Alessandra de Morais Shimizu

ANEXO AO PROCESSO 289/95

Interessado: ALESSANDRA DE MORAIS

As Representações Sociais de Moral de Professores das Quatro Primeiras Séries do Ensino de 1.º Grau

Marília
1998

unesp

CLASS.: 370.15
S 556r
TOMBO: Tese 838

ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU

SVE

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARÍLIA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MORAL DE PROFESSORES DAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO DE 1º GRAU

T-838

1410000838

MARÍLIA
1998

ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MORAL DE PROFESSORES DAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO DE 1° GRAU

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração "Ensino na Educação Brasileira").

Orientador: Profa. Doutora Maria Suzana de Stéfano Menin.

MARÍLIA

1998

unesp

UW0013770 24
- Desenvolvimento moral - Escolas de primeiro grau
- Educaçp moral e cívica
- Representaçp social (690)
308 p., tab, anexo
370,15
S556r
v.1
tse 838
70800006

S556r Shimizu, Alessandra de Morais
As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1° grau / Alessandra de Morais Shimizu. -- 1998.
311 p. ;30 cm.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1998.

1. Desenvolvimento sócio-moral. 2. Educação Moral. 3. Representação social. I. Título.
CDD 370.15

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Marília, ____ de _____ de 1998

Aos meus pais ...

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos que de uma forma ou outra me apoiaram e colaboraram para a realização desta pesquisa.

No entanto, não posso deixar de expressar minha gratidão especial a pessoas e instituições que foram fundamentais para que essa caminhada fosse possível:

à Professora Doutora Maria Suzana de Stéfano Menin, minha orientadora, que a todo momento demonstrou dedicação, paciência, segurança e incentivo no valioso auxílio que prestou a mim;

ao Professor Doutor Celso Zonta, pela prestabilidade e colaboração na análise estatística e computadorizada de dados;

à Ana Claudia pelo empenho e persistência no trabalho de digitação;

às instituições escolares e professores da rede estadual, cuja colaboração foi fundamental para a execução deste estudo;

e ao Cnpq, pelo apoio financeiro.

unesp

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS **08**

LISTA DE TABELAS **09**

Resumo **11**

Abstract **12**

INTRODUÇÃO **13**

CAP. I - As Teorias Psicológicas sobre o desenvolvimento moral **31**

1.1. Uma perspectiva histórica das teorias do desenvolvimento moral na Psicologia **32**

1.2. O comportamentalismo e a questão da moral **38**

1.3. O enfoque psicanalítico da moral **53**

1.4. O enfoque cognitivo - evolutivo da moral **68**

1.5. Síntese: Psicanálise, Comportamentalismo e Cognitivismo. Três olhares diferentes sobre a moral **91**

CAP. II - A Teoria das Representações Sociais **104**

2.1. O mundo das representações sociais **105**

2.2. Uma rápida abordagem histórica do campo de estudo das representações sociais **128**

2.3. Pesquisas sobre aspectos sócio-morais na área das representações sociais **132**

CAP. III - Aspectos formais do ensino e orientação sobre desenvolvimento e Educação moral **158**

3.1. Os cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e Superior de Pedagogia: objetivos, currículos, ementas e representações sociais 159

CAP. IV - A pesquisa de campo: entrevistando os professores 187

4.1. Os sujeitos da pesquisa 188

4.2. O método de investigação 189

4.3. A realização das entrevistas 193

CAP. V - A pesquisa de campo: a análise das entrevistas 196

5.1. Tratamento dos resultados 197

5.2. Características pessoais, profissionais e socioculturais dos professores entrevistados 198

5.2.1. Dados pessoais dos sujeitos 198

5.2.2. Dados profissionais das professoras 202

5.2.3. Participação das professoras em atividades socioculturais 208

5.3. Análise e discussão das representações sociais de moral de professores com e sem curso superior 213

5.3.1. Principais associações às palavras "moral" e "imoral" 213

5.3.2. Exemplos de atitudes imorais 230

5.3.3. As definições de senso comum sobre moral 243

5.3.4. Representações sobre a formação moral 259

5.3.5. As práticas das professoras na Educação Moral 271

5.3.6. O discurso das professoras sobre a origem de suas representações sociais 282

CONSIDERAÇÕES FINAIS 291

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 296

ANEXO 309

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplificação do Teste de Frases Alternativas 150

Quadro 2 - Currículo Pleno da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo".. 169

Quadro 3 - Currículo Pleno da Habilitação Específica de 2° grau Para o Magistério do CEFAM 170

Quadro 4 - Currículo Mínimo Federal do Curso de Pedagogia. Resolução 02/69 173

Quadro 5 - Proposta curricular do curso de Pedagogia, no que tange as disciplinas comuns obrigatórias – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília 175

Quadro 6 - Grade curricular do curso de Pedagogia – Universidade de Marília 180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária, estado civil e paridade dos professores entrevistados 199

Tabela 2 - Renda mensal em salários mínimos e atividade profissional dos cônjuges dos sujeitos 200

Tabela 3 - Religião dos sujeitos 201

Tabela 4 - Tempo de Magistério das professoras 202

Tabela 5 - Faixa salarial dos sujeitos em salários mínimos 203

Tabela 6 - Séries em que lecionam os sujeitos 203

Tabela 7 - Ano de conclusão do curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e característica do respectivo curso 204

Tabela 8 - Ano de conclusão do curso de Pedagogia pelas Professoras com curso superior e característica do curso 205

Tabela 9 - Cursos de capacitação que as professoras freqüentam . 206

Tabela 10 - Atividades profissionais exercidas pelas professoras anteriormente ao seu ingresso na docência do nível Primário 208

Tabela 11 - Participação das professoras em grupos de convivência, estudo ou outros fora dos ambientes profissional e familiar 209

Tabela 12 - Preferência das professoras em relação ao hábito de leitura 210

Tabela 13 - Programas televisivos de maior audiência pelas professoras 211

Tabela 14 - Atividades culturais mais freqüentadas pelos sujeitos . 212

Tabela 15 - Primeiras associações à palavra "moral" 214

Tabela 16 - Associações mais freqüentes à palavra "moral"..... 217

Tabela 17 - Primeiras associações à palavra "imoral"..... 220

Tabela 18 - Associações mais freqüentes à palavra "imoral 224

Tabela 19 - Atitude imoral 231

Tabela 20 - Conceituação de "moral"..... 244

Tabela 21 - Formação da "moral"..... 260

Tabela 22 - Prática dos professores 271

Tabela 23 - Expressões das professoras sobre a origem de suas representações sociais 284

RESUMO

Procurou-se, através desta pesquisa, inicialmente identificar as representações sociais de moral de professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau da rede oficial. Então, buscou-se verificar se as representações encontradas baseiam-se em teorias psicológicas, conteúdos científicos supostamente abordados nos cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e, em especial, no curso superior de Pedagogia. Entrevistando quarenta professores, verificou-se que suas representações estão sustentadas mais em valores tradicionais e convencionais de conformidade às normas e regras sociais que em teorias psicológicas. Além disso, constatou-se também que a variável possuir curso de Pedagogia não é elemento diferenciador na formação de suas representações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

ABSTRACT

We have tried through this research firstly to identify the social moral representations of the teachers from the 1th to the 4th years of the public first grade schools then we have sought to verify if the meaning representations were based upon psychological theories, cientific framework possibly taught in the trainning courses given to the Junior and High school teachers and mainly in the Pedagogy Graduating Course. We have interviewed 40 teachers whose representations are supported more by traditional and conventional values according to social rules than to psychological theories. Further more we have found out that the variable, to be graduated in a Pedagogy College, it is not the differential element in the biulding up of their representations.

unesp

INTRODUÇÃO

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A civilização, desde a época em que sua história é conhecida, caminha constantemente em direção à socialização e tem sua existência por ela determinada. A socialização surge da necessidade do homem organizar sua sobrevivência pela transformação da natureza, o que só é possível através das relações que com esta estabelece, assim como com outros seres humanos.

Para haver relacionamento e troca entre os homens com o fim de garantir a sobrevivência, é necessário que esses sejam conduzidos por regras que determinem o comportamento dos indivíduos em um grupo social. Afinal, seria impossível imaginar um povo qualquer existindo sem um conjunto de regras.

A esse conjunto de regras, geralmente, dá-se o nome de moral. No entanto, a conceitualização da palavra moral não se limita a

unesp

isso, visto que sua definição é bastante complexa e envolve concepções de vários campos de estudo.

Considerando que a cultura tem sua origem na maneira pela qual seres humanos interpretam a si mesmos e suas relações com a natureza, acrescentando-lhe sentidos novos, intervindo nela, transformando-a pelo trabalho e dando-lhe inúmeros valores, Chaui (1994) aponta que toda cultura e sociedade institui uma moral, valores concernentes ao bem e ao mal, ao que é permitido, proibido ou considerado válido por todos os seus membros.

Entretanto, muitas vezes a existência de moral não significa a presença explícita da reflexão, discussão e interpretação acerca dos valores morais, daquilo que é aceito em uma sociedade como certo e errado. Isso acontece porque nem sempre se explicita a origem cultural dos valores morais, visto que os indivíduos podem ser cultivados e educados para eles e neles como se estes fossem naturais e tivessem sua existência em si mesmos, sem qualquer outra determinação.

Segundo Chaui (1994), é uma habilidade das sociedades naturalizar os valores para garantir a manutenção dos padrões morais através do tempo e sua continuidade de geração a

unesp

geração, mascarando o que há de mais importante na existência da moral: sua criação histórico-cultural.

Assim, muitas vezes os indivíduos são formados pelos costumes do contexto social em que estão inseridos, são educados para respeitar e reproduzir os valores previamente propostos como bons, como obrigações e deveres; chegando a confundir valores com fatos e a ignorar as razões e condicionantes de seus próprios valores. São, então, despidos de seus próprios valores e vestidos por valores externos a eles.

Aranha & Martins (1993) definem a moral, em um sentido bem amplo, como o conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época por um grupo de homens. Com base nisso, podemos afirmar que o comportamento moral varia de acordo com tempo e lugar, conforme as exigências das condições nas quais os homens se organizam no mundo do trabalho, sendo que cada vez que esse universo se modifica, são necessárias alterações nas exigências das normas coletivas.

Sobretudo, para esses autores, a moral não se reduz aos valores recebidos pela tradição, visto que estes podem ser colocados em questão pelos indivíduos. A partir do momento em que estes

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

refletem sobre os valores morais, angustiam-se, mas crescem diante da possibilidade de escolha consciente entre aceitar ou não o conjunto de regras e normas colocadas na sociedade. É nessa adesão mais íntima ao que deve ser respeitado ou não que a verdadeira moral é constituída, pois para formá-la é necessário passar pela avaliação pessoal da norma.

Conforme Aranha & Martins (1993), às vezes esse processo de formação da moral é bastante penoso, pois pressupõe a descoberta de que as normas adequadas para determinados momentos podem, em outros, tornar-se obsoletas e necessitarem de mudanças.

Com base nisso, sempre que se fala em moral é necessário considerar os dois pólos contraditórios do pessoal e do social de forma dialética, de modo que a própria liberdade de escolha individual implique na solidariedade com os outros.

Chaui (1994) afirma que a consciência e a responsabilidade são condições indispensáveis para o "ser" moral. E este só pode ter existência se preencher os seguintes requisitos: ter consciência dos outros como pessoas morais iguais a si; estar dotado de vontade e capacidade de controlar e orientar seus desejos, impulsos e sentimentos de forma consciente e espontânea; poder responsabilizar-se por suas próprias ações e conseqüências decorrentes delas e ser

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

livre, dando a si mesmo automaticamente as regras que devem conduzir suas ações.

Em síntese, esses requisitos implicam na condição básica de que a moralidade deve estar estreitamente ligada à autonomia, pelo reconhecimento interno e verdadeiro da finalidade de ser moral, e nunca deve fundamentar-se na coação externa.

Essas são algumas formas de conceber a problemática da moral, mas verificamos que dentro do mundo acadêmico existem inúmeras outras maneiras de fazê-lo, seja no âmbito da Filosofia, da Sociologia ou da Psicologia.

No entanto, além do mundo acadêmico, existe o universo do senso comum, justamente aquele no qual a problemática da moral não é apenas concebida, como também vivida.

Considerando senso comum como resultado das trocas simbólicas dos indivíduos com outros indivíduos (objetos, fatos, acontecimentos, teorias) na construção da realidade cotidiana, pode-se conceber que, como resultado desse são construídos imaginários sobre a problemática referida, resultantes da tentativa dos homens de interpretar a realidade cotidiana. Nessa tentativa, eles a representam e dirigem suas ações com base em suas representações.



Assim como o conhecimento proveniente do meio acadêmico, o do senso comum não é neutro, mas permeado pelo contexto histórico, social, cultural e ideológico no qual é construído.

Com base no que acaba de ser exposto, podemos levantar os primeiros questionamentos que deram impulso à realização desta pesquisa: Quais representações sociais as pessoas elaboram do que pode ser denominado moral? Será que a realidade construída e vivenciada pelos indivíduos, no que concerne à moralidade, é tão diversificada quanto os conceitos apresentados pelas diferentes concepções científicas sobre o assunto? Quais influências as concepções científicas exercem na construção das representações sociais de moral no senso comum?

Reconhecendo a amplitude e importância do problema levantado, verificamos a necessidade de uma melhor delimitação do campo de estudo desta pesquisa, a qual foi realizada a partir de duas vias fundamentais.

Primeiramente, acreditamos importante a investigação das concepções de moral no âmbito da ciência. Sem desconsiderar a contribuição da Filosofia e da Sociologia na análise do tema, optamos pelo estudo do mesmo dentro do enfoque da Psicologia, disciplina que



sempre acompanhou de perto a educação e lhe oferece, diretamente, suportes teóricos e práticos.

Em contato com algumas das principais teorias psicológicas da moralidade, constamos que enfatizam a moral dentro do contexto da educação e colocam o ambiente escolar como um fator significativo na formação desta. Alguns pesquisadores apontam para a responsabilidade da escola na formação cognitiva e sócio-moral da criança.

Guareschi (1993) observou que alunos universitários consideram o início de sua permanência no espaço escolar como momento fundamental no aprendizado de determinados valores, conceitos, padrões e regras sociais. Guareschi ressalta ainda que o processo de escolarização da criança é um período crítico, visto que nesse momento começa a ocorrer a aprendizagem de conceitos sociais e morais, como amor, obediência, respeito, entre outros, que são internalizados pela criança através do processo de representações sociais.

Por intermédio de suas relações com a família, a escola e os pares, a criança vai construindo suas representações sociais, que se constituem da instituição de valores e normas.

unesp

Até mesmo as legislações vigentes em nosso país - as Leis de Diretrizes e Bases da Educação - promulgadas no decorrer da história recente, regulamentam que é obrigação da escola, e da educação nela ministrada, proporcionar uma formação integral de seus educandos, na qual está implícita a formação sócio-moral. Deduz-se que essa educação deva atingir, direta ou indiretamente, grande parte dos indivíduos que vivem em nossa sociedade, visto que essas mesmas leis colocam o ensino básico como obrigatório para todas as crianças, sujeitando-se o não cumprimento da lei a penalidades legais. Além desses aspectos, muitas vezes a criança passa grande parte do seu tempo na escola, fato que ficará mais acentuado com a execução da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que eleva consideravelmente o número de dias letivos e carga horária mínima anual a ser frequentada pelos alunos do ensino básico.

Consideramos, assim, que para quem se interessa pelo campo de estudo da moralidade é quase impossível negar o papel da escola na formação moral dos indivíduos e mais especificamente das crianças.

Levando em conta a relevância desses fatores, surgiu-nos uma segunda necessidade: atentar para o principal mediador entre a

unesp

escola e o aluno - o professor. Em especial, o professor de nível primário, que acompanha a criança em uma fase muito importante do seu desenvolvimento (em média, dos sete aos doze anos de idade), como constatam algumas teorias psicológicas.

De forma consciente e explícita, ou inconsciente e dissimulada, os professores educam moralmente seus alunos, mas não temos acesso direto ao que pensam sobre educar moralmente, sobre como a moral exerce sua constituição nos seres humanos, e o que se pode fazer para ajudar nessa formação.

As diferentes abordagens psicológicas sobre a moral oferecem variadas respostas para essas perguntas. Resta-nos saber o que os professores pensam sobre o problema e que influência as concepções científicas podem exercer sobre esse saber.

Levantamos, então, o problema central desta pesquisa: Quais as representações sociais que os professores do nível primário constroem acerca da moral?

Acreditamos que o pensar dos professores ultrapassa o campo das opiniões, já que se constitui de pensamentos comuns a determinados grupos, e transforma os diversos conceitos de moral que lhes são apresentados em suas relações cotidianas: como professores,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

com suas famílias, com seus alunos, com a escola, com os meios de comunicação, com textos e livros, ou ainda em sua formação escolar e acadêmica. A teoria das representações sociais será valiosa para nossa pesquisa, por possibilitar a articulação das expressões dos professores sobre moral, com seus condicionantes psicológicos (cognitivos e afetivos) e sociais (ideológicos, interativos e organizatórios).

Procuraremos investigar as expressões dos professores sobre moral que certamente nos levarão às suas representações sociais desta, as quais provavelmente devem gerar repercussões importantes na transmissão de seu saber sobre moral aos seus alunos e na própria educação moral.

No contexto das relações sociais (em especial, a relação do professor com seus alunos) essas representações de moral serão, certamente, transformadas em outras, as quais guiarão novas ações. Essas novas representações dizem respeito não só ao professor, mas também aos sujeitos que com ele interagem. É esse o caso de seus alunos, que chegam a construir suas representações sociais com base, também, nas "teorias" de seus professores sobre o mundo e em seus modos de nele agir.

unesp

Podemos, assim, projetar a imagem de uma espiral de representações que, além de modificarem os objetos do mundo, guiam novas ações, as quais são de relevância para o estudo da moralidade, tema muito significativo para o desenvolvimento e entendimento da vida em sociedade.

Freitag posiciona-se claramente em relação à importância desse tema de estudo:

> *A questão da moralidade não seria, pois, o problema de um indivíduo, um partido, ou uma sociedade, como não seria privativa da Filosofia ou de uma ciência particular. A questão da moralidade seria a questão de todos e de cada um. Seria a questão central da vida em sociedade e indissociável de um projeto racional, justo e democrático para a humanidade, em todas as suas manifestações históricas presentes e futuras.* (Freitag, 1992, p. 287)

Esperamos com este estudo a realização de um processo de reflexão sobre a moralidade e a constituição de suas representações sociais por professores do nível primário, protagonistas importantes na formação sócio-moral de grande número de indivíduos. Acreditamos ser de grande relevância que nos aproximemos dessas representações para podermos compreender o que as escolas têm feito

unesp

para educar moralmente suas crianças, questão significativa quando consideramos que estas serão, futuramente, participantes ativas de nossa sociedade e terão em suas mãos rumos a serem seguidos e decisões importantes a serem tomadas.

Sabemos que as representações podem se manifestar em palavras, sentimentos e condutas. Podemos analisá-las não só pelo entendimento dos comportamentos, mas também pela forma como estes se estruturam. Assim, a linguagem pode ser considerada uma forma de conhecimento e interação social de fundamental importância na compreensão das representações sociais.

Quando se trata da comunicação na vida cotidiana, a palavra é essencial. Tecida pelos mais diversos fios - ideológicos, psicológicos, interacionais -, exerce a nobre função de mediadora das relações sociais e reveladora de saberes, vontades e desejos.

No entanto, a compreensão da fala exige concomitantemente a compreensão das relações sociais que ela expressa, como Minayo (1995, p. 110) aponta: "as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!".

Procuraremos, assim, analisando o discurso dos professores, atingir o objetivo geral de nosso trabalho, que é identificar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

e decodificar as representações sociais de moral dos professores do nível primário e confrontá-las com os principais conceitos de moral no campo da Psicologia, a fim de atingir uma compreensão dinâmica comparativa que possa demonstrar a proximidade, ou o distanciamento, entre o saber científico e o saber do senso comum, produzido no cotidiano desses professores, por intermédio de suas representações sociais.

Como objetivos específicos do trabalho, podemos apontar:

a) Levantar os principais conceitos de moral no âmbito da Psicologia.

b) Propiciar o conhecimento da teoria das representações sociais e de sua funcionalidade como instrumento de investigação no campo de estudo da moral.

c) Refletir sobre os processos de construção das representações sociais dos professores sobre moral, buscando compreender como elas foram geradas no seio de suas relações e práticas sociais e quais as fontes em que esses sujeitos buscam a matéria-prima para a formação de suas representações sociais: as teorias científicas, suas relações sociais, os meios de comunicação, entre outros. Em síntese, procuraremos compreender quais as fontes de construção

do imaginário desses professores, imaginário esse que, como veremos, resulta em representações sociais.

d) Identificar se as representações sociais dos sujeitos são discrepantes ou compartilhadas entre eles e, se discrepantes, verificar se podem estar relacionadas com o fato da freqüência de um curso superior (no caso deste estudo, o de Pedagogia).

e) Verificar como os professores organizam e dão significado às suas ações em relação à educação moral de seus alunos, através do levantamento e mapeamento de elementos simbólicos significativos dos seus discursos e, em especial, de suas representações sociais.

unesp

A ORGANIZAÇÃO DO PRESENTE ESTUDO

Este trabalho será organizado com base nos objetivos que acabamos de propor.

Inicialmente, no Capítulo I, realizaremos a apresentação de algumas teorias psicológicas que abordam o tema da moralidade. Essas teorias foram relacionadas a partir de uma pesquisa bibliográfica prévia, através da qual constatamos que, no meio acadêmico, as abordagens mais usualmente estudadas são: o Comportamentalismo, a Psicanálise e o Cognitivismo. Os dados obtidos levaram-nos à suposição de que essas seriam as teorias com que os professores do nível primário estabelecem um maior contato, nos cursos de formação ou capacitação profissional de 2º grau, superiores ou extra-curriculares, ou através dos meios de comunicação, como revistas, jornais, livros ou televisão. Dessa forma, essas teorias têm uma probalidade significativa de estar presentes nas representações sociais dos professores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em seguida, no Capítulo II, realizaremos um apanhado teórico sobre a teoria das representações sociais, sendo essa a linha de sustentação teórica de nossa pesquisa. Consideramos de importância essa exposição por tratar de um tema que tem recentemente se introduzido nas pesquisas brasileiras. Apresentaremos os aspectos teóricos das representações sociais com base principalmente em Moscovici, e também alguns trabalhos que ilustram a contribuição que tal teoria tem oferecido ao campo de estudos sócio-morais.

No Capítulo III, analisaremos brevemente um aspecto que consideramos importante, por oferecer base para uma melhor contextualização dos sujeitos da pesquisa – os professores de escola básica. Procuraremos conhecer os conteúdos curriculares dos cursos que freqüentam: a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e o curso superior de Pedagogia. Acreditamos que o contato com esses conteúdos seja um referencial relevante para que verifiquemos se os professores têm acesso ao tema "moral" em suas formação escolar, e qual o tipo de repercussão que esse gera em suas representações sociais.

A pesquisa empírica começa a ser apresentada no Capítulo IV, no qual investigaremos os procedimentos metodológicos

unesp

utilizados para o levantamento das representações sociais de moral entre os professores das séries iniciais do 1º grau.

No Capítulo V, os dados levantados serão analisados sob uma abordagem quantitativa e qualitativa, a fim de que possamos identificar as representações sociais de moral dos professores entrevistados e contrastá-las com as principais teorias psicológicas sobre o assunto.

Finalmente, a partir dessa análise, pretendemos chegar às considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I

AS TEORIAS PSICOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL

1.1. Uma perspectiva histórica das teorias do desenvolvimento moral na Psicologia.

Conforme Pérez-Delgado, Serra Desfiles & Carbonel Vaya (1986), o estudo do desenvolvimento moral tem sido considerado como um problema central na Psicologia desde o final do século XIX. Tendo sido Baldwin o pioneiro a estudar o fenômeno da moral no âmbito da Psicologia Social, seu trabalho, no entanto, só geraria repercussões algumas décadas mais tarde.

Pérez-Delgado et al (1986) afirmam ainda que na segunda década do século XX iniciara-se as primeiras investigações experimentais sobre a moral, tomada como um comportamento, pelos psicólogos Hartshone & May. Procurando investigar a coerência do

comportamento moral a partir de traços da personalidade do sujeito, esses estudiosos chegaram à conclusão, por meio de experimentos, de que o comportamento moral é determinado mais por fatores situacionais do que pela disposição interna do caráter do sujeito. Os trabalhos desses autores estimularam novas pesquisas, que vieram confirmar a determinação ambiental no comportamento moral.

Quase concomitante a essas investigações, mas em um contexto teórico e prático bem diferente, a Psicanálise divulgou suas proposições sobre o fenômeno da moral, nas quais este é concebido como o resultado de um complexo equilíbrio do aparelho psíquico no confronto entre forças internas expulsivas e forças externas (temores situacionais e pressões grupais). O controle da conduta moral, resultante desse conflito, é expresso na figura da instância psíquica denominada de o superego.

Os trabalhos de Jean Piaget, na década de 30, preconizariam uma nova linha de investigação sobre a moral. Preocupado com a moral e sua formação, Piaget realizou seus estudos sob a influência teórica de três autores: Baldwin que, como afirmamos, havia tratado a moral sob o enfoque da Psicologia Social; Durkheim,

unesp

que deu sua contribuição ao tema como sociólogo, e Bovet, que abordou a moral no âmbito da Psicologia Individual.

Utilizando uma metodologia baseada em observação e entrevista, Piaget procurou investigar o julgamento moral da criança, baseado em seu valor teórico e em sua possível evolução concreta operadora na ação moral.

Apesar de sua reconhecida relevância para a área, a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento do julgamento moral viria a despertar a atenção de estudiosos, de forma significativa, apenas na década de 60. Antes disso, por volta de 1950, os teóricos da Aprendizagem Social ocuparam um lugar de destaque nesse campo, com a consideração de que o desenvolvimento moral é um processo geral de socialização que se realiza através da internalização de normas morais provenientes da disciplina paterna e de exigências sociais. Para estudar esses processos, esses teóricos analisaram as variáveis intervenientes nesse desenvolvimento, tais como: o reforço e o castigo, a resistência à tentação, a ausência de controles externos, a apresentação de modelos, entre outros. Fazem parte dessa linha de investigação os neocomportamentalistas, como Bandura, Eysenck e Aronfreed.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Constatamos, dessa forma, que entre 1930 e 50 predominaram os estudos sobre a moral na área Psicanalítica e Neocomportamentalista. Nas décadas de 50 e 60, segundo Pérez-Delgado et al (1986), houve um aumento significativo de obras sobre o desenvolvimento moral. No final da década de 60, surgiria a Psicologia Cognitiva e o redescobrimento de Piaget pela Psicologia Americana, o que indicou um caminho novo e alternativo para o campo.

A partir de 1970, as investigações sobre a moral foram ampliadas de forma extraordinária, tendo como impulsionador Kohlberg e seus colaboradores. A difusão da influência do psicólogo norte-americano coincidiu com a expansão das abordagens evolutivas, particularmente a de orientação cognitiva, na qual este se situa. As investigações desenvolveram-se predominantemente no âmbito da Psicologia Educativa, utilizando como elemento sustentador a concepção de que no processo de interiorização da moral intervém a capacidade de realizar juízos ou raciocínios, que justificam a conduta moral.

De acordo com Biaggio (1972), apesar do interesse pelo desenvolvimento moral já ter sua existência no final do século XIX, por

unesp

muito tempo as pesquisas foram dominadas pelos estudos de Hartshone e May, que tinham como preocupações práticas o que pode ser denominado "bom comportamento".

Apenas a partir da década de 40 os problemas teóricos relacionados com o desenvolvimento moral começaram a ser focalizados. Inspirados em Freud e Durkheim, os pesquisadores passaram a considerar a moralidade como um conjunto de regras culturais de ações sociais que foram internalizadas pelos indivíduos. Com isso, teve início a preocupação da Psicologia com o desenvolvimento da moralidade na criança em termos de padrões internalizados.

A partir desse momento, segundo Biaggio (1972), passaram a ser considerados três aspectos da consciência em relação ao desenvolvimento moral: o afetivo, o qual tem a sua ênfase pela teoria psicanalítica com a noção de superego; o comportamental, que focaliza o comportamento do sujeito em uma situação experimental que solicita uma decisão moral - objeto de estudo dos comportamentalistas e neocomportamentalistas - e o aspecto cognitivo que, enfocado principalmente pelos trabalhos de Piaget e Kohlberg, aborda o julgamento moral.

unesp

Biaggio (1972) destaca ainda que, embora esses diferentes aspectos da consciência sejam geralmente estudados separadamente, algumas pesquisas preocuparam-se em estudar as relações entre eles, chegando a evidenciar o quanto podem estar inter-relacionados entre si. Não obstante, o problema das relações entre esses aspectos (afetivo, comportamental e cognitivo) é bastante complexo, havendo a necessidade da realização de mais estudos na área.

Pérez-Delgado, Garcia Martinez & Gimeno Collado (1991) reforçam esse ponto de vista ao afirmarem que a Psicologia Moral tem se expressado no decorrer de sua história através de tópicos diversos, porém estreitamente interdependentes, tais como: valor moral, conduta moral, atitude moral, juízo e raciocínio moral.

Tratam-se, na verdade, ainda segundo esses autores, de componentes de uma mesma realidade complexa - a moralidade - que se complementam. As diferentes perspectivas de moral no âmbito da Psicologia consistem em diversas formas de explicar como surge a consciência moral e como o indivíduo adquire determinados valores éticos.

unesp

Podemos considerar, assim, que a moral tem sido examinada no âmbito da Psicologia, principalmente, à luz das abordagens, Psicanalítica, Comportamental e Cognitivista. Sem entrar na problemática que diz respeito a uma possível inter-relação entre essas linhas teóricas, apresentaremos separadamente cada uma delas no que tange a suas principais considerações sobre o desenvolvimento da moral.

1.2. O Comportamentalismo e a questão da moral

Na segunda década deste século deu-se o início um dos mais importantes movimentos da Psicologia: o Behaviorismo. Como fundador desse sistema americano de Psicologia, encontramos o pesquisador John Broadus Watson (1878 - 1958), que buscou uma ciência do comportamento que se ocupasse unicamente com os atos observáveis de conduta que pudessem ser objetivamente descritos em termos de estímulos e respostas, e que se beneficiasse com a aplicação da Psicologia Animal e de procedimentos experimentais em seres humanos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Nessa linha de pensamento, o fisiologista russo Ivan Pavlov (1849 - 1936) exerceu grande influência para a formação dessa nova escola. Ao desenvolver um trabalho experimental sobre secreções gástricas, percebeu que um cão salivava não somente quando a comida era colocada em sua boca, mas também ao ouvir os passos de uma pessoa que lhe trazia o alimento. Esse fato levou-o a deduzir que o reflexo de salivação estava de alguma forma ligado ou condicionado por estímulos que anteriormente estavam associados ao alimento. Considerando a salivação antecipada à ingestão do alimento como uma resposta aprendida, denominou-lhe reflexo condicionado.

Com base no experimento, Pavlov desenvolveu a teoria do Condicionamento Clássico, a qual seria transferida por John Watson para a explicação de certos aspectos do comportamento humano. O pesquisador observou que diversas condutas poderiam ser desenvolvidas por intermédio de respostas aprendidas, baseadas no Condicionamento Clássico. Verificou ainda que uma resposta condicionada pode ser transferida de um estímulo a outro quando existe similaridade de estímulo para que essa generalização aconteça, e que o organismo é capaz de reconhecer e emanar respostas às diferenças entre estímulos similares. A partir dessas idéias, o teórico concluiu que



o aprendizado pode ser concebido como o equilíbrio entre generalizações e discriminações.

Alguns anos mais tarde, B. F. Skinner ingressou nesse ramo da ciência, renovando o Behaviorismo Watsoniano e tornando-se conhecido como importante contribuidor da Psicologia Contemporânea. Sua principal proposição é a de que um reflexo é uma relação entre estímulos e respostas, da qual pode ser extraída uma teoria do aprendizado e do condicionamento. Skinner admitiu a existência de dois tipos de comportamentos: o comportamento reflexo, que abrange as reações inatas do organismo, que ocorrem diante de estímulos específicos, e o comportamento operante, evento que aparece espontaneamente com uma certa freqüência, podendo ser modelado conforme a eliciação de estímulos reforçadores[1]. Neste último tipo de condicionamento é enfatizada a ação do ambiente sobre o organismo após a ocorrência de uma resposta, podendo esta ser manejada mediante a noção de contingências[2] de reforço.

---

[1] Skiner definiu duas classes de estímulos reforçadores: aqueles que, quando apresentados, aumentam a freqüência da resposta que o procederam, por serem agradáveis ao organismo, e aqueles que, quando retirados, aumentam a freqüência da resposta por terem uma característica de desagradabilidade ao organismo.

[2] A contingência indica a ocorrência de um evento consistentemente seguido por outro evento.

unesp

Considerando o desenvolvimento moral da criança dentro deste enfoque, pode-se deduzir que o comportamento com conotação moral pode ser adquirido por intermédio das contingências de reforço, que agem a fim de que possa ser operantemente condicionado e/ou aprendido. Para que tal processo ocorra, é necessário que haja uma relação direta entre o comportamento e o meio ambiente, a qual deve contar com três aspectos essenciais: a situação ambiental na qual a resposta ocorre, a própria resposta e as conseqüências desta.

Ainda segundo Skinner (1972), alguns problemas de disciplina decorrem de contingências educacionais errôneas, que poderiam, de outra forma, ter sido conduzidas adequadamente. Freqüentemente, os alunos são constrangidos por contingências aversivas, das quais resultam muitas maneiras diretas ou disfarçadas de fuga, que exigem que sejam tomadas medidas disciplinares. E, muitas vezes, os professores não sabem se seus comportamentos têm efeitos positivos ou negativos. Assim, para Skinner, os problemas disciplinares devem ser resolvidos incentivando-se, através do reforço, os alunos a permanecerem nas salas de aula. Quanto aos castigos, sugere poderem ser substituídos, em alguns casos, pelo fortalecimento de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

comportamentos que sejam incompatíveis com os que se deseja oprimir. Exemplificando, afirma que a competitividade, que geralmente ocasiona comportamentos anti-sociais, pode ser eliminada pelo ensino da cooperação. No entanto, o problema da disciplina na escola só pode ser conduzido mais eficazmente quando as contingências educacionais competem em êxito com o contexto ambiental geral do aluno, uma vez que os efeitos de práticas anteriores não se modificam de forma repentina, e que por trás das mudanças de comportamentos estão também as aprendizagens passadas.

Continuando, Skinner (1972) aponta que o comportamento social eficiente pode ser ensinado resposta por resposta através das técnicas utilizadas para outros repertórios. Uma criança é reforçada positiva ou negativamente quando age da maneira certa no momento adequado. A partir daí, vai desenvolvendo seu próprio auto-controle ético. Seu bom comportamento, pelo qual ela pode ser admirada, é a resultante desse auto-controle e, continuamente, novas formas de comportamento são selecionadas ou rejeitadas pelo reforço.

Em ***Planejamento de uma Cultura*** (1989), Skinner enfatiza que a construção do ambiente social é facilmente explicável uma vez demonstrado que aspectos variados do ambiente têm efeitos

unesp

reforçadores sobre o comportamento humano. Dessa forma, a formação dos juízos de valor é proveniente das conseqüências reforçadoras de natureza ética, as quais se referem indiretamente a certas resultantes imediatas dos procedimentos culturais. É como se cada cultura fosse um experimento de comportamento, no qual são criadas condições para que as pessoas se desenvolvam e vivam, e são justamente essas as geradoras de padrões de comportamento. Assim, o desenvolvimento moral em sua estrutura[3] e formação é universal, porém em seu conteúdo é relativo a cada cultura. Além disso, segundo as idéias desse cientista do comportamento, pode-se dizer que o conteúdo do desenvolvimento moral é passível de ser modelado de forma intencional pelo conhecedor da ciência do comportamento ou por manipuladores que detenham esse conhecimento.

Encontramos muitas controvérsias em relação à teoria de Skinner, tanto quanto à sua validade quanto à sua aplicação. Holland (1982) sugere que os sistemas de poder vigentes utilizam o conhecimento técnico do analista comportamental não só ideologicamente, como também através de contingências de reforços,

[3] A palavra "estrutura se refere à relação entre o estímulo que propicia determinado comportamento, o comportamento em si e o reforço decorrente dele, o qual irá conduzir ou não a eliciação de novos comportamentos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

pelos quais são formulados valores sociais conforme as expectativas desse sistema. Através desses valores, são introjetados conceitos de naturalidade às situações de desigualdade social, através dos quais é justificada a situação de cada indivíduo conforme a sua própria capacidade de desempenhar seu repertório comportamental. Holland nota ainda, em contrapartida, que o próprio analista do comportamento pode ser manipulado pelos interesses das classes dominantes, não conseguindo assim focalizar as contingências que mantêm os comportamentos considerados desviados e que, em conseqüência desse rótulo estigmatizador, são marginalizados. Como resolução para esse problema, o autor propõe uma maior conscientização dos cientistas do comportamento para que ocorra uma disseminação de métodos para a análise das contingências de controle.

Apesar de complexo e merecedor de reflexão o tema levantado por Holland, não cabe a este trabalho estender sua discussão.

A partir das idéias básicas do chamado Behaviorismo Radical, realizaram-se as abordagens científicas neocomportamentalistas, as quais se dividem em diferentes enfoques. Os psicólogos Aronfreed, Eysenck e Bandura são indicados por Pérez-Delgado, Garcia Martinez & Gimeno Collado (1991), em ***A Moral nas***

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Diferentes Teorias Psicológicas, como importantes contribuintes para o entendimento da moral.

Segundo Pérez-Delgado et al (1991), Aronfreed foi o pioneiro, entre os neocomportamentalistas, a examinar cientificamente o fenômeno moral. Tendo como pressuposto a noção de que a consciência não é condição para a internalização da conduta, visto que o conhecimento das normas de comportamento não garante de forma alguma a predição da conduta de uma criança na ausência de um controle externo, Aronfreed assinala que a internalização da conduta ocorre quando sua manutenção independe de resultados externos imediatos, como o prêmio ou o castigo. No entanto, esta tem por intermédio as operações cognitivas da consciência, que variam conforme o grau de abstração de sua referência a resultados externos da conduta que, mesmo não sendo imediatos e aparentes, são julgados pelo indivíduo como valiosos, pois "o conceito de internalização faz referência ao status intrinsecamente reforçador do ato, sem objetivar os mecanismos específicos do reforço"[4] (Pérez-Delgado et al, 1991, p. 32). Com base nisso, o desenvolvimento moral pode ser entendido dentro de um processo geral de socialização mediante a internalização

[4] Tradução nossa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

de normas precedentes da disciplina paterna ou das exigências da sociedade, o que integra o contínuo da orientação externa à interna.

A fim de explicar esse processo de internalização, Aronfreed realizou estudos acerca das diferentes reações infantis diante da transgressão, obtendo respostas variáveis como: autocrítica, reparação, confissão e reações externamente orientadas. O pesquisador concluiu que essas diversas reações devem ser concebidas como fenômenos morais diferentes, e não como reflexos equivalentes de um único fenômeno subjacente, como a consciência.

