

Rita Melissa Lepre

ANEXO AO PROCESSO Nº 487/98 - C.M.

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEFENDIDA EM 07/05/2001.

PROGRAMA: EDUCAÇÃO

A INDISCIPLINA NA ESCOLA E OS
ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO
MORAL NA TEORIA DE JEAN PIAGET

UNESP
Marília - 2001



RITA MELISSA LEPRE

**A INDISCIPLINA NA ESCOLA E OS ESTÁGIOS
DE DESENVOLVIMENTO MORAL NA TEORIA
DE JEAN PIAGET**

RITA MELISSA LEPRE

**A INDISCIPLINA NA ESCOLA E OS ESTÁGIOS
DE DESENVOLVIMENTO MORAL NA TEORIA
DE JEAN PIAGET**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de
Marília, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Suzana De Stéfano
Menin.

1410001215



MARÍLIA
2001



RITA MELISSA LEPRE

**A INDISCIPLINA NA ESCOLA E OS ESTÁGIOS
DE DESENVOLVIMENTO MORAL NA TEORIA
DE JEAN PIAGET**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador:.....

2º Examinador:.....

3º Examinador:.....

Marília, 07 de maio 2001.



Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio e Rosa Lepre, que, desde muito cedo, nos ensinaram o valor da Educação e da Vida.

Ao pequeno João Victor, luz da minha vida!



AGRADECIMENTOS

À mestra, colaboradora, orientadora e amiga Dra. Maria Suzana De Stéfano Menin, que brilhantemente me conduziu pelos caminhos desta pesquisa;

À grande incentivadora, coordenadora e amiga Lucinéia Francisco Batistela, por ter acreditado no meu trabalho e me dado a oportunidade de atuar na Educação;

Ao professor e grande amigo Dr. Nelson Pedro da Silva, por ter me despertado para a importância da Educação;

Aos professores Dr. Mário Sérgio Vasconcelos e Dr. Raul Aragão Martins, pela valiosa contribuição na qualificação deste trabalho;

Ao Instituto Educacional de Assis (IEDA), Instituição onde trabalho, por ter me oferecido o tempo e os recursos necessários para a realização deste trabalho;

À direção, coordenação, professores e funcionários da E.E. Prof. Henrique Zolner Netto, local onde foi realizada esta pesquisa;

A todos aqueles que foram, são e serão meus alunos, por serem, ainda que muitas vezes não saibam, a principal razão do meu desejo de aperfeiçoar-me no exercício do magistério;

A todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa: Prof.^a Dra. Clélia Martins, Prof.^a Dra. Vera da Rocha Resende; Prof. Dr. Carlos Ladeia; Prof. Dr. Francisco Haschimoto; Prof.^a Elianeth Dias Kantach Hernandez; à professora e grande amiga Maria Alice Siqueira Mendes e Silva e à professora e minha irmã Larissa Lepre;

Aos meus pais, Antonio Lepre e Rosa Nicolini Lepre, pelo apoio, incentivo e dedicação que me ofereceram a vida toda;

A todos aqueles que estiveram, estão e estarão comigo pelos meandros dessa vida!



SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....	08
II – SOBRE A INDISCIPLINA.....	13
III – SOBRE A MORALIDADE NA TEORIA DE JEAN PIAGET.....	38
1) Breve histórico acerca dos estudos sobre a moralidade humana antecedentes à teoria de Jean Piaget.....	38
2) A teoria do desenvolvimento do Juízo Moral em Jean Piaget.....	42
3) A Educação Moral em Piaget.....	55
4) A Educação Moral Pós-Piaget.....	63
5) A Educação Moral no Brasil.....	69
IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	84
1) Os Participantes.....	86
1.2) Caracterização da Escola.....	87
2) Instrumentos de Pesquisa.....	90
2.1) As observações realizadas na escola.....	91
2.2) O Questionário com as Professoras.....	92
2.3) As entrevistas com os Participantes.....	92
3) Procedimentos para a coleta de dados.....	96
4) Procedimento para a análise dos dados.....	97
V – RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	98
1) O questionário, observações e conversas informais realizadas com as professoras.....	98
2) As observações realizadas nas salas de aula.....	113
3) As entrevistas feitas com os alunos de 1ª a 4ª série indicados, pelas professoras, como indisciplinados e disciplinados.....	124
A) Questões iniciais sobre as regras e historieta 01 – envolvendo a questão das regras.....	124
B) Historieta 02 – envolvendo intenção e consequência – julgamento por responsabilidade objetiva e subjetiva.....	143
C) Historieta 03 – envolvendo sanções expiatórias e por reciprocidade.....	147
VI – CONCLUSÃO.....	158
Referências bibliográficas.....	166
Anexos.....	171
Resumo.....	180
Abstract.....	181

Mas é preciso compreender que a liberdade, oriunda da cooperação, não é anomia ou anarquia: ela é autonomia; ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele mesmo escolhe e para a constituição da qual ele colabora com toda sua personalidade. (Piaget, 1945/98: 154).



I - INTRODUÇÃO

O fracasso e a evasão escolar continuam sendo, às portas do século XXI, um dos problemas sociais enfrentados diariamente pelas escolas brasileiras, sobretudo pelas públicas. Mesmo com a adoção, por muitas escolas, de uma proposta Construtivista, sugerida pelo MEC, o índice de crianças que não obtém sucesso na vida escolar mostra-se, ainda, bastante significativo. Segundo a Diretoria de Ensino da Regional de Assis, no ano de 1999, os índices foram de 2% de evasão e 1,5% de repetência nas quatro primeiras séries (1º Ciclo do Ensino Fundamental), ou seja, 3,5% das crianças que ingressaram nas escolas dessa cidade não chegaram, nem mesmo, a se alfabetizar, ou o faziam após reiterados fracassos. A revista Nova Escola de janeiro de 2000, afirma que “mais de 40% das crianças brasileiras que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não são aprovadas, de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC). Ao final de um ano de aulas, elas não aprendem a ler e a escrever.”(p.09)¹

Mesmo com a criação dos Ciclos, adotados pela grande maioria das escolas, a repetência e a evasão continuam assombrando pais e professores. Como afirma a Revista Nova Escola de novembro de 2000;

Para mais de 7 milhões de brasileiros, os meses de novembro e dezembro são sinônimo de pesadelo. É que eles serão reprovados na escola, rotulados de incapazes e obrigados a frequentar novamente a série que acabaram de concluir, revendo os mesmos conteúdos, inclusive os já assimilados. E, o que é pior, a história se repete há décadas. Em torno de 20% dos alunos do Ensino Fundamental “rodam”, “tomam pau”, “fracassam” – muitos pela Segunda ou terceira vez. Outros 4,5% se cansam dessa situação absurda e engrossam uma estatística igualmente

¹ Na escola onde realizamos a pesquisa os índices, no ano de 1999, foram de 2,2% de repetência e 0,4% de evasão no 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

vergonhosa, a da evasão. No total, quase 9 milhões de jovens – três vezes a população do Uruguai – deixam de aprender. (p. 17)

É preciso que haja razões para isso, pois tais números não se dão ao acaso. Como os estudos de Freitag (1984), Patto (1990), Carraher (1991) e tantos outros nos permitem refletir, o fracasso não é uma proeza do destino; ao contrário, é “fabricado” diariamente pela ordem social vigente e pelas relações travadas dentro de nossas escolas.²

Podemos observar que, dentre as diversas razões apontadas pela escola para explicar o fracasso e, a ponto de ocupar um lugar de destaque, está a indisciplina, que é vista geralmente como um problema localizado no aluno, em sua origem social ou na estrutura familiar.

Em visto disso nos perguntamos: Por que essas crianças são consideradas indisciplinadas? Que atos são considerados indisciplinados? O que leva tais crianças a terem um comportamento considerado como indisciplina pela escola? Qual a consciência que tais crianças têm sobre as regras exigidas na convivência escolar? Qual o seu estágio de desenvolvimento moral? **Existe uma relação entre o estágio de desenvolvimento moral de tais crianças e seu comportamento apresentado em sala de aula?**

Com o propósito de contribuir para esse debate, pretendemos investigar a possível relação entre indisciplina e estágio de desenvolvimento moral em crianças de primeira a quarta séries do ensino fundamental.

O interesse por esse estudo surgiu a partir da realização de um estágio na área de Psicologia Escolar do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis, ocorrido no ano de 1997. O estágio consistia em trabalhar psicopedagogicamente com crianças de uma escola pública de 1º grau,

² Ver anexo V “Quem é responsável pelo fracasso escolar?”



indicadas pelas professoras como “problemáticas”. Foi possível notar que, dentre as queixas mais freqüentes, estava a da indisciplina.³

Segundo a maioria das professoras tal comportamento, apresentado por certas crianças, prejudicava excessivamente o andamento do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula. Entre os prejuízos, as professoras citavam o barulho excessivo, a não realização das tarefas propostas, a falta de respeito (que, ao nosso ver, muitas vezes era apenas contestação ou uma simples interrogação), além da queixa de que a indisciplina criava um clima de “anarquia geral” que parecia contaminar as demais crianças da sala.

Foi possível notar, entretanto, que a maioria das crianças consideradas indisciplinadas pelas professoras eram as mais questionadoras. Freqüentemente manifestavam interesse em saber as razões de algumas atividades e em discutir as punições recebidas. Foi possível notar, também, que eram exatamente tais crianças as que mantinham, por mais tempo, o seu ponto de vista e não acatavam imediatamente as regras impostas pela professora. Ainda que pudesse ser confundida com rebeldia, a atitude de tais crianças nos parecia manifestação de reação às relações de coação a que estavam submetidas.

Diante disso, e em meio a algumas leituras realizadas por nós sobre a moralidade (Piaget, 1932/94; Menin, 1985/96; LaTaille, 1992/96; Freitag, 1991/92; Araújo, 1996, entre outros), começamos a nos questionar sobre a possível relação entre indisciplina e estágio de desenvolvimento moral. Indagávamos basicamente se as crianças consideradas indisciplinadas pelas professoras eram as mais desenvolvidas moralmente (mais autônomas), respondendo assim,

³ O trabalho que realizávamos com as crianças consistia na elaboração de psicodiagnóstico através de provas derivadas do método clínico piagetiano e de intervenções psicopedagógicas, as quais eram feitas por intermédio de jogos de regras e atividades pedagógicas. Tal intervenção visava ao desenvolvimento de estruturas cognitivas e a produção de comportamentos escolares necessários ao aprendizado escolar.



hostilmente, a um ambiente extremamente heterônomo⁴, baseado em relações de coação.

Foi a partir dessas reflexões que surgiu a idéia para a realização da presente pesquisa que hoje se concretiza mediante esta dissertação.

O trabalho, que ora se apresenta, se desenvolverá da seguinte maneira: no capítulo I, faremos uma introdução esclarecendo a gênese de nosso trabalho, no capítulo II, abordaremos a questão da indisciplina, definindo o conceito e mostrando o caráter organicista que o termo adotou em outros tempos. Relacionaremos, ainda, indisciplina e violência e trabalharemos com as visões de duas diferentes teorias a respeito da questão: a psicanálise e a teoria de Michel Foucault.

No capítulo III, faremos um breve histórico acerca de alguns estudos sobre a moralidade humana e, a seguir, apresentaremos a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget, referencial adotado neste trabalho. Abordaremos a questão da Educação Moral em Piaget e em outros autores que prolongaram seus estudos, como os autores espanhóis. Concluiremos esse capítulo com uma discussão sobre a Educação Moral no Brasil, dando um tratamento histórico à questão e analisando a situação da mesma nos dias atuais.

No capítulo IV, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

No capítulo V faremos a demonstração dos resultados obtidos e discutiremos os mesmos através do referencial piagetiano. Procuraremos, ainda, comparar nossos resultados aos de outros autores da área. Finalmente, no capítulo VI, faremos nossa conclusão tecendo as considerações finais.

⁴ Entendemos por ambiente extremamente heterônomo aquele baseado em relações de autoritarismo, onde não há espaço para o diálogo e a expressão da criança.



“Também fico pensando
Por que só os mais velhos sabem
Quando a gente faz certo
Ou quando está errado

Quem será que ensinou
Para as pessoas grandes
O que é certo
E o que é errado?

Será que foram pessoas mais grandes
Do que a gente grande
Os que ensinaram?

E quem será que ensinou
Estas pessoas mais grandes
Aprender a mostrar
O jeito de não errar?

E se as pessoas mais grandes
Tiverem se atrapalhando
E ensinarem o certo
Como errado?

Se a gente pudesse entender
Como é que se descobre
O que é certo e o que é errado
Daria até para ver se alguém está enganado

Quando chegar o dia
De eu poder compreender
Será que as pessoas
Vão lembrar de me dizer?”

Jandira Mansur



II - SOBRE A INDISCIPLINA

“Numa democracia ninguém deve ser educado para obedecer, mas para colaborar e respeitar os direitos alheios.”
(Paulo Freire)

A indisciplina, é atualmente, um dos maiores problemas pedagógicos enfrentados pelos professores na escola. Como afirma Aquino (1996), “Há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais” (p.07).

Segundo Gilberto Dimenstein, em reportagem à *Folha de São Paulo* (04.06.98) “o tema da disciplina ocupa cada vez mais espaço nos congressos de educação, atraindo psicólogos e psiquiatras para explicar por que aumentam os sinais de desatenção dos alunos”. Na mesma reportagem, afirma o atual Ministro da Educação Paulo Renato Souza: “Indisciplina está no topo da agenda educacional”, que, segundo Dimenstein, está acostumado a ouvir as reclamações de professores atormentados com o clima em sala de aula.

Dentre as queixas mais freqüentes, feitas por professores, e a ponto de ocupar um lugar de destaque, está a indisciplina. Esse já se tornou um fato comum tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas. “As escolas públicas e privadas de São Paulo são cenário de uma revolta silenciosa – o que explica as crescentes manifestações de indisciplina, verificadas pelos professores” (*Folha de São Paulo*, 04.06.98, Cotidiano, p.03).

É possível notar que na definição do termo, por parte dos professores, há um misto de preocupação, impaciência e indignação. Segundo a maioria deles, tal comportamento, apresentado por certas crianças, prejudica

excessivamente o andamento do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula. Entre os prejuízos citam o barulho excessivo, a não-realização das tarefas propostas, a falta de obediência, além da queixa de que a indisciplina cria um clima de “anarquia geral” que parece contaminar as demais crianças.

Mas, afinal, o que significa indisciplina?

Segundo o vernáculo indisciplina é “falta de disciplina; desordem; desobediência; rebelião” (Fernandez, 1981: 731) e disciplina é o “conjunto de regras destinados a manter a boa ordem em qualquer organização; obediência à autoridade; observância de normas ou preceitos (Idem: 469). Portanto, segundo o dicionário, ser indisciplinado significa não obedecer ao conjunto de regras que visam manter a boa ordem em uma organização (a escola, por exemplo), não obedecer à autoridade e ser rebelde.

Para Tiba (1996)

a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. (p. 99)

Em seu livro **Disciplina: o limite na medida certa**, Tiba oferece a pais e professores um “manual” sobre a indisciplina. O autor aborda a indisciplina familiar e escolar. No que se refere à essa última, afirma que a sensibilidade do professor é uma arma poderosa no seu combate. Para ele, o professor consciente de seu papel, propicia um ambiente democrático e chama o aluno à participação.

A disciplina é essencial à educação. E, para haver disciplina, é necessário a presença de uma autoridade saudável. O segredo que difere o autoritarismo do comportamento autoritário adotado para que a outra pessoa (no caso, filhos ou alunos) torne-se mais educada ou disciplinada é o respeito à auto-estima. (Tiba, 1996: 13)

Ainda segundo esse autor, as causas da indisciplina podem ser muitas: relacionadas a características pessoais, do relacionamento e/ou a distúrbios e desmandos de professores. Tiba defende a idéia de que a disciplina não depende apenas de um indivíduo mas de uma relação entre pessoas, de um objetivo e de um ambiente.

Para Paulo Freire, há uma marcante diferença entre disciplina, indisciplina e autodisciplina. Em entrevista concedida à Ilca Viana e outros (1988), define:

Eu começaria por dizer que, para mim, toda disciplina envolve autodisciplina. Não há disciplina que não gere ao mesmo tempo o movimento de dentro para fora, como não há uma disciplina verdadeira se não há capacidade. O sujeito da disciplina tem de se disciplinar. Eu diria que há duas disciplinas, em relação às vezes contraditória, que marcam a diferença com a indisciplina. Quer dizer, na indisciplina, tu não tens autodisciplina nem disciplina. Quer dizer, a indisciplina é a licenciosidade, é o fazer o que quero, porque quero. A disciplina é fazer o que posso, o que devo e o que preciso fazer. Fazer o que é possível na disciplina, tornar possível o que agora é impossível diz respeito necessariamente à vida interior da pessoa. É assim que eu vejo o movimento interno e externo da disciplina. E para isso acho que a presença da autoridade é absolutamente indispensável. (Paulo Freire, In. Vianna, 1989: 12)

A questão da autoridade e do autoritarismo é, sem dúvida, de grande importância no que se refere à indisciplina. Como afirma Paulo Freire, a presença da autoridade é indispensável para que haja disciplina. No entanto, o que encontramos mais freqüentemente no cotidiano de nossas escolas são expressões desmedidas de autoritarismo. Regras rígidas, castigos que expõem o aluno e

punições que desrespeitam e atingem sua vida pessoal são apenas alguns exemplos do arcabouço de ações autoritárias que rondam as salas de aula.

Abud (1989) afirma que, segundo a sua experiência, as práticas autoritárias como a punição não trazem resultado a longo prazo. Segundo a autora, o importante é tentar entender o porque do comportamento do aluno, para então, buscar soluções. É elementar que as regras são necessárias para o bom convívio na escola, mas tão importante quanto elas é a maleabilidade, por parte do professor, para refletir sobre a “desobediência” do aluno. Para Abud (1989),

Somos levados a concluir que as normas estabelecidas pela escola, apesar de recomendáveis e necessárias, não podem ser rígidas e absolutas, mas adequadas ao tipo de clientela, à sua faixa etária e que devem fluir naturalmente do relacionamento que se estabelece entre educadores e educandos, como indivíduos que participam de uma vida comum. (p. 81)

Participar de uma vida comum, dinâmica, com direitos e deveres, é viver a democracia. D’Antola (1989), no entanto, nos chama a atenção para o perigo do extremismo. Segundo a autora existem dois extremos – o autoritarismo e o “democratismo” – e ressalta que ambos são negativos. O primeiro porque desconsidera o outro enquanto pessoa e o segundo porque no afã de consultar a todos antes de decidir, desconsidera a competência necessária para a execução de certas ações.

Mais uma vez, a justa medida e o equilíbrio se traduzem na ação mais acertada, o que resulta na presença de uma autoridade sadia. Democracia e autoridade não são palavras incompatíveis, e viver essas situações na escola é encarar o aluno como membro efetivo, participante e transformador do processo educacional. Para tanto, é pertinente afirmar que o professor deve ser consciente de seu papel e ter objetivos claros e concisos

Segundo Kamii (1992), a educação encontra-se num estágio pré-científico, assemelhando-se à astronomia de Aristóteles e Ptolomeu. “Porque a educação não tem base científica, os educadores mudam suas crenças com o público, assim como o pêndulo da balança, e eles pulam para o outro lado quando novas idéias peculiares aparecem” (Kamii, 1992: 5).

O autoritarismo pode ser um reflexo desse despreparo científico. Professores perdidos nas sombras do pré-cientificismo usam como mecanismo de defesa a máscara forte do autoritarismo e, mais do que isso, criam rótulos em nome da ciência. Vejamos.

Talvez seja por esse “atraso” científico, de que nos fala Kamii, que a educação tem se satisfeito com migalhas científicas de outras profissões, como da medicina, por exemplo. Do alto de seu melhor senso-comum, educadores têm se apropriado de conceitos médicos para explicar certos problemas com a relação pedagógica. O uso do termo hiperatividade, veiculado como uma entidade médica, ilustra essa questão.

Sucupira (1986) afirma que, para entender o que significa hiperatividade é necessário conhecer sobre a origem do termo e as diversas nuances que esse adquiriu com o passar do tempo. Resumiremos, a seguir, as informações contidas em seu texto **Hiperatividade: doença ou rótulo?**

Em 1918 ocorreu nos Estados Unidos uma epidemia de encefalite letárgica que matou muitas crianças. Aquelas que conseguiram sobreviver apresentaram como seqüelas da infecção hiperatividade e desatenção, o que, segundo os médicos, seria resultado das lesões anatômicas provocadas no cérebro pela doença. Num ato de puro sincretismo, a literatura, a partir de então, passou a veicular a idéia de que outras crianças que apresentassem sintomas semelhantes poderiam ter também uma lesão cerebral.

No entanto, tal “lesão” nunca foi detectada por eletroencefalograma, apesar dos esforços para transformar a hiperatividade em entidade clínica passível de tratamento medicamentoso.

Em 1962, realizou-se um simpósio internacional em Oxford, reunindo os estudiosos da entidade Lesão Cerebral Mínima. Nesse simpósio todos os grupos de estudo chegaram a mesma conclusão: de que não havia nenhuma alteração anatômica e nenhuma “lesão cerebral” nessas crianças. Como afirma Collares (1992),

Nesse momento, os pesquisadores envolvidos reconheceram estar errados, porém, sem questionar o ponto crucial de sua postura medicalizante: reconheceram não haver lesão e proclamaram a existência de uma disfunção. (Collares, 1992: 37)

Nasce, então, a Disfunção Cerebral Mínima (DCM), definida como uma alteração na função sem correspondência anatômica.

Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatria propõe a uniformização do conceito com a denominação de Distúrbios por Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade. Tal “doença”, ainda passível de tratamento medicamentoso, tem como manifestações clínicas um quadro bastante diversificado e eclético: hiperatividade ou não, agressividade, déficit de atenção, instabilidade do humor, baixa tolerância à frustração e outros. Dessa maneira, fica muito difícil diferenciar uma criança portadora de tal distúrbio daquela que apresenta dificuldades com a relação pedagógica.

E termos como hiperativo, DCM, distúrbio, dislexia, hipercinético invadem o cotidiano da sala de aula, infiltram-se na fala dos professores. A hipótese se transforma em verdade absoluta, incontestável. Em crença. (Collares, 1992: 40)

Dessa forma, torna-se mais fácil para a escola lidar com a questão da indisciplina pois essa estaria diretamente ligada a fatores médicos, localizados no indivíduo. A relação pedagógica, o papel da escola e as relações sociais estabelecidas dentro dela ficam, portanto, não passíveis de análise, já que as explicações sobre o “mal” comportamento encontram-se na própria criança. Provavelmente, venha daí a facilidade em aceitar como “científico” aquilo que não tem comprovação.

Os rótulos livram a escola de uma análise mais comprometida e a poupam de ter que enfrentar questões onde o óbvio não é dado à priori e as explicações não se encontram nos consultórios médicos, mas numa revisão do cotidiano escolar.

A questão dos limites, fator intimamente ligado à problemática da indisciplina, é uma dessas dimensões complicadas, a qual, muitas vezes, a escola procura negar ou definir de forma negativa.

Segundo La Taille (1998), em seu livro **Limites: três dimensões educacionais**,

“Limite” é uma palavra que tem voltado à tona ultimamente. É empregada com frequência, em geral de forma queixosa: “Essas crianças não têm limites!”; ou então, com um quê de autoritarismo: “É preciso impor limites!”; ou ainda, como crítica à família do vizinho ou dos alunos: “Esses pais não colocam limites!”. A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece estar associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança ou um adolescente. (...) Lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexo da sociedade em que vivem, e não uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que

eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles. (p. 11)

Esse autor, nos chama a atenção para outras dimensões contidas na palavra “limites”, que não apenas a restritiva. Para ele, limite não significa apenas aquilo que deve ser pensado como fim ou como ponto extremo mas também como algo que deve ser transposto. Um exemplo dessa idéia está contido no desenvolvimento humano. Para La Taille, “crescer, desenvolver-se, é superar limites” (1998: 14). Nesse sentido, a infância é uma etapa a ser superada e, para tanto, é necessário transpor alguns limites.

Ao expor a questão, La Taille entra, ainda, num campo mais específico: o da busca pela excelência. Explica o autor:

O conceito de excelência não se restringe a questão da maturidade (embora a pressuponha), mas situa-se na esfera do “melhor”, do ideal, da perfeição. A criança pode querer ser excelente no que faz, não como um adulto faria, mas, sim, da melhor forma possível para a sua idade. Portanto, a busca da excelência pode nos acompanhar a vida toda e é a clara tradução de uma procura eterna de superação de limites. (La Taille, 1998: 34)

A busca por tornar-se melhor é, nesse sentido, a tentativa de romper certos limites, e aquele que constantemente se lança nessa busca, vive melhor consigo mesmo e com os outros. Para La Taille, a moralidade requer a excelência e conclui:

Ajudar e estimular a criança a transpor limites, eis a prática essencial a seu caminhar para a idade adulta, para saciar seus desejos de excelência e também para fazê-la viver a moralidade como busca de dignidade, de auto-respeito. (1998, p.50)

O autor afirma, ainda, que “freqüentemente, é a mesma pessoa que não transpõe os limites a serem superados e que atravessa aqueles a serem respeitados” (La Taille, 1998: 51). Dessa maneira, fica claro que La Taille não ignora o sentido restritivo da palavra limite, outrossim, apresenta sua outra face.

Para esse autor, há, ainda, uma outra dimensão para a questão dos limites que é a construção de uma fronteira pessoal, ou seja, a imposição de certos limites que preservem a intimidade, separando aquilo que é pessoal daquilo que é coletivo.

Para entender a problemática da indisciplina, julgamos que a escola deve se ater a essas três dimensões da palavra “limites”, para que possa, através de uma reflexão acertada, buscar soluções para a situação que se coloca. O desvario pedagógico, traduzido pelos desmandos de professores e direção, não parece ser a solução mais adequada, ainda que a mais freqüente. A questão parece estar em encontrar o equilíbrio entre essas dimensões dos limites.

Como afirma La Taille,

Portanto, voltar à imposição de mil e um limites, a uma educação puramente restritiva, seria um triste retrocesso.

Creio que essa afirmação é correta. Porém, só será plenamente correta se, dela, não se deduzir que devemos optar por uma pedagogia laxista, permissiva ao extremo, enfim, uma pedagogia que não coloca limite algum. É preciso evitar saltar de um extremo ao outro. (1998, p. 67)

Um outro aspecto importante e que está diretamente ligado à questão da indisciplina na escola é a manifestação da violência que ronda as salas de aula. Como afirma La Taille (1996 b), não devemos ir de um extremo ao outro, tanto o autoritarismo como o permissivismo podem levar à uma explosão de violência.

Indisciplina e violência são termos que se completam. Podemos pensar que a indisciplina levada a extremos deriva para a violência e que, dessa forma, essa seria a manifestação última da indisciplina na escola.

Nos atos ou comportamentos que entram na lista dos indisciplinados é comum encontrarmos empurrões, chutes, tapas, grandes brigas, ofensas verbais acompanhadas de atos físicos, depredações e outros. Ocorrências desse tipo estão cada vez mais freqüentes no cotidiano das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Claro está que a violência que atinge hoje a escola não se restringe aos comportamentos citados acima. Podemos acompanhar através dos jornais e da mídia casos de chacinas, estupros, assassinato de alunos e professores, bombas e outros atos que atentam contra a vida humana.

... no ano passado (1999), 24 estudantes paulistas foram mortos dentro ou nas imediações de suas escolas, contra apenas 2 mortes registradas pela Polícia Militar em 1998, segundo levantamento do Banco de Dados sobre a Violência Criminalizada, ligada ao Movimento Nacional dos Direitos Humanos (MNDH), e do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo). A divulgação desses casos na mídia foi próxima da inexistência. Se o aumento de 1.200% no número de mortes de estudantes dentro ou nas imediações de escolas somente no Estado de São Paulo não for relevante, o que será? (Piva, 2000: 35)

Esse é, sem dúvida, um assunto muito sério que necessita de uma análise pormenorizada e de um olhar atencioso. Para o propósito desse trabalho, no entanto, abordaremos a “pequena violência”, ou a violência que aparece diluída nos atos considerados de indisciplina.

Segundo Candau (1999) “a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito, e à negação do outro, podendo a

ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético” (p. 20). Dessa maneira, a violência vai além das conseqüências físicas e pode estar presente, por exemplo, numa sanção aplicada pelo professor ao aluno ou num gesto onde o simbólico se traduz como violência.

Sempre que pensamos em indisciplina pensamos no desrespeito à determinada regra. No caso da violência, a regra desrespeitada é a que garante a integridade física e psíquica do outro. A violência rompe com os limites da privacidade, invade a liberdade do outro, infiltra-se pelos meandros da intimidade alheia, fere, destrói barreiras de proteção pessoais, negando a existência do outro. Quando uma criança ou um adulto fere física ou psiquicamente outra pessoa, está violando a regra básica da convivência humana: o respeito pelo outro. Dessa maneira, não está sendo apenas indisciplinado mas também violento, pois além de desrespeitar a regra em si, atinge diretamente o objeto ao qual aquela regra, a princípio, pretendia defender.

Daí a tênue diferença entre indisciplina e violência. A indisciplina está no desrespeito às regras que garantem o bom convívio pessoal, por exemplo. A violência dá um passo além: desrespeita e atinge diretamente um alvo, depositando nele sua fúria física e/ou psíquica com o objetivo de destruí-lo.

A violência, no entanto, não é algo que está apenas nas ruas ou no meio das grandes massas descontroladas. Ainda que de maneira disfarçada, as crianças entram em contato com manifestações de violência desde muito cedo. Muitas vezes a “pedagogia do tapa” começa a ser usada em casa, pelos pais, e essa filosofia se estende para a escola, na prática diária de alguns educadores.

Bater numa criança é uma covardia que está totalmente baseada na superioridade física dos pais. Essa superioridade, no entanto, é efêmera e o ato violento não ensinará nada além de que é com agressividade que se resolvem as coisas.

Os filhos crescem, os pais não, dessa forma, para manterem a “disciplina” teriam que apelar para acessórios cada vez mais pesados: da mão para o chinelo, deste para a vassoura até chegar as armas de fogo.

Lidia Rosemberg Aratangy, psicóloga e escritora, nos oferece um elenco de frases que podem ser consideradas pérolas da “pedagogia do tapa”, são elas:

“Você vai ver, quando seu pai chegar!”

