem da ação está em último na ordem da tomada de consciência” (1932, p.139).

- (2) “A tomada de consciência é uma reconstrução e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação” (p.141).

Feitas as ressalvas quanto ao método empregado para a análise do juízo moral na criança, apresenta-se agora os principais resultados das entrevistas sobre a mentira, os desajeitamentos, o roubo e a justiça.

3.1. Responsabilidade objetiva *versus* responsabilidade subjetiva

Por mais que se isole o fator de coação adulta, quase sempre as ordens são incompreensíveis para a criança, e a aceitação destas provoca, quase que necessariamente, o aparecimento do realismo moral. O sentimento de culpa e de dever aparece com ou sem o respeito à regra. As crianças mais novas não conseguem obedecer a uma ordem por esquecimento ou por ceder aos impulsos, sem que isso se caracterize por desobediência, e mesmo assim demonstram sentimento de culpa ao presenciar o resultado do ato (material). Esses sentimentos aparecem mesmo antes da noção de intencionalidade (Piaget, 1932, p.142).

O desenvolvimento da responsabilidade objetiva, pode se dizer, é espontâneo. As regras de higiene, assim como de alimentação, mesmo que delicadamente tratadas, exprimem ordem e dever, dando origem a contínuos julgamentos de responsabilidade objetiva pela criança mesmo quando o elemento de intencionalidade está quase que totalmente afastado do ato em questão. Segundo Piaget, “Toda regra que comporta uma aplicação material é suscetível dos mesmos desvios” (1932, p.144).

É possível observar tais desvios nos desajeitamentos: acontece da criança, nos primeiros anos, julgar-se de um ponto de vista completamente objetivo, para seu próprio prejuízo. Só mais tarde a criança distinguirá um acidente da imprudência:

A coação inevitável do adulto (...) provoca necessariamente um certo realismo moral, mais ou menos acentuado, naturalmente, segundo o ambiente e o caráter combinado dos pais e da criança. O realismo moral, que observamos mais tarde no plano verbal, seria, assim, o resultado indireto destes fenômenos

primitivos (p.145).

Mas há entre o realismo moral espontâneo e o teórico¹⁵ um intermediário, que se refere ao julgamento que a criança faz a respeito da conduta dos outros.

Em relação a si mesma, a criança consegue muito cedo (por volta dos três anos) diferenciar as ações involuntárias dos atos intencionais, mas em relação aos semelhantes costuma ser mais severa que para consigo. Isso ocorre porque o comportamento do outro nos aparece em sua materialidade, muito antes de ser compreendido em sua intencionalidade e somos impelidos a contrapor primeiramente esta materialidade com a regra estabelecida e a julgar os atos segundo esse critério essencialmente objetivo¹⁶.

Nesse sentido, o método de interrogatório aplicado por Piaget aproxima-se do julgamento que se faz da conduta alheia:

Com a avaliação da conduta alheia, aproximamo-nos um pouco da situação um pouco artificial na qual a criança considera atos, não observados diretamente, mas descritos por meio de uma história. Se o realismo moral dura muito mais tempo no que se refere aos julgamentos a respeito dos outros do que no domínio puramente individual, é evidente que ele se prolongará ainda mais no que se refere aos exemplos inteiramente verbais contidos em nossas narrações (p.146).

Os juízos pautados pelo realismo moral e pela responsabilidade objetiva podem, portanto, se prolongar no plano puramente verbal. Mas os juízos expressos sobre essas narrativas não são apenas objetivos. Muitas crianças, principalmente as mais velhas, expressam suas avaliações sobre a mentira, os desajeitamentos e o roubo com uma tese justamente contrária a do realismo moral e responsabilidade objetiva. Quando as crianças consideram a intencionalidade dos atos, há um juízo em função de responsabilidade subjetiva: não importa o prejuízo material causado pelo desajeitamento ou pelo roubo, nem mesmo o tamanho da mentira, trata-se apenas do julgamento em função da intencionalidade do ato praticado.

¹⁵ O primeiro refere-se a própria conduta da criança em relação às regras e o segundo ao pensamento dela em relação às regras.

As conclusões de Piaget sobre as principais preocupações morais da infância apontam para a existência de duas morais distintas na criança, devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem sem constituir-se em estágios propriamente ditos. O primeiro processo é a coação adulta, que resulta na heteronomia e no realismo moral; o segundo é a cooperação, que resulta na autonomia pessoal. Distingue-se, ainda, um intermediário de semi-autonomia, mas onde a regra ainda se impõe de fora sem aparecer como produto da consciência .

A autonomia moral só aparecerá quando da descoberta de uma intencionalidade nos atos próprios e dos outros e de uma necessidade da veracidade para manter as relações sociais e o respeito mútuo; ou seja, quando a criança considera em sua consciência um ideal como necessário, independente de qualquer pressão exterior.

Piaget chega, portanto, à confirmação da hipótese formulada na análise das regras do jogo: a existência de dois tipos de respeito e, conseqüentemente, de dois tipos de morais: a moral da coação e da heteronomia, da qual se ocupou acima, e uma moral da cooperação e da autonomia, a qual se procura agora, por seu caráter mais jurídico, na mobilidade da consciência ou nas atitudes sociais difíceis de se apreender nas conversações das crianças.

É que os aspectos da cooperação e da reciprocidade escapam ao interrogatório sobre a mentira, os desajeitamentos e o roubo, porque tais noções referem-se às regras prescritas por adultos e descrevem muito mais a heteronomia que a autonomia. Por isso, a cooperação e reciprocidade foram quase que negligenciadas no estudo desses interrogatórios. Para apreender o segundo tipo de moral é necessário, portanto, recorrer a noção de justiça. Ela é construída no próprio movimento da consciência infantil dentro das prescrições e contradições adultas. “(...) a mais racional sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem mais dificuldades (...)” (Piaget, 1932; p.156).

¹⁶ Comumente se observa em sala de aula discussões entre colegas por causa de esbarrões acidentais no recreio. O aluno que se machuca acha-se no direito de revidar o esbarrão já que avalia em primeira instância o ato material e não a intenção do outro.

É do ponto de vista da noção de justiça que Piaget procura apreender, portanto, as origens da cooperação e da reciprocidade; produtos da introspecção e das trocas sociais entre iguais.

4. As noções de justiça e a conquista da autonomia

O sentimento de justiça, ainda que sofra influência das prescrições e exemplos dos adultos, parece, em muitos aspectos, independente de tais influências e não necessita mais do que o respeito mútuo e a cooperação entre crianças para se desenvolver.

Piaget distingue duas noções de justiça: a **retributiva**, onde a própria noção de justiça é inseparável da sanção e define-se pela correlação material¹⁷ entre o ato cometido e sua retribuição; e a **distributiva**, que implica apenas a idéia de igualdade sem qualquer apelo às sanções (1932, p.157). A investigação envolve, portanto, dois momentos: a escolha de sanções, que abrange a noção de retribuição e o conflito entre a autoridade adulta e a justiça, que se refere à noção de distribuição.

4.1. A justiça retributiva

Piaget apresenta à criança uma história acompanhada de alternativas de sanções para que esta aponte qual a mais justa, opondo à sanção expiatória – verdadeiro ato de justiça para os que acreditam na primazia da retribuição – uma sanção por reciprocidade, que deriva unicamente da idéia de igualdade.

Encontram-se dois tipos de reações com respeito à sanção:

Expiatória: “para uns a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever” (1932, p.158). Frequentemente essa reação é mais encontrada nas crianças mais

¹⁷ Quanto mais grave a falta, maior e mais severa deve ser a sanção.

novas, mas subsiste em todas as idades e até em adultos, quando favorecida por certos tipos de relações familiares ou sociais¹⁸.

Recíproca: “para outros, a expiação não constitui uma necessidade moral: entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as conseqüências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade (...)” p.158-9. Reações, em média, mais freqüentes nas crianças mais velhas.

Piaget conclui que existem dois tipos de sanção ou justiça retributiva: a sanção expiatória, característica das relações de coação, e a sanção por reciprocidade, mais relacionada a idéia de reciprocidade. Mas o autor busca ainda, segundo o nível de desenvolvimento, saber se a criança está orientada para um ou outro tipo.

As entrevistas com aproximadamente 100 crianças mostram uma evolução nos julgamentos de justiça retributiva com a idade: as crianças mais novas são mais levadas para a sanção expiatória e as mais velhas para a sanção por reciprocidade¹⁹ (p.165). No entanto, convém fazer duas considerações:

(1) Ao lado das tendências (expiatória ou recíproca), há um problema de tipologia: a existência de mentalidades fixadas na idéia de expiação parece evidenciar o fato de que elas só podem ser produto de uma certa educação familiar, social ou religiosa. É que a idéia de expiação subsiste mesmo com o passar dos anos e não seria surpreendente se, em meios diferentes, os resultados dos interrogatórios se mostrassem completamente diferentes.

(2) A severidade com que as próprias crianças escolhem as várias punições propostas leva a crer que os sujeitos muitas vezes limitam-se a pensar nas punições às quais está habituado, isto é, sanções ‘arbitrárias’ e expiatórias.

¹⁸ Afirmação que também justifica estudo sobre diferentes ambientes sociomoraes produzidos pelas escolas e o desenvolvimento moral de seus alunos.

¹⁹ Para sanções por reciprocidade, Piaget encontrou as seguintes porcentagens por grupo de idade: 30% para 6-7 anos; 44% para 8-10 anos e 78% para 11-12 anos.

Mas, apesar das dificuldades de se entrevistar sobre tais assuntos e até da influência que se pode ter a linguagem adulta dos investigadores sobre o ideário moral infantil, os resultados gerais das pesquisas de Piaget culminam na existência de uma lei de evolução no desenvolvimento moral da criança. Assim, se distingue no domínio da justiça retributiva, dois tipos de reação: uma arraigada na noção de expiação, outra na reciprocidade. E, mesmo que se encontrem em qualquer idade os dois tipos, o segundo tenderia, entretanto, a predominar sobre o primeiro.

Estes dois tipos de atitudes se prendem, na medida em que correspondem a fatos reais, às duas morais reconhecidas até aqui:

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a **noção de expiação** para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos (...) **À moral da autonomia** e da cooperação corresponde, ao contrário, a **sanção por reciprocidade**²⁰. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda a cooperação, daria nascimento à idéia de expiação ou a legitimaria: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança (Piaget, 1932; p.176-7).

A noção de sanção expiatória resulta, então, da conjunção de duas influências: influência individual, que é a necessidade de vingança (desinteressada e derivada), e influência social, que é a autoridade adulta impondo o respeito às ordens e o respeito à vingança em caso de infração. Em suma, do ponto de vista da criança, a sanção expiatória é uma vingança semelhante à vingança desinteressada (porque vinga a própria lei), que emana dos autores da lei.

A passagem do primeiro para o segundo tipo de justiça, a retributiva, é apenas um caso particular da evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo. O que restará dessa noção de retribuição será um sentimento de que não é preciso aplicar ao infrator um sofrimento proporcional à falta, mas fazer compreender o culpado, apropriadamente e em relação à falta cometida, onde se rompeu o elo de ajuda mútua e confiança. E a idéia de

²⁰ Grifos meus.

reciprocidade, inicialmente compreendida simplesmente como proporcionalidade, do tipo olho por olho e dente por dente, tende para uma moral de compreensão e de perdão.

Tais conclusões, referentes a moral da coação e da cooperação observadas no juízo das crianças sobre a noção de sanção, levam Piaget à hipótese da crença numa justiça imanente, como manifestação mais primitiva do sentimento de justiça. Se a criança admite a justiça enquanto retribuição, deve também admitir, nos primeiros anos, a existência de sanções automáticas, que se realizam nas próprias coisas, mas deve também chegar a superar tal crença no curso do próprio desenvolvimento moral.

4.2. Justiça imanente

A interpretação animista e artificialista com que a criança aborda a natureza, enquanto todo harmonioso que obedece a leis físicas e morais faz parecer-lhe natural que uma falta qualquer acarrete automaticamente uma sanção. Entre os maiores esta mentalidade desaparece pouco a pouco e com ela a crença na justiça imanente. Ela permanece, entretanto, não como se dá na criança pequena, mas como as diversas “crenças” presentes no homem adulto, como as superstições, por exemplo.

A origem da justiça imanente suscita três soluções: a de que seria inata no indivíduo; que resultaria diretamente do ambiente familiar; ou ainda, seria um produto indireto da coação adulta. Mas se a criança facilmente atribui a uma justiça imanente os acidentes ou fatos do cotidiano, parece haver indicativos de uma estreita relação com a mentalidade própria das crianças. Esse ponto é crucial para o entendimento da origem da justiça imanente: ela provém de uma transferência, para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta.

A diminuição dessa crença poderia se explicar apenas pela experiência crescente e o progresso da inteligência. Mas não é a experiência somente, e sim certas experiências morais que orientarão a criança para esta ou aquela direção. A descoberta da imperfeição da justiça adulta (alguns atos bons ficam sem recompensa e outros maus sem punição, quando se sofre injustiça por parte de pais ou professores, etc.) consiste em apenas um dos fatores de um

conjunto que impele a criança da moral da obediência para a da cooperação. É nesse processo geral e em suas conseqüências para a noção de retribuição, que Piaget acha mais plausível a explicação do desaparecimento progressivo da justiça imanente (1932, p.200).

4.3. Justiça distributiva

As descobertas de Piaget sobre a justiça retributiva ou das sanções e a justiça imanente parecem impor a conclusão de que com o passar da idade a cooperação vence a coação adulta e a sanção expiatória parece decrescer em sua importância. Assim, é importante analisar, agora, os efeitos da cooperação no campo da justiça e os conflitos entre a justiça retributiva ou igualitária e a justiça distributiva.

Para Piaget,

(...) as idéias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça que, sem estar em contradição com as formas evoluídas da justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente, aos progressos destas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas (1932, p.200).

Em todas as variações de histórias apresentadas²¹, as respostas encontradas por Piaget são sempre as mesmas: se há conflito entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, os pequenos preconizam a sanção e os maiores a igualdade (p.207-8). Mas, antes das tentativas de interpretação dos resultados, é importante lembrar que os juízos verbais correspondem ao pensamento das crianças sobre os acontecimentos dos interrogatórios e está, portanto, sempre atrasado em relação as suas reações na vida, ou seja, sobre os sentimentos morais efetivos. Assim, pode se chegar à conclusão de que, se a sanção prevalece nos primeiros anos, a igualdade vence no próprio desenrolar da mente da criança.

²¹ As histórias versam sobre: 1) favorecimento da criança obediente em detrimento de outra; e 2) fatos sem gravidade moral, como deixar cair o pão na água, mas que requerem uma solução.

E a que se atribui tal evolução? Duas soluções seriam possíveis segundo o autor: a primeira seria a de que o igualitarismo, tal como a justiça retributiva, fosse produto direto do respeito da criança pelo adulto e a segunda seria a de que a idéia de igualdade se desenvolvesse das relações entre as crianças e da ação de umas sobre as outras e, até mesmo às custas do adulto (p.209). Mas os fatos expostos até já falam da preferência da segunda solução...

Para confirmar tal solução, Piaget busca descrever como e quando se apresentam os possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta. Ele pergunta às crianças o que acham de uma mãe que pede a um filho para fazer todo o trabalho quando o outro não fez sua parte; e de fazer as crianças esperarem para atender um adulto que chega depois no mercado.

Piaget não encontra estágios e não acredita que as crianças passem sucessivamente pelas atitudes que se apresentaram na pesquisa. Trata-se mais do tipo de educação recebida, do ambiente sociomoral de cada criança. O que se pode, de fato, é identificar três grandes etapas no desenvolvimento da justiça em relação com a autoridade adulta:

(1^a) “A justiça não é diferenciada da autoridade das leis: é justo o que o adulto mande”.

(2^a) “O igualitarismo desenvolve-se e prevalece sobre qualquer outra consideração”.

(3^a) “O igualitarismo simples cede o passo diante de uma noção mais refinada de justiça, que podemos chamar a ‘equidade’, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (1932, p.216).

Piaget constata que as noções de justiça e de solidariedade se desenvolvem, correlativamente em função da idade mental da criança (p.234-235). Assim, três fatos estão correlativamente ligados no decorrer de todo esse estudo: a reciprocidade, a necessidade de igualdade e os traços de solidariedade se afirmam com a idade.

Para concluir o estudo sobre o que a criança considera justiça, Piaget analisa as respostas das crianças a uma questão que resume todas as anteriores: **o que você considera**

injusto?

As respostas foram de quatro tipos: (1) condutas contrárias às ordens recebidas; (2) condutas contrárias às regras do jogo; (3) condutas contrárias à igualdade e; (4) injustiças relativas à sociedade adulta (ordem econômica ou política). Aliadas ao que foi exposto nos parágrafos anteriores, tais respostas permitiram que Piaget identificasse três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança:

1º período (indiferenciação das noções do justo e injusto com dever e desobediência): O justo está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta. Há algumas situações em que se considera a injustiça, como quando o adulto transgredir suas próprias regras, mas quando esse se atém a suas próprias regras, tudo que prescreve é tido como justo.

2º período (desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade sobre a autoridade): As reações das crianças começam a se estabelecer em função da busca de igualdade. Algumas características são facilmente observadas, como a dificuldade de aceitar a sanção expiatória, sendo legítima somente aquela sanção por reciprocidade. Por princípio, a igualdade agora tem primazia mesmo nos conflitos com a autoridade.

3º período (sentimento da equidade): Esboça-se uma nova atitude que se caracteriza pelo desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade: os direitos iguais dos indivíduos são avaliados mediante consideração da situação particular de cada um. A equidade sucede, portanto, a igualdade pura.

Sobre a noção de justiça, Piaget encontra os mesmos resultados observados anteriormente a respeito da regra do jogo, dos desajeitamentos, do roubo e da mentira: a oposição de duas morais, a moral da autoridade e a moral do respeito mútuo. E a solidariedade entre indivíduos iguais parece, em todos esses campos, a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional.

4.4. Conclusões sobre a moralidade infantil teórica

A moral do sujeito não é homogênea, pois a própria sociedade não o é. Do conjunto

das relações sociais que constituem a sociedade, Piaget conseguiu distinguir pelo menos dois tipos extremos: as relações de coação e as relações de cooperação.

Piaget vai ao encontro da análise histórico-crítica ou lógico-sociológica na medida em que suas conclusões demonstram não mais que a existência “de uma lei de evolução nos juízos morais, análoga àquela cujos efeitos a psicologia percebe no decorrer do desenvolvimento dos indivíduos” (1932, p.294); além de distinguirem, sobre o caráter social das normas, uma dualidade que se dissimula sob o epíteto de social e se reconhece, prontamente, na descrição das relações coação e reciprocidade.

Em resumo, o problema da moralidade conduz as pesquisas de Piaget ao centro das discussões da sociologia e da psicologia, mas propõe uma abordagem que não se atém nem ao social nem ao individual, mas à qualidade das relações entre os dois e os resultados dessa interação.

Um outro ponto a se discutir sobre os resultados é o do paralelismo entre desenvolvimento moral e evolução intelectual. Piaget não cansaria de afirmar que, em certo sentido, nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual. Mesmo assim, não se deve rejeitar de todo o *a priori*, que constitui o obrigatório, ao passo que as conexões necessárias se impõem gradualmente, no decorrer da própria evolução: “Ao lado da incoerência de fato, própria dos procedimentos sucessivos da inteligência elementar, devemos, então, admitir a existência de um equilíbrio ideal, indefinível a título de estrutura, mas envolvido neste funcionamento” (1932, p.296-297).

E para que o espírito constitua as normas dentro deste equilíbrio basta que a organização afetiva e funcional do indivíduo dê origem a regularidades e que o espírito tome consciência delas. Essa tomada de consciência não é tão simples e se encontra ligada a um conjunto de condições psicológicas:

(1ª) O indivíduo, sozinho, não é capaz deste tipo de tomada de consciência e, em conseqüência, incapaz de constituir, sem uma intervenção externa, normas propriamente ditas e é nesse sentido que a razão, também, é um produto coletivo.

(2^a) As relações coercitivas e de respeito unilateral, que se estabelecem entre o adulto e a criança, são fundamentais para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral incapaz, por si só, de eliminar o egocentrismo.

Este resultado do respeito unilateral é de grande importância prática, porque é assim que se constitui a consciência elementar do dever e o primeiro controle normativo do qual a criança é capaz. Mas parece-nos evidente que esta aquisição não basta para constituir a verdadeira moralidade. Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos (Piaget, 1932; p.299).

(3^a) Somente as relações de cooperação e respeito mútuo são capazes de promover a autonomia: a cooperação apela para a tomada de consciência da lógica das relações e para a reciprocidade no plano intelectual; e proporciona a elaboração das leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações (p.300). Ou seja, dá lugar, no plano moral, a transformações exatamente paralelas as que se presenciam no domínio intelectual.

A construção intelectual e moral parece uma só, já que o progresso observado na primeira incide diretamente na qualidade avaliativa necessária à segunda, não se distinguindo onde uma pode evoluir sem a outra.

As conclusões gerais sobre a moralidade infantil segundo os estudos de Piaget revelam, além de um tratado sobre o assunto, uma descrição preciosa para os educadores e a escola em geral. Elas mostram – e por isso abrem um belo espaço à crítica – visivelmente a relação de coação adulta existente na sociedade e tão “brilhantemente” espelhada pela escola. A punição intelectual aplicada ao aluno que não consegue aprender os conteúdos como são trabalhados na escola; as sanções aplicadas no aluno que não se porta segundo as normas disciplinares da escola; a coação exercida pela nota e boletins escolares; são apenas alguns exemplos de relações entre adultos e crianças na escola.

É absurdo e mesmo imoral (...) querer impor à criança uma disciplina totalmente elaborada, quando a vida social das crianças entre si é bastante desenvolvida para dar nascimento a uma disciplina infinitamente mais próxima da submissão interior própria à moral do adulto. É inútil, por outro lado, pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus

gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal (Piaget, 1932; p.300).

Piaget refere-se à educação como realmente necessária, mas carente de reformulação. Repensar a educação não em termos de deixar a criança por sua “natureza”, mas em propiciar a ela um equilíbrio entre a experimentação individual e a reflexão comum.

Nas conclusões de *‘O juízo moral na criança*, Piaget desferiu uma crítica consistente sobre práticas escolares de passividade e coação sobre o espírito infantil; a ineficácia quanto ao auxílio do desenvolvimento moral e intelectual do educando é visível:

Quando constatamos a resistência sistemática dos alunos ao método autoritário e a admirável engenhosidade empregada pelas crianças de todas as regiões para escapar à coação disciplinar, não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las na cooperação. (...) Só concebemos uma disciplina interior na medida em que o trabalho admite a maior parte de iniciativa e de atividade espontânea por parte da criança (p.271).

Apenas nos trabalhos que realmente lhes interessam veremos o esforço de que são capazes as crianças para alcançar um objetivo. A imposição autoritária de regras e saberes sem a efetiva participação e cooperação dos alunos não constitui a melhor maneira, depois de tudo que se apresentou sobre a moralidade infantil, de fazer conquistar a disciplina interna e a solidariedade entre pessoas. Em suma, **“no domínio da moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios”**²² (Piaget, 1932; p.272).

Essa é uma das vertentes que se pretende abordar nessa pesquisa que se esboça, em linhas gerais, a partir desse referencial sobre a moralidade infantil e os estudos posteriores sobre a gênese e o desenvolvimento da inteligência. Por isso convém descrever a incursão de Piaget também no que se refere à inteligência e procurar relacionar sua pesquisa com a educação, considerando a repercussão da teoria no Brasil e sua vertente na escola, o que veio a se entender como “construtivismo pedagógico”.

²² Grifo meu.

Sobre os métodos a seguir, Piaget lança seu desafio: “Uma coisa é, com efeito, provar que a cooperação no jogo ou na vida social espontânea das crianças acarreta alguns efeitos morais, e outra coisa é estabelecer que esta cooperação pode ser generalizada a título de processo educativo” (p.300-301).

Esse desafio é o problema central que desencadeia meus questionamentos sobre as relações interindividuais na escola e o desenvolvimento moral dos alunos.

III. A evolução da inteligência e as recomendações piagetianas para a educação

No domínio da moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios (Piaget, 1932).

A escola não foi objeto das maiores reflexões do pesquisador genebrino que influenciou o que se chama hoje em educação de *construtivismo*. No entanto, o estudo da evolução do conhecimento humano não poderia passar despercebido pela escola, assim como um estudioso que tão bem interpretou essa evolução não se faria inerte diante de uma questão tão diretamente ligada ao conhecimento como a educação.

Desta forma, a teoria de Jean Piaget consiste, também, num pressuposto educacional inegável. Suas pesquisas descrevem o funcionamento da mente infantil (e humana, é claro) e, conseqüentemente, apontam o caminho para o melhor meio de educá-la.

Neste capítulo, abordo a teoria piagetiana da inteligência em linhas gerais, descrevo alguns dos conceitos essenciais da psicologia genética que influenciou o *construtivismo* em educação e busco, nos poucos escritos de Piaget dedicados à educação, extrair as recomendações educacionais que perpassam toda a discussão da evolução da inteligência humana em mais de sessenta anos de pesquisa.

1. O desvendamento da inteligência humana

A principal questão era entender como o ser humano chega a conhecer, como passa de um conhecimento menos elaborado a um conhecimento mais elaborado. Para Piaget, a criança contém a semente do que será o homem, ou seja, para se investigar o conhecimento humano nada melhor do que partir do início: partindo da criança podemos desvendar as origens do conhecimento no homem adulto. Até porque, por mais nítida memória que possuamos, seria impossível alguém se lembrar de seus primeiros passos no mundo e de suas primeiras interpretações da realidade.

Sua primeira incursão foi na linguagem (1923). Piaget procura no discurso das crianças as bases de seu conhecimento do mundo. A análise apresenta uma inteligência na criança que não consegue expressão na linguagem mas consiste numa inteligência prática, não aplicável ao verbo em primeira instância. A mesma interpretação também se evidencia na análise do juízo moral das crianças (1932), já que o juízo não é paralelo à sua prática, mas há um descompasso explicável apenas dentro de uma hipótese: o pensamento é anterior à linguagem e sua expressão requer um novo patamar de conhecimento através de sucessivas tomadas de consciência.

Piaget infere que o conhecimento não é produto da linguagem. Sua hipótese é confirmada quando da observação, desde o nascimento, de três crianças (seus filhos) até os seis-sete anos (pelo menos), descrevendo, nos mínimos detalhes, a ação de sujeitos em interação com o mundo. Essa incursão deu origem a três volumes: *O nascimento da inteligência* (1936), *A construção do real* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945) que descrevem as ações que deram origem às condutas observadas na criança. Dessa descrição, Piaget infere toda a construção das noções essenciais à interpretação do real (noção de objeto, causalidade, espaço e tempo), assim como a constituição da função semiótica que abre possibilidade para a imitação diferida, a imagem mental, o jogo simbólico e a linguagem.

Há, portanto, uma inteligência anterior à linguagem expressa em coordenações de

ações. Uma inteligência prática que resulta da ação do sujeito sobre os objetos e da abstração (reflexionante) das coordenações de ações; e essa ação incide na formação de esquemas que interagem e transformam a própria ação. A hipótese de uma lógica própria da criança, de acordo com seus esquemas de interpretação, é então confirmada no resultado de suas pesquisas e tem-se ainda um longo campo de investigações, às quais Piaget dedicou grande parte de sua vida.

O problema da invenção, que constitui em muitos aspectos o problema central da inteligência, não requer, na hipótese dos esquemas, qualquer solução especial por esta razão: a organização de que a atividade assimiladora é testemunho é, essencialmente, construção e, assim, é de fato invenção, desde o princípio. (...) A partir do plano sensório motor, a inteligência supõe uma união sempre estreita da experiência e da dedução, união essa de que o rigor e a fecundidade da razão serão, um dia, o duplo produto (Piaget, 1936; p.389).

No procedimento de suas investigações, Piaget também aperfeiçoou a abordagem clínica em um método investigativo o qual denominou método clínico (Piaget, 1926; p.7-11): partindo da observação das crianças, ele procura descrever e entender as preocupações infantis com a realidade concreta que a elas se apresenta. Assim, todos os seus estudos são conduzidos através do exame clínico,

(...) no sentido de que o clínico coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa (...); também inclui a observação direta, no sentido de que o bom clínico, ao dirigir, se deixa dirigir, e ao levar em conta todo o contexto mental, ao invés de se tornar vítima de 'erros sistemáticos' como é freqüente no caso do experimentador puro (idem, p.10).

As pesquisas de Piaget assumem, posteriormente, a investigação das categorias elementares do pensamento: objeto, espaço, tempo e causalidade. Onde ele descreve níveis operatórios do pensamento, que se dividem em estágios caracterizados pelo predomínio de uma estrutura de operação lógica. Tal caracterização consagrou os seus estudos como "a teoria dos estágios" e esta tem sido a vertente mais comumente conhecida dos estudos do mestre genebrino.

Mas a definição real de estágios das operações intelectuais consiste para Piaget (1972; p.363) num caso privilegiado que não pode ser generalizado a outros domínios como o da percepção e da linguagem, pois é necessário, antes de tudo, uma continuidade do ponto de

vista orgânico e esta, em outros domínios, não apresenta cortes naturais tão nítidos aos quais se possa detalhar objetivamente como se fez a respeito das operações intelectuais.

1.1. Os estágios das operações intelectuais

É no domínio das operações intelectuais que se assiste ao duplo fenômeno de formação das estruturas, onde podemos ver passo a passo os primeiros delineamentos e o processo de acabamento, ou seja, da constituição de etapas de equilíbrio. Um belo exemplo trata-se da organização dos números pela criança onde se consegue seguir desde o conhecimento dos numerais (1,2,3..) até a descoberta da sucessão e da aditividade dos números: “Num momento dado, tal estrutura é pois constituída e atinge sua etapa de equilíbrio; e este equilíbrio é tão estável que os números inteiros não se modificarão mais durante toda a vida, integrando-se em sistemas mais complexos” (1972; p.363).

Apenas nesse domínio particular de operações intelectuais, e sem falar em possibilidades de generalizações a outras áreas, Piaget conceitua por estágios, cortes que obedecem às características a seguir:

- 1) *A ordem de sucessão das aquisições é constante.* Uma característica não aparecerá antes de outra em uma população e outra, ou de um indivíduo para outro. Já a cronologia é variável e depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente da maturação, além, principalmente, do ambiente social que pode acelerar, retardar ou ainda impedir, o surgimento de um estágio.
- 2) *Há integração entre as estruturas,* onde as estruturas construídas em certa idade se tornam parte integrante das estruturas seguintes. As noções construídas sobre o objeto nas coordenações de ações do período sensório motor farão parte das noções de representação do objeto no período seguinte.
- 3) *As propriedades não são estranhas umas às outras e sim perfazem uma*

estrutura de conjunto. Por exemplo, o agrupamento característico das operações concretas de seriação e classificação será, mais adiante, o grupo das transformações (INRC) observadas nas operações formais.

- 4) Há sempre *preparação, de um lado, e acabamento por outro*; de modo que, para as operações formais, a preparação será todo o período em que ultrapassam as operações concretas e o acabamento será o equilíbrio alcançado nesse momento.
- 5) Entre a preparação e o acabamento existem minúcias que são compreensíveis apenas quando se diferenciam *processos de formação ou gênese*, que se referem aos aspectos de diferenciações sucessivas das estruturas de conjunto, e *formas de equilíbrio finais*, que correspondem a fechamentos dessas estruturas de conjunto.

Além dessas características indispensáveis ao estágio, Piaget destaca ainda um fenômeno importante que também impede uma generalização dos estágios a outros domínios que não o das operações intelectuais. Trata-se da *decalagem*, ou seja, a repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diferentes idades ou até num mesmo indivíduo, quando o conteúdo do conhecimento resiste à generalização do estágio. Mas há duas vertentes: as *decalagens horizontais* e as *verticais* (1972, p.365).

As **decalagens horizontais** referem-se à aplicação de uma mesma operação a conteúdos diferentes; quando a criança, por exemplo, conserva quantidades discretas de material mas não o faz ainda em relação a quantidades contínuas²³; as operações são idênticas, mas aplicadas a diferentes domínios necessitam de um novo processo formador. Já as **decalagens verticais** referem-se à reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações; o deslocamento de um bebê em sua casa, no plano das ações, será redimensionado

²³ Fichas enfileiradas (discreta) e massa de modelar (contínua), por exemplo. Tais experimentos podem ser encontrados em INHELDER, B.; BOVET, M. e SINCLAIR, H. (1974) *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

com o advento da representação de modo que os mesmos deslocamentos serão realizados sob formas internalizadas, ou seja, uma reconstrução sobre um novo plano, o das representações.

Com todas essas ressalvas, Piaget divide o desenvolvimento intelectual em três grandes períodos:

Inteligência sensório-motora

Do nascimento ao aparecimento da linguagem, Piaget subdivide ainda seis subestágios: (1) exercícios reflexos; (2) primeiros hábitos adquiridos; (3) coordenação de esquemas; (4) coordenação de esquemas secundários; (5) diferenciação dos esquemas por exploração e tateamento; e (6) início de interiorização de esquemas e solução de problemas da ação sobre as coisas.

Eles constituem, de certo modo, o anúncio da inteligência delineada nos próximos níveis onde “(...) assistimos a uma organização dos movimentos e dos deslocamentos que, primeiramente centrados no corpo próprio, se descentralizam pouco a pouco e atingem um espaço no qual a criança se situa como um elemento dentre outros” (Piaget, 1972; p.366).