Outro pesquisador, Eysenck, dedicando-se ao estudo da conduta humana, teve como guia a indagação sobre o motivo pelo qual a maioria das pessoas acatam as leis, e uma minoria não.

A fim de alcançar respostas para essa questão, o pesquisador levantou a hipótese da existência de uma força interna humana que controlaria de forma muito eficiente a conduta do homem. Essa força, geralmente designada de "consciência", aparece no indivíduo por intermédio de um impulso mecânico de condicionamento pavloviano: Eysenck defende a idéia de que o comportamento moral é condicionado mecanicamente, o que levaria a criança a desenvolver

unesp

comportamentos impostos socialmente, muitas vezes não desejados por ela.

De acordo com Eysenck, o indivíduo consegue adaptar-se às regras sociais e morais pelo condicionamento por proximidade, visto que nesse mecanismo os estímulos se associam por estarem unidos no tempo e espaço, e não por gerarem gratificações. Após aplicações sucessivas de punição a um determinado comportamento, a resposta de medo gerada será suficientemente forte para desviar sua realização. Dessa maneira, a criança vai adquirindo um repertório de respostas condicionadas de medo que se transformará em uma série de comportamentos diferentes, com um denominador comum: a desaprovação dos atos sociais pelas autoridades externas, associada ao castigo e à reação de medo. Com base nisso, o cumprimento ou não das normas morais dependeria da intensidade de reação condicionada de medo e angústia que o sujeito vai desenvolvendo durante os anos da infância e adolescência.

Decisivo para essa linha de investigação é o intervalo de tempo entre a aplicação do castigo e a concretização da ação anti-social: quanto mais imediata e relevante a punição, maior será a resistência à tentação pelo indivíduo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Como uma terceira forma de entender a moral, sobre os alicerces do Comportamentalismo, estão as teorias da Aprendizagem Social.

Pérez-Delgado et al (1991) afirmam que as Teorias da Aprendizagem possuem, em geral, os seguintes pontos em comum:

1. O desenvolvimento moral é resultante do aprendizado de condutas aceitáveis socialmente e da internalização de valores, ambos transmitidos pelo meio ambiente no qual a criança está inserida.
2. Os diferentes componentes do desenvolvimento moral não seguem uma evolução progressiva e homogênea.
3. A conduta moral é aprendida como qualquer outra conduta.
4. Fatores cognitivos como: a capacidade de compreensão da informação, a antecipação das conseqüências dos sucessos e a representação simbólica das experiências ocupam uma função importante na explicação do comportamento moral.

Entre os principais pesquisadores das teorias da Aprendizagem Social, podemos citar Bandura e Michel que, segundo Pérez-Delgado et al (1991), concebem a moralidade como a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

acomodação dos indivíduos aos valores e exigências sociais, mediante a conformidade e os processos de internalização de normas.

De acordo com Biaggio (1972), o reforço e a imitação são os mecanismos básicos pelos quais os autores da aprendizagem social explicam a construção da conduta moral. A aprendizagem por reforço consiste no reforçamento dos comportamentos da criança por um agente social, fazendo com que, com o tempo, estes sejam provocados mesmo na ausência dos reforçadores externos. Em continuidade, a autora enfatiza que os estudos mais recentes no campo utilizam o modelo Skinneriano de comportamento, com o uso de métodos experimentais.

Entre os pesquisadores que Biaggio (1972) enumera na área da Aprendizagem Social estão Bandura e Walters, Patterson, Ludwig e Sonoda, Maclelland, entre outros.

Bandura (1972) desenvolveu um programa de pesquisa sistemática sobre a técnica de modelação para a facilitar a emissão de determinados comportamentos. Segundo o pesquisador, o condicionamento operante é eficaz no fortalecimento e manutenção de respostas já existentes no repertório de um indivíduo; no entanto, é ineficaz para desenvolver novos repertórios de comportamento.

unesp

Mesmo nas circunstâncias em que determinados estímulos conhecidos são capazes de eliciar uma aproximação ao comportamento desejado, o uso de provisão de modelos pode acelerar esse processo de aprendizagem, principalmente quando os repertórios dominantes limitam o aparecimento de respostas comportamentais inovadoras. A fim de ilustrar essa questão, Bandura apresenta um experimento realizado por ele e Mc Donald na década de 60, para testar a validade da teoria de Jean Piaget[5] acerca dos estágios do desenvolvimento moral.

Em seu experimento, Bandura e Mc Donald consideraram a postulação de Piaget (1932) de que as crianças podem julgar os atos em geral conforme dois tipos de orientação moral: a da moral objetiva, na qual os atos são considerados segundo o prejuízo material resultante dos mesmos, e a da moral subjetiva, cujo atos são avaliados conforme a intenção de quem os praticou. Os pesquisadores escolheram crianças que apresentavam orientação moral objetiva e subjetiva para uma entre três condições experimentais. As primeiras crianças observavam modelos adultos que manifestavam julgamentos

[5] Cabe aqui ressaltar que, após o item subseqüente a este a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral será apresentada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

morais contrários aos delas, e eram reforçadas à medida em que os imitavam. Um segundo grupo de crianças observava os modelos não recebendo, porém, nenhum reforçamento pela imitação de seus comportamentos. A terceira amostra não era exposta a nenhum modelo, mas cada criança era reforçada ao apresentar julgamentos morais contrários à sua orientação dominante. Como resultado, constatou-se que apenas os dois primeiros grupos de crianças apresentaram mudanças bastante significativas em suas orientações morais. Bandura & Mc Donald concluiram que a presença de modelos, independente da existência ou não de reforçamento posterior, é altamente competente na modificação das respostas de julgamento das crianças:

> *As crianças objetivas modificaram sua orientação moral, no sentido da subjetividade; e as crianças subjetivas tornaram-se consideravelmente mais objetivas em seu comportamento de julgamento.* (Bandura, 1972, p. 401)

Segundo Bandura (1972), esses resultados, como os de outros experimentos em laboratórios, são semelhantes à observação informal de que as crianças procuram imitar papéis adultos, proibidos a

elas, porém percebidos como fortemente recompensados pelos modelos paternos representados. Outro dado obtido através de experimentações pelo autor é a sugestão de que os modelos televisionados podem desempenhar um papel extremamente relevante na modelagem e modificação dos padrões de respostas sociais. Contrariamente às teorias que acreditam que a participação em atividades agressivas auxiliam na descarga de energias dessa natureza, a teoria da Aprendizagem Social adverte que a provisão de modelos agressivos e o reforçamento positivo que acompanha o encorajamento de expressões catárticas são procedimentos eficazes para o aumento de respostas agressivas. Dessa maneira, os princípios utilizados na teoria da Aprendizagem Social para a educação geral da criança, podendo-se nesta inserir a educação moral, baseia-se na modelagem de padrões desejáveis à apresentação de um comportamento tido como adequado. Enfim, os pesquisadores dessa linha teórica indicam que o uso combinado de procedimentos de modelação e reforçamento social podem ser utilizados para a obtenção desses comportamentos; advertem, porém que nem todos os modelos observados são reproduzidos, uma vez que existem diversas variáveis sociais

unesp

adicionais[6] que exercem influências tanto na seleção de modelos quanto na intensidade com a qual estes serão imitados. De acordo com Bandura, as mudanças significativas que essas variáveis podem repercutir tornam a imitação passível de inovar respostas.

1.3. O enfoque psicanalítico da moral

A Psicanálise Clássica proveu o homem do século XX de uma concepção inovadora e complexa acerca do funcionamento e desenvolvimento da mente humana. Através da análise etiológica e sintomática de algumas patologias psíquicas, em especial da histeria, o fundador dessa abordagem, Sigmund Freud (1856 - 1939), erigiu seu corpo teórico-científico, do qual fazem parte um método de investigação e uma técnica terapêutica que ainda têm grande repercussão na Psicologia e Psiquiatria contemporâneas.

Freud escreveu inúmeras obras que tratam do aspecto duplo da Psicanálise – método de investigação e técnica terapêutica; e nunca escondeu a sua preocupação com os problemas morais, uma vez

[6] São indicadas como variáveis sociais adicionais aspectos como: identificação, inveja, poder; os quais estão estreitamente ligados nesta teoria com propriedades reforçadoras secundárias.

que a consciência moral é concebida por ele como uma necessidade do desenvolvimento biopsicológico do ser humano.

Considerando suas descobertas sobre os precoces desejos incestuosos reprimidos na infância e utilizando a teoria darwiniana da evolução, o pesquisador vienense percorreu o caminho da filogênese à ontogênese na obra ***Totem e Tabu*** (1913), chegando à conclusão de que a origem da organização social, das restrições morais e da religião está na concretização de um crime, o qual significa um grande marco da humanidade - o violento assassinato de um poderoso pai que tinha para si todas as fêmeas de sua horda[7]. Os filhos, que anteriormente haviam sido expulsos, carregados pela ambivalência de sentimentos de ódio e admiração, certo dia, retornaram e mataram o pai. O ato praticado resultou na frustração perante o fato de que nenhum deles assumiu o lugar do pai, constituindo-se cada irmão em uma ameaça em potencial pois, para isso, deveriam exterminar-se entre si. Essa frustração resultou no remorso pelo crime e em um grande sentimento coletivo de culpa, gerador de temor ao pai morto que, então, tornou-se, em forma de fantasia, mais forte do que quando vivo. Assim, como meio de sobreviver a seus próprios desejos e

[7] Horda significa, neste sentido, uma reunião relativamente pequena de pessoas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

medos, os irmãos parricidas sentiram a necessidade de eleger um totem[8] como portador da imagem do pai vingado, com o qual realizaram um pacto de proteção em troca do respeito à vida. Além disso, criaram uma lei segundo a qual eram terminantemente proibidos relacionamentos sexuais entre as pessoas subjugadas por um mesmo totem, o que levou à íntima ligação entre o totemismo e a exogamia.

Segundo Freud, esses dois tabus, presentes em diversas tribos, como a dos aborígines na Austrália, estão intrinsecamente relacionados com as proibições morais e convenções sociais do homem civilizado. Supõe-se que os tabus tenham sido inicialmente impostos de forma primitiva e externa a uma geração de homens selvagens. Aos poucos, foram transmitidos de geração a geração, como resultado da tradição da autoridade parental e social, e organizados, nas gerações posteriores, como um dom psíquico herdado.

Freud afirma ainda que, ocultos nos dois tabus - não matar o animal totêmico e não manter relações sexuais dentro do mesmo totem - podem estar mascarados os mais remotos e poderosos desejos humanos, que ainda sobrevivem no íntimo de cada homem.

[8] O totem geralmente é representado na figura de um ser vivo do reino animal.

unesp

Dessa forma poderíamos explicar a existência da religião (totem) e da moralidade (tabu) ainda em nossa atualidade.

O sentido de todas essas idéias fica mais claro quando nos remetemos à analogia que Freud realizou entre o homem primitivo, o neurótico e a criança, levantando a hipótese de que todos estes personagens estariam fixados em um mesmo estágio do desenvolvimento psíquico, organizado por um tipo especial de desejo: o anseio pelo incesto. Isso quer dizer que tanto o homem primitivo quanto o neurótico e a criança possuem a fantasia incestuosa e que como reação a esta desenvolvem o horror justamente ao que desejam, ou seja, a relação incestuosa. Os três apresentariam o que pode ser denominado de infantilismo psíquico: o selvagem e a criança desejam um objeto proibido e sentem o temor de serem punidos por isso, e o neurótico fracassa na ação de libertar-se das relações infantis do seu desenvolvimento psicossexual retornando, dentro de seu mundo de fantasia, a elas.

Assim, podemos começar a visualizar o vínculo entre o individual e o social, demonstrando que a moral tem como herdeiro um fato primitivo, o qual tem sua continuidade e reflexo no que Freud

unesp

denominou de Complexo de Édipo, estrutura central organizadora da personalidade humana.

Em 1921, na obra ***Psicologia de Grupo e Análise do Ego***, o pesquisador discorreu a respeito do papel do Complexo de Édipo na formação dos grupos em geral, e do sentimento de dever perante estes. Partindo do desenvolvimento infantil, conjeturou que os sentimentos que a criança possui em relação aos pais transformam-se em desejos que dão expressão aos seus impulsos sexuais. Normalmente, a criança toma o genitor do sexo oposto como objeto no qual os instintos sexuais buscam satisfação, identificando-se com o progenitor do mesmo sexo a fim de substitui-lo em seu relacionamento matrimonial. Através dessa identificação, o ego da criança inicia um processo de modelação que tem como modelo o genitor rivalizado. Assim, ocorre a primeira identificação da criança constituída pelo laço emocional com um objeto. Em seguida, há a introjeção deste em seu ego para que, posteriormente, possam surgir outras qualidades a serem partilhadas com outros objetos para a criação de novos vínculos afetivos. Esse processo, ao qual Freud denomina Complexo de Édipo, é vivenciado na infância e regido essencialmente pela renúncia dos instintos em detrimento aos sentimentos de afeto. No entanto, as

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

tendências primitivas instintivas acompanharão sempre o homem, preservadas em seu inconsciente, o que irá motiva-lo a formar novos laços de amor e compromisso, uma vez que a natureza da formação de grupos está nos instintos amorosos dos indivíduos, que foram desviados de seus objetivos originais.

Dessa forma, o indivíduo inserido em um grupo estaria sujeito a grande alteração em sua atividade mental, sendo mesmo possível a sobreposição da conduta moral em relação ao nível ético individual, assim como a regressão a um estágio de barbárie. Esse poder de influência do grupo poderia, ser atribuído aos laços libidinais[9] através dos quais ocorre um entrelaçamento de indivíduos que reconduz à distinção entre o ego[10] e o ideal do ego[11], e a dupla espécie de vínculo que isso possibilita: a identificação e a colocação do objeto no lugar do ideal do ego. Esse processo pode remontar à horda primitiva, com a qual muitos grupos podem ser comparados, em

---

[9] Laços libidinais é um termo proveniente da palavra LIBIDO, a qual Freud utilizou para designar a energia quantitativa emanada dos instintos que têm como núcleo o amor sexual e a união sexual como objetivo. Assim, os laços libidinais teriam essa natureza em sua característica como tal.

[10] O ego vincula-se à realidade interior e exterior do indivíduo, procurando estabelecer um equilíbrio entre as insistências permissivas que requerem satisfação e as restritivas que a impedem, ele obedece ao princípio da realidade.

[11] O ideal do ego é a instância psíquica que, segundo Freud, leva o indivíduo a se conduzir de acordo com os padrões aprendidos na convivência primitiva com os pais, constituindo-se esse padrões em modelos ao qual o sujeito aspira imitar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

especial aqueles regidos por um líder. Este seria ainda, o temido pai primitivo, representando o ideal de um grupo que deseja ser governado pela autoridade e força. Cada membro do grupo coloca esse pai no lugar de seu ideal de ego, e por igualdade um membro se identifica com outro, tornando-se todos igualmente adoradores e submissos ao pai e entregando-se à coerção extrema, através da qual o líder pode conduzir a ações abomináveis - as quais, com pouco esforço, são facilmente identificadas na história da humanidade.

Por outro lado, os grupos têm a capacidade de limitar o amor de cada indivíduo por si mesmo a fim de substituí-lo pelo amor pelos outros, o que se constitui no fator civilizador dos grupos. Cada ser humano é parte componente de numerosos grupos ligados por identificações e capaz de erigir seu ideal de ego segundo os modelos mais variados. A construção da moral estaria, então, também ligada diretamente às mentes grupais, sendo capaz de, às vezes, elevar-se sobre elas, na medida que pode ser constituída por um pequeno fragmento de independência e originalidade. Devemos, porém, reforçar o termo "pequeno fragmento", considerando o fato de que os indivíduos não poderiam se desvencilhar do complexo edipiano, segundo a Psicanálise.

unesp

Em ***O Ego e o ID*** (1923), Freud vincula a moralidade a uma parte integrante do aparelho psíquico: o superego. Através do Complexo de Édipo ocorreria a diferenciação do - superego ou ideal do ego - a partir do ego. Sendo uma reação enérgica contra os impulsos do Id[12], o superego exerce uma função crítica sobre o ego; resultando em um sentimento de culpa inconsciente que leva o indivíduo a se alinhar em exigências de ordem moral que, estreitamente ligadas primariamente ao modelo parental de autoridade, são depois exercidas por outras pessoas colocadas em posição de autoridade. Essas proibições e obrigações permanecem poderosas por se instalarem no ideal do ego continuando, sob forma de consciência, a exercer a censura moral.

Em relação à moralidade, no que concerne ao controle instintual, pode-se afirmar, de acordo com Freud, que o Id é inteiramente amoral, o ego esforça-se para ser moral, e o superego o é exageradamente, apenas este último podendo igualar-se à crueldade do Id. Não poderia ser diferente, já que, além da fonte de energia que o ego utiliza para a estruturação do superego estar no Id, quanto mais

---

[12] O Id concerne a todo reservatório de LIBIDO do indivíduo, obedece ao princípio do prazer sendo totalmente amoral, ilógico e inconsciente.

unesp

ameaçadoras forem as aspirações deste, mais forte e severo tem que ser o superego e intensa sua agressividade contra o próprio ego. Essa severidade do superego é, na verdade, proveniente da intensidade da experiência do conflito edípico, de modo que, quanto mais intensa a vivência deste, maior é a severidade do superego sobre o ego, expressa na forma de atributos morais. Existe, então, uma tensão entre o ego e o superego, proveniente de um sentimento de culpa que gera a necessidade de punição e encontra forças para a realização desta na agressividade do Id.

O superego pode ser tão cruel com o próprio ego que as conseqüências de sua atuação levem à geração de doenças psíquicas, tais como: a melancolia, caracterizada por uma tal auto-depreciação e desvalorização moral que pode até mesmo levar ao suicídio (esses sentimentos são provenientes da identificação de uma parte do ego com um objeto externo, anteriormente alvo dos mesmos sentimentos, o que resulta em um conflito do superego com a parte do ego identificada); a neurose obsessiva, patologia expressa no desenvolvimento de uma moral extrema por parte do doente, que tem como intenção proteger o objeto "amado" da própria hostilidade existente contra ele, e condutas

anti-sociais, nas quais o sentimento de culpa acompanhado da necessidade de punição, seria o elemento motivador do ato criminoso.

Verifica-se assim que o ego é constantemente ameaçado por três perigos: os instintos provenientes do Id, a severidade do superego e o mundo externo que impõe, também, pesadas restrições às satisfações individuais. Sendo, então, o ego a sede central da ansiedade persecutória, o homem procura algumas medidas paliativas que aliviem a dor da insatisfação.

Em 1927, Freud afirmou, na a obra ***O Futuro de uma Ilusão***, que a religião desempenhou – ainda hoje exerce, em grau menor[13] - uma influência marcante no papel de domadora dos instintos anti-sociais dos homens, retornando-lhes um grau ilusório de satisfação ao atenderem a um poder sobrenatural superior. No entanto, não tem sido nem um pouco eficiente em tornar seus servos verdadeiramente felizes ou mais morais[14].

---

[13] Pode-se dizer "em grau menor" porque, para Freud, devido ao desenvolvimento da ciência, a religião vem perdendo sua força.

[14] Freud destaca que em todas as épocas a imoralidade teve, da religião, o mesmo apoio que a moralidade, visto que essa prega que o homem é fraco diante da imensidão e poder de um pai divino, perfeito e poderoso, e pecador diante de sua própria imperfeição e pequenez, precisando sempre que o pai lhe conceda o perdão de seus atos pecaminosos. Assim, havendo um filho que peca e um pai que perdoa, os atos cometidos pelo filho seriam justificados por essa relação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Três anos mais tarde, com a obra ***O Mal-estar na Civilização***, Freud buscaria uma maneira mais aprazível para a humanidade carregar o pesado fardo que é a vida. No entanto, finaliza seus escritos com quase nenhuma perspectiva de realizar essa tarefa.

Nessa obra, Freud afirma que o sofrimento ameaça o homem a partir de três indicações: do próprio corpo, que está fadado a retornar ao pó; do mundo externo, que tem o poder de destrui-lo; e dos relacionamentos interpessoais, que são regulados por regras, na maioria das vezes inadequadas. Com a finalidade de suportar tanta infelicidade, medidas paliativas são colocadas em ação pelos indivíduos, como a religião, a ciência, a arte, o trabalho, os mecanismos de defesa do ego, as neuroses e as psicoses que buscam satisfações substitutivas, e as substâncias tóxicas que tornam o homem ilusoriamente insensível à dor que a vida lhe impõe. Para Freud, a imposição restritiva é também intrínseca ao próprio homem. Munido por duas forças propulsoras, a pulsão sexual e a de morte, este acabou descobrindo pela própria experiência que a felicidade plena de satisfazer seus desejos nunca seria alcançada, visto que dessa maneira ele rapidamente se autodestruiria. Dessa forma, viu-se obrigado a trocar o sofrimento pela segurança, sendo a moralidade uma forma de sufocar seus instintos,

unesp

porém nunca de destrui-los. Assim então, a civilização fundamentou-se no código moral e seguiu à risca sua função de inibidora do homem, tanto quanto o superego, não sendo, no entanto protetora, já que os próprios pressupostos civilizatórios são regidos por Eros e Tanathos, Vida e Morte[15]. Portanto, o homem segue agrilhoado a si mesmo, tendo como escudo de proteção a lei que lhe é duplamente imposta (interna e externamente) e o sentimento de culpa por aquilo que não sabe, não fez, mas gostaria de fazer.

Ferraz (1993), desenvolvendo em sua dissertação de mestrado um estudo sobre a gênese do desenvolvimento moral segundo a Psicanálise, afirma que a renúncia e a culpabilidade são as pedras fundamentais sustentadoras da ética e da moral, para esse tipo de abordagem.

Nela a idéia de renúncia está estreitamente relacionada com os conceitos de processo primário, regido pelo princípio do prazer, e de processo secundário, o qual coloca a realidade como preferencial ao prazer, até mesmo para evitar o desprazer proveniente

[15] Freud mostra que a predominância do instinto de morte pode conduzir tanto a civilização como o homem a estados surpreendentes. Em um nível mais amplo, podemos verificar as atrocidades que por esse motivo podem ser cometidas, e individualmente o adoecimento muitas vezes testemunha sua ação, devido ao fato de o superego nele buscar forças para a própria destruição do ego. A melancolia, a neurose obsessiva e doenças psicossomáticas são citadas nesse sentido.

da conseqüência deste. A renúncia constitui na substituição do ego prazer pelo ego realidade, ou seja, o deslocamento da libido sexual para atividades socialmente aceitas, e tidas como morais.

Assim, segundo Ferraz (1993), não é na educação que se encontra a força para o desenvolvimento moral (este pode ser apenas incrementado por ela), uma vez que Freud coloca o deslocamento da libido como organicamente determinado, existindo "algo" no interior de cada ser humano que o conduziria à renúncia.

Esse "algo" é justamente o sentimento de culpa, determinado historicamente pela conseqüência do grande crime humano que foi o assassinato do pai primevo, associado à culpa do Complexo de Édipo, vivenciado no desenvolvimento psicossexual de cada um.

Quanto ao destino da civilização, Ferraz (1993) sugere que Freud mostrou-se bastante pessimista a esse respeito. Além de a civilização representar uma ameaça aos interesses individuais, em seus próprios pressupostos estão presentes processos autodestrutivos, já que em seu seio existe a pulsão de morte, restando aos homens poucas saídas: perverter-se, rebelando-se contra as normas civilizatórias,

unesp

adoecer, ou adotar, de mãos dadas com a sublimação, uma moral hipócrita sem autonomia e legitimidade.

Ferraz (1993) indaga-se a respeito de o que pode estar além da consciência moral que faça com que alguns indivíduos atuem moralmente e outros não. Baseado em Freud, discorre sobre a noção de caráter, a qual nos remete à índole e aos atributos morais de cada indivíduo.

A conceituação de caráter está vinculada a uma transformação das pulsões originais em função de necessidades impostas interior e culturalmente, de forma que essas se fixem no aparelho psíquico como um traço, sendo este caracterizado pela fase do desenvolvimento psicossexual na qual as pulsões tenham se fixado. São descritos basicamente três tipos de caráter: o erótico, que tem como necessidade principal a experiência de ser amado; o obsessivo, que é extremamente dependente do superego, vendo-se obrigado a seguir a moral estabelecida; e o narcísico, caracterizado por sua independência em relação ao outro e ao superego, estando apto a transgredir normas estabelecidas a qualquer momento, seja na figura de criminoso ou de herói.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Finalizando, devemos tecer uma consideração sobre o que a Psicanálise significou no final do século XIX e início do século XX. Ao admitir a irracionalidade por trás da racionalidade humana e sua predominância em relação a ela, Freud feriu a suposta hegemonia da Razão Ocidental como diretriz da conduta do homem e da moralidade burguesa. Além disso, podemos imaginar o escândalo que os enunciados sobre a sexualidade infantil provocou no âmbito da moralidade da época, sendo que, até então, as crianças eram consideradas "anjos assexuados".

Não obstante todas as controvérsias e com poucos aliados, Freud continuou a caminhar em suas investigações e a apresentar suas descobertas a respeito do ser humano, até que foi sendo gradativamente aceito no meio científico. Aos poucos, foi sendo admitida nossa semelhança, em essência, com os primitivos "homens da caverna", com uma diferença básica no que concerne à forma: o sentimento de culpa gerando a moral que nos modela para que possamos sobreviver, e a sofisticação e avanços alcançados graças a inúmeros desejos sublimados.

unesp

1.4. O enfoque cognitivo - evolutivo da moral

O Cognitivismo, em contraposição às idéias da Psicanálise e do Comportamentalismo, vem resgatar a noção do homem como ser racional, responsável por suas ações e moralmente consciente. Como seu principal condutor, encontramos o já citado cientista genebriano Jean Piaget (1896 - 1980) que, entre a amplitude de suas investigações, dedicou um pouco de sua atenção ao desenvolvimento do julgamento moral na infância e à Educação Moral. Nesse campo deve-se destacar, também, a contribuição do psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927 - 1987) que, além de dar prosseguimento aos estudos piagetianos sobre a evolução da moral na criança, validando a teoria ao realizar pesquisas interculturais, procurou inserir no cotidiano escolar uma Educação Moral que possibilitasse graus de consciência moral cada vez mais elevados nos jovens.

Piaget teve como maior fonte de interesse a capacidade e o desenvolvimento do conhecimento humano, esteja este vinculado ao saber científico ou à construção do pensamento na criança. Concernente ao primeiro tipo de conhecimento foi desenvolvido o campo de investigação da Epistemologia Genética e, ao seguinte, o que

unesp

se denominou Psicologia Genética, de fundamental importância para o entendimento do primeiro. Com base nisso, Piaget dedicou-se aferradamente à apreciação da formação e estruturação das operações inteligentes na criança, tendo como suporte as principais áreas disciplinares que marcaram seus trabalhos: a Biologia, através da qual focalizou as relações entre os processos do conhecimento e os processos vitais, entre eles a necessidade de auto-regulação pelos organismos e a maturação de suas estruturas; a Filosofia, que oferece questionamentos sobre a validade e a veracidade do conhecimento humano – nesse campo, deve-se destacar a admiração de Piaget pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724 - 1804), e a contribuição deste à obra piagetiana, que retomou o pensamento lógico baseado na razão teórica Kantiana, e a consciência moral na razão prática - e a Psicologia, grande motivadora das pesquisas de Piaget, pois tinham como meta essencial o desenvolvimento do raciocínio infantil.

Para Piaget, qualquer tipo de crescimento mental está vinculado à experiência, sendo esta baseada na interação entre o indivíduo e o meio ambiente e na capacidade de o ser humano buscar o equilíbrio em suas estruturas de pensamento. Cada experiência nova provoca na criança a reorganização de suas estruturas, a fim de

unesp

alcançar a equilibração. Com isso, a integração do conhecimento e a capacidade de agir de forma congruente está presente no homem devido às condições de equilíbrio do organismo, sendo o próprio desenvolvimento da cognição um processo de equilibração. Dentro desse contexto, tanto o organismo como a inteligência são sistemas auto-reguladores, visto serem capazes de exercer o equilíbrio interno e a adaptação ao meio externo. Atrelada a essa concepção da construção do conhecimento está consubstanciada a teoria piagetiana dos estágios, segundo a qual a estruturação do pensamento segue uma seqüência universal e invariante de estágios. Em cada etapa do desenvolvimento da criança as estruturas mentais estariam, de acordo com Piaget, em equilíbrio, que é alterado diante de novos problemas dos quais as estruturas presentes não dão conta, sendo necessária uma reorganização mental que atinja um novo estado de equilíbrio, que supere o anterior. Esse processamento ocorre até que o adulto possa se tornar cada vez mais capacitado na resolução lógica dos problemas oferecidos pela vida, contando com os atributos do pensamento operatório formal.

Considerando o que brevemente expusemos, pode-se entender o desenvolvimento da cognição na criança, segundo Piaget.



Percorrendo paralelamente e de forma semelhante o mesmo caminho, Piaget coloca o desenvolvimento da moralidade, estabelecendo uma relação entre o pensamento lógico e a moral, na qual o primeiro é condição fundamental para o desenvolvimento da segunda.

Apesar de ter dedicado apenas uma pequena parte de sua obra ao desenvolvimento da moral na criança, Piaget ofereceu grande contribuição a esse campo de investigação, visto ter buscado libertar o homem, por um lado, dos instintos que o amarravam e da inconsciência e, por outro, da condição de animal adestrável. O pesquisador levantou, dessa forma, a possibilidade de cada indivíduo, guiado pela razão, ter liberdade de escolha em suas ações e, conseqüentemente, responsabilidade sobre elas. O trajeto que o indivíduo deve percorrer para chegar a esse ideal moral Piaget revelou, especificamente, na obra ***O Julgamento Moral na Criança*** (1932).

Partindo do exame da maneira pela qual a criança respeita e obedece a regras, Piaget (1932) desenvolveu nesse livro um trabalho de investigação sobre o raciocínio ou julgamento moral e não acerca do comportamento moral e suas reações emocionais. O itinerário por ele percorrido tem seu início com o exame do respeito, sob o ponto de vista da criança, às regras do jogo social para transferir

à compreensão do respeito às regras morais. Em seguida, foram analisados os preceitos provenientes das relações infantis. Segundo o pesquisador, os jogos entre as crianças constituem admiráveis instituições sociais, o que justifica a necessidade de se estudar como essas atingem a obediência às suas regras.

Entrevistando crianças de diferentes idades foram analisados, de forma comparativa, o desenvolvimento tanto da prática como da consciência da regra na criança. Piaget reconheceu a existência de basicamente dois modelos de respeito à regra, análogos a dois modos de comportamento social. Em direta relação a seu estágio de desenvolvimento cognitivo, a criança, inicialmente, vivencia a regra coletiva como externa e acompanhada de um conhecimento e aplicação bastante elementares em seu conteúdo, visto que o egocentrismo infantil, aliado à coação dos mais velhos, resulta no respeito unilateral da regra, que por aquele é tida como sagrada, embora não seja praticada na verdade. Com o avançar da idade ocorre a interiorização progressiva da regra pela criança, podendo ser verificado um respeito mais racional em relação à mesma. Para Piaget, essa etapa do desenvolvimento moral da criança dá-se devido à substituição do egocentrismo e da coação pela união da cooperação e da autonomia.

unesp

Através dessa transformação, a criança inicia o confrontamento entre seu ponto-de-vista e o de sujeitos com quem não estabelece relações coercitivas. Esse processo, caracterizado pela relação entre iguais, introduz na criança a noção racional do justo e do injusto, que começará a regular sua conduta moral.

Diante dessas considerações, Piaget indica que, primordialmente, a regra é imposta de forma heterônoma, tendo aspecto de intocável e verdadeira em face de sua imutabilidade. Progressivamente, ocorre uma mudança fundamental no modo de concepção da regra pela criança: ao discutir a regra entre elas, percebem que essa não é sagrada ou imutável. Passam a considerá-la, então, como livre escolha de suas próprias consciências, podendo ser adaptada ao grupo. Somente quando a regra de cooperação sucede a coercitiva, é que ela pode tornar uma lei moral efetiva e necessária, fato que, segundo Piaget, conduz à união da autonomia com o real respeito à lei.

Como pudemos perceber, Piaget discorda da posição de que a moralidade é apreendida pela imposição da autoridade, e indica que a cooperação entre as crianças é necessária para a real introjeção e aceitação dos valores morais.

Como características da heteronomia moral, Piaget (1932) inclui, também, o realismo moral, que descreve como a tendência das crianças menores em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si mesmos, obrigatórios, pré-determinados e compreendidos ao pé da letra; a responsabilidade objetiva, através da qual os atos são avaliados por crianças mais novas a partir das conseqüências materiais deles decorrentes; e a sanção expiatória, segundo a qual à transgressão de uma regra imposta deve-se aplicar uma punição repressiva e dolorosa, proporcional à gravidade da infração e sem relação alguma com a natureza da transgressão.

Em relação à autonomia moral, Piaget verifica a presença da responsabilidade subjetiva, através da qual os atos são avaliados pelas crianças mais velhas de acordo com as intenções a eles inerentes; e da sanção de reciprocidade, que exerce parceria com a cooperação e as regras de igualdade, sendo que neste caso a violação da regra não significa a necessidade da recolocação da ordem ou de uma punição externa que imponha o respeito à lei. O que é importante neste tipo de justiça é que haja uma relação direta entre o conteúdo da punição e a qualidade da transgressão.

unesp

Pode-se afirmar, assim, que a abordagem piagetiana conclui que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, visto ser esta um conjunto de relações sociais de dois extremos: *relações de coação* e *relações de cooperação*. Tomando-se isso por base, podem ser encontradas, tanto na sociedade como no desenvolvimento da criança, duas morais: a moral da heteronomia e a da autonomia. De acordo com Piaget o ideal é que a consciência tenda para a moralidade como um bem autônomo e que seja capaz de apreciar os valores das regras, uma vez que a moral não está nas regras que os indivíduos utilizam para realizar julgamentos morais, mas sim no princípio norteador de sua obediência: a reciprocidade.

Quanto à educação para a moral, conforme o ponto de vista de Piaget, não deve se restringir a uma disciplina específica, mas estar presente em todo o cotidiano escolar, o qual pode conduzir tanto para a heteronomia como para a autonomia moral. No primeiro caso, são fortalecidas na escola as relações de coação, nas quais as regras e normas são externamente orientadas, impostas, dadas como verdades únicas e imutáveis. Neste caso, o adulto representa a figura da autoridade máxima, e às crianças cabe apenas o papel da obediência e do dever. O relacionamento entre as próprias crianças, geralmente, não

unesp

é valorizado como um meio de crescimento mútuo; pelo contrário, muitas vezes simboliza uma forma de infração das normas escolares ou até mesmo sociais. Nesse contexto, a criança tem que decorar e aceitar tudo que lhe seja passado, desde o conteúdo programático curricular até aspectos relacionados à sua conduta moral. Os resultados desse tipo de educação podem ser algumas possibilidades limitadas, como o conformismo, que muitas vezes reflete a infelicidade no olhar das crianças ou mesmo de adultos em "ser" o que em essência não se "é", em "saber" o que realmente não se aprendeu (em ambos os casos corre-se o risco de construir um "gigante com os pés de barro", tão frágil que com qualquer tremor desmorona, seja no aspecto moral como no cognitivo); ou a rebeldia, que distancia a criança de tudo o que nela se queira imprimir, gerando o oposto do que correntemente se denomina "educação".

A educação voltada para a formação da autonomia nos educandos tem como fio condutor a cooperação não só entre as crianças, como também entre estas e os adultos - o mito da autoridade cai por terra em todas as instâncias escolares. São privilegiadas as atividades em grupos e o desafio de aprender descobrindo, argumentando, refletindo, brincando, brigando, trocando. As regras

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

fazem também parte do cotidiano tanto das criança quanto e dos adultos, que no entanto com elas interagem como internamente orientadas. Dessa forma, para Piaget, acredita-se no que se faz e no que se aprende, e vê-se a necessidade disso no respeito que se tem pelo outro, e não no que se deve ter. A resultante desse segundo enfoque é a construção de uma criança (e posteriormente, de um adulto) autêntica e autônoma, que olha para cada obstáculo como mais um instrumento através do qual se alcança um novo estado de equilibração.

Piaget (1930, 1932) em nenhum momento coloca a heteronomia como uma condição que deva ser totalmente eliminada do desenvolvimento da criança. Pelo contrário, ela seria um pré-requisito para a autonomia e uma necessidade indispensável, assim como a regra coercitiva regida pelo respeito unilateral o seria para a regra racional guiada pelo respeito mútuo. Enquanto a criança não está em condições maturacionais para erigir as suas próprias regras e/ou discuti-las com outrem ela precisa que certas normas lhe sejam impostas. Nesse caso, a regra coercitiva funciona, até mesmo, como um ponto de apoio para a criança, um fio condutor de suas ações. Não obstante, não se deve ultrapassar o limite desse, sufocando, dessa forma, as tendências da criança na direção de alcançar a autonomia, como predominantemente

ocorre no âmbito escolar. Em suma, para Piaget, alcançar a autonomia moral é mais simples do que se imagina, bastando que o adulto não atrapalhe os relacionamentos das crianças entre si, e que não lhes imponha o que pensa ser a verdade de tudo, quando já são capazes e têm ânsia de descobrir as leis que regem a vida e suas relações por si mesmas. A escola deveria, antes de mais nada, perguntar-se com qual dos dois tipos de indivíduo o mundo social estaria melhor formado: heterônomo ou autônomo? Infelizmente parece que até agora em nosso mundo o mito está em alcançar autonomia...

Piaget abriu caminho para que fossem realizadas diversas pesquisas no âmbito do desenvolvimento moral sob o enfoque Cognitivista. Entre os mais importantes estudos decorrentes de sua proposta, como mencionamos, está Lawrence Kohlberg que, segundo alguns autores (por exemplo, Biaggio, 1972), desenvolveu sua teoria sobre a moral de forma a ampliar o estudo que Piaget iniciou, porém fazendo uso de métodos mais objetivos e aceitáveis, conforme os parâmetros científicos de sua época (décadas de 60, 70 e 80).

Kohlberg (1992) afirma que uma discussão da Teoria da Moral Cognitiva-Evolutiva sugere de imediato o trabalho de Piaget (1932); no entanto, pode ser complementada e representada por

unesp

diversos outros trabalhos, como a Teoria dos Estágios do Pensamento Moral, de sua própria autoria, reconhecida nos últimos vinte anos como uma das mais importantes na área.

Encontramos, como pressupostos básicos desa linha de estudo, as considerações de que o desenvolvimento moral tem um componente básico cognitivo estrutural, os aspectos mais importantes do desenvolvimento moral são culturalmente universais e os princípios morais básicos são estruturas que surgem predominantemente por intermédio das experiências de interação social.

Concentrando suas investigações em adolescentes e adultos, Kohlberg afirma que a psicogênese da moralidade infantil, diferentemente do que considerava Piaget, não está concluída por volta dos doze anos mas atinge sua maturidade apenas na idade adulta.

Freitag (1992) ressalta que foi essa constatação que impulsionou Kohlberg a reformular a Teoria dos Estágios e a elaborar uma metodologia de levantamento e codificação dos dados acerca da moralidade, mais complexa que a desenvolvida por Piaget.