“Isso dói mais para mim do que para você!”

“Criança gosta de apanhar!”

“Foi um tapinha de nada!”

“Um tapa bem dado, sem muita força mas na hora certa, ensina mais do que mil palavras!”

“Um dia, você ainda vai me agradecer por essa surra!”

Com frases desse tipo, muitos pais se justificam pela sua atitude, algumas vezes impensada, que, a longo prazo, gerará mais violência.

As causas da violência podem ser muitas: social, cultural, pessoal, familiar, estrutural, entre outras, mas, seja ela qual for, a educação está comprometida, pelo menos em parte, com a sua produção e, principalmente, com sua prevenção.

Ao citar Umberto Eco, Candau (1999) nos alerta que

Educar para a tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos ou religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma crosta comportamental espessa e dura demais. (Eco apud Candau, 1999: 05)

A educação contra a violência deveria começar desde muito cedo, no entanto, não é isso que percebemos. No cotidiano das escolas podemos notar, em alguns casos, a estimulação velada da violência como um revide justo; o “bateu-levou” surge como uma saída rápida para resolver as coisas. Essa tradução contemporânea da lei taleônica do “olho por olho, dente por dente”, infiltra-se pelos discursos de pais e educadores. Dessa maneira, uma criança que foi mordida na escola, por exemplo, pode receber como orientação que, da próxima vez, morda também para que o outro veja “o quanto dói”, doa a quem doer!

Assim, o revide passa a ser estimulado como algo justo. O interessante é notar que essa prática, outrossim, tem época certa para terminar. Apesar de muito utilizada na educação de crianças, essa prática passa a ser vista como absurda quando as crianças tornam-se adolescentes: ao “quase-adulto”, fica proibido o revide e esse deve, a partir de então, desenvolver outros mecanismos para lidar com os “insultos” que, inevitavelmente, continuarão a surgir.

Sem referências, perdido num mar de discursos cindidos, o adolescente pode querer criar suas próprias leis e ser, então, rotulado de “sem limites”. Limites? E quem lhes mostrou os limites? Como nos lembra La Taille “os jovens são o reflexo da sociedade em que vivem”!

Sabemos, no entanto, que há outras vertentes envolvidas no processo de indisciplina, que não apenas aquelas derivadas das relações sociais. Vista através de um plano mais individual, a questão da indisciplina tem relações, também, com o inconsciente daquele que apresenta esse comportamento.

Foi Sigmund Freud (1856 – 1939), neurologista austríaco e pai da Psicanálise que apresentou ao mundo o conceito de *inconsciente*. Segundo esse autor, o ser humano é regido por forças que estão no seu interior mas que esse desconhece. A vida psíquica não se resume aos fatores conscientes (percepção, atenção, memória, intencionalidade, etc.), esses seriam, de acordo com Freud, a

ponta do iceberg e, o que está submerso, porém sustentando todo o gelo, seria o inconsciente.

Ao descobrir a existência dessa instância, Freud retira do ser humano a idéia de que este pode controlar totalmente os seus atos e ser o senhor absoluto dos seus comportamentos, causando-lhe, assim, uma “ferida narcísica”. Como afirma Kupfer (1992),

O que Freud nos apresenta é a idéia de que não somos “senhores em nossa própria casa”, e acrescenta mais uma “ferida narcísica” àquelas anteriormente trazidas por Copérnico e por Darwin: a Terra não é o centro do sistema solar, o homem não é o centro da criação. Agora, a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade. (p. 52)

A obra de Freud é vastíssima. As **Obras Completas de Sigmund Freud**, editadas pela Imago, constituem-se de 24 volumes que explanam as descobertas do autor através dos meandros da psique humana. Freud falou sobre muitos assuntos, foi um pesquisador incansável e metódico, abordou temas polêmicos para sua época e suas descobertas permanecem, ainda hoje, atuais.

Através dos conceitos da Psicanálise podemos refletir sobre as várias áreas do conhecimento humano. Assim é com a Educação. Freud tem poucos textos que abordam diretamente a questão educacional, entre eles podemos citar **O Interesse Científico da Psicanálise**, de 1913 e **Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar**, de 1914; porém, a Educação pode ser “lida” através das descobertas da Psicanálise.

Segundo Kupfer (1997), a Psicanálise não trata das emoções ou do desenvolvimento afetivo, mas sim da constituição do sujeito e de suas vicissitudes ao longo da vida. A Psicanálise se interessa, sobretudo, pelo inconsciente e suas manifestações e é esse o seu objeto de estudo. Afirma a autora:

Em primeiro lugar, Freud afirmou que as emoções ou afetos não sofrem a ação do recalque, e portanto não se tornam inconscientes. Não existem afetos inconscientes, e sim representações inconscientes: idéias, imagens que, uma vez tornadas inconscientes, podem insistir em retornar, e o fazem sob a forma de sonhos, de atos falhos, ou de outras formações inconscientes. Podem retornar sobretudo sob a forma de sintomas. (Kupfer, 1997: 176)

Apesar de Freud ter dado pouca ênfase aos processos conscientes, a Psicanálise não negligenciou a cognição. Ainda que Freud não tenha criado uma teoria sobre a inteligência (como o fez Piaget), ele se dedicou a descobrir como se constrói o desejo de saber, ou seja, sobre o que leva uma criança a querer aprender.

Para ele, a pulsão de saber infantil é “atraída - e talvez despertada – pelos problemas sexuais em idade surpreendentemente precoce e com insuspeitada intensidade”. As intermináveis perguntas das crianças, afirma ele no texto *Uma Recordação Infantil de Leonardo da Vinci*, de 1910, são de fato rodeios em torno da curiosidade sobre as origens, despertada quando vêem nascer seus irmãos. Essas investigações têm um só destino: são recalcadas e substituídas pelas investigações sobre os conhecimentos, que guardarão no entanto as marcas de sua origem sexual. (Kupfer, 1997: 182)

Portanto, para utilizar a terminologia psicanalítica, essas investigações de caráter sexual são *sublimadas*, o que, segundo a Psicanálise, se constitui como um mecanismo de defesa, o mais bem sucedido deles. Segundo LaPlanche (1992), a definição para sublimação é:

Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividade da sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. (LaPlanche, 1992: 495)

Dessa maneira, Freud explica o desejo de saber através da teoria da sexualidade infantil e da constituição do próprio sujeito. No entanto, esse “desejo de saber” pode ser interrompido ou manifestar-se através de sintomas quando a história de vida do sujeito o leva à inscrições inconscientes deturpadas.

Segundo Kupfer (1997), 90% das crianças encaminhadas aos ambulatorios e postos de saúde para tratamento psicológico, apresentam queixa escolar. A autora nos adverte, no entanto, de que muitas dessas crianças não apresentam, na verdade, psicopatologias constitucionais que se manifestam através de sintomas de tipo escolar, mas que pertencem a outro conjunto de situações.

Agora será necessário ir em busca dos estudos que entendem grande parte dos problemas de aprendizagem como sendo decorrentes das relações que se estabelecem no interior do cotidiano escolar. (Kupfer, 1997: 188)

Para Kupfer, nesses casos, a Psicanálise não chamaria tais problemas de aprendizagem de sintomas, mas de manifestações sintomáticas relacionadas à problemática pedagógica.

Pode-se dizer que as reações afetivas são aqui uma consequência e não uma causa dos problemas de aprendizagem. Ou seja, há choques culturais na relação cotidiana; esses choques impedem que haja resultados de aprendizagem e a consequência seguinte são as reações emocionais: apatia, agressividade, **indisciplina** (grifo nosso). (Kupfer, 1997: 189)

Dessa forma, a indisciplina é vista pela Psicanálise como uma reação emocional, derivada de um relacionamento pedagógico que deixa a desejar, pois cobra perfis e papéis psicológicos estereotipados.

Compactuando da mesma idéia, ao tratar da questão da indisciplina, Lajonquière (1996) tem como centro de suas reflexões a relação estabelecida entre professor- aluno e não o ato indisciplinado, propriamente dito.

Para esse autor, claro está que a psicanálise reconhece os atos reais de indisciplina e outros que chegam a culminar em violência; também esses podem ser analisados através da investigação do inconsciente. No entanto, a reflexão de Lajonquière relaciona-se aos meandros existentes na relação pedagógica, iluminados através do referencial psicanalítico, onde a indisciplina aparece como um “sintoma” da idealização projetada por alguns.

Quando um professor afirma que uma criança é indisciplinada em sala de aula, é possível notar em seu discurso um enorme ecletismo de situações,

Assim, temos que a indisciplina escolar se expande num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela conhecida resistência a sentar-se adequadamente na carteira. (Lajonquière, 1996: 25)

Segundo alguns professores tais atos indisciplinados prejudicam o andamento do trabalho pedagógico realizado na sala de aula e dificultam a “formação” de adultos conscientes, críticos e participativos. O aspecto espetacular dessa fala é a ligação direta que “inconscientemente” esses professores fazem entre pequenos delitos e a formação do cidadão pleno. Qual a relação entre não sentar adequadamente na carteira e crescer com dignidade?

A resposta parece estar na conjuntura simbólica presente na relação pedagógica. Os adultos (pais, professores, etc) sonham com uma “nova geração” aperfeiçoada, como diz a música “um novo começo de era, com gente fina, elegante e sincera” (Lulu Santos), e se candidatam a profetas anunciando como deve ser o caminho para tal feito.

O aluno é, sem dúvida, um dos pólos dessa relação simbólica. É para ele que o professor transfere grande parte de sua energia, em busca, talvez, de sua própria auto-realização.

Dessa forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco. Como sabemos, ao primeiro se reserva tudo; ao segundo, seu reverso narcísico – o império arbitrário da quase lei da (psico) pedagogia hegemônica. (Lajonquière, 1996: 31)

Segundo Lajonquière (1996), a possível solução para essa questão está em desistir da busca insólita de querer reencontrar no aluno real a criança ideal, espécie de “protótipo salvador do futuro”.

A indisciplina, dessa forma, pode ser a simples manifestação de comportamentos do aluno real que foge, aos olhos do professor, do esperado pela criança ideal. Criança essa, ligada a conteúdos inconscientes do próprio professor.

A formação dessa imagem de criança ideal no inconsciente do professor, no entanto, tem a ver com a sua história de vida. A construção do inconsciente leva em conta fatores internos mas há, também, fatores externos que estão envolvidos na sua formação. Dessa forma, internalizamos, muitas vezes, conceitos presentes na sociedade, os quais, muitas vezes, reprimimos mas que continuam a atuar em nosso inconsciente, determinando nossas ações. Retomamos,

assim, a questão das relações sociais, afirmando a dialética existente entre o sujeito e a sociedade/cultura.

As relações sociais que vivemos – autoritárias, democráticas, permissivistas, repressoras, etc. – têm um papel muito importante na nossa maneira de pensar e enxergar o mundo, assim como na determinação do nosso modo de agir.

O pensador francês Michel Foucault (1926 - 1984) faz uma leitura da questão da (in) disciplina analisando as relações de poder presentes na sociedade moderna.

A questão da disciplina, a partir de certo momento (1975), passa a ser central em sua obra e Foucault a define através do referencial das relações de poder. A partir de 1975, com a publicação do livro *Vigiar e Punir*, o autor passa a se utilizar da “questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” (Machado, 1979: XII). A disciplina, portanto, seria um mecanismo de “fiscalização” criada através das relações de poder, para que os corpos fossem reprimidos, diminuídos e eternamente vigiados. Sendo assim, Foucault não estudou a indisciplina, mas os regimes disciplinares, que se apresentam como modos de poder individualizantes.

Mas, o que são essas relações de poder? Ou melhor, o que Foucault define como poder? Segundo Roberto Machado (1979) não existe nesse autor uma teoria geral do poder pois este não pode ser considerado um conceito universal.

Afirma Machado (1979):

Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. (p. XII)

Portanto, o poder para Foucault não é algo pronto, fechado; mas em constante transformação. Como nos lembra Guirado (1996) “Para começar, segundo nosso autor, poder é verbo, é ação. É relação de forças” (p. 59).

No que se refere a disciplina as relações de poder têm como objetivo o adestramento (ou a docilidade) dos corpos. Portanto, o corpo é o lugar por excelência onde deve ser “trabalhada” a disciplina.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (Foucault, 1986: 125)

A disciplina é, então, segundo Foucault, uma forma de dominação e controle dos corpos, através dela “produzem-se” corpos ideais. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1986: 127).

Mas, para que a disciplina tenha êxito na domesticação dos corpos, ela utiliza-se de algumas técnicas. Nesse momento, Foucault faz uma comparação entre as diversas instituições disciplinares: quartéis, prisões, colégios e oficinas e afirma que todas se utilizam de mecanismos muito parecidos de controle: separar, classificar e ordenar para que os corpos possam ser “vistos”.

Segundo Foucault (1986)

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (p. 135)

É através dessa distribuição dos corpos que a disciplinarização pode se efetivar e o “olhar” tem grande papel nessa efetivação. Para que sejam controlados os corpos precisam ser vigiados e seu espaço funcional fiscalizado. Em *Vigiar e Punir* (1986), Foucault apresenta como exemplo o Panóptico de Bentham, chamando-o de composição arquitetural da vigilância dos corpos.

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido, ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (Foucault, 1986: 177)

Corpos unidos e integrados são uma ameaça ao sistema disciplinar do poder. “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (Foucault, 1986: 135)

A união popular é perigosa para as relações disciplinadoras do poder. Um exemplo clássico de repressão aos atos populares são as ditaduras. No Brasil, esse período negro de nossa história, foi vivido pela total intolerância à qualquer manifestação popular. O exército nas ruas, organizava, separava, fiscalizava. Qualquer grupo de três ou mais pessoas que conversassem “suspeitamente” era preso por “fazer a revolução”.

Para os regimes disciplinares os micro poderes são perigosos, pois podem transformar a massa anômala de indivíduos num organizado de sujeitos que discordem, contestem, palpitem.

Álvarez-Uría (1996) afirma que a maioria das instituições escolares funciona através desse princípio, isso porque o próprio sistema de ensino é por esse vírus contaminado. “O sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências” (Álvarez-Uría, 1996: 32). Interesse em manter a classe social vigente, interesse em controlar e produzir saberes legítimos, interesse em dominar a construção das subjetividades; esses são os *interesses* defendidos pela disciplina.

Outrossim, o poder disciplinar utiliza-se de um sistema de gratificações e punições para manter seus objetivos. “A disciplina implica uma vigilância hierárquica e uma sanção normalizadoras ininterruptas que afetam mais aos processos de atividade do que a seus resultados” (Álvarez-Uría, 1996: 36). Dessa maneira, o preço pela disciplina é a eterna vigilância!

É importante ressaltar que essas idéias, baseadas no pensamento de Foucault, não estudam a indisciplina escolar como um movimento de confusão de limites, mas sim os regimes disciplinares que objetivam a disciplinarização dos sujeitos. Disciplinarização essa, marcada pela coisificação desses sujeitos, pelo controle e produção de corpos amestrados.

A psicopedagoga argentina Alicia Fernández aponta, ainda, que o corpo deveria ter um lugar de prazer garantido no processo de ensino-aprendizagem, porém, não é isso que vivenciamos no dia a dia de nossas escolas. A necessidade de controle e de uma suposta disciplinarização, anula o corpo dos alunos, redimindo-o à números, carteiras e fileiras; retirando deste o prazer do movimento.

Para exemplificar como essa situação é vivida de forma penosa pelos alunos, Fernández (1990) nos conta um pesadelo que teve uma aluna de terceira série de uma escola municipal de Buenos Aires:

Tive um sonho horrível. Estávamos, meus companheiros e eu, na escola. Vinham uns maus e obrigavam-nos a tomar um líquido para diminuir. Um liquidozinho para diminuir-nos, para que entrássemos nas aulas, porque nossos corpos eram grandes para entrar nas aulas. Quando o tomávamos, as cabeças não diminuía, mas os corpos ficavam achatados como de papel... Como cadernos! Sabe como quando as professoras põem os cadernos para corrigir, um em cima do outro sobre a escrivaninha? Assim ficávamos... Mas, claro, as cabeças de uns tapavam as dos outros. Era terrível, não se podia ver quem era quem. Só se viam os corpos-cadernos achatados. (p. 63-4)

Este pesadelo, dolorosamente real, é apenas uma amostra de como o controle excessivo pode prejudicar o andamento saudável do processo de ensino e aprendizagem, levando os alunos a se anularem frente à rigidez de certas ações ditas pedagógicas.

Esse controle, no entanto, na maioria das vezes é invisível e pode aparecer “camuflado”, inclusive, sobre a bandeira do afeto ou da igualdade.

Morgado (1995), no livro **Da sedução na relação pedagógica**, aborda o tema quando busca compreender o que caracteriza o abuso da autoridade

pedagógica na relação com o conhecimento e com o aluno. Para tanto, estuda as quatro principais tendências educacionais que perpassam a escola brasileira: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Nos interessa, no momento, suas críticas acerca da autoridade docente presente na Pedagogia Nova, onde o controle aparece diluído e escamoteado sob o jargão da permissividade.

Segundo essa autora,

As versões mais recentes da Pedagogia Nova que, reportando-se a Bernstein, Nicolai-da-Costa denomina de “pedagogia do invisível”, exemplificam esse sistema de controle rigoroso, exercido sob a aparência de permissividade.

Trata-se de situações escolares em que o aluno, entregue à sua livre expressão, é minuciosamente vigiado por observadores treinados e, assim, avaliado não apenas nos aspectos públicos de sua vida escolar, como também nos seus aspectos privados.

Nesse contexto, aquelas manifestações do aluno que eram invisíveis para o professor da Pedagogia Tradicional, tornaram-se visíveis; ao passo que aquelas regras e critérios pedagógicos que eram visíveis para o aluno da Pedagogia Tradicional, tornam-se, aqui, invisíveis.

A invisibilidade das normas, dos critérios, dos limites e dos papéis, bem como a observação constante dos alunos, propiciam que sutilmente se estabeleça um sistema de controle global, onde impera a aparência de liberdade.

(Morgado, 1995: 15)

Tão nocivo quanto o excessivo controle explícito pelo autoritarismo, essa nova modalidade é ainda mais perigosa pois, ao apresentar a fórmula ambivalente do “permite/proíbe”, seduz o aluno capturando-o numa armadilha aparentemente dócil porém tanto ou mais aprisionadora do que qualquer outra.

Essas idéias, assim como as apresentadas pela Psicanálise, nos auxiliarão na análise dos resultados obtidos em nosso estudo. No entanto, para o nosso propósito, teremos como principal apoio teórico a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade humana, a qual apresentaremos a seguir; buscando relações com a questão da indisciplina na escola.



III – SOBRE A MORALIDADE NA TEORIA DE JEAN PIAGET

1) Breve histórico acerca dos estudos sobre a moralidade humana antecedentes à teoria de Jean Piaget

A moralidade humana é uma questão que há muito preocupa as Ciências Humanas. Os filósofos da Antigüidade como Sócrates, Platão e Aristóteles já indagavam-se a respeito da ética e da moral e refletiam sobre o significado dos valores morais.

Segundo Chauí (1995) “podemos dizer, a partir dos textos de Platão e de Aristóteles, que, no Ocidente, a ética ou filosofia moral inicia-se com Sócrates.” (p. 339) Sócrates foi um grande filósofo ateniense que, entre outras coisas, estudou as virtudes humanas, próprias do homem bom. Através de um método próprio – a maiêutica – indagava os atenienses nas ruas e nas praças, sobre o que é o bem, o que é agir moralmente bem, o que são as virtudes, etc. Tinha como objetivo fazer com que os atenienses chegassem à sua verdade interior e se tornassem sujeitos ético morais: “é sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais.” (Chauí, 1995: 341)

Portanto, é na Antigüidade e, dentro da Filosofia, que inaugura-se a preocupação com a ética e com a moralidade humana. A pergunta “Como devo agir?” passa, a partir de então, a ser alvo de estudos e reflexões.

É a partir da Idade Moderna, no entanto, que os estudos sobre a moralidade humana ganham um novo impulso. Através do movimento da Ilustração, no século XVIII, a moral torna-se laica, não mais vinculada à fé e os fundamentos dos valores passam a ser procurados no próprio homem e não mais em Deus.

É com o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), expressão máxima do pensamento Iluminista, que a moral recebe uma definição que, posteriormente, serviria de base para as investigações da Psicologia a respeito da mesma.

Segundo Menin (1985)

Dentro da Filosofia de Kant em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1786), a moral se faz necessária porque é a única que pode estabelecer um fio condutor através do qual se podem julgar as ações e costumes dos mais diferentes povos. Do contrário, diz Kant, todos os costumes ficariam sujeitos a qualquer tipo de perversão pois, não teríamos um único referencial através do qual julgá-los. É pressuposto que uma lei moral tem que ser universal, e assim, não pode surgir da experiência. (p. 01)

Para Kant, agir moralmente bem não é o mesmo que agir segundo as regras de determinada sociedade, ao contrário, a moral pede um princípio universalmente válido. Aquilo que é considerado como bem deve o ser para toda a humanidade e não, apenas, para determinadas culturas.

Kant diz que para agirmos moralmente bem, devemos obedecer a um princípio incondicional e universal que ele chamou de *Imperativo Categórico* e que formulou da seguinte maneira: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal.” (Kant, 1974: 223). Dessa maneira, a pessoa ao agir deve refletir para saber se sua ação seria válida para toda a humanidade, obedecendo a um princípio de reciprocidade. Se a resposta for não, tal ato não é moralmente bom já que não obedece ao Imperativo Categórico, pois segundo esse, aquilo que vale para mim, devo concordar que possa valer para todos.

Segundo Kant, existem duas grandes tendências morais: a heteronomia e a autonomia.

A heteronomia ou moral heterônoma pode ser definida como a obediência cega a determinadas leis ou regras sociais ditas morais. Ser heterônomo é ser guiado por outro (hetero=outro, nomia=regra), por leis ou regras sociais, tomando-as como absolutas e agindo por conformidade. Nesse caso, Kant afirma haver adequação social mas não autonomia moral. Isso porque agir de determinada maneira pensando em recompensas ou aprovação social não é o mesmo que agir segundo o Imperativo Categórico.

Explica Menin (1985)

Segundo Kant, quando obedecemos às prescrições ou regras ditas morais por conformidade, interesse ou prudência (não sofrer consequências adversas), os imperativos que nos guiam são Hipotéticos e a moral aqui seguida chama-se Heterônoma. (p. 03)

Nesse caso, a ação moral parte de condicionantes como o bem estar ou o interesse próprio e fere o princípio teleológico expresso por Kant no Imperativo Categórico.

Para esse autor é somente a autonomia que pode garantir a dignidade a qualquer ser humano pois, entre outras, prega a seguinte máxima: “Age apenas de tal maneira que uses a humanidade tanto na sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio.” (Kant, 1974: 229)

A autonomia, portanto, é uma forma de se relacionar com a humanidade que pressupõe descentralização, fundando-se exclusivamente na razão e no dever ao Imperativo Categórico.

Como vimos, em Kant é a autonomia que garante a moral, moral essa que não é fácil de ser garantida. Como afirma Menin (1996),

Ser “moral” implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade...

Ser “moral” implica em ter vontade: querer e raciocinar além do próprio “eu”...

Ser “moral” implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos...

Às vezes, implica até em sermos revolucionários, em sermos contrários às leis que nos humilham, às leis que nos tornam submissos, sem dignidade... (p. 42)

Enfim, o projeto da moralidade kantiano pede um exercício constante de descentralização do próprio eu e uma ação guiada por princípios universais de valor.

As idéias de Kant acerca da moralidade humana foram alvo de muitas reflexões e críticas. É sabido que muitos filósofos contemporâneos fizeram alusões à Kant, seja para reafirmar seu projeto moral, seja para criticar sua extrema racionalidade.

Como afirma Aranha (1993)

O pensamento de Kant foi importante para fornecer as categorias da moral Iluminista racional, laica, acentuando o caráter pessoal da liberdade. Mas, a partir do século XIX e ao longo do século XX, os filósofos começam a se posicionar contra a moral formalista kantiana fundada na razão universal, abstrata e tentam encontrar o homem concreto da ação moral.

É nesse sentido que podemos compreender o esforço de pensadores tão diferentes como Marx, Nietzsche, Freud, Kierkegaard e os existencialistas.” (p. 285)

Para atender ao objetivo desse trabalho, no entanto, nos interessamos numa influência específica provocada por Kant: aquela encontrada na teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget.

Kant (século XVIII) e Piaget (século XX) viveram em épocas diferentes mas podemos dizer que tiveram preocupações semelhantes no que diz respeito à moralidade. É sabido que Kant foi leitura obrigatória para Piaget e que causou influencia em sua obra. Numa leitura atenta de seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1932), podemos detectar, facilmente, afinidades com as idéias kantianas. Vale ressaltar, como lembra LaTaille(1996) que não se trata de “comparar as teorias dos dois autores, mas somente suas concepções sobre educação”(p.174).

2) A teoria do desenvolvimento do juízo moral em Jean Piaget

Foram encontradas pedras semipreciosas em forma de bolinha no túmulo de uma criança egípcia, de aproximadamente 3000 a.C. Na ilha grega de Creta, as crianças jogavam com pedrinhas de ágata ou jaspe em 1435 a.C. Provavelmente seu uso foi difundido pelas legiões conquistadoras do Império Romano. (...) Gude eram pedrinhas redondas e lisas, retiradas dos leitos dos rios.
(Duarte, 1997: 40)

A obra de Piaget **O Juízo Moral na Criança** (1932) é, sem dúvida, um dos estudos pioneiros na área da psicologia da moralidade humana. O Juízo Moral foi, e ainda é, referência constante de estudiosos da área e pode ser considerado um clássico. É sabido que muitos pesquisadores contemporâneos como Kohlberg, Habermas e outros, apoiaram-se nessa obra para construírem os alicerces de suas teorias.

A preocupação central de Piaget no **Juízo Moral** é a de mostrar como a consciência chega a respeitar as regras. Para tanto, o autor pesquisou o raciocínio que presidia as ações das crianças no jogo de bolinha de gude e pique, assinalando a existência de um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral, determinante da prática e da consciência das regras.

Piaget inicia seu livro com uma advertência onde afirma que o que pretende estudar é o desenvolvimento do juízo ou do julgamento moral das crianças e não a ação ou os sentimentos morais. Afirma Piaget:

Nessa obra, não se encontrarão, de modo algum, análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais. (1932/94: 23)

No entanto, apesar dessas ressalvas, ao ler atenciosamente sua obra, é possível notar que Piaget faz algumas referências sobre a ação moral, principalmente quando fala sobre a prática das regras. Aparecem, também, em alguns momentos, alusões aos sentimentos e às inclinações morais, como, por exemplo, na seguinte passagem:

Os menores que começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores no respeito à lei, e, além disso, **inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana** (grifo nosso), que consiste em observar corretamente as normas do jogo. (Piaget, 1932/94: 24)

Fica claro, no entanto, que o principal esforço de Piaget no **Juízo Moral** é o de estudar o desenvolvimento do juízo moral na criança e esse será, também, o alvo da nossa atenção nesse trabalho. Piaget acredita que “a moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer essas leis de formação.” (Piaget, 1932/94: 22).

Para esse autor, os jogos infantis são “admiráveis instituições sociais” (Piaget, 1932/94: 23) que possibilitam o contato com um código complexo de regras e com toda uma jurisprudência e, exatamente por isso, apoia sua pesquisa na análise, principalmente, do jogo de bolinhas de gude.

Piaget define a moral como “um sistema de regras” e afirma que a essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras. A pergunta da pesquisa piagetiana não é por quê, mas **como** a consciência chega a adquirir esse respeito. Em sua pesquisa Piaget descobriu que a relação do sujeito com as regras do jogo se divide em dois fenômenos: a prática das regras e a consciência das regras. Ambos os fenômenos seguem um caminho psicogenético e se desenvolvem através de estágios.

Quadro 1. – Desenvolvimento da prática e da consciência das regras em Piaget

Prática das regras (04 estágios)	Consciência das regras (03 estágios)
01. Estágio puramente motor e individual (0-2 anos) – regras motoras e não regras coletivas (sociais)	01. Durante o primeiro estágio (0-3 anos) a regra ainda não é coercitiva porque é puramente motora; é interessante porém não é obrigatória. 02. Durante o segundo estágio (3/4 – 9/10 anos) a regra é considerada como sagrada e inatingível, de origem adulta e de essência eterna. Qualquer modificação é considerada uma transgressão. 03. No terceiro estágio (11/12 anos em diante) a regra é considerada como sendo uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal.
02. Estágio Egocêntrico (2/3 – 5/6 anos) – as crianças jogam para si, mesmo quando juntas e não se preocupam com a codificação das regras. Imitam os outros mas fazem uso pessoal dos exemplos recebidos (assimilação)	
03. Estágio da cooperação nascente (7/8 – 11 anos) – a criança procura vencer seu vizinho. Aparece a necessidade de controle mútuo e unificação das regras, porém, ainda reina uma grande variação no que se refere às regras gerais do jogo.	
04. Estágio da codificação das regras (11/12 anos em diante) – o código das regras é agora conhecido por todos os membros do grupo.	

É possível notar, através do quadro acima, que a consciência está sempre atrasada em relação à prática das regras. Primeiro a criança age, para depois compreender as razões de suas ações. Segundo Menin (1996), “é muito importante destacarmos o que Piaget encontrou: primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo, cria novas... depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas...” (p. 46)

Relacionando os estágios referentes à prática e à consciência das regras, teremos três grandes fases no desenvolvimento da moralidade que, para fins didáticos⁵, podem ser apresentadas da maneira que se segue.

Uma primeira fase de **anomia** (0-5 anos)⁶, onde a criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo. Piaget não se debruçou muito em estudar essa primeira fase, já que não podemos falar ainda da existência de uma moral, ainda que, desde muito cedo, as crianças estejam expostas a certos tipos de relacionamentos que podem determinar seus rituais.

Uma segunda fase de **heteronomia** (6-9 anos), onde a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são vistas pela criança como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Piaget chama a heteronomia de “moral do dever”, pois aqui as crianças obedecem as regras por dever à um adulto ou à algo superior, mas não

⁵ Essa representação das fases possibilita um melhor entendimento da teoria, porém, quando transferimos essas idéias para o desenvolvimento real percebemos que as coisas não são assim tão claras. Essas fases ou períodos não são estanques e podem mesclar características entre si, dessa maneira, podem haver características da heteronomia na autonomia e vice-versa. Como sabemos, o desenvolvimento é um processo contínuo e dinâmico, comportando inúmeras variações.