Preparação e organização das operações concretas

Piaget convencionou chamar de concretas as operações que incidem sobre objetos manipuláveis em oposição àquelas que se referem a hipóteses ou enunciados verbais. Este período, por sua vez, se subdivide em:

(1) **Representações pré-operatórias**, que compreende mais três períodos marcados por:

- aparecimento da função simbólica e começo da interiorização dos esquemas de ação em representações;
- organizações representativas fundadas sobre configurações estáticas ou sobre uma assimilação à ação própria (“pré-conceitos”);
- regulações representativas articuladas, ou seja, conexões entre os estados e as

transformações através de regulações representativas que já permitem uma semi-reversibilidade.

(2) **Operações concretas**, que se estende até a formalização e é caracterizado pelo acabamento de uma série de estruturas que se construíram até aqui; estas estruturas são semelhantes ao “agrupamento” no sentido de que ainda não se tratam de “grupos” ou redes. São as classificações, as seriações, as correspondências, as operações multiplicativas, além de grupos aditivos e multiplicativos. Este subperíodo ainda se divide em dois, um referente às operações simples e outro ao acabamento de sistemas de conjunto, como o de espaço e de tempo.

Operações formais

Há uma grande e rápida transformação das operações, confirmada pelos estudos sobre o raciocínio indutivo, onde se assiste ao surgimento de um modo de raciocínio novo que não se refere somente aos objetos ou realidades concretas, mas às proposições das quais se pode inferir conseqüências sem o exame concreto dos resultados, trabalhando apenas sobre hipóteses.

Surgem operações muito diferentes entre si como as combinatórias, as proporções, a estrutura de rede, a capacidade de representar e de raciocinar a partir de dois sistemas de referência ao mesmo tempo. Há a intervenção do grupo de operações coordenadas INRC:

(...) a operação direta (I) e seu inverso (N), mas também a operação direta e o inverso do outro sistema que constituem a recíproca do primeiro (R) e a negação dessa recíproca ou correlativa (NR=C). Esse grupo das quatro transformações INRC aparece numa série de domínios diferentes, nesses problemas lógico-matemáticos, mas também nos problemas de proporções independentemente mesmo dos conhecimentos escolares (1972, p.368).

Enfim, vemos aparecer a “lógica das proposições”, que é a capacidade de raciocinar sobre enunciados e hipóteses e não mais apenas sobre objetos observáveis.

Apesar dessa caracterização dos estágios ter sido, infelizmente, o ponto mais divulgado, discutido e criticado de toda a teoria de Piaget, o entendimento isolado das

características dos estágios (passagens) do desenvolvimento da inteligência não garante o conhecimento de todo o processo de evolução da inteligência descrito posteriormente por Piaget.

Assim, a caracterização das estruturas do conhecimento em estágios é, para Piaget, apenas uma segmentação para fins de estudo do processo evolutivo das principais operações da inteligência. O que há de mais interessante é justamente o processo construtivo que ocorre na passagem de uma estrutura a outra.

Há a busca de um equilíbrio entre dois mecanismos indissociáveis: assimilação e acomodação. A conquista deste equilíbrio perdura toda a infância e chega até a adolescência, definindo a estruturação própria dos períodos da existência (Piaget, 1970; p.156).

A assimilação constitui uma identificação do sujeito com o objeto, onde este último é facilmente incorporado ao quadro de esquemas do sujeito por possuir “qualidades” que são reconhecidas como utilizáveis pelo conjunto de esquemas. Ou seja, o sujeito assimila o que não é totalmente estranho ou o que se assemelha a algo já assimilado anteriormente.

Mas quando o objeto não é facilmente identificado às estruturas do sujeito, é preciso acomodá-lo ao conjunto de esquemas, ou seja, procurar um esquema que se possa utilizar ou adequar um esquema a esse novo objeto. Por exemplo, uma criança de três anos e meio coloca objetos num recipiente com uma pequena abertura, pegando o que está ao seu lado; ela põe um giz de cera e tem sucesso, põe um batom e novamente tem sucesso; ao pegar uma escova de cabelo, tem dificuldade para colocá-la no orifício do recipiente, ela tenta novamente, até que desiste e pega um pote de creme, apresentando a mesma dificuldade. Depois de várias tentativas frustradas com objetos grandes demais e de sucessos com objetos menores, ela passa a selecionar apenas os objetos pequenos para continuar seu jogo. No início, os objetos eram facilmente assimilados, colocados no recipiente, pois não impunham nenhuma dificuldade. Ao se apresentarem objetos grandes, a criança necessitou de uma certa modificação nos seus esquemas iniciais, passando agora a escolher objetos de tamanho adequado para colocar no recipiente.

E se essa construção dos esquemas absorve grande parte da atividade intelectual do sujeito, a afetividade não se encontra dissociada dela, pois todo tipo de sentimentos intervém nessa estruturação: tristeza, alegria, frustração, interesse, etc. A afetividade é quem regula e move a ação, da qual a inteligência fornece a técnica. Desse modo, é possível, como se faz para os objetos, desenvolver esquemas afetivos em relação a pessoas. *N'A formação do símbolo na criança*, Piaget (1945, p.265) distingue os esquemas afetivos: são da mesma natureza dos esquemas em geral, mas comportam um motor afetivo e se referem ao relacionamento com pessoas.

Ora, de início, os esquemas são muito parecidos entre si. As pessoas são apenas objetos mais móveis que os outros e que proporcionam, por vezes, sensações prazerosas (como troca de fraldas e alimentação). A partir da aquisição da permanência do objeto, as pessoas se transformam em outros “eu” e a percepção do próprio “eu” se constitui; os esquemas relativos a pessoas enriquecem-se de novos sentimentos e de relações não mais ligadas ao corpo, mas interindividuais. E, para cada pessoa do convívio, é elaborado um conjunto de esquemas que sugere uma previsão de comportamentos e das reações do sujeito. Os primeiros esquemas afetivos são, assim, generalizados e não colocam grandes dificuldades quanto ao mecanismo de assimilação: é o mesmo da assimilação sensório-motora ou intuitiva.

“E se a assimilação é a mesma, é naturalmente porque os esquemas pessoais são esquemas como os outros, ao mesmo tempo inteligentes e afetivos: não se ama sem procurar compreender e nem mesmo se odeia sem um jogo sutil de julgamentos” (Piaget, 1945; p.267).

Assim, quando Piaget trata dos esquemas afetivos, há que se compreender que versa unicamente sobre o caráter pessoal dos esquemas que são igualmente intelectuais.

Mas tudo isso se resume a uma característica marcante da infância: encontrar o equilíbrio através do “jogo” entre assimilação e acomodação numa atividade de estruturação contínua. A criança é obrigada a adaptar seus órgãos sensório-motores e intelectuais à realidade exterior e, para fazê-lo, precisa assimilar e incorporar-se verdadeiramente nesta realidade.

Vejamos, agora, como esses estágios e a idéia de uma inteligência ativa são interpretados pela escola e mais adiante, como Piaget sugere que eles sejam interpretados pela educação.

1.2. Os estágios e a escola

Os estudos de Piaget sobre o aparecimento da inteligência nos primeiros anos de vida indicam que a inteligência procede de uma atividade estruturante que prescinde simultaneamente de formas elaboradas pelo sujeito e de um ajustamento contínuo dessas formas aos dados da experiência.

À medida que a assimilação combina melhor com a acomodação, a primeira se reduz à atividade dedutiva em si mesma, a segunda à experimentação, e a união das duas transforma-se nessa relação indissociável entre a dedução e a experiência, relação que caracteriza a razão (Piaget, 1970; p.161-162).

Parece impossível conceber a inteligência, adulta ou infantil, por métodos de pura receptividade. O interesse só surge na medida em que o eu se identifica com a idéia ou o objeto; quando o sujeito encontra nos objetos uma forma de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Não é à toa que a “escola ativa” exige que o esforço do aluno venha dele próprio, sem imposições ou trabalhos com conhecimentos prontos.

Se a educação tradicional sempre tratou a criança como um adulto sem conhecimentos, sendo seu intento o de apenas transmitir os que faltam à criança, do ponto de vista das variações estruturais, o problema é outro:

(...) se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar os meios e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade (Piaget, 1970; p.163).

Parece, portanto, essencial que a escola compreenda a estrutura do pensamento infantil. Então, que valor possuem os estágios para a educação?

A evolução das respostas sobre os principais fenômenos que interessam espontaneamente as crianças demonstra, segundo Piaget, uma progressão estrutural do pensamento com a idade. Mas, partir da descrição evolutiva do conhecimento na criança e simplesmente instituir períodos rígidos de idades – caracterizados pela delimitação de uma faixa etária para cada nível escolar e pela utilização de um conteúdo permanente de pensamento – constitui um grande afastamento dos estudos de Piaget e de suas descobertas no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência na criança.

A caracterização piagetiana não se fixa em idade ou conteúdos escolares, mas em estruturas de pensamento que operam os conteúdos segundo uma ordem de construção das operações – e estas apresentam variação na duração e na idade em que são construídas de um indivíduo para outro – o que não justifica nas escolas um currículo fechado dentro da premissa de que para cada idade se aplica determinado conteúdo. É difícil, portanto, falar em estágios na escola pois:

(1º) As idades obtidas nos estudos constituem apenas médias de idade, sua sucessão não exclui as escaladas individuais e nem mesmo as regressões momentâneas;

(2º) Existe ainda o fenômeno das decalagens (cf. item 1.1, do Cap. III) em extensão (horizontais) e em compreensão (verticais), que complica indefinidamente os estágios e os caracterizam por uma retomada sempre nova, seja do ponto de vista dos conteúdos, seja das estruturas.

(3º) Finalmente, cada estágio se caracteriza, não por um conteúdo fixo, mas por um certo poder, uma certa atividade potencial, possível de atingir este ou aquele resultado de acordo com o meio no qual vive a criança.

Além disso, é importante considerar que:

...em todos os níveis, a inteligência é uma assimilação do dado às estruturas de transformações, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento – e não apenas em, simplesmente, copiá-las (Piaget, 1970; p.37-38).

O desenvolvimento contínuo que conduz das ações sensório-motoras às operações formais é o que a Epistemologia Genética de Piaget procurou descrever, e não somente uma delimitação cronológica de estágios, oferecendo, em sua totalidade, referência consistente para aplicações pedagógicas por parte dos educadores.

Para a escola, significa reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é apropriado a todas as idades e que se deve considerar os interesses e as necessidades de cada período em cada indivíduo (1970, p.176). Significa também que não há nada fechado em relação à inteligência e que os bons métodos podem realmente contribuir para um maior aproveitamento dos alunos.

São estas as primeiras conclusões educacionais dos estudos epistemológicos de Piaget. De um lado, esse desenvolvimento da inteligência refere-se essencialmente às atividades do próprio sujeito; por outro lado, essa atividade (operatividade) não é explicável nem por fatores de pré- formação nem por fatores da experiência, mas sim por um equilíbrio auto-regulador capaz de remediar as inconsistências momentâneas, solucionar os problemas e superar os desequilíbrios através da construção de novas estruturas. E essas, a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados (1970, p.49).

1.3. A tomada de consciência e a abstração reflexionante

Os estágios são úteis para a análise detalhada do desenvolvimento da inteligência, mas Piaget descreve muito mais que isso. Descreve os mecanismos pelos quais a inteligência avança, subsumindo²⁴ a sua própria teoria dos estágios e da assimilação. O autor da *Abstração reflexionante* (1977) descreve como o sujeito retira informações da realidade concreta e transforma-as através de suas estruturas próprias de pensamento.

O processo de reflexionamento explica a projeção num patamar superior daquilo que foi retirado de um patamar inferior; ou seja, do contato com a realidade o sujeito elabora, em

²⁴ No sentido em que a teoria dos estágios e da assimilação não desaparece do referencial de Piaget, mas é reelaborada sobre um novo patamar, mais complexo e otimizado.

conjunto com suas estruturas, uma nova realidade – que resulta da composição interna dos mecanismos próprios de conhecimento do sujeito e da realidade considerada. Assim, o que o sujeito apreende da realidade não é mais o mesmo, mas se modificou a partir da ação do sujeito sobre ele.

O processo de reflexionamento ocorre a cada instante, sempre que o sujeito se depara com um objeto e procura compreendê-lo, assimilando-o ao seu pensamento. A abstração é empírica quando se refere à informação retirada de objetos observáveis, como a qualidade, espessura, peso, etc. Mas uma abstração nunca é puramente empírica.

Quando há intervenção de uma operação mental do sujeito sobre o objeto, modificando-o, a abstração é pseudo-empírica. Através das coordenações das ações, o sujeito enriquece as propriedades do objeto, comparando-o a outros, sopesando, classificando, contando, etc. As abstrações pseudo-empíricas têm importância imprescindível nos níveis iniciais, pois o sujeito precisa apreender as operações a partir dos objetos. A criança age sobre coisas e pessoas para conhecer o seu mundo e, com o progresso da abstração reflexionante²⁵, o pensamento começa a distanciar-se desses apoios concretos (Piaget, 1977; p.277).

O distanciamento dos apoios concretos não os exclui dos processos de abstração pseudo-empírica. Mas, quando há capacidade de representação, torna-se cada vez mais fácil abdicar do objeto propriamente dito em função de um representante (simbólico) e o sujeito começa a operar com conceitos em vez de esquemas de ação somente. A tomada de consciência da ação é o que possibilita uma conceitualização do objeto e quando uma abstração reflexionante é tematizada seu resultado é uma abstração refletida²⁶.

Para que haja abstração empírica se pressupõe uma abstração reflexionante, ou seja, para que o sujeito abstraia algo da realidade concreta (objetos, conceitos, ações, palavras, etc.) faz-se necessária uma reflexão anterior sobre as coordenações das ações do sujeito; há busca

²⁵ A abstração reflexionante “apóia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceitualizações variadas”, tornado-se abstrações refletidas (Piaget, 1977, p.274).

²⁶ “É o resultado de uma abstração reflexionante, assim que se torna consciente, e, isto, independentemente de seu nível” (idem).

de elementos no pensamento (esquemas e estruturas) que possibilitem o contato com tais objetos²⁷.

A “teoria dos estágios” é, portanto, ampliada na “abstração reflexionante”. Mas nem por isso é inválida. Ao invés dos grandes cortes das operações intelectuais, Piaget se depara também com pequenos processos tão importantes quanto aqueles. Trata-se de pequenos processos de reflexionamento em cada construção de estrutura. Das ações propriamente ditas à formalização dos conceitos, há minúcias tão particulares a cada indivíduo que uma caracterização tão geral como a dos estágios não abrange sem uma pormenorização dos diversos patamares de reflexionamento.

São esses processos da evolução da inteligência que parecem responder à questão que inquietou Piaget por mais de 60 anos de pesquisa. Não consiste, porém, numa resposta fechada, mas num patamar evoluído que necessita sempre de novas opiniões e confronto com a realidade. Cabe aos sucessores do mestre genebrino continuarem a pesquisa e trazerem novas discussões para a questão. Cabe a nós, professores e interessados na educação em geral, buscar nesses processos os meios mais adequados de contribuir para a construção progressiva da inteligência e o alcance de patamares mais elevados do conhecimento em nossos futuros cidadãos.

2. Epistemologia Genética e educação: as recomendações de Piaget

É evidente que minha explanação anterior não pretendeu esgotar uma teoria desenvolvida em pelo menos 60 anos de estudo.

O objeto do quadro anterior era o de chamar a atenção para a pesquisa epistemológica do autor e suas principais conclusões. Pretendo fazer o mesmo para as implicações pedagógicas dos estudos do mestre genebrino. Pois seus estudos não passaram despercebidos pela educação, e sim desencadearam as mais diversas interpretações nas escolas e no setor

²⁷ Por exemplo, para que a criança “perceba” tal objeto como “grande”, ela precisa recorrer a conceitos diferentes e fazer comparações com outros objetos, através de operações mentais não perceptíveis de modo a chegar à conclusão de que “o elefante é um animal grande”.

educacional como um todo. Quase todas as interpretações, por mais distanciadas que se fizeram do pensamento de Piaget, acabaram por receber o nome de *construtivismo pedagógico*. Tal expressão é comumente atribuída a sua teoria no âmbito escolar, mesmo quando a Epistemologia Genética não faz parte dos estudos dos docentes.

De uma maneira geral, a divulgação da teoria piagetiana esbarra nos estágios²⁸. Essa constatação refere-se à minha própria formação em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará, 1994-1998), onde as disciplinas de psicologia apresentam a teoria de Piaget através dos estágios e de algumas definições dos termos mais utilizados pelo autor. Mas também é o que sugerem as pesquisas realizadas sobre a difusão das idéias de Piaget no Brasil onde se aponta “que a questão da difusão fica predominantemente embutida na discussão sobre aplicações da teoria e a relação teoria-prática implícita nessa concepção” (Becker, 1999, p.100).

Maria Luiza Becker (1999) destaca a discussão fecunda sobre as influências da Psicologia e das teorias psicológicas na escola que, a princípio, buscavam dar conta de toda a problemática escolar. Mas o aprofundamento na complexidade do próprio fenômeno educativo, com suas peculiaridades sociais, afasta a pretensão, em qualquer teoria psicológica, de fornecer respostas diretas sobre conteúdos e metodologias de ensino. E é justamente a compreensão dessa realidade na relação entre a Pedagogia e a Psicologia que permite vislumbrar as contribuições da Epistemologia Genética para a educação em geral. A autora faz referência aos estudos de Banks-Leite (1994) que aponta o reconhecimento dessa contribuição principalmente em pesquisas sobre a gênese dos conteúdos escolares específicos²⁹ e na Psicologia da Educação com os estudos sobre a interdependência e interação da teoria e da prática³⁰ (1999, p.103).

²⁸ E isso apesar do cuidado de Piaget ao descrever os estágios somente no que se refere ao domínio das operações intelectuais e de acordo com as características já apontadas neste capítulo no item 1.1,

²⁹ Na área da linguagem escrita se destacam os estudos de Ferreiro-Teberosky que descrevem a construção do sistema de linguagem escrita pelas crianças, influenciando diretamente a concepção dos processos de alfabetização nas escolas.

³⁰ Investigação de temas como interação professor/aluno nos processos de aprendizagem; interação aluno/aluno e estilos de ensino, etc.

Essa discussão entre a teoria e a prática é também endossada por Fernando Becker (1993, 2001) que critica a postura da escola em relação aos conteúdos e aponta a surpreendente congruência entre o discurso epistemológico do professor e sua prática que revela, nos depoimentos e observações coletados pelo autor, discursos empiristas e aprioristas e outras vezes uma mistura dessas duas concepções epistemológicas:

Muito raramente um docente responde segundo um modelo interacionista-construtivista; isto acontece, quase com exclusividade, ao se defrontar com sua prática escolar. Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre o seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante as questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém responde com ensaios construtivistas (Becker, 1993, p.332).

O autor busca um movimento no ideário do professor sobre as questões epistemológicas presentes no seu discurso. E se não observamos um discurso epistemológico consistente, seguro, é porque a prática é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma crítica epistemológica. A Epistemologia Genética, segundo o autor, “constitui-se num poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano, e, por consequência, do processo de aprendizagem escolar” (Becker, 1993b; p.49 *apud* M. L. Becker, 1999; p.104).

Pesquisas sobre a formação dos professores, como a de Jaqueline Picetti Linch (2002), também afirmam o desconhecimento da teoria de Piaget pelas professoras de ensino fundamental. E isso acontece mesmo quando o discurso docente refere-se claramente ao uso do referencial teórico do autor ou do “construtivismo pedagógico” na elaboração dos planejamentos escolares. A teoria de Piaget, como já se disse, esbarra nos estágios; e as observações de Linch em sala de aula revelam uma prática muito distante das considerações educacionais que sustentam o *construtivismo pedagógico*. Vale a pena conferir as situações em sala de aula e os depoimentos das professoras sobre os alunos, que revelam, em termos gerais, além de uma prática apriorista ou empirista, um completo desrespeito pelo sujeito intelectual e moral.

Na minha análise das entrevistas dos professores, mais adiante, encontro essa mesma

tendência ao discurso epistemológico baseado em princípios interacionistas, porém acompanhada da dificuldade de tomada de consciência na prática docente.

No entanto, não procurarei me deter na difusão da teoria de Piaget em nosso meio ou nas interpretações que se deu ao construtivismo pedagógico no Brasil³¹. Procuo apenas, através de citações do próprio Piaget, explicitar sua opinião sobre educação e os meios empregados para a construção do conhecimento. E, apesar de o próprio Piaget, como já mencionei, não ter se dedicado à pesquisa pedagógica ou ter se considerado ele próprio um pedagogo³², Parrat-Dayan e Tryphon afirmam, na introdução de *Sobre a pedagogia* (1998, p.7), que “isso não significa que Piaget seja ignorado no campo das ciências da educação, pois, ao contrário, é nesse campo que ele é mais freqüentemente citado” e que as consultas aos Arquivos Piaget, em Genebra, mostram o interesse tanto de pedagogos quanto de psicólogos pelos estudos piagetianos, mas a referência a tais estudos se faz principalmente com propósitos educativos.

Destaco, portanto, a preocupação de Piaget no que se refere ao conhecimento do desenvolvimento psicológico do aluno pela escola para a escolha dos melhores meios de se educar o indivíduo; a importância da pesquisa no trabalho docente; a colaboração possível e necessária entre a psicologia e a pedagogia; a construção do conhecimento dentro da escola; a formação do espírito científico; o paralelismo entre desenvolvimento moral e intelectual e a importância da não dissociação da educação moral e intelectual e, finalmente, as considerações sobre a educação e a sociedade. Esses tópicos refletem as considerações de Piaget sobre a educação e refletem, a meu ver, além dos resultados de suas pesquisas, um professor, como muitos, preocupado com os rumos da educação...

³¹ Essas discussões podem ser acompanhadas em Becker, F. (2001), Becker, M. L. R. (1999) e Vasconcelos, M. S. (1996).

³² Segundo PARRAT-DAYAN e TRYPHON (Piaget, 1998) em mais de sessenta livros publicados por Piaget, apenas dois têm um conteúdo pedagógico: *Psicologia e Pedagogia* (1969) e *Para onde vai a educação?* (1972).

2.1. O conhecimento do desenvolvimento psicológico dos alunos

Piaget acreditava numa educação que se baseasse, principalmente, na utilização dos dados da psicologia para o conhecimento do indivíduo a educar. Em uma de suas poucas obras específicas sobre educação, *Psicologia e Pedagogia* (1970), há sempre a preocupação com o conhecimento dos dados psicológicos do desenvolvimento infantil e a distinção entre uma pedagogia “tradicional” (calcada numa psicologia associacionista) e uma pedagogia “moderna”, baseada nas descobertas da psicologia experimental e, principalmente, na psicologia genética³³.

“Educar é adaptar o indivíduo ao meio social vigente” (p.154). Essa adaptação pode ser trabalhada de maneiras diferentes e essa diferença é o que precisamente distancia a pedagogia moderna da pedagogia tradicional. Uma concepção “moderna” de educação implica no conhecimento da infância e de suas peculiaridades, de modo a oferecer uma atividade significativa e durável.

Na análise de algumas práticas educacionais, Piaget encontrou resultados a favor do desenvolvimento intelectual e moral que condizem com seus estudos, como o *self-government* e o trabalho em grupo. Os pontos a favor desses processos revelam, acima de tudo, uma combinação (autogoverno e convivência em grupo) que favorece o desenvolvimento de seres autônomos moral e intelectualmente.

Minhas intenções, não esqueçam, não é apontar receitas, mas, como sugere o mestre, comparar e investigar práticas que possam beneficiar a formação das crianças, apoderando-se dessas práticas e de seus resultados para buscarmos um meio eficiente e coerente de educar o cidadão.

³³ Piaget faz essa distinção entre pedagogia tradicional e moderna para diferenciar as práticas pedagógicas anteriores às descobertas da psicologia experimental, de que ele é precursor. O reflexo dessas descobertas na escola caracterizou também as mudanças pedagógicas presentes no movimento da Escola Nova, no Brasil e em vários países.

A prática do self-government

Piaget examina a prática de algumas escolas onde as decisões e as regras são elaboradas pelos próprios alunos. Essa prática é levada tão longe quanto possível na escola, existindo, é claro, diferentes níveis de intervenção adulta, conforme cada caso. Mas o que o autor genebrino pretende é mostrar os resultados possíveis dessa prática e sua contribuição para a educação. Piaget sugere que se considerem os resultados de tal procedimento sob três óticas psico-sociológicas: do egocentrismo, da coerção social e do respeito unilateral e, finalmente, da cooperação e do respeito mútuo. São fatores que influenciam diretamente no resultado da prática do *self-government*, principalmente no que se refere ao relacionamento com adultos e a concepção de regras de acordo com a idade das crianças. Piaget fala sobre os efeitos do *self-government*:

Sem dúvida a prática do *self-government* orienta a juventude numa direção oposta à da gerontocracia, pois repousa sobre a autonomia relativa dos estudantes (...) Pareceria que o *self-government* seria suficientemente plástico para ser utilizado em qualquer forma de organização social ou política (1998, p.128).

Para o mestre, o autogoverno constitui uma preparação para a vida do cidadão e será tanto melhor na medida em que o exercício concreto e a experiência mesma da vida cívica possam substituir as aulas teóricas ou verbais. O que se figura como essencial num método como esse, de autonomia e cooperação, não é a estrutura variável ou mesmo o ambiente exterior ao grupo, mas a possibilidade de construir sua própria educação (p.129).

Ao habituar a criança a cooperar com o adulto, primeiramente, e, depois, outorgar poderes cada vez mais amplos ao adolescente, o *self-government* acaba reduzindo o antagonismo entre as gerações ao invés de intensificá-lo.

Sobre o trabalho em grupo

Piaget também avalia os efeitos de uma prática pedagógica edificada sobre o método do trabalho em grupo e encontra argumentos a favor desse em função da construção de seres autônomos.

É impossível isolar os fatores em jogo, ou seja, dissociar os efeitos da vida em grupo dos procedimentos didáticos utilizados por cada escola:

Conforme o trabalho em grupo seja totalmente prescrito de fora, imposto, portanto, por uma coerção superior, simplesmente sugerido ou escolhido livremente, conforme as relações entre o grupo e o professor sejam relações de pura submissão ou, também elas, relações de cooperação, as forças em jogo podem combinar-se de todas as maneiras, ou seja, reforçar-se ou contrapor-se (Piaget, 1998, p.148).

Assim, se o ideal consiste em memorizar o maior número de dados, o trabalho em grupo pode tornar-se empecilho ao ser comparado com a organização individual de uma classe bem comportada. Agora, se se pretende a formação do pensamento, em que a pesquisa pessoal é posta acima de qualquer conduta meramente receptiva, certamente a vida em grupo é condição *sine qua non* para que a atividade individual alcance uma disciplina interna e autônoma.

2.2. A pesquisa, suporte indispensável ao trabalho do professor

A pesquisa é a maneira pela qual o professor se apropria e reflete sobre sua prática. Por isso, constitui para Piaget um instrumento indispensável ao trabalho docente. Essas considerações incidem sobre a formação dos educadores; é aqui onde o mestre refere-se tanto à falta de tradição de pesquisa na formação e no exercício da profissão, quanto ao baixo *status* alcançado pelo professor na sociedade.

Acredita-se que o bom professor deve contribuir com o que dele se espera e seja possuidor de uma cultura geral elementar, aplicando receitas prontas de inculcação na mente dos alunos. Esquece-se, por outro lado, de que o ensino envolve três problemas centrais que não podem ser resolvidos senão com a colaboração do professorado ou de boa parte dele: 1) dos **objetivos** do ensino; 2) dos **conteúdos** a ensinar a partir desse objetivo e; 3) de conhecer os fatores do desenvolvimento mental para encontrar os **métodos** adequados para se ensinar (Piaget, 1970; p.20).

A questão para Piaget, questão ainda atual e urgente, era a da situação do corpo docente com relação à pesquisa e aos obstáculos que impedem os professores de dedicarem-se

à pesquisa de conhecimentos elementares.

Atualmente, se poderia acrescentar às preocupações do mestre a formação aligeirada dos professores nos “institutos” superiores de formação, assim como a restrição das políticas de fomento à pesquisa – ações essas que só aumentam a distância entre os professores e a pesquisa.

2.3. A colaboração entre a pedagogia e a psicologia

Não há como educar sem conhecer o processo de desenvolvimento do sujeito, essa é a máxima de Piaget para a educação. Por isso a vinculação da pedagogia às descobertas psicológicas perpassa qualquer discussão pedagógica de Piaget (1948, 1967, 1970 e 1998). Suas conclusões sobre a pedagogia experimental, fornecem, de modo geral, um parâmetro para a pedagogia em geral.

Se a pedagogia experimental quer permanecer no esquema positivista e apenas descrever fatos e leis, sem a pretensão de explicar o que constata, não há, realmente, necessidade de vinculação com a psicologia. Mas se pretende compreender o que faz, complementando suas constatações diárias através de interpretações ou explicações, é claro que precisa recorrer a uma psicologia afastada do simples senso comum. E assim, será preciso estar bem informada e conhecer as relações entre o desenvolvimento geral e as aquisições cognitivas que só o estudo psicogenético pode fornecer.

Piaget resume essa posição numa sentença direcionada à pedagogia: “que seja explicativa e não apenas descritiva” (1970, p.32).

2.4. A construção do conhecimento na escola

Algumas recomendações sobre o ensino de matemática e outros ramos do ensino (1970, p.50-70), caracterizam, a meu ver, o que Piaget esperava para a construção do conhecimento na escola, até porque, os conhecimentos em geral são construídos em conjunto com as noções lógico-matemáticas.

O que **importa** é que o aluno descubra por si mesmo as relações e propriedades matemáticas; assegurar-se da aquisição das noções operatórias antes de iniciar o formalismo; confiar ao automatismo apenas as operações assimiladas.

É **indispensável** que o aluno adquira inicialmente a experiência dos seres e das relações matemáticas para só então iniciá-lo no raciocínio dedutivo; estender progressivamente a construção dedutiva das matemáticas; aprender a formular problemas, pesquisar dados e explorar resultados e dedicar-se mais à exploração que à exposição dos teoremas.

É **preciso** também estudar os erros dos alunos para conhecer seu pensamento; “treinar” na prática do controle pessoal da auto-correção; dar o sentido da aproximação; dar prioridade à reflexão e ao raciocínio.

Isto posto, uma série de materiais se destaca de modo a facilitar a experiência lógico-matemática, havendo até intenções de universalizar tais materiais (*cursenaire*, números coloridos, blocos lógicos, etc.) e práticas a eles agregadas. Para Piaget eles representam possibilidades de manipulações ativas e de descobertas pelas próprias crianças, mas podem também dar lugar a demonstrações feitas pelo próprio adulto diante da criança, correndo o risco de dar prioridade aos aspectos figurativos do pensamento (imitação, percepção e imagem) sobre os aspectos operativos (ações e operações) (p.56). É necessário considerar a prática e a postura docente quanto aos materiais concretos utilizados na escola. Todo o esforço pode ser em vão se se apresenta diretamente as possibilidades do material à criança sem lhe oportunizar a própria descoberta.

2.5. A formação de um espírito científico, experimental

A vocação ou o destaque atribuídos aos alunos com bom desempenho nas matemáticas e ciências exatas é para Piaget mais uma questão sobre os métodos utilizados na escola do que sobre predisposições individuais. As entrevistas clínicas com alunos “fracos” em matemática demonstraram ótimos raciocínios lógico-matemáticos que, no entanto, não eram compreendidos pelos alunos quando colocados através da linguagem matemática mais formal

(1948)³⁴.

Piaget infere, numa perspectiva otimista, ações para a formação de um espírito científico:

(1) **Adoção de métodos ativos:** com especial atenção à pesquisa espontânea da criança e que toda verdade seja reinventada ao ser adquirida pelo aluno.

(2) **Colaboração com a psicologia:** que o professor não se limite ao conhecimento de sua ciência, mas se mantenha bem informado do desenvolvimento da inteligência da criança e do adolescente.

(3) **Aceleração dos estágios:** é claro que a educação consiste, de uma forma ou de outra, em algum tipo de aceleração, mas a questão é saber até onde ela é proveitosa. Não deve ser à toa que a espécie humana possui uma infância mais prolongada do que a das outras espécies. (p.19).

(4) **Considerar o aspecto desenvolvimental de cada fase:** na pré-escola, por exemplo, a observação poderia ser de grande utilidade, se, após a escolha dos observáveis, for solicitada uma descrição variada que inclui uma reprodução mímica, linguagem, desenho, etc.(p.20)³⁵.

(5) **O aspecto interdisciplinar:** no que se refere aos ensinos universitário e secundário, há essa tendência interdisciplinar assumida em todos os domínios e que deveria repercutir na formação dos futuros pesquisadores de modo a evitar a fragmentação dos conhecimentos promulgada pela tradição positivista.

³⁴ Hipótese de Piaget sobre a aptidão: “as supostas aptidões diferenciadas dos bons alunos em matemática ou física etc., em igual nível de inteligência, consistem principalmente na sua capacidade de adaptação ao tipo de ensino que lhes é fornecido (...) são as lições oferecidas que lhes escapam à compreensão, e não a matéria” (1948, p.14).

³⁵ A utilização de observáveis para Piaget não é, de modo algum, a preparação de experimentos pelo professor para a observação dos alunos, mas implica a construção de esquemas interiores que dão margem a uma abstração empírica de tal conteúdo e isso envolve a manipulação de variáveis e ação sobre elas.

Trata-se até dos próprios professores estarem munidos de um espírito epistemológico amplo de modo que, sem escapar de sua especialidade, consigam construir com o estudante as conexões do conjunto de ciências (p.22).