Com o intuito de examinar mais precisamente o desenvolvimento moral e seus estágios de referência, Kohlberg apresenta diversos estudos longitudinais nos quais a evolução moral de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

alguns sujeitos foi acompanhada por quinze anos. Indo além, o pesquisador procura substituir histórias utilizadas por Piaget para a análise do julgamento moral de crianças por histórias possuidoras de conflitos ou dilemas morais de caráter existencial, cujas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa são indicadoras do nível e estágio de seu desenvolvimento.

Na obra ***Psicologia do Desenvolvimento Moral*** (1992), no capítulo intitulado "*Estágios Morais e Moralização: a Via Cognitivo - Evolutiva*"[16], Kohlberg oferece uma visão geral de sua teoria, elaborada por ele e seus colaboradores, através dos estudos dos estágios.

Em destaque nessa teoria, como primeiro aspecto encontramos a necessidade de que os estágios morais sejam situados no contexto seqüencial do desenvolvimento da personalidade, e a evolução do pensamento lógico estudada por Piaget seria o requisito mais básico nesse âmbito. Para Kohlberg, como para Piaget, existe um paralelismo entre o cognitivo e o moral, visto que a atuação de forma moralmente elevada requer um alto nível de raciocínio:

---

[16] Tradução nossa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> *Posto que o raciocínio moral é claramente um raciocínio, o raciocínio moral avançado se baseia em um raciocínio lógico avançado*[17]. (Kohlberg, 1992, p. 186)

Porém, o autor adverte que, ainda que o desenvolvimento racional seja uma condição necessária para o moral, não é suficiente, uma vez que existem inúmeros indivíduos cognitivamente adiantados e, de modo paradoxal, em estágios morais bem inferiores.

Para Kohlberg, a estrutura essencial da moralidade é a justiça, cuja parte central, por sua vez, é a distribuição dos direitos e deveres regulados pelo conceito de reciprocidade e igualdade. As pessoas utilizam essa orientação de forma variada e de acordo com seu estado cognitivo-moral.

Em sua mais recente formulação teórica, Kohlberg (1992) comenta sobre a existência de seis estágios morais, que podem ser agrupados em três grandes níveis da moralidade: o *pré-convencional*, o *convencional* e o *pós-convencional*. Para a explicitação dos estágios morais, seria conveniente que discorrêssemos brevemente a respeito desses três níveis.

---

[17] Tradução nossa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

No primeiro nível moral apontado por Kohlberg, o *pré-convencional*, a criança percebe a existência das regras sociais, do bem e do mal. No entanto, para ela o valor moral está ainda localizado nos acontecimentos externos e baseado no poder físico de quem estipula a regra moral. Nesse nível encontra-se a maioria das crianças de aproximadamente nove anos, alguns adolescentes e muitos delinqüentes.

O nível *convencional* é representado por uma quantidade significativa de adolescentes e adultos da sociedade contemporânea. O termo "convencional", que pode explicar esse nível, significa conformidade e manutenção das normas mediante a identificação com a ordem social ajustada, a fim de ser preservada a lealdade para com a família, o grupo ou a nação.

Podendo ser alcançado apenas por uma minoria de adultos, está o nível *pós-convencional*, caracterizado pelo entendimento e aceitação das normas da sociedade com base em princípios morais gerais que transcendem essas regras. Nesse patamar do desenvolvimento moral o indivíduo tem diferenciado o seu "eu" das normas e expectativas, definindo seus valores de forma autônoma e justa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Em cada um desses três níveis morais estão inseridos dois estágios. O segundo deles é sempre uma forma mais avançada, organizada e complementar em relação ao desenvolvimento da perspectiva iniciada no primeiro estágio do nível.

Abaixo, podem ser visualizados e compreendidos os estágios do desenvolvimento moral prescritos por Kohlberg (1992), a partir dos aspectos:

a- valor moral

b- raciocínio moral

c- perspectiva social do estágio

OS SEIS ESTÁGIOS MORAIS

NÍVEL I: Pré-Convencional

Estágio 1: Moralidade heterônoma.

a) Concebido como sendo a submissão às regras passíveis de sanções da autoridade.

b) A justificativa dada é a da necessidade de evitar castigos e aborrecimentos.

c) A perspectiva social defendida é a do ponto-de-vista egocêntrico, apoiada na auto-centralização e na consideração física dos atos.

Estágio 2: Individualismo, fins instrumentais e trocas

a) Crença no atendimento às regras por uma orientação ingenuamente egoísta e para o suprimento de necessidades imediatas próprias.

b) Busca-se a satisfação dos próprios interesses e dos de outras pessoas, devido à crença de que todos possuem necessidades e ambições próprias.

c) Perspectiva sócio-moral individualista concreta, apoiada na relativação do bem e do correto.

NÍVEL II: Convencional

Estágio 3: Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal.

a) São apreciados o bom comportamento, a aprovação social e a manutenção das relações mútuas de gratuidade, lealdade e confiança.

b) A razão apresentada é a da necessidade de perpetuação das normas que sustentam os estereótipos da boa conduta.

c) O panorama social adotado é o do indivíduo em relação com outros indivíduos, mas que não leva em consideração o sistema em sua totalidade.

Estágio 4 : Sistema Social e consciência.

a) Tem-se como valor o perfeito cumprimento dos deveres assumidos, visto que o bem está pautado na colaboração com a sociedade, grupo ou instituição.

b) O motivo disso está na necessidade de manutenção do sistema generalizado.

c) Diferenciação do ponto-de-vista da sociedade dos acordos ou motivos interpessoais.

NÍVEL III: Pós-Convencional

Estágio 5: Contrato social ou utilidade e direitos individuais.

a) Crença na existência de valores relativos concernentes a cada grupo social, que devem ser mantidos em nome da imparcialidade e porque fazem parte de um

contrato social. Alguns valores não relativos devem ser assegurados em toda sociedade, como por exemplo: liberdade, direito à vida.

b) É justificada a necessidade da ação moralmente correta a fim de cumprir o sentido de obrigação para com a lei devido ao fato de o contrato social nela se ajustar para o bem-estar de todos.

c) A precedência relativa do indivíduo em relação ao social é a perspectiva assumida. Nessa fase é percebida a dificuldade de integração entre alguns pontos-de-vista legais e morais.

Estágio 6: Princípios éticos universais.

a) É concebido como certo seguir princípios éticos universais, ou seja, os princípios universais de justiça: igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade desses como pessoas individuais.

b) As razões para a conduta moralmente correta estão pautadas na realidade de princípios morais universais

e na convicção íntima de que existe um compromisso para com esses princípios.

c) A perspectiva é definida pelos princípios universais éticos de justiça, no qual os indivíduos são considerados como fins em si mesmos, o que ultrapassa o ponto-de-vista sócio-legal. (Kohlberg, 1992)

A teoria dos estágios apresentada por Kohlberg tem como característica a invariância e hierarquização dos estágios, sendo que cada fase do desenvolvimento moral forma uma totalidade que consome a precedente, constituindo-se sempre em um estágio moralmente superior. Com base nisso, Kohlberg afirma que é muito difícil alcançar o último nível da moralidade. Esse pressuposto pode tornar-se uma finalidade da própria teoria em sua aplicação pedagógica, pois, segundo ele, o desenvolvimento moral pode ser motivado por intermédio de um programa específico de Educação Moral.

unesp

De acordo com Fini (1979), a Educação Moral que se baseia na teoria moral de Kohlberg contém as seguintes proposições básicas:

- a existência de uma sequência culturalmente universal dos estágios do desenvolvimento moral;
- a possibilidade de estimulação desse desenvolvimento nas escolas.

Kohlberg (1992) defende ainda a idéia de que o contato do indivíduo com um estágio imediatamente superior ao próprio impulsiona a evolução moral, visto que os sujeitos tendem a assimilar o raciocínio moral a partir desse estágio posterior. Esse movimento dá-se por meio de uma reflexiva organização que surge das contradições percebidas na estrutura de seu estágio atual; assim, as experiências de conflito cognitivo podem ser eliciadas pela exposição de situações que suscitem contradições internas nas estruturas do pensamento moral. A partir desse princípio básico, Kohlberg elaborou dois tipos de programas educacionais: a discussão de dilemas morais em grupos e a construção de comunidades justas.

O Programa de Educação Moral baseado na discussão de dilemas morais em grupo tem como pressuposto, segundo Freitag

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

(1992), o intuito de promover em seus participantes a ascensão a níveis ou estágios da moralidade superiores aos atingidos antes de iniciada a discussão. Para que alcance tal resultado, é necessário que alguns membros do grupo já tenham atingido pelo menos um estágio acima da média do grupo e que a discussão ocorra em um clima descontraído e sem coerção, dando a todos os participantes a oportunidade de se manifestar e assegurando o diálogo entre todos. É necessário que este tenha quatro características básicas: permitir a livre expressão de cada participante; centrar as argumentações em justificativas morais; ocorrer entre estudantes com certa maturidade etária e competência perceptiva e argumentativa, que estejam dispostos a debater, e contar com a motivação do professor, que deve possuir habilidade para conduzir os debates com base na escola da moralidade de Kohlberg. O educador, dentro desse programa de Educação Moral, deve ser o condutor do debate e o introdutor, no mesmo, de pontos de vista representativos[18].

Quanto aos dilemas utilizados nesse programa de Educação Moral, devem ser simples, abertos a soluções variadas;

[18] Kohlberg e seus colaboradores elaboraram programas especiais de treinamentos para os professores. Porém, constataram o insucesso dos mesmos, devido às condições curriculares das instituições de ensino, a demora dos resultados dos programas de Educação Moral e a revelação de que a maioria dos professores ainda se encontra no nível de moralidade convencional, não estando em condições de promover uma elevação moral além do próprio nível.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

apresentar ao menos dois aspectos morais distintos (castigo, autoridade, direitos civis), e oferecer uma escolha entre duas ou mais ações.

Freitag (1992) aponta que surgiram diversas críticas em relação aos programas de Educação Moral baseadas na discussão de dilemas em classe, críticas essas que abrangem os problemas surgidos na prática, como o treinamento de professores, a própria Educação Moral dos alunos e a ausência de um êxito visível e imediato.

Com isso, Kohlberg e seus colaboradores sentiram a necessidade de introduzir uma nova estratégia de Educação Moral, com a qual procuram eliminar a artificialidade dos dilemas morais e de suas soluções pelo debate, substituindo-os pelo debate de situações práticas do cotidiano, que necessitassem de soluções e ações morais verdadeiras. Conforme Freitag (1992), o programa de Educação Moral baseado na construção de comunidades justas tem como objetivo substituir as discussões sobre dilemas morais hipotéticos por discussões reais sobre problemas e temas centrais no cotidiano escolar.

Foram realizados alguns projetos e implantações desse programa em escolas norte-americanas, por Kohlberg e seus colaboradores. As experiências demonstraram a viabilidade de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

implementação do sistema de autogestão dos alunos para alguns aspectos da vida escolar, tendo se verificado que são capazes de construir regras e regulamentar conflitos provenientes de sua transgressão. As experiências, porém, não provaram ser eficientes em seu principal objetivo, ou seja, a promoção dos estágios da consciência moral para o nível de moralidade pós-convencional.

1.5. Síntese: Psicanálise, Comportamentalismo e Cognitivismo. Três olhares diferentes sobre a moral.

Ao optarmos pela Psicologia para buscar responder à questão da moralidade, verificamos que, mesmo em uma única linha de estudos, são encontradas diferentes maneiras de conceber a moralidade. Entre essas, selecionamos aquelas para as quais a história e os pesquisadores interessados no assunto chamam a atenção: a Psicanálise, o Comportamentalismo e o Cognitivismo.

Buscamos, então, entender como cada uma dessas linhas psicológicas respondem às seguintes indagações: qual o significado da moralidade em cada abordagem? Como se dá o seu

unesp

desenvolvimento no ser humano? Quais recursos podem ser utilizados para tornar os homens mais morais?

Ao responderem a essas perguntas de maneira mais direta e informal, os poucos pontos convergentes e os muitos divergentes existentes entre essas linhas tornam-se mais claros, o que pode facilitar a identificação de seus conceitos nas respostas dos professores, no contexto de nossa pesquisa.

Seguindo este rumo, a primeira marca distanciadora pode estar pautada justamente no que a moral significa, segundo cada uma dessas concepções. Com base nisso, devemos notar que, enquanto para a Psicanálise a moral é uma necessidade biopsicológica de cada ser humano, sem a qual ele estaria entregue apenas à satisfação egoísta de seus instintos antagônicos de vida e de morte, os quais o conduziriam facilmente à autodestruição, para o Comportamentalismo a moralidade é apenas mais uma forma aprendida de se comportar, como qualquer outro tipo de ação (como por exemplo tomar banho, namorar, estudar). Na visão do Cognitivismo, a moralidade existe entre os homens porque possibilita uma melhor convivência entre eles, caracterizada pelo sentimento de bem, de confiança e de boa vontade nas relações sociais.



Podemos extrair dessas concepções de moral a maneira pela qual esta tem seu desenvolvimento no ser humano, segundo cada abordagem. Considerada pela Psicanálise como condição intrínseca ao homem, a moral desenvolve-se na criança de duas maneiras: primeiramente, como uma herança filogenética inconsciente, proveniente de um crime primitivo e, secundariamente, na vivência ontogenética do Complexo de Édipo, que traz como resultado a formação do superego, proveniente da identificação da criança com seus pais e que conduz a forma pela qual erigirá seu "caráter" moral. Oculto nesse desenvolvimento está a grande força impulsionadora da necessidade de ser moral: o sentimento de culpa de cada ser humano, proveniente de seus desejos, em especial os incestuosos, instigados pelo ser instintivo que vive em seu interior.

Para o Comportamentalismo e seus seguidores não se pode falar em um desenvolvimento moral, já que esta se divide em vários tipos de comportamentos que, como outros quaisquer, podem ser condicionados por contingências de reforço ou modelados pela imitação da criança em relação aos pais, professores e até mesmo outras crianças. Assim, a formação da moral está, para os comportamentalistas, diretamente ligada ao meio ambiente em que a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

criança está inserida, o qual, através do reforçamento dos comportamentos tidos como aceitáveis e da exposição de modelos irá moldar um comportamento moral adequado, que terá sua durabilidade como uma resposta aprendida e gradativamente internalizada.

De acordo com o Cognitivismo, a moral é construída mediante o intercâmbio da criança com o meio em que ela vive, mas também pela formação de suas estruturas cognitivas. Essa interação entre as estruturas do organismo e o meio ambiente tende sempre a um maior equilíbrio, o qual é representado pelo pensamento lógico. Tudo isso implica em transformação ordenada em estágios de desenvolvimento, que são universais e seguem uma seqüência invariável. Assim, como o desenvolvimento cognitivo percorre uma seqüência de estágios, o desenvolvimento do julgamento moral também, sendo o cognitivo condição fundamental para a moralidade, mas não suficiente.

Piaget estabelece basicamente duas fases de desenvolvimento moral, havendo uma progressão gradativa da primeira para a seguinte: a da heteronomia, na qual a criança segue as regras morais como imutáveis e exteriormente orientadas, não tendo nenhum valor em si mesmas, apenas a obrigação de serem cumpridas devido ao

sentimento de dever emanado das relações coercitivas; e a da autonomia, na qual, pelo intermédio das relações de cooperação, a criança não só percebe o valor da regra moral para a boa convivência social, como também sua qualidade de poder ser modificada pelo consenso mútuo em prol do bem-estar de todos. A regra passa, então, a ser interiormente orientada, tendo sempre como aliado o sentimento de bem.

Posteriormente, esses estágios do desenvolvimento do julgamento moral estabelecidos por Piaget foram redefinidos por Kohlberg, que postulou a existência de um longo caminho a ser percorrido entre a autonomia moral e a moralidade adulta. O pesquisador descreve três níveis de desenvolvimento moral, cada qual abarcando dois estágios, passíveis de surgir em qualquer ser humano e dependentes de fatores como a maturação cognitiva e as interações sociais. No primeiro nível de desenvolvimento moral na criança, denominado pré-convencional, as crianças (e até mesmo alguns adultos), ao se orientarem, egoisticamente tomam suas decisões, levando em consideração somente suas próprias necessidades. O segundo nível, o convencional, possui como característica a obediência como meio de preencher as expectativas das outras pessoas, em

especial daquelas que têm a representação de mais importantes. Finalmente, pós-convencional é o nome dado ao auge da maturidade moral, o último nível de desenvolvimento da moralidade, que ocorre quando o indivíduo supera a utilização dos contratos sociais como guias morais, passando a se basear em princípios éticos universais para emanar seus julgamentos morais.

Percebemos assim, que enquanto para a Psicanálise o desenvolvimento moral é guiado pelos laços emocionais da criança, tendo um teor inato e inconsciente, para o Cognitivismo são a razão e as relações sociais os fios condutores da moralidade. O Comportamentalismo, por sua vez, não discute as dimensões inconsciente ou consciente no comportamento moral, visto que este pode ser ensinado e treinado mecanicamente; estando mais próximo dos cincos sentidos do que da emoção ou da razão.

Perguntamo-nos, neste momento, de que meio o ser humano pode lançar mão para auxiliar na própria formação moral e na de seus semelhantes? Novamente, as diferentes linhas teóricas nos fornecerão diferentes respostas.

A Psicanálise é bem cética em relação ao desenvolvimento dessa missão. Segundo Freud, pouco se pode intervir

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

na formação do caráter moral dos indivíduos, visto que, além da marca já calcada do sentimento primordial de culpa da humanidade em seus inconscientes, cada ser está agrilhoado a algo maior do que ele mesmo: os seus instintos, que são tão carregados de vitalidade que o acompanharão até o findar de sua existência. O homem, no entanto, não permanece impassível diante dessa força instintiva, possuindo recursos com os quais procura defender-se: o ego, o superego e as restrições civilizatórias. Porém, tais meios não são tão eficientes a ponto de garantir a libertação plena dos indivíduos com relação aos seus instintos, que sempre o acompanharão, minando a eficiência de qualquer tipo de educação voltada para a moral. O maior responsável por desempenhar esse papel é o superego de cada um, a partir do qual o caráter será formado, essencialmente na relação familiar.

Não obstante, para a Psicanálise, o educador, os pais ou outros adultos não deixam de representar figuras importantes para a criança. A eles pode ser atribuído um sentido muito especial pelo que significam diante dos desejos e fantasias infantis. Suas falas e seus modos de agir podem repercutir na formação da criança, o que faz com que os adultos não tenhão controle sobre os efeitos que produzem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

sobre seus filhos ou alunos. Por tal motivo, não há muito que se possa fazer, pois que o inconsciente reina sobre as relações interpessoais.

Para Freud, o máximo que pode ser feito na formação da criança é não aumentar mais ainda sua tendência a ser mais um neurótico civilizado. Por isso os educadores devem ser informados de que a tentativa de suprimir as pulsões da criança com medidas repressivas, além de ser inútil, pode gerar efeitos como a neurose. Ao educador resta apenas uma tarefa bastante difícil: auxiliar a criança a buscar o equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais. A Psicanálise não deixou uma receita pronta para atingir esse fim; talvez, até mesmo por não tê-la encontrado.

De acordo com o Comportamentalismo tudo é possível, basta que os homens aprendam a manipular os comportamentos das crianças. Nesse sentido, a educação é a melhor ferramenta, posto que toda conduta moral pode ser aprendida por meio de reforços, recompensas, punições e oferecimento de padrões de comportamentos a serem imitados. Os adultos terão que aprender a utilizar tais técnicas, sejam estas aplicadas na família, na escola ou em todo o contexto social. Educar moralmente consiste, então, em saber reforçar os "bons" comportamentos, punir os "maus" comportamentos e apresentar bons

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

modelos para serem imitados pelas crianças. Para o Comportamentalismo, a vida é um grande laboratório experimental: sabendo-se lidar com suas variáveis, é possível fazer com que cada ser nela vivente comporte-se em conformidade com os parâmetros já determinados como social e moralmente aceitáveis.

Oferecendo maior oportunidade de escolha e de ação ao próprio indivíduo, temos o Cognitivismo. Sendo as relações sociais de fundamental importância para o desenvolvimento da moral nessa abordagem, a educação é portadora de grande poder, tendo em suas mãos a condução desse processo, seja em direção à heteronomia ou à autonomia moral. Para os teóricos da linha, a forma pela qual o Comportamentalismo procura ensinar a criança a ter uma conduta moral, com recompensas e punições, é justamente o que marca a heteronomia moral, na qual a qualidade de ser verdadeiramente moral é sufocada pela busca do interesse pessoal em se adaptar às situações da forma mais cômoda possível. Atrelados a essa linha, estão os métodos de ensino tradicional, caracterizados pela imposição de regras coercitivas, pelas relações de autoridade e pelo incentivo único da técnica expositiva, na qual as crianças escutam e o mestre descarrega uma grande quantidade de conhecimentos prontos e inquestionáveis.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Por trás dessa situação encontra-se a idéia de que a moralidade deve ser formada na criança, bastando para isso que os adultos transmitam-lhe tudo pronto e esta desempenhará em sua vida o que "aprendeu". Essa é a receita mais fácil para formar cidadãos moralmente heterônomos.

Em contraposição, a autonomia moral, que é o ápice da moralidade segundo Piaget, deve ser construída e não formada; e essa construção dá-se pelo envolvimento da criança em relações nas quais ela possa participar ativa e reflexivamente.

De acordo com Piaget, para proporcionar à criança esse envolvimento, as relações de cooperação, na família, na vida social e principalmente, na escola, já são suficientes. Dessas relações nasce o sentimento de respeito mútuo caracterizado pela reciprocidade de consideração de um indivíduo pelo outro, os quais espontaneamente mudarão seus comportamentos em detrimento das regras consideradas como boas para todos. Com base nisso, não é preciso a instituição na escola de uma disciplina direcionada apenas para a Educação Moral, já que esta pode estar presente em qualquer atividade escolar que dê oportunidade à criança de participar de forma socialmente autêntica, seja no recreio, na hora da saída ou mesmo na aula de matemática.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Kohlberg sugere que a chamada Educação Moral pode, sim, fazer parte dos currículos escolares, com o intuito de estimular nos jovens o desenvolvimento de estágios mais avançados de julgamento moral; porém, para que seja eficiente, na disciplina devem ser apresentados dilemas morais conflituosos cotidianos e interessantes que, ao despertarem a atenção e participação dos alunos, levem-nos a debatê-los de forma a alterar suas estruturas cognitivas e morais previamente estabelecidas, incitando à elaboração de estruturas mais avançadas (o que ocorreria principalmente quando debatem com pessoas de níveis morais mais elevados).

Mas, para Kohlberg como para Piaget, a maneira mais eficaz de tornar os homens mais morais ainda está em deixá-los perceber o quão recompensador é o ato de ser moral pelo simples fato de ser moral.

Chegamos aqui, a uma importante questão, que precisa ser respondida antes que continuemos nossa pesquisa: o que é ser moral?

A Psicanálise afirma que ser moral é ser capaz de abrir mão do puro prazer devido às exigências da realidade que a vida impõe ao homem; o Comportamentalismo indica que é apresentar padrões de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

comportamentos impostos exteriormente; e o Cognitivismo sugere que é conseguir colocar-se no lugar do outro, com a intenção de se abster de seu próprio eu em detrimento de um ideal muito maior: o bem-estar comum.

Para aqueles indivíduos que estão no âmbito escolar, acompanhando de perto o desenvolvimento das crianças no início da escolarização, o que é ser moral? Será que aquilo que os professores de nível primário pensam sobre a moralidade coincide com algumas das concepções científicas sobre as quais discorremos? Ou com nenhuma? De que forma isso ocorre, e por quê? A ciência pode ignorar a repercussão desses conceitos teóricos na existência desses indivíduos?

E em meio a essas indagações, nosso trabalho é mais uma tentativa de se deslocar do mundo científico para o do senso comum, a fim de buscar aclarar os conceitos sobre moral erigidos no cotidiano dos professores de nível primário – sujeitos de nossa pesquisa, como anteriormente afirmamos - e perceber o quanto um mundo pode estar próximo ou distante do outro.

Tendo ou não recebido formação especial para a Educação Moral de crianças, professores são obrigados a fazê-lo, seja

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

porque isso é exigido pelos pais, seja porque o exige a convivência diária com os alunos. Assim, de forma explícita ou não, os professores educam moralmente as crianças. O que procuraremos saber, por nossa parte, é o que pensam dessa Educação Moral e das questões a ela relacionadas. Entramos, assim, no campo das representações sociais, isto é, o que significa para os professores primários a moralidade, como se dá sua construção, quais são seus fatores principais, seus entraves, seus componentes.

Passaremos, então, no capítulo seguinte, a discutir este tema: Representações Sociais.



CAPÍTULO II

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

unesp

2.1. O mundo das representações sociais

É consenso entre os pesquisadores do campo das representações sociais que essa noção foi introduzida no meio científico, mais especificamente na Psicologia Social, pelo psicólogo francês Serge Moscovici em 1961, com a publicação da obra ***A Psicanálise, sua Imagem e seu Público***[19].

Ao pesquisar como se dava a implantação da Psicanálise na vida cotidiana da população parisiense no final da década de 50, passando do domínio acadêmico para o senso comum, Moscovici (1978)[20] oferece o testemunho de que uma teoria científica pode estar mais próxima dos indivíduos do que se imagina. Essa

---

[19] Tradução nossa.

[20] Em 1978, o primeiro volume da obra *La Psychanalyse, son Image et son Public* foi publicado no Brasil com o título de *A Representação Social da Psicanálise.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

pequena distância entre a ciência e os indivíduos é justificada pela capacidade que tem uma abordagem científica em transformar a existência humana, não só no que tange às conseqüências objetivas de sua aplicabilidade ou influências sobre outra teoria, mas principalmente pela apropriação que os indivíduos dela fazem, transportando-a para o universo das relações sociais, no qual passa a fazer parte integrante das falas, gestos, costumes, emoções e pensamentos de cada um e, ao mesmo tempo, de todos.

Com essa pesquisa, Moscovici demonstrou como conhecimentos científicos - os da Psicanálise - são transformados em representações sociais. Estes, todavia, não se limitam apenas ao caminho que vai da ciência ao senso comum. Vários estudiosos (Jodelet 1986, Sá 1996, entre outros) afirmam que as representações sociais podem ser produzidas nas mais variadas interações entre o pensamento popular e o contexto social. Dessa forma, podem ser considerados possíveis geradores de representações teorias científicas, conceitos sociais, discursos, arte, cultura, enfim, toda realidade material e ideal.

Mas o que pode levar os indivíduos a criar representações da realidade que lhes é apresentada? O contexto social,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

como capaz de gerar coisas novas e estranhas, geralmente produz um temor que quase todas as pessoas vivenciam: o medo do que não se conhece e que coloca em risco a sensação de controle sobre o mundo - não se pode controlar o que não se conhece. Tomados por esse temor, os indivíduos são impulsionados a erigir estratégias de manipulação do que é ameaçador, as quais compreendem a assimilação do novo de acordo com as representações que dele podem ser criadas. Com isso, o novo é transformado e o sujeito que o transformou também se modifica, ocorrendo uma troca de experiências e teorias.

Em um texto no qual Moscovici & Hewstone (1986) procuram explicar como a ciência é transformada em senso comum, os autores enfatizam que, além do medo do desconhecido, existem outros fatores que levam as pessoas a produzir representações sociais. O primeiro deles seria a meta de adquirir uma competência adequada para a sociedade em que vivem. Em seguida, estaria a motivação em compreenderem-se a vida e a realidade das coisas. Por fim, encontramos a necessidade de dar sentido à vida e dominá-la.

Não obstante, a representação social não está solta no espaço e tempo, de maneira inconseqüente ou neutra. Ela tem a sua existência desde o nível intrapessoal, dentro do qual cada sujeito a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

utiliza como um instrumento de organização da própria experiência, até a instância das relações sociais mais amplas, em que é a mediadora dos grupos sociais em suas trocas cotidianas. Assim, as representações sociais podem ser concebidas como fenômenos psicossociológicos, podendo ser explicadas com base em implicações não só psicológicas como também sociais e ideológicas, o que as integra ao contexto das determinações históricas e culturais. A cultura, as trocas simbólicas, o processo de construção e reconstrução do cotidiano, conduzem cada indivíduo para a organização de uma realidade que tem como base um imaginário coletivo, diversificado em cada tempo e espaço, que se transforma em um imaginário individual, não deixando, no entanto, de ser uma expressão do que é coletivo. Esse imaginário constitui-se em um conhecimento construído que irá reger a forma como os indivíduos representam o mundo e conduzem suas ações. Com base nessas idéias, as representações sociais não podem de forma alguma ser consideradas homogêneas. Cada indivíduo constrói e utiliza uma representação social de um objeto que está possivelmente relacionada com o grupo social ao qual ele pertence, o que leva a crer que ela se diferencia conforme os conjuntos sociais que a elaboram.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Moscovici (1978) aponta para o fato de que as representações sociais impregnam a maioria das relações sociais, dos objetos produzidos ou consumidos, assim como as comunicações do cotidiano, marcando sua presença permanente na sociedade como um todo. Porém, não devem ser confundidas com noções, "opiniões sobre" ou "imagens de". Enquanto a opinião corresponde a uma reação previsível perante um objeto pronto, acabado, independente do ator social, e a imagem à reprodução passiva da realidade externa, as representações sociais são conjuntos dinâmicos e integradores que vão além da reprodução de comportamentos ou reações frente aos estímulos exteriores. As representações sociais são dinâmicas por submeterem o objeto externo a um trabalho de transformação, convertendo-o em um conhecimento que pode ser utilizado e compartilhado na vida cotidiana, regente das mais diversas condutas, e pelo qual o sujeito também se modifica. As representações sociais são integradoras por não separarem o que é exterior (objeto) do que é interior (indivíduo ou grupo), sendo o objeto parcialmente concebido como o prolongamento do comportamento de um indivíduo ou grupo, existente em função dos meios que permitem seu conhecimento e, simultaneamente, o indivíduo ou grupo podem ser constituídos ao

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

situarem-se no universo social e material por intermédio deste mesmo objeto.

Percebe-se, assim, que a representação social não se reduz a um mero guia para determinada ação, pois também se incumbe de oferecer uma nova feição aos elementos do meio ambiente, devido à sua habilidade de transformar o saber de determinadas áreas (Ciência, Política, Economia, entre outras) em conhecimento acessível à realidade diária. Por tal motivo, as representações são nomeadas por Moscovici de: " 'teorias', 'ciências coletivas' sui generis, destinadas a interpretação e elaboração do real". (1978, p. 50)

Do que até o momento expusemos, podemos concluir que a representação social é uma forma de conhecimento do senso comum que, além de ser socialmente elaborada e compartilhada, tem um papel de extrema relevância na visão que os grupos sociais e seus indivíduos erigem sobre a realidade, chegando a orientar as condutas e comunicações daqueles.

Sobretudo, é quase unânime entre os estudiosos das representações sociais que estas não são de fácil conceituação, uma vez que abrangem propriedades tão complexas, o que leva o estudioso ao risco de reduzir seu alcance conceitual.

unesp

A essa dificuldade de se obter uma definição precisa de representação social, Moscovici (1978) atribui razões históricas e não-históricas. Aos historiadores são confiadas as primeiras; as outras são restringidas ao intercâmbio de idéias sociológicas e psicológicas utilizadas para a reintrodução do termo e conteúdos afins, os quais as situam entre o individual e o coletivo. Essa noção apresenta um parentesco com outros conceitos da Sociologia (como o de ideologia) e, por outro lado, com alguns da Psicologia: cognição, opinião e atitude. No entanto, a noção é demarcada por seu modo de construção tão peculiar, que aborda os fenômenos psicológicos em sua dimensão histórica, social e ideológica, assim como os aspectos simbólicos que estão ligados ao contexto das interações sociais.

Moscovici (1978) vai buscar na Sociologia de Durkheim seus primeiros embasamentos.

Foi Durkheim, no final do século XIX, quem primeiramente propôs a expressão "representação coletiva", ao considerar a sobreposição do pensamento social sobre o individual, pela qual a vida social condicionaria todo o pensamento organizado, subordinando sempre os conceitos individuais aos sociais. Além disso, para esse sociólogo, as representações coletivas integravam uma

unesp

categoria ampla de fenômenos psíquicos e sociais, como ciência, religião, mito, ideologia, entre outros.

Moscovici (1978) acrescenta novos elementos ao conceito de representação de Durkheim, atribuindo-lhe um significado inovador e afirma que, possivelmente, a definição apresentada por Durkheim tenha sido abandonada por não oferecer explicações para a multiplicidade de formas de organização dos pensamentos.

Inicialmente, Moscovici (1978) afirma a necessidade de que a representação seja poupada de sua categoria genérica, de forma a ser concebida como um conhecimento singular erigido na realidade do cotidiano dos homens. Em segundo lugar, deve ser abolida a superdeterminação do social sobre o individual, visto que da mesma maneira que o indivíduo é entrelaçado pelo social, este reciprocamente sofre as conseqüências da atividade daquele.

Na verdade, Moscovici buscava em Durkheim a compreensão de como as sociedades constroem conhecimentos próprios, e realmente encontrou os indícios de explicações, às quais faltava, no entanto, a exploração de novos argumentos. A noção de representação coletiva do sociólogo demonstrou ser propícia às sociedades primitivas e tradicionais, nas quais desempenhavam apenas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

funções preestabelecidas e de forma alguma inovadoras. No entanto, o conceito de representação social deve ser exclusivamente dirigido à sociedade contemporânea, como uma forma de conhecimento autônomo, próprio da cultura atual, inovador e criativo, ao qual os indivíduos não estão subjugados, pois a eles recorrem quando necessitam, na organização de suas vidas cotidianas.

Mas, afinal, como conceituar as representações sociais?

De acordo com Sá (1996), Moscovici só pôde oferecer uma definição mais precisa de representações sociais em 1981, no texto ***Representações Sociais***[21], no qual afirma:

> *Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a visão contemporânea do senso comum.* (Moscovici, 1981, p. 181. Apud Sá, 1996, p. 31)

Para Jodelet (1986) - uma das principais colaboradoras e continuadoras do trabalho de Moscovici sobre o tema - as

[21] Tradução nossa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

representações sociais podem ser conceituadas como uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, que nada mais é do que um modo de pensamento social. Constituem uma modalidade de saber prático orientado para a comunicação, o entendimento e o domínio do contexto social, material e ideal.

No entanto, a todo tipo de conhecimento é necessário uma prática geradora. Esta prática implica no ato de representar, por meio do qual, segundo Jodelet (1986), um sujeito se relaciona com um objeto, que pode ser uma pessoa, um acontecimento, uma idéia ou uma teoria científica, mítico ou imaginário.

Jodelet (1986) destaca cinco características básicas dessa ação representativa:

1) A representação ocorre sempre a partir de um objeto, e nela a figura deste é inseparável de seu significado.

2) A representação implica na construção de um imaginário que é muito mais do que a reprodução passiva do objeto, mas uma interpretação.

3) A representação é, então, simbólica e significante.

4) Implica na construção e reconstrução do real.

5) E, enfim, o ato de representar é autônomo e criativo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Procuraremos agora descrever essa ação representativa.

Nas representações sociais, os "conhecedores" são os indivíduos que, ao utilizar a imaginação e a vontade do entendimento das coisas, apropriam-se da realidade objetiva, associando-a às mais variadas noções que lhes são apresentadas a todo instante. A realidade objetiva e as noções são-lhes apresentadas pelo rádio, pela televisão, pelo jornal, por um livro, por uma festa, pela escola, por um acidente, por uma homenagem, um crime ou, até mesmo, por um trabalho como este.

Esse universo de noções é interiorizado através de um processo de mudança, no qual são desatadas suas "amarras". As noções são então moldadas com novas e interessantes combinações, que dão ao conhecimento apreendido uma forma própria, conforme cada indivíduo que dele se faz dono, passando a fazer parte do círculo de suas conversações e gradativamente tomando forma no "falatório" coletivo, que envolve as elocuções das pessoas, contagiando a sociedade com novas frases, visões, jargões, preconceitos ou até mesmo, com exuberantes imaginações.

Com base nisso, podemos afirmar que as representações sociais carregam consigo uma certa magia, uma vez que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

conseguem fazer com que o mundo seja aos indivíduos o que pensam que é ou deve ser. Exerce essa função ao permitir a passagem dos objetos da esfera puramente sensorial para o âmbito da consciência, na qual e pela qual o objeto é reapresentado, distanciando-se do seu contexto material, e modelado da forma que melhor convém.

Porém, para que a representação seja confiável à própria pessoa que a cria, é imprescindível que tenha um efeito de realidade.

Para alcançar uma impressão de realismo, a representação social coloca a percepção do objeto e o conceito do mesmo em um jogo de trocas, no qual se interpenetram e se doam em suas aptidões. Com isso, é possível que à figura do objeto seja fornecido um sentido, e a este uma figura. Em outras palavras, podemos descrever esse processo da seguinte maneira: à percepção do novo objeto presente dá-se um conceito sobre o objeto agora ausente, o qual resulta em uma nova percepção, que reapresenta o objeto inicial. Nessa inter-relação entre o signo e seu símbolo, a representação social faz com que o que era desconhecido (o novo objeto) torne-se familiar, mediante o deslocamento de um conteúdo estranho para o interior de um conteúdo usual.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Através desse processo o objeto é representado, ganhando, como conseqüência um caráter peculiar e simbólico que irá certamente influenciar novos comportamentos em relação a ele, o que gera a construção e expressão, no sujeito que representa, de uma nova realidade de forma autônoma, autêntica e criativa.

Moscovici (1978) penetra ainda mais no significado do termo "representação", ao qual acrescenta o adjetivo "social". Segundo esse autor, a representação social declara a relação que cada grupo estabelece com um objeto social, revelando, com isso, a reciprocidade existente entre uma teoria e uma coletividade. Este é o caráter coletivo da representação que é social; e pode declarar a identidade dos grupos sociais a partir de três dimensões básicas:

1) A informação, que está relacionada com os conhecimentos que um grupo possui sobre o objeto social em questão.
2) O campo de representação, que faz referência aos juízos formulados acerca de um aspecto preciso do objeto.
3) A atitude, referente à orientação global em relação ao objeto. (Moscovici, 1978)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Devemos notar que, na pesquisa realizada por Moscovici sobre a representação social da Psicanálise, cada grupo de entrevistados demonstrou basear-se em fontes específicas de informação (estudos, leituras, imprensa, conversação ...), conforme sua situação social ou grau de instrução, fato que mais uma vez confirma a presença do aspecto social na representação.

De acordo com Jodelet (1991), as representações são sociais essencialmente por suas funções de servir como guia de ação, orientar a relação com o mundo e com os outros, servir de quadro de leitura da realidade, fornecer os códigos de comunicação e contribuir para a produção de visões comuns a serviço de valores, desejos, necessidades e interesses dos grupos que as partilham.

A partir desse aspecto social da representação, Moscovici (1978) levanta a indagação de como o social transforma um conhecimento em representação e, por outro lado, como esta o modifica. Para oferecer respostas a essa problemática, foi necessário o desdobramento de dois processos capazes de assegurar a interdependência entre a representação e suas dimensões sociais, os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

quais didaticamente foram denominados pelo pesquisador de "objetivação" e "ancoragem".