⁶ Essas são idades médias, que podem variar. Uma das características presentes em toda a obra de Piaget é a não rigidez em termos de idade.

porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo.

Nessa fase, as crianças julgam os atos alheios através do que Piaget (1932) denominou “julgamento por responsabilidade objetiva”, onde levam mais em conta as consequências materiais do fato do que a intenção de quem cometeu a falta. Explica Piaget (1932)

Vê-se quanto as respostas são resistentes às sugestões contrárias tentadas por nós e quanto as crianças, se bem que compreendendo perfeitamente as histórias contadas e, por conseguinte, as intenções dos personagens em jogo nas histórias, só levam em conta, em suas avaliações, fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais. (Piaget, 1932/94: 105)

Dessa maneira, as crianças apresentam-se como juízes rígidos e absolutos em seus julgamentos, sugerindo punições expiatórias para aqueles que cometeram alguma falta com grande prejuízo material, sem considerar a intenção dos envolvidos. Segundo Piaget (1932) a responsabilidade objetiva tende a diminuir com a idade para dar lugar ao surgimento de uma outra forma de julgamento: por responsabilidade subjetiva. Quanto à isso Piaget esclarece:

... a noção objetiva da responsabilidade e a noção subjetiva não caracterizam, propriamente falando, dois estágios sucessivos, definem dois processos distintos, em que um precede em média o outro, no decorrer da evolução moral da criança... (1932/94: 103)

Concluindo, na heteronomia, as crianças orientam os seus atos através de modelos recebidos mas “assimilam”, no sentido piagetiano, esses modelos segundo seu ponto de vista, que é rígido e inflexível, características próprias do egocentrismo. Como afirma Menin (1996):

Como se pode ver, essa é a “moral do dever”:

- a prática das regras é imitativa e egocêntrica;
- a consciência as vê como sagradas e imutáveis;
- os atos dos outros são julgados pelo seu resultado aparente;
- as mentiras e outros erros são mais feios quanto mais passíveis de serem descobertos e punidos. (p. 49)

Uma terceira (e última) fase denominada **autonomia** (10/11 anos em diante), apresenta características exatamente opostas à da heteronomia. A criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. Essa fase corresponde à visão do adulto (como possibilidade e não como fato). Nela o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito à elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais. A partir daqui, as crianças mais velhas adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, de levar em conta as intenções de quem cometeu algum delito. Como resume Menin (1996):

Na “moral do bem” ou autonomia, as crianças mais velhas:

- discutem e cooperam (operar com) entre si de forma a construir e/ou decidir as regras a que o grupo se submeterá;
- têm consciência da regra como um produto do grupo, que tem razões racionais e sociais para existir e que pode ser mudada se isso se fizer necessário ao grupo;
- julgam os outros, colocando-se no lugar deles e, assim são capazes de avaliar as intenções dos atos;
- consideram mais errado (mentira e outras transgressões) aquilo que mais prejudica a relação de confiança, de solidariedade entre as pessoas, a

convivência no e do grupo, mesmo que isso se mostre velado, disfarçado e escape à punição direta;

enfim, consideram justo aquilo que resultar num benefício distribuído o mais igualmente possível, o mais eqüitativo. Ou, **como diria o filósofo** (grifo nosso), no que garantir a dignidade para todo e qualquer ser humano: ninguém ser usado como um meio para o outro. (p.50)

Essas três fases, fazem parte do caminho psicogenético descoberto por Piaget, no desenvolvimento da moralidade. Há, ainda, um outro fenômeno exaustivamente estudado por esse autor que se relaciona às fases descritas acima: a evolução da noção de justiça.

Para Piaget, a justiça é uma noção moral, a mais racional de todas, que é construída paulatinamente, acompanhando o desenvolvimento da moralidade. Sabemos que, quando Piaget fala em desenvolvimento está se referindo a um caminho a ser percorrido até se chegar a um ponto mais evoluído. No caso da justiça, esse caminho passa por três fases.

Num primeiro momento, a criança apresenta uma noção bastante pessoal de justiça, o que Piaget denominou de crença na justiça imanente. Ela acredita que toda transgressão será, inevitavelmente, castigada. Nessa primeira fase, as punições (ou castigos) se apresentam como automáticas, vindas dos próprios objetos ou da natureza. Para as crianças dessa fase, a natureza seria uma espécie de cúmplice do adulto, punindo as desobediências que fugiram aos olhos destes. Essa é a noção mais primitiva de justiça e está diretamente ligada à anomia e à heteronomia.

A segunda fase do desenvolvimento da noção de justiça é marcada pela idéia que a criança constrói de que é preciso haver proporcionalidade entre o ato delituoso (transgressão) e o castigo (sanção) aplicado; o que Piaget denominou

de justiça retributiva. Há dois tipos de sanções ligadas à essa noção de justiça: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. Vejamos do que se trata.

Na sanção expiatória, a qualidade do castigo é estranha a do delito. Esse tipo de sanção é ligada à coação e às regras de autoridade.

Explica Piaget (1932/1994)

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

Crianças mais heterônomas optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a severidade do castigo.

Na sanção por reciprocidade, ao contrário, o castigo é diretamente ligado à qualidade do delito. Esse tipo de sanção é ligada à cooperação e às regras de igualdade. Nesse caso, se uma criança quebrou algo não vai ficar sem almoço ou sem seus brinquedos mas, vai ajudar a limpar a bagunça que fez.

Como afirma Piaget (1932/1994)

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade. (p. 162)

Crianças mais autônomas, optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a reciprocidade.

Na terceira, e última, fase da evolução da noção de justiça, as crianças mais velhas fazem seus julgamentos guiadas por princípios de igualdade, ou seja, pela disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um e, a partir desse reconhecimento, aplicar a mais justa sanção em determinada situação. Essa é,

sem dúvida, a noção mais evoluída de justiça e está diretamente ligada à autonomia.

Essas noções, assim como todas as outras características relacionadas às três fases do desenvolvimento moral (anomia, heteronomia e autonomia), não estão presentes a priori nos indivíduos. Segundo esse autor, nenhuma realidade moral é completamente inata. Os homens não nascem bons ou maus, heterônomos ou autônomos, mas constroem essa moralidade através de suas interações sociais.

É interessante notar que, nessa afirmação de Piaget, a palavra “completamente” sugere que há algo de inato na moralidade e ele explica:

O que é dado pela constituição psico-biológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo - componentes do “respeito” -, as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação, da imitação etc.; e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem como à sociedade de seus semelhantes. Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas: fonte dos piores excessos como de todos os desenvolvimentos, a natureza psicológica do indivíduo como tal permanece neutra do ponto de vista moral. Para que as realidades morais se constituam, é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. (Piaget, 1930, in Macedo, 1996, pp.2-3)

A construção da moralidade autônoma, portanto, pressupõe interação social. Piaget nos lembra que há dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

Segundo esse autor as crianças, desde muito cedo, estabelecem relações sociais com aqueles que as cercam e independente de quem sejam essas pessoas (pais, professores, colegas, vizinhos, etc), os vínculos sociais são formados. No entanto, essas relações estão subordinadas, num primeiro momento, ao egocentrismo infantil e à autoridade do adulto. Dessa mescla ambivalente é que derivam as duas possibilidades de relações sociais propostas por Piaget: aquelas baseadas na coação e aquelas baseadas na cooperação.

Nas relações de coação, os adultos ou companheiros mais velhos, usam de sua autoridade para impor regras às crianças, ou seja, pregam a submissão infantil e não permitem a troca de pontos de vista. Ainda que isso seja impossível para uma criança egocêntrica, deixar que ela expresse seus pensamentos para confrontá-los com o do adulto pode ser um primeiro exercício para o declínio do pensamento egocêntrico e a construção da capacidade de reciprocidade. Porém, nas relações de coação esse confronto não é permitido, pois o adulto cobra respeito da criança mas não a respeita enquanto pessoa. A esse tipo de respeito, Piaget deu o nome de “respeito unilateral”, ou seja, que deriva de apenas um dos lados, o da criança pelo adulto, é claro! Podemos concluir, então, que o respeito unilateral une-se à coação e reforça a heteronomia infantil.

Por outro lado, nas relações de cooperação, há trocas efetivas entre adultos e crianças e prevalecimento do respeito mútuo, entre iguais.

Nas palavras de Piaget (1932/94):

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos

estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (Piaget, 1932/94: 294)

O ambiente escolar, segundo Piaget, também é fonte de estímulo para o desenvolvimento da autonomia. Araújo (1993), em sua dissertação de mestrado, reafirmou essa constatação de Piaget, entrevistando 56 crianças de três escolas que variavam de um ambiente cooperativo a um ambiente de coação. O autor verificou, empiricamente e na realidade brasileira, que os dados obtidos por Piaget permanecem reais e que as crianças que estavam expostas a ambientes de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo possuíam um maior nível de desenvolvimento moral. Por outro lado, as crianças pertencentes às escolas que adotavam postura autoritária, propiciando um ambiente de coação, possuíam um menor nível de desenvolvimento moral, apresentando comportamentos predominantemente heterônomos.

Segundo Piaget, seria “imoral” querer impor às crianças regras completamente elaboradas, pois, segundo esse autor, a vida social das crianças é bastante rica para que essas construam suas regras e passem a respeitá-las. Por outro lado, as crianças não podem ser deixadas à sua natureza biológica; é necessário que se proporcione um ambiente onde a cooperação possa ser experimentada, a fim de que a consciência autônoma seja construída. É o que Piaget irá propor nos procedimentos de educação moral, como veremos.



Antes, porém, para terminarmos nossas reflexões acerca da teoria piagetiana do desenvolvimento do juízo moral, julgamos necessário retornarmos às influências de Kant na obra desse autor.

O sujeito presente em toda a obra de Piaget, mesmo quando trata da moral, é o sujeito epistêmico: ativo e construtor de seu próprio conhecimento. Esse sujeito não possui a liberdade aprioristicamente, nem a vontade e a razão capaz de levá-lo a agir segundo princípios internos, como o Imperativo Categórico de Kant. Como afirma Freitag (1992),

O sujeito epistêmico da filosofia crítica de Kant é substituído pelo sujeito em formação e transformação permanente, à luz da experiência. Trata-se de um sujeito que pretende a liberdade, a autonomia, a justiça e a igualdade e reconhece os seus limites internos e externos, agindo adequadamente (racionalmente) nos dados contextos sociais, transformando-os, para aumentar o espaço de liberdade individual e coletiva. (Freitag, 1992: 14)

Segundo essa autora (1990), não obstante, as influências de Kant na teoria piagetiana são profundas.

Em *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) Piaget e colaboradores desenvolveram uma teoria da moralidade que, no meu entender, se baseou no modelo de Kant. O cerne da teoria moral de Piaget coincide com a de Kant. Piaget não se interessa pela gênese, na criança, de conceitos como felicidade, carinho, temperança ou prudência que povoam as teorias éticas não-kantianas. Piaget centra sua atenção na “autonomia da razão”, no “respeito à norma” e na “idéia da justiça”, temas centrais da ética kantiana. (Freitag, 1990: 60)

Para Freitag, Piaget não só foi influenciado por Kant como introduziu inovações à teoria desse autor, no que se refere à razão prática. São três as inovações apontadas por ela, supondo que Piaget:

1) Redefine geneticamente o conceito de autonomia – Piaget afirma que o homem não nasce autônomo mas constrói sua autonomia através de um caminho psicogenético;

2) Redefine dialogicamente o Imperativo Categórico – para Kant o respeito ao Imperativo Categórico surge de um entendimento pessoal, in foro intimo; enquanto que para Piaget, a universalização de princípios de valor só é possível no grupo, através da cooperação e do respeito mútuo. Como afirma Freitag:

O procedimento da universalização da lei que deve reger a conduta de cada um e de todos é (como Habermas o postulou) monológico em Kant e dialógico em Piaget. Piaget e não Kohlberg (como acredita Habermas) é o verdadeiro predecessor de uma “Ética discursiva”, pois foi Piaget quem defendeu o caráter essencialmente social e dialógico da razão prática. (Freitag, 1990: 61)

3) Redefine dialeticamente a relação entre a razão teórica e a razão prática – para Kant a razão teórica está proibida de pensar a liberdade, papel esse da razão prática. Dessa maneira, esses dois conceitos se justapõem mas não estabelecem uma relação de troca. Já, para Piaget, razão prática e razão teórica mantém uma relação dialética. O pensamento hipotético dedutivo, adquirido no período das operações formais, permite pensar a liberdade e generalizá-la para o mundo dos homens.

Enfim, a obra de Piaget sobre a moralidade humana tem como um de seus alicerces as idéias de Kant. No entanto, é Jean Piaget quem funda a psicologia da moralidade humana, oferecendo à mesma status de ciência, com métodos e técnica próprios, pré-requisitos indispensáveis para o referido título.

3) A Educação Moral em Piaget

Piaget escreve o texto *Os procedimentos de Educação Moral* em 1930, ou seja, dois anos antes do *Juízo Moral na Criança*, onde apresentaria os resultados de suas pesquisas acerca da construção da moralidade. Nesse texto, o autor explicita sua opinião sobre a necessidade de se educar moralmente e tece considerações sobre o papel das relações sociais (interação) nessa educação.

No que se refere à educação moral, Piaget diz que tanto as relações de coação como as de cooperação são importantes. Num primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado. Ninguém pode formular concepções acerca de algo que não conhece. É necessário e inevitável, pois, uma primeira fase de heteronomia, de obediência à autoridade, para que, depois, o espírito de cooperação possa ser construído, através do respeito mútuo e da reciprocidade. O grande perigo e o que frequentemente acontece, é que essa coação estende-se por muito mais tempo que o necessário, prejudicando assim a queda do egocentrismo, o exercício da cooperação, a capacidade de reciprocidade e, conseqüentemente, a construção da autonomia.

O objetivo da educação moral, portanto, é o de auxiliar as crianças à construírem sua autonomia. Como afirma Piaget (1930)

No que se concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (Piaget, 1930, In. Macedo, 1996: 09)

Com relação aos procedimentos de educação moral, Piaget diz haver duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Dos procedimentos verbais em educação moral Piaget (1930, In. Macedo, 1996) diz: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.” (p. 15). Para Piaget, os procedimentos verbais ou as “lições de moral” são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores através da coação e do respeito unilateral. A criança por não viver ou se envolver na situação exposta não compreende o seu significado, mas finge aceitá-la pelo medo da punição ou perda do afeto.

Piaget diz, ainda, que as “lições de moral” podem ser válidas quando se constituem como resposta à uma questão prévia, ou seja, quando as crianças pedem explicações para determinadas situações que lhes causaram desequilíbrio. Vindo dessa maneira, o procedimento verbal pode conseguir tocar o espírito da criança, já que essa o abriu para reflexão. Entende-se, com isso, que a moralidade não pode ser imposta como decreto, mas sim construída como um contrato.

Queremos apenas ressaltar, no momento, que mantidas as justas proporções, a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe. (Piaget, 1930, In Macedo, 1996, p.20)

Segundo Piaget o método mais efetivo para a educação moral é o **ativo**, onde a criança participa de experiências morais através do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações onde possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade.

A educação moral, para Piaget, não constitui uma matéria especial de ensino mas um aspecto particular da totalidade do sistema, dessa maneira, as crianças e os jovens não devem ter “aulas” de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes na escola. Nesse sentido, os trabalhos em grupo (ou trabalho por equipes, como prefere Piaget) são uma atividade facilitadora para a construção da autonomia, pois as crianças, ao trabalharem juntas, podem trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas idéias e perder em outras, enfim, podem exercer a democracia.

Piaget conclui seu trabalho dizendo que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança e que, nesse sentido, os métodos ativos são superiores aos outros. Podemos dizer, então, que educar moralmente para Piaget é proporcionar à criança situações onde ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e assim, construir a sua autonomia.

Complementando as idéias contidas nesse primeiro texto, Piaget escreve, ainda, **O espírito de solidariedade e a colaboração internacional** (1931), **Observações psicológicas sobre o self-government** (1934), **É possível uma educação para a paz?** (1934), **A educação da liberdade** (1945), entre outros, onde retoma as discussões acerca do papel da cooperação e, conseqüentemente, da reciprocidade, na construção de espíritos autônomos. Com isso, é possível notar que Piaget nunca abandonou suas pesquisas acerca da moralidade, ainda que, em suas últimas obras, tenha dado mais atenção aos assuntos referentes à epistemologia.

Em **O espírito de solidariedade e a colaboração internacional** (1931), Piaget centra suas reflexões nas relações entre os povos e, mais uma vez, afirma que para que a solidariedade se desenvolva nas crianças, não são suficientes

os métodos orais, onde são ensinados exemplos a serem seguidos, mas uma vivência pessoal e coletiva da questão por parte das crianças.

Afirma Piaget (1931/1998)

✓ A educação internacional, e em particular a educação da solidariedade, não poderia ser reduzida a um ensino oral que forneceríamos de uma vez por todas às crianças: o que necessitamos é da constituição de um espírito novo de colaboração e de justiça, que torna os indivíduos suscetíveis de cooperar independentemente das divergências de raças e de nacionalidade (p. 76)

Em **Observações psicológicas sobre o self-government** (1934), Piaget analisa as principais relações psicológicas em jogo no exercício do self-government como, por exemplo, a questão das relações que unem os professores aos alunos e que devem ser analisadas através de um triplo ponto de vista: do egocentrismo do indivíduo, da coerção dos mais velhos e da cooperação entre os iguais. Também nesse caso, Piaget afirma ser necessário que as crianças experimentem a cooperação e o respeito mútuo para que possam construir seu auto-governo (autonomia). O self-government é, segundo esse autor, “um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns.” (Piaget, 1934/1998: 126)

É apenas no trabalho em grupo que essa construção é possível. A auto-regulação grupal surge da experiência com as atividades coletivas e no que se refere à educação moral “o self-government contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade.” (Piaget, 1943/1998: 126)

Em **É possível uma educação para a paz?** (1934), Piaget retoma suas reflexões acerca das relações internacionais. Segundo ele, a luta entre as

nações, a desconfiança, o medo e a disputa por fronteiras tornam difícil uma educação para a paz. O ensino da colaboração internacional permaneceu, por muito tempo, superficial e os objetivos propostos pode-se dizer que eram mesmo contrários à essa idéia.

Para que uma educação para a paz seja realmente possível, é necessário que se trabalhe as posições egocêntricas das crianças em relação aos pequenos estrangeiros; levando-as a se interessar e compreender o outro. Nesse sentido, afirma Piaget, a simples propaganda pacifista torna-se ineficaz se não houver uma adaptação de todo o espírito às relações internacionais.

Esclarece Piaget (1934/1998)

A idéia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. (p. 135)

Finalmente, em **A educação da liberdade** (1945), Piaget afirma que “foi somente quando a cooperação começou a prevalecer sobre a coerção que a liberdade individual tornou-se um valor necessário” (p. 153), mas adverte que essa liberdade não deve ser entendida como anomia ou anarquia, e sim como autonomia.

As idéias de Piaget contidas nesse texto nos remetem a questão da **disciplina**. Para esse autor, a disciplina pressupõe a liberdade responsável que se apresenta como “a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele mesmo escolheu e para a constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade.” (Piaget, 1934/1998: 154)

Podemos inferir, portanto, que para Piaget a questão da disciplina está vinculada à educação da liberdade. Indivíduos que vivenciam, na maior parte do tempo, relações de coação, permanecem heterônomos (guiados por outro) e não

terão subsídios para construir sua auto-disciplina (autonomia). Nesse sentido, permanecerão **indisciplinados**, sem condições reais de exercerem uma liberdade responsável, que conheça os seus limites e respeite os limites alheios.

Nessa pesquisa, procuraremos verificar empiricamente as relações entre a indisciplina na escola e a moralidade das crianças, baseados nessas idéias de Piaget. Desconhecemos estudos empíricos que articulem essas questões e poucos são os que procuram articular teoricamente essas dimensões. Entre eles, destacaremos os estudos de LaTaille (1996 b) e Araújo (1996).

Segundo Araújo (1996), quando falamos em indisciplina, nos remetemos, imediatamente, à questão do desrespeito às regras estabelecidas; pensamos também em falta de limites e rebeldia.

É preciso, entretanto, notar que nem todas as regras são morais: se o princípio que as gerou não for o da justiça, elas serão, ao contrário, imorais e, conseqüentemente, o desrespeito é um possível sinal de autonomia.

Conforme Araújo (1996)

... o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma com que aquelas foram estabelecidas. Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e esperam que os outros somente obedeçam! (p.110)

Dessa maneira, professores autoritários que buscam alunos submissos, podem entender a autonomia como indisciplina, criando rótulos e “fórmulas” para resolver tal “problema” de comportamento. Resta esclarecer de quem é, na verdade, o mal comportamento: do aluno ou do professor?

Como afirma Araújo (1996)

Portanto, somente uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro das escolas, famílias e da sociedade poderá fazer

com que o problema da indisciplina seja encarado sob uma perspectiva diferente. Nesse sentido, deve-se objetivar que os princípios subjacentes às regras a serem cumpridas pelo sujeito tenham como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, bem como a construção de relações que auxiliem esse sujeito a “obrigar sua consciência” a agir com base no respeito a esses princípios, e não por obediência. (p.114)

LaTaille (1996 b), no artigo **A indisciplina e o sentimento de vergonha**, fala sobre o enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha. Para ele, é impossível pensar a moralidade sem a vergonha, que se distingue do sentimento de culpa (deixemos esse último por conta do superego...). Assim, um indivíduo moral (autônomo) necessariamente sentirá vergonha se agir contra os princípios morais. No entanto, o oposto não é verdadeiro: podemos pensar a vergonha sem a moralidade. La Taille escreve o seguinte:

... se a vergonha é sentimento inevitável, inerente ao ser humano, aquela associada à moral não se impõe necessariamente. A vergonha pode seguir vários caminhos, a moral é um deles. A qualidade da interação social determina em grande parte o quanto a moralidade vai associar-se à imagem que cada um faz de si. O olhar alheio tem grande responsabilidade neste processo. Ora, o que, hoje em dia, tal olhar contempla? (1996 b:17)

Segundo esse autor, as pessoas estão, atualmente, muito mais interessadas no que diz respeito a sua personalidade e afetos do que em assuntos relacionados ao espaço público. É como se estivesse em curso um processo de restrição do espaço da ação moral e uma crescente tirania da intimidade.

As conseqüências morais são claras: a moralidade só cabe no espaço da intimidade, cada um deve ter seus valores, e lutar para assumir aqueles que acredita irem contra a sua busca pelo prazer. A tendência é termos valores incommunicáveis e um quadro bem próximo da anomia:

Se a análise feita do enfraquecimento da relação vergonha/moral for correta, explicam-se facilmente certos comportamentos indisciplinados relacionados a valores morais. Pensemos de forma extrema: se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles) incluem poucos valores morais, se seu “orgulho” alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam poucos inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, e nem a considerar seus atos de desobediência com correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). Não sentirão nem vergonha, nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada. O olhar reprovador do professor não terá efeito: seus cenários são outros, suas platéias são outras. (LaTaille, 1996 b:20)

Nesse caso, LaTaille nos remete ao outro lado da moeda: alunos indisciplinados podem ser, também, os mais heterônomos, pois não cabem em suas vidas os valores e as regras morais. Dessa maneira, desrespeitarão as normas da boa convivência pois não entendem o porquê das mesmas. Seus interesses moram em outro lugar e nesse outro planeta não há espaço para a moralidade.

Em suas considerações finais, o autor diz que a solução é reforçar no aluno o sentimento de dignidade como ser moral e que a escola deve lembrar-se de que a sua função é, antes de tudo, preparar indivíduos para o exercício da cidadania. Isso só será possível através de relações democráticas, pois “não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública.” (LaTaille, 1996:23)

Em síntese, os estudos realizados nos remetem a duas idéias: a) existe uma possível relação entre indisciplina e desenvolvimento do juízo moral e, b) existe uma possível relação entre essas questões e o meio social constituído pelas relações escolares. É o que a presente pesquisa pretende demonstrar.

4) A Educação Moral Pós-Piaget

Os estudos referentes à Educação Moral estiveram sempre presentes nas pautas educacionais. A preocupação em encontrar a melhor forma de educar moralmente gerou diferentes modelos acerca da mesma.

Segundo Buxarrais (1997), há três modelos distintos de Educação Moral que diferem entre si quanto aos objetivos, métodos e filosofia de trabalho.

Há modelos de educação baseados em valores absolutos, onde prevalece uma visão de mundo povoada por valores e normas de conduta indiscutíveis e imutáveis. Tais valores são impostos por um poder autoritário, passados como dogmas e não passíveis de serem discutidos. Pretendem regular todos os aspectos da vida social e pessoal dos indivíduos, através da coação ou de políticas sociais camufladas porém dogmáticas. Não pretendem formar indivíduos pensantes que possam optar, discutir, dialogar, mas sim fabricar representantes dos valores elegidos como os melhores. Tais modelos têm como referência uma visão de cidadão pré-concebida e a educação moral deve ser a responsável por essa reprodução.

Opostamente, há outros modelos de educação moral baseados em valores relativos, onde os valores e as normas de conduta são vistos como critérios totalmente subjetivos. Dessa forma não deve haver consenso sobre a melhor forma de agir em determinada situação pois tal resolução depende das características pessoais de cada um. As decisões devem ser sempre individuais e nunca coletivas, do contrário, feririam o princípio da pessoalidade. O papel da educação moral, nesse caso, é quase nulo, pois não há o que se ensinar já que os julgamentos morais dependem exclusivamente da subjetividade de cada um.

Por fim, existem os modelos de educação baseados na construção racional e autônoma de valores. É dentro dessa terceira tendência que se encontram

os trabalhos de Piaget, Kohlberg, Puig e outros. Nesses modelos procura-se propor situações que facilitem a construção da autonomia por parte do educando.

Se trata de trabajar la dimensión moral de la persona, y desarrollar y fomentar su autonomía, su racionalidad y el uso del diálogo como forma de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales – que afecten por igual al modo de pensar y de actuar – que orientem a las personas ante situaciones de conflicto de valores. (Buxarrais, 1997: 86)

Mesmo dentro desses modelos há diferentes tendências em relação à definição de Educação Moral e inúmeras obras foram escritas referentes ao tema. Elegemos, no entanto, para orientar nosso trabalho, as investigações do professor Josep Maria Puig⁷, pois acreditamos haver continuidade e complementação das idéias de Piaget por esse autor.

Puig (1998) entende a educação moral como construção da personalidade moral; o que introduz um novo conceito às idéias de Piaget que considera a educação moral como desenvolvimento.

Segundo Puig, a educação moral deve apresentar-se como um espaço de reflexão individual e coletiva que possibilite a elaboração autônoma de valores e que auxilie a:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.

⁷ Professor da Universidade de Barcelona (Espanha), coordenador do GREM (Grup de Recerca en Educació Moral), grupo responsável por grande número de pesquisas na área da moralidade humana.

- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando a justiça, lhes deu. (Puig, 1998b: 17)

Para esse autor, a educação moral pressupõe uma tarefa construtiva e deve levar em consideração as diferenças e os valores culturais de todos os grupos sociais. É necessário, ainda, atentar para alguns elementos presentes na moralidade, como por exemplo, as emoções e os sentimentos. É exatamente neste ponto que Puig introduz novidades às idéias de Piaget. Para esse autor,

A educação moral como desenvolvimento entende que o domínio progressivo de formas de pensamento moral é um valor desejável em si mesmo e, sem dúvida nenhuma, o seu principal objetivo. Isso deve ser assim à medida que nos aproxima de raciocínios mais equilibrados e amplos, isto é, raciocínios mais justos... No entanto, vale destacar sua capacidade de fundamentar uma idéia de autonomia baseada na reflexão, e não na escolha, assim como sua eficácia para fundamentar a educação moral além das crenças concretas. Esta é, portanto, uma proposta muito útil em sociedades abertas, plurais e democráticas... A educação moral como desenvolvimento não esclarece muito quando se trata de considerar problemas morais contextualizados e concretos; não consegue localizar corretamente as aquisições morais das gerações anteriores que parece lógico conservar e transmitir; tem dificuldade para acomodar elementos da personalidade moral tais como os sentimentos e as emoções ou, ainda, a necessidade de explicar a própria conduta moral. (Puig, 1998a: 72)

É com base nessas críticas que Puig propõe certas reformulações à teoria piagetiana da construção da autonomia, inserindo a idéia de construção da personalidade moral, o que, obviamente, inclui, também, a autonomia. Num primeiro momento, essa construção propõe a adaptação dos indivíduos à sociedade e à si mesmos, ou seja, a aquisição de normas básicas de convivência e o reconhecimento de seus próprios pontos de vista. À esse primeiro passo para construção da personalidade moral, Puig (1998b) dá o nome de clarificação de

valores. São propostos exercícios para auxiliar esse auto-conhecimento, que têm como objetivo,

... iluminar melhor o horizonte valorativo do sujeito, ou conduzir processos de valoração que provoquem a assimilação de novos valores. Esse tipo de exercícios torna-se especialmente apropriado, como apontávamos ao referirmo-nos às finalidades da educação moral, para construir a própria identidade moral; uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que se defina como espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. (Puig, 1998b: 36)

Os procedimentos metodológicos incluem: perguntas clarificadoras, frases inacabadas, dinâmicas e exercícios expressivos como folhas de pensamento, folhas de revisão, jogos de entrevista, jogos de seleção e trabalhos com fotografias. (Puig, 1998b.)