2.6. A educação moral e da inteligência andam juntas

Piaget (1998) considera impossível a dissociação entre educação intelectual e educação moral: “a formação do espírito é uma só, e se a inteligência do aluno for submetida à autoridade de um professor no terreno dos conhecimentos, a consciência moral não conseguirá libertar-se a ponto de construir uma regra de conduta adaptada aos problemas atuais” (p.165).

O papel do professor pode se assemelhar ao dos anciãos de uma tribo, encarregados da transmissão das tradições; ainda que não disponha de máscaras e mágicas, mas apenas de verdades prontas. Ou pode, por outro lado, assumir uma importante função: orientar as descobertas das leis e condutas da natureza e da sociedade sem imposições ou veredictos, mas com discussões e cooperação.

As considerações de Piaget sobre a educação internacional, além de serem análogas ao que conhecemos hoje por globalização, refletem uma preocupação com a educação em geral. Destaca que não se encontra, “na atualidade”, um político ou pesquisador que dê conta da situação internacional sem ser vítima dos preconceitos de sua classe e de seu ponto de vista nacional. Assim, o problema da educação³⁶ - seja internacional, globalizada ou geral – é essencialmente o de direcionar o adolescente para um método que lhe permita construir soluções por conta própria em vez de entregá-las prontas (p.166). Esse método deve seguir dois princípios fundamentais:

³⁶ Piaget refere-se à construção de cidadãos aptos a compreender o outro, o diferente. Como cidadãos do mundo que não perderam de vista sua subjetividade, mas são, ainda assim, capazes de analisar diferentes pontos de vista. Se uma educação pautada nesses princípios era necessária há 50 anos atrás, é imprescindível nos nossos dias, onde a tolerância torna-se cada vez mais rara e encoberta pelo ódio, rancor e vingança entre os povos, nas pessoas de seus representantes (isso tudo a exemplo de tendências à globalização, às intolerâncias religiosas e a toda manifestação de “egocentrismos mundiais”).

- (1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora;
- (2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito.

A formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente (p.166).

A educação em geral depende da formação de todo espírito numa perspectiva global sem separar o moral do intelectual e isso deve acontecer desde a mais tenra infância.

2.7. A educação e a sociedade em geral

Piaget aponta alguns avanços da Psicologia e alguns ranços da Educação, em relação aos acontecimentos sociais da época³⁷:

“Ainda não encontramos a ferramenta, o instrumento intelectual que nos permita coordenar os fenômenos sociais entre si, nem a atitude moral que nos permita dominá-los pela vontade e pelo coração” (1998, p.99). O autor nos compara à criança frente à sociedade de adultos: “adivinhamos uma harmonia relativa, um mecanismo global que funciona ou que entra em pane, mas não o compreendemos” (idem).

O texto de setenta anos atrás não deixa de ser atual e nele Piaget propõe algumas observações para a educação em relação à sociedade:

Desfazer-se do egocentrismo moral e intelectual

Piaget utiliza a evolução da própria ciência para exemplificar o processo de descentralização ao longo da nossa busca de entendimento dos fenômenos naturais. Há uma

³⁷ Texto de 1933, publicado no Brasil em 1998.

descentralização em cada etapa do pensamento humano; nos livramos desta ou daquela forma de egocentrismo para recair num cada vez mais refinado.

O mesmo se pode inferir do ponto de vista social: se ao nascer concebemos o mundo como figuras que se movem ao nosso favor, logo vamos diferenciando coisas e pessoas, adaptando-nos a família, a outras crianças, etc. “Abandonamos nossas ilusões iniciais para reencontrá-las num novo plano. E assim por diante, em todos os graus: a cada novo esforço de coordenação corresponde uma nova recaída em algum novo egocentrismo individual ou coletivo” (p.102).

Libertar-se da dominação das coerções sociais

Do ponto de vista social somos como os “primitivos” que mantêm as tradições por medo de que uma falha no mecanismo faça parar a máquina do todo que constitui o mundo. Incapazes de compreender o mecanismo do mundo, nós o mantemos para que o universo social não caia sobre nossas cabeças. Mas essa manutenção talvez só produza o inverso: pela incapacidade de mudar a tempo, o universo desmorone diante de nossa aversão à mudança (p.103).

Adotar o método da reciprocidade

A tarefa talvez seja a mais difícil: compreender que o ponto de vista próprio não é o único possível. Cada indivíduo precisa situar seu universo pessoal, social ou coletivo entre outros universos possíveis. Mas não se deve perder de vista a objetividade, apenas se situar entre outras visões possíveis, ampliando nossa concepção de mundo (p.104).

Na verdade essa atitude moral e intelectual só existe para uma elite dedicada a uma atividade restrita, na pesquisa, em empreendimentos. Esse espírito de cooperação não penetrou na sociedade como um todo. O que pode ser consequência dos próprios processos sociais e educacionais, na medida em que se poderia optar por um processo que minimizasse os efeitos da coação sobre o espírito humano.

Curiosamente, a educação repousa sobre um processo de coação que nós, enquanto

adultos, lutamos para nos libertar. Parece algo muito natural que a coerção reine na escola; que a criança deva ser submetida a todas as coerções contra as quais o adulto vem lutando há séculos (Piaget, 1998, p.110-111).

E essa concepção, de transmissão e imposição, desconsidera a cooperação que há no espírito humano e que já se evidencia na criança:

Apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais que realizaram a união entre os adultos permitirá desenvolver as atitudes morais e internacionais sadias e permitirá à criança nos superar. (...) O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação (p.111).

Desta maneira, a tarefa do educador seria a de adaptar a criança, ajudá-la a construir no seu interior um instrumento, não um hábito, mas uma ferramenta que lhe permita agir e compreender. A criação deste instrumento, como na ciência, não consistiria na acumulação de conhecimentos e experiências, pois somente com a construção de uma ferramenta intelectual de coordenação a ciência foi aos poucos relacionando fatos e conseguiu evoluir.

E o que necessitamos, do ponto de vista social, não é em absoluto fornecer à criança alguns conhecimentos novos sobre as realidades internacionais; esses conhecimentos não lhes servirão de nada se não criarmos ao mesmo tempo uma atitude *sui generis*, um instrumento novo de natureza simultaneamente intelectual e moral, pois ambas as coisas são inseparáveis num campo como esse (Piaget, 1998; p.100).

Como se pôde ler, apesar de não se pretender pedagogo ou educador de profissão, Piaget fez uma significativa incursão no ambiente escolar desde o desenvolvimento infantil e sua implicação para o ensino à formação dos professores; sem desconsiderar as questões sociais e a preocupação com a convivência com o “outro”; além de destacar a integração do sujeito cognitivo, afetivo e moral.

A educação é uma só. Deve atender ao desenvolvimento intelectual e moral, contemplando o afetivo; propiciar a formação do sujeito intelectual e moralmente autônomo, capaz de conhecer e buscar conhecimento de acordo com suas próprias preocupações e necessidades intelectuais, convivendo com os demais em relações de igualdade e reciprocidade, avaliando as situações da vida real segundo suas próprias construções.

As recomendações piagetianas para a educação encerram, a meu ver, preocupações atuais que não se encontram ainda solucionadas, mas que apontam um caminho a se percorrer. A incursão numa escola que se propõe “construtivista” e se diz atenta para com os as considerações epistemológicas (e educacionais) de Piaget poderá revelar ou não a atenção a estes pontos aqui destacados. A análise do juízo moral dos alunos desta Escola pode fornecer pistas sobre a construção de sujeitos autônomos, conhecedores de sua realidade, que são auxiliados, e isso veremos, por uma escola que busca na crítica epistemológica as bases para a educação de novos cidadãos.

A interação de uma tal escola e seus alunos é o que se busca descrever a seguir.

2ª PARTE
A ANTÍTESE

As inquietações iniciais sobre a questão da moralidade e da inserção da escola no contexto moral do sujeito se desdobram agora em várias outras preocupações relacionadas mais diretamente ao contexto escolar. Por isso a pesquisa na escola visa apreender, principalmente, a relação entre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Mas esta questão suscita outras que auxiliam na busca dessa relação.

Que tipo de relações sociais são travadas no ambiente escolar entre aluno e professor?

Como o professor concebe a relação ensino e aprendizagem? E qual a relação desse discurso com sua prática em sala de aula?

Como se portam os alunos em sala de aula entre si e com o professor?

Que moral predomina nos juízos emitidos por essas crianças?

Para buscar as minhas relações sobre essas questões é que fui à escola. A descrição dos primeiros achados vem a seguir, logo depois pretendo me perder nas reflexões e achar-me, espero, diante não de respostas, mas de um novo ponto de partida.

É assim que nessa segunda parte do trabalho descrevo a pesquisa sócio-antropológica realizada numa escola³⁸ do Município de Porto Alegre de março a julho de 2002. Busco descrever a escola através de documentos oficiais, observações, entrevistas com a diretora, participação em reuniões com os professores; privilegio as relações dos professores com os alunos assim como a descrição do ambiente sociomoral de cada sala de aula, procurando abstrair as bases do trabalho pedagógico e, portanto, as interações professor-aluno.

Depois de uma descrição geral da escola, me detenho na sala de aula, especificamente nas salas das crianças entrevistadas e alguns de seus professores: na primeira série, foram entrevistadas seis crianças e a professora titular da sala; o mesmo para a terceira série; e na

³⁸ Na verdade, a Escola não se encaixa nem na categoria privada, nem na pública. É melhor compreendida como “espaço público não estatal”.

sexta série foram também entrevistados seis alunos e mais três professoras, a de matemática, a de ciências e a de história. Busco, através da observação direta nas salas, absorver o clima relacional entre professores e alunos e entre alunos, assim como descrever a prática pedagógica e ação do professor em sala de aula. A intenção é descrever o ambiente sociomoral que perpassa cada sala, pois cada uma possui um conjunto de relações particulares que contribuem ou cerceiam o desenvolvimento da cooperação entre os alunos e entre os alunos e os professores.

Num terceiro momento eu converso com os professores sobre o conhecimento, sobre aprendizagem e ensino e sua relação com a disciplina e os alunos. As entrevistas apontam que o ideário do professor anda, muitas vezes, no descompasso de sua prática. E se se observa a utilização de termos da Psicologia Genética ou do “construtivismo pedagógico” nesse discurso, o confronto com a descrição da sala de aula o torna quase incoerente.

Enfim busco descrever, como o fez Piaget, o juízo moral dos 18 alunos através de entrevistas clínicas sobre a mentira, os desajeitamentos e a justiça.

A relação entre a escola, a sala de aula e a ação dos professores com o desenvolvimento moral dos alunos, é o que se buscará depois dessa descrição.

IV. A Escola

Antes de descrever a escola, quero justificar porque a escolhi dentro de uma infinidade de escolas públicas e particulares na cidade de Porto Alegre/RS. A idéia inicial desse trabalho era fazer um comparativo entre o ambiente sociomoral de uma escola com orientação pedagógica mais diretiva e outra nem tanto. Trataria de mais uma dicotomia como o empirismo/inatismo, pedagogia tradicional/escolanovismo, etc. As escolas foram apontadas por colegas das disciplinas e professores do PPGEdU/UFRGS³⁹ em conversas informais – como: “a escola tal é mais construtivista” ou “a escola é quase um colégio militar”. Dentre as escolas apontadas, como disse, resolvi fazer visitas e entrar em contato com a direção.

Uma das escolas não me recebeu de pronto, marcando entrevista com a coordenação pedagógica, delimitando horários e turmas que eu poderia ou não entrevistar e observar. A outra escola apenas consultou se o Diretor poderia atender-me naquele momento e logo me encaminhou para sua sala; tive acesso às salas que melhor se adequassem ao meu objetivo e horário. Durante a conversa, uma aluna do terceiro ano do ensino médio pediu licença e falou com o Diretor sobre um carro de som que estava dificultando o acompanhamento das aulas. Ela falava com segurança e calma e só saiu da sala com a promessa de serem tomadas as providências.

Quando da defesa do projeto de dissertação, a Banca, por unanimidade, me aconselhou a realizar a pesquisa em apenas uma escola. É claro que essa segunda escola já figurava como

³⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

o melhor lugar para se procurar um ambiente sociomoral favorável ao desenvolvimento da autonomia. Isso hipoteticamente, é claro.

O nome da escola, assim como de todos os profissionais e alunos entrevistados, não será divulgado nessa pesquisa. Por isso será tratada simplesmente por Escola.

1. Descrição geral da Escola

A Escola está situada num bairro de classe média-baixa de Porto Alegre e atende a pais e alunos dessa vizinhança e também de outros bairros, há mais de 35 anos. Recebe crianças desde a educação infantil até o final do ensino médio. Fundada por uma congregação religiosa, a Escola passou a ser gerida, a partir de 1981, por uma associação de pais quando do desinteresse da mantenedora religiosa em continuar com a escola. Os pais passaram a reger a Escola através de uma Fundação formada exclusivamente com fins de manutenção e gerenciamento da Escola.

Logo após essa mudança administrativa, a Escola registra, entre 1986 e 1990, “a necessidade de reformular a sua prática pedagógica, tendo em vista as mudanças sociais e todos os estudos e pesquisas realizados por Piaget, Vygostsky, Freinet e Emília Ferreiro, entre outros⁴⁰”, passando a enxergar o processo de aprendizagem de maneira diferente, em função da noção de conhecimento como processo construído na interação criança e meio.

É esse aspecto de mudança o que mais interessa a essa pesquisa. Pois, a partir daí, parece ter havido um processo de democratização que marca todo o funcionamento da Escola, seja na administração, seja no planejamento pedagógico. Mas esse processo talvez esteja mais bem explicitado no funcionamento da Fundação e proposta pedagógica da Escola.

⁴⁰ Trecho retirado de um impresso comemorativo dos 30 anos da Escola.

2. Funcionamento da Fundação

A descrição dos processos administrativos que regem o funcionamento da Fundação Educacional (mantenedora da Escola e gerida pelos pais) e da Escola é feita aqui de acordo com entrevistas, análise de documentos impressos pela Escola, do Estatuto da Fundação e do novo Regimento da Escola aprovado no ano de 2002.

A participação dos pais nas decisões da Escola vai além dos itens direcionados aos pais em qualquer regimento escolar. Quando da desistência da ordem religiosa em manter Escola, os pais reuniram-se e decidiram iniciar uma fundação educacional nos moldes da Escola João XXIII⁴¹, ou seja, uma fundação educacional e escola gerida pelos pais. A Fundação é, portanto, a mantenedora da Escola e consiste numa associação de pais que naquele momento histórico têm seus filhos matriculados na Escola. A gerência dos aspectos financeiros e administrativos fica a cargo dessa associação de pais que recebe o nome de Fundação Educacional, com o nome da Escola.

A finalidade da Fundação é manter a Escola sob os critérios definidos no seu regimento interno. São membros da Fundação todos os pais ou responsáveis por alunos matriculados na Escola. Apenas um dos membros do casal se associa – aquele que se declarar responsável pela criança; a ele compete participar das atividades da Fundação. A retirada dos membros se dará por renúncia, morte ou desvinculação do aluno da Escola.

Os órgãos da Fundação são o Conselho Deliberativo, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal. O primeiro é formado pelos pais representantes de cada classe da Escola (cada grupo de pais, que compõe uma determinada turma, elege um conselheiro para representá-lo na estrutura da Fundação), um representante da Direção da Escola, um

⁴¹ Uma experiência que, segundo a Diretora, já havia em Porto Alegre em 1981, quando da transição administrativa da Escola.

representante dos professores (eleito pelo corpo docente da Escola), ex-presidentes da Fundação e pelo presidente do CPM⁴²(mas este não tem direito de votar ou ser votado) .

O Conselho Deliberativo é definido como “órgão resolutivo” dotado de poderes normativos a quem cabe decidir sobre todos os assuntos de interesse da Fundação como homologação da direção da Escola indicada pela Diretoria Executiva; eleição e destituição da Diretoria da Fundação; aprovação do orçamento; prestação de contas dos demais órgãos, etc. Dentre os membros do Conselho são eleitos um Presidente e Vice-presidente; estes exercem o cargo por dois anos e podem ser reeleitos. Cabe ao Presidente convocar e presidir as reuniões do Conselho.

A administração da Fundação fica a cargo da Diretoria Executiva, composta por sete membros⁴³ eleitos pelo Conselho Deliberativo. A vigência de seu mandato é de dois anos podendo ser reeleita uma vez. Cabe aos membros dessa Diretoria, além de exercer amplamente a administração geral da Fundação, executar as decisões do Conselho Deliberativo, propor medidas úteis ao funcionamento da Fundação, colaborar no desempenho das funções do Conselho Deliberativo, encaminhar a proposta orçamentária anual, fixar o quadro de servidores, escolher e destituir o diretor da Escola com referendo do Conselho Deliberativo, aprovar a contratação de professores com base na recomendação da equipe técnica da Escola.

Já o Conselho Fiscal, composto por três membros eleitos em Assembléia Geral, examina os registros contábeis, o balanço anual e emite parecer sobre qualquer assunto financeiro.

A Assembléia Geral, com participação de pelo menos $\frac{3}{4}$ dos membros efetivos da Fundação, ocorre obrigatoriamente até o quarto mês de cada ano e deve ser convocada pelo Diretor-Presidente da Diretoria Executiva. O objetivo é conhecer o relatório de atividades anual, a prestação de contas, o balanço anual da Fundação e eleger os membros do Conselho Fiscal.

⁴² Círculo de Pais e Mestres.

⁴³ Diretor Presidente, Diretor Vice-presidente, Diretor Financeiro, Diretor-Secretário, Diretor de Patrimônio, Diretor Cultural e Diretor Jurídico.

Este é, em linhas gerais o funcionamento da Fundação mantenedora da Escola descrito no Estatuto da Fundação. Mas duas questões me inquietam sobre o funcionamento da Escola em relação à gestão da Fundação: a primeira é sobre a escolha da direção da Escola e a segunda sobre o efeito das trocas de gestão da Fundação no cotidiano pedagógico da Escola. O relato a seguir, infelizmente, conta com apenas um ponto de vista, a da diretora da Escola, mas acredito ser interessante expor aqui ao menos uma visão do que ocorre internamente na Escola devido ao gerenciamento da Fundação.

A escolha da direção da Escola enfrentou uma situação *sui generis*. A diretora atual (2002) é a segunda professora a se tornar diretor na Escola. Os demais diretores sempre foram contratados especialmente para a função; sem busca no quadro docente da Escola.

Questionada sobre os motivos que levaram a Diretoria Executiva a trazer do quadro docente a nova direção da Escola, a diretora alega que a situação não caracteriza necessariamente uma mudança de paradigma na Fundação, mas uma decisão, em novembro de 2001, diante de uma situação crítica que a Escola passava. Naquele momento a solução encontrada foi retirar do quadro docente alguém que já conhecesse a realidade e a organização da Escola e trazê-la para a direção. Trata-se de uma situação excepcional, com caráter circunstancial que acabou por se efetivar porque a professora continua ocupando o cargo de diretora. Isso não significa que o próximo diretor faça parte do quadro docente da Escola. O mandato de diretor da Escola não tem tempo determinado. Os diretores sempre ficam algum tempo, mas também não se trata de contrato por tempo determinado, muito menos vitalício.

Sobre a rotatividade dos membros da Fundação e, conseqüentemente, da Diretoria Executiva, a diretora me relata que se o pai deixa de ser membro, automaticamente tem que sair da Diretoria e, nesse sentido, não há rotatividade nem mudanças significativas. Isso ocorre durante a troca, de dois em dois anos, da Diretoria Executiva, esta sim que provoca mais situações de dificuldade.

A questão que me preocupa refere-se principalmente às mudanças de orientação em relação ao funcionamento interno e pedagógico da Escola a cada troca de Diretoria da Fundação. Segundo a diretora pode realmente haver esse tipo de problema. Ela relata um

evento recente que provocou desconforto na Escola: numa das últimas Diretorias da Fundação houve uma alteração na direção da Escola que acarretou tentativas de mudança na proposta pedagógica e gerou “a crise de abril de 2001”, ocasião em que a Diretoria Executiva resolveu se demitir, o que acarretou também a demissão do diretor da Escola. Logo em seguida houve a eleição de um novo grupo de pais que assumiu a Diretoria Executiva, com uma longa movimentação na Escola em abril de 2001.

O depoimento da diretora parece deixar claro que as mudanças no gerenciamento da Fundação afetam andamento da Escola de alguma maneira. Não se pode dizer, segundo ela, que afeta diretamente; mas indiretamente, sim.

Como os pais são os gestores administrativos da Escola, pois decidem todas as questões administrativas, de alguma forma, eles interferem na gestão pedagógica. Nas palavras da Diretora:

- Não há uma linha divisória tão marcada assim entre o pedagógico e o administrativo, porque não dá para separar: daqui até aqui pedagógico, daqui até aqui administrativo. Essas duas dimensões interagem. Então, as questões financeiras entram no pedagógico e o pedagógico também depende do financeiro, não há uma separação, mas interação. É claro que quando se movimenta o gestor administrativo financeiro, acaba por mexer de alguma forma na questão pedagógica. Como ficam essas mudanças...necessariamente não [mudam]. E não é assim: mudou a Diretoria, mudou a [orientação pedagógica]. Não tem essa dependência tão direta, depende da forma como a Diretoria vê a Escola.

De qualquer forma, parece que o trabalho de formação dos professores e todo o trabalho pedagógico construído até agora não correm o risco de se perder pois o Regimento Escolar garante princípios que não podem simplesmente ser mudados de uma hora para outra. Sobre as questões pedagógicas pode não haver nenhuma divergência entre uma gestão e outra e continuar funcionando tudo do mesmo jeito. Esse é o caso da proposta pedagógica da Escola que vem desde 1991, segundo a diretora, com “essa proposta construtivista, com essa visão participativa do professor, do aluno e dos pais, com essa visão da formação do cidadão”⁴⁴.

A autonomia da direção da Escola em relação à Diretoria Executiva da Fundação é uma construção contínua entre sujeitos e a qualidade dessa interação é que vai definir as

⁴⁴ Recorte da fala da Diretora.

relações em termos de cooperação ou coação. A relação não é igualitária, pois a Fundação é hierarquicamente superior à Escola, mas se constitui, segundo a diretora, na busca de entendimento e do respeito mútuo. O interessante e incomum desta Escola é que a conquista de sua autonomia vai depender do teor das relações entre os pais e a Escola. Agora, se desse processo resulta uma escola pautada num processo democrático com relações de cooperação no que se refere ao pedagógico, seja na relação pais-professores ou professor-aluno, é o que se tenta abstrair no próximo tópico sobre a proposta pedagógica da Escola e nas observações em sala de aula.

3. Proposta Pedagógica da Escola

O Projeto Político Pedagógico da Escola estava em elaboração e aprovação pela comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção, equipe técnica e funcionários) e só passaria a vigorar em 2003; por isso, as informações aqui contidas são referentes ao Regimento Escolar, com início da vigência em 2002, e informativos da Escola sobre a proposta pedagógica fornecidos aos professores em reuniões pedagógicas.

A Escola tem por finalidade ministrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio através de uma formação integral compromissada com a formação individual e coletiva, tendo como pilares o saber mais humanizado, a valorização da vida (em todas as suas formas de expressão), o conhecimento e a cidadania.

A proposta de cultivo de valores, no fazer pedagógico da Educação Infantil ao Ensino Médio⁴⁵, reflete uma preocupação com a construção democrática e a formação de sujeitos autônomos. Isso também se evidencia nos objetivos da Escola que se propõe a educar sem distinção étnica, religiosa, social ou filosófica; estimular a compreensão e a vivência dos direitos humanos na coletividade, a prática do bem comum, as práticas morais e éticas de

⁴⁵ A saber: o respeito, a liberdade de expressão, o diálogo, a troca de experiências, as relações democráticas, a iniciativa, a participação, a cooperação, a autonomia, o espírito crítico, a criatividade, a apropriação e construção coletiva e individual do saber.

defesa e promoção da vida; capacitar os alunos para a localização, acesso e utilização de recursos científicos e tecnológicos que os auxiliem nos desafios da humanidade; buscar relações de cooperação e solidariedade em grupo, assim como crescimento individual e grupal; e, finalmente, desenvolver a capacidade de discernimento e tomada de decisões.

A realização desses objetivos é procurada através de uma metodologia que assume características específicas para cada nível de ensino. A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental trabalham com projetos elaborados de acordo com o interesse do grupo, a realidade social e o conhecimento acumulado pela humanidade, favorecendo, segundo o Regimento, a construção de conhecimentos através de uma aprendizagem significativa. O aluno precisa vivenciar situações nas quais exerça autonomia intelectual, ampliando suas possibilidades de aquisição de conhecimentos e autonomia moral por meio da participação, iniciativa, cooperação, diálogo e troca de experiências. As séries finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio se fundamentam na construção do conhecimento e formação do cidadão crítico; para isso, a ação pedagógica valoriza a problematização do conhecimento em grupo de modo a ir além dos limites da escola e estimula o desenvolvimento das operações do pensamento, concebendo o aluno como agente de sua própria aprendizagem.

A avaliação trata-se de um processo contínuo e gradual que envolve professores, alunos, serviços especializados e direção da Escola. Quanto à aprendizagem, a avaliação deve considerar “aspectos qualitativos e quantitativos da apropriação do conhecimento pelo aluno em relação aos objetivos expressos no Plano de Estudos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”⁴⁶. Em todos os níveis de ensino, a avaliação é formalizada trimestralmente; a exceção ocorre apenas na Educação Infantil onde a avaliação é semestral.

Os resultados da avaliação são expressos através de pareceres descritivos da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental. Já nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, através de menções relativas ao desempenho do aluno em cada

⁴⁶ Trecho do Regimento Interno da Escola, p.16.

disciplina.⁴⁷ O aluno é considerado aprovado se atinge satisfatória ou parcialmente o proposto por todas as disciplinas, tendo os estudos de recuperação definidos pelo Plano de Estudos ou de trabalho⁴⁸.

O Regimento Interno versa ainda sobre as atribuições de cada segmento da Escola. Mas o destaque nesses capítulos se dá aos direitos e deveres dos alunos e as medidas sócio-educativas quando do descumprimento dos deveres.

Os direitos dos alunos referem-se ao diálogo com todos os segmentos da Escola; ao esclarecimento de dúvidas sobre o Regimento, a avaliação e o funcionamento da Escola; à participação democrática na escolha de seus representantes discentes e docentes, assim como o direito de se candidatar; e ao uso do espaço físico da Escola dentro das normas instituídas. Direito à educação inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana com vistas a sua formação como cidadão atuante.

Já os deveres dos alunos versam sobre o zelo pelas instalações escolares e atendimento aos horários e frequência às aulas; além do trato respeitoso com a comunidade escolar. Há também um parágrafo dedicado às proibições ao aluno: sair da escola sem permissão de pais ou professores, consumo e distribuição de psicotrópicos, porte de objetos que ponham em risco a segurança do aluno ou dos outros e o desrespeito à integridade física ou moral de qualquer integrante da comunidade escolar.

Quando do não atendimento aos deveres, os alunos serão submetidos ao que a Escola convencionou chamar “medidas sócio-educativas”. Elas consistem na advertência por escrito, aplicada por professores ou membros do Setor Pedagógico, para que o aluno e os pais tomem conhecimento do ocorrido; a suspensão de um a três dias de aula, que ocorre após consulta ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) e referendado da direção da Escola, com o conhecimento do aluno e dos pais; o cancelamento de matrícula, cabe à direção depois de

⁴⁷ A = atingiu o proposto pela disciplina. AP = atingiu parcialmente o proposto pela disciplina. NP = não atingiu o proposto pela disciplina.

⁴⁸ Não tive acesso a esse documento, mas os estudos de recuperação, de acordo com observações em sala de aula, parecem ocorrer durante o ano letivo e não apenas no final do ano.

ouvidas as partes envolvidas e referendada pelo Conselho Técnico Administrativo Pedagógico, com ciência do aluno e pais, ocorre somente após esgotados os recursos de advertência e suspensão, com exceção de casos graves.

De um modo geral o termo “medidas sócio-educativas” não difere muito, apesar da nomenclatura distinta, das punições comuns a qualquer escola. Tais penalidades continuam seguindo a linha da arbitrariedade própria à expiação e negam ao aluno o direito de aprender com seus erros, já que a punição fica a cargo das instâncias da Escola. Não há reciprocidade nesse tipo de punição; os alunos são levados a se comportar sempre como crianças seguindo ordens, sem enfrentar as conseqüências naturais de suas faltas.

A abertura ao diálogo entre os alunos e qualquer membro da direção e da comunidade escolar, referendada pelo Regimento interno e observada nas reuniões dos alunos, dos professores e do próprio Conselho de pais, é provavelmente o ponto mais interessante à análise a que se dedica esta pesquisa.

A participação dos alunos e o espaço para essa participação não ficam apenas no Regimento da Escola. Tive oportunidade de acompanhar uma reunião de alunos com processo de votação do regimento interno do grêmio estudantil. A participação dos alunos foi incentivada pela Escola, liberando-os de seus compromissos com aulas para participarem do processo. A liderança do Grêmio, como se poderia prever, está centrada nos mais velhos, principalmente nos alunos do Ensino Médio.

Mas tudo o que foi descrito acima se trata apenas da descrição de documentos que regem e orientam a ação pedagógica da escola⁴⁹; são as entrevistas com a comunidade escolar e as observações em sala de aula que, a meu ver, fornecem um melhor parâmetro para descrição de como ocorre o diálogo, a aplicação das medidas sócio-educativas e a participação do aluno enquanto “agente de sua própria aprendizagem”.

O conteúdo desses documentos prescreve uma escola preocupada com a formação intelectual e moral dos educandos, considerando-os como sujeito do conhecimento em muitas

⁴⁹ Conto também com os relatos da Diretora da Escola para fazer essa descrição.

passagens, assim como sugere práticas comuns a qualquer escola, seja ativa, construtivista ou tradicional. Algumas recomendações educacionais, presentes no capítulo anterior, são aqui contempladas. Por isso, o atendimento a alguns princípios de uma educação ativa está, em tese, afirmado nesses documentos: o conhecimento do desenvolvimento psicológico do aluno; a construção do conhecimento dentro da escola; a formação do espírito científico; o paralelismo entre desenvolvimento moral e intelectual e a importância da não dissociação da educação moral e intelectual e, finalmente, a aproximação entre a escola e a sociedade.

O que os documentos oficiais afirmam, busco apreender através da observação em sala de aula e do cotidiano da Escola. Se a descrição confere com os documentos aqui relatados, veremos a seguir...

A descrição que se segue pretende aferir as relações pedagógicas da sala de aula e descrever, com o auxílio do que aqui se expôs, o ambiente sócio-moral que perpassa a sala de aula dessa Escola.

V. A sala de aula: o ambiente sociomoral de cada turma

Descrita a Escola no que se refere às normas de funcionamento da Fundação mantenedora e ao projeto pedagógico da Escola, busca-se agora descrever alguns recortes de sala de aula. Mais especificamente, observações de aulas em três turmas onde foram realizadas as entrevistas clínicas sobre o juízo moral com alunos e conversas com os professores .

A observação foi realizada em três turmas, da 1^a, da 3^a e da 6^a séries, durante quatro dias letivos alternados, perfazendo um total de 48 horas de observação – 16 horas para cada turma. As turmas foram escolhidas em função da idade média das crianças (6-7 anos na 1^a série, 8-9 anos na 3^a e 11-13 anos na 6^a série); uma amostra que abrange tanto a idade mínima para compreensão das narrativas quanto o início da adolescência.

O que se tentou apreender dessas observações foi o ambiente sociomoral⁵⁰ de cada turma. O termo sugere que cada sala de aula possui, na interação de seus atores (professor-aluno, aluno-aluno), um modo próprio de operar no que se refere ao convívio e à aprendizagem escolar. E a qualidade dessas relações, ou seja, os resultados dessa interação podem definir o desenvolvimento da cooperação e da autonomia (moral e intelectual) dos alunos, promovendo-o ou retardando-o

Procurou-se observar as relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, assim como o cotidiano de cada turma; também, a dinâmica de apresentação e a metodologia utilizada pelos professores para lidar com os conteúdos escolares. O objetivo era de tecer

⁵⁰ Termo retirado dos estudos de Telma Vinha (2001) citado na bibliografia dessa dissertação.

comparações entre a prática observada e o discurso emitido durante as entrevistas com os professores.

A descrição da rotina de cada sala foi registrada em diários de observação⁵¹. Agora, busco estabelecer comparações entre as turmas segundo alguns critérios utilizados na observação como as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, a rotina das aulas, as situações de jogo em sala, o comportamento dos alunos e a reação do professor, a entrada e saída dos alunos, a participação do aluno no processo de ensino, o trabalho com conteúdos escolares e as atividades propostas pelos professores.

1. A atmosfera de cada sala

A atmosfera, assim como as relações entre professores e alunos, difere de uma para a outra sala. Consiste na interação própria àqueles atores e àquela situação definida social e historicamente.

Na **1ª série** predomina um clima de harmonia entre a professora e os 13 alunos. O trabalho simplesmente flui durante a tarde: os alunos chegam, organizam-se em seu grupo e procuram iniciar a aula com o cumprimento de uma rotina já internalizada. Assim, a aula tem início com conversas informais entre os alunos e entre esses e a professora ao mesmo tempo em que já realizam as tarefas diárias – marcação do calendário, colocação das agendas e dos temas de casa na mesa da professora, discussão das atividades do dia e cópia no quadro do roteiro dessas atividades.