Segundo Moscovici (1984), para que o não-familiar tenha uma feição de familiar é necessário o funcionamento desses dois mecanismos ("objetivação" e "ancoragem"), que fazem parte de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. Transformam o não-familiar em familiar pela transferência do novo para uma esfera particular e já conhecida, existente no interior de cada indivíduo, tornando possível a realização de comparações, interpretações e a reprodução do que era imaginário em uma realidade observável ou já vista, que pode ser tocada e controlada.

Mais especificamente, à objetivação cabe a função de fornecer ao sentido de determinado objeto social uma figura, e à ancoragem o papel de dar a esta um sentido. Esses dois processos são de grande importância, uma vez que constituem as vias de acesso para a elaboração da representação social. Por tal motivo, consideramos aqui pertinente uma descrição mais cuidadosa dos mesmos.

Com a objetivação, conceitos distantes do universo dos indivíduos são transmutados em aspectos materiais mais próximos de suas realidades, reduzindo-se a lacuna entre, por exemplo, uma teoria

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

científica e aquelas e remetendo à metamorfose do que era desconhecido em algo familiar. Essa é uma maneira de se apropriar do objeto social gerando uma nova roupagem ao mesmo. Esse processo de materialização do abstrato inicia-se com o desenraizamento do objeto de representação de seu contexto original a fim de que seja mais facilmente assimilado e dominado pelos indivíduos que com ele tiveram contato, e projetado como resultado de seus próprios universos.

Em seguida, é estabelecido um ponto de contato básico entre o objeto e a sua representação que assegura a exatidão relativa do mesmo. Podemos falar em "exatidão" porque a representação transforma em imagem estruturante alguns aspectos do objeto; "relativa" por derivar-se da construção de um modelo autônomo deste, o que permite sua distorção. Moscovici (1978) afirma que através desse processo é tecido um modelo figurativo que penetra no meio social com uma fantasia de realidade, o que acaba por ter um aspecto de naturalidade, possibilitando ao objeto reapresentado sua existência concreta no seio das relações sociais.

Com o texto ***Representações Sociais***, Moscovici (1984) aprofunda mais essa noção, afirmando que objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzindo o que era um conceito

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

em uma imagem. Esta, selecionada devido à sua capacidade de ser representada, é integrada em um núcleo figurativo ou em um complexo de imagens. O pesquisador notou que, geralmente, os termos representados são os mais conhecidos e os mais comumentes empregados no contexto social, o que dá a entender que a sociedade faz essa seleção de imagens a partir das preexistentes e de suas próprias crenças.

Moscovici (1984) destaca também que esse fator não implica na idéia de que não ocorrem modificações nas representações; ao contrário, mudanças ocorrem continuamente, pela transmissão de referências familiares ao novo, que gradualmente é aceito por cada indivíduo ou grupo, como objeto de representação.

Assim, a partir do momento em que o novo é aceito na forma de uma imagem, cria-se um núcleo figurativo sobre o objeto de representação, o qual é selecionado a partir de critérios culturais e normativos. O núcleo figurativo compreende, então, os elementos do objeto ou a ele atribuídos, descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura, que passam a gozar de autonomia em relação à totalidade do objeto original. Com isso, a imagem representada deixa

de ser um signo e torna-se uma réplica da realidade, dotada de uma existência quase física.

Segundo Moscovici (1984), o ambiente social é essencialmente composto por tais imagens que, continuamente, são modificadas pelo acréscimo ou substituição de novas imagens. Passam, então, a existir como objetos significantes, que fazem parte do cotidiano dos indivíduos ou grupos, sem que estes se dêem conta de suas origens, sendo suas realidades "um espaço vazio na memória". (Moscovici, 1984, p.41)

É nesse momento que a ancoragem entra em ação. Sendo o objeto reapresentado na forma de um elemento da realidade do senso comum, passa a fazer parte do mundo das interações sociais, oferecendo uma inovadora interpretação da realidade, o que dá base para orientação de novas condutas, comunicações e pensamentos - assim verifica-se como uma representação pode transformar o social. Mediante esse processo, os indivíduos convertem o objeto representado em um instrumento útil para a organização das interações não só com outros seres humanos, como com toda a natureza.

Conforme Moscovici (1984), pela ancoragem os indivíduos classificam e dão nome aos objetos representados,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

transformando o que é estranho e perturbador em um sistema particular de categorias, que pode ser comparado com um paradigma que é considerado apropriado. No momento em que ocorre essa comparação, o objeto adquire características do paradigma, podendo ser reajustado e enquadrado nele. A partir daí, os indivíduos ou grupos lançam mão de uma atitude social perante a representação, de forma alguma neutra, que atribui ao objeto um valor positivo ou negativo:

> *Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a uma classe (...) categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória, e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.* (Moscovici, 1984, p. 32-3)

Ainda segundo Moscovici (1984), com base na ancoragem, a teoria das representações sociais exclui a idéia de que quaisquer das expressões dos indivíduos ou grupos sejam dotadas de erros do pensamento e da percepção, limitações sociais ou cognitivas, uma vez que essas expressões são apenas consideradas dentro de uma diferença normal de perspectivas entre esses indivíduos ou grupos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

heterogêneos, dentro do todo social. Além disso, a ancoragem, munida da classificação e nomeação, não é um meio de graduar ou rotular pessoas ou objetos: seu objetivo principal é o de facilitar as interpretações e as ações das pessoas na realidade.

Jodelet (1986) esclarece-nos que, enquanto a objetivação possibilita a constituição formal de um conhecimento, a ancoragem permite que este, formalizado, seja introduzido em um pensamento já existente no sujeito que o representa, o que consiste na incorporação de elementos novos àqueles mais familiares. A esse processo, pelo qual é possível a reprodução do que é estranho em um modelo mais familiar, foi atribuído o nome de integração cognitiva da novidade. Uma nova interpretação da realidade social é, então, possibilitada, dando-se sentido a ela conforme os valores já presentes no indivíduo ou grupo que representa, e modificando-se esses valores de acordo com a novidade incorporada. Desse contato entre o novo e o anterior resulta uma transformação do sistema que representa e, conseqüentemente, em comportamentos, e comunicações peculiares a este.

Em síntese, pode-se afirmar que, enquanto a objetivação revela como um objeto se transforma em uma

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

representação integrada na realidade social, a ancoragem oferece o entendimento da maneira como a representação e seus elementos exercem influências na expressão e modelação das relações sociais.

Outro aspecto das representações sociais é a interferência que geralmente impõem à conversação dos indivíduos, chegando a introduzir nas comunicações noções e termos novos ou retirados dos componentes do objeto (uma teoria científica, por exemplo) da representação. Ocorre, nesse caso, uma "troca linguística" entre a linguagem científica e a corrente, o que resulta em um dialeto original que permeia as comunicações em geral. Esse vocabulário é formado pelos mais variados tipos de palavras, as quais podem realmente pertencer ao campo lexical de uma teoria científica, ou simplesmente serem o resultado de sua assimilação, constituindo palavras recriadas a partir das da teoria, associadas a um domínio desta, ou que possuem apenas um vago parentesco com termos da abordagem científica. Essa nova linguagem tem o caráter não só de flagrar a forma como os conceitos de um objeto social penetram na existência dos indivíduos, como também de elucidar a contribuição do mecanismo da fala para a elaboração da própria representação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Após esta rápida exposição sobre as representações sociais no que tange às suas características, origens, conceituação e processos de formação, para finalizar devemos nos voltar para a explanação que Jodelet (1991) faz sobre o assunto.

Segundo a autora, a representação social corresponde a uma atividade de apropriação e elaboração psicológica e social da realidade exterior ao pensamento, sendo abordada sob duplo aspecto: do constituído (produtos e objetos) e dos constituintes (os processos que indicam os mecanismos psicológicos e sociais que transformam o constituído, e destacam suas funções e eficácia social).

Jodelet (1991) enfatiza que as representações sociais são distintas dos fenômenos individuais cognitivos e de outros sistemas de conhecimentos, como a ciência, mito e ideologia, devido a suas características funcionais e organizatórias específicas. A representação social estabelece uma relação entre um objeto, pertencente a um ambiente social, material e ideal, e um sujeito, individual ou coletivo, colocado em relação com outros sujeitos para a comunicação social.

A primeira implicação dessa idéia é que a representação social ocorre sempre sobre algum objeto e algum sujeito em particular,



e seus processos e conteúdos são dependentes de sua origem e de seu contexto de produção.

Em segundo lugar, a representação social liga-se através de simbolização e interpretação com o seu objeto. Daí resultam significações provenientes de uma atividade mental que, gerada pela construção e expressão do sujeito, envolve processos cognitivos, mecanismos intrapsíquicos - motivações, projeções, investimentos afetivos, identidades - e as relações sociais desse sujeito.

Guareschi & Jovchelovitch (1995), estudiosos também envolvidos em pesquisas sobre as representações sociais, afirmam que o cognitivo, o afetivo e o social estão presentes na elaboração destas. Segundo os estudiosos, o fenômeno de formação das representações sociais compreende a construção de saberes que envolvem o empenho e a ação de cada indivíduo na compreensão do mundo, gerados pelo sentimento e pela cognição, e que são sustentados e guiados pelo envolvimento desse indivíduo na realidade social.

Retornando às idéias expostas por Jodelet (1991), pode-se afirmar que toda representação social é um saber prático, concernente à experiência direta ou indireta do sujeito em relação ao

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

seu ambiente social e a toda bagagem cultural partilhada nesse contexto.

Enfim, uma representação pode ser qualificada de social por suas funções de servir de guia para ações, orientações na relação dos indivíduos com o mundo e com os outros, e ser um quadro de leitura da realidade, fornecendo códigos de comunicação e contribuindo para forjar uma visão comum em relação a valores, desejos, necessidade e interesses dos grupos que a partilham.

2.2. Uma rápida abordagem histórica do campo de estudo das representações sociais.

O campo de estudo das representações sociais, de origem européia, apresenta-se como alternativa à tradição norte-americana dominante, preocupada apenas com processos psicológicos individuais, negligenciando a influência do papel do social sobre estes. Marcadamente interdisciplinar, esse campo pode ser tomado como objeto de estudo em si ou instrumento para se analisarem outras questões (proposta de nossa pesquisa). Inúmeras disciplinas nele se apoiam, começando pela Psicologia Social e passando por áreas como

unesp

Antropologia, Sociologia, Economia, Semiótica, Medicina, Educação, entre outras.

Pesquisadores das mais variadas tradições têm desenvolvido trabalhos levando em conta o universo das representações sociais, traçando como metas a produção teórica, metodológica ou empírica. Essas diferentes abordagens auxiliam no crescimento e ampliação desse campo de estudo.

Os estudiosos interessados na área costumam dividir sua evolução em três períodos, desde seu início, há cerca de trinta anos, com a obra de Moscovici anteriormente mencionada.

Se na primeira década de sua existência a teoria das representações sociais passou como quase despercebida, nos dez anos seguintes começou a ser notada por alguns estudiosos. Em seguida e, até nossos dias, tem sido, cada vez mais, explorada, reconhecida e aprofundada em todos os seus aspectos. Com isso, pôde ultrapassar as fronteiras de sua origem européia para ser difundida em todo o ocidente, em especial na América Latina. No entanto, não deixou de ser alvo de algumas críticas, que na verdade vêm a impulsionar uma maior reflexão sobre o assunto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A teoria das representações sociais teve em sua expansão a colaboração de diversos pesquisadores que deram continuidade ao trabalho iniciado por Serge Moscovici, realizando estudos que hoje são considerados clássicos na área. Entre eles podemos citar: Farr (1986), o principal divulgador da abordagem na comunidade científica inglesa; Jodelet (1986, 1991), grande colaboradora de Moscovici que se dedica à sistematização do conceito de representações sociais; Doise (1992) que estuda em laboratórios experimentais a relação entre representações sociais e atitudes; Abric (1994), que coloca sujeitos para resolverem problemas em situações experimentais a fim de que sejam identificadas suas representações na elaboração dos procedimentos necessários para a concretização dessas atividades; Herzlich (1969), interessada na representação que os indivíduos elaboram sobre a saúde e a doença.

São inúmeros os outros trabalhos e autores que poderíamos citar, assim como a multiplicidade de perspectivas dessa área. Uma minuciosa revisão bibliográfica do tema pode ser encontrada em ***Bibliografia Geral Sobre as Representações Sociais***[22],

[22] Tradução nossa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

na qual Jodelet & Ohana (1993) oferecem uma extensa bibliografia que inclui as principais obras publicadas sobre o assunto.

Vale mencionar, também, que novas concepções complementares[23] têm sido oferecidas à teoria, podendo-se destacar entre outras, as noções de núcleo central e elementos periféricos das representações sociais trabalhadas por Flament e Abric (1994), (percursora da teoria sobre núcleo central), e a interpretação epidemiológica da difusão da representação social (Sá, 1996).

No Brasil, diversos estudiosos já se ocupam do campo de estudo das representações sociais, no qual desenvolvem pesquisas sobre os mais diversos temas, como prostituição, trabalho penoso, poder e autoridade na infância, ecologia, educação, religiões populares, entre outros.

Além de as pesquisas brasileiras serem divulgadas por meio de artigos ou trabalhos de pós-graduação, foram publicadas três obras (duas coletivas) que enfocam as representações sociais: ***O Conhecimento no Cotidiano: as Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social***, organizada por Spink (1993); ***Textos***

---

[23] Essas propostas não serão profundamente analisadas no presente trabalho, sendo citadas apenas a título de informação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

em Representações Sociais, obra coordenada por Guareschi & Jovchelovitch (1994) e ***Núcleo Central das Representações Sociais*** de Sá (1996)[24].

2.3. Pesquisas Sobre Aspectos Sócio-Morais na Área das Representações Sociais.

Ao realizarmos uma revisão bibliográfica a respeito de pesquisas que se baseiam na teoria das representações sociais com relação à abordagem de temas comuns ao nosso estudo, percebemos a existência de poucos trabalhos na área. As pesquisas às quais tivemos o acesso abarcam apenas as representações sociais de crianças e adolescentes, predominantemente, a respeito de aspectos como: poder, valores morais, respostas a danos ou prejuízos intencionais causados pelo outro e justiça institucional.

Com o objetivo de ilustrar como a Teoria das Representações Sociais pode oferecer valiosas contribuições para os campos da socialização e da moralidade, e de tornar familiar a

[24] Sá (1996, p. 24-6) realiza minuciosa apresentação da situação da teoria das representações sociais e sua movimentação acadêmica no Brasil.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

diversidade de recursos metodológicos dos quais essa área pode dispor, apresentaremos a seguir algumas pesquisas exemplares.

Inicialmente, poderíamos citar as pesquisas de Pierre-Puysegur & Corroyer (1987) a respeito das representações sociais do sistema penal em crianças francesas, que fazem referência não apenas àquelas, como também à teoria Cognitivista de Piaget sobre o julgamento moral.

Como meio de obter essas representações, os pesquisadores entrevistaram 180 crianças de seis a dez anos de idade, tendo como roteiro um extenso questionário aberto, que abarcava quatro domínios: os conhecimentos específicos dos sujeitos em relação ao sistema penal (apresentando, para atingir tal fim, uma lista de noções como: policial, juiz, júri, advogado, tribunal, prisão, entre outros, em relação às quais a criança deveria manifestar o seu conhecimento); a natureza das fontes de informações pelas quais a criança teria adquirido esses conhecimentos; o que os sujeitos sabiam sobre o funcionamento do sistema judiciário (em específico, dos julgamentos, possibilidades de apelo, poder dos juízes, penas); a opinião das crianças em relação ao funcionamento e princípios do sistema penal (neste ponto a investigação trazia por exemplo,



questões, sobre o que os sujeitos pensavam a respeito da objetividade da justiça, de sua eficácia, das penas e suas organizações).

As respostas das entrevistas foram analisadas a partir da análise fatorial de correspondências para se obter a configuração e organização das respostas entre si, e pela realização da média de classificação ascendente hierárquica afim de formar a tipologia dos sujeitos segundo os perfis das respostas.

Os resultados da análise fatorial foram primeiramente referentes ao nível de conhecimento e de opiniões acerca da eficácia e objetividade da justiça. Percebeu-se, nesse aspecto, que o bom conhecedor do sistema penal é desfavorável a ele, e o fraco conhecedor tem opiniões favoráveis. O segundo fator obtido diz respeito às opiniões dos sujeitos em relação às infrações que denotaram duas atitudes, de severidade ou indulgência. Ao serem cruzados esses dois fatores com a idade, pôde-se verificar que as crianças menores possuem, predominantemente, conhecimentos errôneos em relação ao sistema judiciário, assim como imagens favoráveis a este; as crianças mais velhas têm conhecimentos mais exatos sobre o tema, porém, uma imagem desfavorável. Outro aspecto verificado nesse cruzamento foi o de que há pouca relação entre idade e atitude perante infrações. Na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

análise do terceiro fator, idade, sugeriu-se, em contradição do primeiro fator, que o nível de conhecimento dos sujeitos estava ligado apenas à idade, e não à imagem que se constrói da justiça.

Pela classificação ascendente hierárquica foi possível verificar cinco tipos de sujeitos, que se diferenciam, principalmente, pelos conhecimentos que possuem a respeito do sistema judiciário, pelas imagens que fazem deste e por suas atitudes em relação à infração.

O primeiro tipo de sujeito foi denominado "submisso à autoridade", contando com 23% da amostra. Possuidores de conhecimentos inexatos sobre o sistema judiciário, manifestam-se mais favoráveis a este. Além de se identificarem com o sistema, aprovam o exercício do poder vigente, confiantes em sua objetividade e eficácia.

O segundo tipo, o "conformista moderado", abrange 27% da amostra. Possuindo bons conhecimentos sobre o sistema judiciário, crêem na objetividade da justiça, mas desconfiam de sua eficácia. Como os sujeitos do primeiro grupo, possuem respeito absoluto à autoridade e preocupação com a manutenção da ordem social.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Em terceiro lugar, está o sujeito "repressivo" (21% da amostra) que, por um lado, possui uma imagem desfavorável da justiça, e por outro, uma atitude severa face ao delito. Seus conhecimentos a esse respeito são mais completos que os dos sujeitos do tipo um. Favorável às sanções por reciprocidade simples, não acredita na possibilidade de reabilitação do condenado.

O quarto tipo é o "liberal" (17% da amostra). Bons conhecedores do sistema judiciário, esses sujeitos compartilham de uma imagem de eficácia e objetividade da justiça. Para eles, se o julgamento for baseado no consenso e no conhecimento das leis, as injustiças podem ocorrer apenas raramente. A sanção é considerada necessária para a preservação da ordem social.

Em menor número na amostra (12%), encontra-se o quinto tipo de sujeito chamado opositor, possui bons conhecimentos e critica globalmente a justiça, colocando-se sempre do ponto-de-vista do condenado.

Em relação ao posicionamento da idade dos sujeitos conforme esses cinco tipos, podem haver diferentes tipos em cada idade, o que demonstra que os tipos de sujeitos não se correlacionam necessariamente com esta.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Nesse trabalho, Pierre-Puysegur & Corroyer (1987) chegam à conclusão de que a idade das crianças não é um aspecto determinante na formação dos valores sócio-morais e, especificamente, na construção de imagens sobre o sistema judiciário, contrariamente ao que indicam os estudos de Piaget (1932) e Kohlberg(1992).

Por outro lado, o trabalho ressalta a influência do modelo de educação familiar, da personalidade da criança e da mídia na construção das representações sociais da justiça. Para os pesquisadores, estas são provenientes da reconstrução, pelas crianças, de conhecimentos selecionados em diferentes grupos e modelos, tendo como mediadores a mídia, veiculadora de conteúdos carregados de ideologia. Além disso, essas representações estão diretamente ligadas à prática das crianças, na família e na escola. Dessa forma, mesmo sem interagir com o sistema penal diretamente, constróem suas representações de acordo com modelos e práticas recebidos, contribuindo para fazer da justiça um objeto de múltiplas representações, o que leva a um questionamento da noção de justiça como universal.

Emler & Ohana (1992), realizaram um trabalho sobre as representações sociais de crianças em relação a situações de danos ou



prejuízos intencionais. Os autores entrevistaram 150 crianças da França e da Escócia, considerando as seguintes dimensões sociais: nacionalidade, nível social, escola que freqüentam (abordagem tradicional ou experimental), sexo e faixa etária (crianças de seis, oito e dez anos).

Nesse estudo, cada criança era entrevistada individualmente, sendo-lhe apresentadas três histórias que exploravam formas peculiares de prejuízo, nos quais uma criança era sempre a vítima inocente das ações cometidas por outra criança. Uma das histórias narrada era a seguinte:

> *Uma criança (A) - menina ou menino, segundo o sexo do entrevistado - parte para uma estadia de férias com uma tia, que vai lhe oferecer uma bicicleta por seu aniversário. Essa criança se encontra com outra criança (B) em um trem. A criança (B) se parece muito com a criança (A), tem a mesma idade dela e vai passar suas férias trabalhando na firma de um tio. A segunda criança (B), usando de astúcia, consegue se apropriar da identidade da primeira (A) e toma seu lugar ao descer do trem, ganhando, assim, de modo ilegítimo uma luxuosa estadia de férias. Por outro lado, a primeira criança (A), é confundida com (B) pelo tio, homem desatento, e é obrigada a trabalhar duro sob a ameaça de apanhar e ser privada de refeição se ela recusar.*
>
> *Um dia, a primeira criança (A) escapa da firma aonde era obrigada a trabalhar, e reencontra a*

unesp

> *segunda criança (B) sobre a bicicleta que lhe era destinada como presente de aniversário.*[25] (Emler & Ohana, 1992, p. 227)

Após a narração de cada história era solicitado à criança ouvinte que fornecesse algumas soluções à problemática apresentada, a partir de questões como: "Levando-se em conta a história em ilustração, o que que você acredita que (A) deveria fazer? Por quê?" Eram, também, sugeridas as seguintes possibilidades de resoluções e indagações para a situação em questão: "(A) está tão furiosa que empurra (B), que cai da bicicleta. Há razão para fazer isso? Por quê? Ou, então, se (B) se desculpa e diz que ela tinha feito isso porque não queria trabalhar, há motivo para empurrá-la? Por quê?" (Emler & Ohana, 1992, p. 227).

Verificou-se que, enquanto algumas crianças aderiam à vingança, outras sugeriam soluções mais democráticas e educativas, como a conversação entre elas próprias ou o recurso da intervenção de um adulto para a reparação do ato prejudicial. Foram indicativos dos fatores determinantes desses julgamentos os níveis sociais e os meios culturais dos quais as crianças faziam parte.

---

[25] Tradução nossa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os autores concluíram a pesquisa notando que geralmente os estudos consideram apenas fatores como idade e desenvolvimento cognitivo para questões de julgamento e concepções infantis, não levando em conta o fator grupo social, aspecto que se mostra predominante no trabalho de Emler & Ohana (1992).

Galli & Nigro (1992) pesquisaram as representações sociais do poder em crianças italianas. Para alcançar este objetivo, realizaram dois estudos, cada qual com uma metodologia diferente.

O primeiro compreendeu uma amostra de cem sujeitos entre nove e dez anos de idade, de ambos os sexos. Foi solicitado às crianças que associassem cinco palavras à palavra - estímulo "poder". Entre as palavras então apresentadas pelos sujeitos foram selecionadas as mais freqüentes, tais como: força, riqueza, rei, dinheiro, amor. Em seguida, essas palavras foram colocadas em pares e apresentadas a adultos e crianças a fim de que apontassem semelhanças ou diferenças entre elas.

Os dados demonstraram que a impressão que as crianças possuem do poder é bastante diversificada. Ao contrário dos adultos, possuem um vocabulário, em relação ao poder, mais

unesp

dinâmico, menos desconfiado e otimista, chegando a associá-lo ao bem-estar.

No segundo estudo foi solicitado a 127 crianças de faixa etária entre oito e dez anos, de ambos os sexos, que expressassem através de um desenho como elas imaginavam o poder, e que posteriormente respondessem quatro questões sobre o tema.

Verificou-se que, através dos desenhos, as crianças davam corpo a um conceito tão abstrato quanto o poder, materializando-o.

Ligando esses às respostas, ficou explícito o papel da mídia na transmissão das representações sociais do poder, na forma de representações de personagens, desenhos animados e seriados. Percebeu-se como essas representações são modeladas por valores sociais, nos quais o poder pode estar vinculado a bens materiais ou a atributos pessoais e sobrenaturais.

No Brasil também desenvolveu-se uma pesquisa no enfoque das representações, que teve como tema o poder. Trata-se do trabalho de Guareschi (1993), que buscou investigar as representações sociais que as crianças constroem sobre o poder e a autoridade, no início da fase de escolarização.

unesp

Para a investigação, Guareschi contatou crianças de duas escolas, uma particular e outra pública. Após um primeiro período de observação, foram realizadas entrevistas individuais com 14 crianças dessas escolas, de ambos os sexos. Nessas, as crianças eram solicitadas a contar sobre as atividades que realizavam na escola e as relações interpessoais que permeavam tais atividades; suas relações familiares e destas com atividades profissionais e sociais mais amplas. Ao final, era pedido que cada criança fizesse um desenho sobre sua sala de aula, e que comentasse o que as professoras mais falavam durante a aula.

No tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas, a autora seguiu as etapas propostas por Bernardes (1991) para a análise compreensiva de base fenomenológica, que sinteticamente consiste em: transcrição das entrevistas e registros de observações complementares referentes ao indivíduo e ao grupo; leitura completa desse material para a compreensão geral do mesmo; releitura do material para apreensão de seu significado dentro de uma perspectiva psicológica; transformação da linguagem ingênua do sujeito em linguagem científica, de acordo com a terminologia da psicologia, e síntese do conteúdo compreendido e assimilado por esse processo de análise. Por último, foram

unesp

destacados os temas centrais presentes nessa síntese, e discutidos a partir de teorias pertinentes à proposta da pesquisa, entre as quais a das representações sociais.

Pela análise dos dados, percebeu-se que as crianças fazem uma separação entre pessoas que mandam e pessoas que obedecem. No que se refere ao meio profissional, fica claro que os que mandam são os donos dos meios de produção e os que obedecem são os trabalhadores. Aos primeiros é conferida a autoridade, e aos outros a disponibilidade para servir. A desobediência é vista como um desacordo às normas sociais. No âmbito familiar, os pais representam o poder e a autoridade, que devem ser incondicionalmente acatados pela criança; porém, os próprios pais são percebidos de forma diferenciada, sendo ao pai conferido o maior poder, por ser o provedor econômico do lar. Quanto ao ambiente escolar, as professoras e diretoria são identificadas como detentoras do poder e da autoridade. As crianças acreditam que devem ser obedientes a essas figuras para que possam, no futuro, ser trabalhadoras e aptas a sobreviver no mundo social e econômico. Em concordância com isso, também pôde ser percebida, através das falas das crianças, a preocupação constante das professoras

unesp

em valorizar a submissão e obediência dos alunos, e a depreciar a indisciplina.

Verifica-se, assim, que as crianças formam suas representações sociais a partir das ações das pessoas, de suas falas e posses. As condições profissionais, econômicas, intelectuais e etárias dos indivíduos associados ao desempenho de seus papéis sociais são as fontes nas quais as crianças justificam e constroem suas representações sociais de poder e autoridade.

Guareschi (1993),finaliza sua pesquisa afirmando que as representações sociais das crianças têm como característica essencial a questão da sobrevivência dos homens, mediante o trabalho e suas relações - cada uma toma como referência nessa construção a imagem e o sentido do que é ser adulto. Percebe-se com isso a presença de conteúdos ideológicos nas representações infantis, o que demonstra que esses não podem ser ignorados.

Pagoni (1994) pesquisou o papel mediador da linguagem na construção de representações morais durante a adolescência. Em seu trabalho, a autora afirma que pretende oferecer uma nova concepção do tema, já que a tendência que domina a

Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Sócio-moral são os trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1992).

Pagoni considera a moral como um conjunto de conceitos que as crianças e os adolescentes constroem em suas interações com o meio ambiente. Esses conceitos, suas representações sociais, são construídos na apreensão do real e na interpretação deste. Os conceitos morais são, então, considerados como instrumentos e produtos de operações cognitivas e discursivas, que conduzem a ações sociais. Isso assinala a ligação entre representações sociais e comunicação, sendo a reflexão moral não unicamente de natureza dedutiva e indutiva mas, também, uma faculdade explicativa, crítica e argumentativa .

A existência de um conceito moral deve, segundo Pagoni, ser relacionada a uma rede conceitual mais ampla. A autora propõe-se, também, a investigar como as relações dos conceitos dessa rede podem contribuir para a construção de novos, que posteriormente serão integrados ao campo conceitual já existente.

Para alcançar esses objetivos, foram analisadas trinta discussões efetuadas por trinta grupos de adolescentes, cada um deles composto por três participantes de uma faixa etária entre 12 e 18 anos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Era solicitado aos sujeitos que procurassem descobrir seis regras de comportamentos que considerassem as mais importantes para as relações humanas; hierarquizá-las e justificá-las.

Para a análise das representações expressas nos discursos recorreu-se à noção de invariança operatória introduzida por Piaget e aprofundada por Vergnaud na Teoria dos Campos Conceituais.

Através dessa análise, foram percebidos três tipos de posição dos sujeitos em relação aos valores morais. A primeira compreende representações que exprimem o aspecto prescritivo, normativo e idealizado dos valores morais, visando manter a validade das regras sem que se tenha consciência do sentido dos conceitos nos quais estas se baseiam. Em seguida, foram identificadas representações que revelam a aplicação efetiva dos valores na realidade cotidiana, expressos pela constatação de estados de fato sobre suas existências, atribuindo-se, então, a responsabilidade dos problemas morais a um sistema de condição já conhecido e experienciado, tal como: família, grupo social, educação. Finalmente, foram selecionadas aquelas posições relacionadas às representações morais caracterizadas por um alto grau de abstração e generalização, que expressam o

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

empenho dos jovens em estabelecer uma hierarquia entre valores morais, em determinar o sentido dos conceitos morais e as relações que os unem a outros conceitos, de forma explícita e consciente.

Diante desses resultados, a autora defende que a construção legítima e eficaz dos conceitos morais deve estar integrada a um sistema de condições que envolva a interpretação da experiência cotidiana e suas trocas argumentativas, representadas pelas duas últimas posições apresentadas pelos adolescentes.

Com base nisso, Pagoni (1994) afirma que as regras morais impostas, seja pela lei ou pela educação, só podem ter sentido aos indivíduos se eles encontrarem os lugares delas em seus próprios repertórios de relações e esquemas sócio-morais. Existe, assim, uma grande diferença entre regras morais, que são prescritas rigidamente pelo meio externo, e princípios morais, assimilados no sistema sócio-moral do indivíduo e exprimidos pelas interações que unem os conceitos morais a um sistema de relações. Os princípios morais são condicionados pelas experiências e, ao mesmo tempo, estas são orientadas pelas representações, sendo ambas (experiências e representações) socialmente compartilhadas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A orientação pedagógica extraída dessas idéias é que a Educação Moral não pode de forma alguma basear-se em um conjunto de regras rígidas e incondicionais; pelo contrário, deve conduzir os educandos a perceber as regras sócio-morais como condicionadas pelas relações sociais e inseridas em um contexto. Para que esse ensinamento seja eficaz, devem ser introduzidas nas salas de aula discussões de situações de conflitos e de problemas sócio-morais que caracterizem a sociedade concreta em que vivem, com o objetivo de desenvolver nos jovens uma visão mais consciente, global e dialética da realidade moral.

Pagoni (1994) conclui que, ao proporcionar aos alunos a competência para interagir social e argumentativamente, a educação revela-se não só como um meio de erigir espíritos críticos, mas também de construir novos valores.

O trabalho de Sufin (1991) nesse campo, teve como objetivo investigar as semelhanças e diferenças de atitudes de meninas e meninos jovens em relação aos valores. Como guia de investigação, a pesquisadora levantou duas indagações de referência. Primeiramente, foi questionado se os aspectos observados exteriormente nos jovens acompanham seus modos de perceber o mundo e os valores que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aprovam. Posteriormente, a autora interroga se os jovens poloneses possuem pontos-de-vista semelhantes aos dos franceses, considerando-se a possibilidade de que as diferenças entre as meninas e os meninos, nos domínios dos valores, sejam mais ou menos importantes na Polônia socialista e católica, do que na França pluralista.

Procurando responder essas duas questões, Sufin (1991) examinou, em primeira instância, as atitudes dos jovens em relação a certos valores impostos, utilizando como recurso metodológico o teste de frases alternativas, cuja técnica expõe aos sujeitos duas alternativas binárias de proposições normativas que se opõem, uma das quais deve ser apontada por concordar com seus valores, de sua educação ou de seus companheiros.

A título de ilustração do teste de frases alternativas apresentamos, no quadro I, três exemplos de duas alternativas binárias com proposições normativas opostas:

unesp

Quadro 1 - Exemplificação do Teste de Frases Alternativas

1-	Eu	minha educação	meus companheiros	- A justiça social, é dada a cada um segundo seu merecimento e esforço.
				- A justiça social, é partilhada igualmente por todos e todos têm as mesmas necessidades.
	Ou então:			
2-	Eu	minha educação	meus companheiros	- É necessário sempre dizer a verdade.
				- Às vezes é bom mentir.
	Ou então:			
3-	Eu	minha educação	meus companheiros	- A gente deve se conformar.
				- A gente pode viver honestamente sem se conformar à lei.

Fonte (Malewska-Peyre, (1991), p. 14-6)[26]

[26] Esse teste é apresentado detalhadamente em: Malewska-Peyre, H. *Méthologie de la recherche et modifications opportíes aprés la pré-enquête*, 1991, p. 13-23.

unesp

Outro recurso utilizado foi o diferencial semântico de Osgood, a partir do qual pode-se fazer uma análise da estrutura de reações dos sujeitos a conceitos, eliciadas pela apresentação de uma seqüência de noções como justiça, poder, igualdade e regras sociais como pai, mãe, juiz, policial, em um espaço de significações construído por doze adjetivos. Os conceitos escolhidos são ligados às proposições normativas do teste de frases alternativas e aos resultados do teste[27].

Sufin (1991) também procurou investigar quais as preocupações dos jovens no que tange àqueles valores aos quais se referiram de forma espontânea. Como recurso metodológico foi aplicado o teste de frases incompletas, que consiste na apresentação para cada sujeito, por escrito, de uma série de frases incompletas que devem ser completadas livremente, através de associações de idéias. Para ilustrar, podemos citar frases como: "As meninas da minha idade..."; "Eu espero..."; "Os adultos..."; "O delito mais grave..."; "O amor...". Uma rápida técnica projetiva, esse tipo de teste faz apelo a uma resposta imediata do sujeito, mais emocional que racional[28].

---

[27] Ibidem, p.17.

[28] Ibidem, p.17-23

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A primeira conclusão a que a autora chegou, após a aplicação dos testes foi a de que o fato de os jovens pertencerem ao gênero feminino ou masculino determina sua escolha de valores mais fortemente na Polônia que na França. Observou-se que, na França, as meninas e os meninos possuem praticamente as mesmas ânsias e preocupações pessoais, ao contrário dos jovens da Polônia, que se diferenciam em seus julgamentos em relação a problemas semelhantes.

Assim, pôde-se concluir que na França o papel do fator sexual tem pouca importância na determinação de atitudes em relação aos valores; na Polônia, esse mesmo fator chega a ser decisivo no que tange a essas atitudes. Por outro lado, observou-se que a diferença entre os sexos, encontrada em ambos os países, bem mais acentuadamente na Polônia, como afirmamos, é particularmente marcada entre jovens de origem popular, ou seja, divergem também segundo a classe sócio-econômica e o tipo de instituição escolar que frequentam.

No que tange a uma análise geral dos dados dos dois países, verifica-se que os valores geralmente aprovados pelas meninas são aqueles referentes à anti-dominação, anti-violência, igualdade e ligados às relações interpessoais. Os meninos, pelo contrário,

unesp

mostraram estar mais envolvidos a valores ligados ao prazer e à política.

Enfim, constatou-se que os jovens poloneses dão muita importância à honra, valor colocado como ultrapassado entre os franceses.

Kicinski (1991) investigou as diferentes orientações morais de jovens poloneses e franceses na apreciação de certos acontecimentos. Para a realização desse estudo, o autor levantou a hipótese de que a moral, sendo um fenômeno bastante complexo, pode ser distinguida a partir de quatro orientações importantes, que se diversificam segundo o aspecto axiológico - ou seja, valorativo. Essas orientações morais seriam apresentadas pelos jovens de acordo com a maneira pela qual estes representam diferentes atitudes em relação a acontecimentos diversos.

As quatro orientações morais levantadas por Kicinski (1991) foram:

- Orientação altruísta, caracterizada por idéias morais, como a de solidariedade com todos os seres vivos, é de grande importância e função social, constituindo uma das principais premissas culturais de união inter-humana e integração social.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- Orientação baseada na honra, consiste em uma espécie de valor individual, atribuído dentro de uma cultura, pelo qual cada pessoa se preocupa com a própria dignidade em relação aos outros. Nesse caso, as atitudes morais estão sustentadas sobre valores como honra e dignidade.
- Orientação baseada no princípio de reciprocidade, é dirigida pela proposição de não se fazer com os outros o que não se quer que façam consigo próprio. Essa idéia leva em conta a necessidade de uma ordem social, na qual todas as pessoas respeitem reciprocamente a comunidade, a fim de que todos possam, igualmente, obter vantagens a esse respeito.
- Orientação baseada na proibição, fundamenta-se no respeito às regras e normas, colocadas exteriormente pela autoridade. Nesse caso toda norma é justificada pelo seu valor heterônomo.

Com o objetivo de investigar quais eram as orientações morais mais utilizadas pelos jovens franceses e poloneses diante de certos acontecimentos, pela maneira pela qual justificam seus julgamentos morais, Kicinski (1991) aplicou em 94 jovens franceses e 304 poloneses, provenientes de diferentes estabelecimentos de ensinos,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

a técnica das seis "*historiettes*" (historietas), sobre as quais os sujeitos deveriam opinar. Cada uma delas era apresentada por meio de uma entrevista semi-diretiva, posteriormente à qual eram dadas ao sujeito quatro possibilidades de respostas. Segundo seus julgamentos, estas estariam mais próximas ao que sentiam a respeito dos acontecimentos contidos na historieta. Cada sujeito deveria assinalar, em ordem crescente, as alternativas em maior concordância com seus sentimentos.