O segundo momento da construção da personalidade moral consiste em adquirir elementos culturais e de valor que se constituem como horizontes normativos desejáveis, tais como a justiça, a igualdade, a liberdade e a solidariedade. É necessário, ainda, formular capacidades pessoais de julgamento, compreensão e auto-regulação, o que permitirá o enfrentamento autônomo do indivíduo com os inevitáveis conflitos de valores. “Trata-se, pois, de formar a consciência moral autônoma de cada sujeito e fazê-lo como espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo, para que seja realmente o último aspecto da vida moral.” (Puig, 1998a: 75)

Nesse sentido, Puig propõe, como procedimentos metodológicos, uma série de recursos, tais como: discussão de dilemas morais (baseados nos procedimentos de investigação de Kohlberg), exercícios de role-playing, compreensão crítica, enfoques socioafetivos, exercícios de auto-regulação, exercícios de role-model, exercícios de construção conceitual, habilidades sociais, resolução de conflitos e atividades informativas. (Puig, 1998b)

“Por fim, a construção da personalidade moral conclui com a construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral.” (Puig, 1998a: 75) Assim, o último momento da educação moral com vistas à construção da personalidade, seria o de tomar conhecimento de sua própria biografia moral, conhecer seus valores e ter as habilidades necessárias para viver uma vida que “valha a pena ser vivida e que produza felicidade a quem a vive.” (Puig, 1998a: 75/76)

Se as análises do professor Puig aprofundam as reflexões de Piaget por um lado, elas deixam a desejar no que se refere às relações sociais estabelecidas dentro da escola e que têm, como afirma Piaget (1932), papel central na construção da autonomia. Nesse sentido, outros pesquisadores do GREM oferecem contribuições valiosas.

Trabalhos como os de Maria Rosa Buxarrais (1997) e Miguel Martínez Martín (1998) são bons exemplos de aprofundamento da questão social (interação), fator importante para a construção da moralidade e face pouco explorada por Puig.

Segundo Buxarrais (1997), um “projeto de educação moral” deve levar em conta a realidade do país, as questões políticas relacionadas à concepção de escola e a preparação do corpo docente, para que possa elaborar um currículo onde estejam presentes: o conceito de educação, as características sócio-culturais do grupo, as dimensões da personalidade moral (Puig), as estratégias de trabalho e os âmbitos temáticos a serem trabalhados.

Dessa forma, toda a escola deve estar engajada em seu programa de educação moral, caso tenha optado por ele de forma democrática. Esse trabalho não pode ser desenvolvido apenas na sala de aula, entre professor e alunos, mas em toda a escola, que deve constituir-se como um ambiente sócio-moral que permita a construção da autonomia moral e intelectual.

Ainda segundo essa autora, a educação moral deve contribuir para a aquisição de critérios que guiem, regulem e proporcionem normas orientadoras para a vida prática das pessoas e da coletividade, tais como a crítica, o princípio de alteridade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a implicação e compromisso.

A crítica é o instrumento que permite ao indivíduo analisar a realidade e entrar no mundo dos valores determinando aquilo que é justo e o que não é. O princípio de alteridade é o que leva à descentração e a trocas efetivas entre pessoas, onde a justiça e a solidariedade devem ocupar lugar central. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras leis, no caso do Brasil podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente, podem se apresentar como instrumentos úteis para se fazer uma análise crítica da realidade cotidiana. A implicação e o compromisso são fatores que tornam os critérios anteriores possíveis, não fazendo deles simples declarações mas princípios que tenham significado em nível pessoal e coletivo.

Martín (1998), também membro do GREM, introduz, ainda, um novo conceito à educação moral: o de contrato moral dos professores. Segundo esse autor, é necessário haver um clima sócio-moral na instituição educativa e um “estilo” do corpo docente que garantam um bom convívio entre professores e alunos. O que Martín propõe é um compromisso efetivo do corpo docente com a questão dos valores, criando um clima institucional de caráter moral oportuno para o êxito dos objetivos que presidem a proposta de educação moral e em valores desse grupo.

Esclarece Martín (1998)

La tarea del profesorado supone un compromiso social y ético que procura transformaciones ante de carácter personal como comunitario. El contrato a través del cual el profesorado está obligado laboralmente y, a

la vez, se protege de aquello que pueda lesionar sus derechos, no es suficiente hoy. Es necesario avanzar hacia un nuevo modelo de relación que incorpore elementos éticos y morales y que denominamos por ello contrato moral. (p.09)

Enfim, dos modelos construtivistas de educação moral que surgiram após Piaget, acreditamos que as reflexões apresentadas pelo professor Josep Maria Puig e pelo GREM, mostram-se como as mais ricas e completas, dignas de receberem o mérito de “complementar” as idéias piagetianas sobre educação moral, introduzindo conceitos até então não assuntados.

5) A Educação Moral no Brasil

O termo Educação Moral não é novidade para a educação brasileira. A maioria dos brasileiros com mais de 20 anos, já ouviu falar nessa “matéria” e, muitos de nós, a cursaram nos tempos de colégio. Não há como fugir; todos que passaram pelo ensino formal no período de 1969 a 1986 aproximadamente, cursaram a disciplina “**Educação Moral e Cívica**” ou, para os alunos da educação superior, a inesquecível “**Estudo dos Problemas Brasileiros**” (EPB).

Tais disciplinas foram criadas, através de um decreto-lei, em 12 de setembro de 1969, durante o governo ditatorial do presidente Garrastazu Médici. Essa época, infeliz na história brasileira, foi marcada pelo governo militar que assumiu o poder da nação a partir do golpe de 64.

Segundo Soares (1994),

A preocupação com a desordem foi uma das molas mestras do Golpe de 64; ela aparece com frequência nos discursos presidenciais,

particularmente nos comemorativos do aniversário do golpe. Garrastazu Médici foi incisivo quando afirmou que

“...a nação bem se lembra... da angústia daquelas horas, a agonia da disciplina, da ordem, do desrespeito, da hierarquia, da autoridade... E a nação também se lembra de que foi chamar os seus soldados dos quartéis para dizer o ‘basta’ e o ‘fora’ ao cinismo e à insensatez, à audácia e à anarquia, à desonestidade e ao despudor, ao desgoverno, à desagregação... os fundamentos da sociedade brasileira (estavam) perigosamente abalados... pela desordem administrativa.” (Médici, 1973, p.26)

(p.23)

Dessa forma, uma das principais causas do Golpe, segundo os próprios militares, foi a desordem social, vista como um grande mal à nação. Em contraste, a ordem, a estabilidade, a tranquilidade e a obediência foram sublinhadas como virtudes: “as virtudes patrióticas do nosso povo generoso e ordeiro.” (Geisel, 1974: 61-5)

Com o suposto objetivo de manter a “ordem”, a “democracia” e a “liberdade” dos cidadãos e livrar o país da ação comunista, o governo militar decreta em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional no. 5 (AI5), onde é reprimida toda ação considerada subversiva. Inicia-se, então, um período de perseguições, torturas e cerceamento dos discursos do livre pensamento.

Todos os setores da sociedade passaram a servir, então, à Ditadura. A Educação era um desses fatores que serviu de cenário para as sandices ditatoriais. Em 1969 começam a surgir os decretos-lei, 24 no total, normatizando toda a Educação no país. Entre eles, o decreto-lei no. 869, que instituía a disciplina “Educação Moral e Cívica” como obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país.

Segue, na íntegra, o decreto-lei:



DECRETO-LEI No. 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969

Dispõe sobre a inclusão da educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional no. 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional no. 5, de 13 de dezembro de 1968, decretam:

Artigo 1º – É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Artigo 2º - A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade

Parágrafo único – As bases filosóficas de que trata este artigo deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.

Artigo 3º - A Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos da escolarização.

§ 1º - Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira”.

§ 2º - No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de "Estudo de Problemas Brasileiros", sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

Artigo 4º - Os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão de que trata o artigo 5º, e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Artigo 5º - É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1º - A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas dedicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

§ 2º - Aplica-se aos integrantes da CNMC o disposto nos §§ 2º, 3º e 5º do artigo 8º da Lei no. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Artigo 6º - Caberá, especialmente à CNMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da **doutrina** (grifo nosso) de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;
- c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classe e dos órgãos profissionais; e das empresas gráfica e de publicidade;
- e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei.

Parágrafo único - As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto de regulamentação desse Decreto-lei.

Artigo 7º - A formação de professores e orientadores da disciplina "Educação Moral e Cívica" far-se-á em nível universitário e, para o ensino primário, nos cursos normais.

§ 1º - Competirá ao Conselho Federal e aos Conselhos Estaduais de Educação, adotar as medidas necessárias à formação de que trata este artigo.

§ 2º - Aos Centros Regionais de Pós-Graduação incumbirá o preparo de professores dessa área, em cursos de mestrado.

§ 3º - Enquanto não houver, em número bastante, professores e orientadores de Educação Moral e Cívica, a habilitação de candidatos será feita por meio de exame de suficiência, na forma da legislação em vigor.

§ 4º - No ensino primário, a disciplina "Educação Moral e Cívica" será ministrada pelos professores, cumulativamente com as funções próprias.

§ 5º - O aproveitamento de professores e orientadores na forma do § 3º será feito sempre a título precário, devendo a respectiva remuneração subordinar-se, nos estabelecimentos oficiais de ensino, ao regime previsto no artigo 111 do Decreto-lei no. 200, de 25 de fevereiro de 1967.

§ 6º - Até que o estabelecimento de ensino disponha de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o seu diretor avocará o ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderá deixar de ser ministrada na forma prevista.

Artigo 8º - É criada a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC a personalidades que salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica.

Parágrafo único - A CNMC proporá ao Ministro da Educação e Cultura as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste artigo.

Artigo 9º - A CNMC elaborará projeto de regulamentação do presente decreto-lei, a ser encaminhado ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, a contar da data da publicação deste Decreto-lei.

Artigo 10 - Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRÜNEWALD

Aurélio de Lyra Tavares

Márcio de Souza e Mello

Tarso Dutra

Através desse Decreto-lei, o governo militar “regulamentou” a disciplina “Educação Moral e Cívica”, tornando-a obrigatória em todas as escolas do país. A criação e a obrigatoriedade de tal disciplina não teve outro objetivo senão a manutenção do modelo social vigente: reforçar nos indivíduos, desde a mais tenra idade, o nacionalismo e a necessidade de “amar a pátria” e seus governantes, para que o progresso fosse alcançado.

Dessa maneira, a Educação Moral e Cívica converteu-se numa matéria doutrinária. Eram ensinados valores e modelos que deveriam ser seguidos como dogmas, tendo como objetivo moldar indivíduos alienados para que alguns pudessem dar cordas quando necessário. Ainda que velados, esses interesses

estavam por trás da criação dessa disciplina, que atendia aos anseios do governo militar.

Analisando o Decreto-Lei podemos perceber sinais ocultos de autoritarismo. Em primeiro lugar, em nenhum momento ficam claros os princípios que guiaram a formulação de tal lei. Fica evidente que o objetivo era a obediência e não o respeito a princípios democráticos. Mesmo quando aparecem termos como **cooperação**, este vem antecedido de palavras autoritárias como “influenciar” e “convocar”. A influência da religião também pode ser notada; era forte, na época, um movimento vinculado à Igreja Católica denominado Tradição, Família e Propriedade que zelava pela “moral” e pelos “bons costumes”, com certeza, tal Decreto-Lei baseou-se, também, em algumas idéias ligadas ao movimento.

A educação moral era entendida como “doutrina” e, como tal, não passível de discussão. O currículo, imposto de cima para baixo, também fazia conluio com o autoritarismo. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), nada mais era do que um órgão de censura que fiscalizava artigos, livros e discursos em nome do governo militar.

Como podemos perceber, o Decreto-lei imposto pelo militarismo foi um decreto da obediência. Tinha como filosofia promover a ordem social que estava vinculada aos ideais militaristas de controle e repressão da sociedade.

Aos olhos de Piaget, o Decreto-Lei de 1969, representa o que poderíamos denominar de “anti-educação moral”. Tal programa é totalmente contrário às idéias desse autor. Vejamos como:

1) Piaget defende que a Educação Moral não deve ser uma disciplina à parte, mas que deve envolver toda a escola, configurando-se como o que mais tarde chamaríamos de “tema transversal”;

2) A cooperação não é algo que pode ser “convocada”; segundo Piaget, a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo só serão possíveis se construídos no grupo e de maneira ativa;

3) A educação moral não pode ser entendida como “doutrina”, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos indivíduos, visando a justiça e o bem comum.

Enfim, apesar do título “Educação Moral e Cívica”, o que tal disciplina instituía era o incentivo à heteronomia pois indivíduos autônomos poderiam representar perigos aos ideais ditatoriais.

Felizmente, a cognição humana pôde ir além das convenções e nem tudo que foi imposto, foi seguido. Como estratégia de manutenção, a Educação Moral e Cívica falhou, assim como todo o militarismo, e a democracia (?) foi sendo, pouco a pouco, reestabelecida. No entanto, foi somente em 1993, durante o governo do Presidente Itamar Franco, que a disciplina Educação Moral e Cívica deixou de ser obrigatória nas escolas; através da Lei no. 8.663, de 14 de junho de 1996. Segue a Lei:

LEI No. 8.663, DE 14.06.93

Revoga o Decreto-Lei no. 869, de 12 de setembro de 1969, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É revogado o Decreto-Lei no. 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências.

Art. 2º - A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de

conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 14 de junho de 1993, 172º da Independência e 105º da República.

ITAMAR FRANCO

Murílio de Avellar Hingel

Dessa forma, tal disciplina foi desaparecendo das escolas e levando com ela o ranço da ditadura. A sua vinculação com essa experiência, no entanto, tornou-se inevitável e durante algum tempo as discussões acerca da moral e dos valores desapareceram das pautas educacionais brasileiras, pois um visível mal-estar surgia cada vez que o assunto era lembrado.

Desde o fim do regime militar, a atenção dos pesquisadores políticos e sociais passou a se concentrar nos novos problemas nacionais, na reconstrução da democracia, na elaboração da Constituição de 1988, na solução dos grandes problemas da nova república, deixando para trás, esquecido, o regime militar. (Soares, 1994: 10)

Não acreditamos que o regime militar deva ser esquecido, ele é, sem dúvida, uma página infeliz da nossa história mas faz parte dela. Se o negarmos, deixaremos de tomar os devidos cuidados para que as atrocidades desse período não se repitam. É verdade, também, que, ainda que de maneira velada, alguns germes da ditadura continuam vivos e precisam ser exterminados com a única vacina eficiente para esse caso: a consciência e a participação social!

O jornalista Alberto Dines nos lembra que

O Cala a Boca é uma instituição nacional mesmo que a democracia tenha sido restaurada. Prova disso é que lá nos cafundós das Minas

Gerais, chama-se calaboca a um cacete grosso e curto, capaz de dissuadir qualquer marmanjo de fazer o que lhe dá na veneta.

A censura acabou mas, de vez em quando, quando faltam argumentos, aparece a notícia de um tranco num jornalista. ... E o Cala a Boca não foi extirpado. Como o famoso refrão autoritário “sabe com quem está falando?”. São primos, espécies menos freqüentes mas não extintas. (Dines, 1998: 158)

Pensamos que devido a esses resquícios ditatoriais, não devemos nos calar quando entramos em contato com esse tipo de manifestação repressora, ao contrário, precisamos exercitar nossa democracia através da cidadania consciente

Dessa maneira, após um longo período de silêncio, estudiosos do tema, agora com uma outra proposta, voltaram a levantar a polêmica sobre a necessidade de se educar moralmente, buscando a construção da autonomia. Crescentes manifestações de violência nas escolas, indisciplina e falta de respeito levaram pesquisadores a se perguntarem a respeito dos valores que orientam essas crianças e jovens. Dessa vez, no entanto, o nome utilizado não foi “Educação Moral e Cívica” mas Ética e Cidadania; o foco, os objetivos e a metodologia de trabalho também se mostraram bastante diferentes, na verdade opostos àqueles veiculados em 1969.

No final de 1997, foram apresentados aos educadores brasileiros a primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), confeccionados para atender o 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Os PCNs surgem dentro da proposta Construtivista da Educação e têm como proposta central a construção da autonomia do educando, visando o pleno exercício da cidadania. O objetivo dessa nova proposta é o de auxiliar os professores na execução do seu trabalho, para que esses possam oferecer às crianças os conhecimentos que elas necessitam para crescerem como cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do plano Decenal de educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. (PCNs, v.1, p.17)

Lembra o atual Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que os novos parâmetros curriculares têm como principal objetivo auxiliar os educadores na sua tarefa de formar alunos aptos a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

O que há de mais avançado nos PCNs, fazendo deles uma proposta muito interessante é, ao lado das disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc.), a inserção de conteúdos transversais, tais como Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Ética (Educação Moral). É importante frisar que, tais temas, não se configuram como disciplinas curriculares, mas como conteúdos que devem ser inseridos transversalmente nas matérias já existentes. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, poderá trabalhar o tema Ética em suas aulas.

A introdução do tema Ética (Educação Moral) nesta proposta, bem como dos demais, não se deu ao acaso. Eles foram escolhidos em razão dos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecimento da compreensão da realidade e participação social. O tema Ética, em especial, justifica-se, também, como dissemos anteriormente, em virtude do aumento da violência e da indisciplina nas escolas.

No sentido de evitar confusões e comparações indevidas com a educação Moral e Cívica do Militarismo, o volume sobre Ética, dos PCNs, traz a seguinte advertência:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. (...) Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas”.

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. (PCNs, v. 8, p. 69)

Para a elaboração dessa nova proposta foram utilizados conceitos das teorias de Piaget, Wallon, Vygotsky e outros; assim como as experiências do professor Puig, citado anteriormente, um dos criadores da idéia de inserção dos conteúdos transversais no ensino e responsável pela reestruturação do currículo espanhol.

Os PCNs propõem quatro blocos de conteúdos para serem trabalhados com relação ao tema Ética, são eles: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. Para cada bloco há sugestões de conteúdos específicos para serem trabalhados junto aos alunos. Vejamos.



01) Respeito Mútuo

- as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões;
 - o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;
 - o respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas;
 - o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito aos outros e exigência de igual respeito para si;
 - o respeito ao direito seu e dos outros ao dissenso;
 - a coordenação das próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo;
 - o respeito à privacidade como direito de cada pessoa;
 - o contrato como acordo firmado por ambas as partes;
 - a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano;
 - o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro;
 - as formas legais de lutar contra o preconceito;
 - a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito;
 - a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;
 - o zelo pelo bom estado das dependências da escola;
 - a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação.
- (PCNs, V. 08, p. 104-5)

02) Justiça

- o reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça (como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças)

menores, das séries iniciais, em função de sua idade, altura, capacidades, etc.)

- o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento de horários);
- a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; repúdio à injustiça;
- o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira;
- a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres;
- o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição;
- o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres;
- a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados;
- a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos. (PCNs, V. 08, p. 108)

03) Diálogo

- o uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos;
- a coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo;
- o ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro;
- a formulação de perguntas que ajudem a referida compreensão;
- a expressão clara e precisa de idéias, opiniões e argumentos, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas;
- a disposição para ouvir idéias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário. (PCNs, V. 08, p. 111)

04) Solidariedade

- identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária;
- as formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo)
- a resolução de problemas presentes na comunidade local, por meio de variadas formas de ajuda mútua;
- as providências corretas, como alguns procedimentos de primeiros socorros, para problemas que necessitam de ajuda específica;
- o conhecimento da possibilidade de uso dos serviços públicos existentes, como postos de saúde, corpo de bombeiros e polícia, e formas de acesso a eles;
- a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável. (PCNs, V. 08, p. 112-3)

É importante frisar que os PCNs não propõem que esses conteúdos sejam trabalhados isoladamente, mas de uma forma conjunta, relacionados uns aos outros. Esse “conjunto central de valores”, como é denominado pelos PCNs, têm por objetivo a formação do cidadão e a garantia da dignidade humana.

Devemos ainda nos ater ao fato de que os PCNs não são uma metodologia de ensino, criada pelo MEC e imposta às escolas brasileiras; ao contrário,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios,

à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PCNs, v.01, p.13)

Dessa maneira, a educação moral no Brasil volta a ser assunto prioritário e, mais do que nunca, as escolas colocam-se como meta principal o pleno desenvolvimento do educando, oferecendo bases para seu crescimento afetivo, cognitivo e moral. Como podemos notar, os objetivos dos PCNs estão voltados para a formação de cidadãos plenos, resgatando a idéia de que a escola é responsável, também e principalmente, por essa formação.

Para concluir, podemos dizer que os PCNs surgem dentro de um panorama social e econômico bastante conturbado. O final do século e o regime político neoliberal pedem propostas à educação que se associem à nova ordem mundial: da aldeia global, do fim das diferenças sociais, de uma nova agregação humanitária. O Brasil, no entanto, continua sendo o país das desigualdades, do “jeitinho”, da falta de empregos, de moradia, de saúde, de saneamento básico, de alimentação. A bela comemoração de seus 500 anos, traz, enraizado em seu bojo, meio milênio de injustiça social.

Assim, acreditamos que a Educação Moral deva começar a ser realizada nas instâncias de poder de nosso país, como o Congresso Nacional Brasileiro, com os chamados “representantes do povo”, para depois ser estendida às escolas de todo o país.

Não estamos, com isso, negando a importância desse trabalho dentro das escolas. Estamos, outrossim, expressando nossa consciência de que, a Educação sozinha, não poderá realizar a transformação. Será necessário a preocupação, a boa vontade e a ação de todos os cidadãos: do catador de papel ao Presidente da República.

IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em moral, o problema apresenta um interesse especial. Também as dificuldades do método que vamos empregar devem dar lugar a um exame sistemático, não para chegar à rejeição ou à justificação desse método (todo método que atinge resultados constantes é interessante, e só a significação desses resultados deve ser discutida), mas para contribuir para o enunciado preciso do problema das “teorias morais”. (Piaget, 1932/94: 96)

Tudo o que dissemos das dificuldades de interpretação, no estudo do juízo do valor verbal na criança, não é, de fato, obstáculo para nos deter nessa pesquisa: pouco importa que a responsabilidade objetiva, da qual veremos os exemplos, esteja ligada a todo comportamento da criança ou somente aos aspectos mais exteriores e mais verbais de seu pensamento moral. O problema consistirá pelo menos em saber de onde ela provém e por que evolui. (Piaget, 1932/94: 101)

É sabido que os problemas de comportamento apresentados por grande parte dos alunos nos dias atuais podem derivar de muitas fontes.

A principal especulação em torno da questão nos remete aos problemas domésticos enfrentados por esses alunos, tais como: brigas entre os pais, falta de limites, falta de carinho, falta de atenção, problemas financeiros, entre outros. Na verdade, é difícil definir a causa central que gera a indisciplina, até porque ela não é a mesma em todos os alunos. Em outra oportunidade (Lepre, 1998) discutimos sobre o perigo de tentar generalizar o problema, criando, assim, rótulos.

No presente trabalho, no entanto, estudaremos um fator que acreditamos estar relacionado à questão da indisciplina na escola: o estágio de

desenvolvimento do juízo moral das crianças consideradas indisciplinadas. Dessa forma, não estudaremos questões referentes à problemática familiar, às relações de poder existentes nas sociedades modernas ou a conteúdos inconscientes que, também, podem gerar esse tipo de comportamento. O que estudaremos, outrossim, é a relação existente entre a indisciplina e o juízo moral dessas crianças. Pretendemos, também, fazer um estudo sobre as relações sociais estabelecidas na escola, entre as crianças e com os professores.

Julgamos necessário esclarecer que abordaremos apenas um fator específico: a indisciplina na escola e o relacionaremos ao estágio de desenvolvimento moral que diz respeito à esse domínio. Pois, como afirma Piaget (1932/94),

...não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência. Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais eivada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras mais refinadas: portanto, não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão. (p.75)

Dessa forma, nosso estudo pretende verificar o estágio (ou fase) de desenvolvimento do juízo moral dos alunos considerados indisciplinados na escola sobre determinado conjunto de regras presentes na mesma. Não é nossa pretensão abordar o assunto através de um panorama geral que envolva todos os setores da vida desses alunos ou de outros âmbitos de seu julgamento moral.

1) Os participantes

A fim de verificar a relação entre desenvolvimento moral e indisciplina na escola, observamos e entrevistamos alunos de 1^a a 4^a série de uma escola pública da cidade de Assis, entre 6 e 13 anos, que foram indicados pelas professoras como indisciplinados. Foi formado, ainda, um outro grupo com alunos das mesmas séries que são considerados, pelas professoras, os mais disciplinados.

Quadro 2 – Idades médias dos participantes por série

Série	Idade Superior	Idade Inferior	Média
1 ^a série	8 anos	6 anos	7 anos
2 ^a série	9 anos	8 anos	8 anos e 6 meses
3 ^a série	11 anos	9 anos	10 anos
4 ^a série A	13 anos	10 anos	11 anos e 6 meses
4 ^a série B	13 anos	10 anos	11 anos e 6 meses

Quadro 3 – Número de participantes

Série	Alunos Indisciplinados	Alunos Disciplinados	Total
1 ^a (Primeira)	03	03	06
2 ^a (Segunda)	03	03	06
3 ^a (Terceira)	07	07	14
4 ^a (Quarta) ⁸ (2)	15	15	30
Total	28	28	56

Para obtermos a amostra, entramos em contato com as professoras de 1^a a 4^a série, explicando-lhes o teor da pesquisa e pedindo que nos fizessem uma lista com o nome de 08 alunos considerados (pelo professor) os mais

⁸ Foram entrevistados alunos de duas salas: 4^a série A e B.

indisciplinados e 08 alunos que esses considerassem os mais disciplinados da classe.

O número de sujeitos derivou-se das listas enviadas pelas professoras. Especificamos, no início, um número máximo de sujeitos por classe: 08 alunos considerados indisciplinados e 08 alunos considerados disciplinados, ou seja, 16 alunos por classe.

No entanto, na 1ª e 2ª séries, as professoras disseram ter dificuldades para indicar 08 alunos que fossem indisciplinados pois, segundo as mesmas, não vivenciam tal problema. Justificaram que a classe era pequena e os alunos muito novos e “obedientes” (heterônomos?). Tivemos, portanto, na 1ª e 2ª séries um número menor de sujeitos entrevistados mas que, acreditamos, foi suficiente para que pudéssemos verificar o objetivado.

Participaram, ainda, da pesquisa, as professoras das salas observadas. No total, tivemos a participação de 05 professoras, que receberam um questionário para ser respondido e nos forneceram as listas com os nomes das crianças consideradas indisciplinadas e disciplinadas.

Dos cinco questionários entregues, apenas quatro foram respondidos. Uma das professoras (4ª série A) não respondeu e não devolveu o material. (Vide resultados e discussão)

1.2. Caracterização da escola

Os dados foram coletados em uma escola da Rede Estadual de Ensino, situada na periferia da cidade de Assis (SP). Essa escola oferece, como Modalidade de Ensino, o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) no período matutino e

vespertino, possuindo, também, salas para crianças portadoras de necessidades especiais, atendendo um total de 289 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 4. – Distribuição de alunos na escola

Período	Turma	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	D. F.	D. M.	Total
Manhã	A	20 alunos	30 alunos	38 alunos	38 alunos	10 alunos	—	136
	B	—	—	—	34 alunos	—	—	34
Tarde	A	—	25 alunos	36 alunos	36 alunos	10 alunos	12 alunos	119
	B	—	—	—	—	—	—	—
Total		20	55	74	108	20	12	289

Não é uma escola grande; o prédio é antigo porém bem conservado no seu interior. A parte externa do mesmo sofre depredações que, segundo a diretora, são causadas por jovens da vizinhança que, nos finais de semana, pulam o muro e utilizam a quadra esportiva.

Podemos notar, com isso, que essa é uma escola “brigada” com a comunidade, ou seja, para que os jovens da vizinhança possam utilizar a quadra devem pular o muro e, como reação, depredam as dependências da escola. A participação da comunidade nos assuntos relacionados às decisões escolares é nula. Não há interesse de um trabalho integrado, por ambas as partes, e nem uma estimulação da escola para que a comunidade participe nas questões do seu dia-a-dia.

A escola possui sala de educação artística, sala de vídeo e uma biblioteca, sendo a mesma muito pouco freqüentada pelos alunos. Há, ainda, uma pequena cantina e um pequeno pátio coberto onde as crianças tomam a sopa na hora do intervalo.

Essa escola participa do projeto do Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas), oferecido pela Polícia Militar. Esse projeto atende às crianças das 4^a séries que participam, semanalmente, de uma reunião com um membro da P.M., que vai à escola fardado e conversa com as crianças sobre drogas, violência, cidadania, direitos, deveres e etc. É possível notar que a figura da polícia na escola é muito marcante para as crianças; como teremos a oportunidade de discutir mais adiante, o “discurso” policial aparece nas respostas das crianças de 4^a série com muita freqüência.

Com a municipalização da rede de ensino da cidade de Assis, essa escola perdeu grande parte de sua clientela. A diretora se queixa de que as primeiras e segundas séries possuem um número muito pequeno de alunos e que, se no próximo ano a situação não se modificar, provavelmente essas classes se extinguirão. Funcionam, hoje, nessa escola, apenas uma sala de 1^a série, com 20 alunos e duas de 2^a série, com 30 e 25 alunos respectivamente.

Não foi possível notar uma proposta pedagógica comum entre os professores. Cada educador utiliza-se de um referencial; estes variam de uma proposta construtivista até uma postura tradicional.

2) – Instrumentos de Pesquisa

Como instrumentos de pesquisa utilizamos observação, um questionário com as professoras e entrevistas, através de historietas, com os alunos (nos moldes das realizadas por Piaget).

O método que guiou todo o nosso trabalho foi o Método Clínico Piagetiano, onde tivemos como preocupação entender o raciocínio das crianças entrevistadas.

Segundo Carraher (1998),

No método clínico-piagetiano, a finalidade do exame é compreender como o sujeito pensa, como analisa situações, como resolve problemas, como responde às contra-sugestões do examinador. As situações não são totalmente padronizadas, pois o examinador deve buscar a confirmação de suas inferências sobre o raciocínio das crianças durante o exame: sendo as inferências diferentes, o exame seguirá cursos diferentes para crianças diversas.

Dessa forma, não utilizamos nenhum instrumento padronizado, ou escalas que pudessem medir o nível de desenvolvimento do juízo moral das crianças. Procuramos, outrossim, acompanhar o raciocínio dos sujeitos entrevistados através das historietas para que pudéssemos comparar as respostas dadas pelos dois grupos de crianças.

2.1 - As observações

Observamos as crianças no contexto de sala de aula afim de verificar a qualidade das relações sociais (entre crianças e destas com a professora) e as possíveis manifestações de indisciplina. Concomitantemente, observamos a metodologia da professora e como essa reage frente a situações de indisciplina.

Fizemos, ainda, observações no corredor e na sala dos professores e entrevistas informais com as crianças e os professores, quando possível. Dessa maneira, ao participar do cotidiano da escola, pudemos notar fatos que nos interessam para a presente pesquisa.