Não há discussões ou agressividade entre os alunos. Eles se ajudam quando alguém perde o material ou deixa cair todo o estojo no chão. Se todos querem falar ao mesmo tempo, a

⁵¹ Os diários de observação não estão nos anexos deste trabalho porque julguei desnecessário. Os recortes mais interessantes à análise estão presentes no corpo do próprio texto.

professora lembra-os do “respeito à vez do colega”. As regras de convivência⁵² estão expostas em um cartaz; sempre que alguém as transgride, os colegas fazem questão de lembrar e apontar para o cartaz. A sala está sempre organizada, mas isso não significa que os alunos permaneçam todo o tempo nas cadeiras: procuram fazer o trabalho onde acham melhor. A disposição das cadeiras, agrupadas e espaçadas pela sala, possibilita tanto a troca entre os alunos, em grupos, quanto a movimentação pela sala, havendo ainda bastante espaço ao fundo da sala para as crianças fazerem um piquenique na hora do lanche ou realizarem atividades fora das cadeiras. A saída da sala para ir ao banheiro ou beber água parte sempre de consulta à professora, que sempre é favorável. As crianças não costumam sair da sala para transitar pelos corredores, a saída ocorre apenas para satisfação de necessidades fisiológicas. E isso não parece ocorrer devido à coação docente, mas por iniciativa dos próprios alunos:

Obs. 1.2 Gu pede para ir ao banheiro e a professora sinaliza que sim. Ele, no entanto, permanece na sala: diz que não quer perder o que a professora está falando. As crianças começam a realizar o trabalho. Perguntam entre si e resolvem dúvidas de escrita das palavras. (...) A professora faz perguntas e espera que os alunos respondam para começar a próxima. Alguns grupos conversam sobre as respostas. Em outros casos, os membros do grupo seguem as respostas de apenas uma criança. Finalmente, Gu pede novamente para ir ao banheiro e a professora manda-o ir.

Na sala da **3ª série** não se observa a mesma harmonia ou necessidade de permanecer em sala. Trata-se de uma turma mais numerosa (24 alunos) e a sala parece mais apertada e os alunos, talvez por isso mesmo, mais agitados. Apesar das cadeiras estarem organizadas para o trabalho em grupo, não permitem a mobilidade dos alunos; as trocas acontecem somente entre os pares do grupo ou, esporadicamente, quando alguém se levanta da cadeira e vai até o outro grupo, mas isso é espacialmente mais difícil que na sala da 1ª série porque a sala se torna pequena para 24 alunos se movimentarem. A maioria das “atividades”, propostas pela professora, consiste em copiar algo do quadro negro e tais atividades estendem-se por toda a tarde, sendo interrompidas apenas pelas aulas ministradas por professores especializados (Educação física, Informática, Música, etc.). Ao retornar dessas aulas, os alunos continuam a copiar do quadro. Isso parece contribuir para a inquietação das crianças que, depois de alguns

⁵² São as “combinações da turma”: prestar atenção; ouvir quem está falando; esperar a vez de falar; cuidar dos materiais; papéis, ponta de lápis e sujeira do lanche, colocar no lixo; deixar, mesas, cadeiras e mochilas nos lugares certos.

minutos de silêncio solicitados – às vezes aos gritos – pela professora, logo se inquietam e conversam bastante sobre assuntos outros que não as “atividades” do quadro.

As discussões entre os alunos são mais exaltadas, mas não chegam a se agredir ou xingar em sala. As regras de convivência foram definidas, segundo a professora, pela turma através de conversa e definição do que se poderia fazer para uma boa convivência dentro da sala de aula. Não há, como na 1ª série, um cartaz com essas regras colado na parede. A professora está sempre chamando a atenção para a observação das “combinações da turma”; quando esse apelo não resolve, fala mais alto para fazer valer as regras.

O lanche acontece num pátio ao lado da sala, as crianças voltam aos seus afazeres na medida que o terminam. Não há necessidade de serem chamadas pela professora. Já idas ao banheiro e o beber água são geralmente apenas comunicadas à professora, que se opõe quando julga que o aluno está apenas querendo transitar pelos corredores.

A **6ª série** já se diferencia bastante das outras duas turmas. A troca de professores a cada aula rompe com a harmonia ou desarmonia estabelecida pelo professor anterior em sua interação com a turma. A turma é conhecida na escola como agitada e difícil. As professoras observadas procuram sempre manter a turma em silêncio e ocupada com atividades relacionadas aos conteúdos das disciplinas. Mas mesmo assim há bastante conversa e os alunos, principalmente os meninos, discutem entre si, xingam uns aos outros e aplicam brincadeiras violentas que, na maioria das vezes, expõem os colegas ao ridículo (como baixar a calça de alguém ou jogar todo o seu material no chão).

Há bastante trânsito pelos corredores. Alguns alunos saem da sala e voltam após um longo tempo; outros avisam a professora que vão ao banheiro ou beber água; alguns demoram a voltar do recreio. Na maioria das vezes, as professoras não se dão conta ou não se importam com a ausência desses alunos.

A disposição das cadeiras varia conforme o professor: a de matemática e a de ciências trabalham quase sempre com fileiras duplas e a de história sempre com filas únicas, bem afastadas uma da outra. A cada troca de professora há uma correria pela sala ou corredores e

os alunos demoram uns 10 minutos para se organizarem novamente; além disso, a próxima professora geralmente muda a organização da anterior, causando mais confusão e dispersão dos alunos. Eles não parecem estar inteirados sobre o horário das aulas ou o material necessário para cada atividade. Não assisti qualquer demonstração de ajuda mútua dos alunos; pelo contrário, alguns jogavam para cima os objetos dos outros e não os recolhiam.

A atmosfera, pois, de cada uma das turmas se diferencia desde a disposição espacial das cadeiras até a interação professor-aluno ou aluno-aluno, gerando diferentes modos de estar na sala de aula e de se estabelecer no ambiente educacional. Ou seja, realidades paralelas dentro de um mesmo espaço escolar mas com especificidades que pertencem somente àquela turma. E ainda, dentro da mesma turma é possível distinguir diferentes ambientes que são produtos da interação (como na 6ª série) de cada professor com uma mesma turma. Pretendo retornar a essa distinção nas considerações finais.

2. Jogos em sala

A observação de como as crianças jogam não foi muito frutífera na hora do recreio, pois a maioria brincava por toda a Escola, separando-se dos colegas de sala. As menores geralmente correm sem rumo pelo pátio e as maiores praticam esportes nas quadras ou conversam pelas galerias da Escola. Portanto, a observação de jogos em sala de aula é que fornece, neste trabalho, os dados para a análise da prática das regras do jogo na criança. Além disso, reflete a posição que o jogo ocupa na concepção pedagógica dos professores.

Na 1ª série, os jogos acontecem no final da aula de quarta-feira – horário instituído⁵³ como a “hora do jogo livre” – ocasião em que as crianças podem brincar com o material da Escola ou com brinquedos trazidos de casa. Nessa hora as crianças escolhem os jogos e brincam no fundo da sala; agrupam-se em função do jogo que querem brincar e organizam-no

⁵³ Não sei se foi por sugestão da professora ou pedido dos alunos.

sem qualquer interferência da professora. Esta assiste aos jogos dos alunos e intervém apenas se solicitada.

Destaco o jogo de quatro alunos:

Obs. 1.2. ISA começa explicando as regras do jogo⁵⁴ para três colegas, que procuram jogar de acordo com as regras explicadas pela colega, mesmo sem compreender o jogo. A própria ISA fala para os colegas regras as quais não compreende: há uma “entrada” no jogo que todos passam direto, e ela própria também o faz sem se dar conta do erro. Todos procuram jogar como ISA, sem real compreensão do que jogam. Quando acaba o tempo de aula, um dos colegas pergunta quem ganhou e eles não sabem dizer nem se interessam em descobrir, encerrando o jogo. Eles apenas jogaram procurando seguir as regras de ISA.

Durante todo o jogo não há interferência da professora. As crianças formam os grupos e decidem como vão jogar, seguindo as regras relatadas por um colega ou decidindo na hora as regras de acordo com o jogo escolhido. A professora valoriza o momento, deixando que as crianças joguem sozinhas e desenvolvam as regras de acordo com suas próprias convicções. No caso da 1ª série, elas revelam uma preocupação em seguir regras que “conhecem” sobre cada jogo sem modificá-las, mas sem conseguir observá-las na prática, pois parecem não compreendê-las.

O jogo observado na 3ª série foi um pouco diferente. As crianças jogam no fundo da sala apenas se já tiverem terminado suas tarefas; a maioria dos alunos não consegue tempo para tanto. Quem finaliza, dirige-se até a estante e escolhe jogos para brincar no fundo da sala, como o fez esse grupo:

Obs.3.5 Três crianças brincam com um jogo de mímica. Elas conhecem as regras: pega-se uma carta do monte e realiza a mímica indicada, colocando a carta virada para os demais; cada vez que se pega uma carta, tem que fazer a mímica da nova carta mais a seqüência das mímicas anteriores sem olhar suas cartas; o acerto da seqüência é controlado pelos jogadores que vêem as cartas dos demais, mas não as suas próprias. Um colega sai do jogo porque o outro retirou do monte a carta que ele gostaria de

⁵⁴ Conheço o jogo que brincavam sob o nome de “ludo”, mas as crianças não mencionaram o nome do jogo em nenhum momento de minha observação. De acordo com as regras que eu conheço, o objetivo do jogo é colocar os peões no centro do tabuleiro; para isso o jogador precisa movimentar seus peões sobre a borda do tabuleiro de acordo com o número sorteado no dado. Quando dá toda a volta no tabuleiro, cada peão se dirige ao centro. O jogador que colocar primeiro seus quatro peões no centro será o vencedor.

tirar. Uma menina dá dicas à outra, todos acabam dando uma olhada nas cartas para fazer a mímica e olham as cartas do monte. Eles trapaceiam por consenso mútuo e procuram, mesmo assim, seguir as regras.

As regras do jogo, apesar de conhecidas pelas crianças, já não possuem um caráter fixo, imutável, pois, em grupo, elas decidem trapacear para satisfação própria. Isso ocorre através de uma cumplicidade entre aquelas três crianças, pois cada uma pode trapacear com o aval da outra. Quando da entrada de um novo participante, não conseguem dar seqüência ao jogo já que o novo participante pretende jogar de acordo com as regras reais, então decidem parar de jogar.

Se quase todas as crianças da sala estão finalizando as tarefas, não veremos vários grupos no fundo da sala: a professora começa a intervir. Ela assume o controle do jogo das crianças: impõe as regras, define os jogadores e o papel de cada um no jogo. Por exemplo, na seqüência da observação acima, o grupo de alunos sem tarefas era significativo e solicitou-se à professora um bingo para jogarem na sala. A professora não o entrega prontamente aos alunos, mas vai ao fundo da sala e faz ela mesma a distribuição das cartelas; escolhe quem vai gritar o bingo e volta para sua mesa; recomenda, ainda, que a chamem se alguém gritar “bingo”: o resultado deve ser conferido por ela.

A situação de jogo em sala de aula é definida pela professora que exerce controle sobre as regras e procedimentos a fim de, provavelmente, manter uma “disciplina” na sala. A oportunidade de discutir e de avaliar as regras é negada às crianças 3ª série porque a professora resolve as questões por si, sem ajuda dos alunos. O jogo é, como a maioria das atividades na escola, atividade dirigida.

Na 6ª série, foi somente enquanto atividade dirigida que se pôde observar o jogo. O único exemplo consiste num jogo de perguntas e respostas elaborado pela professora de ciências. Como na 3ª série, a professora divide os grupos e define as regras, as perguntas e a validade das respostas. Os alunos, contudo, participam entusiasmados do jogo; preocupam-se, principalmente, com a pontuação e a validade das respostas. O motivo das discussões entre os alunos e entre estes e a professora gira em torno da validade das respostas. A atribuição de pontos definida pela professora não é aceita de bom grado: os alunos contestam, tentando

argumentar. E a discussão é tão acalorada quanto se poderia esperar da argumentação sobre as regras num jogo espontâneo entre crianças de onze-treze anos.

Para cada questionamento sobre a pontuação, a professora se obriga a parar o jogo – até porque não poderia continuar diante dos impasses – e discutir com eles a validade das respostas e o porquê da atribuição dos pontos. Os alunos conseguem exercer sua vontade de codificação e aplicação de regras justas no jogo, mesmo inseridos numa situação dirigida pela professora.

Vemos que o jogo dos alunos da primeira, terceira e sexta séries, dirigido ou não pela professora, apresenta as características da prática das regras descritas por Piaget (1932). Os mais novos procuram jogar conforme as regras, mesmo que não as compreendam em seu espírito ou não as observem ao jogar. Os mais velhos conhecem as regras, mas não se obrigam a segui-las ao pé da letra: as regras são mudadas para contentamento próprio ou por consenso do grupo. Enfim, os adolescentes que, submetidos a um jogo dirigido, priorizam mesmo assim a discussão e validação das regras através de um consenso do grupo, reconsiderando as regras estabelecidas pelo professor.

3. Abordagem dos conteúdos

Outro parâmetro que norteia a observação e contrapõe o discurso docente nas entrevistas é a abordagem dos conteúdos. Procurou-se observar em sala de aula o tratamento dos assuntos e a sugestão de atividades aos alunos com objetivo de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos do currículo de cada disciplina por cada professora entrevistada.

As explanações ocorrem na **1ª série** por ocasião de dúvidas dos alunos, pois a abordagem de um conteúdo ou assunto se dá através da sugestão de uma atividade que propicie aos alunos a oportunidade de descobrir ou questionar o assunto. Assim ocorre quando a Prof.1 pretende trabalhar a diferenciação entre consoantes e vogais no alfabeto:

Obs. 1.3. Ela propõe uma atividade de leitura dos sons das letras do alfabeto:

apontará a letra e as crianças pronunciarão som da letra apontada. (...)

Quando terminam a leitura, a professora pergunta quais letras tem o som e o nome igual. As crianças gritam, se oferecendo para responder e a professora diz que quem gritar, ela não vai chamar e aponta alguns alunos para responderem. As crianças respondem as letras A O E U I; ela pede para colocarem na ordem que essas letras aparecem no alfabeto e as crianças vão respondendo enquanto ela escreve no quadro A E I O U. Alguém grita como se tivesse chegado a uma conclusão: “são as vogais!”. Outra criança observa que com a letra Z elas fazem um som. A professora pergunta novamente o que essas letras tem em comum e todos respondem que são vogais. A professora retoma que elas têm som e nome iguais. Depois, pergunta sobre o restante do alfabeto e, depois da resposta das crianças, ela as nomeia de consoantes.

A professora pergunta o que eles descobriram depois da leitura do alfabeto e propõe uma atividade para registro dessa descoberta. As crianças respondem apontando letras vogais e consoantes; a professora coloca-as no quadro e as crianças copiam em seus cadernos.

Depois que os grupos se organizam, a professora entrega uma caixa de massa de modelar para cada grupo e diz que cada grupo é que vai decidir como dividi-la entre seus membros, mas cada um deve modelar as vogais. Após esta atividade, eles terão que descobrir palavras com vogais, sendo que cada criança deve dividir suas palavras com o grupo e todos anotam todas as descobertas nas conversas. O que realmente acontece dentro dos grupos.

As atividades são planejadas em função do conteúdo, mas partindo de algo mais próximo aos alunos – o alfabeto que já lhes é familiar – dando continuidade e espaço para questionamentos e tomadas de consciência; acrescenta-se ainda o trabalho em grupo onde as trocas entre os alunos possibilitam a ampliação da assimilação dos conteúdos propostos pela professora.

Na 3^a série, a professora elabora atividades sobre o conteúdo através de questionamento e formulação de conclusões. O problema está em que ela antecipa as conclusões dos alunos:

Obs. 3.7. A professora trabalha a “lei do 7”, utilizando uma história de um fazendeiro que plantava 7 feijões por dia, durante 10 dias. A criança deve representar no canteiro o primeiro dia (1x7), o segundo dia (2x7) e assim por diante. A conclusão do trabalho será colocar os resultados da tabuada de multiplicar por 7. Esse mesmo trabalho foi feito com o número 6. O registro será feito num mini-caderno de folhas de ofício cortadas, com nove folhas.

Os desenhos deverão vir acompanhados com “sentenças matemáticas” e a professora já escreve as três primeiras no quadro. Uma aluna chama a atenção para um erro da professora no quadro. Esta explica seu erro e o corrige, dizendo: -

“Professora também erra e também aprende com você”.

As crianças realizam a atividade com feijões em cima das mesas. Conversam, discutem sobre a resolução dos problemas. Um grupo discute sobre a utilização dos feijões e a professora intervém: - *“Vocês usam um de cada vez os feijões e está resolvida a questão?”*.

JUL pergunta o que é para colocar na conclusão e a professora responde sem a menor cerimônia: - *“Ora, nós concluímos que a multiplicação é uma soma de parcelas iguais e que a divisão é o inverso da multiplicação”*.

A situação criada pela professora até poderia gerar tomadas de consciência a partir das outras atividades realizadas anteriormente⁵⁵, se não houvesse antecipado a conclusão que, como ela mesma disse em entrevista, “eles sempre chegam”. O planejamento da atividade pode até ter como objetivo, como vimos na sala da 1ª série, chegar a conclusões sobre o conteúdo, mas essas conclusões devem ser apreendidas na medida em que o aluno toma consciência delas e não apenas as recebe do professor. Parafraseando Piaget, todo o conhecimento que se ensina a uma criança, impede-a de aprendê-lo por si mesma.

As demais atividades realizadas em sala consistem na leitura de um texto, escolhido pela professora conforme o assunto a ser trabalhado, seguido de perguntas que os alunos não elaboraram, mas que devem responder porque a professora está colocando-as no quadro e tal atividade se estende – e isso ocorreu em todos os dias que observei a turma – por toda a tarde.

Já as atividades na **6ª série** se diferenciam de acordo com a professora e a disciplina ensinada. Basicamente, elas consistem em exposição⁵⁶ do assunto seguida de questionamento do professor e busca de respostas pelos alunos. As professoras de história e de ciências distribuem textos para leitura e cobram respostas em questionários (e provas) ou ainda solicitam elaboração de texto, confecção de cartazes e trabalhos de pesquisa sobre o assunto na *internet*. Já a professora de matemática apresenta questões para serem resolvidas no quadro; explica as regras matemáticas na própria resolução das questões – utilizando-se de gráficos;

⁵⁵ Isso se as conclusões anteriores partissem dos alunos e não, como nesse caso, da própria professora.

⁵⁶ Através de textos, vídeos, internet ou aula expositiva mesmo.

depois solicita aos alunos que resolvam por si próprios, retomando as dificuldades individuais com toda a turma.

Nas três turmas observadas o trabalho com conteúdos é direcionado pelo professor que elabora atividades de acordo com o assunto. A diferença está apenas na abordagem da professora e no espaço para trocas entre os alunos. Na primeira turma, há uma retomada de conteúdos trabalhados anteriormente (quadro assimilativo anterior) e a busca de reflexionamento e tomada de consciência quando a professora trata os conteúdos, pois ela espera encontrar nas próprias conclusões dos alunos o conteúdo que planejava tratar. Não impõe simplesmente o assunto, mas abre uma discussão com a turma, sugere as trocas entre os alunos e consegue, assim, ampliar o assunto para além de sua exposição porque a atividade não se resume às questões da própria professora, mas também as dos alunos.

Já na segunda turma, há uma tentativa de ensino ativo, mas, como vimos, a professora está tão certa das conclusões a que os alunos chegarão a partir de sua elaboração de atividades que adianta as conclusões das crianças. Uma abordagem que se supunha ativa termina por concretizar-se em ensino de via única, onde o professor “ensina” e o aluno “aprende”. Se assim se observa, já na terceira série do ensino fundamental, a tendência nas séries finais é a extensão desse modelo de ensino. Foi o que se constatou na maioria das aulas da terceira turma: exposição de um assunto pelo professor e cobrança de respostas aos alunos. Note-se: respostas a perguntas que não partiram em momento algum de questionamento dos alunos, mas foram formuladas pelo professor para que, respondendo a tais questões a partir da exposição do professor, o aluno aprenda tal conteúdo.

4. Relações entre professor e aluno

O clima em cada sala, os jogos das crianças e o trabalho com conteúdos são todos lados de uma mesma moeda: as relações entre professor e aluno. Assim, encontra-se na sala de **1ª série** uma busca de acordo entre os alunos e a professora; ela explica as regras, assim como os conteúdos trabalhados, com a participação dos alunos, trazendo sempre as opiniões

individuais para toda a turma e respeitando-as. Os alunos, apesar da pouca idade, já se familiarizaram com uma rotina escolar e sabem o que vem a seguir, organizando-se para isso com a ajuda da professora, mas o fazem igualmente sem a sua presença.

A professora não precisa se esvaír em gritos para ter alunos trabalhando em sala; eles se envolvem na atividade e todo o barulho que se ouve provém da realização desta. Quando há necessidade de se manter a ordem, a professora não ameaça, mas relembra as combinações que se fizeram para que a turma pudesse se relacionar melhor, sem incomodar os outros.

A relação de coação acontece sim, mas não há uma pressão por parte da professora. Sua própria condição de adulto, professor, já se mune de tal perspectiva, como vimos a respeito do juízo moral nas crianças. Um respeito unilateral por parte das crianças, que procuram agradar a professora e fazer com que todos sigam as regras da sala, delatando os colegas que as transgridem. Essa posição, no entanto, não faz com que a professora exerça de forma clara sua coação sobre as crianças. Destaco apenas duas ocasiões em que as crianças mudaram sua interpretação sobre uma gravura quando a professora expressou sua opinião; imediatamente todas afirmaram que a gravura referia-se ao que ela acabara de dizer.

Assim, as relações não são sempre coercitivas: há uma busca constante de cooperação quando a professora discute as melhores formas de conviver em grupo; propõe a realização de todas as atividades em grupos; concede algumas decisões às crianças, principalmente no que se refere à realização e organização dos trabalhos; procura explicar tanto dúvidas de conteúdo moral quanto intelectual através do questionamento e da consideração das opiniões próprias das crianças. As relações, entre a professora e o pequeno grupo de crianças de seis-sete anos, se caracterizam mais pela busca de cooperação e de acordo – ainda que haja a coação e o respeito unilateral inerentes à própria situação escolar – num clima de organização, atenção e respeito às regras através da participação dos alunos na construção da convivência como turma.

Se essas relações são observadas já na turma de 1^a série, poderia se esperar um quadro ainda mais interessante na 3^a série. As crianças são mais velhas e tiveram mais tempo de escolarização, podendo já estar familiarizadas com relações mais autônomas entre

professores e alunos. Mas parece que a harmonia mais ou menos estabelecida na 1ª série não teve continuidade nas turmas seguintes.

A professora parece exercer a soberania na sala, falando e, às vezes, gritando palavras de ordem, esperando dos alunos o silêncio enquanto trabalham. Ela sempre se refere às combinações, como acontece na sala da 1ª série, mas age como se os alunos estivessem realmente seguindo apenas suas recomendações. Quando reclama do chiclete de uma aluna ou quando repreende sua curiosidade, ela estabelece relações de coação e espera o respeito unilateral de suas “ordens”. O barulho não é permitido ou incomoda tanto que sempre se ouve a professora pedindo silêncio e perguntando a quem conversa se já terminou sua atividade – que, por sinal, nunca acaba. Acrescenta sempre questões no quadro quando sente que o nível sonoro das conversas aumenta e coage os alunos a fazerem silêncio através do acúmulo de trabalho escrito no quadro! Há também coação quando a professora escolhe os grupos que trabalharão juntos na sala a partir do critério que ela esquematiza entre os alunos que mais conversam e os que menos conversam, separando-os na próxima troca de grupos se durante algum tempo o grupo ficou muito “agitado”.

A professora é quem define a organização dos trabalhos nos grupos, dizendo como dividir material e definindo a organização dos trabalhos. As relações entre professora e alunos se dão por via unidirecional pautadas nos comandos da professora e na obediência dos alunos.

Na sala da 6ª série, as relações com as três professoras (de matemática, de ciências e de história), diferem em grau mas são caracterizadas principalmente pela coação e respeito unilateral. Durante as observações de suas aulas, não houve qualquer momento de participação e decisão dos alunos sobre o andamento da aula. O papel do aluno se restringe, geralmente, a ficar ouvindo as professoras e a responder perguntas por elas elaboradas. A “disciplina”⁵⁷ e o silêncio são obtidos aos gritos pela professora de história; em total silêncio pela de matemática e através de uma voz pausada pela de ciências; cada uma tem sua maneira de exercer controle sobre a conversação e a movimentação dos alunos em sala.

⁵⁷ Disciplina no sentido de Foucault, enquanto contenção do corpo. Esta se diferencia da disciplina interna conseguida pela cooperação e autonomia como se viu a respeito do desenvolvimento da moralidade em Piaget.

A professora de história parece evitar o trabalho em grupo para não haver conversa em sala de aula: no início de cada aula manda os alunos enfileirarem-se nas cadeiras e grita para obter silêncio. Quando essas medidas não funcionam, ela coage os alunos através da nota, observando que a avaliação inclui “atitude”⁵⁸. Não presenciei trabalhos em grupos, mas apenas uma discussão sobre o “feudalismo” com toda a turma em um grande círculo; o aluno que levanta a mão fala algum aspecto do feudalismo, mas a participação era sempre dos mesmos três ou quatro alunos. O quadro negro está sempre escrito e a professora dele também se utiliza para manter a turma ocupada, copiando. Isso fica evidente porque mesmo faltando um ou dois minutos para o término da aula, a professora continua a acrescentar questões para que os alunos copiem. Ou seja, se alguém termina antes provavelmente iniciaria a conversa enquanto os outros acabam, mas como há sempre o que copiar no quadro, não há tempo para isso⁵⁹.

Nas aulas de ciências não acompanhei qualquer ida ao laboratório; observei apenas a exibição de um vídeo sobre vacinas e um jogo com perguntas e repostas sobre o conteúdo da aula. A participação dos alunos se resume a responder questões e a ler textos para responder a questões; a confecção de cartazes também é solicitada. A professora sempre fala com os alunos com voz tranqüila e quase nunca se exalta com eles, permitindo um certo nível de conversa e trabalho em duplas para realização das tarefas em sala.

Já a professora de matemática entra na sala e aguarda, em silêncio, até que todos os alunos dêem-se conta de sua presença e se organizem em seus lugares, só então a aula começa. Ela conversa sobre a aula anterior e expõe questões no quadro para serem resolvidas pelos alunos. A dúvida individual é sempre utilizada para chamar a atenção de toda a turma. Se alguém conversa, a professora dirige-se até sua mesa e o questiona sobre o andamento da resolução das questões. Quando o barulho é muito intenso, ela pára a explicação e aguarda em silêncio; se isso não surtir efeito, levanta a voz e chama a atenção do aluno pelo nome. A

⁵⁸ Parece, para a professora, que “atitude” refere-se ao atendimento das normas de comportamento dos alunos em sala de aula.

⁵⁹ Apesar do aparente esforço da professora para evitar a conversa entre os alunos, isso não ocorre: eles conversam a todo instante.

participação dos alunos na aula consiste em resolver os problemas no quadro e em prestar atenção às explicações da professora.

O que se destaca nesta descrição das relações entre os professores e os alunos da três turmas refere-se à forma de respeito encontrada. A relação de coação está presente nas três salas, mas tanto a intensidade quanto o caráter explícito dessa relação, que prevê um respeito unilateral, parece ser menor – e isso me surpreendeu – nas séries iniciais e maior nas séries finais. Os alunos da 1ª série conversam sobre vários assuntos com a professora, até sobre o penteado dela, e são mais ativos nas aulas; têm poder de decisão dentro dos grupos e da própria organização do trabalho em sala. A partir da 3ª série, há menos diálogo e mais diretividade por parte das professoras; há um esforço muito grande em manter quietos os alunos (o que parece não constituir objeto das preocupações da professora da 1ª série). Na 6ª série esse processo acentua-se e é visto claramente: uma das professoras já entra na sala exigindo silêncio e se preparando para gritar com os alunos. Outras encontram diferentes formas, mas a preocupação parece ser sempre a de manter os alunos ocupados para que não conversem demais. A relação entre o aluno e o professor centraliza-se num só pólo, o do professor que quer e impõe o silêncio de várias maneiras, de acordo com as condições de que dispõe.

As observações em sala de aula mostram diferentes ambientes sociomoraes numa Escola com uma só proposta pedagógica; também diferentes ambientes dentro de uma mesma sala de aula. Consideradas as diferenças de idade e de nível escolar das crianças, a interação nesses três ambientes ocorre de forma muito diferente apesar da orientação única da Escola.

E, ao contrário do que se observou a respeito das relações no estudo sobre o juízo moral da criança, as relações coercitivas e a unilateralidade do respeito parecem ser o pólo para o qual tende a prática educativa das professoras que trabalham com as crianças mais velhas e estas professoras parecem preocupar-se mais com o controle do comportamento. Já as relações de reciprocidade, pautadas pelo respeito mútuo, aparecem nitidamente entre a professora e os alunos da 1ª série.

Uma questão – que não será tratada nesta oportunidade – se impõe diante das

constatações de que a disciplina⁶⁰ está mais bem resolvida, aparentemente, na 1ª série e o mesmo não ocorre na 6ª série⁶¹: as relações de reciprocidade e cooperação entre alunos e professores mostraram-se benéficas para a conquista de uma disciplina interna e da autonomia, mesmo em crianças de seis-sete anos? E, por outro lado, as relações de coação e unilateralidade do respeito pelo professor não retardaria, nos alunos de onze a treze anos, a conquista dessa disciplina nascente já observada nos alunos da 1ª série?

É claro que o comportamento de crianças mais novas em relação à disciplina, em ambos os sentidos, pode ser interpretado como mais uma característica do realismo moral: eles estariam apenas seguindo à risca as regras emanadas pela pessoa respeitada da professora. A “indisciplina” dos alunos da 6ª séries, por outro lado, pode constituir o reflexo do próprio questionamento das regras impostas pelos professores e a escola em, pelo menos, seis anos de escolaridade.

Não se pretende, como já disse, solucionar de uma vez por todas a questão. Mas a análise do juízo moral dos alunos constitui-se num importante instrumento para a construção de uma resposta ao menos parcial para essa questão que se configura dentro do problema central deste estudo.

⁶⁰ Disciplina, agora, no sentido que é entendido pela escola, enquanto comprometimento com os afazeres escolares – participação nas aulas, assiduidade, respeito aos colegas e professores, observação das regras da escola, etc.

⁶¹ Na 1ª série, as crianças possuem um roteiro no qual acompanham as atividades e muitas vezes elas chegam a lembrar a professora da próxima atividade ou de uma atividade que ela deixara de fazer; na 6ª série houve momentos em que os alunos esperavam aula de informática e a aula era de história; os alunos também deixavam de trazer o material para a aula do dia.

VI. Ambiente sociomoral e discurso do professor

O *homo faber* será..., durante muitíssimo tempo, um mecânico que desconhece a mecânica (D. Essertier, 1927).⁶²

Ao analisar as entrevistas realizadas com as professoras, deparei-me com um discurso surpreendente, pois, ao contrário das minhas hipóteses e do que constatei sobre as relações em sala de aula, as professoras utilizaram termos que dificilmente se encontram em pesquisas anteriores sobre a epistemologia subjacente ao trabalho docente⁶³. Como afirma BECKER (1993) em sua pesquisa, os professores apresentam discursos que remetem às teses empiristas e aprioristas e outras vezes uma mistura das duas concepções epistemológicas:

Muito raramente um docente responde segundo um modelo interacionista-construtivista; isto acontece, quase com exclusividade, ao se defrontar com sua prática escolar. Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre o seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante as questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém responde com ensaios construtivistas (Becker, 1993, p.332).

⁶² Autor citado por Piaget na introdução de *Fazer e compreender* (1978).

⁶³ BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

A princípio, me desequilibrei ao ouvir respostas repletas de termos que designam uma interpretação interacionista como “construção do conhecimento”, “respeito” e “participação”⁶⁴, além de explicações estruturadas sobre como uma criança aprende. As cinco professoras entrevistadas expõem que o papel do aluno é importante, que ele constrói conhecimento e que o professor é um orientador do trabalho na sala de aula.

O meu desequilíbrio ocorreu quando imaginava como iria catalogar e analisar os dados daquelas entrevistas. A princípio, todas as professoras eram construtivistas. Não havia muito que dizer...

Vou explicar melhor. A coleta de dados da pesquisa foi realizada nessa Escola por causa de sua proposta pedagógica e de seu regime de funcionamento. A Escola, como vimos, se intitula “construtivista” e possui uma forma de gerenciamento muito singular, caracterizada pela atuação de um conselho de pais que dirige e mantém a escola. Dessa forma uma das vertentes de minha investigação constitui-se na análise do discurso do professor em relação ao discurso geral da Escola e de sua prática docente em sala de aula.

É claro que esse discurso docente mais elaborado e composto por termos que sugerem uma posição mais interacionista me levou a acreditar que seria muito mais árduo o meu caminho investigativo, pois a impressão que eu tinha é que se tratava de um discurso meio ensaiado por parte das professoras ou, senão, um discurso já professado antes. Além disso, a análise das observações em sala de aula apresenta três ambientes sociomoriais diferentes e específicos que se constroem na interação da turma com o professor. A partir dessa análise exposta no capítulo anterior, já podemos contrapor o discurso dos professores e sua prática pedagógica em sala.

Vejamos o que pensam os professores de cada turma a respeito de pontos essenciais a esta pesquisa como o conhecimento, a intervenção do professor, os papéis de cada um no processo de aprendizagem e as questões disciplinares.

⁶⁴ A palavra conhecimento aparece 40 vezes na fala das professoras entrevistadas; construção, 14; aprendizagem, 16; e respeito, 20.