Como exemplo de uma historieta, acompanhada pelas suas quatro possibilidades de respostas, podemos citar:

> *Um rapaz, aproveitando de sua força física, ameaça um amigo para tomar-lhe sua blusa de couro que muito o agrada.*
>
> *Qual é a tua opinião sobre o comportamento desse rapaz?*
>
> ☐ *Ele não deveria fazê-lo porque certamente ele não iria gostar se um menino, mais forte que ele, tomasse seus pertences.*
> *(Orientação em relação à moral de reciprocidade)*
>
> ☐ *Ele agiu mal, ele cometeu uma injustiça com um amigo que gosta muito dessa blusa.*
> *(Orientação baseada no altruísmo)*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

❑ *Não me agrada, eu acredito que a exploração de alguém mais fraco é uma desonra.*
(Orientação baseada sobre a honra)

❑ *Ele agiu mal, não se pode fazer o que ele fez.*
(Orientação baseada na proibição)[29]*."*
(Malewska - Peyre, H., kurczewski, J., 1991, p.16-17)

Na análise dos resultados dessa pesquisa, percebeu-se em primeiro lugar a influência de condicionantes sociais e culturais nas opiniões morais dos sujeitos e em suas avaliações sobre os acontecimentos presentes nas historietas. Pela análise comparativa entre as respostas dos jovens franceses e as respostas dos poloneses, constatou-se que os primeiros justificam predominantemente os seus julgamentos morais baseados sobre o princípio da reciprocidade, enquanto os poloneses procuram se orientar, com mais frequência, pela honra e dignidade pessoal.

As pesquisas que acabam de ser apresentadas, dão testemunho do quanto a Teoria das Representações Sociais podem ser revolucionárias para os mais diversos campos de estudo, enfocando a moralidade. Como o próprio nome não deixa de revelar, as representações sociais deflagram não só os aspectos individuais na

[29] Tradução nossa.

unesp

formação de valores e conceitos que os indivíduos erigem sobre mais variados objetos, como também os determinantes sociais que interagem e agem nessa construção.

Como anteriormente afirmamos, alguns outros trabalhos (entre os quais poderíamos citar Pierre - Puysegur & Corroyer, 1987; Emler & Ohana, 1992; Pagoni, 1994) chegam a questionar teóricos clássicos no estudo da moral (como Piaget, 1932; Kohlberg, 1992), colocando os fatores sociais como mais determinantes na formação de valores sócio-morais do que aqueles relacionados à idade ou ao desenvolvimento cognitivo. Apesar de válidos, esses questionamentos serão enfocados em outro momento, visto que o trabalho de campo desta pesquisa poderá oferecer subsídios para um aprofundamento neste sentido.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO III

ASPECTOS FORMAIS DO ENSINO E ORIENTAÇÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO MORAL

3.1. Os Cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e Superior de Pedagogia: objetivos, currículos, ementas e representações sociais.

Segundo o artigo nº 30, alínea a) da Lei que fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692, de 11 de agosto de 1961, para se exercer o Magistério nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, é obrigatório que o professor tenha como formação mínima a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério.

Zelante & Miller (1997) informam que nas escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília existem, atualmente, 572 professores em exercício no nível primário. Ao realizar uma pesquisa

com 20% desses professores, os estudiosos[30] constataram que quase 50% possuem curso superior completo em Pedagogia, sendo que 66% o cursaram em instituições particulares e 33% em instituições públicas. Em relação aos professores restantes, a grande maioria não possui nenhum outro curso superior.

Com base nesses dados, acreditamos ser de grande importância analisar a formação escolar desses professores, posto que na pesquisa ficou claro que todos eles possuem Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, e que metade deles freqüenta o curso superior de Pedagogia. Além disso, consideramos sua formação escolar de fundamental papel na construção das representações sociais que os professores controem sobre a moral.

Para que possamos analisar a questão, é imprescindível considerar dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, o que os cursos, em específico o de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e o superior de Pedagogia, oferecem para a formação do corpo discente que neles ingressa e, posteriormente, qual experiência

---

[30] Zelante & Miller (1997) efetuaram a pesquisa procurando caracterizar os profissionais de 1ª a 4ª série do 1º grau, junto as escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília, mediante a aplicação de questionário planejado pelos membros do "Fórum Estadual Paulista sobre Formação de Professores para séries iniciais". Os dados desta pesquisa foram fornecidos para o presente trabalho devido a impossibilidade dos mesmos serem encontrados na Delegacia de Ensino de Marília, visto que a própria Instituição em questão não os possui de forma contabilizada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

intelectual, social, afetiva - ou seja, representativa - os professores do nível primário no papel de "alunos" subtraem desses cursos.

Discorrer a respeito do que esses cursos oferecem para formar professores implica, obviamente, em se levar em consideração uma série de condições, como a forma pela qual são organizados, os recursos materiais e físicos disponíveis para o exercício do ensino, a capacidade do corpo docente, a administração dos cursos, entre outros fatores também presentes nesse contexto.

Nosso trabalho não tem a pretensão de exaurir questão tão complexa, uma vez que cada uma dessas condições deveria ser considerada minuciosamente.

Pretendemos analisar, nos conteúdos desses cursos, o que se relacione direta ou indireta com o tema da Moral e Educação Moral. Para sabermos "o que se é ensinado", é necessário que conheçamos a organização curricular dos cursos, a qual orienta os conteúdos disciplinares que serão ministrados.

É necessário, ao mesmo tempo, levar em consideração que a organização curricular é apenas um referencial informativo e formal dos conteúdos, pois o completo cumprimento de um currículo depende do conhecimento existente disponível, da acessibilidade deste

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aos docentes que irão utilizá-lo para a formação profissional de seus alunos, de como o professor lida com esse conhecimento e da qualidade, profundidade, especificidade e quantidade de conhecimento (Pires Júnior, 1987).

Além disso, em um trabalho que justamente leva em conta as representações sociais, não pode ser desconsiderada a presença destas, não só no contexto das relações currículo-professor e professor - aluno, como também na construção das grades curriculares que organizam os cursos escolares.

Pedra (1997) oferece-nos uma nova forma de ver o currículo escolar. Segundo o autor, este sustenta-se em representações sociais presentes na cultura na qual é elaborado e, ao mesmo tempo, é o modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares. O conhecimento representado e reproduzido pela escola é selecionado e moldado na organização curricular dos conteúdos disciplinares, sendo novamente reconstruído na sala de aula, mediante a relação professor - aluno.

De acordo com Pedra (1997), pode-se mesmo afirmar que a questão central do currículo é a representação, e esta surge quando uma sociedade procura garantir às gerações futuras os

conhecimentos que necessitarão para assumir tarefas no mundo de trabalho.

Além de o currículo escolar ser um instrumento de representação dos processos de produção do universo do trabalho, oferece abrigo para o conjunto de representações das mais variadas relações que os indivíduos mantêm entre si e com o meio social.

Assim, na relação professor - aluno, a escola reproduz o que na sociedade está representado. Esse fato mostra que os conhecimentos que as instituições escolares operam não são de forma alguma neutros, pois reproduzem representações que constituem interpretações da realidade social, integradora de experiências, valores e informações presentes na sociedade.

Segundo Pedra (1997), as teorizações sobre o currículo revelam um conjunto de representações sociais que se ordenam, se justificam e tomam unidade na situação histórica em que foram construídas, o que faz do currículo uma proposta educacional que deriva de um conjunto de representações sociais sobre o ser humano como ser educável, conforme o imaginário da época em que é elaborado. Pode-se afirmar, dessa forma, que o currículo é marcado pela cultura na qual foi produzido, abrigando, além dos conteúdos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

disciplinares, as concepções de vida social e as relações sociais que animam a cultura de que faz parte.

Os conhecimentos a serem ensinados, tanto no grau superior como nos anteriores, são pré-definidos, em sua maior parte e especificidade, pela legislação vigente. Por meio da lei, a sociedade, materializada em alguns grupos sociais que possuem o poder para tal, seleciona os conhecimentos que considera válidos, desejáveis e necessários. E, mesmo após essa seleção prévia, os conteúdos dos currículos são filtrados conforme as inúmeras representações sociais que circulam nos ambientes escolares (entre professores, funcionários, alunos, materiais didáticos, ...).

Pedra (1997) afirma que o currículo escolar, assim como vários aspectos da vida social, estão impregnados e modelados por ideologias. Estas, presentes nos conteúdos curriculares, certamente refletem as formas ideológicas dominantes na cultura e na sociedade. No entanto, a construção dos conteúdos ideológicos não se dá pela simples determinação unilateral de decisões provenientes dos órgãos e instituições oficiais, mas por negociações, mediações, lutas cotidianas que envolvem instituições e classes. É claro que, apesar desse

contexto, ainda existe nos currículos a predominância daqueles conhecimentos mais desejáveis para alguns grupos em relação a outros.

Levando em conta os aspectos presentes na elaboração do currículo escolar que mencionamos, devemos realizar uma breve apresentação das grades curriculares dos cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, e do superior de Pedagogia, das ementas planejadas para esses cursos que façam referências diretas ou indiretas ao tema da moral e do que é proposto como objetivos gerais de cada curso, já que esses revelam qual é "idealmente" o profissional que se pretende formar, mostrando a intenção desses cursos. Esta, seguramente, gera efeitos nos docentes, na administração e conseqüentemente nos alunos do curso.

Apesar de se acreditar que a apresentação dos conteúdos seja enriquecedora para nosso estudo, por revelar um pouco a respeito da formação do professor de nível primário e ilustrar qual o contato que esses tiveram, no papel de alunos, com o que pode ser chamado de "ensino sobre moral", contato esse que certamente terá uma repercussão na formação de suas representações sociais de moral, é preciso considerar que esses não são os únicos conhecimentos

presentes no cotidiano escolar, uma vez que nem mesmo as disciplinas escolares contêm todos os conhecimentos que a escola abrange.

Realizamos, então, uma coleta de materiais que pudessem servir como fontes informativas dos objetivos gerais dos cursos em questão, de suas grades curriculares e das ementas das disciplinas oferecidas nos mesmos, de acordo com essas grades.

Como critério de escolha para essa coleta foram selecionadas algumas instituições de ensino que oferecem tais cursos, na cidade de Marília, uma vez que a maioria dos professores entrevistados em nosso trabalho, qualificou-se por essas instituições.

No que se refere, especificamente, ao curso de Pedagogia, procuramos coletar os materiais informativos das duas únicas instituições que oferecem tais cursos na cidade de Marília, uma pública e outra privada.

A obtenção dos objetivos gerais, grades curriculares e ementas foi feita, no que tange aos cursos de habilitação para o Magistério, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Monsenhor Bicudo" e no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), junto aos supervisores

unesp

de ensino, responsáveis por essas instituições, da Delegacia de Ensino de Marília.

No que concerne aos cursos de Pedagogia, esse material foi coletado junto às administrações dos mesmos nas seguintes instituições de Ensino Superior de Marília: Universidade Estadual Paulista e Universidade de Marília.

Os cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo" e do CEFAM apresentam como objetivos:

> *Formar cidadões que sejam capazes de atuar como profissionais conscientes, críticos e reflexivos e propulsores de mudanças sociais':*
>
> – *Resgatar e/ou consolidar conhecimentos básicos do Ensino Fundamental para que os conteúdos do Ensino Médio possam ser aprendidos;*
> – *despertar e estimular a autonomia, o prazer pelo ato de estudar, propiciando situações de aprendizagem, análise crítica, reflexão e criatividade através de problematizações e de hipóteses e soluções;*
> – *valorizar os profissionais para que possam buscar novos conhecimentos e proposições;*
> – *ajustar a teoria e a tecnologia dentro do enfoque didático da educação e da formação humanista do professor."*
>
> (Plano de curso - E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo" e CEFAM, 1997, p. 1)

Quanto às grades curriculares desses cursos, estão organizadas com base no Currículo Mínimo, deliberado pela Lei 10.403 de 06/07/71. Dessa forma, quase não se diferenciam entre si, com exceção das alterações específicas, em ambas, relativas à distribuição da carga horária das disciplinas.

Cabe ressaltar que tanto as grades curriculares mínimas como o ementário básico são definidos e aprovados pelo Conselho Estadual da Educação, sendo passíveis de sofrer alterações que não impliquem em retirada de conteúdos. No entanto, enquanto as grades curriculares chegam às instituições de ensino quase prontas, os ementários sofrem, geralmente, várias alterações, em forma de acréscimos, as quais ficam a cargo do docente responsável por cada disciplina.

Nos quadros a seguir são apresentadas as grades curriculares da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo" e do CEFAM:

Quadro 2 - Currículo Pleno da E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo"

E.E.P.S.G. "MONSENHOR BICUDO" DE MARÍLIA
Delegacia de Ensino de Marília
Curso: Habilitação Específica de 2° grau para o Magistério
Fundamento Legal: Res. SE 182/96
Ano de Início: **1997** Turno: **Diurno** Módulo: **36 semanas**

LEGISLAÇÃO			MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	1ª	2ª	3ª	4ª	Carga Hor.
PARTE COMUM	RES. CFE 6/86	NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	Língua Portuguesa e Literatura	05	04	04	04	612
			EST. SOCIAIS	História.....	03	02	-	-	180
				Geografia.....	02	02	-	-	144
			CIÊNCIAS	Física.....	03	02	-	-	180
				Química.....	03	02	-	-	180
				Biologia e Prog. de Saúde.....	03	02	-	-	180
			MATEMÁTICA	Matemática.....	04	04	03	03	504
			Língua Estrangeira	Moderna (Inglês)...	02	-	-	-	72
		art 7° da Lei 5692/71		Educação Física	03	03	03	03	432
				Educação Artística	02	-	-	-	72
			PARTE COMUM	TOTAL DE CARGA HORÁRIA.....	30	21	10	10	2556
PARTE DIVERSIFICADA	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE PARECER CEE OU CFE			Fundamentos da Educação:					
				Psicologia da Educação.....	-	03	02	-	180
				Sociologia da Educação.....	-	02	02	-	144
				Filosofia da Educação.....	-	02	02	-	144
				História da Educação.....	-	-	02	02	144
				Estrut. Func. Ensino 1° grau..	-	-	02	02	144
				Didática e Prática de Ensino..	-	02	02	02	216
				Conteúdo e Metodologia de:					
				Língua Portuguesa.....	-	-	03	03	216
				Estudos Sociais.....	-	-	02	02	144
				Ciências e Matemática.....	-	-	03	03	216
	MÍNIMO PROF. . . TOTAL DE CARGA HORÁRIA				-	09	20	14	1548
	M.L.E alíneas "b" e "c" ART. 5° DA LEI 5.692/71			Fund. e Met. da Ed. Pré-Escolar	-	-	-	02	72
				Conteúdos e Metodologia de:					
				Educação Física	-	-	-	02	72
				Educação Artística	-	-	-	02	72
	M.L.E. ..... CARGA HORÁRIA TOTAL				-	-	-	06	216
PARTE DIVERSIFICADA....TOTAL DE CARGA HORÁRIA					-	09	20	20	1764
CARGA HORÁRIA TOTAL					30	30	30	30	4320
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO					-	100	100	100	300
ENSINO RELIGIOSO					01	01	01	01	144

Fonte (Delegacia de Ensino de Marília, 1997)



Quadro 3 - Currículo Pleno da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério do CEFAM

CURRÍCULO PLENO							
NÚCLEO COMUM							
MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total de Créditos	Carga Horária Total
Português	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	3	3	13	
Estudos Sociais	História	3	2	-	-	05	
	Geografia	3	3	-	-	06	
Ciências	Física	2	2	-	-	04	
	Química	2	2	-	-	04	
	Biologia e Programas de Saúde	2	2	2	-	06	
Matemática	Matemática	4	3	3	3	13	
Língua Estrangeira Moderna		3	2	-	-	05	
Artigo 7º Lei 5.692/71	Educação física	3	3	3	3	12	
	Educação Artística	2	2	-	-	04	
PARTE COMUM ..(total de carga horária)		28	24	11	9	72	2592
MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE							
Fundamentos da Educação							
- Psicologia da Educação		-	2	2	2	06	
- Sociologia da Educação		-	2	2	-	04	
- Filosofia da Educação		-	2	2	-	04	
- História da Educação		-	-	2	-	02	
Estrutura e Func. Ensino de 1º Grau		-	-	-	2	02	
Didática e Prática de Ensino		-	-	3	3	06	
Conteúdo e metodologia de:							
- Língua Portuguesa (Alfabetização)		-	-	3	4	07	
- Estudos Sociais		-	-	2	4	06	
- Ciências e Matemática		-	-	3	6	09	
MÍNIMO PROF.. .... (total de carga horária)		-	06	19	21	46	1656
MATÉRIAS DE LIVRE ESCOLHA							
Psicologia		2	-	-	-	2	
Filosofia		-	-	-	-	-	
Sociologia		-	-	-	-	-	
Conteúdo e Metodologia de:							
- Educação Física		-	-	-	-	-	
- Educação Artística		-	-	-	-	-	
M. L. E. ....(Total de carga horária)		2	-	-	-	2	72
Parte diversificada (total de carga horária)		2	06	19	21	48	1728
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		30	30	30	30	120	4320
Total de horas ao estágio supervisionado		-	120	300	360	780	780
Os conteúdos de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica integram os componentes de História e Geografia - Lei Federal 8.663/93							

(Fonte: Delegacia de Ensino de Marília, 1997.)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Analisando as ementas das disciplinas oferecidas, no curso de Habilitação para o Magistério, pela Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau "Monsenhor Bicudo", investigamos quais matérias fazem referência direta ou indireta ao tema "moral" ou Educação Moral, conforme os conteúdos nelas selecionados e organizados[31].

A disciplina Psicologia da Educação, ministrada na 2ª série do curso, coloca como um dos temas a ser tratado "a importância da escola no processo de socialização". A 3ª série enfoca, entre outros assuntos, a "construção social do sujeito e as concepções de desenvolvimento inatista, ambientalista e interacionista".

Na disciplina Sociologia da Educação, na 2ª série, são tratados assuntos como "a educação como processo social" e "o caráter social da educação" e, na 3ª série, a questão da "cidadania visando a busca de caminhos para a democracia".

Em Filosofia da Educação, dá-se ênfase, na 3ª série, aos "valores, mundo dos valores, valores e educação e educação e liberdade".

---

[31]Com o intuito de não nos estendermos muito, delimitaremos nossas referências aos conteúdos disciplinares que dizem respeito ao tema da Moral, à formação sócio-moral e Educação Moral.

unesp

Na 2ª série, a disciplina Didática enfoca a maneira como devem ser realizadas as aulas, fazendo menção à "relação professor-aluno, a questão da indisciplina, as causas da indisciplina e as condições fundamentais para a disciplina". Na 3ª série, esse assunto é novamente tratado, no tópico "Disciplina em sala de aula: tipos de disciplina, condições de disciplina e causas da indisciplina".

Nas ementas do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), também investigamos as disciplinas que se propõem a tratar dos temas em questão.

No primeiro ano do curso, a disciplina Filosofia dá destaque à questão dos "valores", enfocando os seguintes assuntos: "valores e valorização, valores em educação, educação moral: o sujeito autônomo, educar o cidadão, educação e estética e educação e liberdade". No segundo ano a disciplina volta a tratar dessa questão dos "valores".

Em Psicologia da Educação, na 2ª série, é proposto o tema "confusão entre autoridade e autoritarismo", na reflexão sobre "as relações interpessoais na escola". Na série seguinte, faz-se referência ao "processo de socialização na teoria piagetiana e Vygotskyana em relação à inteligência, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em relação aos cursos superiores de Pedagogia, temos como currículo mínimo[32], deliberado pelo Conselho Federal de Educação pela resolução nº 02 de 12 de maio de 1969, o seguinte:

Quadro 4 - Currículo Mínimo Federal do Curso de Pedagogia. Resolução 02/69

ETAPA	MATÉRIA
Parte Comum	Sociologia Geral Sociologia da Educação Psicologia da Educação Filosofia da Educação História da Educação Didática

(Fonte: Diretoria Técnica-Acadêmica da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, 1997).

A partir desse currículo mínimo, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Marília, desenvolveu a grade curricular do curso de Pedagogia, aprovada pelo Conselho Federal de Educação na resolução nº 07 do ano de 1972. A partir dessa proposta curricular, elaborada em 1972, não houve, praticamente, nenhuma alteração.

---

[32] Não consideramos aqui as matérias pertencentes às Habilitações Específicas, realizadas após o curso.

Antes de analisarmos a grade curricular, acreditamos ser importante observar os objetivos desse curso, elaborados pelo Conselho do Curso, por uma Comissão de Ensino e pela Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências:

> *O ponto inicial das discussões sobre o curso de Pedagogia centra-se no perfil do profissional que se deseja formar. A nosso ver, o profissional do ensino e o especialista em Educação* ***devem estar aptos a atender a maioria da população brasileira, e de modo particular, às classes populares que demandam a escola pública.*** *Na perspectiva desse objetivo maior, esse profissional deve apresentar as seguintes características:*
>
> 1. *Ser capaz de compreender a realidade educacional brasileira, bem como as peculiaridades que esta assume a nível regional, e articular a educação com esse contexto mais amplo da sociedade.*
> 2. *Estar em condições de propor alternativas para obter os melhores resultados possíveis da escola que temos, ao mesmo tempo que se encaminhem providências para transformá-la na escola que queremos, ou seja, uma escola efetivamente pública e democrática.*
> 3. *Conhecer os diferentes estágios de desenvolvimento dos educandos quanto aos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e físico motores, a fim de orientar convenientemente o processo ensino - aprendizagem.*
> 4. *Dominar perfeitamente a estruturação dos conteúdos a serem desenvolvidos, para garantir a competência técnica necessária à abordagem das metodologias relativas aos mesmos conteúdos.*
> 5. *Compreender a natureza da escola enquanto instituição, numa sociedade historicamente determinada, na busca da superação de uma prática pedagógica parcial,*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

individualista, conformista. (Processo do curso de Pedagogia da UNESP, nº 790/89, fl. 694)

A grade curricular do curso é a seguinte:

Quadro 5 - Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, no que tange às disciplinas comuns obrigatórias - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus Marília

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Sociologia Geral I	04
Sociologia Geral II	02
Sociologia da Educação	04
Psicologia Geral	04
Psicologia da Educação - Desenvolvimento: Infância	04
Psicologia da Educação - Desenvolv.: Adolescência	02
Psicologia da Educação - Aprendizagem	04
Filosofia geral	04
Filosofia da Educação	04
Filosofia da Educação no Brasil	04
História da Educação Geral I	04
História da Educação Geral II	04
História da Educação Brasileira	04
Didática I	04
Didática II	04
Didática III	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau	04
Estrutura e Func. do Ensino: Política Educacional	04
Estatística Aplicada à Educação	04
Pesquisa Pedagógica	04
Fundamentos Biológicos da Educação	04
Introdução ao Estudo de Educação Especial	04
Formação Econômica, Social e Política do Mundo Contemporâneo	06
Formação Econômica, Social e Política do Brasil	02
Orientação para o Estudo	04
Metodologia do Trabalho Científico	04

(Fonte: Diretoria Técnica-Acadêmica da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 1997).

É importante destacar que tanto as grades curriculares dos cursos superiores, quanto seus ementários são, geralmente, revistos a partir da legislação vigente, pelo Conselho de Curso da instituição de ensino que os oferece e cujas normas regimentais seguem. Os Conselhos de Curso, na maioria dos casos, são compostos por professores de diversas disciplinas, dando abertura à discussão das grades e ementários por profissionais de diversas áreas e diferentes enfoques. Pelo que pudemos constatar, essa discussão não ocorre na elaboração dos currículos dos cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério.

Na Universidade Estadual Paulista, as ementas, após serem revistas pelo Conselho de Curso, devem passar pela aprovação da Comissão de Ensino e da Congregação da Faculdade à qual o curso pertence e, em última instância, pela Reitoria da Universidade.

Analisando as ementas das disciplinas oferecidas pelo curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (câmpus de Marília), constatamos que o tema do desenvolvimento sócio-moral e assuntos correspondentes são mencionados em algumas delas[33].

---

[33] Novamente, devemos ressaltar que não serão analisadas as ementas como um todo, mas apenas no que se referem, direta ou indiretamente, aos temas abordados em nosso trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Na ementa de Psicologia da Educação - Desenvolvimento: Infância, afirma-se que "o estudo da infância deverá levar em conta as particularidades do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral".

A ementa de Psicologia da Educação - Desenvolvimento: Adolescência também aborda o tema do desenvolvimento sócio-moral: "a disciplina tem como objetivo analisar a natureza do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral do período de vida individual caracterizado como adolescência. A temática levará em conta o processo de ruptura e continuidade com o desenvolvimento infantil, na direção de sua identidade e autonomia no mundo adulto. Nessa perspectiva, a análise das características intelectuais, afetivas e morais poderá adquirir uma maior significação teórica e prática. Levar-se-ão em conta, também, os contextos sócio-culturais que influem no desenvolvimento do adolescente".

Em Filosofia da Educação, a ementa propõe que sejam trabalhados conteúdos como: "conceituação da educação como exercício permanente do homem fazer-se pessoa e fazer-se ser político. Educação como processo pedagógico e político... As tentativas de superação do autoritarismo pedagógico".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A ementa da disciplina Sociologia da Educação, orienta para que seja trabalhada a "compreensão ampliada do processo educativo na formação de crianças e de jovens na sociedade brasileira, dentro da escola e fora dela".

Com relação ao curso de Pedagogia oferecido pela outra instituição analisada, a Universidade de Marília, encontramos os seguintes objetivos:

"Oferecer condições para:

a) Inserção do futuro profissional da educação no contexto da realidade sócio-econômica e política do país, cujos reflexos são sentidos na sala de aula.

b) Favorecer o desenvolvimento de uma capacitação contínua e progressiva, através de um processo de reflexão que conduza a uma prática crítica e consciente.

c) Potencializar o futuro profissional para a realização de um traçado de reais necessidades discentes, visando a elaboração de alternativas de ação pedagógica.

d) Criar no futuro professor a consciência de seu papel mediatizador na construção e apropriação do conhecimento pelos seus alunos.

e) Possibilitar ao futuro professor condições de aplicação prática das concepções teóricas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

f) Criar situação favorável à reflexão filosófica.

g) Trabalhar o saber de forma comprometida com a transformação da realidade, fazendo com que se convençam que somente através da apropriação de conhecimento será possível aos seus alunos efetiva participação na vida social.

h) Instrumentalizar o futuro professor para a utilização de metodologias de ensino que promovam a participação efetiva dos alunos na construção e apropriação do saber."(Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Universidade de Marília, 1997, p. 9-10)

Baseada no Currículo Mínimo proposto pela legislação, a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Marília é a seguinte:

Quadro 6 - Grade Curricular do Curso de Pedagogia - Universidade de Marília

TERMO	DISCIPLINA	CRÉDITOS
01	Língua Portuguesa	03
01	Redação em Língua Portuguesa	02
01	Psicologia	03
01	Filosofia	03
01	Cultura Brasileira	03
01	Introdução à Economia	03
01	Fundamentos de Ciências Sociais	03
01	Educação Física e Prática Desportiva I	01
02	Sociologia Geral	03
02	Psicologia da Educação	05
02	Sociologia da Educação	05
02	História da Educação	05
02	Estrutura e Funcionamento de 1° Grau	05
02	Educação Física e Prática Desportiva II	01
03	Psicologia da Educação II	04
03	Sociologia da Educação II	04
03	História da Educação II	04
03	Filosofia da Educação	05
03	Didática	05
03	Metodologia da Pré-Escola	03
04	Filosofia da Educação II	04
04	Didática II	04
04	Metodologia e Técnica de Pesquisa Pedagógica	03
04	Metodologia e Ensino de 1° Grau	05
04	Estrutura e Funcionamento de 2° grau	05
04	Estágio Supervisionado na Pré-Escola	06
05	Biologia Educacional	03
05	Fundamentos da Educação Especial	03
05	Metodologia do Ensino de 2° Grau	05
05	Planejamento Educacional	04
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Ensino 1° Grau	06
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Psicologia Educacional 2° Grau	01
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Filosofia Educacional 2° grau	01
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Estrutura e Funcionamento do 2° Grau	01
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Didática 2° Grau	01
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Sociologia da Educação 2° Grau	01
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - História da Educação 2° Grau	01
05	Prat. Ens. S/F Est. Sup. - Metodologia do Ensino 1° e 2° Grau	01

(Fonte: Chefia do Departamento de Pedagogia - Universidade de Marília, 1997).

unesp

As ementas das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Marília foram elaboradas em um trabalho individual e coletivo dos professores do curso.

Na ementa de Psicologia temos a indicação de que deve ser abordado na disciplina o assunto "formação social da mente". Em Psicologia da Educação I e II é proposto "O estudo do desenvolvimento humano e sua importância para o educador, com ênfase para as fases do desenvolvimento mental segundo Piaget. Fases do desenvolvimento. Desenvolvimento emocional e social".

A ementa de Metodologia da Pré-Escola enfatiza que a disciplina "deve estar voltada ao desenvolvimento integral da criança desde o nascimento até os 06 anos de idade".

Através das informações coletadas, podemos afirmar que o tema do desenvolvimento sócio-moral e da Educação Moral não deve ser desconhecido ou totalmente novo ao professor de nível primário, uma vez que comprovamos, ao menos teoricamente, terem

tido contato com ele, mesmo que através de referências indiretas, durante a formação profissional.

No entanto, de acordo com a Instituição de Ensino mantenedora do curso, de formação profissionalizante, é dada maior ou menor ênfase ao assunto. Nos dois cursos de Habilitação Específica para o Magistério analisados, assim como no curso superior oferecido pela Universidade de Marília, as referências que as ementas fazem ao assunto são indiretas, baseadas, predominantemente, na questão da socialização pela educação. Com relação ao ementário das disciplinas oferecidas pela Universidade Estadual Paulista, constatamos a existência de referências diretas ao tema, colocando, inclusive, em mesmo nível de importância de estudo do desenvolvimento moral, o cognitivo e o afetivo. Apesar desses dados, no entanto, não nos foi possível definir a forma como esses conteúdos são efetivamente trabalhados, assim como o que as instituições se referem como socialização pela educação e desenvolvimento moral, e em qual abordagem esses conteúdos se apoiam.

Essas observações, que realizamos neste primeiro momento, possuem apenas caráter informativo e de expectativa, posto que o discurso dos professores, entrevistados na segunda etapa de

nosso trabalho, poderão aclarar o significado dos dados até agora levantados. Nossa expectativa, durante essas entrevistas, estará focada em verificar o quanto os conteúdos transmitidos na formação escolar dos professores estão presentes em suas representações sociais.

Devemos, aqui, insistir que a formação escolar de forma alguma é neutra, trazendo consigo os caracteres do contexto no qual é construída e tem sua existência. Além disso, os cursos escolares, longe de serem imutáveis, são constantemente reformulados, seja burocraticamente, pela lei ou por órgão administrativo, ou informalmente, por seus próprios atores, professores e alunos (os futuros profissionais). Através da inter-relação entre ambos, são efetuadas inúmeras trocas simbólicas, que constroem a realidade do cotidiano escolar e de seus participantes.

Com base nisso, colocamos novamente a questão de se o conhecimento transmitido em um curso de nível superior pode gerar representações sociais diferenciadas. Pudemos observar que o curso superior de Pedagogia possibilita o contato dos futuros professores com, no mínimo, uma quantidade maior de conhecimentos que os oferecidos pelo curso de formação de 2º grau de Habilitação para o Magistério, e até mesmo conteúdos que não são vistos neste último.

unesp

Não obstante, não podemos afirmar que só a apresentação desses conteúdos basta para a construção de representações sociais diferenciadas, uma vez que, entre inúmeros fatores, devemos considerar o que já mencionamos no início deste capítulo: que representações sociais os professores de nível primário, no papel de alunos, erigem em contato com os cursos de formação profissional?

Possivelmente, os professores irão construir suas representações sociais conforme suas próprias capacidades de representar o mundo. Ao conhecimento transmitido e apreendido nos cursos de formação profissional são inseridos significados conforme as experiências e idéias prévias dos próprios sujeitos que os recebem e, até mesmo, daqueles que os transmitem.

Assim, consideramos, em nossa pesquisa, que cada representação social de moral será fruto da síntese pessoal de cada sujeito que a apresenta, de suas experiências, vivências, crenças, valores e emoções, e não apenas de teorizações ou concepções determinadas por um ou outro curso.

É claro que tanto o curso de 2º grau de Habilitação para o Magistério como o curso superior de Pedagogia fazem parte da

unesp

experiência desses sujeitos e, às vezes, até de forma significativa, mas de maneira alguma são os únicos determinantes da construção de suas representações sociais. Construção coletiva que se reflete em identidades individuais, as representações sociais, na verdade, não possuem um determinante, mas conjuntos de fatores que participam de sua elaboração.

Quanto aos objetivos gerais dos cursos em questão, poderiamos nos questionar quanto estão em concordância com os conteúdos contidos nas ementas, porém esta não é a intenção de nosso estudo. O que procuraremos realizar, mediante a análise do discurso dos sujeitos da pesquisa, é uma reflexão acerca do alcance desses objetivos na formação dos professores de CBI (1ª à 4ª série). Não devemos nos esquecer, na elaboração dos resultados de nossa pesquisa, que os objetivos gerais que analisamos, por sua vez, certamente encontram-se permeados pelas representações sociais, assim como ocorre com as grades curriculares e as ementas que a partir deles são (ou deveriam ser) elaboradas[34].

[34] Tratando de representações sociais, somos levados a pensar nos conteúdos ideológicos que estas contêm. No entanto, não cabe no momento analisar tal aspecto.

unesp

Percebemos, em primeira instância, que os objetivos gerais dos cursos são unânimes na intenção de formar profissionais críticos e conscientes do contexto sócio-econômico em que estão inseridos. Além disso, almejam desenvolver nestes a competência teórica e prática e a capacidade de compreenderem os sujeitos com os quais vão exercer suas atividades profissionais, de forma integral e globalizada. No entanto, não podemos afirmar em que medida esses objetivos são realmente alcançados, buscados e alcançadis pelos responsáveis pelos cursos.

Através da análise dos objetivos gerais, grades curriculares e ementas ainda não nos foi possível inferir, de forma completa, quais as representações e ideologias inerentes aos cursos de formação de professores, pois, além desses condicionantes existem inúmeros outros fatores (alguns deles já citados) que permeiam a questão.

Podemos afirmar, porém, que as determinações legais e jurídicas através das quais o ensino é conduzido constituem-se um fator muito importante nos resultados que a educação alcança.

unesp

CAPÍTULO IV

A PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTANDO OS PROFESSORES

4.1. Os sujeitos da pesquisa

Escolhemos como sujeitos de nosso estudo, professores de 1ª a 4ª série das escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília. No total, foram entrevistados quarenta professores, representando quase 10% dos que atuam no ensino primário.

Adotamos como critério de seleção dos professores sua formação escolar, procurando entrevistar vinte professores com formação em Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, sem curso superior, e vinte professores com formação em Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e curso superior de Pedagogia.

Acreditamos que a porcentagem analisada constitui uma amostra bastante representativa, tendo como foco de estudo as representações sociais. Através destas, cada indivíduo é um sujeito

social e suas respostas, reveladoras das disposições do grupo do qual participa[35].

4.2. O método de investigação

Considerando a expressão oral como um valioso instrumento revelador das representações sociais e dos imaginários que as sustentam, escolhemos, como metodologia de investigação das representações dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a entrevista semi-dirigida.

Trata-se da metodologia de investigação pela qual propõem aos sujeitos da pesquisa, individualmente, algumas questões abertas, formuladas fundamentalmente por temas básicos, que os levem a um processo de reflexão sobre os mesmos.

Trazendo um roteiro com um guia de temas a serem tratados e enfocados, esse tipo de entrevista, no entanto, não dirige ou induz as respostas do entrevistado. Procuramos deixá-lo livre para abordar os temas de nossa pesquisa de forma espontânea, à vontade

[35] Não devemos, no entanto, deixar de considerar que, através de suas representações sociais, o indivíduo expressa também sua realidade intra-individual (aspectos afetivo e cognitivo).

unesp

para precisar, desenvolver e aprofundar os aspectos que para ele fossem relevantes.

Formulamos um roteiro com questões abertas e flexíveis em torno do tema da pesquisa, evitando perguntas que induzissem as respostas dos entrevistados. Com base nos termos que consideramos, neste estudo, importantes na investigação das representações sociais de moral dos professores, criamos várias questões que pudessem orientar a entrevista, e que poderiam ser alteradas conforme o momento situacional.

Esse temas foram:

1. Definição e conceito de moral e imoral.
2. Fatores constituintes na construção da moral nos indivíduos e, mais especificamente, na criança.
3. Educação Moral na escola e prática dos professores nessa educação.
4. A origem desses conceitos na representação dos professores.

Abrangendo esse roteiro temático, as questões arquitetadas tiveram o propósito de possibilitar o acesso aos seguintes

aspectos das representações sociais dos sujeitos:

1. Os principais núcleos figurativos das representações sociais, supostamente selecionados pelos sujeitos a partir de critérios culturais e normativos. São os elementos do objeto, ou a ele atribuídos, descontextualizados e reorganizados em uma nova estrutura, que passam a gozar de autonomia em relação à totalidade do objeto original. O núcleo figurativo é o resultado de um dos processos formadores das representações sociais: a objetivação.
2. Os aspectos das representações sociais que lhes dão o caráter de social: tipos de representação social, se estes se diferenciam e quais os condicionantes dessa diferenciação (formação acadêmica, meio sociocultural, idade, sexo, religião, etc.), ou seja, que fontes de informação presentes no cotidiano dos sujeitos exercem determinação em suas representações e os elementos extraídos de seu meio cultural e social mais freqüentes nas representações sociais.
3. As práticas que as representações sociais dos sujeitos parecem orientar em termos de Educação Moral. Estas podem ser indicadas nas falas, nas representações sociais como as corretas, sendo,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

então, as guias de ação dos professores, e não as ações mesmas. O processo formador da representação social é, nesse caso, a ancoragem.

4. As representações que possam refletir as teorias psicológicas de moral. Se encontradas essas representações sociais, como são construídas, quais elementos mais comuns nelas, como essas teorias regem as práticas dos sujeitos e se são modificadas ao serem integradas à realidade dos professores entrevistados.

Enfim, procuramos, através da entrevista semi-dirigida, ir além do que está aparente nas representações sociais, ou seja, ter acesso aos imaginários que possibilitaram a construção das representações sociais.

4.3. A realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas nas escolas em que os professores lecionam.

Ao nos dirigirmos a essas escolas, apresentamo-nos às suas respectivas diretorias, explicando a natureza da pesquisa que estava sendo realizada e solicitando a oportunidade de entrevistar alguns professores vinculados à instituição. Recebida a permissão da diretoria, realizamos as entrevistas.

Como momento introdutório destas, apresentamo-nos como pós-graduanda da UNESP e explicamos estar realizando uma pesquisa, da qual faria parte a entrevista em questão, a respeito do que os professores de séries iniciais pensam, sentem e vivem sobre o tema "moral". Esclarecemos que o conhecimento da prática dos professores a esse respeito era muito importante para a pesquisa e, por tal motivo, poderiam se sentir à vontade para contar a respeito de suas experiências cotidianas na escola, seus conhecimentos e sentimentos a respeito do tema referido.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em seguida, pedimos para utilizar o gravador durante a entrevista, a fim de que esta fosse posteriormente transcrita, ressaltando no entanto que o anonimato do entrevistado seria rigorosamente respeitado.

Todos os professores permitiram a realização das entrevistas e mostraram-se bastante dispostos no decorrer das mesmas, o que as tornou bastante agradáveis, fato gratificante para a pesquisadora.

Cada entrevista teve como guia, como afirmamos anteriormente, um roteiro básico, composto de duas etapas.(Ver Anexo)[36]. Primeiramente, realizamos perguntas simples e fechadas, com o intuito de levantar dados que permitissem o conhecimento das características sociodemográficas dos sujeitos.