As observações tiveram duração de 2 (dois) meses e aconteceram de acordo com o proporcionado pelas professoras. Algumas mostraram-se mais solícitas, permitindo a permanência na sala de aula durante uma semana (04 visitas, período integral), outras dificultaram o trabalho restringindo a observação à duas visitas à sala, com duração de meio período (após o recreio).

Quando a observação formal era possível procurávamos seguir o seguinte roteiro de observação:

- **Existem muitos atos de indisciplina? Quais?**
- **Como a professora tenta resolvê-los?**
- **Como são as relações sociais, com colegas e professores, das crianças indicadas como disciplinadas e indisciplinadas?**

Foram realizadas anotações livres sobre essas observações. Registrávamos os acontecimentos ocorridos em sala em um bloco destinado para esse fim.



2.2 - O Questionário com as Professoras

O questionário foi realizado com as professoras afim de obter dados sobre o que essas consideram indisciplina. Para tanto, utilizamos perguntas semi dirigidas, para que elas pudessem falar livremente. Procuramos, ainda, propiciar um dilema espontâneo para verificar como essas professoras reagem, na sua prática, frente à uma situação de indisciplina. Os questionários foram entregues as mesmas que responderam por escrito e devolveram de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Roteiro do questionário:

- **Defina indisciplina (O que é indisciplina?)**
- **Defina disciplina (O que é disciplina?)**
- **Cite uma situação de indisciplina ocorrida em sua sala**
- **Como procurou contorná-la?**
- **Você já passou por alguma situação, envolvendo indisciplina de alunos, onde teve dúvidas na hora de decidir como agir?**
(Possível dilema espontâneo)

Com esse questionário objetivamos verificar qual a concepção de indisciplina adotada pelas professoras, para que pudéssemos saber ao que elas estavam se referindo quando indicavam os alunos, denominando-os de indisciplinados ou disciplinados.

2.3 - As entrevistas com os alunos (As historietas)

Foram contadas, para as crianças de ambos os grupos, historietas nos moldes das feitas por Piaget (1932). Utilizamos historietas onde estavam

envolvidos o respeito às regras, o julgamento por responsabilidade subjetiva ou objetiva e o tipo de sanção preferida quando as regras são desrespeitadas. Para tanto, nos inspiramos na dissertação de mestrado de Menin (1985) que, através de observações e entrevistas verificou a autonomia e a heteronomia das crianças às regras escolares. Com isso, pretendemos verificar o nível de desenvolvimento moral das crianças consideradas indisciplinadas assim como das disciplinadas, para que, posteriormente, pudesse ser feita a comparação. Nessa investigação sobre o desenvolvimento moral foram abordados os seguintes aspectos da moralidade:

- consciência das crianças sobre as regras escolares com questões sobre a origem, mutabilidade e razão de obediência às regras;
- tipo de julgamento moral: por responsabilidade objetiva ou subjetiva;
- noção de justiça relacionada à escolha de sanções expiatórias ou por reciprocidade.

Para tanto, foram utilizadas questões e três historietas, na seguinte seqüência:

Questões iniciais sobre as regras:

Você sabe o que são regras?

Existem regras na sua escola?

Cite três regras presentes na sua escola

Quem inventou as regras da sua escola?

Essas regras poderiam ser mudadas? Seria certo (justo)?

Historieta I (Envolvendo a questão das regras)

Foi criada em Assis uma nova escola onde as crianças podem fazer provas juntas, pedir ajuda, umas as outras, para fazer as lições e emprestar materiais quando esquecerem os seus. Nas aulas a professora usa jogos ao invés de escrever na lousa.

Você entendeu o que eu disse?

Repita pra mim...

O que você acha dessa escola? Por quê?

É uma boa escola (justa)? Por quê?

Você acha que as crianças podem fazer provas em grupo? Por quê?

Se as regras da sua escola fossem mudadas e ela passasse a funcionar como essa escola que lhe falei, você acha que seria certo (justo)? Por quê?

Historieta 2 (Envolvendo intenção e consequência – julgamento por responsabilidade objetiva e subjetiva)

Em uma escola da cidade de Assis, bateu o sinal e as crianças saíram para o recreio para tomar sua sopa (merenda). Pedro saiu atrasado da sala de aula e, com muita fome, correu para pegar um lugar na fila e, sem querer, esbarrou em três colegas derrubando seus pratos de sopa no chão (quebrando-os).

Maria, uma aluna da mesma classe de Pedro, não estava com fome, mesmo assim entrou na fila para pegar a sopa mas não queria comer, então, escondida, jogou toda a sopa no chão e devolveu o prato na cozinha.

Você entendeu a história?

Repita para mim...

O que aconteceu com Pedro? O que ele quebrou?

O que aconteceu com Maria? O que ela fez?

Quem você acha que é o mais culpado? Por que?

Qual dos dois fez a pior coisa? Por que?

Quem deveria receber o pior castigo? Por que?

Que castigo você daria à Pedro?

Que castigo você daria à Maria?

Se você fosse a diretora, o que faria?

Historieta 3 (Envolvendo sanções expiatórias e por reciprocidade)

Situação I (Envolvendo briga entre colegas)

Uma menina chamada Clara brigou com a colega que estava sentada ao seu lado e, com raiva, quebrou a régua nova e o lápis da menina. O que você acha que seria preciso fazer?

E se você fosse a professora, o que faria?

Aconteceu isso numa escola e pensaram em 4 alternativas:

a) quebrar, também, a régua e o lápis de Clara, b) suspender Clara da escola por 3 dias, c) fazer com que ela peça desculpas e dê algum material seu para repor o que quebrou, d) chamar seus pais na escola e contar o fato para que esses a castiguem. Qual a mais justa dessas punições? (Qual o mais certo desses castigos?) Por quê?

Situação II (Envolvendo agressão à professora)

Um menino chamado Henrique gritou com a professora e a empurrou quando ela chamou sua atenção. O que você acha que seria preciso fazer?

E se você fosse a professora, o que faria?

Isso aconteceu em uma escola e pensaram em algumas punições (castigos):

a) colocá-lo de castigo na frente da classe, b) fazê-lo pedir desculpas, c) a professora não deveria, nunca mais, falar com ele, d) chamar a polícia?

Qual a mais justa dessas punições? (Qual o melhor castigo?) Por que?

Situação III (Envolvendo violência entre crianças)

Um menino chamado Paulo discutiu com um colega de classe chamado João durante a aula, chamando-o de “imbecil” e “burro”. João, muito irritado, decidiu resolver as coisas na saída. Quando deu o sinal da saída, João pegou um pau e bateu na cabeça de Paulo que caiu no chão, sangrando.

O que você pensa dessa situação?

Que castigo você acha que deveria ser dado à João? Por quê?

3) Procedimento para a coleta de dados

- a) Entramos em contato com a direção da escola afim de obter autorização para a realização da pesquisa;
- b) entramos em contato com as professoras de 1ª a 4ª série afim de obter autorização para fazer as observações;
- c) pedimos às professoras uma lista contendo o nome das crianças consideradas as mais indisciplinadas e as mais disciplinadas da sala;
- d) aplicamos os questionários nas professoras;
- e) de posse das listas, verificamos as salas que apresentavam o maior número de queixas, elegendo-as para iniciar as observações;
- f) escolhemos, entre os alunos indicados, aqueles que participariam da pesquisa (16 de cada classe – 08 disciplinados e 08 indisciplinados), quando o número indicado era suficiente para tanto;

- g) iniciamos as observação na sala de aula, tentando estabelecer vínculo com os sujeitos, assim como realizamos observações assistemáticas, não formais, pelo corredor, pátio, sala dos professores e demais dependências da escola;
- h) aplicamos as historietas em cada criança, individualmente, numa sala disponível para esse fim;
- i) analisamos as respostas, cruzamos os dados e criamos as categorias.

4) Procedimento para a análise dos dados

- a) Analisamos as respostas das professoras ao questionário e criamos 05 (cinco) categorias que definem a indisciplina, segundo questões que predominam em seus pontos de vista;
- b) analisamos as observações formais e informais, realizadas na escola, dentro e fora das salas de aula, relacionando-as às categorias de indisciplina encontradas;
- c) comparamos as respostas dadas pelos dois grupos de crianças (disciplinadas e indisciplinadas);
- d) Verificamos se havia diferenças quanto à: consciência das regras, mutabilidade das regras, julgamento por responsabilidade objetiva ou subjetiva e preferência por sanções expiatórias e por reciprocidade;
- e) comparamos os resultados obtidos com outras pesquisas da área, como a realizada por Menin (1985) e Araújo (1993);
- f) na conclusão, tecemos considerações sobre o ambiente proporcionado pela escola.

V - RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados obtidos e a discussão dos dados serão aqui apresentados na seguinte seqüência: a) dados e resultados obtidos através do questionário, observação e conversas informais realizadas com as professoras; b) dados referentes às observações realizadas nas salas de aula; c) dados e resultados obtidos através das entrevistas feitas com os alunos de 1ª a 4ª série indicados, pelas professoras, como indisciplinados e disciplinados; d) comparação dos dois grupos de crianças (indisciplinados e disciplinados), no intuito de constatar se há diferenças quanto ao estágio de desenvolvimento do julgamento moral

A) DADOS E RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO, OBSERVAÇÃO E CONVERSAS INFORMAIS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS

Julgamos necessário apresentar primeiramente os resultados obtidos juntos às professoras, pois esses, com certeza, esclarecem a indicação das mesmas, ao classificarem seus alunos como disciplinados ou indisciplinados.

Das cinco classes observadas, pudemos perceber cinco maneiras diferentes de entender a indisciplina, segundo cada professora.

Obtivemos, a partir das observações, das conversas informais e das respostas obtidas através dos questionários, cinco categorias para diferenciar a definição de indisciplina com que trabalha cada uma delas. Para tanto, levamos em consideração



o que mais apareceu em suas falas, razão pela qual cada professora representa uma categoria diferente.

As categorias encontradas foram:

- 1) Indisciplina como um problema pessoal do aluno;
- 2) Indisciplina como insubordinação às regras impostas;
- 3) Indisciplina como resultado da falta de afeto;
- 4) Indisciplina como falta de limites das crianças;
- 5) Indisciplina como uma dificuldade para se relacionar com as regras.

1) Professora A - 1ª série – Indisciplina como um problema pessoal do aluno

Sexo: Feminino

Formação: Magistério (Curso Normal)

Não assume a indisciplina da sala. Diz não ter problemas com a classe, apesar de reclamar bastante durante os HTPs. Afirma que seus alunos são “imaturos”, “muito novos” para freqüentar a primeira série. Resistiu para indicar as crianças que considerava indisciplinadas, numa clara atitude de omissão frente à problemática enfrentada. Nas aulas mistura fatores pessoais com o trabalho em sala se envolvendo pouco com as aulas. Faz uso do método tradicional.

O questionário

1) Defina indisciplina. (O que é indisciplina?)

R) *“Indisciplina é o conflito gerado no interior de cada indivíduo, sem entender as expectativas que anseiam dentro de uma sala de aula. Indisciplina é o fator*

que impede o aluno de compreender o que se deve aprender com atenção, interesse e até motivação para se atingir um objetivo.”

2) Defina disciplina. (O que é disciplina?)

R) *“Disciplina é o comportamento adequado em relação as situações ocorridas em sala de aula. Disciplina é entender todos os processos que ocorrem dentro de uma sala de aula com limitações.”*

3) Cite uma situação de indisciplina ocorrida em sua sala

4) Como procurou resolvê-la?

5) Você já passou por alguma situação, envolvendo indisciplina de alunos, onde teve dúvidas na hora de decidir como agir? Qual? O que fez?

R) *“Ainda não me envolvi com tais situações.”*

A definição de indisciplina feita pela professora A. é de que a questão do mal comportamento está ligada a processos próprios de cada indivíduo. Dessa maneira, a indisciplina seria causada por problemas pessoais, dos quais os próprios indivíduos seriam “culpados”, pois não conseguem entender aquilo que é necessário em uma sala de aula: atenção, interesse e “até” motivação. Tal definição casa com a preocupação da professora ao alertar que seus alunos podem não ser indisciplinados mas imaturos para freqüentarem uma primeira série. Dessa maneira, parece que, segundo ela, muito pouca coisa pode ser feita para resolver o problema, já que isso depende, apenas, do amadurecimento dos alunos. Com esse discurso, a professora A. exclui qualquer reflexão acerca das relações estabelecidas em sala de aula e trata o problema de forma individual.

Número de crianças indicadas: 06 (seis)

(03 disciplinadas e 03 indisciplinadas)



2) Professora B - 2ª série – Indisciplina como insubordinação às regras impostas

Sexo: Feminino

Formação: Superior – Letras

Diz não ter problemas de indisciplina com a classe. Nas observações foi possível notar que “controla” sua classe através de ameaças, punições e até chantagens. Usa rígidos mecanismos de controle externo. O preço da disciplina de seus alunos é o que Foucault chamou de “eterna vigilância”.

Exemplo de fragmento de conversa com alunos da segunda série em situação de observação informal.

Local: Sala de vídeo

Situação: Seis (06) alunos esperam os outros colegas chegarem para assistirem um filme.

Pesquisadora: *“Oi, vocês são da 2ª série?”*

Alunos: *“Somos. Dessa classe aí da frente.”*

Pesquisadora: *“Ah, eu ouvi dizer que essa classe é bem silenciosa, a mais quietinha da escola, né?”*

Alunos: *“Ah! Coitado”* (Imitando um personagem televisivo)

Alunos: *“Só quando a professora está na classe, senão vira uma bagunça.”*

Alunos: *“É, tem gente que levanta, anda, vai espiar no corredor.”*

Pesquisadora: *“E quando ela chega?”*

Aluno: *“Daí todo mundo cala a boca mesmo!”*

Pesquisadora: *“Por quê?”*

Alunos: *“Senão, ela fica muito brava, grita, bota de castigo ou manda para a diretoria.”*

O questionário

1) Defina indisciplina. (O que é indisciplina?)

R) *“Indisciplina é um ato contrário à disciplina; não observando regras, ordens, organização, subordinação, tudo isso para um bom desempenho e funcionamento dentro da sala de aula..”*

2) Defina disciplina (O que é disciplina?)

R) *“Disciplina é uma conduta de ordem imposta ou consentida pelo professor aos seus alunos, depende e muito a disciplina da classe o professor tem que saber se comportar, conduzir e estar preparado.”*

3) Cite uma situação de indisciplina ocorrida em sua sala.

R) *“Uma situação de indisciplina é quando você os deixa em total liberdade para conhecê-los e isso ocorre no início do ano letivo.”*

4) Como procurou resolvê-la?

R) *“Depois de algum tempo já os conhecendo e observado alguns casos diferentes, tento lidar com essas crianças de forma diferenciada pois cada caso é um caso.”*

5) Você já passou por alguma situação, envolvendo indisciplina de alunos, onde teve dúvidas na hora de decidir como agir? Qual? O que fez?

R) *“Difícilmente ocorre algum caso de indisciplina e quando isso acontece não dou razão para nenhuma das crianças, primeiro conversamos e se tornar a repetir eles não participam de alguma das atividades de lazer.”*

Para a professora B., a indisciplina está ligada à desobediência às regras, às ordens e à organização. Indisciplina para ela é “insubordinação”, é o aluno não aceitar às regras impostas ou consentidas “pelo professor”. Nesse caso, a figura do mestre é central no processo ensino-aprendizagem (visão tradicional) e é esse que tem, nas mãos, o poder de garantir o bom funcionamento da classe. No caso de ser desobedecida, essa professora faz uso de sanções expiatórias para reestabelecer o “bom andamento” das atividades, retomando, assim, o controle de “sua” classe.

Número de crianças indicadas: 06 (seis)
(03 disciplinadas e 03 indisciplinadas)

3) Professora C. - 3ª série – Indisciplina como resultado da falta de afeto

Sexo: Feminino

Formação: Cursando a faculdade de Pedagogia

Faz uso de pressupostos e ações construtivistas. Quer fazer alguma coisa para mudar a situação da classe, vista como muito indisciplinada. Trata os alunos com muito afeto, procura conversar muito e acredita que a indisciplina deva ser resolvida no interior da própria sala de aula, através de uma análise das relações ali estabelecidas. Às vezes, mostra-se meio “perdida” e queixa-se de não ter apoio dos outros colegas e da direção para realizar seu trabalho.

O questionário

1) Defina indisciplina (O que é indisciplina)

R) *“Indisciplina, para mim, é quando um aluno extrapola em seus atos, prejudicando seus amiguinhos, no andamento de uma atividade qualquer e, principalmente, a si mesmo. É o desrespeito às regras e aos comportamentos estabelecidos como bons pela classe.”*

2) Defina disciplina (O que é disciplina?)

R) *“Disciplina é a participação ativa do aluno, onde se respeitam regras. O aluno tem a total liberdade de se expressar, movimentar e até mesmo alterar-se, desde que não haja excessos abusivos em seu comportamento.”*

3) Cite uma situação de indisciplina ocorrida em sua sala.

R) *“Tenho uma sala de 3ª série, composta de 30 meninos e apenas 09 meninas. Sofri muito no início do ano, pois era uma turma totalmente indisciplinada. Não havia regras, a violência predominava em todos os momentos. Fiquei apavorada, não sabia por onde começar. Dez anos de magistério e eu não sabia o que fazer diante dessa classe, composta por crianças lindas, mas completamente desorientadas e agressivas.*

Comecei a me impor. Tentei conversar, falar alto e até mesmo gritar em alguns momentos e quanto mais eu me exaltava, mais eles brigavam, gritavam e se espancavam. Comecei a me desesperar, estava totalmente estressada, a ponto de desistir, chorava muito de nervoso, sentia tremores no corpo ao me aproximar da escola.

Pedi a Deus que me orientasse e vi que o que faltava era AFETO, COMPREENSÃO e MUITA DEDICAÇÃO. A partir de então, tudo mudou. Eu

mudei! E, aos poucos, o amor foi transformando. Nas situações mais intolerantes, me aproximava de meus alunos e ao invés de repreendê-los, abraçava-os e dizia: “Eu te amo! E sei que você pode fazer melhor que isso!”

Apesar de tudo estar melhorando, ainda há problemas de indisciplina que tentamos resolver no dia-a-dia, na sala de aula, através de conversas, contratos, revisões dos mesmos, estabelecimento de regras e etc.

Uma situação de indisciplina ocorrida em minha sala: B., 10 anos, é agressivo e tem muita dificuldade para aprender e se relacionar com as outras crianças, mal consegue grafar seu nome, é faltoso e não se interessa em aprender. Recentemente, ele agrediu um colega da sala estupidamente, agarrando-lhe o pescoço e apertando descontroladamente, repetindo várias vezes: “Eu vou te matar!” O outro aluno já estava perdendo o fôlego quando conseguimos separá-los.”

4) Como procurou resolvê-la?

R) “No primeiro momento, não lhe dirigi palavra alguma, apenas olhei em seus olhos mostrando meu desapontamento. Deixei que a coordenação e a diretora se encaregassem da primeira atitude.

Depois, sentei com ele e conversamos sobre o acontecido, os por quês, os perigos, as causas, as consequências e as punições.”

5) Você já passou por alguma situação, envolvendo indisciplina de alunos, onde teve dúvidas na hora de decidir como agir? Qual? O que fez?

R) “Sim, geralmente nós professores nos deparamos com situações que nos levam a ter dúvidas na hora de agir.



Por exemplo: quando há brigas na hora do recreio entre alunos de séries diferentes é um caos, você nunca sabe quem está dizendo a verdade, cada um conta uma versão. E, às vezes, essas diferenças se prolongam fora da escola e os pais acabam se envolvendo e vindo até a escola para saber o que aconteceu.

O que fazer então? Temos que chamar os pais e as crianças e procurar resolver com muito diálogo e afeto chegando a um bom senso.”

Para a professora C. o problema indisciplinar está ligado a fatores relacionais ocorridos na sala de aula, principalmente à falta de afeto. Para ela, os alunos podem trazer problemas de casa ou serem crianças com a auto-estima muito baixa e por isso apresentarem determinados comportamentos. Considera a indisciplina como uma reação comportamental à relações pouco afetuosas e pensa que “tratar as crianças com carinho” seja o suficiente para criar um ambiente disciplinado.

Número de crianças indicadas: 14 (quatorze)
(07 disciplinadas e 07 indisciplinadas)

4) Professora D. – 4ª série A – Indisciplina como falta de limites das crianças

Sexo: Feminino

Formação: Magistério

A professora D. mostrou-se bastante autoritária e de difícil acesso. Resistiu muito à pesquisa; não queria a observação em sala de aula. Depois de

algumas conversas, fez uma lista com o nome das crianças e permitiu apenas duas visitas à sala. Quando chegamos para a observação não nos apresentou aos alunos ou deu qualquer tipo de explicação. Da mesma forma, não nos apresentou os alunos indicados; tivemos que descobrir quem eram através da observação.

Mostrou-se, quase o tempo todo, muito irritada. Grita muito com os alunos, manda sentar, calar a boca, fazer a tarefa, sempre com um tom muito ríspido. Fala muito pouco. Diz que tem que resolver os problemas da classe sozinha, que essa sala precisa de limites e que ela é que tem que “colocar as rédeas” para não virar anarquia. Nunca recorre à coordenação ou direção e também conversa muito pouco com as outras professoras da escola.

Parece se sentir ameaçada com a presença de outras pessoas na escola e em sua sala de aula, por isso recua, se afasta, se isola e não colabora.

Faz uso do método tradicional e diz acreditar que é “somente assim que essas crianças podem aprender alguma coisa; o resto é bobagem...”

Quanto ao questionário, disse que não tinha tempo para responder mas que se esforçaria em fazê-lo. No entanto, não nos devolveu o mesmo. Após várias tentativas de aproximação, no intuito de receber as respostas, nos deixou claro que não gostaria de responder às questões e que acredita que a indisciplina seja gerada pela falta de limites das crianças e que o único jeito de saná-la é através da “linha dura”.

Número de crianças indicadas: 14 (quatorze)

(07 disciplinadas e 07 indisciplinadas)

5) Professora E. – 4ª série B – Indisciplina como uma dificuldade para se relacionar com as regras

Sexo: Feminino

Formação: Magistério

É uma professora bastante emotiva. Descontrola-se facilmente e, então, grita com os alunos, desrespeitando-os e reciprocamente sendo desrespeitada. Recorre muito à direção e à coordenação para resolver os problemas ocorridos na sala de aula. Afirma não conseguir lidar com a classe sozinha pois seus alunos não conseguem entender que existem regras básicas de convivência que devem ser “obedecidas”.

O questionário

1) Defina indisciplina (O que é indisciplina?)

R) “*Indisciplina são procedimentos contrários as normas de disciplina.*”

2) Defina disciplina (O que é disciplina?)

R) “*Disciplina é saber se relacionar com as regras que devem existir em todos os lugares para que as coisas funcionem. É obedecer quando se deve obedecer e não achar que se é o senhor de si, podendo optar por aquilo que quer fazer.*”

3) Cite uma situação de indisciplina ocorrida em sua sala.

R) “*Surgiram várias, mas a mais grave foi uma briga de dois alunos que se agrediram violentamente.*”

4) Como procurou resolvê-la?

R) *“Procurei resolver com calma, separei os dois. Depois conversei muito com eles, expliquei que a violência gera violência, procurei saber qual foi o motivo da briga, ouvi a versão dos dois para entender melhor. Depois de um longo diálogo, comuniquei a direção para que essa tomasse as atitudes devidas.”*

5) Você já passou por alguma situação, envolvendo indisciplina de alunos, onde teve dúvidas na hora de decidir como agir? Qual? O que fez?

R) *“Sim. Quando iniciei a minha carreira, eu dava aula para o Supletivo, antigo MOBIL. Dois alunos brigaram porque um pegou a maconha do outro. Na época eu não conhecia a maconha, fiquei com medo, mas procurei resolver a situação com calma. Peguei a maconha, não deixei ficar com eles. Conversei com eles, pedi para eles falarem de suas vidas, o porquê deles serem viciados. Depois fiz uma ocorrência no livro da escola e encaminhei para a direção, os alunos e a maconha.”*

Para a professora E. a indisciplina é a dificuldade de se obedecer às regras. Acredita que as mesmas são impostas e não passíveis de serem mudadas. Em suas ações, quando se depara com atos de indisciplina, tenta uma saída por reciprocidade mas se sente na “obrigação” de comunicar a direção. Remete-se, sempre, a uma autoridade; à alguém que, hierarquicamente, seja “maior” que ela; no caso a direção ou a coordenação. Dessa forma, atua de forma heterônoma quando sente que seus alunos “desobedeceram” alguma regra, pedindo ajuda a quem ela acredita “ter poderes para resolver”.



Através desses questionários, somados às observações e conversas informais que tivemos com as professoras durante a realização da pesquisa, notamos que não há consenso, entre as mesmas, quando o tema é a indisciplina.

Nos H.T.P.s (Hora de Trabalho Pedagógico) que participamos, quando falávamos que o nosso trabalho era sobre indisciplina todas se interessavam dizendo que esse é o grande problema da escola brasileira. No entanto, acreditamos que, cada uma delas, falava de algo diferente. Suas concepções acerca da indisciplina eram diferentes. Num primeiro momento, todas afirmavam ter problemas com a mesma, mas quando entregamos os questionários elas mudaram de posição, dizendo não ser mais assim e dando justificativas do tipo “*Não são indisciplinadas, são imaturas*” ou “*Eu não tenho muito esse problema em minha sala mas a prof. D tem.*”.

Notamos uma certa resistência para reconhecer que o problema existe em sua sala de aula. Pensamos que, por trás das definições esboçadas no papel, essas professoras têm consciência de que os problemas de indisciplina podem estar ligados ao relacionamento estabelecido em sala de aula entre professor-aluno. Dessa forma, se recusam a assumir que enfrentam essa situação pois sentem-se “incompetentes” por não conseguirem “conter” seus alunos. Assim, criam definições variadas para a indisciplina onde a relação pedagógica fica fora de debate.

Considerando que, quando falamos em indisciplina, pensamos logo numa regra transgredida, é possível inferir que essas professoras, ao indicar alunos como indisciplinados ou disciplinados, remetem-se à idéia de transgressão ou obediência às regras por elas impostas.

Segundo Geralde (1999),

Em conversa com professores e orientadores educacionais das escolas pesquisadas, indagando-se sobre quais conflitos ou dificuldades são

encontrados na relação com os alunos, concluímos que as queixas dos professores referem-se, principalmente, às questões relativas ao estabelecimento de regras e limites e suas transgressões. (p.75)

Com base nos dados encontrados por Geralde, acreditamos que a falta de limite por parte do aluno é a questão que mais incomoda o professor, sendo esse o principal ingrediente para que se considere um aluno como indisciplinado.

Para Nakayama (1996)

Qualquer criança se converte em aluno indisciplinado no momento em que infringe uma das regras do mestre. O mestre atua para pôr fim ao desvio, coloca em questão uma técnica de controle que pode ser verbal ou não, punitiva ou não punitiva, autoritária ou persuasiva, sempre dirigida a fazer o aluno desistir de sua má conduta ou desvio. (p. 101)

Em sua dissertação de mestrado, Nakayama (1996) procurou verificar o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de 1º grau sobre a disciplina escolar. Entre um grande elenco de resultados obtidos, julgamos interessante citar aqueles referentes ao pensamento dos professores sobre comportamentos que evidenciam desrespeito às regras e, portanto, indisciplina. São eles:

- conversar com colegas durante as aulas;
- mexer com os colegas ao locomover-se na sala;
- levantar do lugar, durante as aulas.

Podemos notar que tais comportamentos, considerados como indisciplina, nos remetem às ações dos alunos que contradizem o esperado pelos professores. Dessa forma, a regra em si não é questionada mas a não obediência à ela. Tal fato não nos revela apenas um autoritarismo por parte dos professores, mas

também indícios de heteronomia, pois as regras são consideradas como algo a priori, necessárias e imutáveis, porém a sua essência não é questionada. Como nos ensina Piaget (1932/1994), a regra só passa a ter sentido autônomo quando o seu princípio é questionado e quando esse princípio atende a todo grupo, proporcionando uma situação de reciprocidade. Assim, desobedecer uma regra heterônoma não deveria ser considerado um ato de indisciplina mas uma manifestação da autonomia do aluno. No entanto, isso não é o que geralmente acontece, além de ser “uma” das maneiras de se conceituar a questão disciplina/indisciplina, entre tantas outras, como nós (Lepre, 2001) e outros autores (Nakayama, 1996; Geralde, 1999) pudemos notar em nossos trabalhos.

Com certeza, as crianças indicadas pelas professoras consultadas em nossa pesquisa, foram indicadas segundo as suas concepções sobre o que é ser indisciplinado. Mais uma vez, a pesquisa reforçou a idéia de que não existe consenso na definição de indisciplina e que é preciso estar atento a que tipo de comportamento, na verdade, os professores estão se referindo quando empregam esse termo.

B) DADOS REFERENTES ÀS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS SALAS DE AULA

1ª SÉRIE

Nesta sala, foram realizadas duas observações com quatro horas de duração cada. A professora nos apresentou os alunos dizendo, ela mesma, quem era quem e apontando aqueles que havia indicado como indisciplinados, sem tentar disfarçar sua ação.

Essa classe é pequena, possui apenas 20 alunos. As crianças são, na grande maioria, bastante pequenas e algumas têm menos de 7 anos.

Durante as observações pudemos notar que as relações estabelecidas dentro da sala de aula se situam em um nível extremamente infantilizado. A professora, ao afirmar que seus alunos são imaturos, trata-os como “adultos em miniatura”, como se pudessem entender algumas coisas apenas pela metade pois ainda não estão “crescidos” o bastante (Ex. “*S. é muito novo, não pode entender, ainda, que adulto não chora*”). Essa visão de criança entende as mesmas como sendo menos inteligente que os adultos, e não possuidoras de uma lógica diferente, como propôs Piaget.

O ambiente da sala de aula é muito pouco cooperativo, as crianças trabalham, grande parte do tempo, individualmente, o que não auxilia na queda do egocentrismo. A visão pré-concebida da professora de que seus alunos são imaturos, a leva a agir de uma forma que acentua, nas crianças, sua tendência à heteronomia. Sendo assim, ela dirige a ação das crianças o tempo todo, não havendo espaço para a expressão e a construção de regras coletivas.