É o que pretendo analisar agora, revendo esses discursos, as observações em sala e, principalmente, fazendo uma reflexão a respeito da tomada de consciência dos professores sobre a construção de conhecimento – tão professada, mas pouco compreendida – e suas relações com o discurso da Escola.

1. O conhecimento

Algumas professoras entrevistadas responderam à pergunta sobre *como a criança chega a um conhecimento mais elaborado* enunciando uma construção que proviria de uma interação sujeito e objeto:

(Prof.1) - *Através da interação, acho que é fundamental que ela interaja, que ela tenha as suas próprias experiências, constantemente troca com o outro, com o grupo e até com o objeto de estudo porque sem esta troca «não há conhecimento»... porque não existe mais essa de transmissão de conhecimento. Ela precisa ser agente mesmo, ser sujeito em todo momento da aprendizagem. Só assim ocorre a construção do conhecimento.*

A Prof.1 tem em sua sala o ambiente sociomoral mais próximo do que se considera um ambiente cooperativo e as observações em sala me permitem afirmar que a interação professada no discurso é buscada em sua prática pedagógica.

Se o discurso das outras professoras se parece com o da Prof.1, diferencia-se apenas quando da consideração da prática em sala de aula e uma análise mais detalhada desse discurso:

(Prof. 3) - *Eu acredito na construção do próprio conhecimento, e não na passagem do professor: que eu vá passar o conhecimento, mas sim que eles construam. Essa construção parte sempre assim: a gente sempre tem algum tema que quer trabalhar, então eles vão discutir no grande grupo, vamos supor, o que tu está trabalhando, no caso o que tu quer que ele construa ... Sempre uma discussão gera hipóteses, aí eles vão escolher as hipóteses daquele assunto, eles vão passar por aquele momento de desequilíbrio, de não saber o quê é certo e errado e no final eles vão escolher o quê eles consideram o que seja o certo daquele tema trabalhado.*

(Prof. 6.2) - *Ela vai aprendendo os conceitos de um menos elaborado ela vai passando ao todo. Ela aprende primeiro os conceitos para entender depois os textos, as questões que a gente propõe, os assuntos novos, primeiro eu sempre trabalho os conceitos. É isso que tu quer saber?*

Nesses casos, o discurso está condizente com a prática. As professoras prevêem a “construção” do conhecimento do aluno a partir de um conteúdo que julgam necessário aos alunos. Em sala de aula a Prof.3 (cf. obs. 3.7, item 3, cap. V) acaba por adiantar as próprias conclusões dos alunos, dificultando a diferenciação do que é construído por eles das suas próprias expectativas. Já a Prof.6.2 assume a autoria no processo de ensino: o aluno aprende o que a professora traz para a sala de aula, a partir das questões da professora e não das questões do próprio aluno. Ela trabalha os “conceitos” escrevendo-os no quadro para as crianças copiarem. É a escola respondendo a perguntas que os alunos não fizeram.

Vejamos outros depoimentos:

(Prof. 6.1) - *Eu acho que em função das relações que ela vai conseguindo estabelecer, entre aquele saber menos sistematizado que ela tem, através das relações, e aí é muito importante o trabalho que o professor faz em sala de aula. A questão da discussão, quando tu faz um jogo, discutir aquele jogo e ver como a criança está trabalhando, procurando sempre buscar que ela vá desenvolvendo o raciocínio pensando sobre aquilo que ela está fazendo, acho que só assim ela consegue ir atingindo outros patamares.*

O conteúdo do discurso versa sobre a participação do aluno e sobre a construção do raciocínio através de discussões e tomada de consciência. Tudo isso é muito positivo para o ensino, mas não parece ocorrer na sala de aula da Prof. 6.1:

Obs. 6.9. A professora pergunta se os alunos tiveram dificuldade para fazer a tarefa do dia anterior. Chama Mi para o quadro e ela se recusa; a professora aproveita para comentar que quem tiver alguma dúvida deve falar hoje porque ela está encerrando a matéria. Alguns alunos se oferecem para resolver a questão no quadro.

Obs. 6.10. a professora pergunta se lembram da aula passada e eles respondem: divisão de frações. Desenha figuras fracionadas no quadro e faz questões, as crianças respondem com base nas figuras sem fazer cálculos nos cadernos. A professora pergunta: - *Inverte a segunda fração por quê?*

E MAR prontamente responde: - *Porque os matemáticos disseram que é assim!* - completa que a professora disse isso na última aula.

Se, por um lado, é o aluno que constrói conhecimento, na prática, o professor decide quando e como vai adiante com o conteúdo as explicações não fogem muito do “porque é assim”, como bem definiu MAR, repetindo exatamente o que a professora havia lhe dito

anteriormente.

Na seqüência, a Prof.6.1 demonstra o que entende sobre construção do conhecimento:

Cont. **obs. 6.10.** A professora procura, então, explicar aos alunos como surgiu a regra de inversão das frações; faz o desenho das frações no quadro, sobrepondo uma fração em outra e comparando-as, só depois comenta – olhando para Mar – que os matemáticos optaram por uma maneira mais rápida de chegar ao resultado correto. Depois a professora pergunta se eles entenderam e há um silêncio dos alunos. Ela: - “*Então vamos lá*”. Faz mais alguns exercícios no quadro e comenta que se eles forem desenhar cada problema vão perder muito tempo e começa mais um desenho no quadro. Logo depois ela diz para os alunos que o desenho ajuda, mas que logo eles vão ter que se desprender dos desenhos.

O mais interessante, que a professora não parece ter percebido, é que as crianças realizavam o cálculo mentalmente com a ajuda do desenho e prontamente respondiam suas perguntas, o que não ocorria quando ela apresentava somente a questão. Como observadora e curiosa, eu tentei responder às questões do quadro e só consegui com auxílio dos desenhos, quando não, me utilizava deles para me certificar das respostas.

A aprendizagem escolar não está garantida no discurso sobre um processo ativo e significativo para o aluno; mas na compreensão e na utilização desse processo para interação em sala de aula. Ao contrário, teremos apenas um discurso no vazio, ou melhor, um discurso não refletido. É desse discurso que eu quero tratar aqui, de um discurso que perpassa esta escola que se concebe “construtivista”, que diz respeitar o aluno e que alega se fundar nos estudos de Piaget e de autores da mesma linha. A fala dos professores reflete essas intenções, presentes no regimento da Escola, mas até que ponto ela se faz presente na sala de aula e na prática de cada professora?

2. A intervenção do professor

Vejamos agora como deve ser o *procedimento dos professores em sala* de acordo com as entrevistadas.

Prof. 6.1 - *Eu acho que muita coisa a criança aprende pela vivência dela, né? Sem a necessidade do professor, tem outras coisas que a criança precisa ter uma estruturação maior para ela elaborar e até entender aquilo que ela está fazendo. Por quê uma criança na sinaleira consegue trabalhar com dinheiro, por exemplo, super bem e quando ela chega na sala de aula não consegue fazer os problemas que envolvem dinheiro? Eu vejo a questão da interpretação, dela conseguir elaborar algumas relações, estabelecer algumas relações para que ela consiga. E acho que muitas vezes o trabalho em sala de aula não se aproxima dessa realidade.*

Prof. 6.2 - *Na minha matéria por exemplo, a gente tem que propor o aluno para que ele não decore. Como fazer isso? Incentivá-lo a participar, a ler com atenção, a entender o texto e explicar com suas próprias palavras, não pode – por exemplo, no trabalho que nós estamos fazendo agora – tirar da internet. Pesquisar da internet pode, só não pode copiar! Eles têm que criar as coisas deles com as próprias palavras, eles tem que entender, senão não há conhecimento para mim.*

Prof. 3 - *O professor é um orientador, ele orienta e organiza. As crianças às vezes vêm com as coisas muito embaralhadas, dependendo do que tu está trabalhando, então o professor é um agente motivador e orientador da aprendizagem. Mas tudo vem das crianças mesmo, dependendo do que tu está trabalhando ... Você pede porque eles sempre têm uma bagagem de conhecimento para te dar, sempre, de tudo que é assunto, porque hoje em dia as crianças são assim...*

Prof. 6.3 – *Então, o que eu faço sempre é procurar trazer o que eles sabem e depois ir colocando aos pouquinhos. Para ver se eles abrangem, têm uma amplitude maior e enxergam todas as coisas. Para possivelmente chegar num grande «conhecimento», que seria, no caso, aumentar a complexidade.*

A intervenção do professor parece ser, na maioria das respostas, a de um orientador que parte do próprio aluno para organizar os conteúdos a serem trabalhados; que considera, para isso, suas opiniões e sua participação no processo de aprendizagem. Isso tudo resume os depoimentos acima que, se assim o fossem refletidos em sala de aula, ajudariam na constituição de um ambiente sociomoral que respeita o aluno como indivíduo moral e intelectual, auxiliando-o na construção da autonomia. Mas as considerações anteriores (cf. cap. V) sobre os procedimentos dessas professoras em sala de aula mostraram um quadro diferente do discurso proferido. As aulas expositivas e quase sem atividade real dos alunos observadas em sala de aula não ilustram esse discurso das professoras.

3. O papel do professor e do aluno na aprendizagem

Se a intervenção do professor deve ser muito mais orientadora que expositora de conteúdos, para as professoras o papel de professor e de aluno são igualmente importantes no

processo de aprendizagem.

Prof. 6.3 - *Eu acho que é uma troca, é tu sentir até a dúvida do aluno e tu tentar ... ele também perguntar, se envolver e se tem alguma dúvida perguntar e o professor também sentir isso e fazer. Isso seria o ideal: que tenha uma troca. Às vezes tem que falar diferente cada vez que se explica o conteúdo para ele. E que ele pergunte, eu acredito que não sou de intimidar ninguém, assim eles tem liberdade de perguntar para mim. Então uma troca, uma tentativa das duas partes, uma atenção assim constante: o que será que está acontecendo, está precisando, é isso é aquilo. Para ver se anda a aprendizagem.*

Prof. 1 - *Aluno tem que ser participativo, responsável, colaborador. O professor também tem que ser participativo, também colaborador, desafiador e orientador, mas eu vejo que se o aluno participar, for empenhado, comprometido. Acho que são duas coisas importantíssimas: participação e comprometimento. E responsabilidade, claro.*

Prof. 6.1 - *Eu acho que sempre tentar fazer com que a aprendizagem seja significativa, aproveitando aquele conhecimento que o aluno traz para escola, que poderá estar completo, que pode estar em parte correto ou totalmente incorreto, eu acho que partir disso aí. Quando você precisar que a criança memorize alguma coisa, que essa memorização seja compreensiva, que ele tem que memorizar, tem! Já imaginaste? Tu aprende uma coisa hoje e amanhã tu não sabe mais! Mas se tu tem que guardar algumas informações, que essas informações tenham significado para ti, que revelem realmente uma aprendizagem, não o decoreba.*

Prof. 6.2 - *(hesita) Na aprendizagem o professor trabalha como um orientador, ele é mais um orientador, hoje, nesses momentos da tecnologia mais avançada. O aluno às vezes vem com uma bagagem bastante boa de casa. Então, é necessário o professor? Sempre vai ser necessário porque o professor vai ter que organizar o conhecimento para não fazer com que ele se embole todo porque o aluno não sabe diferenciar, então ele embola todos os conhecimentos. Não, o professor está ali para orientar, para organizar, não é mais aquele professor que só passa o conhecimento, é o professor que orienta, que organiza.*

Prof. 3 - *Acho que o professor facilita e o aluno, como é que eu vou te dizer, ele é aquele aluno, hoje em dia, é pesquisador, que procura conhecimento, quer saber das coisas e a criança hoje em dia é muito, muito esperta, qualquer assunto que se fale em sala de aula ou eles já sabem ou ouviram falar. (...) Eles estão fazendo essa pesquisa na aula de informática e na biblioteca, juntando materiais, coletando informações, acho que isso é trabalho do aluno, coletar informações e chegar na sala de aula e expor aquilo para o grupo, para que junto, a turma toda consiga chegar ao conhecimento.*

Para essas professoras, o professor deve orientar, “facilitar” o acesso ao conhecimento pelo aluno. Este deve ser ativo no processo, definindo os rumos de sua aprendizagem e participando das aulas com responsabilidade e respeito para com os outros.

Os depoimentos dos professores não deixam de transparecer uma situação ideal na escola, que, como afirmou a Prof. 3, reflete as crianças de “hoje em dia”. Ela refere-se à mudança de referencial sobre a criança e sobre como educá-la. Mudança que ela teve que

assimilar durante sua prática docente na Escola dentro de vinte anos de ensino na mesma instituição. O discurso oficial da Escola parece estar bem presente no ideário dos professores, mas, como se pode observar, nem todos os professores levaram essa reflexão para a sala de aula.

4. As questões disciplinares

Ao serem questionadas sobre as regras em sala de aula, todas as professoras referem-se às “combinações”. Mas o sentido dessas combinações, que parecem ser regra na Escola, assume diferentes significados na interpretação de cada professora.

Algumas tomam as combinações por simples comunicados à turma sobre o que se deve e não deve fazer em sala de aula:

Prof. 6.2 - *No primeiro dia de aula, a gente faz combinações para as aulas de história, desde como se dão as provas, o uso das canetas, o uso dos cadernos, quando eu vou recolher esse material, eles ficam sabendo de tudo ... Combinação é assim: como será o caderno, como será o conteúdo, como vou avaliá-los, o que eles devem fazer ou não na disciplina de história.*

Prof. 6.3 - *Eles tem no início isso. Parece que foi a supervisão que chegou e falou para eles, a gente sempre procura endossar quando tem alguma coisa assim. Antes eles traziam rádios e outras coisas e agora já não. Então eu acho que eles estão assimilando, eu acho que esse ano foi bem. A única coisa é a questão do lixo no chão, tem uns que dizem que porque pagam a escola é uma pessoa que deve limpar, então tu precisa criar uma outra mentalidade disso aí, que não é assim, que faz (sujeira) aqui vai fazer em casa ou se faz (limpeza) em casa porque não vai fazer aqui, e é certo para o meio ambiente? Quer dizer, para minha matéria é um prato cheio, e assim mesmo é difícil, tem essas coisas assim. (...) Quanto à ida ao banheiro eu não tenho essa coisa de não deixar e sempre aqui no colégio ficou meio em aberto, não tem essa coisa de não deixar. Então fica a critério nosso...*

Outras professoras diferenciam as “combinações” das regras, mas parecem aplicar a simples comunicação de deveres em sala de aula:

Prof. 6.1 - *A gente costuma ter algum (combinado). Porque tudo que vem de cima as pessoas reagem. Se a combinação que é, às vezes, feita por eles, eles não respeitam, imagina as impostas – nem aí seria combinação, seria imposição. Mas normalmente a gente combina com eles e eles sabem apontar exatamente o que não está bom. (...) Normalmente eu peço que venham com material dos jogos no plástico do caderno, sugiro que venham com o livro encapado, tem coisas que eu sugiro, né? Mas eu não sou uma pessoa autoritária, então eu não consigo obrigar os alunos a fazer determinada*

coisa que eu quero sem respeitar a preferência deles, uma exigência que eu tenho é essa da folha e acho que de todas é a que eu mais insisto.

Prof. 3 – (Sobre as regras ou normas na Escola): *No início do ano e a cada trimestre. Eu trabalhei com eles uma historinha dos 5 S's. Cada S é alguma coisa de valores, aí a gente chegou a conclusão que precisava algumas coisas para o trabalho ficar legal na sala de aula. Levantei com eles o que seriam essas combinações, a gente não chama regras, chama combinações que a gente faria para o trabalho sair legal na sala de aula. Todos os grupos levantaram, a gente colocou algumas «regras» no cartaz na sala de aula, aí no dia que a gente fez eles assinaram, se responsabilizaram com as regras. Nem sempre «respeitam», né? Faz de conta que eles se responsabilizam. E a cada trimestre a gente retoma.*

Apenas a professora da 1ª série faz a distinção de regras e combinações, explicando como se fazem combinações na sala e diferenciando estas das regras gerais da Escola, que são realmente impostas:

Prof. 1 - *Agora, por que eu chamo de combinação o que a gente fez em sala de aula? Porque a gente construiu junto. Então combinação é aquilo que o grupo todo – esse grupo pode ser duas pessoas, três, pode ser um grande grupo, trinta, ou grupo de trabalho ou grupo familiar – combinação é aquilo onde todos trocaram idéias e chegaram a um consenso que o cumprimento daquilo ali é bom para todos. Então as combinações foram feitas assim, numa rodinha a gente viu o que era necessário todo mundo fazer.*

- (Quanto às regras da Escola): *Essas são assim: já no primeiro dia de aula a gente passa isso para eles. No caso da primeira série é o horário de entrada e de saída; que eles tem que usar uniforme; nos dias de educação física cuidar o calçado que não é rígido como o uniforme, mas tem de vir de tênis nesse dia; o horário de lanche; que não pode descer correndo na escada e a gente explica o por quê. Então a gente explica quais são «as regras» e sempre eu procuro dar o porquê, eu acho importante para o cumprimento de uma regra saber porque ela existe, mesmo porque parece para gente que fica mais fácil de cumprir, senão parece mero autoritarismo, poder...*

Parece haver consenso entre as professoras sobre o termo a ser utilizado na Escola quando se trata de normas: combinações. Mas, assim como o termo “medidas sócio-educativas” no Regimento Interno não inseriu mudanças nas definições dos procedimentos de punição da Escola, a adoção das “combinações” também parece não surtir efeito na conceituação das professoras, com exceção da Prof. 1.

5. Teoria e prática: a (não)tomada de consciência docente

A análise do discurso dos professores, contraposta às observações e relatos da sala de

aula, mostra professoras que dominam um referencial ou tendência presente no discurso oficial da Escola: aluno sujeito de sua própria aprendizagem com participação na construção do conhecimento e das regras de convivência em grupo. Mas as relações observadas no ambiente sociomoral de cada sala deixaram transparecer uma prática um tanto quanto distanciada desse discurso. E, nesse sentido, parece haver um descompasso entre o que o professor compreende (ou professora) do referencial teórico e das recomendações da Escola e o que consegue refletir para a sala de aula. A tomada de consciência, apropriação do fazer, não parece ter lugar na junção do discurso e da prática docente.

Em um artigo recente para a ANPED (ANDRADE, 2002c), destaquei o quanto a escola tem se desfeito dos observáveis em sala de aula em nome da (suposta) teoria dos estágios de Piaget, como se a criança, já a partir dos onze anos, não precisasse mais de apoio empírico para realizar suas conceituações. Piaget, ao contrário, compreende, em seus estudos sobre *Tomada de consciência* (1974) e *Abstração reflexionante* (1977), que o êxito se dá no plano da ação. A conceituação só acontece se houver tomada de consciência.

Mesmo os adultos necessitam de observáveis. Isto fica claro na incursão de Piaget nos mecanismos da abstração reflexionante onde o autor afirma que, com o desenvolvimento, os observáveis vão diminuindo de importância, mas não são, por isso, indispensáveis. Então por que privar tão cedo as crianças do recurso aos observáveis?

As abstrações refletidas, aquelas que implicam tomadas de consciência, localizam-se nos patamares mais avançados do reflexionamento⁶⁵; sua importância vai aumentando de acordo com a evolução cognitiva do próprio sujeito. A abstração reflexionante, tipo pseudo-empírica⁶⁶, predomina nos níveis iniciais, pois o sujeito precisa retirar dos objetos as operações possíveis através deles, o que não exclui a formação de abstrações refletidas⁶⁷, relativas ao resultado desse processo. Mas as abstrações refletidas ganham importância à

⁶⁵ Consiste na projeção sobre um patamar superior daquilo que foi tirado de um patamar inferior (Piaget, 1977; p.274-5).

⁶⁶ Diz respeito à modificação do objeto através das ações do sujeito e do seu enriquecimento por propriedades tiradas das coordenações dessas ações (Idem, p.274).

⁶⁷ “É o resultado de uma abstração reflexionante, assim que se torna consciente, e, isto, independentemente de seu nível” (Idem).

medida que, com o progresso da abstração reflexionante⁶⁸ e do desenvolvimento geral do indivíduo, o pensamento consegue distanciar-se dos apoios concretos (1995, p.277).

Se o próprio desenvolvimento cognitivo acarreta uma diminuição da utilização dos observáveis, fazendo com que o sujeito realize muitas reflexões sobre suas reflexões anteriores ou sobre suas coordenações e recorra minimamente aos objetos e às operações concretas sobre eles; por outro lado a utilização ou não de observáveis é inerente ao processo de aprendizagem de cada sujeito e depende do seu desenvolvimento individual, pois este sim pode aferir a necessidade de abstrações (empíricas ou não) para a conceituação.

Na escola, esse processo é negligenciado. Já a partir da 5^a série há uma mudança significativa na apresentação dos conteúdos escolares às crianças: as aulas passam a ser expositivas e consistem na discussão de conteúdos distanciados da realidade concreta de qualquer criança de dez a quatorze anos⁶⁹. Isso acontece sem a consideração do desenvolvimento, não se sabe se as crianças de cada sala, de 5^a a 8^a série (aproximadamente de 10 a 14 anos), conseguem se distanciar dos apoios concretos propiciados pelos observáveis ou seja, se há a constituição de um quadro assimilativo⁷⁰ suficiente para dispensar um apoio concreto. Ao invés de assumir um papel de orientação na construção progressiva desse quadro assimilativo, a escola inicia, nessas séries, o distanciamento do apoio dos observáveis até o ponto de eliminá-los, como se poderia facilmente observar no ensino médio. Destituídas, pois, desse apoio dos observáveis e de um quadro assimilativo suficiente para abstrair relações, as crianças se perdem nas divagações dos professores, sem compreender a forma (estrutura) como se apresentam os problemas escolares, muito menos a gama de conteúdos a ela agregados.

Essa mesma dificuldade de assimilar conteúdos se apresenta no discurso das professoras entrevistadas. A Escola propõe diretrizes de ensino, concepção de sujeito e parece

⁶⁸ A abstração reflexionante “apoia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas” (Ibidem.).

⁶⁹ Essa constatação pode ser averiguada em qualquer sala de aula de 5^a a 8^a série, salvo poucas exceções, em relação aos conteúdos. Quantas crianças tiveram contato com rios e afluentes para figurar um conceito sobre isso?

cobrar um retorno dos professores. Tanto que o discurso das professoras muitas vezes parece não mais que “palavras de ordem” proferidas de acordo com as normas da Escola e, principalmente, sem tomada de consciência do sentido de cada expressão para a ação em sala de aula. Se a Escola propõe uma educação do cidadão, até onde ela oferece condições para que o professor exerça cidadania com autonomia, questione o seu trabalho e cresça com ele? Essas questões não serão respondidas nesse trabalho, mas são importantes para se pensar a escola enquanto lugar de ensino e aprendizagem para os professores, lugar de formação.

Em sua tese de doutorado, Darli Collares (2001) argumenta que uma intervenção adequada inclui a constante observação dos alunos e a compreensão de suas reações ou produções em sala de aula. Para isso o professor deve buscar apoio em outras áreas específicas – linguagem, matemática, ciências biológicas, humanas, etc. – sem negligenciar sua área de conhecimento, mas ampliando sua visão de mundo. Faço minhas suas palavras: “Em função disso é que afirmo que um dos aspectos mais fascinantes do construtivismo epistemológico de Piaget é que ele nos desafia a nos apropriarmos de um conhecimento que não será transmitido aos alunos, mas que dará a razão de ser de nossas ações” (p.93).

Falar de conhecimento enquanto processo, remete o professor a uma reflexão que necessita de tomada de consciência. Envolve a apropriação de uma teoria que não se resume a termos complicados e estágios estáticos de desenvolvimento intelectual, mas a questionar aquilo que é a ferramenta de seu trabalho: o conhecimento.

É a partir desse questionamento que procuro agora analisar a (não)tomada de consciência dos professores sobre questões que talvez muitos professores não se colocaram e que provavelmente sejam o empecilho para que haja uma reflexão maior sobre o seu fazer pedagógico e a influência deste na aprendizagem de seus alunos, ou seja, uma verdadeira apropriação do seu trabalho, por excelência.

Há pouco tempo ouvi uma professora da banca perguntar à mestranda que defendia sua dissertação algo assim:

⁷⁰ Quadro assimilativo refere-se ao conjunto de assimilações anteriores de um sujeito, que possibilita ao sujeito o

- *Por quê, passados quase vinte anos, tu encontraste na escola os mesmos erros que eu encontrei? O que aconteceu nesse intervalo de tempo? Os professores não modificaram em nada sua prática? Por quê? Depois de tanta discussão, tanta tese defendida, tantos cursos de formação em serviço, palestras promovidas pelas escolas?*⁷¹

Enquanto ela encerrava seu discurso, só uma expressão me vinha a mente: tomada de consciência. Isto é, não pode haver uma real modificação da ação do professor sem que ele se aproprie dessa ação, refletindo e buscando novos elementos teóricos para compreendê-la. A formação dos professores, em serviço ou nas faculdades, é necessária e útil, mas é obrigação do professor refletir sobre essa formação e se desafiar a modificar seu fazer pedagógico a partir de referenciais teóricos consistentes e, principalmente, da apropriação de sua prática escolar.

Essa tomada de consciência não consiste num *insight* ou iluminação súbita do professor, ela consiste, desde o início, numa conceituação propriamente dita: numa passagem de assimilação prática (assimilação de um objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos (Piaget, 1974; p.200).

Essa interpretação da tomada de consciência destaca ainda “que quanto mais o sujeito limitar-se às reações elementares mais ele deformará conceitualmente os dados da observação em vez de registrá-los sem modificações” (p.200). Em pesquisas com crianças, Piaget constata que, muitas vezes, elas conseguem êxito em suas ações mas não são capazes de explicá-las, deformando sua ação ao tentarem explicar. Em muitos casos, há uma constatação verdadeira que é deformada por uma inferência baseada num ponto de vista atrasado em relação à conceituação da ação com êxito.

A deformação é, segundo Piaget, produto da ação ainda inconsciente:

reconhecimento de um objeto qualquer pelos seus esquemas, de modo que possa então agir sobre o objeto.

⁷¹ As palavras não estão transcritas do discurso exato da professora, mas de anotações feitas durante a defesa de dissertação de Jaqueline Picetti Linch no PPGEdu-UFRGS em 2001.

Poder-se-ia objetar que essa deformação inferencial (...) não constitui uma característica da tomada de consciência como tal, mas resulta, a título de persistência residual, da própria inconsciência que o sujeito revelava anteriormente em relação aos meios por ele empregados para atingir o objetivo: antes que lhe fosse perguntado (...), ele, de fato, não se tinha de forma alguma colocado a questão (1974, p.201).

Retornando ao professor. Está claro que esse processo de tomada de consciência ocorre com qualquer objeto de conhecimento (uma ação, movimento, um conceito, uma aula, etc.). E o recorte da fala da Prof. 3, pode ser tomado como não apropriação de seu discurso se considerarmos as observações anteriores sobre sua atuação em sala de aula:

*- Quando eu decidi que eu escolheria os grupos eu disse que pensei em decidir para ver como ficaria o trabalho e perguntei o que eles achavam e peço que me ajudem a resolver isso e como faremos se o grupo não trabalhar. **Porque eu já sei como tem que ser**⁷² mas para não ficar uma coisa assim anti-democrática, muito radical, eu procuro sempre conversar e perguntar como eles acham que fica melhor, assim ou assim. Sempre faço tipo cooperativo, com a ajuda deles, porque não dá para a gente menosprezar a inteligência das crianças, eles sempre tem soluções pra as coisas, às vezes mais sábias que as nossas, né? Tu pergunta que ele vai te dizer direitinho, então eu aproveito essa conversa e levo a coisa assim: vamos combinar, vamos fazer, vamos organizar junto, que sempre dá mais certo do que eu chegar com a coisa e pronta e dizer que vai ser assim, aquela coisa imposta nunca é bem vinda, então sempre organizo com eles, com a ajuda deles.*

Acho que não se faz necessária a transcrição das observações em sala de aula, onde o jogo das crianças era totalmente condicionado pela professora, para descrever a contradição da Prof. 3, isso já ocorre em seu discurso. A professora já sabe de antemão como as coisas vão ocorrer para “um melhor relacionamento do grupo”, então ela diz a eles que “vão combinar” como se dividirá o grupo, mas ela já escolheu de antemão quem fica com quem. Ela utiliza termos como cooperação e respeito e diz que não se pode “menosprezar a inteligência deles”. No entanto, afirma que o faz quando diz escolher antecipadamente os grupos e ao mesmo tempo refere-se aos alunos com o termo “combinar”, segundo a professora, para não ser “anti-democrática”. Ou seja, a professora utiliza termos de uma proposta ativa e os insere em seu discurso, mas esse conhecimento teórico não se reflete em sua prática pedagógica.

⁷² Grifo meu.

Minha análise poderia ser refutada em termos de tomada de consciência, pois a conceituação parece ocorrer depois da ação, mas acredito que não houve, no caso da professora, uma conceituação de fato. A professora parece ter clareza de como proceder em uma sala de aula “construtivista”, mas os termos empregados não passaram por um processo de reflexão que produzisse uma modificação de sua prática pedagógica, o que levaria, por sua vez, a novos reflexionamentos e a uma nova conceituação, refletida no fazer pedagógico da professora. Seguramente, não foi esse processo que aconteceu com a Prof. 3.

A tomada de consciência pode partir de uma reflexão sobre a ação propriamente dita, ou sobre coordenações de ações e, mesmo que esteja claro que toda abstração a partir de objetos é empírica ou pseudo-empírica (reflexionante), Piaget (1977) afirma que o “pólo da ação” dá origem às duas formas de abstração:

(1) **Empírica**: “quanto ao que diz respeito aos dados de observação relativos à ação enquanto processo material (um movimento, uma posição da mão, etc.)”;

(2) **Reflexionante**: “no que se refere às interferências extraídas das próprias coordenações” (p. 206). Esta compreende dois níveis:

(a) **inconsciente**, ignorada, portanto, pelo sujeito, “principalmente quando se encontra na fonte de coordenações inferenciais, conscientes como raciocínios, mas cujo sujeito não sabe de onde tirou sua necessidade intrínseca” (p.206).

(b) **refletida**, a abstração reflexionante poderá tornar-se consciente quando o sujeito compara duas iniciativas tomadas e procura o que há nelas de comum .

Dessa forma, a ação do professor precisa ser objeto de reflexão pelo próprio professor. A partir dessa reflexão pode haver uma apropriação (tomada de consciência) ou não dessa ação. A tomada de consciência de sua ação pelo próprio professor é um dos fatores que contribuirá para essa mudança na educação a qual se referia a professora na defesa de dissertação.

Darli Collares (2001) define bem esse processo de construção do professor:

Constitui-se nesse processo, uma interdependência de aberturas de necessidades e construção de possibilidades. O professor se constrói e se descobre como sujeito cognoscente e não mais renuncia ou se abstém do ato de conhecer. E essa construção abrange todos os aspectos de sua vida, pois não há como desconhecer o fato de que o que as crianças dizem e fazem exige dele uma reorganização (...) Assim, constituindo-se como sujeito na vida e profissionalmente, pois não há como dissociar um do outro, o professor se constitui como pesquisador e instala um fazer que quer científico. Isso redimensiona sua ação com os alunos (p.54).

Mas isso, depende, é claro, de uma formação de professores instigadora e não passadora de conteúdos e da construção desse espírito investigador em cada professor, para que os professores não reproduzam na prática pedagógica, lições que não compreenderam mas insistem em repassá-las aos seus alunos.

Quando se fala em pesquisa, não se pretende um distanciamento, como o que faço agora, do cotidiano escolar, mas um pesquisar com reflexão e ação dentro da escola, na sala de aula. Isso para que o professor pesquisador não seja apenas aquele que saiu da escola e busca nela um objeto de investigação, assumindo um papel de “crítico teórico”; aquele que “(...) rebusca tanto o conhecimento de ‘teoria’ que se afasta dele, inviabilizando sua aplicabilidade na transformação da realidade educacional e especialmente da escolar” (Collares, 2001; p.177).

A insistência recai, portanto, na tomada de consciência. Uma apropriação de conhecimento que não pode ser apenas teórica, mas uma interação constante entre o que se sabe e o que se faz com o que se sabe. É o fazer aliado ao compreender, pois o professor sem a tomada de consciência é como o mecânico que desconhece a mecânica. No entanto, o mecânico leva vantagem: ele geralmente tem êxito no seu trabalho mesmo sem saber explicá-lo.

VII. Análise do juízo moral das crianças

As entrevistas clínicas foram realizadas com 18 alunos, entre seis e treze anos. Busco apreender o juízo moral na criança sobre a mentira, os desajeitamentos e a noção de justiça, nos moldes da pesquisa piagetiana sobre o desenvolvimento da moralidade. A esse respeito, não se introduziram novidades nos assuntos ou nas entrevistas com as crianças, pois a busca era simplesmente de uma caracterização do juízo moral dos alunos da Escola. A análise, como n' *O juízo moral da criança* (1932), segue o roteiro das entrevistas, procurando agrupar as respostas das crianças em função da característica mais marcante do juízo moral: a tendência para a heteronomia ou para a autonomia. Depois, o objetivo é compreender as relações entre o juízo moral das crianças e o ambiente sociomoral da Escola.

1. Mentira

A análise sobre a mentira compreende dois momentos: definição da mentira e emissão de juízos sobre a mentira em duas situações (uma mentira sem conseqüências materiais e uma mentira aplicada por ocasião de prejuízos materiais).

1.1. Definições da mentira

No primeiro momento, pergunto às crianças o que é uma mentira; para validar o juízo emitido pela criança, emito uma sentença (como $2+2=5$) e pergunto se o que falei é uma

mentira. O intento é apenas saber se as crianças distinguem a mentira do engano ou erro. Das 18 crianças entrevistadas, nenhuma mostrou dificuldade em fazer tal diferenciação.