Após a efetuação dessas perguntas iniciais, iníciávamos a segunda etapa da entrevista, composta de questões abertas e mais complexas.

As duas primeiras questões, baseadas no método associativo, procuravam evocar o caráter mais espontâneo e menos

[36] O roteiro de entrevista está em anexo neste mesmo volume.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

controlado das expressões dos professores[37]. Solicitamos a cada sujeito que dissesse o que lhe viesse à cabeça ao ouvir a palavra "moral" e, posteriormente, a palavra "imoral".

Em seguida, foram realizadas outras questões abertas, pelas quais investigamos o conceito de moral de cada professor, a maneira como ele concebe a formação da moral na criança, os fatores que, em sua opinião, poderiam ajudar ou atrapalhar nessa formação.

Posteriormente, foram feitas indagações sobre a Educação Moral na escola e, mais especificamente, a respeito das práticas do sujeito que diziam respeito a esse aspecto.

Enfim, questionamo-no acerca da origem de seus conhecimentos e de suas fontes de informação.

No encerramento da entrevista, o sujeito ficava livre para fazer colocações ou comentários que para ele fosse importante naquele momento (cabe destacar que não só nesse momento, mas em toda entrevista, procuramos possibilitar-lhe essa liberdade).

---

[37] Segundo Bardin (1977), o método associativo de palavras é utilizado para fazer surgir espontaneamente, sem bloqueios ou recalques, associações relativas às palavras exploradas no nível dos estereótipos que engendram. Realizado através da associação de uma representação do objeto-estímulo desligado de sua realidade objetiva, o método da associação consiste na apresentação de palavras-estímulo que eliciem palavras-resposta.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO V

A PESQUISA DE CAMPO: A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

5.1. Tratamento dos resultados

Trataremos, em duas etapas, os conteúdos expressos pelos professores nas entrevistas, de maneira a tornarem-se significativos e válidos (ver Bardin, 1977).

Inicialmente, mediante operação estatística simples - a percentagem -, analisaremos a primeira parte das entrevistas, composta por perguntas fechadas acerca dos dados pessoais, profissionais e culturais dos professores. Procuraremos obter, através desse estudo, a caracterização e contextualização prévia dos sujeitos entrevistados.

Na segunda etapa, realizaremos uma análise quantitativa e qualitativa, com base nas respostas dos professores às questões abertas e em suas falas complementares, das representações sociais mais freqüentes nos discursos dos professores. Buscaremos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

verificar quais as tendências gerais de suas representações sociais em relação àqueles temas já selecionados: definição e conceito de moral e imoral, fatores constituintes na formação moral, Educação Moral e prática dos professores, bem como as possíveis origens de suas representações. Para esse fim, identificadas as tendências gerais dos discursos analisados, realizaremos uma comparação das mesmas com os conceitos referentes aos temas encontrados nas teorias psicológicas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho. Para essa análise, levaremos em conta a variável o professor possuir ou não curso superior de Pedagogia.

5.2. Características pessoais, profissionais e socioculturais dos professores entrevistados

5.2.1. Dados pessoais dos sujeitos

Entrevistamos quarenta professores da 1ª à 4ª série do 1º Grau das escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília. Todos eles freqüentaram o curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, e metade também o curso superior de Pedagogia.

Todos são do sexo feminino, brasileiros e residentes na cidade de Marília.

A faixa etária de maior concentração é de 41 a 48 anos (40%). A maioria das professoras tem filhos (72,5%), e mais da metada é casada (55%). Na Tabela 1, que apresentamos a seguir, esses dados são expostos de forma mais detalhada.

Tabela 1 - Faixa etária, estado civil e paridade dos professores entrevistados

	Professores sem Curso de Pedagogia		**Professores com Curso de Pedagogia**		**TOTAL**	
Faixa Etária	**Nº de professores 20**	**% 100**	**Nº de professores 20**	**% 100**	**Nº de professores 40**	**% 100**
17-24	05	25	01	05	06	15
25-32	02	10	05	25	07	17,5
33-40	04	20	-	-	04	10
41-48	08	40	08	40	16	40
49-56	01	05	03	15	04	10
57-64	-	-	03	15	03	7,5
Estado Civil	Número	%	Número	%	Número	%
Solteira	09	45	05	25	14	35
Casada	09	45	13	65	22	55
Divorciada	01	05	01	05	02	05
Viúva	01	05	01	05	02	05
Possui Filhos	Número	%	Número	%	Número	%
Sim	13	65	16	80	29	72,5
Não	07	35	04	29	11	27,5

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A renda mensal dos cônjuges das professoras casadas é bastante variável, oscilando de 3 a 35 salários mínimos. A atuação profissional dos mesmos também é diversificada. Notamos que a média da renda mensal dos maridos das professoras que possuem nível superior - cerca de 16,5 salários mínimos - é significativamente superior à do outro grupo - cerca de 9,5 salários. Na Tabela 2, os dados mencionados são explicitados.

Tabela 2 - Renda mensal em salários mínimos e atividade profissional dos cônjuges dos sujeitos

	Professora Casada sem Curso Superior		Professora Casada com Curso Superior		TOTAL	
Renda Mensal Em Salários Mínimos dos Cônjuges das Professoras	Nº 09	% 100	Nº 13	% 100	Nº 22	% 100
03-08	04	44,4	06	46,1	10	45
09-14	04	44,4	01	7,6	05	22,79
15-20	01	11,1	01	7,6	02	9,09
Acima de 20	-	-	5	38,4	05	22,79
Atividade Profissional Dos Cônjuges das Professoras	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escriturário	01	11,1	-	-	01	4,5
Aposentado	01	11,1	02	15,3	03	13,6
Ag. Penitenciário	01	11,1	-	-	01	4,5
Arquiteto	-	-	01	7,6	01	4,5
Advogado	-	-	01	7,6	01	4,5
Caminhoneiro	01	11,1	-	-	01	4,5
Comerc. ou Vendedor	03	33,3	04	30,7	07	31,8
Contador	-	-	01	7,6	01	4,5
Corretor Imóveis	01	11,1	-	-	01	4,5
Autônomo	-	-	02	15,3	02	9
Eng. Agrônomo	-	-	01	7,6	01	4,5
Bancário	01	11,1	-	-	01	4,5
Policial Militar	-	-	01	15,3	01	4,5

unesp

Quanto à religião, predominantemente, as professoras declararam ser católicas praticantes (70%). Entre estas, 65,5% freqüentam a missa somente aos domingos e 34,4% participam intensamente de atividades vinculadas à Igreja Católica Apostólica Romana, tais como: catequese infantil, orientação de adolescentes e casais, palestras sobre família e renovação carismática.

A Tabela 3, a seguir, demonstra as crenças religiosas das professoras.

Tabela 3 - Religião dos sujeitos

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Religião	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
Católica praticante	15	75	13	65	28	70
Católica não praticante	02	10	01	5	03	7,5
Evangélica	03	15	01	5	04	16
Protestante	-	-	01	5	01	2,5
Outras	-	-	03	15	03	7,5
Nenhuma crença religiosa	-	-	01	5	01	2,5

5.2.2. Dados profissionais das professoras

O tempo de magistério nas primeiras séries iniciais do 1º grau das professoras entrevistadas concentra-se predominantemente na faixa de 17 a 24 anos (37,5%) (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Tempo de magistério das professoras

	Professoras Sem Curso Superior		Professoras Com Curso Superior		TOTAL	
Tempo de Magistério	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
5 meses-3 anos	05	25	03	15	08	20
04-10 anos	04	20	02	10	06	15
10-16 anos	07	35	04	20	11	27,5
17-24 anos	04	20	11	55	15	37,5

O salário das professoras varia de 4 a 9 salários mínimos. Na tabela seguinte (5), mostramos a distribuição do mesmo entre elas.

Tabela 5 - Faixa salarial dos sujeitos em salários mínimos

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Nº de Salários Mínimos	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
4-5	09	45	04	20	13	32,5
6-7	10	50	10	50	20	50
8-9	01	5	06	30	07	17,5

As professoras desta pesquisa estão distribuídas entre 6 das 74 escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília e, como demonstra a Tabela 6, lecionam nas várias faixas do currículo das quatro primeiras séries do 1º grau.

Tabela 6 - Séries em que lecionam os sujeitos

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Série	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
CBI (1ª série)	10	50	04	20	14	35
CBC (2ª série)	03	15	05	25	08	20
3ª série	04	20	04	20	08	20
4ª série	03	15	07	35	10	25

Em relação à formação escolar das professoras, a maioria concluiu o curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o

Magistério entre os anos de 1973 e 1989 (75%) (Tabela 7), época que coincide com o início de suas atuações como Professor I (Tabela 7). A maioria delas fez o curso em questão em escola pública (75%) (Tabela 7).

Tabela 7 - Ano de conclusão do curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e característica do respectivo curso.

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Ano de Conclusão do Curso	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
61-67	01	5	01	5	02	5
68-73	02	10	08	40	10	25
74-79	04	20	04	20	08	20
80-85	05	25	03	15	08	20
86-91	04	20	01	5	05	12,5
92-97	04	20	03	15	07	17,5
Característica do Curso	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100
Público	14	70	09	45	23	57,5
Particular	06	30	11	55	17	42,5

Quanto às professoras que fizeram o curso superior de Pedagogia, observamos que o concluíram, em sua grande maioria, entre os anos de 1980 e 1997 (75%) e cursaram-no tanto em escolas públicas (45%) como em particulares (55%). Esses dados são revelados na Tabela 8.

Notamos que 100% das professoras que se formaram em Pedagogia em instituição pública, fizeram-no na UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Marília. As formadas por instituições de ensino particulares, fizeram-no na UNIMAR (Universidade de Marília) (54%), ou em instituições de ensino de outras cidades.

Tabela 8 - Ano de conclusão do curso de Pedagogia pelas professoras com curso superior e característica do curso

Professoras com Curso Superior		
Ano de Conclusão do Curso de Pedagogia	Nº - 20	% - 100
61-67	-	-
68-73	02	10
74-79	03	15
80-85	04	20
86-91	05	25
92-97	06	30
Característica do Curso	Nº - 20	% - 100
Público	09	45
Particular	11	55

No que se refere a cursos de capacitação e complementação profissional, grande parte das professoras (72,5%) relata que participa predominantemente e com grande freqüência dos cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino de Marília, os quais, em

sua maioria, abordam temas relativos à Metodologia de Ensino e aos conteúdos das disciplinas de 1ª a 4ª séries: Português, Matemática, Ciências e História. Poucas professoras já participaram de cursos de capacitação relativos à área de Psicologia ou assuntos específicos de Pedagogia.

Na Tabela 9 são revelados os dados acerca dos tipos de cursos de capacitação freqüentados pelas professoras.

Tabela 9 - Cursos de capacitação que as professoras freqüentam

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Tipos de Curso	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
Cursos sobre matérias específicas das séries iniciais do 1º Grau	17	85	12	60	20	75,5
Cursos das áreas de Psicologia e Pedagogia	01	5	01	5	02	5
Cursos de matérias específicas do 1º Grau, de Psicologia e Pedagogia	02	10	06	30	08	20
Não freqüenta nenhum tipo de curso	-	-	01	5	01	2,5

Segundo as professoras, as escolas em que lecionam incentivam a participação de seus docentes em cursos extracurriculares

– oferecidos pela Delegacia de Ensino ou por outras instituições -, através de divulgações e solicitações informais. Além disso, as escolas oficiais da Delegacia de Ensino de Marília reservam uma hora semanal para a realização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Neste, são desenvolvidas atividades com os professores, orientadas pelo coordenador pedagógico ou pelo diretor da escola, como leitura de textos, atualizações de conhecimentos e palestras, ministradas por diversos profissionais. Todas as professoras (100%) afirmaram participar semanalmente do HTPC.

Constatamos, nas entrevistas, que a maioria das professoras (67,5%) nunca exerceu outra atividade além da docência no nível primário. Entre as que o fizeram, encontramos uma diversificada gama de ocupações, como: babá, doméstica, professora municipal de pré-escola e inspetora de alunos (ver Tabela 10).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tabela 10 - Atividades profissionais exercidas pelas professoras anteriormente ao seu ingresso na docência do nível primário

Ocupações	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
Nenhuma	15	80	12	-	27	67,5
Secretária	02	10	03	-	05	12,5
Vendedora	-	-	01	-	01	2,5
Setor administrativo	-	-	01	-	01	2,5
Inspetora de Alunos	-	-	01	-	01	2,5
Babá/Doméstica	02	10	-	-	02	5
Professora Municipal de Pré-Escola	01	10	01	-	02	5

Atualmente, nenhuma professora entrevistada exerce outra atividade profissional além da de docência nas primeiras quatro séries do 1º grau, à qual dedicam seis horas diárias.

5.2.3. Participação das professoras em atividades socioculturais.

A maioria das professoras entrevistadas (75%) não participa de nenhum grupo de convivência, de estudo ou de outra natureza fora do ambiente de trabalho ou familiar. A Tabela 11 revela essa realidade.

Tabela 11 - Participação das professoras em grupos de convivência, estudo ou outros fora dos ambientes profissional e familiar.

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Participação das Professoras	Nº 20	% 100	Nº 20	% 100	Nº 40	% 100
Não participam de nenhum grupo	17	85	13	65	30	75
Grupos religiosos (católico, evangélico)	01	5	02	10	03	7,5
Amor Exigente	01	5	02	10	03	7,5
Comunidade do Bairro	-	-	01	5	01	2,5
Associação de Pais e Mestres (APM)	-	-	02	10	02	5
Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo	01	5	-	-	01	2,5

A maior parte das professoras (90%) relata ter o hábito de realizar leituras e/ou assistir a programas de televisão. Entre as que costumam ler ou assistir televisão, observamos realizarem escolhas bastante diversificadas nesse âmbito.

Em relação aos tipos de leitura que selecionam, dividem-se em romances, leituras religiosas, revistas diversas, jornais e literatura científica e pedagógica.

Na Tabela 12 podem ser visualizadas as preferências das professoras em relação às leituras que realizam.

Tabela 12 - Preferência das professoras em relação ao hábito da leitura

	Preferência das Professoras Sem Curso Superior		Preferência das Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Tipos de Leituras	Nº 19	% 100	Nº 30	% 100	Nº 49	% 100
Romances	02	10,5	03	10	05	10,1
Literatura espírita	02	10,5	01	3,3	03	6,1
Literatura católica	02	10,5	02	6,6	04	6,1
Literatura evangélica	01	5,2	-	-	01	2,0
Literatura seicho-no-ie	-	-	01	3,3	01	2,0
Literatura científica (Área pedagógica)	03	15,7	03	10	06	12,2
Literatura infantil e infanto-juvenil	01	5,2	-	-	01	2,0
Literatura suspense	01	5,2	-	-	01	2,0
Revistas: Cláudia/ Saúde/ Educação/ Escola/ Nova/ Superinteressante/ Veja/ Atualidades/ Globo Ciência	05	26,3	10	33,3	15	30,6
Jornal	02	10,5	10	33,3	12	24,4

Quanto aos programas televisivos mais habitualmente assistidos pelas professoras, dividem-se, predominantemente, em cinco categorias: novelas, jornais e noticiários, filmes e programas

humorísticos.

A Tabela 13 demonstra as preferências das professoras.

Tabela 13 - Programas televisivos de maior audiência pelas professoras

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Tipo de Programa	**Nº de preferências 12**	**% 100**	**Nº de preferências 13**	**% 100**	**Nº de preferências 24**	**% 100**
Novelas	04	36,3	04	30,7	08	33,3
Jornais e Noticiários	05	45,4	04	30,7	09	37,5
Filmes	01	9,0	01	7,6	02	8,3
Prog. Humorísticos	-	-	02	15,3	02	8,3
Sílvia Popovik	-	-	01	7,6	01	4,1
Jô Soares	-	-	01	7,6	01	4,1
Prog. Sobre Educação	-	-	01	7,6	01	4,1

As professoras, em sua maioria (90%), possuem hobbies. Entre seus passa-tempos preferidos estão: caminhar, praticar esportes, realizar trabalhos manuais, ouvir música, dançar, fazer relaxamento, cozinhar e pintar.

As atividades culturais que mais freqüentam são o cinema e o teatro. Porém, algumas afirmam não ter muito tempo ou dinheiro para essas atividades(ver Tabela 14).

Tabela 14 - Atividades culturais mais freqüentadas pelos sujeitos

	Professoras sem Curso Superior		Professoras com Curso Superior		TOTAL	
Tipo de Atividade Cultural	**Nº de preferências 22**	**% 100**	**Nº de preferências 34**	**% 100**	**Nº de preferências 56**	**% 100**
Cinema	08	36,3	12	35,2	20	35,7
Teatro	O5	22,7	12	35,2	17	30,3
Apresentações Musicais	-	-	01	2,9	01	1,7
Clubes	-	-	01	2,9	01	1,7
Lazer em geral	01	4,5	-	-	01	1,7
Viagens	-	-	01	4,1	01	1,7
Nenhuma atividade	08	36,3	05	14,7	13	23,2

5.3. Análise e discussão das representações sociais de moral de professores com e sem o curso superior de Pedagogia

5.3.1. Principais associações às palavras "moral" e "imoral"

Para identificarmos algumas das características das representações sociais que as professoras explicitam sobre moral, convém analisar as associações que realizam ao serem-lhes apresentadas as palavras "moral" e "imoral".

No que se refere às **primeiras associações** à palavra "moral", isto é, à primeira palavra que os sujeitos falam após ouvir a palavra "moral", verificamos que a maioria das professoras (55%) - tanto daquelas com Pedagogia como das apenas com magistério-, relaciona-a com termos familiares a seu universo cotidiano, associando "moral" em conteúdos relacionados à adequação às normas e às regras sociais vigentes.

Esses conteúdos podem ser desmembrados em alguns tipos predominantes de representações sociais, que podemos visualizar na Tabela 15.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tabela 15 – Primeiras associações à palavra "moral"

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Bom comportamento/ Boa conduta/ Comportamento adequado às normas/ Pessoa certinha	04	20	05	25	09	22,5
Boa educação/ Boa formação/ Bons costumes/ Bons princípios	02	10	04	20	06	15
Respeito às regras sociais/ Obediência/ Disciplina/ Respeito à autoridade/ Limites impostos pela sociedade	05	25	02	10	07	17,5
Respeito aos outros, respeito mútuo	04	20	02	10	06	15
Atributos pessoais: honestidade, boa índole, integridade moral do indivíduo, caráter da pessoa	03	15	04	20	07	17,5
Preconceito, estereótipo	-	-	02	10	02	05
Relatividade	-	-	01	05	01	2,5
Educação que vem do berço	02	10	-	-	02	05
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Em primeiro lugar, temos aquelas associações (22,5% do total) nas quais a moral é representada, ou seja, objetivada, na imagem, de **bom comportamento**, **boa conduta** e **comportamento adequado às normas**. Essas representações podem ser ilustradas pelos exemplos abaixo, retirados das entrevistas realizadas:

> *"Acho que a primeira coisa que vem à cabeça é o comportamento. É ligado ao comportamento de cada um, o comportamento*

> *que é estipulado em cada lugar...*" (S.A.C, professora com Magistério, 32 anos)[38]

> *"Em um primeiro momento eu acho que vêm os conceitos de correto, os padrões sociais que são impostos, de conduta, de comportamento"* (M.A.S., professora com Pedagogia, 23 anos)

Em segundo lugar (17,5% do total) estão aquelas representações de moral como **respeito às regras sociais, obediência, disciplina, respeito à autoridade** ou **limites impostos socialmente**:

> *"A primeira coisa que vem 'na' cabeça é respeito. Respeitar dentro da sala de aula, obedecer a professora, fazer suas obrigações."* (L. A., professora com Magistério, 44 anos)

> *"Os limites que a sociedade impõe ao homem, através do respeito, disciplina ..."* (C.R.A., professora com Pedagogia, 46 anos)

O terceiro tipo, ainda seguindo uma linha de pensamento semelhante à apresentada nas representações anteriormente descritas, é o de que "moral" significa ter **boa educação, boa formação, bons costumes** e **bons princípios** (15% das respostas):

---

[38] O texto das entrevistas foi transcrito literalmente das gravações, sem que realizássemos correções gramaticais ou adaptações de trechos sem sentido.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> *"Bons costumes, a educação que já vem dos bons costumes ..."* (M.S., professora com magistério, 32 anos)

> *"É uma formação adequada aos bons costumes..."* (V.S. professora com Pedagogia, 58 anos)

Além dessas representações pautadas na conformidade às normas e regras impostas, encontramos ainda outras maneiras de representar a moral.

Temos, por exemplo, representações de moral que a ligam a **atributos pessoais** que os indivíduos devem ter como, por exemplo, **honestidade**, **boa índole**, **integridade** e **caráter pessoal**. Estas representações aparecem em 17,5% das respostas, com alto grau de similitude entre os dois grupos de professoras - sem ou com curso superior.

Em outras representações apresentadas por professoras graduadas e não graduadas (15% do total), a moral é cristalizada na imagem do **respeito mútuo** ou **respeito pelos outros indivíduos**:

unesp

> *"Respeito. É, porque se eu não tenho respeito pelo ser humano, como eu posso ter moral..."* (O.R., professora com Magistério, 56 anos)

> *"Respeito, respeitar um ao outro"*. (Z.A., professora com Pedagogia, 62 anos)

Em escala menor, a moral é relacionada com outros termos, tais como: **preconceito** (5%), **educação que vem do berço** (5%) e **relatividade** (2,5%).

As **associações mais freqüentes** à palavra "moral", apresentadas na Tabela 16 (a seguir), não se diferenciam significativamente das **primeiras associações** realizadas pelas professoras.

TABELA 16 – Associações mais freqüentes à palavra "moral"

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Bom comportamento/ Boa conduta/ Comportamento adequado às normas/ Pessoa certinha	05	17,8	06	17,1	11	17,4
Respeito às regras sociais/ Obediência/ Disciplina/ Respeito à autoridade	07	25	03	8,5	10	15,8
Boa educação/ Boa formação/ Bons costumes/ Bons princípios	02	7,1	06	17,1	08	12,6
Atributos pessoais: honestidade, boa índole, integridade, dignidade moral do indivíduo, caráter, senso crítico	05	17,7	06	17,1	11	17,4
Respeito aos outros	05	17,8	04	11,4	09	14,2
Relatividade / Ampla	01	3,5	06	17,1	07	11,1
Educação vem do berço	02	7,1	03	8,5	05	7,9
Preconceito/ Estereótipo	01	3,5	01	3,5	02	3,1
Total	**28**	**100**	**35**	**100**	**63**	**100**

unesp

Majoritariamente, estão presentes as representações sociais de moral como **adequação às normas e regras sociais vigentes**, resultando em 45,8 % das respostas: 48,2% proveniente de professoras sem e 51,7% com curso superior. Dessas representações emergem imagens da moral como **bom comportamento, boa conduta, comportamento adequado às normas, pessoa certinha, respeito às regras sociais, obediência, disciplina, respeito à autoridade, boa educação, boa formação, bons costumes** e **bons princípios**.

Em seguida, são indicadas aquelas representações nas quais moral está relacionada a qualidades individuais específicas, sendo citadas a **honestidade**, a **índole**, a **integridade**, o **caráter** e o **senso critico** (17,4%).

O **respeito mútuo** é apontado em 14,2% das respostas e o **sentido relativo** da palavra moral por 11,1% das professoras. Termos como **preconceito** e **educação que vem de berço** são mencionados por 11% dos sujeitos.

Pudemos notar em nossa pesquisa, que na maioria das representações sociais não há diferenciação entre as professoras com curso de Pedagogia e as que não o possuem. Em apenas um tipo específico de representação é verificada certa diversificação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

quantitativa: entre as professoras com curso superior observamos que em 17,1% das representações produzidas está presente a dificuldade em encontrar palavras que se associam com moral, uma vez que esta é representada como **complexa**, **ampla** e **relativa**. Entre as professoras sem curso superior isso ocorre em apenas 3,5% das respostas.

Os seguintes discursos testemunham a consideração do sentido de moral **relativo** em algumas das representações mencionadas:

> *"... é muito vasto falar em moral. Moral vai envolver a liberdade de cada um, vai envolver o modo de vida. Então, para mim é muito amplo porque depende muito da vivência que você tem em casa, com as pessoas, com o seu grupo."* (M.S., professora com Pedagogia, 48 anos)

> *"... ela é tão complexa, né ? O que é moral para mim pode ser imoral para o outro, isso daí vai de pessoa, né, esse conceito."* (Z. A. S., professora com Pedagogia, 49 anos)

> *" Depende do contexto, onde você está conversando com as pessoas, depende do assunto, depende daquilo que está sendo enfocado."* (C. S., professora com Pedagogia, 51 anos)



De antemão, notamos que essas professoras apresentam uma representação social de moral um pouco mais elaborada, o que lhes pode permitir, ao menos, o questionamento de normas e regras impostas pelo social exteriormente. É conveniente observar se essas professoras dão continuidade a tais pensamentos e o quanto essas representações estão enraizadas em seus imaginários. Procuraremos esclarecer esses dados no decorrer de nossa análise.

As **primeiras associações** à palavra "imoral" reafirmam a idéia do quão intensamente os termos "moral" e "imoral" são representados pela maioria das professoras de forma convencional, tendo para elas o significado de **adequação** ou **inadequação às determinações sociais** (Tabela 17).

Tabela 17 – Primeiras associações à palavra "imoral"

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Mau Comportamento	05	25	02	10	07	17,5
Má Formação	01	05	-	-	01	2,5
Falha da Personalidade	-	-	01	05	01	2,5
Não cumprimento de deveres / Não obediência à autoridade	05	25	-	-	05	12,5
Foge dos padrões de normalidade / Não aceito socialmente	02	10	02	10	04	10
Tudo o que não é bom, não presta / Sujo / Libertinagem	03	15	05	25	08	20
Atributos negativos: desonestidade, falta de princípios e crítica	03	15	03	15	05	15
Relatividade	01	05	04	20	05	12,5
Desrespeito aos outros	-	-	03	15	03	7,5
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nesse contexto, significativa parcela dos sujeitos (65% do total) representa a imoralidade como: **mau comportamento, má formação, falha da personalidade, não cumprimento de deveres sociais, tudo aquilo que fuja dos padrões sociais de normalidade ou que "não preste" socialmente falando**. Os discursos abaixo exemplificam essas representações da imoralidade:

> *"Quando ultrapassa os limites, não obedecendo o que é imposto pela escola."* (L .A., professora com Magistério, 44 anos)

> *"Uma pessoa imoral para mim é quem não sabe se comportar em certos lugares..."* (M. S., professora com Magistério, 19 anos)

> *"Imoral é quando uma pessoa é fora da lei da sociedade."* (P. C., professora com Magistério, 17 anos)

> *"Seria tudo o que fere e que não está dentro dos padrões."* (M. A. S., professora com Pedagogia, 23 anos)

> *"Então, é tudo o que é errado."* (Z. A. S., professora com Pedagogia, 49 anos)

unesp

> *"É uma coisa indecente, para mim tem esta ligação."* (A. N., professora com Pedagogia, 32 anos)

Atributos pessoais negativos como **desonestidade, falta de princípios** ou **de crítica** ilustram o que é imoral para 15% das professoras, aparecendo quantitativamente iguais nos dois grupos.

A representação social de que o termo "imoral" é **relativo** está presente em 12,5% dos sujeitos, dos quais quatro possuem curso de Pedagogia e um não possui.

> *"Mas o que é moral e imoral, é a mesma coisa o que é certo ou errado. O que é imoral para mim pode não ser para o outro."* (J. R., professora com Pedagogia, 48 anos)

> *"Vai depender muito, porque o que é imoral para mim pode não ser para você."* (C. S., professora com Pedagogia, 51 anos)

> *"... depende muito de sua interpretação, sua maneira de ver e entender o moral e imoral."* (M. S., professora com Pedagogia, 48 anos)

unesp

A associação da palavra "imoral" com **desrespeito mútuo** é verificada em 7,5% das respostas das professoras, todas com curso superior:

> *"São pessoas que não respeitam as pessoas..."* (M. A., professora com Pedagogia, 45 anos)

> *"O desrespeito pelo ser humano."* (G. A. M., professora com Pedagogia, 45 anos)

Quanto às **associações mais freqüentes** à palavra "imoral" (Tabela 18), percebemos, novamente, que as representações predominantes confirmam a adequação da maioria das professoras (57,2% do total) às exigências normativas sociais, como vimos com relação às **primeiras associações**. Nesse contexto, a imoralidade é cristalizada nos moldes de **mau comportamento, má formação, falha da personalidade**, em **tudo o que "não presta" socialmente falando, ao não cumprimento de deveres, não obediência a autoridades** e ao que **foge dos padrões sociais de normalidade**.

A relação entre **imoralidade** e **atributos pessoais negativos** aparece em 14,8% das respostas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A relatividade do termo "imoral" é colocada por aquelas professoras (12,9% das respostas) que consideraram a complexidade do mesmo e sua variação conforme cada contexto. Percebemos que essa representação prevalece em cinco professoras com curso superior (ver Tabela 18).

Tabela 18 – Associações mais freqüentes à palavra "imoral"

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mau comportamento	06	23	02	7,1	08	14,8
Má Formação	01	3,8	-	-	01	1,8
Falha da Personalidade	-	-	01	3,5	01	1,8
Não Cumprimento de deveres / Desobediência à autoridade	06	23	01	3,5	07	12,9
Foge dos padrões de normalidade / Não aceito socialmente	02	7,6	02	7,1	04	7,4
Tudo o que não é bom, não presta, é sujo, libertinagem	05	19,2	05	17,8	10	18,5
Atributos pessoais negativos: desonestidade, infidelidade, falta de princípios e crítica	03	11,4	05	17,7	08	14,8
Desrespeito aos outros	01	3,8	05	17,8	06	11,1
Relatividade	02	7,6	05	17,8	07	12,9
Falta de religião	-	-	02	7,1	02	3,7
Total	**26**	**100**	**28**	**100**	**54**	**100**

A associação de imoralidade com **desrespeito mútuo** também é mais freqüente em professoras com curso superior (três).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em 11,1% das associações essa representação está presente, sendo que cinco sujeitos que a elaboraram são graduados em Pedagogia e apenas um o está cursando.

Duas professoras com curso superior associam a palavra moral a **falta de religião**, resultando em 3,7% da totalidade das respostas.

Ao cruzarmos as associações às palavras "moral" e "imoral", percebemos que 86,3% das professoras - 52,6% com curso de Pedagogia e 47,3% sem - que fazem associações da moral com **conteúdos de conformidade à norma vigente**, também o fazem ao lhes ser apresentada a palavra "imoral".

Entre as professoras que relacionam a **moral** com **atributos específicos** como **honestidade**, **integridade**, **boa índole**, 33,5% - 50% com curso superior e 50% sem - associa, também, a **imoralidade** com **faltas pessoais**, sendo as mais citadas: **desonestidade**, **má fé**, **infidelidade**, **falha da personalidade** e **desleixo**.

Todas as professoras com curso superior que representam a **moral** como **respeito mútuo**, representam a **imoralidade** como **desrespeito ao outro**, ao passo que apenas 20%

unesp

das professoras sem curso superior que relacionam **reciprocidade** com **moral** o fazem.

Quanto à associação da **moralidade** com **relatividade**, 80% das professoras que a apresentam reafirmam esta idéia em suas associações à palavra "imoral", postura não apresentada por nenhuma professora sem curso superior.

Podemos, assim, reconhecer a existência de quatro "núcleos figurativos" (Moscovici, 1984) que merecem destaque, nas representações sociais apresentadas. Esses núcleos revelam quais imagens foram predominantemente selecionadas pelas professoras e integradas a um complexo familiar de idéias.

Segundo Moscovici (1984), os indivíduos selecionam os conteúdos de suas representações conforme suas crenças e conhecimentos que lhe são mais comuns, concedendo, então, poderes figurativos a eles. Uma vez presente o núcleo figurativo, são encontradas falas que se relacionam com ele de forma cada vez mais natural.

O primeiro núcleo figurativo mais comum nas falas de nossas entrevistas é aquele em que "moral" e "imoral" são representados pela oposição à **adequação** e não **adequação às**

unesp

normas. O segundo revela a relação entre a representação de "moral" com **características pessoais positivas** e de "imoral" com **negativas**.

O binômio **respeito mútuo** e **desrespeito** pode ser destacado como o terceiro núcleo figurativo.

Esses três núcleos mostram que na edificação de suas representações sociais de moral e imoral as professoras mantêm critérios de seleção comuns que encerram oposições, ou seja, classes de conceitos opostos.

Como quarto núcleo das representações encontramos a visão de **relatividade**, a qual se mantêm constante mesmo na apresentação dos opostos: "moral" e "imoral".

Com base na análise feita podemos concluir que as representações sociais das professoras, na maioria, denunciam a determinação de conteúdos normativos sociais e convencionais em seus imaginários. Esse aspecto de conformidade às regras sociais é predominantemente a elementos das representações que pudessem ser provenientes das teorias psicológicas de moralidade. Até o momento, não nos é possível afirmar a presença destes nas falas dos sujeitos, uma vez que não mencionam claramente termos e idéias da Psicologia. Às vezes, apenas os sugerem, nos discursos que associam moral ou imoral

unesp

com bom comportamento, boa conduta, e imoral com mau comportamento - elementos presentes no Comportamentalismo -, e respeito mútuo e desrespeito - conteúdos cognitivistas.

Quanto às representações que revelam a conformidade dos sujeitos às exigências sociais e à legitimação de suas normas, remetem-nos ao que Kohlberg designou de nível dois do desenvolvimento sócio-moral, o "convencional". Uma parte significativa das professoras dessa pesquisa parece demonstrar correspondência com ele.

Segundo Kohlberg (1992), o nível convencional de desenvolvimento moral é caracterizado por aqueles indivíduos que prezam o bom comportamento, a aceitação social, a durabilidade das normas sociais e do sistema social vigente. De forma geral percebemos pouca diferenciação entre as associações das professoras sem curso superior e as com graduação em Pedagogia; no entanto, dois dados chamam-nos a atenção, os quais sugerem que algumas professoras com curso superior transpõem o estágio convencional do pensamento moral. Essa amostra, à qual já nos referimos anteriormente, é representada por três professoras que consideram em suas representações, tanto de moral como de imoralidade, a relatividade; dizendo-as complexas e

unesp

amplas, levantando, assim, ao menos uma discussão sobre as normas e regras estabelecidas.

Conforme Kohlberg (1992), a crença na existência de valores relativos é uma das características do estágio cinco do nível pós-convencional do desenvolvimento moral. Nesse estágio o indivíduo, dente outras capacidades, é cônscio de que existe uma variedade de valores, opiniões e regras que são relativas, conforme o grupo no qual está inserido. Nesse caso, podemos afirmar que os valores morais são representados por essas professoras com um pouco mais de autonomia e crítica, chegando, até mesmo, a entrar em conflito com as normas sociais impostas.

Poderíamos levantar a hipótese de que o curso superior possa ter um efeito diferenciador na formação das representações sociais, demonstrando possibilitar a alguns sujeitos uma elaboração de moral menos convencional e mais ampla. No entanto, esse aspecto só poderá ser melhor analisado na continuidade deste trabalho.

Apesar de havermos feito referências ilustrativas aos níveis de julgamento moral de Kohlberg, é necessário notar que algumas falas das professoras não podem simplesmente ser enquadradas neles, uma vez que revelam elementos do senso comum

unesp

que se diversificam dos mesmos. Podemos citar, como exemplo, quando as professoras associam "moral" com "virtudes" que os indivíduos devem possuir e "imoral" com "desvirturdes".

Verificamos, portanto, que é relevante investigar as representações sociais dos sujeitos através de questões abertas, como as associações livres, uma vez que elas podem resultar em uma riqueza de conteúdos que de forma alguma já está pré-estabelecida. São os sujeitos das pesquisas que nos apresentam esses elementos e suas significações compartilhadas socialmente.

5.3.2. Exemplos de atitudes imorais

Ao pedirmos para as professoras que explicassem **atitudes de seus alunos que julgassem imorais**, constatamos que essas utilizam as mais variadas imagens para objetivar a imoralidade, as quais podem ser diferenciadas em nove categorias de respostas com freqüências bem distribuídas na amostra de sujeitos. Notamos um alto grau de similitude entre as respostas das professoras sem ou com curso superior de Pedagogia (Tabela 19).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tabela 19 - Atitude imoral

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Desrespeitar o Professor	06	17,1	04	10,5	10	13,5
Atos e Comportamento Obscenos	04	11,4	07	18,4	11	14,8
Falar palavrões, Xingar	03	8,5	08	21	11	14,8
Desrespeitar o colega, não saber viver em grupo	06	17,1	04	10,5	10	13,5
Ser revoltado, agressivo	04	11,4	05	13,1	09	12,1
Não existe imoralidade na criança porque ela é inocente, não faz maldade, não tem consciência; existe criança egocêntrica, mas não imoral	04	11,4	03	7,8	07	9,4
Não ter limites, educação e noção de seus deveres e direitos	03	8,5	01	2,6	04	5,4
Desrespeitar as regras da escola	01	2,8	01	2,6	02	2,7
Aspectos negativos: hipocrisia, mentira, aborto, roubo, uso de drogas	04	11,4	06	15,7	10	13,5
Total	**35**	**100**	**38**	**100**	**74**	**100**

Como podemos visualizar na tabela acima, as imagens mais presentes que traduzem a imoralidade nas representações sociais das professoras são os **comportamentos obscenos na sala de aula ou na rua** (14,8% das respostas) e o **uso de palavrões** (14,8%). Abaixo, observamos algumas falas nesse sentido :

> *"... quando ele agride, muitas vezes com palavrões, mesmo entre os colegas, eles não se respeitam, eles falam palavrões que você cai o queixo, sabe? Aí já parte ... sei lá ... Aí eu acho*

> *que a moralidade aí, acabou."* (O. R., professora com Magistério, 56 anos)

> *"Ah! Mostrar o órgão genital na frente dos coleguinhas, fazer relação sexual atrás do muro da escola e ofender os amigos em palavrões ... Eu acho que essas atitudes são imorais, né?"* (G.A.M., professora com Pedagogia, 44 anos)

Desrespeitar o professor está presente em 13,5% dos exemplos, a **hipocrisia**, a **mentira**, o **roubo**, o **uso de drogas** e o **aborto** em 13,5% e o **desrespeito ao colega** ou **à convivência em grupo**, em 13,5% :

> *"Eu acho que é o riso quando lhe é chamada a atenção. Conversas quando tento explicar situações-problemas."* (R. R., professora com Magistério, 45 anos)

> *"A falta de respeito dele quando ele responde ao professor".* (O. R., professora com Magistério, 56 anos)

> *"Ah ! Comportamento que para mim são imorais são ... a mentira, o uso de drogas, roubo ..."* (E. L., professora com Magistério, 41 anos)

> *"O que seria imoral dentro de uma sala de aula, o que a gente praticamente exige. Principalmente o respeito e o convívio social na sala de aula ..."* (A. R., professora com Pedagogia, 27 anos)

> *"O aluno que não sabe viver em grupos."* (A. M., professora com Pedagogia, 26 anos)

Ser revoltado agressivo e **agredir o colega corporalmente** é um exemplo de atitude imoral que aparece em 12,5% das respostas:

> *"... seria imoral se ele chegasse e começasse a falar os maiores palavrões que vêm à cabeça dele, querer manifestar todo aquele desejo de revolta que traz para a sala de aula, ou querer ferir o outro colega corporalmente."* (A. R., professora com Pedagogia, 27 anos)

> *"Os meus alunos, assim, o que eles me dão mais trabalho é a parte de agitação, agressividade, sabe ? ... De querer resolver no tapa, na agressão, é mais nessa parte."* (V. L., professora com Magistério, 46 anos)

Notamos que, para algumas professoras (17,5%), **não existe imoralidade na criança**, uma vez que ela é **inocente**, não tem **consciência de seus atos** ou é apenas **egocêntrica**, e **nunca imoral**.