2ª SÉRIE

Realizamos, nesta classe, duas observações com três horas de duração cada. A razão do número restrito de observações não foi a falta de permissão da professora mas a sua fala de que seria desnecessário ficarmos na classe pois ali não havia indisciplina. Dessa maneira, ainda que de maneira sutil, nossas visitas foram restringidas sob a justificativa de que não encontraríamos, naquela classe, comportamentos indisciplinados.

Durante as observações pudemos notar que a sala é realmente bastante silenciosa. As crianças quase não falam, não saem de seus lugares, a não ser para apontarem seus lápis; permanecendo sentadas a maior parte do tempo. Quando alguma criança se levanta ou fala mais alto a professora, imediatamente, lhe chama a atenção e retoma o controle da classe. Os alunos sentam-se, um a um, em fileiras e têm lugares fixos, sendo assim, fica mais fácil para a professora controlar seus movimentos.

Segundo Foucault (1987) a distribuição dos corpos no espaço é um mecanismo de controle, utilizado por quem deseja disciplinar. Segundo esse autor, essa “distribuição dos corpos no espaço” se faz mediante o quadriculamento, que funciona da seguinte maneira:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de

cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (Foucault, 1987: 123)

As palavras de Foucault ilustram o espaço de distribuição desta classe, onde a disciplina existe, porém como um não-espço de expressão. Aos alunos fica proibida a fala, a socialização, a cooperação (fator muito enfatizado por Piaget) e, conseqüentemente, seu desenvolvimento enquanto grupo.

As três crianças indicadas pela professora como as mais agitadas se sobressaem em alguns momentos (poucos, é verdade!), tentando quebrar com o elo do silêncio e da obediência mas, assim que são identificados e sinalizados pela professora, voltam aos seus lugares permanecendo em silêncio.

Quando a professora precisa se ausentar da sala, então os alunos se levantam, conversam, sorriem, contam coisas, mas há sempre algum deles, observando a porta para anunciar à classe a volta da mesma e, então, tudo retorna à sua mais perfeita ordem.

Uma vez por dia, a professora “brinca” com a classe de “A hora do sono”, onde os alunos devem abaixar-se nas suas carteiras e permanecerem como se estivessem dormindo por alguns minutos. Ela também deita sua cabeça mas continua observando as crianças que ficam nessa posição até seu comando de que podem se levantar e formar a fila para saírem para o intervalo.

A professora nos confessou que sente muito orgulho de sua sala pois são os alunos mais disciplinados da escola. Diz se sentir como “mãe” dessas crianças, oferecendo à elas os limites que faltam em casa.

Durante a observação das crianças entrando para a classe depois do intervalo notamos um fato muito interessante. A professora atrasou-se alguns minutos e as crianças começaram a entrar em fila, uma garotinha, saiu do seu lugar e começou a imitar a professora, dizendo:

— “Fulano, está muito devagar, vai ficar de castigo na classe!”

— “X., não é para andar encostado na parede. E anda logo menino, já para a classe.”

— “Ah, como são lerdos! Vão todos ficar de castigo na classe, viu?”

Os outros alunos riam da brincadeira mas continuavam na fila a caminho da classe!

3ª SÉRIE

Realizamos, nessa sala, 04 observações com 03 horas de duração cada, totalizando uma permanência de 12 horas com a classe.

A professora C., responsável por essa classe, foi muito solícita e já na nossa primeira visita nos apresentou aos alunos dizendo a razão de nossa presença na sala. Pediu, ainda, que cada um deles se apresentasse dizendo seu nome e sua idade. Dessa forma, ficou fácil identificar os alunos indicados por ela.

Foi possível notar, durante as observações, que a professora tenta proporcionar à classe um clima agradável, mostra-se constantemente preocupada em saber como os alunos estão se sentindo ou se estão gostando do seu modo de trabalhar. Apresenta alguns traços de insegurança e afirma que, para se conseguir alguma coisa com os alunos, deve-se ter muito afeto. Nunca grita com os mesmos, trata-os com muito carinho, chamando-os de “meus queridos”, “meus filhos”, “anjinhos”, etc. Faz uso de pressupostos construtivistas e, dessa forma, proporciona à classe momentos de cooperação, onde podem escolher livremente a atividade que desejam realizar. No final da aula, sai com os alunos para o pátio e distribui jogos. Os grupos são formados de acordo com o interesse das crianças pelos mesmos e a professora intervém somente quando solicitada.



Apesar da postura adotada pela professora, a classe, de maneira geral, é bastante agitada. Os alunos correm pela sala, conversam alto e algumas vezes brigam, agredindo-se fisicamente. A professora, então, conversa com todos, de maneira bastante sentimentalista, afirmando que eles devem respeitar uns aos outros, serem amigos, não brigarem, etc.; algumas vezes, lê algum texto ou fábula com final moralizador.

Às vezes, mostra-se meio “perdida”, sem saber como agir frente a alguns comportamentos apresentados pelos alunos. Muitas vezes, seu discurso com argumentos sentimentalistas falha e as crianças continuam a fazer aquilo que estavam fazendo.

Constatamos, ainda, que tanto os alunos considerados disciplinados como aqueles considerados indisciplinados mostram-se apáticos e desinteressados, perguntam sobre o fim da aula, sobre o que vão fazer amanhã e começam a procurar alguma forma de “diversão” dentro da classe, tornando-se, então, agitados e barulhentos.

A professora, que está observando tudo, pára a sua atividade, pede que todos se sentem e faz algum tipo de comentário ou cobrança, ainda que de forma velada, do tipo “Nossa, crianças, vocês sabem o quanto a tia gosta de vocês e fazem isso com ela?”

Dessa forma, a professora C. acredita que explicitando seu afeto pelos alunos, conseguirá manter a “ordem” na classe. Sendo assim, ela permite e proíbe, apresentando, muitas vezes, um comportamento ambivalente que nos lembra as afirmações de Morgado (1985).

A aparência de permissividade esconde um sistema de controle rigoroso, tão mais efetivo porque evita confrontações diretas entre autoridades e pessoas sobre as quais procuram impor sua vontade. (p.15)

E conclui,

A invisibilidade das normas, dos critérios, dos limites e dos papéis, bem como a observação constante dos alunos, propiciam que sutilmente se estabeleça um sistema de controle global, onde impera a aparência de liberdade. (p.15)

4ª SÉRIE A

A professora A., responsável por essa sala, desde o primeiro contato não foi simpatizante com a idéia da pesquisa. Restringiu nossas visitas à classe, permitindo que estivéssemos ali apenas duas vezes, por períodos de duas horas. Encarou-nos, o tempo todo, como “fiscais” do seu trabalho, mostrando-se insegura com a nossa presença na sala de aula.

Durante as observações, que nos foram possibilitadas, pudemos notar uma grande dificuldade de relacionamento entre a professora e os alunos. Ela quase nunca sorri, sendo sempre muito séria e ríspida. Fala pouco, mas quando fala seu tom de autoritarismo prevalece e os alunos obedecem suas ordens imediatamente.

Há, apesar disso, muita conversa paralela. Sempre que possível, os alunos conversam entre si, contando fatos ou pedindo algum tipo de ajuda, o que é visto pela professora como um ato de indisciplina.

Um fato muito interessante observado nessa classe é que os alunos falam muito sozinhos, usam uma espécie de monólogo (linguagem não socializada segundo Piaget) onde afirmam sua insatisfação em estar ali. Frases do tipo “Eu não vou conseguir”, “Esse exercício é muito difícil”, “Ai, que vontade de ir para casa” ou “Hoje a gente não sai daqui”, são frequentes de serem ouvidas. Podemos inferir, através dessas observações, que a professora ao proibir o diálogo entre os alunos estimula comportamentos anti-sociais.

Nesta classe ocorre, ainda, muitos delatos por parte dos alunos, tanto daqueles considerados disciplinados como daqueles considerados indisciplinados. Um fato observado na sala de aula ilustra nossa afirmação:

Duas meninas (uma delas indicada como disciplinada pela professora) juntaram as carteiras e fizeram os exercícios de matemática juntas, uma ajudando a outra. De repente, duas outras meninas, uma sentada e a outra em pé ao seu lado, perguntaram em coro: “Professora, por que que a X. e a Y. estão sentadas juntas se hoje não é o dia certo?”

Com isso podemos notar que há “dias certos” para cooperar, onde é possível ajudar e ser ajudado, mas que esse tipo de privilégio é oferecido como prêmio pela professora. Dessa forma, os alunos desenvolvem a crença na aprendizagem solitária (como denominou Menin, 1985) e “delatam” os colegas que insistem em estabelecer trocas, ajudando-se mutuamente.

Segundo Menin (1985)

Delatar um ato ou alguém que o cometeu, significa, em primeiro lugar, considerar este ato como errado (feio, inadequado, impróprio) em função das regras da classe, por isso implica em julgamento. Por outro lado, ao delatar um ato e julgá-lo como errado, a criança faz uso de uma regra da classe para acusar um colega; seja porque agindo assim obtém a aprovação da professora ou, talvez, porque busque por igualdade ou justiça entre seus colegas. (p. 108)

Através de uma metodologia tradicional e do uso de relações de coação, essa professora estimula em seus alunos a permanência na heteronomia, sejam eles disciplinados ou indisciplinados segundo o seu ponto de vista.

4ª SÉRIE B

Observamos as crianças na sala de aula durante 01 semana para que fosse possível conhecer a dinâmica da classe. Realizamos, nesta classe, 05 observações (Segunda, Terça, Quarta, Quinta e Sexta), com três horas de duração.

Durante as observações pudemos notar que existem muitos atos de indisciplina na sala de aula. As crianças discutem e trocam insultos o tempo todo, num clima de tensão constante. Expressam desejos de realizar atos de violência como “*pegar na saída*”, “*dar um tiro na cara*”, “*meter um chute na sua cabeça*” e outros. Andam pela sala de maneira desordenada, conversam e gritam, apesar dos avisos e ameaças da professora.

A professora, muitas vezes, não consegue controlar a situação e começa a “brigar” com os alunos. Acontece, então, um tipo de “bate-boca” entre eles, onde as duas partes querem mostrar que podem mais. A professora se descontrola, grita, xinga os alunos e esses respondem numa atitude de revolta. Ela, então, se desespera e recorre à direção para resolver o problema.

As crianças, então, riem alto, mexem com os colegas e conversam ainda mais. Cria-se uma espécie de anarquia geral, já muito difícil de ser controlada.

Exemplo de um discurso ocorrido na sala de aula:

Prof.^a: “*O que é isso? Vamos parar já com isso, senão eu vou dar matemática até o meio dia, eu não agüento mais vocês. Depois a R. (coordenadora) fala pra ter paciência e não ofender aluno...*”

“*Ter paciência? Tem é que matar, matar...*”

(A classe ri.)

Prof.^a: “*Eu não acho graça nenhuma. Estão rindo do quê? Tem alguma palhaça aqui, é? Parece um bando de retardados...*”

(A classe continua rindo e testando os limites da professora)

Exemplos de falas da professora:

“*J., eu já te avisei, não é?*” (ameaça)

“*T., cala essa boca senão você vai ver só...*” (ameaça)

“*Ehhh, moleque chato, mas é muito chato e burro, viu? Será que dá pra calar essa boca?*” (humilhação/desrespeito)

“*Olha, T., só a sua mãe mesmo pra te agüentar, e nem ela, né? Porque te manda pra cá e a gente que tem que tolerar...*” (humilhação)

O final da aula é esperado com ansiedade, por ambas as partes (alunos e professora). A impressão que se tem é de que, no final, estão todos exaustos pela batalha.

Nesse ambiente pouco cooperativo, as crianças, tanto as consideradas disciplinadas como as indisciplinadas, se exaltam, mudam seu comportamento, dão respostas hostis que vão desde o desinteresse total até explosões com gritos.

Pudemos observar que os alunos indicados como indisciplinados são os que respondem e reagem mais. Para a professora viraram uma espécie de “alvo” que precisa ser acertado. A relação da professora com esses alunos é marcada pela insegurança, pelo medo e pela desconfiança.

Nesse “jogo de forças” quem perde, com certeza, é a educação e o papel da escola, de auxiliar na construção da autonomia e conseqüente cidadania de seus alunos, é, mais uma vez, negado.

As observações nos possibilitaram, principalmente, perceber a relação professor-aluno estabelecida nas séries observadas. Foi possível observar, também, o sistema de regras criados pelas professoras e como é o controle para que os alunos as obedeçam ou a reação quando essas regras são transgredidas. A ameaça foi o mecanismo de controle mais utilizado pelas professoras, com exceção da professora da 3ª série que usa de sinalizações e cobranças, realizando certa “chantagem emocional” quando lembra aos alunos que “merece” o seu respeito.

Pudemos constatar, ainda, que a relação entre os alunos é permeada pela atmosfera criada pelas professoras na sala de aula. Nas classes onde a professora é mais autoritária, como na 4ª série A, há mais delatos entre crianças, o que não acontece na 3ª série, onde a professora não estimula o controle mútuo.

O conjunto de regras, por sua vez, não é construído coletivamente em nenhuma das salas observadas. Assim, os alunos precisam adaptar-se a um sistema de regras pré-estabelecido, onde não foram agentes de sua construção. Em nenhum momento houve discussões sobre o porquê de determinadas regras e qual o seu valor. Elas existem simplesmente e devem ser obedecidas. Dessa forma, as professoras não possibilitam que os alunos exercitem a sua autonomia e regulem o seu comportamento voluntariamente.

Segundo DeVriés (1998)

Ao refletirem juntas sobre os problemas da sala de aula, as crianças podem ser levadas a perceber a necessidade de haver regras. Participando na determinação do que ocorre na classe, elas podem perceber que as decisões lhes pertencem. Assim, terão a chance de compreender por que existem certas regras e por que fazem certas coisas de determinadas maneiras. O senso de propriedade resultante da participação, no processo de tomada de decisões, leva as crianças a desenvolverem um senso de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe, quer seja bom ou mau. (p. 138)

Quando os alunos participam da construção das regras passam a ter uma sensação de propriedade, necessidade e responsabilidade em relação à elas. Assim, quando um aluno desrespeita alguma regra está rompendo um elo de reciprocidade que necessitará ser reestabelecido. Ao contrário, quando as regras são impostas, sem que os alunos entendam sua necessidade, a desobediência não significa ruptura pois nenhum elo foi estabelecido, portanto, não há o que reparar.

Concluindo, nas nossas observações pudemos notar que todas as regras presentes na sala de aula foram estabelecidas sem a participação dos alunos e que aqueles que não as obedecem são considerados, pelas professoras, como “alunos indisciplinados”.



C) DADOS E RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS FEITAS COM OS ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIE INDICADOS, PELAS PROFESSORAS, COMO INDISCIPLINADOS E DISCIPLINADOS

Feitas as observações e já estabelecido um contato inicial com os alunos (rapport), passamos às entrevistas, onde foram aplicadas as historietas, a fim de verificar o estágio de desenvolvimento do juízo moral dos dois grupos de crianças indicadas, nas quatro séries trabalhadas, para posterior comparação dos resultados obtidos.

De maneira geral, foi possível notar que as crianças consideradas disciplinadas tiveram maior dificuldade para se expressarem. Davam respostas curtas, falavam baixo, demoravam para responder e mostravam-se mais envergonhadas. Vejamos os resultados.

A) QUESTÕES INICIAIS SOBRE AS REGRAS E HISTORIETA 01 (ENVOLVENDO A QUESTÃO DAS REGRAS)

Num primeiro momento realizamos, com os participantes, questões gerais sobre as regras, no intuito de verificar quais as suas concepções quanto às mesmas. Foram elas:

- _ Você sabe o que são regras?
- _ Existem regras na sua escola?
- _ Cite três regras presentes na sua escola
- _ Quem inventou as regras da sua escola?
- _ Essas regras poderiam ser mudadas? Seria certo (justo)?

Posteriormente, contávamos a historieta 01 para que pudéssemos reforçar qual a consciência que as crianças apresentam sobre as regras, principalmente quanto à sua origem e mutabilidade.

Na historieta 01 tínhamos a seguinte situação:

Foi criada em Assis uma nova escola onde as crianças podem fazer provas juntas, pedir ajuda, umas às outras, para fazer as lições e emprestar materiais quando esquecerem os seus. Nas aulas, a professora usa jogos ao invés de escrever na lousa.

Você entendeu o que eu disse?

Repita para mim...

O que você acha dessa escola? Por quê?

É uma boa escola (justa)? Por quê?

Você acha que as crianças podem fazer provas em grupo? Por quê?

Se as regras da sua escola fossem mudadas e ela passasse a funcionar como essa escola que lhe falei, você acha que seria certo (justo)? Por quê?

Os resultados obtidos foram:

1ª SÉRIE

Entrevistamos, nessa sala, seis alunos. A professora afirmou que não tem problemas com a indisciplina mas com a imaturidade de seus alunos. Quando solicitamos que fizesse uma lista indicando as crianças consideradas disciplinadas e indisciplinadas, ela nos atendeu prontamente, porém justificou-se dizendo que seus alunos são muito novos e por isso apresentam certos comportamentos “desviantes” mas que não podem ser considerados indisciplinados. No total, entrevistamos 03

(três) crianças disciplinadas e 03 (três) indisciplinadas (segundo o ponto de vista da professora – vide entrevista)

Quadro 5. – As regras da escola, segundo as crianças:⁹

REGRAS	Alunos Indisciplinados	Alunos Disciplinados
Não jogar lixo no chão	02	03
Não brigar	03	-
Não conversar na classe	-	03
Não xingar a professora	02	-
Não gritar	-	02

A regra “Não jogar lixo no chão”, aparece muitas vezes, em ambos os grupos de crianças, desde a 1ª até a 4ª série, como poderemos verificar. Acreditamos que essa regra tenha sido estabelecida devido a uma campanha realizada na escola que foi denominada “semana da limpeza”. Não temos dados, no entanto, para analisar a maneira como essa regra foi estabelecida; se de acordo com o que pensam as crianças ou de maneira unilateral, configurando-se como regra heterônoma. Da mesma forma, não temos dados, igualmente, para assim classificar as outras regras que surgiram. O que quisemos mostrar foi quais as regras mais importantes da escola, segundo os alunos.

Quanto à origem das regras:

No que se refere à origem das regras obtivemos os seguintes resultados nessa 1ª série. O grupo de crianças consideradas disciplinadas atribuiu a invenção das regras à diretora, justificando ser “a primeira diretora” ou “aquela que abriu a escola”. O grupo de crianças consideradas indisciplinadas, em 100%

⁹ Apresentaremos, apenas, as regras que apareceram mais de uma vez na fala das crianças. Cada entrevistado podia citar três regras existentes na escola.

dos casos, também afirmou que as regras foram inventadas pela diretora, porém, distintamente do grupo de indisciplinados atribuíram o feito à diretora atual.

Exemplos:

-“Foi a diretora, a primeira diretora que abriu a escola e já faz um tempão.”

-“E você conheceu essa diretora?”

-“Claro que não. Eu ainda nem era viva, ué!” (N.O., 7 anos e 4 meses, disciplinada)

-“Ah, foi a diretora, a dona “X”, essa que trabalha aí.” (D.L., 7 anos e 2 meses, indisciplinada)

Podemos considerar que em ambos os grupos, as crianças atribuíram a criação das regras à uma figura de autoridade. No entanto há uma sutil diferença: no grupo de crianças consideradas disciplinadas essa autoridade está distante, longe do alcance, é alguém imaginado porém intocado. Já no grupo de crianças consideradas indisciplinadas essa autoridade está mais próxima, sendo representada pela diretora atual, a Dona “X”, ou seja, alguém a quem as crianças têm acesso.

Segundo Piaget (1932), a atribuição da origem das regras a uma autoridade é sinal de heteronomia. Podemos inferir, no entanto, de acordo com os nossos resultados, que o grupo de crianças consideradas indisciplinadas oferecem respostas mais condizentes com uma situação de autonomia crescente do que as consideradas disciplinadas.

Quanto à mutabilidade das regras:

No que se refere à possibilidade de mudar as regras existentes, obtivemos resultados iguais nos dois grupos.

Todas os participantes afirmaram ser impossível mudar as regras ou criar outras, pois isso prejudicaria, ainda mais, o bom relacionamento na escola.

Exemplos:

Questões:

- 1) Essas regras poderiam ser mudadas? Seria justo?
- 2) Se as regras da sua escola fossem mudadas e ela passasse a funcionar como essa escola que lhe falei, você acha que seria justo? Por quê?

Respostas:

- 1) –“Não, porque não pode se mudar regras.”
- 2) –“Não, porque isso é uma coisa que não pode acontecer.”
 _Então você acha que o modo como a sua escola funciona está bom?
 _“Não, eu quero uma escola que ensine melhor porque aqui é muito ruim.”
 _“E mesmo assim não pode mudar as regras?”
 _“Ah, mudar não... (!)” (L.M., 7 anos e 8 meses, disciplinada)

- 1) “Não, porque regra é regra!”
- 2) “Não seria, porque daí todo mundo só ia querer bagunçar.”(D.L., 7 anos e 2 meses, indisciplinada)

2ª SÉRIE

Entrevistamos, nessa sala, apenas 06 crianças, pois a professora disse não ter problemas de indisciplina em sua sala. Afirmou, diversas vezes, que controla muito bem a situação, quando ela surge, e o fato quase nunca volta a acontecer. Depois de algumas conversas a professora indicou 03 (três) crianças como disciplinadas e 03 (três) como indisciplinadas (segundo seu ponto de vista – vide entrevista com as professoras) para que pudéssemos realizar as entrevistas.

Quadro 6. – As regras da escola, segundo as crianças:

REGRAS	Alunos Indisciplinados	Alunos Disciplinados
Não jogar lixo no chão	03	02
Não conversar na classe	01	03
Não brigar	02	02
Obedecer a professora	02	01

A regra que mais aparece no discurso das crianças é “Não jogar lixo no chão”, resposta comum à todas as crianças e proveniente de uma campanha realizada pela diretora objetivando a limpeza da escola. “Não conversar na classe”, é a regra que mais aparece no grupo de crianças consideradas disciplinadas. Já as crianças consideradas indisciplinadas citaram mais “Não brigar” e “Obedecer a professora”, ainda que não sigam tais regras.

Quanto à origem das regras:

Nessa classe obtivemos os seguintes resultados quando inquerimos as crianças sobre a origem das regras.

Tanto o grupo de crianças consideradas disciplinadas como o grupo de crianças consideradas indisciplinadas afirmaram que quem inventou (criou) as regras foi a diretora e justificaram que foi a diretora atual, a dona "X". Dessa forma atribuíram a criação das regras à uma autoridade, no caso a diretora atual.

É fato comum observarmos nas escolas que quem decide e estabelece as regras é mesmo a diretora; algumas vezes em conjunto com a coordenação e o corpo docente, outras não. É difícil encontrar uma escola onde haja participação dos alunos na construção das regras que guiarão a convivência do grupo. A escola onde realizamos a pesquisa não foge à regra e as crianças entrevistadas não escondem isso. Bem provavelmente, mais do que um sinal de heteronomia, tais crianças podem estar nos elucidando a realidade do sistema educacional brasileiro, onde ainda prevalece o autoritarismo e a concentração do poder nas mãos de diretores, professores e coordenadores.

Exemplos:

Questão: Quem inventou as regras da sua escola?

Respostas:

"_ Ah, foi a dona "X", a diretora. Essa diretora que manda aqui." (C.A., 8 anos e 7 meses, disciplinado)

"_ A diretora, a atual. É ela que decide o que a gente não pode fazer aqui nessa escola." (R.M., 8 anos e 5 meses, indisciplinado)

Quanto à mutabilidade das regras:

Sobre a possibilidade de mudar as regras, obtivemos o seguinte resultado.

Do grupo de crianças consideradas disciplinadas, 100% delas foram contra a mudança das regras. No outro grupo (indisciplinados) tivemos apenas 01 (uma) criança contra a mudança e 02 (duas) a favor.

Exemplos:

Questões:

- 1) Essas regras poderiam ser mudadas? Seria justo?
- 2) Se as regras da sua escola fossem mudadas e ela passasse a funcionar como essa escola que lhe falei, você acha que seria justo? Por quê?

Respostas:

- 1) “_Não, porque senão ia virar uma bagunça. Não pode mudar essas regras, senão todo mundo ia se confundir e não saber o que devia e não devia fazer.”
- 2) “_Acho que não, porque daí ninguém ia aprender nada e mudar assim é uma coisa que não pode acontecer.” (C.A., 8 anos e 7 meses, disciplinado)
- 1) “_ Poderia, porque daí dava pra vir outras e melhorar tudo, né?
- 2) “_ Ah, ia ser legal. Podia sim! Todo mundo ia poder emprestar material se esquecesse o seu. Aqui não pode emprestar, sabia?” (R.C., 8 anos e 4 meses, indisciplinado)

3ª SÉRIE

Entrevistamos, nessa sala, 14 alunos. Todos os participantes foram indicados pela professora, que, já no primeiro contato, nos apresentou sua classe e posteriormente nos ofereceu a lista contendo o nome dos participantes, sendo 07 (sete) considerados disciplinados e 07 (sete) considerados indisciplinados (segundo seu ponto de vista – ver entrevistas professoras)

Quadro 7. – As regras da escola, segundo as crianças:

REGRAS	Alunos Indisciplinados	Alunos Disciplinados
Não brigar	06	04
Não conversar na classe	05	05
Não jogar lixo no chão	-	06
Obedecer a professora	03	02
Copiar a lição	04	-

Quanto à origem das regras

No grupo de crianças consideradas indisciplinadas obtivemos os seguintes resultados: 05 crianças afirmaram que quem inventou as regras da escola foi a diretora, a dona “x”, e 02 atribuíram o fato ao prefeito, “aquele que manda na cidade”. No outro grupo (disciplinados), 100% das crianças atribuíram a criação das regras à diretora atual.

Exemplos:

Questão:

Quem inventou as regras da sua escola?

Respostas:

“Foi a diretora, ué! A dona “x”, que fica lá naquela sala.” (L.F., 9 anos e 10 meses, disciplinado)

“Foi o prefeito da cidade, é ele que inventa todas as regras das escolas de Assis.” (M.M., 9 anos e 6 meses, indisciplinado)

Os participantes dessa classe, tanto no grupo de disciplinados como no grupo de indisciplinados, apesar de algumas diferenças, atribuíram a criação das regras a uma autoridade (diretora/prefeito); explicitando a idéia de que não é possível a participação dos alunos na construção das regras escolares, realidade essa, presente no cotidiano de nossas escolas.

Quanto à mutabilidade das regras:

Quanto à possibilidade de mudança das regras, obtivemos, nessa classe, resultados muito parecidos nos dois grupos de crianças (disciplinados e indisciplinados). A maioria dos participantes (05 considerados indisciplinados e 06 considerados disciplinados) foi contra a possibilidade de se mudar regras, criando outras. Para eles, o fato de criar novas regras pioraria, ainda mais, a situação da escola pois aconteceriam muitas brigas e muita bagunça. Dessa forma, num ato sincrético, confundem o mudar com o deixar de existir. Apesar da professora dessa classe ser a mais construtivista da escola, seus alunos são conservadores quanto as formas de ensino: não aceitam mudanças e não confiam em novas estratégias de aprendizagem como, por exemplo, as provas em grupo.

Exemplos:

Questões:

- 1) Essas regras poderiam ser mudadas? Seria justo?
- 2) Se as regras da sua escola fossem mudadas e ela passasse a funcionar como essa escola que lhe falei, você acha que seria justo? Por quê?

Respostas:

- 1) *“Não, não seria justo. Se mudasse ia virar uma bagunça, pior do que já é. Não seria bom e nem justo.”*
- 2) *“Não, porque daí ninguém ia aprender nada, ia virar uma baderna.”* (D.Z.; 9 anos e 2 meses; indisciplinado)
- 1) *“Não, ia ficar uma escola muito bagunçada e ninguém mais ia obedecer a professora.”*
- 2) *“Não, porque as pessoas não iam aprender direito. Todo mundo ia só brincar e ninguém ia estudar.”* (H.S.; 9 anos e 4 meses; disciplinado)

4ª SÉRIE A

Entrevistamos, nessa sala, 14 alunos. Os participantes foram indicados pela professora que, após quatro tentativas de contato, nos forneceu uma lista apontando 07 (sete) alunos disciplinados e 07 (sete) alunos indisciplinados (segundo seu ponto de vista – ver entrevistas professoras).

Quadro 8 – As regras da escola, segundo as crianças:

REGRAS	Alunos Indisciplinados	Alunos Disciplinados
Conservar a escola	05	-
Não conversar na classe	-	05
Não brigar	04	03
Obedecer a professora	04	02
Não jogar lixo no chão	03	03
Não fazer bagunça na classe (escola)	-	03
Dizer não às armas ¹⁰	01	01

Nessa classe temos como principais regras “Conservar a escola” que aparece apenas nas respostas dos alunos considerados indisciplinados e “Não conversar na classe” que aparece apenas nas respostas dos alunos considerados disciplinados. É possível inferir que os alunos considerados disciplinados seguem essa regra de maneira absoluta e que, devido à isso, são considerados como tal pela professora. Obedecer a professora, surge nos dois grupos de crianças, porém com maior incidência no grupo considerado indisciplinado, o que nos deixa claro que a regra por si só não garante a ação que procura normatizar, no caso, a obediência.

Quanto à origem das regras:

Quanto a questão da **origem das regras**, obtivemos nessa classe, resultados parecidos nos dois grupos de crianças. No grupo de crianças consideradas disciplinadas, tivemos 100% das respostas afirmando que quem inventou as regras da escola foi a “**Diretora**” e quando inqueridas qual diretora, as crianças afirmaram que a atual. No grupo de crianças consideradas indisciplinadas,

¹⁰ Acreditamos que esse tipo de resposta esteja relacionada ao trabalho realizado pelo PROERD, através da Polícia Militar, para os alunos de 4ª série das escolas estaduais.



tivemos a grande maioria das respostas afirmando que quem inventou as regras da escola foi a “Diretora”, a atual, e duas respostas afirmando que foi o “Governo”, através das leis. Em ambos os grupos, os alunos se remetem à alguma forma de autoridade para justificar a criação das regras, questão comum à indivíduos heterônomos. Não percebem a construção das regras como algo ao alcance de todos mas como tarefa restrita à autoridades (diretora ou governo). É possível afirmar que tal consciência seja fortalecida por um ambiente coercitivo onde as regras surgem como imposições vinda de cima para baixo e as quais os alunos devem se submeter, sem direito a indagações.