Os resultados gerais da definição de mentira podem ser conferidos na Tabela 1. Em seguida, apresento as definições em detalhe nas três turmas, procurando, ao final, uma síntese com a tendência geral das crianças.

Tabela 1: Definições de mentira

Definições de mentira	Geral	1ª série	3ª série	6ª série	Total
Errado	He (6;8), Lu (6;7), Gu (6;10), Ju (8;9)	3	1	0	4
Contrário da verdade	He (6;8), Ma (6;10), Er (6;3), Gi (8;9), Th (8;10), Ar (11;6), Ju (11;4), Ru (12;5), Jn (11;7)	3	2	4	9
Falar algo para obter vantagem	An (9;2), Lu (9;5), Pe (13;7)	0	2	1	3
Trai a confiança	Ma (6;10), Ca (6;7), Gu (6;10), Ma (9;0), Cl (12;10)	3	1	1	5

Mentir é errado

A definição da mentira como “algo errado”, revela os efeitos da coação adulta sobre o espírito infantil. Esta definição aparece no juízo de apenas quatro crianças, a maioria da 1ª série e apenas uma da 3ª série; a partir da 6ª série essa definição, destituída de uma reflexão mais internalizada, já parece superada pelos mais velhos.

Fazem parte desse bloco as seguintes definições: “*não se pode falar*”: Ju (8;9); “*é errado*”: He (6;8); “*é feio*”: Lu (6;7), Gu (6;10).

É o contrário da verdade

Definir a mentira como o “contrário da verdade” ou a “falta da verdade” constitui-se uma definição mais aproximada da reflexão internalizada; no entanto, distancia-se, ainda, da noção recíproca de quebra de um pacto de confiança. Vislumbra, de qualquer modo, o aparecimento da reciprocidade e está presente no juízo de pelo menos metade das crianças entrevistadas nas três turmas consideradas. As definições desse bloco foram: “*a mentira não é verdade*”: Ma (6;10), He (6;8), Er (6;3), Gi (8;9), Th (8;10); “*não falar a verdade*”: Ar (11;6), Ju (11;4), Ru (12;5); “*falar algo que não é real*”: Jn (11;7).

Obter vantagens

Essas definições só se distinguem das anteriores na medida em que especificam finalidade para a falta da verdade. As pessoas não falam a verdade para se saírem de situações difíceis ou para obter vantagens. Somente três alunos, a partir da 3ª série, aderiram a esse bloco: “*falar algo para obter vantagem*”: An (9;2), Lu (9;5); “*falar algo para se livrar de uma fria*”: Pe (13;7).

Quebra do pacto de confiança

Finalmente, destaco as definições de mentira onde transparece a reciprocidade, isto é, mencionada através da confiança mútua. Essas definições destacam a traição para com o outro e envolvem a perda da confiança. A esse bloco pertence metade das crianças entrevistadas na 1ª série e apenas uma aluna da 3ª e outra da 6ª: “*Engana as pessoas*”: Ma (6;10), Ca (6;7), Gu (6;10); “*Trai as pessoas*”: Ma (9;0), Cl (12;10).

Verifica-se, então, que até a 3ª série são encontradas definições da mentira enquanto simples ação não aceita pelos adultos e é, segundo Piaget, nesse tipo de definição onde se percebe ainda os efeitos da coação adulta sobre as crianças. A regra de não mentir, muito cedo prescrita pelos pais e professores, insere-se no contexto infantil como “uma coisa feia” ou errada para se fazer.

Já a “falta da verdade” implica uma maior interiorização das regras adultas, pois mentir já não se constitui apenas numa proibição adulta, mas também falhar com a própria realidade dos fatos. Pelo menos metade, das crianças entrevistadas, define a mentira como o contrário da verdade.

Mas é precisamente a quebra do elo de confiança que consiste, de acordo com o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, numa definição da mentira que se atém ao conceito da reciprocidade: a mentira é uma traição para com o outro e uma vez quebrado o elo, perde-se a confiança. Esse tipo de definição aparece uma vez na 3ª e uma na 6ª série, mas tem maioria na 1ª série, com três casos. Não se pode afirmar, diante desses primeiros resultados,

que há mais ou menos tendência a autonomia nos alunos de cada sala. Mas já se pode, dada a pouca idade dos alunos da 1ª série, questionar a tendência marcante de respostas autônomas em relação ao ambiente sociomoral da sala de aula descrito anteriormente; é o que se fará por ocasião das considerações finais desse trabalho, por hora, cabe ainda descrever o juízo das crianças sobre situações em que se envolve a mentira, com e sem conseqüências materiais.

1.2. Juízo sobre a mentira

Para validar as definições encontradas acima, analisou-se também o juízo das crianças sobre a mentira em entrevistas onde as crianças compararam histórias duas a duas. Em duas etapas: uma sem qualquer conseqüência material, com objetivo de verificar a distinção entre a mentira e o simples exagero ou engano; outra com conseqüências materiais⁷³ visando destacar se a criança julga a mentira de acordo com a responsabilidade objetiva ou subjetiva. A descrição dos juízos segue, como anteriormente, a divisão por turma para fins da análise posterior da relação entre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia.

Mentira sem conseqüências materiais

Foram apresentadas as seguintes histórias para comparação:

Mentira

- 1) Um garoto da sua idade saiu na rua e encontrou um cachorro que o assustou. Quando chegou em casa, disse à sua mãe que viu um cachorro do tamanho de uma vaca.
- 2) Uma criança chegou em casa e contou para a mãe que havia tirado boas notas na escola. Mas isso não era verdade, não havia nem tido prova ou entrega de conceitos (boletins). Então sua mãe ficou muito feliz e lhe deu os parabéns.

Depois de recontar as histórias, solicitou-se às crianças emitir juízo sobre as duas situações, decidindo se havia ou não uma criança mais culpada que a outra. Os juízos dos alunos entrevistados são agora apresentados por turma.

⁷³ Mas os resultados dessa segunda etapa não serão aqui apresentados, como se explica mais adiante.

1ª SÉRIE

Nessa turma, apenas uma aluna acredita ser mais culpada a criança da primeira história (do cachorro) e mesmo assim ela confunde-se no final da entrevista:

Lu (6;7) - *Não. Eu acho que a segunda, ela tinha só se enganado. A primeira eu acho que ela não enxergou...não olhou direito. Foi legal a menina ter dito que a professora tinha elogiado? Não sei. Reconto a primeira e pergunto o que ela faria se fosse a mãe? Eu faria, se a gente pudesse encontrar aquele cachorro e ver se tinha mesmo o tamanho da vaca e vendo o tamanho da vaca e o tamanho do cachorro. E na segunda história? Foi um engano...Tu colocaria alguém de castigo por isso? Qual? A que fez alguma coisa errada. E quem fez algo errado? Aquela do tamanho da vaca. (hesita) Não sei. Ela poderia olhar um pouco mais de perto, olhar mesmo. E a segunda não tem problema? Gesto negativo. E dizer que o cachorro é do tamanho da vaca? Não...*

Quando Lu sugere que a criança poderia ter olhado melhor já é um indício de que ela acredita que pode se tratar de um engano. Mas, para as outras crianças entrevistadas a primeira história trata apenas de um exagero, ou efeito do medo, sem muita importância.

He (6;8) - *É porque ele tinha muito medo de cachorro, aí ele viu um cachorro e ficou assustado porque o cachorro era muito grande. Ele disse que viu um cachorro do tamanho duma vaca.*

Um outro grupo de respostas refere-se às crianças que consideraram as duas personagens culpadas por mentirem:

Er (6;3) O que a primeira disse? - *Então ela mentiu que viu um cachorro do tamanho de uma vaca. E o que a segunda disse? - Que a professora tinha elogiado ela muito, foi mentira. Nas duas histórias foi mais errada que a outra? -Acho que as duas mentiram do mesmo tamanho. Se tu fosse pai? - Não sei o que faria...*

Ca (6;7) Se tu escolhesse a mais grave? - *As duas são iguais. Por que a primeira disse isso? - Para pensar que existe, mas não existe. E a segunda por que disse? - Porque ela estava cansada da professora nunca elogiar ela, por isso que ela mentiu. Existe uma mais culpada que a outra? - As duas a mesma coisa. Se tu fosse mãe? - Faria igual. Eu faria assim, para que disse que tinha o cachorro do tamanho de uma vaca, eu diria que não existia e para outra que disse que a professora elogiou ela muito eu contaria para a professora para saber se era verdade.*

Para essas crianças não há diferença entre as duas histórias: elas tratam de mentiras; e mentir é errado. Por isso deve-se puni-las igualmente.

Há um terceiro grupo, onde há diferenciação entre as duas situações: uma mentira mais leve e uma mais grave. Deve-se, como se caracteriza o grupo de respostas, punir a mentira de

acordo com o “tamanho da mentira”:

Ma (6;10) - *Acho que a da vaca foi menos culpada. Porque era só... Não era muito grande a mentira assim, a outra já era maior. Por que a da nota era mais de feliz, (a mãe ficaria feliz) A mentira das notas engana mais. O que faria com as crianças? - Eu falaria com elas de um jeito assim legal, mas depois eu ia botar elas de castigo porque é muito feio mentir para mãe. Faria igual com as duas? - Sim. Porque as duas são uma mais mentirosa do que a outra. Só que a mentiu menos deveria ser menos castigada, mas as duas deveriam ser castigadas porque as duas fizeram coisa errada.*

Ma (6;10) está entre esse grupo, que julga a mentira errada independentemente das intenções, e o seguinte, que julga a segunda história como a mais grave das mentiras, pois houve real intenção de enganar a mãe. No entanto, Ma tende a julgar sob o ponto de vista do realismo moral, atribuindo a sanção expiatória de acordo com a gravidade da mentira, quanto maior a mentira maior a punição⁷⁴ a ser aplicada.

Enfim, há um grupo de respostas em que somente a segunda história carece de uma punição; já que houve uma real intenção de enganar a mãe. Este grupo já vislumbra o conceito de quebra do elo de confiança anunciado nas definições da mentira:

He (6;8): Há uma criança mais culpada que a outra? - *Sim. A segunda, porque estava mentindo. A primeira não mentiu? - Gesto negativo e positivo – não sei. Qual mentiu mais, o 1º ou o 2º? - O segundo. Se tu fosse pai? - O primeiro eu ia conversar com ele que estava falando uma coisa que nunca ia acontecer. O segundo eu ia falar para a professora, pedir obrigado, mas a professora não ia falar nada. Ela ia falar obrigada porque? E se descobrisse...E o que tu faria com ele? - Botava de castigo!*

Assim, o juízo das crianças da 1ª série sobre a mentira já se caracteriza, em maioria (5x1), pela diferenciação das duas situações; uma situação sem intenção de trair a confiança e uma outra com há real intenção de enganar.

3ª SÉRIE

Aqui, como na 1ª série, apenas uma criança julga a primeira história mais grave:

⁷⁴ Lembre-se: a punição de que trata a maioria dessas crianças refere-se a uma repreensão ou conversa por parte dos pais com os filhos. Não se trata de castigos propriamente ditos como tratamos a respeito das “sanções”.

Lu (9;5) O que fez o primeiro? E o segundo? - *O primeiro disse que viu um cachorro do tamanho de uma vaca e o outro disse que a professora o elogiou muito. Alguém mentiu? - Sim as duas. Há uma mais grave que a outra? - A do cachorro. Porque ele fala que tem um cachorro do tamanho de uma vaca e o cachorro podia atacar ele. Se tu fosse o pai? - Na primeira eu não ia acreditar e na segunda eu acreditaria. Alguma merece castigo? Qual? - Sim, a que mentiu mais...as duas. As duas igual. As duas mentiras são graves? - A do cachorro é mais. Mas merecem o mesmo castigo? - Sim.*

Apesar da indecisão, subsiste em Lu uma noção de que é mais grave uma mentira que poderia ser facilmente descoberta como a do cachorro, pois a mãe nem chegaria a acreditar, trata-se da mentira mais grave. No entanto, as duas devem ser igualmente punidas pois, como algumas crianças afirmaram, “mentir é errado”.

Há outras crianças que também julgaram as duas situações igualmente graves. Em primeiro lugar porque é errado mentir, depois, porque se trai a confiança do outro. Não há destaque para a diferenciação da intenção nas duas histórias:

An (9;2) Por que a primeira disse isso? - *Porque ela ficou muito assustada. E a segunda? - Não sei, para se sair melhor em alguma coisa ... Nas duas histórias, há uma criança mais culpada que a outra? - Acho que é a mesma coisa. Se tu fosse a mãe, o que faria? - Faria diferente, eu ia pedir para ela falar a verdade, para as duas. Trataria igual.*

Ju (8;9) *Eu acho que os dois fizeram muito mal, porque os dois podiam se dar mal. Na primeira história porque eles podiam estar correndo perigo em dizer que tem um cachorro que é muito grande e se a mãe já conhecesse a história e soubesse que ele estava mentindo não ia lá ajudar ele e ia ficar: “Ah, tu está mentindo, eu sei disso” e ele diria que não, que dessa vez era verdade. Daí ela pensaria que era mentira porque ele já tinha mentido antes. E na segunda eu acho que ele ia se dar muito mal, porque ele não podia aprender (...) No boletim a mãe sabe quem tira notas ótimas, mas daí vê que não foi notas ótimas e ia saber que ele estava mentindo e ia falar porque ele não pediu para ajudar. Então ele mentiu, mas foi errado que ele mentiu, foi só para ganhar alguma coisa que ele deve ter mentido. Há uma criança mais culpada do que a outra? Que foi mais malvado que o outro? - Não sei. Acho que as duas ... O menino pode ter falado para ele que ele ia ganhar um grande pedaço de bolo se tirar nota boa e ele mentiu para isso, então foi ruim e ele fez isso para tapear a mãe. E o segundo também tapeou a mãe, queria gozar dela, mentiu para mãe dizendo que estava sendo atacado. Se você fosse a mãe o que faria? - Não sei, eu acho que igual com os dois.*

Finalmente, há um terceiro grupo de respostas que destaca a intenção nas duas situações e julga a segunda como uma mentira mais grave:

Gi (8;9) - *A primeira a criança podia não estar querendo mentir, podia ter tanto medo de cachorro que achou enorme o cachorro. Na segunda eu acho que está errado. O guri não pode dizer uma coisa que não aconteceu no real. Há uma mais culpada? - A segunda é mais culpada. O que faria se*

fosse o pai? - *Eu não ficaria feliz, eu conversaria com ele mas acho que não deixaria de castigo.*

Ma (9;0) - *Acho que na primeira ela está mentindo porque não existe cachorro do tamanho de uma vaca, né? Eu acho que é uma mentira. Sim e é também é um modo de dizer, né? Na realidade é mentira ... A outra também é mais do que mentira. Mais do que mentira não, é mais mentira do que a primeira porque é uma coisa que não aconteceu. Por que a primeira falou aquilo? - Porque ela ficou assustada assim. Quis dizer para mãe se preocupar, para a mãe se importar. E o segundo? - Para a mãe ficar feliz. O que faria se fosse a mãe, nos dois casos? - A primeira eu acho que eu não ia me importar, mas assim mesmo ela mentiu claro. Mas a segunda eu acho que eu ia porque daí foi uma mentira maior. Acho que eu ia brigar com meu filho mas depois ia passar, não ia ficar braba com ela para sempre, né? (sobre a segunda mentira)*

Th (8;10) - *A primeira eu acho que o guri é muito mentiroso, ele devia ter contado a verdade: que ele não tinha visto um cachorro do tamanho de uma vaca, porque não existe e na segunda, não sei, se ele não é tão esperto ele tem que falar... ele não fala nada, fica na dele, se a professora falar alguma coisa ele fala para a mãe dele e pronto. Há uma mentira mais séria? - A da professora, é que é de colégio e colégio tu tem que prestar atenção e ser um bom aluno e prestar atenção nas coisas que a professora explica. Se tu fosse o pai? - Eu botaria os dois, os dois mentiram. Igual para os dois? - Acho que igual se não um fica brabo com o outro e tem que ser justo. Mas na tua opinião há um mais sério que o outro? - A da professora.*

A turma se situa principalmente entre dois aspectos do juízo moral: julgar a mentira enquanto falta, sem ponderar as intenções ou considerar, além da falta, a intencionalidade do autor da mentira, diferenciando o simples exagero de uma mentira premeditada.

6ª SÉRIE

Já na turma da 6ª série, é unânime a opinião de que a segunda história trata de uma mentira e que, na primeira, a mentira é simplesmente por medo ou exagero da personagem ao se deparar com o cachorro. No entanto há diferenciação nas justificativas ao se julgar a ação do segundo personagem.

Três alunos consideraram a situação mais grave por se tratar de uma mentira para tentar agradar a mãe, já que a primeira nem se pode considerar uma mentira:

Jn (11;7) - *A primeira é que o guri estava assustado e quando a gente está assustado, a gente aumenta, né? Na segunda ele falou uma coisa que nem tinha acontecido, isso eu considero mais uma mentira do que o outro: “ah, um cachorro do tamanho de uma vaca”; porque nem um cachorro vai ser do tamanho de uma vaca. Tu considera uma mais grave do que a outra? - Sim, eu acho que a segunda é mais grave. Por que o primeiro menino falou aquilo? - Porque estava assustado, ele tinha medo.. No segundo ele queria agradar a mãe ...*

Ju (11;4) - *Acho que essa última que tu contou nunca aconteceu comigo: eu falar para minha mãe e tal. Claro que quando eu tiro nota boa eu falo, quando tiro nota ruim eu nem falo. E eu acho que*

ele está querendo que a mãe vai agradar ele. No primeiro, ele quis dizer que o cachorro era muito grande. Tu considera as duas histórias mentira ou não? - Não. Quer dizer, a segunda eu acho que é mentira. Qual foi mais séria? - Na segunda, mas para ser agradada. Se tu fosse a mãe? - Na do cachorro grande, paciência, né? E do outro, não sei, no dia que eu for falar com a professora eu ia acabar descobrindo e ia ficar chateada.

Pe (13;7) - *A primeira ele foi exagerar do cachorro, a segunda ele mentiu que tinha tirado boas notas, mas a professora nem tinha falado com ele, só para agradar a mãe. Há uma mais culpada que a outra? - A da segunda, das notas. Porque ele mentiu e a mãe dele vai pensar que a professora tinha dado boas notas para ele e não, ele mentiu e já botou (envolveu) logo o nome de outras pessoas também. E o segundo não botou o nome de ninguém, só falou que tinha visto o cachorro do tamanho de uma vaca, mas não, era óbvio que não era de tamanho de uma vaca. Se fosse pai, tomaria alguma providência em relação às duas crianças? - Não, a primeira do cachorro eu ia falar para ele parar de ver filme, parar de mentir sobre isso e a segunda eu ia falar mesmo se tu não tivesse tirado boas notas que eu não ia ficar chateado com isso, que era só para ele melhorar as notas dele e não fazer mais isso. Das duas situações, qual tu acha que é a mais séria? - A segunda.*

Há somente um caso em que o aluno julga que a mentira das notas a mais séria, porque será punida pela mãe. Mas com o prosseguimento da conversa, ele insere a perspectiva de considerar o ponto de vista alheio:

Ru (12;5) *Qual das situações era mais grave? - Acho que a do segundo, porque se a mãe dele descobrisse ela ficaria muito chateada. Já a do primeiro, a mãe ia rir dele, do tamanho de uma vaca não pode. O segundo caso já é mais crítico, porque se a mãe descobre ela fica mal: “ah meu filho, por que tu fez isso?” Se tu fosse o pai, como faria? - Eu diria, ah não pode do tamanho de uma vaca, mas pode ser um cachorro grande. Do outro, se eu descobrisse não daria nenhum castigo eu só diria para ele: “nunca mais me faça isso, porque é muito feio, não gosto que faça isso”. Quando tu mente, daqui a dois três dias todo mundo vai descobrir, não tem como passar a vida inteira... Tu acha que a gente não deve mentir porque as pessoas descubrem ou existe outro motivo? - Primeiro, eu acho que os dois: a gente não deve mentir porque vão acabar descobrindo, mas o outro é porque eu acho que numa mentira tu pode machucar uma pessoa.*

O terceiro grupo de respostas constitui-se do juízo de dois alunos que consideram, como todos os outros, a segunda situação mais grave. No entanto, eles procuram esclarecer o contexto das mentiras, buscando julgar conforme cada caso e não somente a partir do referencial de que mentir é errado. Citam a quebra do elo de confiança e a qualidade do relacionamento entre pais e filhos como fatores importantes a se considerar no julgamento de uma situação:

Cl (12;10) *Há uma mais culpada que a outra? - Não, eu acho que as duas não têm maturidade, porque, por exemplo, tentar enganar os pais é mais uma culpa, também pode ter culpa dos pais nisso, porque eu não sei a história dela, ela pode ter medo do pai e da mãe não gostarem*

dela, etc. Os pais descobrindo a mentira, o que faria a mãe no primeiro e no segundo caso? - Se fosse uma mãe carinhosa ela ajudaria o filho nessa situação. Porque ele tem medo e ela ajudaria ensinando como são os cachorros ou colocaria ele numa psicopedagoga para ajudar no medo. A segunda situação já é mais difícil porque foi uma nota, (deve) sim ver o porquê que o filho está querendo esconder ou deixar a mãe feliz por motivos que não existem, tentando levantar o astral dela com coisas que não existem ...

Ar (11;6) - Olha, na primeira ele exagerou um "pouquinho", né? Mas acho que uma mentira dessas não faz diferença, o problema é fazer alguma coisa grave, tipo, não tão grave assim, mas a segunda (história) é um exemplo. Para ele é grave, a mãe dele pode descobrir ou que ele tirou nota ruim, que alguém mentiu para ela que ele tirou nota ruim (boa?) ou pode descobrir que ele não tirou nota nenhuma e fez isso só para agradar ela ... Como tu acha que a mãe ficaria se descobrisse? - Dependendo da pessoa, poderia ficar feliz porque o filho tentou agradar ou poderia ficar triste porque o filho mentiu pra ela. E se fosse tu o pai? - Eu diria para ele sempre me entregar as notas boas para eu ver o quê que ele errou e o que ele acertou e não falar mais "as coisas que não são verdades", como diz o meu tio ... Há uma criança mais culpada que a outra? - Acho que culpa não tem, as duas fizeram, ninguém é mais que ninguém, né? Por que tu acha que a primeira disse aquilo? - Para aparecer mesmo, né? E o segundo? - Para (no) caso (de) ele tirar nota ruim a mãe dele pensar que ele já tem bastante nota boa ou para agradar a mãe mesmo. Se você fosse o pai, o que faria? - Com a primeira, tiraria sarro dela sem parar durante um mês. E a segunda, praticamente a mesma coisa, só que mais sério ... de um modo que prenda a atenção dela para ela não fazer de novo.

O juízo que as crianças fazem sobre a mentira, como vimos, não se confunde necessariamente com o engano ou exagero. As entrevistas, apresentadas por turmas, não caracterizam uma unidade de respostas por turma, mas tendências que foram encontradas em uma e outra, tanto em crianças mais velhas quanto nas mais novas. A tabela a seguir apresenta os resultados gerais do juízo sobre a mentira.

Tabela 2: Juízos sobre a mentira

Juízo da mentira	Geral (18 alunos)	1ª série	3ª série	6ª série	Total
Mentira do cachorro é mais grave	Lu (6;7), Lu (9;5)	1	1	0	2
Os dois mentiram	Er (6;3), Lu (6;7), Ca (6;7), Ju (8;9), An (9;2)	3	3	0	6
Mentira das notas é mais grave	Ma (6;10), He (6;8), Gu (6;10), Gi (8;9), Ma (9;0), Th (8;10), Ar (11;6), Ju (11;4), Ru (12;5), Jn (11;7), Cl (12;10), Pe (13;7)	3	3	6	12

O diferencial entre as crianças da 1ª série e as da 6ª série consiste na distinção precisa entre uma mentira premeditada e um simples exagero devido ao medo ou inexperiência infantil. A apresentação das histórias, por outro lado, também pode constituir um fator a influenciar o juízo das crianças. Pois houve um predomínio de definições sobre a quebra do elo de confiança na 1ª série, mas o mesmo não se observou quando do juízo sobre as mentiras

que se caracterizou, nessa turma, pela diferenciação somente entre a gravidade das mentiras.

Realizei ainda, entrevistas que contrapunham duas mentiras com prejuízos materiais: uma mentira para ocultar uma brincadeira imprudente que finda na quebra de uma xícara e outra mentira para encobrir um acidente com grandes proporções materiais. Mas os resultados não serão aqui considerados por problemas ocorridos na própria elaboração do roteiro e na aplicação das entrevistas. As histórias utilizadas para comparação ficaram por demais parecidas e as crianças tiveram muita dificuldade de avaliar as situações. Para não correr o risco de apresentar depoimentos em que o entendimento das histórias absorveu quase toda a entrevista e que, resultaram, ainda, em juízos confusos ora sobre os desajeitamentos ora sobre a mentira, resolvi não considerá-los.

Ademais, o que se tinha por objetivo com essas entrevistas era contrapor o juízo das crianças sobre a mentira quando acompanhadas de conseqüências materiais e avaliar a atribuição de responsabilidade objetiva ou subjetiva à mentira; apresento a seguir dados que considero suficientes para esse intento nos juízos sobre os desajeitamentos.

2. Desajeitamentos

A entrevista é feita a partir da apresentação de duas histórias que envolvem um acidente em situação corriqueira e outro, em que a criança pratica um ato de desobediência aos pais. O objetivo é avaliar se a criança julga as situações em função de uma responsabilidade objetiva ou subjetiva, isto é, se ao avaliar as histórias, a criança leva em consideração a intencionalidade ou somente o prejuízo material. As histórias são as seguintes:

Desajeitamentos:

- 1) Um menino chamando Ronaldo (Laura), assim da sua idade, estava na sala e sua mãe o chamou para jantar. Ele entra na cozinha para comer. Mas atrás da porta tem uma cadeira com uma bandeja de 15 copos. Ele não poderia saber que tudo isso estava atrás da porta. Ele entra, a porta bate na cadeira, que vira e BUM, todos copos se quebram.
- 2) Outro menino, Bruno (Brenda) estava sozinho em casa e resolveu procurar os chocolates que sua mãe guardara para depois do almoço. Quando subiu no armário,

bagunçou tanto que deixou cair uma xícara, que se quebrou.

Para conhecer a avaliação da responsabilidade dos atos cometidos nas histórias, pergunto às crianças se houve, nas duas histórias, um culpado pelo ocorrido e, se afirmativo, qual o mais culpado pelo acidente e por quê. Se a criança tem dificuldade de responder a pergunta, modifico-a: se você fosse a mãe (ou pai) o que faria a cada um?

As respostas das crianças foram agrupadas por turma, considerando ainda a tendência à heteronomia ou à autonomia, para facilitar a análise das relações entre o desenvolvimento da autonomia e o ambiente sociomoral de cada sala de aula.

2.1. Os desajeitamentos segundo os alunos da 1ª série

Dentre quatro crianças entrevistadas sobre os desajeitamentos na 1ª série, duas emitiram juízos em que as crianças foram (1) culpadas pela situação e outras duas consideraram os fatos enquanto (2) acidentes sem intenção das personagens de causar prejuízo:

Gu(6;10): O que você acha das duas crianças da história? *As duas eu queria demitir. Como é que é demitir? Quando uma pessoa não vai bem no trabalho, ela vai para fora. Os dois merecem ser demitidos? Sim. Existe uma mais culpada que a outra ou os dois igual? Não. Se você fosse o pai o que faria? Deixava os dois ...*

Er (6;3): O que você acha das histórias? *Não sei, acho que foram muito sapecas, eu não seria capaz de fazer isso, acho que foi muito errado fazer isso. Quem você acha que foi mais culpada? Acho que a segunda, porque ela sabia que estava guardado o chocolate e sabia que a mãe só ia dar depois da janta e foi muito malcriada de pegar o chocolate para depois da janta. E quanto à primeira? Não, porque a primeira não viu e a outro tinha visto.*

Gu e Er consideram a situação das histórias como consequência das ações das duas crianças. No entanto, para Gu as duas são igualmente culpadas porque quebraram algo; Er já distingue a segunda como mais culpada porque “viu”, sabia que estava praticando uma “má-criação” enquanto o outro não tinha como saber dos pratos atrás da porta. Er aproxima-se, então, do segundo grupo de respostas que considera a intencionalidade dos atos e distingue claramente um acidente de um descuido durante a prática de uma “desobediência”.

Ca (6;7): - *A primeira o guri não sabia que estava atrás da porta então não foi culpa dele ter quebrado os copos. (...) A segunda também não foi culpa dela, ela estava com fome de comer chocolate, aí ela foi procurar, sem querer bagunçou a casa e quebrou o copo.*

Ma(6;10): - *Isso pode acontecer com todo mundo, por que a gente nunca sabe.(...) O segundo deveria ser mais castigado, porque quando ele descia do banco ele podia ter machucado o pé nos cacos de vidro.*

Aqui, apesar de concordarem quanto ao acidente, Ca não distingue as duas situações: as duas foram apenas acidentes e ninguém teve culpa; enquanto Ma distingue uma ação totalmente sem intenção (primeira história) e outra (da segunda história) que acontece por imprudência do ator. Ambas não levaram em conta o prejuízo material, atendo-se apenas aos atenuantes da ação dos personagens.

As respostas da 1ª série parecem em sua maioria (3x1) tenderem a distinção entre o ato intencional e o acidente e isso sem chegar a considerar, como se constata nas respostas de todos os sujeitos, o prejuízo material envolvido nas duas situações.

Vejamos agora no que se difere essas primeiras constatações sobre o desajeitamento nas crianças de seis anos das mais velhas, de oito-nove anos da 3ª série.

2.2. Desajeitamentos na 3ª série

A mesma descrição – acidente na primeira história e desobediência, mas com descuido, na segunda – é verificada nas crianças de oito-nove anos da 3ª série. O juízo sobre os atos cometidos é que vai definindo onde se localizam as tendências predominantes na atribuição de responsabilidade pelos atos.

Um dado interessante é que se, para Piaget (1932), o recurso à aplicação de punições por parte das crianças entrevistadas foi necessário com vistas à apreensão do juízo sobre a responsabilidade dos atos cometidos⁷⁵, para os sujeitos aqui entrevistados esse recurso não se mostrou produtivo. É que a maioria das crianças tem emitido juízos a favor da intencionalidade; o recurso à "punição", que constitui um meio de confirmação dessas respostas, parece-lhes inconcebível à primeira vista. Veremos, na análise da escolha das sanções, que a punição ou castigo não deve ser aplicado sob nenhuma hipótese para a maioria

⁷⁵ Para que as crianças melhor se expressassem sobre a culpa ou não dos sujeitos das histórias, Piaget solicitava que elas dissessem o que fariam com cada sujeito se fossem os pais.

das crianças. Não parece justa a aplicação de castigos, principalmente corporais (houve apenas uma ou duas exceções explicadas por oposição a outras medidas que, na opinião das crianças, seria pior que levar uma surra). Retorno a essas considerações na análise das sanções.

Das seis crianças entrevistadas, há unanimidade em afirmar que o caráter accidental da primeira história, por isso a quebra dos copos. Dentre elas, três crianças responsabilizam a mãe por deixar os copos em lugar errado.