Esse tipo de pensamento aparece em 9,4% das respostas:

> *"Eu não sei se existe algo de imoral entre eles, porque isto daí é da idade. As crianças estão saindo daquela fase do egocentrismo, que querem tudo para elas. É uma coisa de louco. Mas é uma coisa da fase, não quer dizer que seja imoral."* (M. N. S., professora com Magistério, 38 anos)

> *"Eu acho que as crianças não têm imoralidade, elas são inocentes ainda."* (Z. A. S., professora com Pedagogia, 49 anos)

Em 5,4% das respostas verifica-se que ter uma **atitude imoral** é **não ter noção de limites e deveres**, assim como **não ter educação**, e em 2,7% dos exemplos é **desrespeitar as regras impostas pela escola**.

Pela forma com que as professoras objetivam a imoralidade, reafirma-se a predominância do conformismo e do convencionalismo em suas representações. A imoralidade é relacionada com aquelas atitudes que ferem os padrões e costumes sociais e ameaçam a ordem estabelecida pelo sistema social vigente, tido como correto. **Desrespeitar o professor, apresentar**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

comportamentos obscenos, falar palavrões, ser revoltado e **desrespeitar as regras da escola** são as representações que, qualificadas como imorais, indicam a preocupação da maioria das professoras (quinze sem curso superior e dezenove com Pedagogia, totalizando 63,3% das respostas) com a adequação às normas sociais pré-determinadas. Estas parecem ser vistas como certas e não são passadas por um processo de reflexão em relação à sua natureza, finalidade e origem.

Podemos, então, verificar que uma parcela bastante significativa das professoras parece tomar por base, na construção de suas representações, normas e regras sociais já prontas e acabadas, não considerando a relevância dos contratos sociais na convivência humana.

Os contratos sociais, diferentemente dos elementos normativos prontos, são construídos em conjunto e revelam o caráter relativo das regras, as quais são definidas tendo-se em vista o bem de um número cada vez maior de pessoas. Além disso, geram um sentimento de compromisso entre os indivíduos e não apenas com a lei.

A representação de **atitude imoral** como **desrespeito ao colega** ou **não saber viver em grupo** (13,5% das respostas) sugere

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

que algumas professoras (quatro com Pedagogia e seis sem) valorizam o respeito mútuo e a responsabilidade nas relações interpessoais, demonstrando consideração por esses contratos, visto darem indicativos de que o relacionamento pautado na igualdade de direitos e na transposição dos limites da lei é prezado.

Outro fato que nos chama a atenção, no uso de exemplos para explicar uma atitude imoral, é que para algumas professoras (quatro sem curso de Pedagogia e três com, totalizando 9,4% das respostas) não existe imoralidade na criança, o que justificam de diversas formas:

Duas professoras, uma com Pedagogia e outra sem, apenas afirmam que não **pode existir imoralidade** na criança, não dando explicações complementares; uma, com Pedagogia, afirma que as crianças **não são imorais porque ainda são inocentes**; para o restante das professoras (três sem Pedagogia e uma com), as crianças **não têm imoralidade** porque **não têm consciência e noção das coisas**, **copiando** as atitudes que podem ser qualificadas de imorais dos pais, de outros adultos e dos meios de comunicação. Além disso, para essas professoras **não existe maldade nas atitudes das crianças**,

somente **atos egocêntricos**, já que o egocentrismo é citado como parte da fase em que estão.

Essa é uma nova maneira de representar a moral e a imoralidade – condicionando-a à intencionalidade do ato - que não tinha aparecido, até o momento, nas falas das professoras.

Verifica-se nas representações das professoras a presença de vários aspectos que podem ser contrastados com as teorias Comportamentalista e Construtivistas. Não encontramos, em nenhuma dessas correntes psicológicas, a afirmação de que não existe imoralidade na criança. No entanto, as justificativas apresentadas pelas professoras encontram nelas correspondência.

Primeiramente, mencionam a **imitação** como justificativa para o fato de que a criança **não possui consciência de seus atos** - imitando tudo que observa dos adultos (os pais são os mais citados) e dos meios de comunicação. No Comportamentalismo, mais especificamente na Teoria da Aprendizagem Social, a apresentação de modelos é considerada essencial para que a criança apresente novos comportamentos. Bandura (1972) afirma que as crianças procuram imitar os papéis adultos, e os televisionados, os quais podem ser grande

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

influenciadores na modelagem dos comportamentos infantis. Esses elementos demonstram algumas semelhanças com as falas das professoras; no entanto, estas apresentam suas idéias de forma mais simplificada, e para legitimar a representação de que não há imoralidade na criança.

Com base nessas comparações podem ser levantadas duas suposições. A primeira é a de que as professoras tenham ancorado idéias da Teoria da Aprendizagem Social a conhecimentos presentes em seu mundo consensual, modificando-as, reapresentando-as com uma nova roupagem, levando a que se perdessem, então, termos e elementos da teoria que lhe deu origem. A segunda suposição é a de que a imitação de modelos é algo realmente presente na vida cotidiana, não precisando passar pelo crivo do saber sistematizado científico para que os indivíduos a identifiquem nos acontecimentos diários.

Da mesma forma, essas suposições podem ser fundidas na hipótese de que além de se basearem nas concepções provenientes do Comportamentalismo, as representações das professoras são confirmadas pela experiência da vida diária.

O **egocentrismo** e **não consciência das coisas** são termos também presentes nas representações das professoras. Segundo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

estas, a criança pode ser egocêntrica, visto que só pensa em si mesma e quer tudo para si, mas nunca imoral. Além disso, não pode "ser" ou "ter" atos imorais por não ter noção ou consciência de suas ações. Egocentrismo é um termo utilizado no Construtivismo piagetiano que designa uma constituição mental da criança caracterizada pela predominância de seu próprio ponto de vista sobre outros possíveis. Nesse caso, a criança fica centrada em si mesma, não conseguindo se colocar no lugar das outras pessoas.

Complementando essa idéia, Kesselring (1993) afirma que Piaget descreve o egocentrismo como um fenômeno complexo e abrangente no qual a criança não distingue claramente a fantasia da realidade, centra-se ou em si mesma ou apenas na realidade exterior. Com a descentração progressiva, o egocentrismo da criança é enfraquecido tanto no comportamento sócio-moral como no cognitivo, e ela aprende a assumir os pontos-de-vista dos outros, e a considerar a totalidade e relatividade dos objetos do mundo exterior.

No que se refere ao **desenvolvimento da consciência moral**, Piaget (1932) afirma que do zero aos três anos de idade a criança não tem noção de regra ou **consciência moral**, e no final dessa fase começa a **imitar** as regras dos adultos, porém sem a compreensão

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

da essência das mesmas. Nessa etapa, ela não tem noção de infração e de sanção por transgressões, não distingue a intencionalidade dos atos e suas ações são irrefletidas e mecânicas. Dos três aos sete anos a criança tem uma noção rudimentar das regras. Porém, estas são **exteriores à sua consciência e concebidas como reveladas e impostas pelo adulto**. O **egocentrismo** é nessa fase grande aliado à coação moral. A criança é **coagida a obedecer as regras sociais** e a **imitar** os mais velhos; por outro lado, está tão **centrada em si mesma, que não possui consciência alguma dessa postura**, como se essa situação fosse sempre a certa e a única possível. Com isso, assimila as regras de forma imitava, com um caráter bastante individual - ela aprende as regras de outrem, porém pratica-as de forma fantasiosa, apenas com a aparência de sociabilidade. Dessa fase em diante, a partir dos sete anos, a criança começa a **conceber as regras como livre escolha da própria consciência**, podendo ser adaptadas aos diferentes grupos sociais. Nesse caso, a **regra da cooperação sucede a coercitiva** podendo então, a criança colocar-se no lugar dos outros.

Podemos verificar, assim, na teoria piagetiana a presença de alguns elementos que também aparecem na fala das professoras: **egocentrismo, ter consciência ou não e imitação**. É

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

possível que "egocentrismo" seja um termo proveniente do Construtivismo que, associado a conteúdos familiares das professoras, adquire um novo sentido. Estas o apresentam com o significado popularizado de "egoísmo": no sentido de pensar em si, de apego ou amor ao próprio eu, de querer as coisas materiais para si. Não são mencionadas, em momento algum, as características principais do egocentrismo piagetiano: a centração e a visão de mundo da criança unicamente pela própria perspectiva. Portanto, podemos afirmar que o conceito de egocentrismo é ancorado pelos sujeitos em um julgamento de valor social: egoísmo, e não apenas na Teoria de Piaget.

Ter consciência ou não dos atos é representado pelas professoras como a falta de capacidade em intencionar suas ações, estando atrelada a essas a imitação aos adultos. O Construtivismo faz menção da não consciência das regras e à prática imitava; no entanto, de forma mais complexa e explicativa, como já afirmamos. A criança imita os adultos porque é **coagida** socialmente a obedecer ao mais velho, e **coagida** psiquicamente pelo egocentrismo por não ter consciência de sua ação (Menin, 1996).

Nota-se que todas as professoras que dizem não haver imoralidade na criança (com uma única exceção) lecionam na primeira

unesp

série (CBI); esse fato pode sugerir que, além de basearem-se no Construtivismo para a formação de suas representações de moral, elas têm a oportunidade de, em suas experiências profissionais, lidar diretamente com crianças que estão justamente na fase da heteronomia moral - caracterizada pela coação, prática imitava e egocentrismo. Assim, além de direta ou indiretamente terem tido contato com a teoria construtivista, parecem redefinir elementos da mesma com base em suas experiências cotidianas e em outros objetos presentes no todo social e cultural.

Por outro lado, podemos notar, pelas respostas das professoras, uma tendência em ver a moral sempre como heterônoma, não sendo citadas possibilidades das crianças transporem esta fase. Isso provavelmente ocorre pelo fato de as professoras assimilarem apenas aqueles conteúdos mais próximos de seu mundo imaginário e real, no qual a heteronomia é algo mais comum e aceito, socialmente falando, do que a autonomia moral.

Dando continuidade à análise dos exemplos citados pelos sujeitos, procuramos verificar se neles aparecem os quatro

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

núcleos figurativos: **adequação e inadequação às normas sociais, atributos pessoais positivos e negativos**, o **binômio respeito** e **desrespeito** e a **relatividade**. No entanto, não encontramos correspondência relevante entre os exemplos de imoralidade e esses núcleos de representação, sendo que estes, quando se repetem ao apresentarem sentidos correspondentes aos exemplos mencionados, estão distribuídos difusamente entre as professoras, sem haver diferenciação e especificação significativas entre as mesmas.

5.3.3. As definições de senso comum sobre moral

Ao definir a moral, a maioria das professoras, (trinta delas, 63,3% com Pedagogia e 36,6% sem curso superior) a concebe como um **conjunto de normas e regras determinado socialmente** que deve ser seguido pelos indivíduos e através do qual ficam estabelecidos padrões de condutas e parâmetros de julgamento (Tabela 20).

Tabela 20 – Conceituação de "moral"

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Adequação às normas e regras sociais, bom comportamento, boa conduta	11	29,7	19	48,7	30	39,4
Respeito aos outros e a si próprio	09	24,3	05	12,8	14	18,4
Conceito bastante relativo e amplo	05	13,5	03	7,6	08	10,5
Termo perdido e deturpado em conseqüência de: famílias desestruturadas, televisão e cultura	05	13,5	04	10,2	09	11,8
Valores próprios que você segue	02	5,4	01	2,5	03	3,9
Atributos pessoais: humildade, honestidade, fidelidade, boa índole, senso crítico, opinião própria	03	8,1	03	7,6	06	7,8
O que se aprende com os pais na educação de casa	01	2,7	03	7,6	04	5,2
É a punição do inconsciente, inibição de nossos desejos individuais	-	-	01	2,5	01	1,3
Preconceito	01	2,7	-	-	01	1,3
Total	**37**	**100**	**39**	**100**	**76**	**100**

Conforme as professoras, moral pode ser:

> *"... A boa conduta do cidadão, tanto no pensamento como nas atitudes."* (C. S., professora com Magistério, 31 anos)

> *"Uma pessoa viver bem a partir de sua realidade, procurar ser o mais correto*

> *possível. Viver a vida certa, não procurar coisas que não trazem o bem. O correto vai de acordo com a educação, os costumes, tradição. Uma pessoa que faz escândalos, não é moral."* (M. S., professora com Magistério, 32 anos)

> *"Moral é o que você constrói durante sua vida toda, onde a sociedade te vê como uma pessoa que possa se encaixar na mesma."* (A. M., professora de Pedagogia, 26 anos)

> *"É uma posição correta frente ao que a sociedade espera de você. Nesse sentido, você agir conforme a sociedade espera de você."* (M. A., professora de Pedagogia, 44 anos)

Apenas duas professoras (uma sem curso superior, outra com), apesar de apresentarem essas representações sociais, questionam e apontam a determinação social e sua imposição normativa sobre os indivíduos. No entanto, fazem-no somente neste momento e de forma branda, o que tem uma repercussão pouco significativa, que logo se perde no decorrer de seus discursos. É como se o questionamento das normas não estivesse realmente introjetado em seus imaginários a ponto de predominar em suas representações :

> *"Eu acho que são regras que incutem na gente e a gente tem assim, essa preocupação de seguir para não fugir do normal, né ? Eu acho*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> *que seria mais isso aí, alguma coisa que é colocada para a gente, e a gente nunca indagou porque tem que ser feito isso, porque a gente também não indaga, né ? É alguma coisa que tem de ser seguida e que a gente segue, faz para não fugir da ordem."* (V. L., professora com Magistério, 46 anos)

> *"No lado pessoal assim seria em viver dentro de uma sociedade onde eu pudesse estar respeitando as normas dessa sociedade, mas não me ocultando. Seria estar respeitando os conceitos que eu adquiri dentro da minha cultura ... A moral para mim seria a punição do inconsciente, em outras palavras".* (A.R., professora com Pedagogia, 27 anos)

Como demostra a Tabela 20, **a reciprocidade, o respeito aos outros e a si próprio**, estão presentes em 18,4% das representações, ou em 35% dos sujeitos - cinco com Pedagogia e nove sem. Essas professoras chegam a definir moral como **respeito**:

> *"É ... respeito ... é condição de ser alguém sem prejudicar o meu semelhante."* (O. R., professora com Magistério, 56 anos)

> *"A moral é uma atitude de respeito ao próximo, não desvalorizando suas culturas, respeitando suas qualidades e seus defeitos."* (P. C., professora com Magistério, 17 anos)

> *"Moral seria o respeito em relação às pessoas, e a própria pessoa se respeitar. Porque nós só podemos respeitar as pessoas quando nós nos respeitamos."* (M.L., professora com Magistério, 46 anos)

> *"Tratar os outros com respeito, não atingir o outro, não deixar o outro constrangido, né ? O comportamento de um não afetando o outro."* (A. N., professora com Pedagogia, 32 anos)

> *"É tudo aquilo que a pessoa tem dentro dela, que ela respeite o próximo, não é ? É tudo aquilo que ela, quer seja de bom para ela que ela passe para os outros e o outros façam para ela ... Tá faltando pro povo mais respeito."* (M.A. professora com Pedagogia, 45 anos)

Várias professoras dos dois grupos (11,8% do total das respostas) complementam suas falas ressaltando que nos dias hoje esta muito difícil definir a moral e educar moralmente, visto que para muitas pessoas a **moral está ultrapassada, acabando por ser deturpada**. Chegam a culpar os meios de comunicação, as instituições familiares e a cultura pela degradação da moral.

> *"A educação que teve para pensar na moral. Sendo que hoje está muito difícil falar em educação ... Então é uma coisa difícil. É o mundo, é tudo o que está acontecendo no dia-a-dia. É a cultura que vem vindo, está tudo*

> *mudado. E isso interfere na educação ... Com a nova cultura está tudo diferente. As mães têm que trabalhar fora e os filhos ficam largados ... está muito difícil lidar com as crianças."* (M.N.S., professora com Magistério, 38 anos)

Encontra-se presente em algumas representações (10,5% do total das respostas cinco provenientes de professoras sem e três com curso superior) o **sentido relativo** da moral, acompanhado da crença de que os padrões e normas são definidos conforme a educação que o indivíduo recebe, o grupo e a família da qual faz parte. Nesse caso, o certo ou errado seria relativo, assim como o adequado ou inadequado:

> *"É difícil falar, vai de cada pessoa, cada família, a pessoa que tem que se conscientizar do que é certo ou errado para saber como educar. E esse certo e errado vai depender de cada um, por isso é difícil: o certo para mim pode não ser para outra pessoa, entende?"* (M.S., professora com Magistério, 32 anos)

> *"Eu acho bem difícil de definir, porque moral hoje em dia está ligada a comportamento. E aí depende de cada pessoa como vê a moral. É uma coisa ampla, eu não poderia escolher isso ou aquilo, porque vai depender da educação que acontece."* (M.S., professora com Pedagogia, 48 anos)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> *"Moral é você ter código de comportamento, de referência, de valores que você respeita, que você acredita que são verdadeiros. Esses valores são relativos, porque cada ser tem um valor diferente do outro."* (H.R.C., professora com Pedagogia, 32 anos)

Em menor escala são encontradas outras definições de moral, as quais são distribuídas entre as seguintes representações: **moral é ter qualidades** como **humildade**, **honestidade**, **fidelidade**, **boa índole**, **senso crítico** e **opinião própria** (7,8% das respostas), **é o que se aprende com a família** (5,2%), **são valores próprios que você segue** (3,9%), **exprime preconceito e estereótipo** (1,3%) e **é a punição do inconsciente - inibição de nossos desejos individuais** (1,3%).

Ao voltarmos à Tabela 20, verificamos que as quatro definições de moral mais freqüentes, com exceção da categoria de respostas em que as professoras fazem um "desabafo" em relação à deturpação do termo moral, repetem aqueles quatro núcleos figurativos encontrados nas representações anteriores das professoras. Esse fato reafirma a idéia de que suas representações de moral são predominantemente formadas em torno de alguns elementos centrais:

adequação às normas e regras sociais, **reciprocidade**, **relatividade** e **atributos pessoais**.

O núcleo **adequação às normas e regras sociais** está novamente presente de forma predominante nas representações das professoras, sendo repetido por aquelas que já o tinham apresentado e aparecendo em alguns sujeitos que indicaram também os outros elementos centrais em sua falas.

A **reciprocidade** aparece em alguns sujeitos (nove professoras) que ainda não a tinham expressado em suas representações, indicando anteriormente de forma majoritária aspectos correspondentes ao convencionalismo. É reafirmada por cinco professoras (quatro sem Pedagogia e duas com) como elemento central de suas representações, visto que ao definirem moral como respeito mútuo dão continuidade à associação que haviam anteriormente realizado a "moral" e "imoral" como respeito e desrespeito.

Por outro lado, devemos notar que apesar de cinco professoras sem curso superior e três com conceituarem a moral dentro do parâmetro da **relatividade**, as primeiras não reafirmam esta idéia em nenhum outro momento da entrevista e, além disso, colocam que existem regras básicas que devem ser seguidas, as quais acabam

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

caindo em padrões convencionais de moralidade. Em contrapartida, todos os sujeitos com nível superior que representam, a moral a partir de um sentido relativo, fazem-no igualmente ao realizarem associações às palavras "moral" e "imoral". Essas professoras parecem ter enraizado uma concepção de moral mais completa e elaborada permitindo, ao menos, o levantamento de indagação aos valores impostos socialmente.

A definição de moral como **atributos pessoais positivos** está presente de forma diversificada entre as professoras que mencionam os três outros núcleos de representações em suas falas. Apenas uma, com curso superior, utiliza tal representação dando continuidade à idéia associativa entre "moral" e "imoral" como virtudes e desvirtudes.

Ao serem contrastadas as definições de moral dos sujeitos com as teorias da Psicologia, notamos pouca semelhança entre elas.

As falas das professoras contêm, por vezes, representações isoladas de moral que também ocorrem nessas teorias como, por exemplo, quando se coloca que moral é ter um comportamento adequado socialmente - pensamento também presente

unesp

no Comportamentalismo; ou ainda, que é ter respeito pelos outros, idéia familiar ao Construtivismo piagetiano.

Cabe-nos neste momento questionar se tais representações são provenientes apenas do senso comum, de ideologias tradicionais presentes no cotidiano social, ou elementos retirados da ciência, redefinidos (ancorados e depois objetivados) de acordo com o senso comum, processo pelo qual são esquecidas suas significações anteriores.

Nesse caso, esses conceitos sofrem alterações que modificam seus significados originais. Podemos tomar como exemplo quando se diz que moral é "ter respeito pelo outro"; verifica-se que esta representação na fala das professoras é a própria moral, enquanto na teoria piagetiana respeito mútuo significa um tipo de relação entre iguais na qual a moral da autonomia pode surgir.

Quanto àquelas professoras (39,4% das respostas) que fazem uso dos termos "bom comportamento", "boa conduta", podemos relacioná-los a alguns elementos presentes no Comportamentalismo; no entanto, seu sentido é também apresentado pelos sujeitos de forma modificada.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como o próprio nome dessa linha teórica aponta, o Comportamentalismo preocupa-se com atos e condutas observáveis, que podem ser chamados de **comportamento**. O comportamento pode ser modelado, através da apresentação de estímulos reforçadores, que podem aumentar ou diminuir a freqüência dos comportamentos que os produzem. Quanto ao comportamento moral, pode ser manipulado pela apresentação ou não de reforços. Conforme Skinner (1972), o comportamento social adequado pode ser ensinado resposta por resposta, se reforçado no momento e da forma adequada.

Na fala das professoras verificamos apenas a presença da palavra **comportamento**, acompanhada do julgamento de valor **bom** e **mau**, simplificando, dessa forma, o significado desse termo se levarmos em consideração o que o Comportamentalismo nos apresenta. Apesar dessa linha teórica fazer menção a comportamentos tidos como adequados ou inadequados socialmente, ela não os reduz a uma concepção maniqueísta de bom e mau. Para apontar o que é adequado ou não, conforme o Comportamentalismo, devemos sempre levar em consideração o ambiente no qual o comportamento deve se manifestar, mesmo que esse seja reduzido à determinação do sistema social. As falas das professoras demonstram ser reduzidas apenas às noções

unesp

"**bom comportamento**" e "**mau comportamento**", sendo, às vezes, considerado que estes são estipulados socialmente mas, em nenhum momento, como algo que deve ser conduzido por toda uma técnica própria de reforçamento.

Com isso, verificamos um distanciamento entre o significado de "**comportamento**" e suas implicações para a ciência e para o senso comum. Essa divergência não nos permite afirmar que as professoras se basearam no Comportamentalismo para erigir suas representações sociais. Termo compartilhado por elas, pode ser proveniente ou de uma vulgarização e simplificação da ciência, ou de conteúdos observados e construídos nas trocas cotidianas.

Com efeito, na utilização de termos ou conceitos das teorias psicológicas ou aproximações não há uma diferenciação significativa entre o grupo de professoras com ou sem o curso superior.

O discurso de uma professora com o curso de Pedagogia parece basear-se em uma teoria psicológica na construção de sua representação social de moral. Definindo esta como "punição do inconsciente" e "inibição de nossos desejos individuais", demonstra ter por base conceitos provenientes da Psicanálise e menciona,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

inclusive, uma professora do curso da Pedagogia como quem teria aprendido tais conceitos.

Em sua entrevista, inicialmente discorre sobre o tema "moral" sem utilizar termos psicanalíticos. De repente, após uma breve pausa, começa a buscar tais termos em seu universo cognitivo e com base neles continua seu discurso:

> *"No lado pessoal, assim, seria viver dentro de uma sociedade onde eu pudesse estar respeitando as normas dessa sociedade, mas não me ocultando. Seria estar respeitando os conceitos que eu adquiri dentro da minha cultura, também, dentro da família. Mas tem muitas coisas que a gente aprende dentro desse convívio familiar que, também, muda muito, né, para a gente. [pequena pausa] A moral para mim seria a punição do inconsciente, em outras palavras. Eu lembrei da Carmem, uma professora que tive na faculdade; o nosso inconsciente, né, que libera as nossa fantasias, todos os nossos desejos, e são essas condutas que a gente adquire dentro da família desde quando nós nascemos, e toda a sociedade que exige isso de nós, que nós tenhamos uma conduta para viver e essa moral é a inibição de nossos desejos mais individuais."* (A.R., professora com Pedagogia, 27 anos)

Quando questionada se acredita no que acaba de mencionar, estabelece relações entre fragmentos da teoria psicanalítica

e sua própria vivência familiar, demostrando apropriar-se de alguns conceitos psicanalíticos tais como desejo, inconsciente, punição; modificando-os, porém, conforme seu próprio universo de conhecimento:

> *"Eu acredito, porque muitas coisas que eu queria fazer, eu desejo fazer, e sinto que, principalmente morando em uma cidade do interior, às vezes eu sou punida pelo meu próprio marido, né ? ... Então, eu sei nas coisas que ele acredita e ele no que eu acredito, então, às vezes, eu tenho que punir os meus desejos porque eu sei que às vezes eu vou feri-lo e vice-versa. E isso acaba passando para os nossos filhos, aquela normalidade, essa punição de eu querer chegar em casa, quebrar as coisas, dar aqueles ataques, querer ligar o som mais alto do que todo mundo. Então eu vou me punir por quê ? Eu vou criar uma moral que vai estar ferindo o meu vizinho, eu vou estar prejudicando alguém, e isso sem querer, no inconsciente é passado para os meus filhos, que eles vão estar vendo que eu não aceito aquilo ..."* (A.R., professora com Pedagogia, 27 anos)

Ao exemplificar uma atitude moral e uma imoral de um aluno, ela dá continuidade a essa linha de pensamento e novamente, pelo processo de ancoragem, associa conteúdos da teoria psicanalítica

ao seu próprio repertório de conhecimento, redefinindo-os e objetivando-os em exemplos:

> *"O que seria moral dentro de uma sala de aula ... o respeito e o convívio na sala de aula, que eles possam pelo menos, é onde entra essa punição; seria imoral se ele chegasse e começasse a falar os maiores palavrões que vêm a cabeça dele, querer manifestar todo aquele desejo de revolta que traz na sala de aula, ou querer ferir o colega corporalmente."*
> (A.R., professora com Pedagogia, 27 anos)

Percebemos, através de seu discurso, que essa professora representa moral como a punição dos desejos inconscientes, noção psicanalítica modificada e simplificada. Para essa linha teórica, a moral é proveniente da renúncia que os indivíduos têm que fazer ao princípio do prazer em favor da realidade. Essa renúncia é impulsionada por um sentimento de culpa inconsciente proveniente de dois fatos que marcam os homens: um crime primevo e o complexo de Édipo, resultante do desenvolvimento psicossexual infantil pela relação afetiva da criança com seus progenitores. É esse sentimento de culpa que conduz os indivíduos a se ajustarem às exigências de ordem moral, as quais estão ligadas simbolicamente ao modelo parental de

autoridade. Nesse contexto, há um deslocamento dos desejos sexuais para atividades aceitas socialmente e concebidas como morais.

A moral vem, também, para a Psicanálise, como uma maneira de inibir impulsos e desejos inconscientes que, atrelados ao sentimento de culpa podem materializar a punição, que é por eles justificada.

Dessa forma a punição, que pode ocorrer ou não, dependendo de cada personalidade e da natureza e intensidade dos desejos que são reprimidos, é apenas um elemento presente na teoria moral psicanalitica, e não a própria definição da moral – como a utiliza o sujeito em questão. Verificamos que para essa professora a "punição dos desejos inconscientes" e a inibição destes vêm para evitar todas as atitudes não adequadas que se tem vontade de fazer: "quebrar as coisas, gritar, ligar o som alto, manifestar o desejo de revolta", e isso é definido como moral. Com essa representação os desejos de natureza sexual ou incestuosa da teoria psicanalítica são ancorados no que é familiar para essa professora e objetivados nas ações citadas, ocorrendo, então, um "barateamento" da teoria.

Cabe ressaltar que somente nas falas citadas desse sujeito os conceitos psicanalíticos foram mencionados, não sendo

referidos nos outros conteúdos surgidos no decorrer da entrevista, os quais não se diversificaram muito das respostas das outras professoras.

5.3.4. Representações sobre a formação moral

Outro aspecto investigado nas entrevistas foi a representação que as professoras constroem acerca da **formação da moral no indivíduo**, mais especificamente na criança, e quais **suas crenças em relação aos fatores que a influenciam**.

A **importância da família** na formação moral da criança é predominante nas representações sociais de todas as professoras, sejam estas com ou sem curso superior. Entre essas representações estão presentes dois tipos de crenças que, direta ou indiretamente, referem-se à **família**. A primeira, aparecendo em 18,2% das respostas, é a de que a **formação moral tem sua base na família e que esta é a maior responsável neste papel** (vinte e cinco professoras). Complementando essa idéia, as professoras afirmam que **se a criança tem uma boa formação em casa não recebe más influências de outros ambientes como a escola, a rua e as más companhias** (10,9% das respostas). (ver Tabela 21)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tabela 21 – Formação da "moral"

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A formação da moral tem sua base na família desde muito cedo. "Educação vem do berço"	11	20	14	17	25	18,2
Se a criança tem uma boa formação em casa, não assimila coisas "ruins" em outros lugares	05	9,0	10	12,1	15	10,9
A família ensina pelos exemplos: "os filhos são os espelho dos pais"	07	12,7	08	9,7	15	10,9
A família está em decadência: pais separados, que trabalham fora o dia todo, sem parâmetro para uma doa educação. Em conseqüência, as crianças ficam muito soltas, sem regras, o que é prejudicial	01	1,8	06	7,3	07	5,1
A moral se forma laço afetivo, a família dando: carinho, amor, afeto e atenção	04	7,2	05	6,0	09	6,5
Problemas sociais, que na família, têm sido prejudiciais para a formação da moral: falta de emprego, baixos salários	03	5,4	01	1,2	04	2,9
Forma-se através de características genéticas herdadas dos pais	-	-	01	1,2	01	0,7
Além da família, forma-se pelo auxílio de outros segmentos: escola, sociedade, comunidade, meios de comunicação	11	20	13	15,8	24	17,5
A moral se forma pelos exemplos do todo social	03	5,4	04	4,8	07	5,1
A moral se forma conversando, corrigindo, ensinando a criança, mostrando o que é certo ou errado	04	7,2	11	13,4	15	10,9
A religião auxilia na formação moral	01	1,8	06	7,3	07	5,1
A televisão é prejudicial	01	1,8	02	2,4	03	2,1
Depende muito do indivíduo	02	3,6	-	-	02	1,4
A formação da moral se dá pela conscientização, respeito, reflexão	02	3,6	01	1,2	03	2,1
Total	**55**	**100**	**82**	**100**	**137**	**100**

Apoiada na crença de que a educação moral deve ocorrer em casa, está a concepção de que os **problemas familiares**

refletem negativamente no desenvolvimento moral de seus membros. De acordo com alguns sujeitos, atualmente a **instituição familiar está em decadência, muitas famílias estão desestruturadas**, e os **filhos de pais separados, desorientados** ou **ocupados demais, permanecem soltos e sem regras** (5,9% das respostas). Além disso, acreditam que **problemas sociais, como o desemprego e as dificuldades econômicas também geram conseqüências nocivas às famílias** (2,9%).

Para **garantir a formação moral de seus membros, estas devem recorrer à apresentação de bons exemplos e modelos** - os pais devem ser exemplos aos filhos para que seja garantida a "modelação moral" dos memos (10,9%); assim como a **manutenção de laços afetivos**, de **carinho**, **amor**, **afeto** e de **atenção** (6,5%).

Essas representações totalizam 51,6% das respostas das professoras, indicando que grande parte destas responsabiliza diretamente a família pelo formação moral dos indivíduos. Esse dado demonstra a predominância de valores tradicionais, que chegam mesmo a ocultar a função da escola e de outras instituições no desenvolvimento da moral. De acordo com esse pensamento, o desenvolvimento moral deve restringir-se aos costumes e valores

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

tradicionais e às relações autoritárias, visto que cabe aos pais educar os filhos e mostrar-lhes o certo e o errado. Os sujeitos que apresentam essas idéias não citam a importância do "partilhar" e da "troca" entre iguais na formação da moral (elementos valorizados pela teoria piagetiana). Pelo contrário, podemos até mesmo identificar em seus discursos uma preocupação em proteger as crianças daquelas oferecendo-lhes modelos e condutas prontos, que devem seguir e copiar.

Vejamos os exemplos a seguir:

> *"Eu acho que vem da educação em casa, um pai que só demonstra para a criança coisas imorais, a criança vai repetir esses hábitos imorais. É pelo modelo que as crianças vão aprendendo, elas não sabem as razões de nossas ações, mas vão copiá-las ... As crianças são eternas copiadoras ..."* (M.S., professora com Magistério, 32 anos)

> *"Isso daí vem do berço também, né? Pais ensinando ... e depois se a escola é aberta ... Ali então, se o aluno foi muito bem preparado em casa, ele vai para a escola e essas coisas erradas ele não pega. Esses alunos imorais não vão exercer influência sobre a criança ..."* (Z.A., professora com Pedagogia, 62 anos)

unesp

> *" A base da formação de um indivíduo apto para conviver sem problemas com a sociedade está na sua família. A família é sem dúvida o alimento para o desenvolvimento da sua personalidade, e hoje a família está em decadência."* (A.M., professora com Pedagogia, 26 anos)

> *"... a maior formação vem da família. Porque quando a criança vem bem estruturada e formada ... A formação foi edificada dentro do seio familiar, a partir daí toda formação que ela receber, ela não vai sair para outro caminho ... Ela vai permanecer naquele caminho, naquela formação boa que ela recebeu."* (M.L., professora com Pedagogia, 46 anos)

O segundo tipo de crença, presente em 17,5% das respostas, revela que algumas professoras (vinte e quatro), **apesar de reconhecer a função familiar na formação moral, admitem a relevância de outros segmentos nesse papel, como a escola, a sociedade, a comunidade e os meios de comunicação**. As professoras que expressam esse pensamento demonstram acreditar na importância dos relacionamentos sociais e das interações para o desenvolvimento moral, ultrapassando os limites que a exclusividade da educação familiar pode impor; algumas não deixam de enfatizar a **influência dos exemplos no todo social** (15,1%):

unesp

"A formação da criança se dá através da família, da escola; vai tendo a noção de moral, vai distinguindo o certo e o errado. É tudo através da formação mesmo, da família e da escola." (Z.A.S., professora com Pedagogia, 49 anos)

"Em todos os segmentos em que a criança participa isso deve estar inerente, em casa, na escola, com os amigos. Ensina-se a criança a respeitar o outro pela palavra e principalmente pelo exemplo." (M.P., professora com Pedagogia, 58 anos)

"A criança é que nem uma esponja, ela vai recebendo toda a influência do meio ambiente, dos adultos com quem ela vive, de toda moralidade e imoralidade dos adultos, de todo o meio. E acho que depende da família, e também da escola ... com os próprios amigos ela também vai se formar." (H.R.C., professora com Pedagogia, 32 anos)

"Eu acho que desde que a criança está na barriga da mãe já começa sua formação moral. Desde o início ela recebe a influência do meio que ela vive, da mãe e do pai. Os pais são os maiores responsáveis pela formação das crianças. No entanto, a criança não é um ser passivo, ela age, interage e assim vai se formando. Desde o começo você tem que ir educando a criança para ela ir adquirindo hábitos como o respeito e a organização. Quando a criança chega na escola ela já correga conteúdos aprendidos aí nós daremos

unesp

> *continuidade ... Assim como a vida vai ensinar, nós também vamos."* (M.A., professora com Magistério, 24 anos)

Nas duas últimas falas é notável a presença do processo de objetivação, pelo qual a recepção das influências do meio externo é materializada como um processo orgânico e físico. São utilizados dois tipos de imagens. No primeiro exemplo a criança é comparada a uma "esponja", absorvendo para si todas as influências externas, e no seguinte afirma-se que já na barriga da mãe essas influências vão sendo recebidas como que fisiologicamente e de forma inevitável. Nesses dois sentidos, a criança é vista como um "receptáculo" de influências, determinadas quase que fisicamente. Dessa forma, o abstrato é transformado em concreto, o mental em algo que existe no mundo físico (Moscovici, 1984).

Em 10,9% das respostas (quinze professoras com Pedagogia e quatro sem) aparece que a **moral se forma corrigindo, ensinando, mostrando o que é certo ou errado**.

Em apenas 5,1% das respostas a religião é citada como grande aliada na formação moral; a **televisão** aparece em 2,1% **como prejudicial**; a **conscientização**, o **respeito** e a **reflexão** são lembrados

unesp

também em 2,1% e o **papel do indivíduo e da hereditariedade** aparecem novamente em 2,1%.

Analisando a totalidade das representações das professoras em relação à formação da moral, podemos afirmar que a família é considerada pela maioria como a principal e, às vezes, única influenciadora nesse processo, constituindo-se na base para um desenvolvimento adequado e bem alicerçado. Dentro dessa concepção está introjetada a idéia de que se a família cumprir corretamente seu papel não haverá "perigo" de a criança "perder-se" moralmente. Essa formação da moral "pela família" deve, segundo os sujeitos, ser conduzida pela apresentação de bons exemplos paternos, para que seja garantido o processo de modelação, visto que os filhos tendem a copiar "tudo" dos pais, e pela formação do vínculo afetivo, citado como necessidade intrínseca da natureza humana.

Verificamos nessas representações, a presença de elementos coincidentes tanto com a teoria psicanalítica como com a comportamentalista; porém, novamente não podemos afirmar tratarem-se de conteúdos que apenas se assemelham entre si, ou se realmente têm como base essas teorias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para a Psicanálise, a família tem grande importância para a formação do caráter moral da criança, o que se dá através das relações afetivas desta com seus pais. A vivência da criança nessas relações ocorre pela manifestação de sentimentos direcionados aos pais, que se transformam em desejos de natureza instintiva e sexual. Ao genitor do sexo oposto ela direciona seus impulsos sexuais em busca de satisfação, identificando-se com o genitor do mesmo sexo, com a fantasia de substituí-lo. A partir dessa primeira identificação, que se dá pela experienciação do complexo de Édipo, o ego da criança começa a ser modelado. Esse conflito edípico resulta em um intenso sentimento de culpa que tem, como reação contrária, o controle interno em relação aos próprios impulsos, o qual tem como executor a instância psíquica denominada superego. O superego seria, então, o condutor da moral nos indivíduos, sendo esta entendida como auto censura, identificada com **o modelo de autoridade parental**.