Quanto à mutabilidade das regras:

Quanto à possibilidade de mutabilidade das regras, obtivemos resultados diferentes nos dois grupos de crianças.

Os alunos considerados disciplinados mostraram maior dificuldade em aceitar a mutabilidade das regras mesmo quando por consenso geral; característica comum de indivíduos heterônomos. Quando inqueridos sobre a possibilidade de mudanças das regras (nas duas questões), 90% dos alunos foram contra a possível mudança. Obtivemos respostas como as descritas abaixo:

— “Não seria justo mudar, pois além de ninguém aprender nada a escola não ia funcionar. Não pode mudar regra!” (A. A., 11 anos)

— “Não seria justo mudar as regras, não aqui nessa escola, os alunos já são muito bagunceiros e se mudar então...” (K. N., 10 anos)

— “Não seria justo mudar, porque daí ninguém mais ia querer aprender e nem copiar da lousa, ia ser uma bagunça só...” (M. T., 10 anos)

Dessa forma, a maioria desse alunos relacionam a mudança das regras ao deixar de existir, justificando que se elas fossem mudadas iria “virar bagunça”. Relacionam a mudança das regras, não como algo que poderia ser discutido no grupo e mudado para melhor, mas como algo ruim.

MUDAR = DEIXAR DE EXISTIR REGRAS

Os alunos considerados indisciplinados, ao contrário, mostraram-se favoráveis à mudança das regras. Obtivemos 100% das respostas concordando com a possibilidade de mutabilidade das regras desde que a maioria se beneficiasse com a mudança. Segundo Piaget (1932), essa característica é própria de indivíduos com julgamento moral mais autônomo.

Exemplos:

— *“Seria justo, porque daí todos teriam a possibilidade de aprender, mas teria que reformar tudo, melhorar a sopa, o prédio, tudo!”* (L. A., 13 anos)

— *“Seria justo, porque a escola ia melhorar, do jeito que está é muito ruim, ninguém ajuda ninguém.”* (A. W., 12 anos)

— *“Seria bom, porque daí a gente podia pensar num jeito de uns ajudarem os outros, ia ser mais legal ir na escola.”* (M. N., 11 anos)

4ª SÉRIE B

Entrevistamos, nessa sala, 16 alunos. Todos os participantes foram indicados pela professora que nos atendeu previamente e fez uma lista apontando 08 (oito) alunos disciplinados e 08 (oito) alunos indisciplinados (segundo seu ponto de vista – ver entrevistas professoras).

Quadro 9 – As regras da escola, segundo as crianças:

REGRAS	Alunos Indisciplinados	Alunos Disciplinados
Não brigar	06	09
Obedecer a professora	07	03
Não jogar lixo no chão	02	04
Não fazer bagunça na classe (escola)	03	01
Não conversar na classe	01	02
Entrar/Sair assim que bater o sinal	02	-

No grupo 1 (indisciplinados), tivemos como regras principais “Obedecer a professora” e “Não brigar”.

No grupo 2 (disciplinados), as regras que mais apareceram foram “Não brigar”, “Não jogar lixo no chão” e “Obedecer a professora”.

Quanto à origem das regras:

Nesta classe obtivemos resultados parecidos nos dois grupos. A maioria dos participantes de ambos os grupos atribuiu a criação das regras à diretora atual, “essa que agora manda na escola”. Acreditamos que essa resposta esteja relacionada à realidade vivida pelos alunos em nossas escolas, onde apenas os diretores, coordenadores e professores ditam as regras, não havendo espaço para uma participação efetiva do corpo discente.

Quanto à mutabilidade das regras:

Quanto a possibilidade de se mudar as regras, obtivemos resultados diferentes nos dois grupos. No grupo de crianças consideradas disciplinadas todos os participantes foram contra a mutabilidade e possível criação de novas regras, afirmando que isso não era possível.

Exemplos:

“- Não se pode mudar regras, se já foi mandado fazer é porque tem que fazer, ué!” (J. L., 11 anos, disciplinada)

“- Não, eu acho que não pode mudar, não! Porque é pra obedecer senão fica até de castigo!” (M. H., 11 anos, disciplinado)

Ao contrário, no grupo de crianças consideradas indisciplinadas, a maioria dos participantes (90%), foi a favor da mudança e criação de novas regras desde que houvesse uma melhora na escola.

Exemplos:

“- Seria, porque daí ia poder inventar uma regra para ninguém mais brigar e bater no colega.” (T. A., 10 anos, indisciplinado)

“- Eu acho que é justo, porque daí tira essas regras que não servem pra nada, só pra fazer a gente calar a boca e cria umas regras de verdade.” (G. L., 11 anos, indisciplinado)

Em 1985, em sua dissertação de mestrado, Menin ao investigar como a escola, na situação de sala de aula, favorece uma formação moral em seus alunos, seja ela autônoma ou heterônoma, obteve os seguintes resultados ao inquerir seus entrevistados (crianças do pré-primário a quarta série) sobre as regras presentes em sua escola.

Quando, na entrevista, perguntamos às crianças quais eram as regras da sua classe, a grande maioria apontou preferencialmente três:

“Ficar quieto”;

“Obedecer à professora”;

“Não fazer bagunça”.

A regra “Estudar” apareceu em 4º lugar e foi mais indicada no pré e na 1ª série que nas classes de crianças maiores!

Parece que para todas as classes a regra mais importante é “Fazer o que o Professor manda fazer”, isto é: **obedecer**.

Mas vimos que isto pouco acontece! Eis aí uma prática egocêntrica das regras escolares, tal como Piaget encontrou entre os pequenos no jogo: eles parecem saber o que devem fazer, o como jogar, até dizem algumas regras, mas, na hora “h”, fazem o que querem, como os escolares.

(Menin, 1996: 65)

Os dados referentes às regras existentes na escola, por nós encontrados, coincidem, em alguns aspectos, com aqueles encontrados por Menin (1985). Apesar de terem se passado 14 anos e a maioria das escolas terem adotado uma postura Construtivista, por apelo do MEC¹¹, as regras parecem permanecer as mesmas. Vejamos.

A regra “**Obedecer a professora**”, continua sendo muito citada pelas crianças. No grupo de crianças consideradas indisciplinadas, essa regra apareceu mais vezes, ainda que, na prática, essas sejam as que menos respeitam essa regra (provavelmente, por essa razão, consideradas indisciplinadas pela professora). As regras “não fazer bagunça” e “ficar quieto” também aparecem ainda que ditas de maneira diferente.

A obediência às regras, por si só, não é sinônimo de autonomia moral. Os soldados de Hitler, por exemplo, respeitavam as regras da guerra, matavam judeus inocentes e defendiam uma causa que não era deles, por simples

¹¹ A grande maioria das escolas se auto-entitulam “Escolas construtivistas”, porém, na prática, o que se vê é uma postura tradicional, com normas rígidas de convivência e pouco respeito ao desenvolvimento infantil. A escola onde foi realizada a pesquisa tem como filosofia a proposta construtivista, vinda, principalmente, da coordenadora, no entanto, a ação das professoras variam de uma postura mais construtivista até uma postura extremamente autoritária (vide entrevistas com as professoras).

obediência. Com certeza, esses soldados não eram autônomos ou moralmente mais desenvolvidos do que aquelas pessoas que não concordavam com a ação nazista.

O que faz uma regra ser boa ou má é o seu princípio, que pode ser voltado para a cooperação (reciprocidade) ou para a coação. Respeitar uma regra com princípios democráticos (de cooperação) é sinal de autonomia; obedecer uma regra com princípios de coação, ao contrário, é sinal de heteronomia.

Outro fato observado em nossa pesquisa foi o de que os alunos citam as regras como proibições, começando sempre com a palavra “não”, portanto, não são estimulados a pensá-las como algo que “podem e devem” fazer e que seria benéfico para o grupo.

De maneira geral, na historieta 01, pudemos constatar que os alunos considerados indisciplinados pelas professoras, ofereceram respostas mais condizentes com um estágio de autonomia crescente, principalmente no que se refere à mutabilidade das regras, enquanto aqueles considerados disciplinados mostraram-se mais heterônomos. Quanto à origem das regras presentes na escola, pudemos observar um quadro fiel da realidade vivida por esses alunos (disciplinados e indisciplinados), na escola onde realizamos a pesquisa, onde direção e professores decidem que regras devem ser obedecidas, sem que os alunos participem dessa elaboração.



Quadro 10 – Síntese das respostas da 1ª história

I. As regras da escola segundo os alunos (as três que mais apareceram)		
Série	Disciplinados	Indisciplinados
Primeira	• Não jogar lixo no chão • Não conversar na classe • Não gritar	• Não brigar • Não xingar a professora • Não jogar lixo no chão
Segunda	• Não conversar na classe • Não jogar lixo no chão • Não brigar	• Não jogar lixo no chão • Não brigar • Obedecer a professora
Terceira	• Não jogar lixo no chão • Não conversar na classe • Não brigar	• Não brigar • Não conversar na classe • Copiar a lição
Quarta A	• Não conversar na classe • Não jogar lixo no chão • Não brigar	• Conservar a escola • Não brigar • Obedecer a professora
Quarta B	• Não brigar • Não jogar lixo no chão • Obedecer a professora	• Obedecer a professora • Não brigar • Não fazer bagunça na classe

II. A origem das regras ¹²		
Série	Disciplinados	Indisciplinados
Primeira	A primeira diretora (2) A diretora que fundou a escola (1)	A diretora atual (3)
Segunda	A diretora atual (3)	A diretora atual (3)
Terceira	A diretora atual (5) O prefeito (2)	A diretora atual (7)
Quarta A	A diretora atual (7)	A diretora atual (5) O governo (2)
Quarta B	A diretora atual (8)	A diretora atual (8)

III. A mutabilidade das regras		
Série	Disciplinados	Indisciplinados
Primeira	Não é possível haver mudança (3)	Não é possível haver mudança (3)
Segunda	Não é possível haver mudança (3)	Não é possível haver mudança (2) É possível haver mudança (1)
Terceira	Não é possível haver mudança (6) É possível haver mudança (1)	Não é possível haver mudança (5) É possível haver mudança (2)
Quarta A	Não é possível haver mudança (6) É possível haver mudança (1)	É possível haver mudança (7)
Quarta B	Não é possível haver mudança (8)	Não é possível haver mudança (1) É possível haver mudança (7)

¹² Entre parênteses estão os números absolutos de respostas obtidas por classe.

B) HISTORIETA 02 – ENVOLVENDO INTENÇÃO E CONSEQUÊNCIA – JULGAMENTO POR RESPONSABILIDADE OBJETIVA E SUBJETIVA.

Na historieta 02, buscamos verificar qual o julgamento utilizado pelos participantes quando avaliam os atos alheios.

Para tanto, utilizamos a seguinte situação:

Em uma escola da cidade de Assis, bateu o sinal e as crianças saíram para o recreio para tomar a sopa (merenda).

Pedro saiu atrasado da sala de aula e, com muita fome, correu para pegar um lugar na fila e, **sem querer**, esbarrou em três colegas derrubando os três pratos no chão e quebrando-os.

Maria, outra aluna da classe de Pedro, não estava com fome; mesmo assim pegou a sopa mas não queria comer. Então, **escondida**, jogou toda a sopa no chão e devolveu o prato na cozinha.

- A) Você entendeu a história?
- B) Repita para mim...
- C) O que aconteceu com Pedro?
- D) O que aconteceu com Maria?
- E) Quem você acha que é o mais culpado? Por quê?
- F) Qual dos dois fez a pior coisa? Por quê?
- G) Quem deveria receber o pior castigo? Por quê?
- H) Que castigo você daria à Pedro? Por quê?
- I) Que castigo você daria à Maria? Por quê?
- J) E se você fosse a diretora, o que faria?

Os resultados obtidos foram:

1ª SÉRIE

Os dois grupos de crianças (disciplinados e indisciplinados) julgaram ser Pedro o mais culpado pois “*quebrou mais pratos*”; “*fez uma grande bagunça*” ou “*vai custar mais dinheiro arrumar o que ele fez*”. Dessa forma, todas as crianças entrevistadas, nessa série, realizaram seu julgamento através da *responsabilidade objetiva*, ou seja, quanto maior o delito maior a culpa, independente da intenção daquele que o cometeu. Segundo Piaget (1932) esse tipo de julgamento é próprio de indivíduos mais heterônomos. Acreditamos que esses resultados possam estar relacionados às idades das crianças entrevistadas (em média 7 anos), onde o julgamento moral é heterônimo. Outrossim, pensamos também que essa heteronomia seja reforçada por regras rígidas e pouco espaço para a expressão da liberdade, já que esses alunos são tratados como adultos em miniatura que não podem entender regras de convivência mas que precisam “obedecer” para que um dia aprendam a cooperar. Eis o paradoxo!

2ª SÉRIE

No grupo de crianças consideradas disciplinadas, 02 delas afirmaram que Pedro é o mais culpado, fez a pior coisa e deveria receber o pior castigo pois quebrou mais pratos. Apenas 01 criança considerou que o pior ato foi o de Maria pois jogou comida fora.

No grupo de crianças consideradas indisciplinadas, todas elas consideraram Maria a mais culpada, a que fez a pior coisa e a que deveria receber o pior castigo pois não estava com fome e jogou comida fora.

O fato de ser “sem querer”, não foi levado em consideração pelo grupo de crianças consideradas disciplinadas mas apareceu nas justificativas das crianças do outro grupo (indisciplinadas).

3ª SÉRIE

Quanto ao julgamento dos atos alheios obtivemos, nessa classe, resultados diferentes nos dois grupos. A grande maioria das crianças do grupo considerado disciplinado (05 deles) afirmou ser Pedro o mais culpado pois “quebrou muitos pratos e fez muita bagunça”, julgando através da responsabilidade objetiva. Já no grupo de crianças consideradas indisciplinadas o resultado se inverteu; a maioria atribuiu maior culpa à Maria (06 deles) pois “*jogou comida fora e fez por querer*”, levando em conta a intenção da mesma, julgando o fato através da responsabilidade subjetiva, um dos fatos que podem nos levar a acreditar que essas crianças possuam um estágio maior de autonomia moral.

Como vimos na análise dos questionários realizados com os docentes, a professora dessa classe é a que possui uma ação mais construtivista. No entanto, alguns de seus alunos mostram-se bastante heterônomos. Esse fato nos leva a reforçar a idéia de que o auxílio à construção da autonomia deve começar nas séries iniciais, para que possa ser continuado e não iniciado nas séries posteriores, quando muitas relações de coação já foram experimentadas. Dessa forma, viver por apenas um ano num ambiente onde haja incentivo à cooperação e ao respeito mútuo, não é o bastante para que se possibilite a construção da autonomia moral. Para tanto, seria necessário que um ambiente cooperativo fosse uma constante na vida dos alunos, desde os primeiros anos escolares.



4ª SÉRIE A

Nesta classe os resultados foram bastante diferentes nos dois grupos. Dos participantes considerados disciplinados, a grande maioria (menos 01), considerou Pedro o mais culpado pois “*fez uma enorme bagunça*” ou “*gastou muito dinheiro da escola e não vai ter outro para pagar.*” Dessa forma, não levaram em consideração a intenção de Pedro, mas as conseqüências de seus atos, julgando, assim, por responsabilidade objetiva.

Já os participantes do grupo considerado indisciplinado (todos eles), consideraram Maria a mais culpada pois “jogou comida fora”(04 deles) ou “fez uma coisa muito errada porque se não estava com fome era só não pegar comida”(03 deles), julgando assim, por responsabilidade subjetiva, onde a intenção de Maria foi colocada a prova.

4ª SÉRIE B

Os resultados nesta classe foram muito parecidos com os encontrados na 4ª série A. O grupo de participantes considerados disciplinados considerou Pedro o mais culpado, ao passo que no grupo de participantes considerados indisciplinados, a mais culpada foi Maria, pois sua intenção não foi boa.

Nesta segunda historieta buscamos verificar qual o tipo de julgamento utilizado pelos alunos disciplinados e indisciplinados. Quando se trata de julgar os atos alheios, constatamos que o grupo de alunos considerados indisciplinados, principalmente os de 3ª e 4ª série, fazem maior uso do julgamento por responsabilidade subjetiva, sinal este de maior autonomia. Já os alunos do grupo de disciplinados dirigiram seus julgamentos, preferencialmente, pela

responsabilidade objetiva, levando em conta, em suas avaliações, apenas os fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais.

Segundo Piaget (1932/94), com o desenvolvimento da moralidade, a responsabilidade objetiva tende a diminuir enquanto a subjetiva passa a dominar. Explica o autor,

Essas respostas nos colocam, assim, em presença de dois tipos diferentes de atitudes morais: julgar os atos segundo seu resultado material ou levar em conta apenas as intenções. Essas duas atitudes podem coexistir nas mesmas idades e até na mesma criança, mas, em média, não podem ser sincronizadas. A responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente. Portanto, trata-se, em suma, de dois processos que se interferem em parte; mas o segundo chega, pouco a pouco, a dominar o primeiro. (p. 109)

Sendo assim, encontramos indícios de autonomia crescente nos julgamentos dos alunos considerados indisciplinados, em assunção aos disciplinados que revelaram maiores sinais de heteronomia.

C) HISTORIETA 03 – ENVOLVENDO SANÇÕES EXPIATÓRIAS E POR RECIPROCIDADE

Na historieta 03, buscamos verificar, mediante três diferentes situações, qual o tipo de sanção preferido pelos participantes na reparação de delitos. As situações utilizadas foram as seguintes:

Situação 1

Uma menina chamada Clara brigou com a colega que estava sentada ao seu lado e, com raiva, quebrou a régua nova e o lápis da menina. O que você acha que seria preciso fazer?

E se você fosse a professora, o que faria?

Aconteceu isso em uma escola e pensaram em quatro alternativas para punir Clara:

- a) Quebrar, também, a régua e o lápis de Clara
- b) Suspender Clara da escola por três dias
- c) Fazer com que ela peça desculpas à amiga e dê um material seu para repor o que quebrou
- d) Chamar os pais de Clara na escola e contar o que aconteceu para que eles a castiguem

Qual a mais justa dessas punições? Por quê?

Situação 2

Um menino chamado Henrique gritou com a professora e a empurrou quando ela chamou sua atenção. O que você acha que seria preciso fazer com Henrique? Por quê?

E se você fosse a professora, o que faria?

Isso aconteceu em uma escola e pensaram em algumas punições:

- a) Colocá-lo de castigo, em pé, na frente da classe
- b) Fazê-lo conversar com a professora e pedir desculpas
- c) A professora não deveria, nunca mais, falar com ele
- d) Chamar a polícia

Qual a mais justa (a melhor) dessas punições? Por quê?

Situação 03

Um menino chamado Paulo discutiu com um colega de classe chamado João durante a aula, chamando de “imbecil” e “burro”. João, muito irritado, decidiu resolver as coisas na saída. Quando bateu o sinal, João pegou um pedaço de pau e bateu na cabeça de Paulo que caiu no chão, sangrando muito. O que você pensa dessa situação? O que seria preciso fazer?

Que punição você acha que deveria ser dada à João? Por quê?



Os resultados obtidos foram:

1ª SÉRIE

Obtivemos resultados muito parecidos em ambos os grupos (disciplinados e indisciplinados). As três crianças do grupo considerado disciplinado optaram pelas sanções expiatórias (“Suspender Clara da escola por três dias” e “Colocá-lo de castigo, em pé, na frente da classe”), assim como duas do grupo considerado indisciplinado (uma das crianças optou, na situação 01 por “Fazer com que ela peça desculpas à amiga e dê um material seu para repor o que quebrou”). Na situação 03, ambos os grupos optaram por sanções expiatórias dizendo ser preciso “*Bater, também, no João*”, “*Fazer sua cabeça sangrar*” ou “*Chamar a polícia*”. Os participantes dessa classe (nos dois grupos) foram crianças com idades entre 6 e 7 anos, idade essa própria da fase de heteronomia, por isso obtivemos resultados muito parecidos entre eles. No entanto, foi possível notar uma maior inclinação, pelas crianças consideradas indisciplinadas, em tentar resolver o problema de forma mais recíproca, através, por exemplo, da conversa, fato esse que não apareceu no grupo de crianças consideradas disciplinadas.

2ª SÉRIE

Nessa classe, o grupo de crianças consideradas indisciplinadas optou mais pelas sanções por reciprocidade (“Fazer com que ela peça desculpas à Clara e dê um material seu para repor o que quebrou “e “Fazê-lo conversar com a professora e pedir desculpas”). Já o grupo considerado disciplinado optou mais pelas sanções expiatórias como “Quebrar, também, a régua e o lápis de Clara” e “Chamar a polícia”. Na situação 03, em ambos os grupos apareceu a preferência sanções expiatórias. Isso nos leva a crer que quando não há opções (resposta livre),

as crianças dessa faixa etária tendem a ser mais rígidas em suas avaliações, optando por castigos mais rígidos.

3ª SÉRIE

Nesta classe houve diferença entre os dois grupos de crianças. No grupo de disciplinados a preferência foi por sanções expiatórias como “Suspende Clara da escola por três dias” ou “chamar a polícia”. Já as crianças consideradas indisciplinadas preferiram as sanções por reciprocidade como “Fazer com que ela peça desculpas à amiga e dê algum material seu para repor o que quebrou” e “Fazê-lo conversar com a professora e pedir desculpas”. Na situação 03, onde há uma questão aberta, a diferença permaneceu. No grupo de disciplinados obtivemos mais respostas relacionadas à sanções expiatórias como “*Deveria suspendê-lo da escola e dar-lhe uma surra*” ou “*Deveria mandá-lo para a FEBEN*”. Já o grupo de indisciplinados preocupou-se em “*Fazer alguma coisa para ajudar o menino machucado*” ou “*Fazer com que os dois conversem e voltem a ser amigos*”.

4ª SÉRIE A

Na escolha da melhor sanção para reparar um delito, obtivemos, nessa classe, resultados diferentes nos dois grupos. No grupo de crianças consideradas disciplinadas, 06 delas optaram por sanções expiatórias, tanto nas situações onde haviam opções quanto na situação onde a resposta era aberta. Assim, obtivemos como respostas “Chamar os pais na escola e contar o que aconteceu para que esses a castiguem”, “Suspende Clara da escola por três dias”, “A professora não deveria, nunca mais, falar com ele” e, na aberta, “*Tem que dar uma surra nele também e tirar sangue da cabeça também*” ou “*Deve mandar esse aluno para a FEBEM, lá ele vai sofrer.*”

Já no grupo de crianças consideradas indisciplinadas a grande maioria optou por sanções por reciprocidade (06 delas), nas três situações. Obtivemos respostas como “Fazer com que ela peça desculpas à amiga e dê algum material seu para repor o que quebrou” e “Fazê-lo conversar com a professora e pedir desculpas”. Na situação 03, são exemplos de respostas: “*É preciso chamar uma ambulância para cuidar do menino*” (preocupação com o outro) ou “*Depois que ele sarar, eles devem conversar para ser amigos outra vez*” (intenção de reestabelecer o vínculo perdido).

4ª SÉRIE B

Os resultados dessa classe foram muito parecidos com o da 4ª série A. Houve diferenças visíveis entre os dois grupos. O grupo de crianças consideradas disciplinadas (90% dos participantes) optaram por sanções expiatórias para punir os transgressores. Já no outro grupo (indisciplinados), 100% dos participantes optaram por sanções por reciprocidade para resolver os impasses propostos.

Com relação à eleição das sanções, obtivemos diferenças nos dois grupos de crianças. De maneira geral, as crianças consideradas indisciplinadas optaram mais por sanções por reciprocidade, mostrando, assim, um estágio mais desenvolvido de julgamento moral (autonomia crescente). Como vimos, para Piaget (1932/94)

À moral da 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, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e

esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado. Esta reação de adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida. (...) À moral da autonomia e da cooperação corresponde, ao contrário, a sanção por reciprocidade. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda cooperação, daria nascimento à idéia de expiação ou a legitimaria: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança. Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão (que é o ponto de partida de toda sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou fazer compreender a consequência dos atos. (p. 176/177)

Acreditamos, ainda, que ao questionar as crianças sobre sua preferência por determinado tipo de sanção, abordamos, indiretamente, a questão da justiça, assunto esse merecedor de grande atenção na obra de Piaget **O Juízo Moral na Criança** (1932). As sanções expiatórias condizem com a noção de justiça imanente (a mais primitiva delas) e com a justiça retributiva (início dessa concepção, até os sete/oito anos). Ao contrário, as sanções por reciprocidade relacionam-se com a noção mais desenvolvida de justiça retributiva (igualitarismo progressivo, entre oito e onze anos) e com a justiça distributiva, a mais evoluída delas e que está diretamente ligada à autonomia.



Quadro 11 – Síntese dos resultados da Situação I e II da Historieta 3 (com opções)

Situação I. Desentendimento entre crianças				
Série	Disciplinados		Indisciplinados	
	Sanção Expiatória	Sanção por Reciprocidade	Sanção Expiatória	Sanção por Reciprocidade
Primeira	03	-	02	01
Segunda	03	-	01	02
Terceira	05	02	01	06
Quarta A	06	01	01	06
Quarta B	06	02	-	08
Situação II. Agressão à professora				
Série	Disciplinados		Indisciplinados	
	Sanção Expiatória	Sanção por Reciprocidade	Sanção Expiatória	Sanção por reciprocidade
Primeira	03	-	02	01
Segunda	02	01	-	03
Terceira	06	01	02	05
Quarta A	06	01	01	06
Quarta B	06	02	01	07

O quadro 06 mostra que, na situação I e II da historieta 3, onde usamos opções para que os alunos escolhessem qual a melhor, em ambos os casos os alunos considerados disciplinados optaram mais pelas sanções expiatórias, enquanto os alunos considerados indisciplinados tiveram como preferência as sanções por reciprocidade.

Quadro 12. Síntese dos resultados da situação III da historieta 03. (resposta livre)

Situação III. Agressão entre crianças (Resposta livre) ¹³				
Série	Disciplinados		Indisciplinados	
	Sanção Expiatória	Sanção por Reciprocidade	Sanção Expiatória	Sanção por Reciprocidade
Primeira	• Bater, também, no João (1) • Fazer sua cabeça sangrar (1) • Quebrar ele no meio (1)	-	• Chamar a polícia (1) • Bater, também, no João (1) • Colocá-lo de castigo (1)	-
Segunda	• Bater, também, no João (1) • Quebrar a cabeça dele (1) • Chamar a polícia (1)	-	• Bater, Também, no João (1) • Chamar os pais para castigar (1)	• Levar paulo ao hospital e depois conversar com João (1)
Terceira	• Quebrar a cara dele (3) • Suspendê-lo da escola e dar-lhe uma surra (2) • Mandá-lo para FEBEN (1)	• Fazê-los conversar para não acontecer mais isso (1)	-	• Fazer com que os dois conversem e voltem a ser amigos(4) • Cuidar do menino e depois conversar (2) • Tentar resolver esse problema conversando (1)
Quarta A	• Dar uma surra e tirar sangue da cabeça dele também (2) • Bater, também, no João (2) • Mandar para FEBEN para sofrer (1) • Dar suspensão de 100 dias (1)	• Conversar com João explicando que isso não é certo (1)	• Bater, também, no João (2)	• Conversar com João e ajudar Paulo (2) • Fazer os dois conversarem para se entenderem (2) • Cuidar de Paulo (1)
Quarta B	• Bater, também, no João (3) • Dar suspensão (2) • Devolver a paulada (1)	• Pedir para os dois conversarem para se entender (1) • Levar Paulo ao hospital e conversar com João (1)	• Bater, também, no João (2)	• Fazer os dois conversarem para se entenderem (3) • Cuidar do Paulo e depois pedir para o João falar porque fez isso (2) • Os dois precisam se entender porque são colegas de classe(1)

¹³ Entre parênteses estão os números absolutos de respostas obtidas por classe nos dois grupos de crianças: disciplinadas e indisciplinadas.

Retomando os resultados obtidos nas entrevistas com os alunos, através das questões iniciais e das três historietas, pudemos notar que na 1ª série, praticamente, não houve diferenças nos dois grupos de crianças. A variável idade/egocentrismo, nesse caso, foi a que predominou, ou seja, crianças com menor idade/menor egocentrismo possuem julgamento moral mais heterônomo, independente de serem consideradas disciplinadas ou indisciplinadas.

Nas séries posteriores, no entanto, encontramos diferenças no estágio de desenvolvimento do juízo moral nos dois grupos de crianças (disciplinadas e indisciplinadas); sendo que aquelas que são consideradas indisciplinadas mostraram um estágio mais avançado de desenvolvimento do juízo moral (autonomia crescente).

Dessa forma, professoras autoritárias (mais coercitivas) podem ter em sua sala crianças disciplinadas e indisciplinadas, sendo essas últimas a mais desenvolvidas moralmente pois, de alguma maneira, conseguem resistir à coação e trocar mais entre si.

COAÇÃO DA PROFESSORA	↗	Crianças disciplinadas: mais egocêntricas (trocam menos entre si) e submissas (aceitam a coação); portanto, mais heterônomas.
	↘	Crianças indisciplinadas: menos egocêntricas (trocam mais entre si), livram-se da coação pois são mais ativas; portanto, mais autônomas.

Relacionando os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os dois grupos de alunos e o questionário realizado com as professoras, obtivemos, ainda, os seguintes resultados.

Duas das professoras entrevistadas mostraram-se mais autoritárias (2ª série e 4ª série A); no entanto, a diferença no estágio de desenvolvimento do

juízo moral permaneceu nos dois grupos das duas séries, ou seja, em suas classes as crianças consideradas disciplinadas são mais submissas e egocêntricas (mais heterônomas) e as consideradas indisciplinadas são mais participativas e menos egocêntricas (mais autônomas). Isso nos leva a crer que existem diversos tipos de coação e não somente aquele que se traduz através do autoritarismo. As outras professoras, ainda que mostrem-se menos autoritárias, também se utilizam de mecanismos de coação (inclusive a da 3ª série que utiliza um tipo de coação afetiva), não possibilitando, assim, um espaço na sala de aula favorável à troca e ao desenvolvimento da autonomia. Possivelmente, a dificuldade em oferecer um ambiente sócio-moral favorável à construção da autonomia, esteja relacionada à heteronomia dessas professoras.