Gi (8;9) Para o primeiro - *A culpada foi a mãe, não foi? Ele não era culpado, que ele não poderia ter visto o negócio. Porque ele não tem muita culpa...*

Th (8;10) - *Da primeira história acho que não foi culpa bem do menino, acho que foi culpa da mãe porque ela não deveria ter deixado atrás da porta sabendo que ele ia abrir a porta para passar, né?*

Ju ((8;9) - *Não foi ele que deixou os 15 copos lá? Ah, então foi a culpa da mãe.(...) Às vezes as pessoas acham que as crianças são mais desastradas do que os adultos e quando são eles que são culpados eles dizem que foi a criança porque ela é mais desastrada.*

A maioria das crianças (Gi, Ma, Th e Lu) considera a desobediência da segunda história, já que o acidente poderia ter sido evitado se não desobedecesse. Por isso, a segunda personagem é culpada pela quebra do copo:

Gi (8;9) Tu acha que existe um mais culpado ou não? - *Sim. Eu acho que o segundo é mais culpado, sim. Porque ele estava procurando e deixou cair o copo, ele tem que ter cuidado e não devia estar procurando uma coisa que era para o outro dia. Se você fosse pai, o que faria? - O segundo eu falaria que ele não devia ter procurado porque ele ia ganhar uma surpresa e poderia ganhar mais coisas. E ele devia ter cuidado para não quebrar as coisas, antes de quebrar o copo.*

Th (8;10) - *E a segunda, ele devia ter obedecido a mãe e esperado. Houve uma criança mais culpada? - A da segunda história. Se tu fosse o pai? - No primeiro, se ele me explicasse e não mentisse, eu não castigava ele. Mas o outro eu castigava, porque ele fez aquilo e contou a verdade, mas do mesmo jeito (fez).*

Ma (9;0) - *O segundo eu acho que ele deveria esperar a páscoa porque assim, ele estava mentindo para a mãe dele, e estava procurando os ovos e...também vai quebrar os copos assim, mesmo sabendo que ia quebrar porque ele estava pegando tudo e jogando, claro que ele podia saber que ia quebrar um copo. Se tu fosse a mãe puniria algum deles? - O primeiro eu acho que não, mas com o segundo eu iria ficar braba porque fazer uma coisa que já não era para fazer e também ainda quebrar um copo, eu ia ficar braba. Mas o primeiro quebrou 15 copos. Tu acha que a mãe deveria fazer alguma coisa? - Acho que ela ficaria irritada, mas fazer (algo) com ele, acho que não.*

Lu (9;5) - *No segundo, o guri deveria esperar até depois do almoço para comer o chocolate. Ele jogou uma xícara e ela quebrou. Existe uma mais culpada? - A que jogou a xícara. Mesmo que ela só tenha quebrado uma e outro quinze? - É porque o outro não ia saber que a xícara ia estar aí e ele (o segundo) jogou. Se tu fosse o pai.? - Só castigaria o da segunda história.*

Há ainda um terceiro grupo de respostas que atribui culpa à personagem da segunda história, mas distingue entre o ato de desobediência, do qual é realmente culpada, e a quebra do copo que ocorre acidentalmente durante o ato de desobediência. Há, inicialmente, o caso intermediário de An (9;2) que parece se ater à quantidade de copos quebrados nas histórias. Mas, no seguimento, pode-se distinguir que sua resposta corresponde, provavelmente, à previsão da reação de sua mãe diante das situações:

An (9;2) - Das duas, qual a mãe brigaria? - *Eu acho que com a Laura (dos 15 copos). Por que ela deixou cair os copos? - Porque quando ela foi abrir a porta, deixou cair... Ela sabia que eles estavam atrás da porta? - Não... E a Brenda? - Porque ela ficou mexendo em tudo, daí deu um acidente e caiu um copo. Porque acabou quebrando? - Ela estava procurando em tudo, nos armários, daí deve ter acontecido um acidente ou ela achou o chocolate e deixou cair o copo. E a outra? - Ela estava na sala e foi para a cozinha jantar daí ela foi abrir a porta e deixou cair os copos. Há uma criança mais culpada que a outra? - Não. Se tu fosse a mãe, o que faria? - Eu ia pedir para elas tomarem mais cuidado...*

An não acredita na culpa de nenhuma das crianças, porque aconteceram “sem querer”; não distingue com clareza a desobediência e a quebra do copo na segunda história: ambos foram acidentes e a desobediência em si não causou a quebra do copo, por isso as crianças não merecem nenhuma punição. Mas se, como perguntei, for considerada a reação da mãe ao lidar com um ou quinze copos quebrados, certamente, como respondeu An, a mãe ficaria mais chateada com a perda dos 15 copos, mas isso depende de como os pais lidam com os desajeitamentos de seus filhos. O destaque sobre a reação de mãe é feito na fala de Ju:

Jú (8;9) *A maioria das mães diria que foi culpa do Ronaldo, mas não tinha como ele ver. Então eu diria: "Ah, desculpa, fui eu que deixei os copos aí". - E na Brenda eu diria: "Eu falei que não era para comer o chocolate, o copo deixa, mas eu falei para não comer o chocolate".*

Somente o juízo emitido por Ju (8;9) faz claramente a diferenciação entre a quebra de um copo (não intencional) e a desobediência intencional da segunda história. Distinção esta, que eu não tinha clara quando fiz as entrevistas.

Jú (8;9) *A segunda eu acho que ela não deveria ter feito isso, mas se ela foi culpada ... eu acho que ela não foi culpada por causa do copo, ela foi culpada por ter ido pegar uma coisa que a mãe disse para não pegar*

Assim, a análise dos desajeitamentos das crianças da 3ª série vai se diferenciando dos juízos da 1ª série – com predomínio da responsabilidade subjetiva sem consideração do

prejuízo material e com destaque para a desobediência cometida na segunda história – para se aproximar da análise dos alunos da 6ª série através dos juízos de distinção entre um ato intencional e um acidente (Ju, 8;9) na mesma situação. O juízo de Ju aproxima-se já do que esperava encontrar com mais frequência nas entrevistas com os alunos da 6ª série, adolescentes de onze a treze anos.

2.3. Os desajeitamentos na 6ª série

Na 6ª série, como nas duas anteriores, há unanimidade sobre o caráter acidental da primeira história. Em dois juízos, a culpa recai sobre a mãe que deixou os copos no caminho:

Ar (11;6) - *Na primeira, a culpa não foi dele, a culpa foi mais de quem deixou os copos ali, como eu disse, foi uma idéia de jerico, está na cara que o cara via abrir a porta e vai quebrar os copos. Então o guri pula para trás e diz: o que esses copos estão fazendo aqui? Era para estar na pia, na mesa ...*

Ju (11;4) - *Do primeiro não foi culpa dele, foi culpa da mãe dele que deixou o copo ali e ainda tinha chamado ele para comer. Então não foi ele, foi a mãe dele que tinha que ter avisado: "Ab, cuida quando abrir a porta porque tem um monte de copo ali."*

Todos os alunos entrevistados responsabilizam a personagem da segunda história pelas conseqüências de seus atos. Não há, entretanto, uma clara diferenciação entre o ato desobediente e o acidente com o copo. O juízo de Ar (11;6) revela uma possível crença na justiça imanente, como se a personagem fatalmente quebraria o copo ao desobedecer a mãe:

Ar (11;6) - *Na segunda história ele também não devia fazer isso. Se (o chocolate) era para o domingo, era para o domingo não era para o sábado. Está certo? Não, está errado ele. Eu acho que tinha mesmo é que quebrar, né?*

Os demais seguem responsabilizando a segunda personagem pela desobediência em si, muito mais que pelo copo quebrado:

Jn (11;7) - *As duas no caso foi sem querer, mas uma foi por desobediência outra não, a outra não sabia, não ia adivinhar que estava uma cadeira com um monte de copo em cima. - Na segunda ela desobedeceu a mãe, ela (a mãe) disse que não era para pegar o chocolate e ela foi lá e pegou...Se tu fosse a mãe, como agiria? - A segunda é a mais teimosa, a primeira foi sem querer, foi um acidente. Agora a outra ... Elas poderiam saber? - A primeira não. - A segunda não preveniu que ia quebrar alguma coisa. - No primeiro não e no segundo ela (a mãe) ia dizer que não era para pegar, mas...(nada de muita importância)*

Ju (11;4) - *No segundo caso que tava procurando chocolate? Ah, se fosse eu ia dizer que estava*

procurando uma comida, né? Aí acabou caindo sem querer. – Ah, ele estava com vontade de comer chocolate. O que a mãe faria? - Ia dizer que não era para comer chocolate, que ela tinha comprado para depois. Ia dar um xingão nele por ter quebrado o copo.

Ru (12;5) - E na segunda eu diria bem assim é feio mentir ... (intervenho que ela não chegou a mentir) - daí eu dizia assim "bah, tu comeu o chocolate mas tu sabia que ia ganhar ele, tu tinha tal certeza que ia ganhar, porque tu foi comer o chocolate antes da hora?". Eu, por acaso, eu pegaria e dizia para ela que da próxima vez se ela fizesse isso de novo ela não teria mais chocolate.

Mas, se dentre essas respostas a tendência é de responsabilizar a personagem pela desobediência em si, apenas uma aluna chega a diferenciar claramente o ato de desobediência do acidente que leva a quebra do copo:

Cl (12;10) - Já a segunda tem (culpa) porque ela já estaria fazendo uma coisa errada, ela estava catando o chocolate que a mãe dela escondeu, mas também não foi por querer que ela quebrou um copo, na situação do copo foi sem querer, mas do chocolate não, porque se ela não estivesse procurando o chocolate ela também não quebraria o copo. Se acontece uma situação dessa comigo a minha mãe perguntaria o que eu estava fazendo lá em cima pra quebrar um copo.

A Tabela 3 mostra os juízos sobre os desajeitamentos nas três turmas:

Tabela 3: Desajeitamentos

Desajeitamentos	Geral (14 alunos)	1ª série	3ª série	6ª série	Total
Os dois	Gu (6;10)	1	0	0	1
Dos copos atrás da porta:					
Acidente	Ma (6;10), Ca (6;7), Gi (8;9), Ma (9;0), Lu (9;5), Cl (12;10), Ar (11;6), Jn (11;7), Ju (11;4), Ru (12;5)	2	3	5	10
Teve culpa	Gu (6;10), Er (6;3)	2	0	0	2
Do chocolate	Ma (6;10), Er (6;3), Gi (8;9), Ma (9;0), Lu (9;5), Ju (8;9), Th (8;10), Cl (12;10), Ar (11;6), Jn (11;7), Ju (11;4),	2	5	5	12
Nenhum dos dois teve culpa	Ca (6;7), An (9;), Jn (11;7)	1	1	1	3

A diferença essencial entre os juízos da 3ª e 6ª série é a de que a avaliação da responsabilidade subjetiva, apesar de predominar nas duas turmas, assume um caráter mais específico na 6ª série ao se considerar mais importante a desobediência em si do que o copo quebrado. Esta tendência, apesar de implícita, não está tão definida nos juízos dos menores que se caracterizam pela não diferenciação entre a desobediência e o acidente com copo da segunda história.

Porém, a diferenciação de duas situações na segunda história (a desobediência e o acidente com o copo) está presente em apenas dois juízos, um da 3ª e outro da 6ª série. Ju e Cl fazem uma distinção entre a desobediência e o acidente, responsabilizando a personagem da

história por desobedecer e não por quebrar o copo. Essa atribuição não é feita pelos demais que consideram a personagem culpada pela situação como um todo.

De qualquer forma, os desajeitamentos foram avaliados pelas três turmas quase sem preocupação com os prejuízos materiais, confirmando uma tendência geral para o julgamento sobre a responsabilidade subjetiva. Esta apresenta-se com gradações que vão desde a total junção entre a desobediência e o acidente, verificada nos alunos da 1ª série; passando pela atribuição de responsabilidade somente sobre o ato desobediente e esquecimento do acidente com o copo, predominante na 3ª e 6ª séries; até a distinção clara entre a desobediência praticada e o acidente com o copo verificada em apenas dois sujeitos mais velhos.

A atribuição de responsabilidade à mãe da primeira história na 3ª e 6ª séries consiste num indício de contestação à autoridade adulta e, conseqüentemente, de uma noção de justiça que já envolve o conceito de igualdade. Os pais também são desajeitados e, nesse caso, imprudentes, por isso também devem ser responsabilizados, não só os filhos.

O tópico seguinte versa sobre a justiça, analisando a aplicação de sanções por parte dos pais quando a criança transgredir as regras impostas. A avaliação das sanções pelas crianças apela para o diálogo e a compreensão como melhor meio de se resolver tanto os acidentes por desajeitamentos (tão comuns na infância) quanto a desobediência às regras estabelecidas pelos pais.

3. Justiça

A noção de justiça é, segundo Piaget (1932), a única que prescinde da coação adulta sobre o espírito infantil. Ela requer da criança uma avaliação própria construída não apenas a partir das imposições e regras adultas, mas da interação destas com o conjunto de fatos da vida moral das crianças. Essa interação permite uma avaliação subjetiva dos fatos de sua vida a partir de situações cotidianas em que se sente pessoalmente injustiçada. Quando um ato faltoso fica sem punição ou uma boa ação sem recompensa; quando os adultos se contradizem;

quando a criança não compreende as ordens adultas; em todas essas situações, ela avalia e emite um parecer próprio que define aos poucos uma noção própria de justiça.

A análise da noção de justiça nas crianças parte, como em Piaget, de três perspectivas: (1) da justiça retributiva, que não distingue a justiça da necessidade de punição e, por isso, a análise refere-se à escolha de sanções; (2) da justiça imanente, que remete a uma justiça natural disposta a punir os faltosos; e, finalmente, (3) da justiça distributiva, que distingue a falta de uma punição obrigatória e apela para os princípios de igualdade e equidade como únicos meios de se fazer justiça. O estudo do discurso das crianças se fez a partir da noção do que é injusto para as crianças e do confronto entre autoridade adulta e a justiça.

3.1. A justiça retributiva ou as sanções

Com o objetivo de avaliar o discurso sobre as sanções, não foram apresentadas, como anteriormente, histórias duas a duas, mas três histórias diferentes. Cada uma com três opções de escolha de sanções para que criança julgasse a mais justa a ser aplicada pelos pais. Antes da escolha, foi solicitado que as crianças respondessem o que fariam diante de cada situação.

A análise geral dessas “sanções” espontâneas leva a crer, como já se disse a respeito dos desajeitamentos, que as crianças não aceitam facilmente as punições. Mesmo para as mais novas, não se justifica a aplicação de penalidades quando a criança comete uma falta; a conversa com a criança é, na opinião da maioria, o melhor meio de fazer a criança sentir a falta que cometeu.

Mas, quando da apresentação das alternativas de sanção, muitas voltaram atrás e escolheram sanções diferentes das que elaboraram espontaneamente, outras mantiveram seu pensamento inicial.

Essas são as histórias e as sanções apresentadas às crianças; cada história possui como alternativa pelo menos uma sanção por reciprocidade⁷⁶ e uma sanção expiatória⁷⁷:

Sanções

1) A mãe pede ao guri que vá ao supermercado comprar pão para o lanche, porque não há mais nada para comer em casa. Ao invés de ir, ele responde que não gosta de ir ao mercado e que vai fazer outra coisa, e que mais tarde iria. Uma hora depois ele ainda não foi. Chega a hora do jantar e não há pão para comer. A mãe fica aborrecida e pensa em como resolver a situação, mas sendo justa com o menino.

(a) No fim de semana a mãe não deixaria o menino ir brincar no parque. Já que não comprou o pão não vai ao parque.

(b) Não dar pão ao menino. Arruma pão do café da manhã no armário, mas como não há suficiente para todos porque ele não foi comprar, ele fica sem pão.

(c) A mãe pensa ainda em fazer ao menino o mesmo que ele lhe fez, dizendo: “Não lhe darei um castigo, mas quando você me pedir um favor eu não farei e você sentirá como é desagradável não prestar um favor aos outros”. O menino diz que tudo bem. Mas alguns dias depois, ele tenta alcançar seu carrinho na estante e pede ajuda à mãe. Ela responde: “Não vou lhe prestar um favor. Quando você me fizer um favor, eu também farei um para você!”

2) Uma menina jogava bola dentro de casa, mas os seus pais já haviam proibido de fazê-lo. Daí ela acaba por quebrar o vaso de flores da sala. O que os pais deveriam fazer?

(a) Que ela fosse procurar e plantar ela mesma, novas flores.

(b) Dar-lhe uma boa palmada.

(c) Quebrar-lhe de propósito um de seus brinquedos.

3) Um dia, um menino está brincando no computador de seus pais e sem querer apaga um trabalho deles. O que lhe farão os pais?

(a) O menino não poderá ir ao cinema nesse dia.

(b) Não poderá mais usar o computador.

(c) Os pais não tomarão mais cuidado quando pegarem emprestadas as coisas do menino.

⁷⁶ Refere-se à aplicação de uma penalidade que faça ao infrator sentir os efeitos da falta cometida. Ela pode ser aplicada por igualdade, onde a pena se iguala à falta no estilo olho por olho, dente por dente, ou por reciprocidade, onde não há uma penalidade em si, mas apenas a vivência das consequências da falta cometida.

⁷⁷ Refere-se à aplicação de uma penalidade materialmente proporcional à falta cometida, mas sem necessidade de relação direta com tal falta. Por exemplo, quebrar muitos pratos e levar bastante palmadas.

Vejamos agora como cada turma avalia a necessidade de aplicação das sanções pelos pais.

1ª série

Apenas as histórias 2 e 3 foram apresentadas às crianças. A primeira história possui sanções mais complexas e não se pretendia sobrecarregar as crianças da 1ª série com o entendimento ou com numerosas histórias.

SANÇÃO ESPONTÂNEA

Quando pergunto, inicialmente, o que os pais devem fazer em cada situação todos concordam em que os pais precisam tomar alguma providência em relação à criança que joga bola na sala, já que os pais pediram para que não jogasse.

Das seis crianças entrevistadas, três acham que deve tratar-se de uma sanção expiatória, proporcionando ao infrator um castigo proporcional ao ato cometido:

Ma (6;10) - *Conversar e botar de castigo.*

He (6;8) - *Se ela visse que o guri estava com a bola na mão, ela devia dar uma surra e botar de castigo e falar: "Eu pedi para não jogar bola aqui dentro e agora tu vai ficar aí até a hora de dormir".*

Gu (6;10) *Bom eu acho que deviam ter batido nele na bunda e ainda por cima botar ele de castigo por duas horas.*

Os demais consideram que a conversa consiste no melhor meio de fazer o culpado saber-se em erro:

Ca (6;7) - *Devem pedir para ela não jogar mais em casa e jogar no pátio.*

Er (6;3) - *Acho que eles deveriam conversar.*

Lu (6;7) - *Os pais poderia dizer que "minha filha pode pular, mas lembrar o que eu falei, pode jogar bola pra não cair a coisa".*

A segunda história apresentada não trata de uma desobediência em si, mas de um acidente que resulta em prejuízo para o pai. A respeito dela, nenhuma criança prescreve

sanções expiatórias. Apenas sanções com caráter de igualdade ou recíproco, como vetar o uso do computador ou simplesmente conversar com a criança.

Ma (6;10) - *Brigar. Conversar. Falar normal... Não podia mais fazer isso que não era para apagar o que não era dela...*

Ca (6;7) - *Eu acho que brigar não seria justo, mas pedir para ele não mais jogar no computador, para não mais entrar nas coisas que tem o trabalho do pai, para não apagar outro mais importante do que esse que ele apagou.*

Er (6;3) - *Acho que conversar com ele.*

Lu (6;7) - *Eu acho que eles deveriam dizer para ele "eu acho que você..." Dar umas palmadas. Se o papai der uma palmada, ele deixaria de apagar os trabalhos do pai? - Se o pai o dissesse "olha filho não faz isso sabia que eu fiz um tempão, eu vou colocar no lugar onde estava..."*

Duas crianças atêm-se ao fato de que a personagem não teve intenção de apagar o trabalho. Por isso, os pais não devem aplicar sanções:

Gu (6;10) - *Primeiro, se o pai tivesse feito sabe o quê? Apertado no botão de trancar o que ele tinha escrito, o filho poderia brincar em paz.*

He (6;8) - *Não faz nada porque foi sem querer que ele fez, não foi por querer, ele não viu. Lá na informática eu estava fazendo um negócio aí saiu daquele programa, aí depois o Célio botou de novo, mas não podia fazer nada porque foi sem querer.*

A primeira história assume o caráter da desobediência e a segunda, o do acidental. Vejamos se estas sanções espontâneas são confirmadas através das alternativas que as crianças escolheram como as mais justas em cada história.

ESCOLHA DAS SANÇÕES

Na primeira história (da bola na sala), três crianças escolheram a alternativa B (das palmadas), duas escolheram A (plantar novas flores) e apenas uma criança não achou justa nenhuma das punições. A opção por fazer plantar novas flores parece a menos severa para as crianças, pois, como diz Ca (6;7): "ela não ia ficar triste".

As palmadas foram escolhidas por aqueles que se indignaram com a desobediência da personagem da história. He (6;8) apenas mantém a sugestão dada espontaneamente, já Lu segue o exemplo da atitude dos próprios pais em casa:

Lu (6;7) - (Sobre as palmadas) *Mas eu acho certo, meus pais sempre faz isso quando eu era*

medonha na Escolinha Girafinha.

Nenhuma das crianças escolhe a alternativa C, quebrar um brinquedo da criança; elas acham impossível pais tomarem essa atitude.

Há, inicialmente, confirmação das opiniões espontâneas mesmo quando da sugestão de três opções de sanções às crianças. Aparentemente elas não se deixaram coagir pela presença adulta da investigadora. Vejamos se estas opiniões se confirmam também a respeito da segunda história apresentada às crianças da 1ª série.

Na segunda história (do computador), apenas He (6;8) escolhe a alternativa A (castigo) que não possui relação com a situação. Mas ele está entre as crianças que, espontaneamente, julgaram desnecessária a aplicação de sanções por tratar-se de um acidente.

Três crianças escolhem a alternativa B, mas chamam a atenção para que se estabeleça um tempo, pois deixar de usar o computador para sempre seria muito severo da parte dos pais.

Uma criança, no entanto, não acha nenhuma das alternativas justas:

Er (6;3) A primeira: - *Não é justo, mesmo os pais ter dinheiro e aí não deixar eu acho que não vai resolver.* A segunda: - *Também não é justo, porque o guri às vezes foi sem querer então não é justo deixar por uma ou duas semanas, pelo menos eu achava justo se fosse um ou dois dias.* E a terceira: - *Acho que não é justo, não tomar cuidado porque ele tomou (cuidado) que foi sem querer e os pais acharam que foi de propósito e os pais iam fazer aquilo de propósito.*

A maioria da turma da 1ª série tende a julgar necessárias as sanções que apelam para a reciprocidade, onde haja pelo menos uma relação entre a falta e a penalidade. É claro que se eles não conseguem encontrar esta relação, a palavra castigo figura como aplicação da justiça, ainda que não se defina o critério desse “castigo”. E a justiça, nesses casos, tende a ser retributiva já que não há distinção clara entre justiça e sanção.

3ª série

Foram apresentadas aos alunos da 3ª série também somente as histórias 2 e 3. Nas respostas espontâneas, as crianças privilegiam a sanção relacionada à falta, como ficar sem jogar bola por desobedecer a uma ordem de não jogar bola dentro de casa ou ajudar a refazer o

trabalho apagado no computador. Essa tendência é confirmada na escolha das sanções.

SANÇÕES ESPONTÂNEAS

Os alunos julgaram espontaneamente a aplicação de sanções, para as duas histórias, de duas formas. Na primeira, é necessário impor aos faltosos um castigo ou repreensão:

Da bola:
 Lu (9;5) - *Devem castigar ele porque eles disseram um monte de vezes para não jogar bola dentro de casa, podia jogar lá fora. Que castigo? - Não sei.*

Do computador:
 Th (8;10) - *Eu acho que ele colocar ele de castigo, mas não... ele tinha que explicar tudo para o pai e a mãe. Só que do mesmo jeito colocar ele de castigo ou fala para não fazer mais aquilo. O que era melhor? - Os dois.*
 Lu (9;5) - *Não sei... merece ser castigado, mas não sei de que forma...*

A segunda procura relacionar a sanção com as ações praticadas. Mas a sanção deve acompanhar-se de conversas sobre a falta cometida:

Da bola:
 Gi (8;9) - *Deveriam não deixar mais ela jogar bola em casa e não deixar alguns dias mais ela jogar bola e conversar com ela, porque poderia quebrar as coisas.*
 Ju (8;9) - *Ela teria que...o pai diria que ela não devia ter feito isso e botaria de castigo... Já que jogou bola não poderia ter jogado bola num dia de futebol no recreio, por exemplo.*

Do computador:
 Gi (8;9) - *Ele deveria conversar com o filho e falar para ela não fazer (mais) e fazer o filho ajudar ele a fazer tudo de novo.*

Apesar da diferenciação entre as duas histórias – uma por desobediência, outra por acidente – estar presente nos juízos de alguns alunos da 1ª série, não aparece no juízo das crianças da 3ª série. As histórias dão lugar a sanções formuladas para um mesmo aspecto, o da desobediência. Vejamos como fica esse juízo na escolha de sanções.

ESCOLHA DAS SANÇÕES

Todas as crianças concordaram que a melhor sanção para a história da bola seria fazer a

personagem plantar novas flores para o vaso. Das três opções, foi a que pareceu mais justa; as demais foram criticadas pelas crianças:

Gi (8;9) - *A melhor era pegar a mesada e fazer ela comprar (outro). Sim porque ela quebrou o vaso da mãe, o mais educado é comprar outro igual. Porque quebrar o brinquedo da criança, a criança ia ficar mais magoada.*

Ju (8;9) - *A primeira. Eu achei o de plantar, porque ela não teria muito trabalho, o de plantar ali. Os outros dois eu achei muito ruim, porque se ela tem alguma coisa que ela tanto queria e quebrassem, foi por querer; mas ela, deve ter sido sem querer, mas ela não ouviu os pais e então não deveria ter feito isso. Dar umas palmadas também não.*

Quanto à história do computador, as opiniões foram divergentes. Duas crianças optaram por um castigo sem qualquer relação com o ocorrido (alternativa A), mas a justificativa era a de que é preferível um castigo rápido do que uma sanção recíproca que, na opinião deles, se prolongaria muito e acabaria sendo injusta. Essa interpretação é devida também ao fato de que, inicialmente, a alternativa B (não usar mais o computador) não determinava a duração da pena; por isso, a alternativa B parecia muito severa às crianças. Com a modificação, sugerindo duração, as crianças entrevistadas passaram a optar mais pela alternativa B.

Mas as crianças que escolheram a alternativa A, conseguiram dar uma justificativa recíproca para a sanção:

Gi (8;9) - *Acho que não ir ao cinema. Por que ele apagou uma coisa assim do pai e o pai não deve fazer uma coisa que o filho queira. Porque ele fez uma coisa que o pai não quer.*

Três crianças optaram pela alternativa B. Duas porque se tratava da “menos pior” dentre as alternativas; uma porque era a “coisa certa a fazer”. Na verdade, escolheram dentre as alternativas a que mais se aproximava da ação praticada pela personagem da história e, por isso, parecia-lhes também a mais justa.

An (9;2) - *Eu deixaria assim, por tanto tempo não deixar ele usar o computador. Mas por algum tempo só? - É... Assim ficaria melhor não deixar por algum tempo do que nunca mais? - Por tanto tempo que os pais decidissem.*

Th (8;10) - *Eu acho que a segunda, não deixar ele mexer no computador por uns tempos. E não deixar ir ao cinema? - Seria certo, mas do mesmo jeito seria melhor a segunda.*

Uma aluna não achou justa nenhuma das sanções sugeridas na história:

Ju (8;9) Sanção espontânea: - *Mas os pais tinham deixado ela jogar? (Sim) ... - Ele falaria "Ah, mas tu não deveria ter feito isso" ou então ele pediria para a filha ajudar a fazer de novo.*

Escolha das sanções

- *Eu não sei, todas são muito ruins. Mas se passou tanto tempo para fazer o trabalho...acho que seria melhor a que eu disse.*

Ju prefere não optar, reafirmando sua sanção espontânea como a mais justa. No entanto, não sabe explicar porque não concorda com qualquer uma das sanções listadas.

A diferenciação entre desobediência, na primeira história, e acidente, na segunda, como se verificou na 1ª série, não é mencionada por nenhum dos entrevistados da 3ª série. Apenas Ju não cede aos apelos das sanções anunciadas por um adulto (eu), mas ela não sabe explicar porquê não aceita tais sanções. Vejamos se essa diferenciação aparece nas escolhas da 6ª série.

6ª série

Somente para os alunos da 6ª série foram contadas as três histórias. Como se pôde comprovar, eles já não tiveram dificuldades de trabalhar com as histórias e a duração da entrevista se estendeu mais que com os pequenos.

A tendência desses alunos é escolher as alternativas com sanções por reciprocidade. Desde a que se refere ao *olho por olho, dente por dente*, àquela que apenas faz ao faltoso sentir as conseqüências de sua falta. As exceções, onde o aluno escolhe as alternativas com sanções expiatórias, acontecem porque o sujeito considera as sanções recíprocas muito severas ou impossíveis de serem aplicadas pelos pais.

SANÇÕES ESPONTÂNEAS

Em quase todos os alunos, as sanções espontâneas coincidiram com as alternativas de sanções por reciprocidade apresentadas. A maioria propõe que se faça com que a crianças compreendam o que fizeram ou vivenciem as conseqüências de seus atos.

Cl (12;10) - *Como ele também comeria o pão, na hora do jantar ele perguntaria: "Cadê o pão, mãe?". Ai eu falaria: "Mas não era para ti ir lá comprar?". Acho que isso é justo porque se é uma*

coisa que não era só para ele e ele não foi lá comprar, então eu acho que ele não merece comer o pão.

Ju (11;4) - *Acho que ela ia dizer assim: "Pô, eu faço tudo para ti, eu estou trabalhando para ti e tu não cumpre com os teus compromissos". Ia falar assim (e) ficar um pouco brava.*

ESCOLHA DAS SANÇÕES

Sobre a primeira história (do pão), a tabela abaixo mostra a escolha das sanções dos alunos da 6^a série:

Tabela 4: Sanções da história 1

Sanções – pão	Geral (6 alunos)	6 ^a série
Não deixar ir ao parque	Ju (11;4), Pe (13;7)	2
Não lhe dar pão	Cl (12;10), Ar (11;6), Jn (11;7)	3
Não lhe prestar favor	Ru (12;5)	1

Os dois alunos que escolheram a opção A, onde figura uma sanção expiatória, a justificam tanto com a preocupação sobre a severidade das sanções, quanto com uma noção de reciprocidade; fatos inapreensíveis nas escolhas somente:

Pe (13;7) - *Eu acho que a mãe certa ia ser a primeira, por causa que a segunda: não deixar o guri comer, daí ia ser uma mãe desnaturada, né? A terceira, não prestar favor para ele, não pegar uma coisa para ele... A mãe certa seria a primeira, não deixar ele se divertir no parque.*

Ju (11;4) - *A segunda acho que não, vai bem deixar ele sem comer... Se fosse a minha mãe ela ia xingar que ela está trabalhando para pagar tudo para nós, então a gente também tem que colaborar, então acho que a segunda é um exemplo que eu não faria isso. A primeira, aí sim, é um castigo. "Ah mais se tu também não faz as minhas coisas eu não vou te deixar ir para o parque, eu vou estar pagando para tu ir ao parque". Daí a terceira já é demais, também não fazer mais nada (para o garoto). Então é a primeira.*

Ju demonstra uma preocupação que sobressai a simples punição: ser humana; a essa preocupação não cabe deixar o filho sem comer. Apesar da opção pelo castigo, um tanto arbitrário, ela justifica-se em tom de reciprocidade.

Apenas um aluno escolheu a alternativa C, onde a orientação é de igualdade no sentido de “olho por olho, dente por dente”. É nesse sentido que Ru (12;5) se justifica:

- *Eu acho que eu faria aquela que ela não pegaria o video game (prestar um favor), porque ele não fez o favor e eu, certamente, não preciso necessariamente fazer um favor para ela. Tipo assim uma pessoa faz um favor para gente a gente sempre pensa em retribuir ela, sempre a gente tem que pensar em retribuir, não em querer mais e mais essa pessoa, então se ele não me retribuiu direito eu não retribuo ele.*

O restante da turma (Cl, Ar e Jn) optou pela alternativa A, deixar a personagem sofrer as conseqüências por não pegar o pão. Tais alunos optaram por uma sanção que, ao invés de castigar por castigar, através da expiação, apenas permite ao faltoso sofrer a sua própria falta.

Na segunda história (da bola) houve consenso: os alunos entrevistados optaram pela alternativa A, fazendo com que a personagem desobediente ao menos repusesse o prejuízo material causado. Essa escolha reflete, como temos visto até agora, a preocupação da maioria, nesse caso absoluta, com o ato praticado e não apenas com a aplicação de sanções.

Na terceira história (do computador), apenas uma aluna (Jn) escolheu a alternativa A, que corresponde a uma sanção sem vínculo com a ação praticada, mas ela também considera justa a alternativa B (não usar o computador por um tempo). Não concorda com a C por acreditar ser impossível os pais aplicarem uma sanção desse tipo.

A maioria escolheu a alternativa B, que procurava uma correspondência entre o ato e a sanção, mas todos eles acrescentaram que, de alguma maneira, deveria haver pelo menos uma tentativa de se ensinar à personagem a manusear o computador, só assim não haveria reincidência. Para estas crianças há uma distinção não muito explícita, mas latente, da intencionalidade dessa história: ao reivindicar a aprendizagem, os alunos afirmam que não houve real intenção da personagem em danificar o trabalho dos pais, por isso deve-se não apenas puni-la, mas auxiliá-la no uso do computador. Se a maioria escolhe a alternativa B, reconhece, no entanto, que, sem utilizar o instrumento não há como aprender a lidar com ele, sendo a reincidência inevitável.

Conclusão

As tabelas a seguir ilustram os resultados das sanções para as três turmas:

Tabela 5: Sanções da história 2

Sanções – bola	Geral (18 alunos)	1ª série	3ª série	6ª série	Total
Plantar novas flores	Ca (6;7), Gu (6;10), Gi (8;9), Ma (9;0), Lu (9;5), Ju (8;9), Th (8;10), An (9;2), Cl (12;10), Ar (11;6), Jn (11;7), Ju (11;4), Ru (12;5), Pe (13;7)	2	6	6	14
Dar palmadas	He (6;8), Ma (6;10), Lu (6;7)	3	0	0	3
Quebrar lhe um brinquedo		0	0	0	0
Nenhuma é justa	Er (6;3)	1	0	0	1

Tabela 6: Sanções da história 3

Sanções - computador	Geral (18 Alunos)	1ª série	3ª série	6ª série	Total
Proibir o cinema	He (6;8), Gi (8;9)	1	1	0	2
Não usar o computador	Ma (6;10), Lu (6;7), Ca (6;7), Lu (9;5), Th (8;10), An (9;2), Ar (11;6), Jn (11;7), Ju (11;4), Pe (13;7)	3	3	5	11
Não tomar cuidado com suas coisas		0	0	0	0
Nenhuma é justa	Er (6;3), Gu (6;10), Ma (9;0), Ju (8;9), Cl (12;10), Ru (12;5)	2	2	2	6

Mas o interesse dos resultados gerais sobre a atribuição de sanções pelas três turmas recaí sobre as sanções espontâneas, principalmente as da 1ª série. Houve, entre as respostas dessa turma, uma diferenciação entre a desobediência da história 2 e um ato não intencional da história 3, o que não aparece com tanta nitidez nas demais turmas.

Na escolha das sanções predominou, entretanto, a opção por sanções recíprocas. O que demonstra – como já disse – que há uma preocupação geral, aparente nas três turmas, em se fazer com que o sujeito compreenda os efeitos da falta. Essa compreensão pode ser obtida, como apontam as crianças, a partir de uma conversa ou de uma ação mais direcionada ao ato faltoso.

Se a análise de Piaget é correta, as respostas das crianças que acreditam na primazia da punição como único meio de fazer justiça (retributiva) refletem uma idéia de que tudo o que vai contra as regras estabelecidas deve ser punido. Mas não se observa, na maioria das crianças entrevistadas, um apelo a tal idéia, até porque não sabemos até que ponto as crianças escolheram punições apenas porque foram sugeridas por um adulto. Diante desses primeiros resultados sobre a justiça, não se espera encontrar nessas crianças uma forte crença na justiça

imaneute. É o que veremos a seguir.

3.2. A justiça imanente

A crença numa punição natural aos atos faltosos é estreitamente ligada à justiça retributiva, mas acrescenta-se uma noção quase mágica de que a punição ocorre, se não pelos adultos, por uma força que rege todas as coisas. Tal crença pode ser reforçada pelas relações das crianças na família e na escola, quando se punem as crianças ou se reforça o teor dos acidentes que ocorrem em consequência de uma desobediência.

A entrevista e análise sobre a justiça imanente nas crianças da Escola foram realizadas com apenas cinco crianças da 1ª e 3ª séries, pois quando se decidiu incluir este item nas entrevistas já haviam sido entrevistados os demais alunos. Apesar de que a análise não se sustenta quantitativamente, achei interessante comentar o que se encontrou nesses cinco sujeitos.

A entrevista consistiu em contar a seguinte história:

A professora proíbe os alunos de correrem na escada, explicando que é perigoso pois eles podem cair; mais tarde um aluno sai correndo pela escada, escorrega e quebra a perna. Pergunta-se à criança por que ela acha que aconteceu o acidente na escada e se isso aconteceria se a professora não proibisse a corrida nas escadas.

Três sujeitos, dois da 3ª série e um da 1ª, acreditam que a criança caiu por desobedecer à professora. Já as outras duas crianças, da 1ª série, responderam que simplesmente a criança quebrou a perna porque correu pela escada. No entanto, todas concordam que se a professora não houvesse proibido, a criança teria caído do mesmo jeito pois correria, tropeçara e, por isso, quebrara a perna.

Não se encontrou a crença numa justiça imanente para os faltosos. Mas parece subsistir, principalmente nos sujeitos da 3ª série, uma forte influência da coação adulta sobre seu espírito infantil.

A análise dessas duas noções de justiça (retributiva e imanente) refletem, em linhas gerais, a interação das crianças com as regras e práticas de pais e adultos em geral. Resta,

agora contrapor à noção de justiça das crianças a autoridade adulta e compreender, finalmente, o que as crianças entendem por justiça.

3.3. A justiça e a autoridade adulta

Com o objetivo de avaliar como se apresentam os conflitos entre a autoridade adulta e o sentimento de justiça elaborado pelas crianças, foram apresentadas duas histórias:

- 1) Havia uma mãe com dois filhos. Ela precisava de ajuda para deixar a casa sempre em ordem. Então, ela pediu a Julio (Amanda) que lavasse a louça e a João (Marina) que arrumasse as camas. Mas Júlio saiu para brincar na rua e a mãe disse a João para fazer todo o trabalho. O que ele respondeu?
- 2) Um menino estava na fila do supermercado, chegada a sua vez, a moça do Caixa atendeu um homem que chegara depois do menino. Você acha que é justo fazer as crianças esperarem nas lojas e atender primeiro às pessoas grandes?

Sobre a primeira história, as respostas podem ser agrupadas da seguinte maneira:

- 1) *Deveria obedecer porque a mãe mandou*: tal resposta reflete apenas o acordo entre a lei estabelecida e a autoridade adulta. Apenas uma criança – Gu (6;10) – respondeu dessa forma.
- 2) *Não deveria obedecer porque já fez a sua parte*: a consciência do que é justo se sobrepõe à ordem adulta. A maioria das crianças respondeu dessa forma, dentre elas: cinco da 1ª série, três da 3ª e apenas duas da 6ª.
- 3) *Não é justo, mas deveria obedecer em consideração a mãe*: tal resposta reflete uma noção apurada do que é justo seguida de uma avaliação em função das circunstâncias, a mãe está cansada ou merece ajuda, e assim pensam três crianças da 3ª série e quatro da 6ª série.

Os resultados se configuram a seguir:

Tabela 7: Justiça x autoridade

Justiça x Autoridade	Geral (18 Alunos)	1ª série	3ª série	6ª série	Total
Obedecer a ordem da mãe	Gu (6;10)	1	0	0	1
Não obedecer porque é injusto para a igualdade entre os irmãos	Ma (6;10), Lu (6;7), Ca (6;7), Er (6;3), He (6;8), An (9;2), Lu (9;5), Gi (8;9), Ar (11;6), Jn (11;7),	5	3	2	10
Obedecer em consideração a situação da mãe	Ma (9;0), Ju (8;9), Th (8;10), Cl (12;10), Ju (11;4), Ru (12;5), Pe (13;7)	0	3	4	7

Se a maioria das crianças, desde os mais pequenos, já avalia a primazia da justiça em detrimento da autoridade adulta, se destaca ainda uma noção mais apurada que a simples busca da igualdade⁷⁸: as crianças mais velhas acham injusta a ordem da mãe, mas acham que devem obedecer por considerar o caso particular da mãe e não apenas do irmão que não trabalhou igual ao outro. Essa elaboração da noção de justiça envolve ponderação da situação de cada um, onde a igualdade é substituída pela equidade.

No que se refere ao atendimento na fila do supermercado, todas as crianças se opuseram a ceder lugar ao adulto. Segundo elas, todos têm o mesmo direito de ser atendidos na sua vez e isso não exclui os mais novos; a exceção se deve apenas aos idosos ou deficientes.

Assim, a justiça já tem primazia sobre a autoridade adulta para a maioria das crianças entrevistadas, vejamos como essas crianças definem a justiça.

3.4. A noção de justiça

Para finalizar, analisamos a própria noção de justiça das crianças através de uma pergunta que pretende resumir tudo que foi dito pelas crianças até agora: o que você considera injusto?

As respostas das crianças podem ser agrupadas em quatro blocos:

- 1) Condutas que contrariam ordens estabelecidas: Ma (6;10), He (6;8)

⁷⁸ Para as crianças entrevistadas, o fato de um irmão trabalhar enquanto o outro brinca causa indignação porque torna a situação desigual e a desobediência, nesse caso, se justifica.

- 2) Condutas que desagradam no jogo e nas relações entre as crianças: Er (6;3); Lu (6;7); An (9;2); Th (8;10); Lu (9;5).
- 3) Desigualdade ou injustiça dos adultos para com as crianças: Gi (8;9); Ma (9;0), Ju (8;9); Cl (12;10); Ar (11;6); Pe (13;7).
- 4) Injustiça social: Ju (11;4) e Ru (12;5).

As crianças da 1ª série tiveram mais dificuldade em responder à questão. Limitaram-se a falar sobre condutas que fogem às regras ou a relatar acontecimentos entre elas, como esbarrões e situações de filas. Já os mais velhos, da 3ª e 6ª série, definiram a injustiça como desigualdades provocadas pelos adultos nas relações com as crianças e as próprias injustiças sociais. A noção de justiça das crianças da 1ª série fica melhor entendida nas situações apresentadas anteriormente (das sanções e da autoridade adulta), já que pode ter havido dificuldade no entendimento dessa questão pelas crianças.

De qualquer modo, todas as questões apresentadas às crianças são retomadas na tabela a seguir e na forma de considerações finais, onde busco as relações entre as tendências do juízo moral predominantes em cada turma e o ambiente sociomoral definido pelas interações na sala de aula.

Tabela 8: Resultados gerais

Preocupação moral	Tipo de resposta	1ª série	3ª série	6ª série
Definição da Mentira	Errado	3	0	1
	Não é verdade	3	2	4
	Traição	3	1	1
Juízo da Mentira	Cachorro	1	1	0
	Ambas	3	3	0
	Notas	3	3	6
Desajeitamentos	Pratos	0	0	0
	Ambos	2	0	0
	Chocolate	2	5	5
Sanções	Expiatória	4	1	2
	Igualdade	0	0	1
	Recíproca	5	9	11
Total de Respostas		29	26	30
Tendência heterônoma		8	3	2
%		27, 58	11, 53	6, 6
Tendência autônoma		13	18	23
%		44, 82	69, 23	76, 6

Os resultados gerais destacam a incidência predominante de respostas tendentes a autonomia na maioria das crianças entrevistadas inclusive nos alunos da 1ª série, os quais, de acordo com pesquisas anteriores (Piaget, 1932), demonstrariam, pela média geral de idades (6 anos), a maior possibilidade de incidência de respostas contrárias à tendência autônoma. Tais resultados já nos fornecem uma pista das conclusões a que chegam os estudos empreendidos sobre o juízo moral e o ambiente sociomoral dessas crianças. Vejamos.

3ª PARTE

A SÍNTESE

Conclusão

A questão da moralidade foi tratada nesse estudo a partir de uma perspectiva de interação entre sujeito e mundo. Nem o sujeito isolado constrói uma máxima para viver nem o mundo, por si só, tem o poder de impor ao sujeito um modo de viver: no máximo ele fornece condições favoráveis ou desfavoráveis às relações entre sujeitos.

Por que se age desta e não de outra maneira? Como saber se o meu agir está correto? E como julgar as ações dos outros? O estudo dessas questões da moralidade humana pela filosofia, sociologia ou psicologia não conseguiu, desde os grandes filósofos gregos, responder satisfatoriamente a esta questão tão complexa; não será minha pretensão esgotar o assunto. O que me propus, desde o início, foi buscar relações que não privilegiassem nem a sociedade (como o fez, freqüentes vezes, a sociologia), nem o sujeito (como o fez muitas vezes a psicologia); mas apenas descrever a moralidade, expressa nos juízos, num ambiente sociomoral determinado.

Se, na escolha teórica, me detive nos estudos de um psicólogo genético que demonstra a interação de fatores endógenos e exógenos na construção da inteligência e da moralidade humana, isso reflete tanto uma idéia na qual eu acredito, quanto o desempenho de uma teoria que se sustenta, há mais de sessenta anos, no que se refere ao desenvolvimento intelectual pela produção de trabalhos de grande fecundidade.

Partindo da tese do paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, propus a hipótese de que um determinado ambiente sociomoral na escola favorece ou inibe o desenvolvimento da autonomia tanto moral quanto intelectual. O ambiente

sociomoral ideal seria caracterizado como o cooperativo porque procura minimizar a diferença – sem desconsiderar a assimetria – entre o adulto e a criança de modo a favorecer a cooperação, o respeito mútuo e as relações em grupo pautadas pela liberdade de expressão individual e pela tomada de decisões, com ausência de recompensas ou punições. Se um ambiente desses pode ser considerado até utópico, não se procurou uma escola que atendesse rigorosamente a esses critérios, mas, dentro de várias alternativas, uma escola que ao menos se preocupasse com a construção de um processo verdadeiramente democrático no ambiente escolar.

A Escola observada exibe um ambiente peculiar no que se refere ao processo democrático. O gerenciamento administrativo, executado exclusivamente pelos pais, atribui à Escola uma característica cara a questão deste trabalho: desde a Educação Infantil, as crianças estão inseridas num ambiente em que todas as principais decisões, administrativas e pedagógicas, são tomadas em conjunto, com participação direta dos pais, através de mecanismos próprios a uma sociedade democrática. Convenhamos, isso não ocorre na maioria das escolas. Agora, essa é apenas uma vertente do processo.

Como essas decisões afetam diretamente o cotidiano pedagógico da Escola? A incursão no dia a dia da Escola nos mostra um outro aspecto da sala de aula que vai além das decisões dos pais, mas continuam, de alguma forma, vinculadas a essas.

Nas reuniões de professores, nas assembléias de pais, no Regimento Interno e nas entrevistas realizadas com os professores há sempre um misto de depoimentos que se referem ao processo de construção intelectual dos alunos e ao respeito mútuo conseguido através da cooperação de toda a comunidade escolar. Mas, no que tange a sala de aula, observou-se que a construção intelectual e o respeito mútuo não estão contemplados efetivamente na prática pedagógica cotidiana que, como já foi dito, parece permanecer aquém do processo de tomada de consciência que proporcionaria aos professores uma real apropriação do seu fazer pedagógico de acordo com o que propõe a Escola e o próprio discurso docente.

A caracterização do ambiente sociomoral, das salas estudadas na Escola (1^a, 3^a e 6^a séries), foi um elemento significativo para essas constatações. Evidenciou-se, principalmente na 3^a e 6^a séries, um ensino pautado pela linguagem verbal e pela

utilização de figuras, vídeos e textos para tratamento dos conteúdos escolares⁷⁹; além de relações entre professores e alunos pautadas pela coerção e respeito unilateral. Já na 1ª série, as relações são quase sempre baseadas no respeito mútuo e na cooperação, com busca de entendimento para as tomadas de decisão e participação das crianças no processo de ensino e de aprendizagem; é ali que a organização do trabalho em grupos oportunizou a observação de momentos de cooperação e trocas entre as crianças, o que não se verificou nas outras turmas.

Essa descrição reflete, em linhas gerais, a discrepância entre o discurso de algumas professoras frente a sua prática pedagógica e auxilia na análise final sobre o juízo moral das crianças.

É da análise das entrevistas com os alunos que se configura o efeito mais explícito do conjunto de relações que perpassam a Escola. Desde uma organização gerencial que atende aos princípios democráticos de igualdade, liberdade de expressão e decisão coletiva na instância superior da Escola até uma prática educativa de sala de aula ainda fortemente marcada pelo verbalismo e pela pouca atividade intelectual do aluno. O objetivo foi o de apreender de que forma tal conjunto teria contribuído para o desenvolvimento da autonomia das crianças nesse ambiente sociomoral.

Cada uma das entrevistas foi analisada e, para simplificar, agrupada por tipo de resposta. Estas foram apresentadas gradativamente segundo as tendências à heteronomia (fortemente marcada pela coação adulta sobre o espírito infantil), à autonomia nascente (rompimento aparente com a influência adulta) e tendência à autonomia (maior flexibilidade em relação aos preceitos adultos, seguida de internalização ou reflexão das regras). A compilação de dados não inclui as entrevistas que contrapõem a noção de justiça à autoridade adulta já que todas as crianças foram unânimes em privilegiar a igualdade em detrimento da autoridade adulta, revelando apenas nuances mais ou menos autônomos em cada resposta.

⁷⁹ A 1ª série utiliza a construção da escrita como base para todo o trabalho com conteúdos; já na 3ª série o verbalismo sempre se faz presente, sendo na 6ª série onde esse ensino, pautado pela “transmissão” de conteúdos, mais se confirma.

As análises confirmam a gradação encontrada nos estudos de Piaget: as crianças mais velhas tendem a dar respostas mais autônomas, isto é, carregadas de reflexão e de distanciamento da simples e pura influência adulta, enquanto as mais novas são mais heterônomas (em relação aos mais velhos), pois definem sua moralidade em cima das prescrições adultas sem uma reflexão ou consideração caso a caso como o fazem os mais velhos.

Mas essa constatação não é novidade no que se refere ao juízo moral das crianças. A novidade está no percentual das respostas das crianças de seis-sete anos. Apesar da tendência gradativa de respostas dos mais velhos ao mais novos, a porcentagem de respostas tendentes à autonomia é bem significativa nos alunos da 1ª série (44,82%) e isso sem considerar as respostas a meio caminho: aquelas que já revelam um distanciamento da prescrição adulta e um começo de questionamento das normas adultas; elas representam quase trinta por cento (30%) das respostas da 1ª série. As respostas realmente heterônomas se reduzem a apenas vinte e sete por cento (27,58%), já que o restante se constitui de uma contestação, ainda incipiente, sobre os conteúdos das regras e prescrições adultas.

Esses resultados parecem dar margem à conclusão de que um ambiente sociomoral pautado pelas relações interpessoais de cooperação e respeito mútuo, como ocorre na sala da 1ª série, favorece o desenvolvimento da autonomia das crianças. Pesquisas anteriores, como a do próprio Piaget, de Araújo (1996) e de Menim (1996), apontam para uma incidência maior de respostas heterônomas em crianças de até seis-sete anos, ou seja, elas quase não emitem juízos autônomos. No estudo sobre o ambiente escolar e o desenvolvimento moral, Araújo compara os juízos de crianças de três escolas e encontra um resultado semelhante ao aqui exposto em crianças de seis-sete anos da pré-escola, mas esse resultado positivo em relação à autonomia só foi verificado nas crianças de um ambiente cooperativo, já que as crianças do ambiente mais autoritário emitiram juízos predominantemente heterônomos.

Se Araújo verificou diferença significativa entre os juízos morais de crianças de diferentes escolas, as conclusões do presente trabalho apontam para diferenças significativas num único ambiente escolar. Na primeira conclusão deste trabalho, confirma-se a hipótese de que um ambiente sociomoral próprio a cada sala, que se

constrói nas relações interpessoais entre professores e alunos, pode realmente favorecer o desenvolvimento da moralidade dos alunos na medida em que se privilegiam relações de respeito, igualdade e cooperação. As crianças da 1ª série demonstraram uma capacidade de formular sobre regras e prescrições adultas muito além do que se espera de crianças de seis-sete anos e o ambiente sociomoral dessa sala demonstrou aproximar-se de um ambiente que se considera cooperativo.

Se encontramos resultados tão positivos no que se refere às crianças mais novas, o mesmo não se pode afirmar das outras duas salas. Os resultados gerais da 3ª e 6ª séries não se diferenciam do que se tem encontrado em pesquisas anteriores sobre o juízo moral das crianças. Com a idade, as crianças tendem, pelo caráter das relações entre pares, a emitir julgamentos cada vez mais próximos aos de uma consciência autônoma. E, se o desenvolvimento da moralidade segue seu curso diante de um ambiente sociomoral não cooperativo (como na 3ª e 6ª séries), não se pode deixar de questionar a qualidade desse desenvolvimento, a construção dos valores que tal desenvolvimento acarreta e, conseqüentemente, o tipo de pessoa que esses alunos serão no futuro. Serão eles os cidadãos que a Escola busca formar?

Diante desses resultados positivos para os mais novos e confirmativos para os mais velhos, não se pode deixar de perguntar o que acontece em sala de aula da 1ª para a 3ª série ou da 1ª para a 6ª série. Por que esta Escola, que se caracteriza pelo seu processo gestor pautado em moldes democráticos, não consegue dar continuidade a esse processo em sala de aula? Até que ponto a administração democrática dos pais atinge o trabalho dos professores? São eles consultados? São parte desse processo? Conseguem levar o processo adiante em sala de aula ou reproduzem seu cotidiano em sala?

Infelizmente, os dados coletados para este trabalho não me permitem inferir sobre essas questões, mas uma incursão mais detalhada no cotidiano da administração gerida por pais, com atenção especial a relação dessa administração com os professores e sua repercussão em sala de aula, certamente apontaria caminhos para aprofundar tais questões.

O que se conseguiu observar, nas visitas às salas de aula, foi um ambiente mais cooperativo na 1ª série. As relações entre professora e alunos transcorrem harmônica e respeitosa, com uma busca de entendimento mútuo em lugar de simples respeito

unilateral. Essas relações são mais coercitivas na 3ª série e já parecem constituir regra na 6ª série, dependendo da professora. Explicando melhor, cada professor interpreta a seu modo⁸⁰ as recomendações gerais da escola e as aplica de um modo próprio no relacionamento com os alunos em sala de aula. Por exemplo, há uma orientação na Escola para a discussão das “combinações” de cada turma para definir a convivência nas salas, mas, de acordo com a postura de cada professor, as combinações podem adquirir o *status* de regras simplesmente impostas. O trabalho com o conhecimento parece seguir essa mesma tendência pois, como já foi dito, a simples inculcação de uma teoria epistemológica ou de um modelo pedagógico não é automaticamente assimilada ao processo educativo pelo professor; um dos obstáculos está na falta de uma tomada de consciência do próprio trabalho pelo próprio professor. Trata-se de um espaço de iniciativa único e específico de cada professor que resulta também numa interação peculiar a cada sala de aula.

Apesar de não se tratar de uma interpretação definitiva, parece que esta interação define, em linhas gerais, o andamento do processo de ensino em cada sala de aula, sendo mais ou menos coerente com as prescrições da Escola. Mas vigora um ambiente geral na Escola que não se refere somente à sala de aula: ele se faz também nos corredores, no bar, nas reuniões administrativas e pedagógicas, na biblioteca. Este ambiente é formado pelas relações entre os adultos e as crianças, dentro da Escola. E tais relações parecem fluir sem coação, pelo menos aparente. Há uma atmosfera de respeito mútuo pelos corredores, que se constata também no tratamento dispensado às crianças pelos funcionários, na atenção da bibliotecária ao preparar uma atividade para cada turma, no zelo do porteiro na entrada e saída das crianças. Vigora simpatia e cuidado com cada criança. A impressão geral é a de uma atmosfera muito bem trabalhada no sentido de propiciar às crianças um lugar para estar à vontade⁸¹, interagir com adultos sem se sentir coagida, com regras estabelecidas que devem ser cumpridas para o bem estar de todos.

⁸⁰ Como na interpretação das “combinações” por cada professor (Cap. VI).

⁸¹ Há várias atividades esportivas e culturais na Escola depois das aulas e, se você ficar até mais tarde, pode observar que as crianças costumam participar dessas atividades, que se estendem até 7-8 horas da noite.

Mas essa atmosfera geral da Escola não contempla a sala de aula, pois se trata de um ambiente mais específico. Cada professora constitui um ambiente sociomoral a partir das relações interindividuais com os alunos. É neste ambiente particular que as crianças passam a maior parte do tempo e constroem boa parte de sua vida moral. Cada turma constitui-se por um misto de relações dos alunos entre si e destes com cada professor, constituindo relações mais ou menos estáveis (há sempre um delator, um criador de caso, um “intelectual”, etc.) entre os alunos de modo que se estabelece uma certa coesão no comportamento de turma (mais tensa, agitada, calma, estudiosa, etc.).

O que se conseguiu aferir é que esse comportamento de turma parece se diferenciar em função do professor que preside a turma. Isso fica mais evidente na 6ª série onde a cada disciplina se tem um professor diferente; observa-se também quando da mudança de professoras na 1ª e na 3ª séries. De acordo com a postura do professor, verifica-se uma mudança no comportamento geral da turma. Por exemplo, durante a transição, na 6ª série, da aula de matemática para a de história há uma inquietação geral dos alunos que dura toda a aula, mesmo com os gritos da professora pedindo silêncio; também na 1ª série, a troca de professora levou os alunos a ficarem mais agitados e é difícil não inferir que assim ficaram porque a professora substituta alterava a voz quando percebia que os alunos estavam exercendo sua autonomia frente às tarefas escolares cotidianas.

A diferença de comportamento num mesmo grupo parece ocorrer em função das relações entre professores e alunos. Podemos formular, a partir daí, uma nova hipótese: a de que os alunos acomodam esquemas afetivos para cada professor, assim como o fazem com as pessoas no conjunto de sua vida social.

Piaget (1945) sugere que é preciso entender os esquemas afetivos, do mesmo modo que ocorre na vida intelectual com o processo de assimilação e acomodação dos esquemas motores ou intelectuais; mas nesse campo o conjunto organizado desses esquemas vai constituir o ‘caráter’ de cada um, isto é, seus modos permanentes de comportamento (p.242/243). Ora, de início, os esquemas são muito parecidos entre si; as pessoas são apenas objetos mais móveis que os outros e que proporcionam, por vezes, sensações prazerosas (como troca de fraldas e alimentação). A partir da aquisição da permanência do objeto, as pessoas se transformam em outros “eu” e assim vai se

constituindo a percepção do próprio “eu”; os esquemas relativos a pessoas, então, enriquecem-se de novos sentimentos e de relações não mais ligadas ao corpo, mas interindividuais.

As relações interindividuais dão origem a esquemas que comportam uma parte de atividade intelectual e outra de afetividade, pois todos os sentimentos (interesse, prazer, tristeza, etc.) intervêm a título de reguladores das ações cuja estrutura é assegurada pela inteligência. Os primeiros esquemas afetivos são, assim, generalizados e não colocam grandes dificuldades ao mecanismo da assimilação, que é o mesmo da assimilação sensório-motora ou intuitiva (p.267).

Voltando à escola. A hipótese é a de que, como nas relações da vida familiar, a criança desenvolve esquemas afetivos – relaciona-se com a mãe de um jeito, com o pai de outro, constrói esquemas para interagir com cada pessoa diferente, aprendendo a lidar e a prever seu comportamento – também para cada professor em sala de aula. Tais esquemas dependem da qualidade da interação vigente. O comportamento ou caráter da turma, como se costuma rotular nas escolas, seria um produto direto dessa interação que também ajudaria a compor o caráter moral dos alunos, individualmente, enquanto a escola se insere no conjunto dos fatores que interferem na vida moral das crianças.

Assim, uma segunda conclusão é a de que, numa mesma sala de aula há diferentes ambientes sociomorais definidos nas relações interindividuais entre a turma e o professor. Nesse sentido, a postura do professor também se constitui um importante fator da construção da moralidade e do caráter infantil na medida em que as crianças constroem esquemas para se relacionar com cada professor. Essas relações constituem um universo diferente para cada professor na mesma sala de aula, com as mesmas crianças.

Os fatores que ocorrem para configurar a indisciplina poderiam ser explicados por essa hipótese, pois, se os professores se posicionam de maneira autoritária frente aos alunos, a estes pode não restar outra solução senão a delinquência ou o enfrentamento direto a cada representante do corpo docente; por outro lado, a abertura ao diálogo e às relações pautadas pela reciprocidade pode abrir caminho ao questionamento e à discussão dos problemas em busca de soluções cooperativas em lugar do enfrentamento e da medida de forças.

Trata-se, claro, de uma hipótese gerada no seio de uma pesquisa que buscou nas relações interindividuais na escola a resposta para inquietações sobre a construção da moralidade infantil. A ação da criança supõe mais investigação e aprofundamento do que foi possível neste trabalho. Se à escola compete boa parte da responsabilidade na formação moral das crianças, essa hipótese possui sentido. As relações interindividuais que compõem um ambiente sociomoral em cada sala de aula parecem constituir fatores decisivos na busca do pensamento e da ação autônomos. O retorno dessa questão à escola deve contemplar de modo muito especial a questão dos esquemas afetivos, validar a importância das relações interindividuais na sala de aula e chamar a atenção do professor para a necessidade de se apropriar de sua prática, sob o risco de proferir um discurso que, em vez de revelar e dinamizar a prática, condena-a à interminável reprodução de si mesma.

Enfim, este estudo sobre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia levou a duas constatações que merecem ainda ser validadas num estudo de continuação que não só confirme o que foi encontrado, mas se aplique a outras realidades que não somente a da Escola considerada.

A primeira conclusão é a de que um ambiente sociomoral pautado pelas relações de reciprocidade e respeito mútuo levadas a cabo tão seriamente quanto possível na escola – que pelo simples fato de se constituir de professores adultos e alunos crianças, caracteriza-se por relações unilaterais – pode ajudar a superar os efeitos da coação adulta sobre a criança. Isso pode ocorrer na medida em que a inserimos num ambiente onde é possível a troca entre pares, a tomada de decisões e a participação efetiva no processo de construção do conhecimento. Em ambiente sociomoral propício às crianças de seis anos emitiram juízos morais carregados de reflexão e não somente influenciados pelas regras impostas pelos adultos. Ou seja, o ambiente sociomoral diferenciado em que se encontram as crianças de 1ª série parece permitir um avanço na construção da autonomia.

Uma segunda conclusão refere-se aos diversos ambientes sociomorais que se constroem dentro da escola, e até dentro de uma mesma sala de aula, com a mesma proposta pedagógica. A hipótese é de que as crianças desenvolvem esquemas afetivos

para lidar com cada professor construindo uma atmosfera propícia ou adversa à qualidade das interações.

As conseqüências de uma pesquisa como esta se referem principalmente à construção da autonomia na escola e às reflexões dos professores sobre as relações com os alunos em sala de aula.

O desenvolvimento da autonomia parece ser realmente favorecido com uma prática educativa que se volte ao aluno enquanto ser ativo e atuante na construção do conhecimento e da moralidade. Para isso o professor deve seguir simplesmente as boas regras da reciprocidade: tratar os alunos como gostaria de ser tratado. É a lei do respeito mútuo, da consideração do ponto de vista alheio. A simples observância a esta lei, aliada a uma prática pedagógica consistente, já me parece um bom caminho para a construção da autonomia dentro da escola.

Uma segunda aplicação pode ser feita sobre a formação e o trabalho docente. Como aliar as constatações sobre o desenvolvimento moral e cognitivo as práticas escolares? Essa é uma questão que não pretendo responder com esse estudo. As diferenças entre o discurso da Escola, o discurso do professor e a prática em sala de aula levam a crer que a junção da teoria e da prática, das discussões nas reuniões de formação de professores, etc., sozinhas são ainda insuficientes para que se verifique uma mudança real em sala de aula. A mudança precisa ocorrer através da reflexão e tomada de consciência de cada professor, que deve enfrentar seu trabalho como a um desafio.

O professor precisa encontrar nos seus alunos um objeto de conhecimento que se nega à assimilação e precisa ser acomodado aos seus esquemas. E se esses não são capazes de enfrentar os problemas que o objeto impõe, o professor tem que buscar na interação da prática e da teoria, um elemento novo que não se encontra numa ou noutra. Uma nova estrutura (síntese e superação das anteriores) que só então é suscetível de aplicação a realidade considerada.

Um processo dessa natureza parece dar a formação dos professores um caráter diverso do ensino unidirecional observado comumente nas escolas. Se os próprios professores criticam o acúmulo de conteúdos repassados aos alunos no sistema escolar;

não podemos aceitar a reprodução desse modelo na formação docente, do contrário, permaneceremos no mesmo lugar comum.

Uma terceira e última aplicação deste trabalho refere-se à construção de um novo problema de pesquisa: a construção de esquemas afetivos na escola e o comportamento dos alunos. Um estudo deste tipo pode contemplar questões como a indisciplina, que não fez parte do objetivo desta investigação. Tal empresa deverá apreender detalhadamente as relações professor-aluno, para compreender de forma mais criteriosa a influência dos esquemas afetivos no conjunto da vida moral dos alunos e, por consequência, na construção da autonomia.

Finalmente, a pesquisa sobre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia, além das constatações de interesse da escola e reflexão dos professores, constituiu um exercício de abstração reflexionante e de tomada de consciência, para a autora. Enquanto procurava refletir sobre tudo que encontrara na Escola, buscava as relações com o juízo moral das crianças investigadas sem perder de vista o objeto da pesquisa, elaborando uma síntese que não se reduz à teoria da primeira parte do trabalho nem aos dados empíricos da segunda. Consiste ela numa interpretação resultante das minhas tomadas de consciência, cujos resultados são origem de meus processo de abstração reflexionante. O processo pelo qual cheguei a esses resultados é, fundamentalmente, o mesmo processo que utilizei como referência para realizar esta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Jakeline A. Aprendizagem e ensino escolar. In: BECKER, Fernando (org.). *Aprendizagem e conhecimento escolar*. Pelotas: EDUCAT, 2002a.

ANDRADE, Jakeline A.; SOUSA, Karine B. Retomando “A formação do símbolo na criança”. In: BECKER, Fernando (org.). *Função simbólica e aprendizagem*. Porto Alegre: autores independentes, 2002b.

ANDRADE, Jakeline A. . A utilização dos observáveis na escola: reflexão a partir das dificuldades apresentadas na leitura de séries dadas. In: *Programa e resumos do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002c.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

BECKER, F. [1993] *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

BECKER, M. L. R. *Epistemologia genética e prática de Psicopedagogia na escola: difusão da teoria e os expurgos da razão*. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1999. Tese de doutorado

CANAN, Silvia Regina. *Metodologia, epistemologia e autonomia: relações possíveis*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2001. Tese de doutorado

DUSKA, R. e WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

FERREIRO, Emilia. *Vigência de Jean Piaget*. México: Siglo Vientiuno, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Questões de moralidade: condutas que o educador pode adotar diante de situações na vida real. *Revista do professor*, Porto Alegre, v.15, n.59, p.8-11, jul./set. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1992.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed.Unimep, 1996.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: Macedo, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LINCH, Jaqueline P. *Movimentos de exclusão escolar oculta*. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2002. Dissertação de mestrado

MACEDO, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, Maria Suzana de S. Desenvolvimento moral. In: Macedo, Lino (org.). *Cinco*

estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. [1923] *A linguagem e o pensamento da criança*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. [1926] *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record, s.d.

_____. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

_____. [1937] *A construção do real na criança*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

_____. [1945] *A formação do símbolo na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. [1948] *Para onde vai a educação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1984.

_____. [1970] *Psicologia e pedagogia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

_____. [1972]. Problemas de psicologia genética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1975.

_____. [1974] *Tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1977.

_____. [1974b] *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.

_____. [1977] *Abstração reflexionante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

PIAGET, J. PETERSEN, P. e WODEHOUSE, H. M. *La nueva educacion moral*. 3ª ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROURE, Susie A. G. de. *Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo*

na educação. *Anais da 24ª Reunião da Anped*. Caxambu, 2001.

SAMPAIO, D. *Indisciplina: um signo geracional?* Na web: **www.iie.min-edu.pt/biblioteca**

UFRGS. *Orientações para elaboração de dissertações e teses*. Porto Alegre: 2000.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

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

<http://www.argelia.com/htdocs/kohlberg.shtml>