Geralde (1999), em sua dissertação de mestrado, investigou as condições oferecidas pela escola no sentido de contribuir ou não para a construção da cidadania dos indivíduos. Para tanto, analisou o tipo de ambiente sócio-moral oferecido pelo professor em sala de aula buscando verificar as possíveis relações existentes entre o estado de desenvolvimento moral do professor e o ambiente moral por ele propiciado. Como referencial teórico, adotou a teoria de Kohlberg e trabalhou com a hipótese de que quanto mais autônomo o professor maior a possibilidade desse oferecer um ambiente sócio-moral cooperativo.

Os resultados obtidos por Geralde (1999) confirmaram apenas em parte sua hipótese pois não foi possível verificar se um sujeito com nível muito elevado (termo utilizado por Kohlberg) de desenvolvimento moral propicia um ambiente sócio-moral mais cooperativo, já que tais dados não foram encontrados em sua pesquisa. No entanto, segundo a autora,

Embora não tenhamos encontrado um ambiente sócio-moral verdadeiramente cooperativo, encontramos ambientes mais coercitivos e menos coercitivos e concluímos que a maioria dos sujeitos cujos

julgamentos apareceram como mais heterônomos ofereciam ambientes mais coercitivos, enquanto a maioria dos sujeitos que apresentaram julgamento mais autônomos ofereciam ambientes menos coercitivos.

Na nossa pesquisa não foi verificado o nível de moralidade das professoras participantes, portanto não temos dados para analisar esse fato. Podemos, no entanto, através das observações, dos questionários e das conversas informais com a mesmas afirmar que todas elas usam a coação em assunção à cooperação em seus relacionamentos com os alunos.

Dessa forma, entendemos que a criança mais cooperativa e mais falante consegue trocar mais com outras crianças (enfrentando a coação imposta pela professora) e, por consequência, desenvolver-se moralmente, questionando e respondendo mais à professora sendo chamada, assim, de indisciplinada.

Não estamos, contudo, fazendo apologia à indisciplina. Sabemos que existe a indisciplina que produz agressões e hostilidades, o que não colabora para a autonomia. O que pretendemos, outrossim, é chamar a atenção de educadores, pais e demais profissionais da educação ao que se convencionou chamar de indisciplina, mostrando que, no grupo estudado, a indisciplina está ligada à autonomia e, portanto, revela-se como um comportamento reativo a um ambiente hostil e heterônimo.



VI - CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nos remetem a duas questões:

- a) De maneira geral, as crianças consideradas indisciplinadas pelas professoras mostraram um estágio mais avançado de desenvolvimento do julgamento moral (autonomia crescente) e;
- b) esse fato fica menos visível nas crianças menores (1ª e 2ª séries), onde os dois grupos apresentam respostas parecidas que revelam maior heteronomia.

Analizando as duas afirmações feitas acima, temos razões para acreditar que as crianças consideradas indisciplinadas pelas professoras (principalmente as de 3ª e 4ª séries), são, na verdade, as mais desenvolvidas moralmente e não aceitam a imposição de regras autoritárias. Dessa forma, a indisciplina, vista como tal pelas professoras, pode ser uma reação a um ambiente extremamente heterônomo. Segundo Piaget (1932/94), ser autônomo não significa simplesmente obedecer regras mas sim respeitar aquelas que visam um bom convívio, privilegiando a cooperação e a reciprocidade. No entanto, essa manifestação de autonomia é vista pelas professoras como indisciplina, já que esses alunos colocam em questão seu ponto de vista e seu autoritarismo.

Dessa forma, confirmamos, em parte, nossa hipótese inicial de que as crianças consideradas indisciplinadas pelas professoras são as mais desenvolvidas moralmente, respondendo assim, hostilmente, a um ambiente baseado em relações de coação.

Essas crianças, no entanto, acabam sendo rotuladas e passam a ser vistas como “crianças problemas” pois não aceitam a simples imposição de regras autoritárias, fato esse necessário ao bom andamento do trabalho pedagógico segundo o imaginário de grande parte de professores, coordenadores e diretores. As

crianças consideradas disciplinadas, por outro lado, encaixam-se perfeitamente aos moldes da escola pois sua heteronomia condiz com o que é esperado pela mesma: obediência! O respeito às regras e ao outro, a construção de códigos comuns ao grupo, a cooperação e o incentivo à autonomia não são privilegiados em nossas escolas e crianças que “ousam” ter tais atitudes são consideradas indisciplinadas. A elas restam duas alternativas: manterem-se firmes em sua posição e serem consideradas indisciplinadas ou serem pegas pelo fantasma de Procusto¹⁴, tendo seus pés cortados ou esticados para que se adaptem ao sistema. Infelizmente a segunda opção é a que tem prevalecido.

Analisando o que constatamos sob à luz das idéias foucaultianas, podemos inferir que as crianças consideradas disciplinadas são, na verdade, as mais bem vigiadas e passivas à essa vigilância; respondem satisfatoriamente ao rígido controle externo pois sua heteronomia vai ao encontro do autoritarismo. Tem-se, então, um casamento perfeito: autoridade e submissão como dois lados da mesma moeda. Os “indisciplinados” são aqueles que conseguem, não fugir, mas questionar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora que leva ao adestramento. Esses são considerados “desviantes” pois não respondem adequadamente à ordem imposta.

Para Foucault (1987), as crianças disciplinadas, no sentido discutido, são, na verdade, adestradas. Explica o autor,

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...) A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos

¹⁴ Segundo a mitologia Grega, Procusto era um malfeitor que morava numa floresta. Este Ser havia mandado fazer uma cama que tinha exatamente as medidas de seu próprio corpo, nem um milímetro a mais, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, Procusto amarrava-a naquela cama. Se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava; se fosse menor, ele a esticava até ela caber naquela medida.

ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. (p. 143)

Foucault, em toda sua obra, faz uma dura crítica aos sistemas de poder, comparando a escola aos quartéis e à prisão, onde relações de vigilância hierárquica são travadas promovendo um ambiente ao mesmo tempo hostil e perfeito para que sanções normalizadoras se apliquem.

Sabemos que o ambiente proporcionado em sala de aula é de grande importância para a construção da autonomia. Como sugerem outras pesquisas (Araújo, 1993) as relações interpessoais exercem forte influência na construção da autonomia do sujeito e ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia. Como afirma Piaget (1948/73),

nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de repressão intelectuais e morais. (p.79)

No entanto, apesar dos ambientes autoritários observados nas várias classes, constatamos que há crianças que vêm desenvolvendo sua autonomia moral nas trocas com outras crianças, fugindo à coerção das professoras e, que são justamente essas as chamadas de indisciplinadas pois não aceitam passivamente a imposição de regras autoritárias. Fato esse “mal visto” pela escola.

Obtivemos ainda, uma outra situação. As crianças de 1ª e 2ª séries, apresentaram respostas muito parecidas em ambos os grupos (disciplinados e indisciplinados), mostrando uma menor evolução em seu julgamento moral, revelando-se, assim, mais heterônomas. Acreditamos que esse fato esteja diretamente ligado à questão do egocentrismo, pois essas crianças, com idade em torno de 7/8 anos, ainda não vivenciaram, plenamente, relações entre iguais, onde a

reciprocidade e os respeito mútuo pudessem ser experimentados, fator primordial para a diminuição do egocentrismo e a construção da autonomia moral.

Segundo Piaget (1932) a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo e o indivíduo, por si só, não teria condições de construir sua autonomia cognitiva e moral, permanecendo, dessa forma, egocêntrico. Como define Menin (1996),

O egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio; elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de uma perspectiva que não seja a própria. (p.51)

Para que haja diminuição desse egocentrismo é necessário que a criança viva relações sociais entre iguais pois “a convivência de criança com outras crianças é um dos melhores espaços para a construção da moralidade. (...) Criança faz bem para criança! (Menin, 1996: 54)

O fato das crianças serem egocêntricas, no entanto, não exime o professor da responsabilidade de proporcionar um ambiente o mais cooperativo possível, para que as crianças experimentem, o quanto antes, a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo. O que vimos, no entanto, é que as professoras da 1ª e da 2ª série cobram disciplina através de regras prontas, dadas a priori, não acreditando na capacidade das crianças de elaborarem seus códigos sociais por “serem muito pequenas.” Sendo assim, reforçam seu egocentrismo e sua conseqüente heteronomia, naturais dessa faixa etária, não contribuindo para a construção da autonomia moral das mesmas.

livremente”, sem se tornar autoritária e prejudicar o desenvolvimento da autonomia.

Para tanto, julgamos ser necessário a superação da Pedagogia prêmio-castigo e uma participação consciente, coletiva e interativa por parte de alunos, professores e pais, para que as regras que regem o cotidiano escolar sejam construídas e respeitadas conjuntamente, enquanto atenderem ao bem comum.

Como afirma Dolto (1981)

A lei é feita para o homem e não o homem para a lei. Portanto, essa lei deve estar sempre sendo ajustada. Deve evoluir de acordo com as transformações do homem e da sociedade. Toda lei é uma ferramenta de que nos utilizamos por um momento, para em seguida ficar superada e ser abandonada. Mas é preciso superar essa lei senão ela se torna um tabu e nos transforma em valorosos fetiches da lei. O meio é usado como fim. A letra da lei mata, o espírito dessa lei é que dá vida. (p.101)

Portanto, a construção de leis ou regras, ainda que necessárias ao bom andamento do trabalho pedagógico, devem ser constantemente repensadas e reavaliadas, para que os membros envolvidos no processo educativo possam colocar em prática sua capacidade de legislar, conquanto estejam envolvidos o respeito mútuo e a cooperação.

Verificar que crianças consideradas indisciplinadas possuem julgamento moral mais desenvolvido não significa dizer que a indisciplina não exista ou que seja um “mal necessário” mas faz com que reflitamos melhor sobre o que é ser disciplinado ou indisciplinado, revendo assim certos conceitos e problematizando a questão cada vez que ela aparecer.

Segundo DeVries (1998), autora piagetiana, entender e trabalhar a indisciplina

Não significa, naturalmente, que as crianças em salas de aula construtivistas podem “fazer o que bem entenderem”. Na verdade, os professores devem desenvolver estratégias para o manejo de uma classe de crianças e lidar com inevitáveis rupturas na cooperação. Os professores construtivistas não são passivos. Pelo contrário! Eles são altamente ativos em seus esforços para facilitar a auto-regulagem das crianças. (p. 193)

É justamente sobre como construir uma disciplina cooperativa e autônoma, através da Educação Moral, que autores como Puig (1998 b), Buxarraís (1997) e outros, centram sua atenção, como pudemos ver no corpo desse trabalho. Compartilhando o ponto de vista desses autores acreditamos que educar moralmente seja uma das tarefas importantes da escola. Um enorme leque de possibilidades se abre quando o educador internaliza essa necessidade e se propõe a trabalhar essa questão, tendo a consciência de que o caminho se constrói através do caminhar e não pode ser dado a priori, considerando que o importante não é a chegada, mas a travessia.

Essas questões, ainda que urgentes e necessárias, não têm sido colocadas em prática pela maioria das escolas e os alunos continuam a receber do sistema educacional apenas informações, onde são avaliados resultados e não processos e onde a formação do cidadão consciente é relegada a segundo plano. A escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970), coloca-se como objetivo, ainda que velado, a manutenção da ordem social vigente, onde a autonomia do indivíduo é vista como uma ameaça. Daí a grande dificuldade para a educação moral se tornar uma preocupação de fato (e não como era no Militarismo), pois questões ideológicas estão envolvidas nesse processo. Por sorte, alguns educadores não se submetem à pressão e lutam pela transformação, ainda que muitas vezes, massacrados pela massa amorfa da desigualdade social, da

injustiça e da perversidade do sistema. Terminamos o nosso trabalho com um pensamento de Bion (1994) dedicado a eles:

Dois homens receberam informações sobre um empreendimento que era necessário realizar. Um deles avaliou cuidadosamente os fatos e ponderou: "isso vai levar 100 anos para ser completado, nem adianta começar." O outro avaliou cuidadosamente a situação e ponderou: "isso vai levar 100 anos para ser completado, não há um minuto a perder, vou começar já..." (p.58)

Comecemos, pois, a transformação!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, M. J. M. e ROMEU, S. A. *A problemática da disciplina na escola: relato de experiência*. In: D'Antolla, A. (org.) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: E.P.U., 1989.
- ALTHUSSER, L. *Idéologie et appareils idéologiques d'état*. Paris: Pensée, 1970.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. *Microfísica da escola*. In: *Educação e Realidade*. 21 (2): 31-42, jul./dez. 1996.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARAÚJO, U. F. *Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano*. In: Aquino, J. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- BION, W. R. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BRASIL. Decreto-lei n. 869, 12 set. 1969. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*. Secenp. V.01, p.386, 1969.
- BRASIL. Lei Federal 8663, 14 jun. 1993. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*. Secenp. V.20/21, p. 35, 1993.
- BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores*. Propuesta y materiais. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. *Cadernos Cedes* (28): 31-47, 1992.



- D'ANTOLLA, A. *Disciplina democrática na escola*. In. _____ (org.) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: E.P.U., 1989.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DINES, A. O "niver" do Cala a Boca. *Revista Vip Exame*. Dezembro de 1998.p.158.
- DOLTO, F. *O Evangelho à luz da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- DUARTE, M. *O livro das invenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FERNÁNDEZ, A. *A inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. RJ: Paz e Terra, 1998.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
_____. *Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget*. Revista Ande, 1990, no. 19.
- GARCIA, E. C. *Educação Moral e Cívica: para alunos do 2º grau*. São Paulo: Lisa, 1974.
- GEISEL, E. *Discursos, I*. Brasília, Assessoria de Imprensa e Relações Públicas da Presidência da República, 1974.
- GERALDE, D. R. *Escola: espaço para a construção da cidadania?* Assis, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos das relações de poder. In. Aquino, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.



- KAMII, C. *Autonomia do Professor e Formação Científica*. Texto Mimeo, 1992.
- KAMII, C. *A criança e o Número*. Campinas: Papirus, 1995.
- KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1992.
- KUPFER, M. C. Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão. *Idéias*. São Paulo: Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (F.D.E.), no. 28, 1997.
- LASCH, C. *A Cultura do Narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. In. *Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget...* [et al.]; organizador Lino de Macedo. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 a.
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In. Aquino, J. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996 b.
- LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.
- LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” (in) disciplina e a psicanálise. In. Aquino, J. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- LEPRE, R. M. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. *Revista Nuances*, v.5, p.64-68, 1999.
- MACHADO, R. *Introdução*. In. Foucault, M. *Microfísica do Poder*. RJ: Graal, 1979.
- MARTÍN, M. M. *El contrato moral del profesorado: Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1998.



- MARTINS, R. A. *Construção do conhecimento social: categorias de justificação e critérios de julgamento*. Tese de Doutorado; orientação do Prof. Dr. Franco Lo Presti Seminério; Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- MASUR, J. *Porquês*. São Paulo: Ática, 1986.
- MÉDICI, E. G. *O povo não está só*. Brasília, Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1973.
- MENIN, M. S. S. *Autonomia e Heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- _____. *Desenvolvimento Moral*. In. MACEDO, L. *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- _____. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- _____. *Psicologia de resistência ao estabelecido*. *Psi – Jornal de Psicologia*. Ano 18. no. 121. 04-06, março/abril 2000.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança* (1932). São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *A educação da liberdade* (1945). In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. *É possível uma educação para a paz?* (1934) In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. *O espírito de solidariedade e a colaboração internacional* (1931). In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. *Observações psicológicas sobre o self-government* (1934). In. *Sobre a Pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. *Os procedimentos de Educação Moral*. (1930) In. MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. *Para onde vai a educação?* (1948). Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- PIVA, M. e SAYAD, A. *Alta Tensão*. *Revista Educação*, p. 34-44, 2000.



- PUIG, J. M. (a) *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. (b) *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, Ano XV, No. 129, janeiro de 2000. 54p.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, Ano XV, No. 137, novembro de 2000. 54 p.
- SALGADO, P. *Compêndio de Instrução Moral e Cívica*. São Paulo: Editora F.T.D., 1968.
- SOARES, G. A. D. O Golpe de 64. In. *21 anos de regime militar: balanços e perspectivas* (Gláucio Ary Dillon Soares – org.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- SUCUPIRA, A. C. *Hiperatividade: doença ou rótulo?* Cadernos Cedes(15): 30-43, dez. 1986.
- TORRES, J. C. O. *Educação moral e civismo*. Belo Horizonte: Edições Júpiter, 1968.
- VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1998.
- VIANNA, I. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In. D'Antolla, A.(org.) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: E.P.U., 1989.



ANEXO I

Parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, aprovando a edição de um livro didático.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

APROVAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SOB O PONTO
DE VISTA DE MORAL E CIVISMO

(Art. 6º, letra e do Decreto-Lei nº 869, de 12.9.69,
e § 1º do art. 10 do Decreto nº 68.065 de 14.1.71,
D.O. de 15.1.1971)

HOMOLOGAÇÃO DE PARECER

CERTIFICO, a pedido do interessado que, no Diário Oficial da União de 5.4.71, pag. 2.613, consta a homologação a seguir transcrita, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura: "Processo nº 101.386/71 - Comissão Nacional de Moral e Civismo - nos termos e para os efeitos do § 1º do art. 10 do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, homologo o parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo favorável à aprovação do original do livro intitulado "Educação Moral e Cívica na Escola Média", de autoria de Edília Coelho Garcia/ (Ficha nº 37), do ponto de vista de moral e civismo." E, para constar, eu, *Alma Albertina de Castro Figueiredo*, Secretária-Geral da CNMC, lavrei a presente certidão que vai por mim datada e assinada.

Rio de Janeiro, GB, 20 de abril 1971

Alma Figueiredo
ALMA ALBERTINA DE CASTRO FIGUEIREDO
Secretária-Geral da
CNMC

ANEXO II

TORRES, João Camillo de Oliveira (do Conselho Estadual de Educação – Minas Gerais). *Educação Moral e Cívica*. Belo Horizonte: Edições Júpiter, 1968.

Segue, na íntegra, a cópia do último capítulo do livro:

LIÇÃO FINAL

DOIS IDEAIS DA NACIONALIDADE

Os reis de Portugal, em sua admirável atividade da qual saíram “novos mundos para o mundo”, norteavam-se por dois ideais unidos, que Camões em verso famoso sintetizou como “dilatação da Fé e do Império”. Graças a isto, o lobo terrestre ficou, praticamente, todo conhecido e, pela primeira vez, desde o começo do mundo, ligações surgiram entre todos os povos da terra. Hoje, quando assistimos a uma vida comum de todos os países, quando rivalidades políticas e econômicas, guerras ideológicas ou de bombas não conseguem ofuscar a grande verdade da presença de todos os homens, é que podemos compreender de maneira plena e cabal a grandeza do esforço português em todos os ares do mundo.

O ideal que inspirava aos navegadores era o da conversão ao cristianismo dos povos pagãos – esta a grande ambição dos reis de Portugal. Mas, isto não se poderia fazer sem o estabelecimento de condições apropriadas para o intercâmbio entre os povos, sem uma garantia material de sobrevivência dos missionários. De modo que, como uma espécie de ponte para a chegada dos pregadores da palavra de Fé, estabelecia-se o domínio político e comercial, o “Império” do verso de Camões, facilitando, assim, a ação do missionário. Nem sempre, é claro, o colonizador compreendia a importância do trabalho ao qual se achava associado e por atos de crueldade e de cobiça, mais prejudicava do que ajudava. De qualquer modo, porém, os resultados foram positivos e, hoje, os benefícios da civilização e a Fé Cristã são distribuídos a todos os povos do mundo. No Concílio Ecumênico estiveram presentes bispos e cardeais de tôdas as raças e partes do globo. Êste fato ilustra muito bem como a Fé se dilatou aos confins da terra e, com o correr do tempo, o “Império”, como o domínio político, deixou de

ter importância para a consolidação da pregação missionária e da propagação dos benefícios da civilização. Os mapas nos mostram dezenas e dezenas de nações independentes que surgiram dos continentes atingidos pelas naus portuguesas varando os “mares nunca antes navegados”, como disse Camões.

No caso do Brasil, esta dilatação da Fé e do Império prosseguiu, em lutas memoráveis – basta recordar os Jesuítas, os Bandeirantes e os heróis da Guerra Holandesa – até chegarmos à consolidação do Brasil como nação soberana e livre, durante o Império.

Com a implantação da República, uma nova frase passou a inspirar os brasileiros – a divisa positivista “Ordem e Progresso”, inscrita na Bandeira. Podemos dizer, que, concluída a dilatação da Fé e do Império, passaríamos a cuidar de ideais menos elevados, apenas Ordem e Progresso. A Ordem por base, dizem os positivistas, e o Progresso por fim. Mas, será bem uma idéia positivista ou uma idéia de toda a gente? De fato, sem ordem não há progresso, nada se constrói na desordem e na confusão – uma ordem que ignorasse progresso, uma ordem estacionária e imóvel terminaria criando as condições de uma desordem geral. Mais ainda: dentro da idéia de Progresso, de melhoria constante, não estaria o ideal religioso? A pessoa que procura viver conscientemente os princípios religiosos que adota estará, sem dúvida alguma, cuidando de seu aprimoramento espiritual e, assim, pelas conseqüências valiosas da religião para a vida social, cuidando do progresso do país, em muitos setores. Será o progresso espiritual ao lado do progresso material. O novo lema, assim, é apenas a continuação do antigo, com outras palavras: a dilatação da Fé e do Império a garantia da Ordem para atingir o Progresso. Hoje, novas perspectivas se abrem aos jovens – o Brasil entra no campo das grandes nações; devemos, assim, fazer a nossa dilatação da Fé e do Império, na linha da Ordem e do Progresso, procurando na paz e no trabalho, aproveitar as nossas possibilidades de desenvolvimento econômico e espiritual, para fazer do Brasil, rapidamente, uma grande nação livre, soberana e independente. Em todos os campos, uma grande nação.

(TORRES, 1968: 123-5)



ANEXO III**FOLHA RESPOSTA**

Data da aplicação:

Nome do participante:

Data de nascimento:

Sexo:

Série:

Professora:

Indicado como: () Disciplinado () Indisciplinado

1) Perguntas iniciais sobre regras

1 A) Você sabe o que são regras?

1 B) Existem regras na sua escola?

1 C) Cite três regras presentes na sua escola

1 D) Quem inventou as regras da sua escola?

1 E) Essas regras poderiam ser mudadas? Seria justo?

2) Historieta I

Foi criada em Assis uma nova escola onde as crianças podem fazer provas juntas (em grupo), pedir ajuda umas às outras, para fazer a lição e

emprestar material quando esquecem o seu. Nas aulas, a professora usa jogos para ensinar, ao invés de escrever na lousa.

- 2 A) Você entendeu o que eu disse?
- 2 B) Repita para mim....
- 2 C) O que você acha dessa escola? Por quê?

2 D) É uma escola justa? Por quê?

2 E) Você acha que as crianças podem fazer provas em grupo? Por quê?

2 F) Se as regras da sua escola fossem mudadas e ela passasse a funcionar como essa escola que lhe falei, você acha que seria justo? Por quê?

3) Historieta II

Em uma escola da cidade de Assis, bateu o sinal e as crianças saíram para o recreio para tomar a sopa (merenda).

Pedro saiu atrasado da sala de aula e, com muita fome, correu para pegar um lugar na fila e, **sem querer**, esbarrou em três colegas derrubando os três pratos no chão e quebrando-os.

Maria, outra aluna da classe de Pedro, não estava com fome; mesmo assim pegou a sopa mas não queria comer. Então, **escondida**, jogou toda a sopa no chão e devolveu o prato na cozinha.

- 3 A) Você entendeu a história?
- 3 B) Repita para mim...
- 3 C) O que aconteceu com Pedro?
- 3 D) O que aconteceu com Maria?
- 3 E) Quem você acha que é o mais culpado? Por quê?

- 3 F) Qual dos dois fez a pior coisa? Por quê?
- 3 G) Quem deveria receber o pior castigo? Por quê?
- 3 H) Que castigo você daria à Pedro? Por quê?
- 3 I) Que castigo você daria à Maria? Por quê?
- 3 J) E se você fosse a diretora, o que faria?

4) Historieta III

Situação 1

Uma menina chamada Clara brigou com a colega que estava sentada ao seu lado e, com raiva, quebrou a régua nova e o lápis da menina. O que você acha que seria preciso fazer?

E se você fosse a professora, o que faria?

Aconteceu isso em uma escola e pensaram em quatro alternativas para punir Clara:

- e) Quebrar, também, a régua e o lápis de Clara
- f) Suspender Clara da escola por três dias
- g) Fazer com que ela peça desculpas à amiga e dê um material seu para repor o que quebrou

- h) Chamar os pais de Clara na escola e contar o que aconteceu para que eles a castiguem

Qual a mais justa dessas punições? Por quê?

Situação 2

Um menino chamado Henrique gritou com a professora e a empurrou quando ela chamou sua atenção. O que você acha que seria preciso fazer com Henrique? Por quê?

E se você fosse a professora, o que faria?

Isso aconteceu em uma escola e pensaram em algumas punições:

- e) Colocá-lo de castigo, em pé, na frente da classe
- f) Fazê-lo conversar com a professora e pedir desculpas
- g) A professora não deveria, nunca mais, falar com ele
- h) Chamar a polícia

Qual a mais justa (a melhor) dessas punições? Por quê?

Situação 03

Um menino chamado Paulo discutiu com um colega de classe chamado João durante a aula, chamando de “imbecil” e “burro”. João, muito irritado, decidiu resolver as coisas na saída. Quando bateu o sinal, João pegou um pedaço de pau e bateu na cabeça de Paulo que caiu no chão, sangrando muito. O que você pensa dessa situação? O que seria preciso fazer?

Que punição você acha que deveria ser dada à João? Por quê?



ANEXO IV

QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS

Pesquisa sobre a indisciplina

Prezado Professor (a);

Essa é uma pesquisa que busca analisar a questão da indisciplina nas escolas, questão essa tão freqüente nos dias atuais. Para tanto, procuraremos observar as crianças consideradas indisciplinadas e entrevistá-las para tentar entender as causas de tal comportamento. Esse questionário faz parte dessa pesquisa e é de suma importância para que possamos atingir o objetivo proposto. A sua colaboração é vital em todos os sentidos. Por favor, responda as questões seguintes atenciosamente, explicitando sua opinião sobre o tema. Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração que, sem dúvida, será essencial para o sucesso dessa pesquisa.

Nome:

Sexo:

Série em que dá aulas:

Escola:

Formação:

- 1) Defina indisciplina (O que é indisciplina?)
- 2) Defina disciplina (O que é disciplina?)
- 3) Cite uma situação de indisciplina ocorrida em sua sala de aula.
- 4) Como procurou resolvê-la?
- 5) Você já passou por alguma situação, envolvendo indisciplina de alunos, onde teve dúvidas na hora de decidir como agir? Qual? O que fez?

ANEXO V

QUEM É RESPONSÁVEL PELO FRACASSO ESCOLAR?

Enquete realizada nos sites das revistas Nova Escola e Veja:

VEJA ON LINE (1125 respostas)

- 1° lugar: O sistema escolar (58%)
- 2° lugar: O aluno (21%)
- 3° lugar: A família (11%) e o professor (11%)

NOVA ESCOLA ON LINE (2583 respostas)

- 1° lugar: O sistema escolar (55%)
- 2° lugar: O professor (24%)
- 3° lugar: O aluno (11%)
- 4° lugar: A família (10%)

LEPRE, R. M. A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget. Marília, 2001. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo verificar o estágio de desenvolvimento moral de alunos considerados indisciplinados no 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Para tanto, foram aplicados questionários com as professoras, observações em sala de aula e entrevistas com os alunos indicados como indisciplinados e disciplinados onde buscamos verificar seu estágio de desenvolvimento moral para posterior comparação. Nas entrevistas nos utilizamos de três historietas diferentes, envolvendo a questão das regras (origem e mutabilidade), o julgamento por responsabilidade objetiva ou subjetiva e o uso de sanções expiatórias ou por reciprocidade,

Através dos questionários realizados com as professoras foram encontradas cinco categorias que definem a indisciplina, segundo seus pontos de vista. As categorias foram: “Indisciplina como um problema pessoal do aluno”, “Indisciplina como insubordinação às regras impostas”, “Indisciplina como resultado da falta de afeto”, “Indisciplina como falta de limites das crianças” e “Indisciplina como uma dificuldade para se relacionar com as regras”. Essas categorias esclarecem qual o ponto de vista dessas professoras quando indicam seus alunos como indisciplinados.

As observações e as entrevistas realizadas com os alunos participantes confirmaram nossa hipótese inicial de que os alunos considerados indisciplinados possuem um estágio mais avançado de desenvolvimento moral respondendo, assim, hostilmente, a um ambiente heterônomo com regras coercitivas.

Finalmente, discutimos o papel da escola na formação moral dos alunos e como práticas coercitivas favorecem a heteronomia ou a criação de rótulos como o da indisciplina.

Palavras-chave: autonomia, desenvolvimento moral, heteronomia, indisciplina.



LEPRE, R. M. Indisciplined in the school and the teory of moral development in Jean Piaget. Marília, 2001. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

The principal objective of this project was to verify the level of moral development of students who were labeled “indisciplined” in the first four years of elementary school.

To do this, we asked the teachers to complete questionnaires, observed the students in their classes, and conducted personal interviews with the students studied.

In the interviews, we addressed three topics: the rules (origin and changeability), the judgement of objective or subjective responsability, and the use of expiatory or reciprocal punishment. We later used these interviews to compare the students’ level of moral development: indisciplined and disciplined.

In the questionnaires we dealt with five categories of behavioral problems: “Lack of discipline based on personal problems”, “Lack of discipline based on insubordination to the imposed rules”, “Lack of discipline as a result of lack of affection”, “Lack of discipline based on absence of limits” and “Lack of discipline based on na inability to adapt to the established rules”. These categories specify what the teachers mean when they label a student as indisciplined.

Our research confirmed our original hypothesis that a student labeled as indisciplines can reach a more advanced stage of development when they respond with hostility to a heteronomy atmosphere with coercive rules.

Finally, we discussed the role of the school in the student’s moral development and whether coercive practices favor heteronomy or the creation of labels such as “indisciplined”.

Keywords: Autonomy, moral development, heteronomy, indisciplined.



Autorizo a reprodução deste trabalho.

Assis, 07 de maio de 2001.

RITA MELISSA LEPRE