Dessa forma, vemos que o papel da relação familiar na formação da moral, para a Psicanálise, dá-se pelos laços afetivos e pela identificação proveniente dos mesmos, ambos resultados do complexo de Édipo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Ao nos voltarmos para os discursos das professoras, verificamos que para estas, a família tem quase uma influência "mágica" na formação moral: o laço afetivo por si só já a formaria, bastando os pais dar carinho, amor e atenção para a criança. Além disso, a cópia de modelos é central nessas representações Porém, o processo de identificação não é mencionado como na Psicanálise, sendo reduzido à pura imitação ou repetição imediata das atitudes paternas, quase como um processo automático.

Vimos que no Comportamentalismo a modelação está presente como aspecto importante para a criação de comportamentos morais. No entanto, o comportamento modelo copiado é aquele socialmente reforçado, aspecto também diferenciador das representações apresentadas.

Com base nesses dados, podemos retomar as duas hipóteses que anteriormente levantamos. A primeira é a de que as representações das professoras revelam uma tão significativa modificação e redefinição de conteúdos da ciência, que estes tornam-se quase irreconhecíveis. A outra hipótese é a de que os elementos presentes nas representações das professoras que poderiam ser

unesp

associados a teorias psicológicas tratam-se apenas de senso comum, sem qualquer ancoragem na ciência.

Quanto à correlação das tendências das respostas com os quatro núcleos figurativos **adequação às normas sociais, reciprocidade**, **relatividade** e **atributos pessoais**, verifica-se que a centralização da família na formação moral é predominante nas professoras que tendem a representar a moral de forma **convencionalista**, apesar de que uma minoria de sujeitos que tem como núcleos representativos os outros três elementos também o faz. Por outro lado, é nítido que os núcleos **reciprocidade**, **relatividade** e **atributos pessoais** estão presentes majoritariamente nos sujeitos que consideram os outros segmentos sociais - escola, sociedade, amigos e outros - como relevantes na formação moral, não havendo diferença significativa, com relação a esse quesito, entre professoras com ou sem curso superior.

Esses aspectos demonstram que a **tendência de conformidade às regras sociais** é reafirmada na maioria das professoras, ao atribuírem à instituição famíliar toda a responsabilidade na formação moral da criança, assim como a culpa diante de qualquer falha naquela. A escola e outros segmentos sociais, nesse contexto, são



poupados de qualquer responsabilidade, sendo até mesmo, às vezes, mencionados como entraves para a educação familiar.

Esse ideário, segundo o qual a formação moral está centrada na família, é bastante tradicional e, de certo modo, reproduz o pensamento de que a Educação Moral deve se dar pelas relações autoritárias, nas quais os filhos devem ser submissos aos pais, não lhes cabendo questionar as regras sociais, mas apenas aceitá-las e copiar modelos prontos. Estes, certamente, também chegaram aos pais pelo mesmo tipo de relação, provenientes das determinações do sistema social.

As professoras que reconhecem a riqueza dos outros ambientes, além do familiar, para a formação moral, demostram um questionamento indireto desses modelos prontos, concebendo assim a moral como algo que é **construído nas relações interpessoais**, um processo **de troca**, e não apenas **de recepção**, externo ao indivíduo.

unesp

5.3.5. As práticas das professoras na Educação Moral

A Tabela 22 ilustra quantitativamente quais práticas as professoras, com ou sem curso superior **representam serem ideais para a Educação Moral** de seus alunos e **que dizem fazer uso**.

Tabela 22 - Prática dos professores

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Conversar, mostrar o que é certo ou errado, explicar o que é bom ou ruim, orientar	14	26,4	12	24	26	25,2
Conversar sobre a convivência, respeito mútuo, cooperação	06	11,3	04	08	10	9,7
Dar exemplos, ser o exemplo, viver a moral	04	7,5	07	14	11	10,6
Contar historinhas, comentar exemplos por filmes, desenhos	03	5,6	04	08	07	6,7
Estabelecer regras na sala de aula	05	9,4	02	04	07	6,7
Conversar e orientar os pais	02	3,7	03	06	05	4,8
Dar carinho, amor, afeto, atenção	05	9,4	05	10	10	9,7
Entender os problemas dos alunos, deixá-los desabafar	02	3,7	-	-	02	1,9
Moldar a criança	01	1,8	02	04	03	2,9
Reforçar	02	3,7	02	04	04	3,8
Elaborar regras em conjunto	01	-	03	06	04	3,8
Respeitar o aluno	05	9,4	-	-	05	4,8
Levantar problemas, dialogar, discutir os assuntos presentes na sociedade	02	3,7	03	06	05	4,8
Estimular a criatividade, o senso crítico, a independência	01	1,8	03	06	04	3,8
Total	**52**	**100**	**50**	**100**	**103**	**100**

unesp

Com base nessa tabela verificamos que as **práticas** mais mencionadas são aquelas relacionadas aos **procedimentos verbais de Educação Moral**, tais como: **conversar, mostrar o que é certo ou errado**, **explicar o que é bom ou ruim**, **orientar** (práticas citadas por vinte e seis professoras, totalizando 25,2% das respostas); **conversar sobre a convivência**, **respeito mútuo** e **cooperação** (9,7% das respostas); **contar historinhas**, **comentar exemplos por filmes histórias e desenhos** (6,7% das respostas); **estabelecer regras na sala de aula** (6,7%) e **conversar com os pais dos alunos** (4,8).

Trechos de discursos reproduzidos, a seguir, ilustram esses dados:

> *"É a gente tendo uma formação interior; aí você vai passando para eles durante a aula, explicando o que é certo ou errado ... é mostrando o certo ou errado, como conduzir os coleguinhas, como tratar os pais. É devagarzinho, porque eu estou semeando. É mostrando para eles o que é certo ou errado através de estorinhas, muitos livrinhos, estar procurando sempre uma que dá um desfecho final de moralidade para eles, de amor de respeito."* (Z.A.S., professora com Pedagogia, 49 anos)

"Conversando bastante com eles, ensinando a conduta correta." (N.C.P., professora com Magistério, 35 anos)

"Eu tento educá-los pelo diálogo, conversando, mostrando o que é certo." (M.N.S., professora com Magistério, 38 anos)

"Então, tento chegar, conversar e explicar: 'Dentro de uma sala de aula para você ser amiguinho dele você não pode agir desse jeito, você tem que ser de uma outra forma'. Mas não que eu queria que ele se transforme, mas assim, apenas, e no coletivo, sempre estar conversando sobre a união, sobre a convivência..." (A.R., professora com Pedagogia, 27 anos)

"A orientação familiar ajuda na progressão dos alunos na escola. A gente chama o pai, conversa, chega até a orientar os pais como eles devem fazer..." (V.L., professora com Magistério, 46 anos)

"Olha, eu normalmente tenho o costume de parar a aula e falar. Dar assim, tipo uma lição de moral para eles. Expor o que é bom para eles, que o que eles estão fazendo é para o futuro deles, que eles não agradecem agora, mas mais tarde vão agradecer, assim, nesse sentido. Eu acho que a minha contribuição é nesse sentido. Eu converso com eles." (M.H., professora com Pedagogia, 44 anos)

unesp

> *"No primeiro dia de aula eu coloco todos os pingos nos 'is', que eu quero respeito, mas que eu vou respeita-los. Para tudo tem hora, tudo tem licença..."* (N.C.P., professora com Magistério, 35 anos)

Outros tipos de práticas, também ditas como presentes no cotidiano das professoras, são: **dar carinho**, **amor**, **afeto** e **atenção** (9,7% das respostas) e **entender os problemas dos alunos, deixando-os desabafar** (1,9%).

Os exemplos abaixo ilustram as descrições de tais práticas:

> *"O que eu acho que muda muito a criança é se aproximar dela de forma mais carinhosa, mais humana. Ela não procura te decepcionar."* (M.S., professora com Pedagogia, 32 anos)

> *"... eu procuro atender as necessidades das crianças, ver se ela precisa de carinho e atenção."* (M.S., professora com Magistério, 32 anos)

> *"Eu acho que todos os professores deveriam parar para ouvir seus alunos. Porque às vezes a pessoa fica tão preocupada com o conteúdo que tem para passar ... Mas eu acho que o momento que você pára para ouvir um ser humano, você não está perdendo tempo, você*

> *está ganhando em benefício daquela pessoa que está querendo pôr tudo para fora, aquilo que está sufocando ela. E eu acho isso muito importante."* (M.L., professora com Magistério, 46 anos)

Outras práticas citadas pelas professoras, que podem ser agrupadas por serem procedimentos que possuem algumas características em comum, são: **respeitar o aluno** (4,9% das respostas), **levantar problemas**, **dialogar**, **discutir assuntos na sociedade** (4,9%), **estimular o senso crítico**, a **independência** (3,8%) e **elaborar regras em conjuntos com os alunos** (3,8):

> *"Em primeiro lugar, respeitar a individualidade do meu aluno, pois cada aluno traz uma bagagem consigo mesmo. E a partir daí, ele pode ir educando no dia-a-dia, mostrando como cada criança deve tratar o seu próximo."* (A.L. professora com Magistério, 21 anos)

> *"Colocando para eles de uma maneira clara, entendível para eles do que nós temos em discussão em nossa sociedade ... As normas são colocadas em conjunto com eles ... é um diálogo mesmo, não tem para onde você ir. Mesmo em casa, mesmo na escola, no seu trabalho, se não tiver algumas norminhas criadas pelas pessoas que ali estão, que vão fazer parte daquilo ali. Porque se as pessoas*

> *não respeitam, não faz parte deles, você impôs."* (M.S., professora com Pedagogia, 48 anos)

> *"Mostrando para eles, abrangendo certos assuntos. Levantando problemas. Eles mesmos formam as regras, porque eles sabem o que é certo ou errado ... aqui a gente procura trabalhar desenvolvendo essa parte das crianças: falar ouvir, eles são bastante críticos. As crianças participam de tudo, são muito independentes nas atividades."* (J.R., professora com Pedagogia, 44 anos)

Por fim, encontramos aquelas representações segundo as quais a formação moral na escola se dá **pela apresentação de modelos e exemplos** (10,6%), **moldando a criança** (2,9%) e **utilizando técnicas de reforçamento** (3,8%):

> *"Eu acho que o professor tem uma influência muito grande sobre o aluno, desde o momento que ele pode dar bons e maus exemplos."* (M.S., professora com Magistério, 19 anos)

> *"Eu converso, oriento, coloco regras, coloco limites, reforço aqueles alunos que já vêm condicionados a seguir algumas regras..."* (A.N., professora com Magistério, 41 anos)

> *"Então eu acho que a escola ajuda, mas ela não forma, ela ajuda reforçando o*

unesp

> *comportamento da moral."* (A.N., professora com Pedagogia, 32 anos).

A partir das representações sobre as práticas das professoras, podemos perceber que estas têm como **núcleo quatro tipos básicos de procedimentos de Educação Moral na escola**.

A primeira representação de como se educar moralmente, e a mais utilizada pelas professoras, totalizando 48,7% das respostas, é aquela baseada na **transmissão oral daquilo que se entende por moral**. Essa representação está pautada na crença de que falar para a criança o que é certo ou errado já seria suficiente para garantir uma Educação Moral. Esse tipo de prática remete-nos novamente ao **convencionalismo e conformismo** da maioria das professoras visto que essa forma de se educar moralmente a criança é pautada na admissão de que já existem padrões e normas sociais prontos, que devem apenas ser transmitidos de forma autoritária e impositiva do mais velho para o mais novo, do superior para o inferior.

Esse tipo de representação, se traduzido em práticas de transmissão de valores, certamente reproduz as relações de coação na escola e, segundo Piaget (1930), pouco ajuda na formação moral da criança, visto que as regras são assimiladas como exteriores a ela, com

unesp

pouca probabilidade de serem seguidas ou mesmo observadas. Essas representações não seguem nenhuma linha teórica da moral, parecendo estar baseada apenas em valores sociais tradicionais e na observação de relações autoritárias que, reproduzidas na experiência cotidiana da vida social, muitas vezes são tidas como naturais.

Em seguida, temos aquelas representações que indicam que para possibilitar uma boa Educação Moral dos alunos é necessário **apelar para a formação de vínculos e laços afetivos e para técnicas quase psicoterapêuticas de "desabafo"** (11,6% das respostas). Essas crenças parecem estar enraizadas em duas idéias.

Primeiramente, parece que as professoras têm como base a ideologia burguesa de que a escola deve ser uma continuidade do lar, sendo a professora a representação da figura materna no ambiente escolar, devendo suprir as necessidades afetivas e emocionais da criança e conquistar seu amor. Em troca, esta deve preencher todas as expectativas da professora e, indiretamente, da instituição escolar, criando-se então uma relação maternalista de submissão e obediência.

A segunda vertende que pode sustentar essas representações é uma linha de pensamento proviniente da teoria psicanalítica. Conforme Kupfer (1992), alguns autores procuraram

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

realizar um "casamento" entre a Psicanálise e a Educação, aplicando, as técnicas psicalíticas em algumas escolas oficiais. Entre essas técnicas são citadas: a associação livre de idéias, a influência analítica do professor sobre a criança e a promoção da identificação desta com o pedagogo.

Ao nosso ver, as professoras que sugerem procedimentos afetivos e quase catárticos para educar moralmente seus alunos ancoram concepções e técnicas psicanalíticas a seus repertórios de comportamento, fazendo uso delas de forma modificada. Apesar de notarmos que usam tais recursos, não conseguem dizer onde os aprenderam, transformando-os em atitudes naturais e pessoais.

O terceiro tipo de representação sobre as práticas educacionais no ambiente da moral pode estar baseado tanto no senso comum como na teoria comportamentalista. Segundo esses grupos, para se educar o aluno é necessária **a apresentação de bons modelos pelos professores** e o **uso de reforços para que os alunos condicionados a seguir as regras sociais mantenham tal comportamento**. Nessas representações verificamos que as professoras se utilizam de termos da teoria comportamentalista, acreditam neles e procuram colocá-los em prática. Em 17,5% das

respostas é mencionada a apresentação de modelos na escola como recurso eficaz para a Educação Moral, sendo que em 6,8% são utilizadas palavras que fazem parte do vocabulário comportamentalista, tais como: **recompensa**, **modelação**, **condicionamento**, **reforço positivo** e **reforço negativo**.

O último grupo de representações apresentado pelas professoras demonstra **práticas menos convencionais** e, até mesmo, **impulsionadoras de uma moral mais elaborada e autônoma**. Esses procedimentos estão presentes em 17,2% das respostas dos sujeitos e nos remetem à concepção piagetiana e kohlberguina de Educação Moral. Essas representações parecem ter como base o Cognitivismo, valorizando, para a formação da moral o **respeito mútuo**, o **levantamento de problemas e de temas experenciados no todo social e pela própria criança**, **o estímulo à criticidade**, **à independência** e **à elaboração das regras sociais e escolares em conjunto** (professores - alunos, aluno, aluno - aluno).

As professoras preferem fazer uso desses procedimentos por acreditarem que o aluno deve ser crítico e independente para ser realmente moral e que só colocando as regras em

conjunto é que eles vão realmente seguí-las, já que essas terão sido construídas por eles próprios.

Como já afirmamos, esse tipo de crença coincide muito com as idéias do Cognitivismo, especialmente com o pensamento piagetiano, segundo o qual o ideal moral, ou seja, a moral da autonomia, só pode ser construída pelas relações de igualdade, pelo respeito mútuo, pela experienciação da criança na construção de regras em conjunto, pela cooperação; assim, as regras morais serão uma necessidade intrínseca da criança, pois farão parte dela.

Na formação de sua representação, resta-nos saber se as professoras utilizaram elementos da teoria construtivista, ou apenas da experiência cotidiana.

Ao procurarmos verificar como esses quatro tipos de representações estão distribuídos entre as professoras, constatamos que podem ser reconhecidos de forma difusa, não havendo respostas características para cada grupo de sujeitos. Nesse contexto, percebemos que se utilizam dos quatro tipos de práticas de forma bastante eclética, não existindo diferenciação entre professoras com ou sem curso superior de Pedagogia.

unesp

5.3.6. O discurso das professoras sobre a origem de suas representações sociais.

Ao pedirmos às professoras que reconhecessem a **origem de suas falas sobre moral**, verificamos que a grande maioria delas (trinta e três sujeitos) indica a experiência, como professora e da vida cotidiana, fundamentais para a construção dos conteúdos que expressam. Esse pensamento, está presente em 46,4% do total de respostas e pode ser identificado nas seguintes falas:

> "*A própria vivência me fez refletir bem a esse respeito, me dando mais experiência em saber como tratar o aluno.*" (T.A., professora com Magistério, 48 anos)

> "*... não aprendi no Magistério. Nem em lugar nenhum. É algo que vem comigo com a experiência.*" (L.A., professora com Magistério, 44 anos)

> "*... nunca tinha visto isso em nenhum lugar. Só convivido com isso na experiência do dia-a-dia.*" (M.S., professora com Magistério, 19 anos)

> "*... eu aprendi foi pela experiência. A gente vai vendo que assim é bom, assim é certo. Vai indo pela experiência, pelo jeitão, e a gente vai*

> *conseguindo fazer um tipo de trabalho dessa forma."* (M.P., professora com Pedagogia, 58 anos)

> *"é só na convivência com a classe ... Olha, eu vi isso na vivência, eu não me lembro de ninguém ter me falado como lidar com essas situações."* (M.R., professora com Pedagogia, 30 anos)

> *"... isso foi no dia-a-dia mesmo, que a gente observa no dia-a-dia, na luta, porque você fala, você educa a criança."* (M.A., professora com Pedagogia, 45 anos).

Verificamos que a relevância da experiência profissional e cotidiana é mencionada tanto pelas professoras com quanto nas sem curso de Pedagogia. A Tabela 23 demonstra esse dado, entre outros que discutiremos a seguir.

Tabela 23 – Expressões das professoras sobre a origem de suas representações sociais

	Professoras sem Pedagogia		Professoras com Pedagogia		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Experiência na escola como professor/ vivência	17	47,2	16	45,7	33	46,4
Experiência com os filhos	04	11,1	04	11,4	08	11,2
Aprendizado com professores no papel de aluno	03	8,3	02	5,7	05	7,0
Formação familiar	03	8,3	01	2,8	04	5,6
Formação religiosa	01	2,7	01	2,8	02	2,8
Coisas internas, sensibilidade própria	02	5,5	03	8,5	05	7,0
Auto-avaliação / auto-educação	01	2,7	03	8,5	04	5,6
Formação escolar (Magistério e/ou Pedagogia)	02	5,5	02	5,7	04	5,6
Discussões com outras professoras/ HTPC	02	5,5	02	5,7	04	5,6
Grupo de convivência	01	2,7	01	2,8	02	2,8
Total	**36**	**100**	**35**	**100**	**71**	**100**

A experiência como mãe, com os filhos, aparece em 11,2% das falas, citada como mais um meio de construção de conhecimentos e práticas sobre moral:

> *"Como mãe e professora a gente todo dia tem que pensar sobre isso ... Eu acho que só a experiência mesmo para ir ensinando."* (M.A., professora com Magistério, 34 anos)

A vivência de ter sido aluna um dia também é mencionada (7% das respostas) no sentido de ter aprendido com a postura de professores do tempo de Primário, Ginásio e Magistério :

> *"Eu lembro que eu tinho uma professora de Geografia, Dona Maria Célia. Gente ! Mas ela dava tanto sermão ... mas era difícil o dia que ela não passava um sermão, eu sei que a sala ficava escutando. Eu lembro que ela fazia o sermão só que eu não lembro o que ela falava. Eu não lembro. Mas eu lembro que ela era rígida, dura, dava cada lavada em nós. Tinha ela e o professor Machado também. Aquele tempo tinha muito disso."* (M.H., professora com Pedagogia, 44 anos)

A **formação familiar** aparece em 5,6% das respostas, e a **religiosa** em 2,8%:

> *"Eu nunca vi isso. Isso vem da gente, da minha formação. Fui criada praticamente sem mãe, mas minha família, todo mundo tem essa maneira, sei lá, os mais velhos foram passando, sabe, aquela coisa de proteção, de querer o melhor. Eu fui de família muito simples, mas quando a minha mãe faleceu, os meus irmãos tiveram esse cuidado comigo, jamais eles deixavam que eu me misturasse com crianças da rua porque eles achavam que eu ia aprender coisa errada. Eu acho que é*

> *por aí. Eu continuo pensando do mesmo jeito."* (N.C.P., professora com Magistério, 33 anos)

> *"Não tenho como te explicar como eu ia fazendo isso, não sei se é a formação religiosa. No momento vem a palavra."* (M.L., professora com Magistério, 46 anos)

Para algumas professoras (7% das respostas) suas idéias e ações relacionadas à moral têm uma **natureza interior**, às vezes **quase mágica**. Mencionam que seus conhecimentos são "coisas que surgem internamente", de forma inexplicável:

> *"O que eu faço com eles eu não tenho como passar, porque é algo que vem de dentro de mim, no momento certo sai isso de dentro de mim, então eu não tenho explicação para isso."* (M.L., professora com Magistério, 46 anos)

A **auto-avaliação** e a **auto-educação** estão presentes em 5,6% das falas, aparecendo como uma forma rica de crescimento na vivência da moral:

> *"Olha, eu, particularmente, sinto necessidade de estar revendo diariamente o meu comportamento perante o grupo, então eu fico tentando perceber o que dá certo ou não,*

> *procurando sempre renovar. E ver com eles o que eles querem fazer, o que eles concordam ou não.E isso eu não aprendi em lugar nenhum, eu acho que é uma sensibilidade para com os alunos."* (H.R.C., professora com Pedagogia, 32 anos)

Verificamos a baixa freqüência de indicações de que os **cursos de Magistério ou Pedagogia sejam importantes na orientação dos conteúdos assimilados sobre moral e na repercussão que**, possivelmente**, tenham em suas práticas**. Apenas quatro professoras citam a **formação escolar** como relevante (5,6% das respostas), e esta nunca é mencionada como fonte única de conhecimento:

> *"Foi no dia-a-dia de trabalho que eu aprendi a construir e, também, a formação escolar ajudou muito."* (R.C., professora com Magistério, 45 anos)

> *"De tudo a gente tira um pouco ... De um livro, um filme, na faculdade..."* (A.R., professora com Pedagogia, 27 anos)

Notamos também que a **discussão com outros profissionais da área sobre moral** é bastante escassa, sendo citada

somente por quatro professoras, o que resulta em 5,6% do total de respostas:

> *"A gente discute nos HTPC, a gente tem HTP. É discutido sim, aqui e em outras escolas por onde eu passei."* (S.A.G., professora com Magistério, 33 anos)

> *"Esse assunto é sempre comentado nas rodas escolares."* (C.R.A., professora com Pedagogia, 46 anos).

Enfim, a **participação em grupos de convivência** é considerada como um importante recurso de aprendizado apenas para duas professoras (2,8% das respostas).

Com base nesses dados, podemos notar a existência de uma semelhança significativa entre as falas das professoras sem curso de Pedagogia e aquelas que os possuem, mesmo na freqüência de respostas em relação à formação escolar. Isso demonstra a pouca influência que a realização de curso superior pode ter na construção das representações das professoras sobre moral. Parece-nos que, segundas estas, fatores como a experiência profissional e cotidiana são bem mais importantes no seu imaginário, que sua formação escolar.

Dessa forma, a aprendizagem desses sujeitos encontra-se, segundo eles, muito mais centralizada no senso comum do que nos ambiente escolares.

Além disso, notamos que mesmo as discussões com profissionais da mesma área são pouco valorizadas pelas professoras; fator que demostra que a reformulação das representações de moral está provavelmente restrita a um processo de trocas de senso comum para senso comum.

Logicamente, não podemos deixar de considerar as experiências diária e profissional como positiva na construção da representação de moral das professoras. No entanto, é necessário que analisemos os condicionantes que fazem parte dessas experiências, as quais, muitas vezes, podem restringir-se à reprodução de representações sociais de moral convencionais e conformistas.

É importante ressaltar que os dados que apresentamos dizem respeito ao ideário das professoras sobre a origem de suas representações, não a sua real natureza, visto que nem os sujeitos que representam são cônscios das fontes que oferecem informações à construção de suas representações sociais. No entanto, consideramos

importante destacar neste estudo a predominância com que a experiência cotidiana é mencionada pelos sujeitos em detrimento da formação escolar, levando-nos a pensar que aquela realmente tenha uma ação mais significativa na formação das representações sociais dos professores, revelando a irrelevância e ineficácia dos conteúdos escolares nesse âmbito.

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento das representações sociais de moral das professoras de 1ª a 4ª série do 1º grau, verificamos que essas parecem ter sua construção baseada mais em valores tradicionais e convencionais do que em teorias da Psicologia.

Mediante esse dado, sugerimos um questionamento acerca do papel dos cursos escolares – em específico, dos cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e do superior de Pedagogia – na formação de profissionais do ensino, no que tange ao domínio de conhecimentos na área do desenvolvimento sócio-moral.

Ao investigarmos os conteúdos curriculares ministrados nesses cursos, percebemos que o tema "moral" está presente em algumas disciplinas; no entanto, apenas uma minoria desses conteúdos se refere às teorias psicológicas sobre a moralidade.

No confronto desses aspectos com o discurso dos sujeitos de nossa pesquisa, confirmamos que as professoras tiveram pouco contato com tais teorias. Além dessa oportunidade ser escassa, observamos que os conteúdos supostamente aprendidos foram

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ancorados a conceitos relacionados aos valores de adequação e conformidade às normas sociais.

As representações sociais de moral parecem estar tão carregadas de tais valores, que na maioria das professoras os discursos retratam quase que exclusivamente tais opiniões.

Nas poucas vezes em que as teorias psicológicas parecem estar presentes, elas são transformadas em elementos familiares ao senso comum. É dado, aos conteúdos científicos identificados nos discursos, um significado bastante diversificado do original, sendo este, muitas vezes, até mesmo de difícil reconhecimento.

Constatamos que as professoras se apropriam dos conteúdos científicos de tal forma que estes passam a fazer parte de seu mundo, mas de maneira totalmente naturalizada e transformada. Assim modificados, são utilizados pelas professoras na condução de suas práticas de ensino, sendo deturpados pelo senso comum e quase sempre ligados ao conformismo social.

Dessa forma, aliada à carência de conhecimentos sobre moral nos cursos de Magistério e Pedagogia, encontramos a determinação dos valores tradicionais de adequação às normas sociais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A pouca diferenciação entre as representações das professoras com curso superior de Pedagogia e sem tal curso, reafirma esse fator.

Não obstante, não podemos deixar de considerar algumas diferenciações de representações que pudemos identificar no decorrer das entrevistas. No entanto, essas diferenciações estatisticamente não são tão significativas, visto tratarem-se de um número pequeno de respostas, diferenciadas em apenas alguns aspectos.

Os discursos que mais se diversificaram dos demais foram aquelas em que foram citados: o caráter relativo da moral, a reciprocidade como importante componente desta, a influência dos diversos segmentos sociais na construção da moral e as práticas de Educação Moral que procuram possibilitar o crescimento da criança em direção à criticidade, à argumentação e à autonomia.

Pelo fato dessas falas serem expressas por uma minoria e estarem distribuídas de forma difusa entre os sujeitos, não nos foi possível identificar as variáveis que poderiam possibilitar suas ocorrências. A única sugestão que podemos levantar com base nelas é a de que algumas professoras, em alguns momentos, conseguem romper as barreiras do conformismo e da normatização social,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

apresentando representações sociais de moral mais elaboradas, menos convencionais e mais próximas das teorias psicológicas. Sugerindo que as práticas de Educação Moral podem também romper os limites impostos pela tradição social.

Podemos com isso, porém, apontar para a necessidade de pesquisas que investiguem a coerência das falas das professoras com suas práticas, visto que nosso trabalho limita-se apenas ao discurso dos sujeitos e não às suas ações.

Apesar dessas possibilidades vislumbradas, nossa pesquisa demonstra que o convencionalismo ainda sufoca muitas aspirações de se alcançar uma moral direcionada para a autonomia, predominando nas escolas oficiais, mais especificamente, nas de cursos primários.

Ao finalizarmos nosso trabalho, apontamos a necessidade de estudos complementares na área da moral, principalmente em Antropologia e Sociologia, para que sejam identificadas a origem das representações de moral e seus determinantes sociais.

Como sugestão, levantamos a possibilidade de que os cursos de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério e o

superior de Pedagogia dêem mais atenção aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento sócio-moral dentro da Psicologia. Esperamos que ao menos com isso os futuros profissionais da educação primária possam ter a oportunidade de refletir acerca desses conhecimentos e perceber que, além dos valores tradicionais de moral, existem outros conteúdos na área que os podem transpor e dos quais podem ser tiradas práticas de educação mais eficientes.

Acreditamos que uma cuidadosa e extensiva reflexão acerca de conteúdos mais elaborados na área da moral possa gerar representações sociais e atitudes diferenciadas e não tão determinadas pelas imposições legais. Somos cônscios de que esse é o mínimo a ser feito, mas um começo necessário.

Finalizamos nosso trabalho, porém, questionando-nos até a que ponto a ampliação e reflexão acerca dos conhecimentos sobre a moral seriam capazes de modificar as representações sociais dos professores, enquanto estes viverem em seu cotidiano uma moral voltada para valores convencionais.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C.(Org.). *Pratiques sociales e representations*. 1 ed. Paris: Presses Universitaries de France, 1994. 251 p.

ADAM, HERZLICH. Les états de santé et leurs determinante sociause. In: ___. *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Paris: Nathan, 1994. p. 41-57.

ARANHA, M. L. de A., MARTINS, M. H. P. Introdução à moral. In: ___. *Filosofando:* introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993. P. 273-79.

ARAÚJO, V. F. D. *Um estudo da relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança*. Campinas, 1993. 194 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BANDURA, A. Modificação de comportamento através de procedimentos de modelação. In: Krasner, L., Ullmanh, L.P. *Pesquisa sobre modificação de comportamento*. São Paulo: Herder, 1972. p. 393-429.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BERNARDES, N. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. Educação. Porto Alegre, 14 (20): 15-40, 1991. Apud: GUARESCHI, N. M. F. A criança e a representação social do poder e da autoridade: negação da infância e a formação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 212-23.

BIAGGIO, A. M. Desenvolvimento moral: vinte anos de pesquisa no Brasil. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, v. 3, n. ½, p. 60-69, 1988.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento moral: análise psicológica. *Revista de Psicologia Aplicada* . (Rio de Janeiro), V. 24, p. 7-40, 1972.

BRASIL. Lei nº 4.024, 20 dez. 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*. Compilação e Organização de Leslee Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1980. V. 1, p. 265-70.

BRASIL. Lei nº 5.692, 11 ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*. Compilação e Organização de Leslee Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, 1980. V. 1, p. 403-14.

CENTRO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO e APERFEIÇOAMENTO PARA O MAGISTÉRIO. *Plano de Estudo*. Marília, SP. 1997.

CHAMMÉ, S. J. *Poliqueixoso:* Metáfora ou Realidade? São Paulo, 1992. 277p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) _ Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo.

CHAUI, M. A filosofia moral. In: ___. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 339-56.

CHAUI, M. A existência da ética. In: ___. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 339-56.

DOISE, W. L. Ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, tome XLV, nº 405, p. 189-95, 1992.

EMLER, N., OHANA, J. *Réponses au préjudice*: représentations sociales enfantines. Bulletin de Psychologie, tome XLV, nº 405, p. 223-31, 1992.

ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU "Monsenhor Bicudo". *Plano de Curso*. Marília, SP. 1997.

FARR, R.M. Las representaciones sociales. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia Social*: pensamiento y vida social. Barcelona: Paidós, 1986. v. 2, p. 495-505.

FERRAZ, F. R. C. *Freud e o campo da ética*: sobre a gênese do desenvolvimento da consciência moral. 1993, p. 29-102. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo.

FINI, L. D. T. *Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg*. Campinas, 1979, p.97. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

FREITAG, B. *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992. 308p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

FREUD, S. Moral Sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna (1908). In: ____.*Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol IX, p. 185 - 208.

_____ , S. Totem e Tabu (1913). In: ____. *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol XIX, p. 13-83.

_____. Luto e melancolia (1917). In: ____. *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol XIV, p. 271-294.

_____. Psicologia de Grupo e análise do Ego (1921). In: ____. *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol XVIII, p. 89-169.

_____. O Ego e o Id (1923). In: ____. *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol XIX, p. 13-88.

_____. O futuro de uma ilusão (1927). In: ____. *Pequena coleção das obras de Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol IX, p. 13- 71.

_____. O mal estar na civilização (1930). In: ____. *Pequena coleção das obras de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol VIII, p. 13- 109.

GALLI, I., NIGRO. G. La représentation sociale du pouvoir chez les enfants. *Bulletin de Psychologie*, tome XLV, nº 405, p. 217-22, 1992.

GUARESCHI, N. M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 212-23.

GUARESCHI, P. A., JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 325p.

HERZLICH, C. *Santé et maladie*. Analyse de une représentation sociale. Paris: Mowton, 1969.

HOLLAND, J. G. *Comportamentalismo*: parte do problema ou parte da solução. Texto traduzido por Deisy G. de Souza. Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação; UFSCAR. 1982. 32 p.

JODELET, D. La representacion social: fenómenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia Social* : pensamiento y vida social. Barcelona, España: Paídos , 1986, v. 2, p. 469 - 94.

JODELET, D. Representation sociale. In: LAROUSSE. *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, 1991. p. 668-72.

JODELET, D., OHANA, J. Bibliographie générale sur les représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.) *Les representations sociales*. Paris: PUF, 1993.

KAPLAN, H. I. & SADOCK, B. Psicoterapias. In: ___. *Compêndio de Psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 490-515.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 286p.

KICINSKI, K. Orientations morales apparaissant dans l'appréciation des événements par la jeunesse polonaise et francaise. In: MALEWSKA-PEYRE, H.; KURCZEWSKI, J. *Valeurs et normes ethiques des Jeunes*. Centro de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson et L' Institut de Prevention Sociale et de Resocialisation de Varsovic, 1991. p. 73-92.

KOHLBERG, L. Estadios Moral y Moralizacion: la via cognitiva- evolutiva. In: ___. *Psicologia del desarrollo moral*. SPAIN, Bilbao: Editorial Desclée de Brauwer S.A., 1992, p. 185 - 200.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação*: o mestre do impossível. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 1992. P.67-76

MACEDO, Lino (org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 209 p.

MALEWSKA-PEYRE, H. Méthodologie de la Recherche et modifications apportées aprés la pré-enquêti. In: MALEWSKA-PEYRE, H.; KURCZEWSKI, J. *Valeurs et normes ethiques des Jeunes*. Centro de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson et L' Institut de Prevention Sociale et de Resocialisation de Varsovic, 1991, p. 13-23.

MENIN, M. S. de S. *Autonomia e heteronomia às regras escolares*: observações e entrevistas na escola. São Paulo, 1985. 215p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MENIN, M. S. de S. *A Construção da Democracia e a Escola*: um estudo sobre representações políticas e interações verbais no 2° grau. São Paulo, 1992. 569 p.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: casa do Psicólogo, 1996. P. 37-103.

MINAYO, M. C. S. O conceito da representação social dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A., JOVCHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. & FARR, R. M. *Representações Sociais*. Texto traduzido pelos participantes do Grupo de Estudos da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS, do original: Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 6-67.

MOSCOVIVI, S.; HEWSTONE, M. De la ciencia al sentido comun. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia Social: pensamiento y vida social*. Barcelona, España: Paídos, 1986. v. 2, p. 679-709.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed). Social cognition: perspectives on everyday understanding. London: Academic Press, 1981 apud: Sá, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 31.

PAGONI, M. *Du concept-outil au concept-objet:* une méthode d'analyse de la conceptualisation des valeurs morales pendant l'adolescence. 1994 16 p. (Mimeogr.)

PAGOTTO, M. D. S. *Formação e Atuação*: um estudo sobre representações sociais de professores. São Carlos, 1988. 474 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

PEDRA, J. A. *Currículo, Conhecimento e suas Representações.* Campinas, SP: Papirus, 1997. 120 p.

PEREIRA, O. *O que é moral?* São Paulo: ed brasiliense, 1991. Coleção primeiros passos. 83 p.

PÉREZ-DELGADO, E., DESFILIS SERRA, E., CARBONELL- VAYA, E. Jalones históricos en la Psicologia del desarrollo de lo moral. *Revista de la historia de la Psicologia*. V. 7, n. 2, p. 69 - 89, 1986.

PÉREZ-DELGADO, E., GARCIA MARTINEZ, R., GIMENO COLLADO, A. Lo moral en diferentes teorias psicológicas. In: PÉREZ-DELGADO, E., GARCIA MARTINEZ, R. (Orgs) *La Psicologia del desarrollo moral*. Madrid, Espãna: Siglo XXI, 1991. p. 22-50.

PIAGET, J.*O julgamento moral na criança*. (1932) São Paulo: Mestre jou, 1977. 353 p.

_____. *Os procedimentos da educação moral(1930)*. In: Macedo, L. (org). Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIERRE - PUYSEGUR, M. A., CORROYER, D. Les représentations du systéme pénal chez les enfants de six a dix ans. *Enfance*, tome 40, nº 3, p. 215-29, 1987.

PIRES JÚNIOR, H. *Diagnóstico da Deficiência Mental no Ensino da Educação Especial*. São Carlos, 1987. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

SÁ, C. P. *Núcelo central das representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 190p.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação*: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 244 p.

SCHULTZ, D. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, s/d. 437 p.

SKINNER, B. F. Disciplina, Comportamento Ético e Autocontrole. In: ___. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Herder, 1972. p. 175- 187.

_____. Planejamento de uma cultura. In: ___. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 399-407.

SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 313p.

SUFIN, E. Silimitudes e différences dans les atitudes des filles et des garçons envers les valeurs. In: MALEWSKA-PEYRE & KURCZEWSKI. *Valeurs et normes ethiques des Jeunes*. Centro de Recherche Inter disciplinaire de Vaucresson et L' Institut de Prevention Sociale et de Resocialisation de Varsovic, 1991. p. 57 - 61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4 v.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. *Processo do Curso de Pedagogia nº 790*. Marília, SP, 1989.

UNIVERSIDADE DE MARÍLIA. *Projeto Pedagógico*. Marília, SP, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DATA DA ENTREVISTA:

1. Contextualização do Sujeito

A - Dados Pessoais:

1. **Identificação:**
2. **Idade:**
3. **Estado Civil:** **N° de filhos:**
4. **Nacionalidade:**
5. **Naturalidade:**
6. **Residente em:**
7. **Religião (praticante com que frequência):**

B - Vida Profissional

1. **Profissão:** **1.1. Salário:**
2. **Instituição:**
3. **Série:**
4. **Formação (Grau de Instrução):**
5. **Instituição:**
6. **Período:**
7. **Atividades anteriores:**
8. **Cursos de complementação profissional e atividades extra-curriculares oferecidas pelo local de trabalho:**

C - Vida Cultural

1. **Frequenta algum grupo de convivência, estudo ou outros fora dos ambientes escolar e familiar?**

2. Tem o hábito de realizar leituras ou assistir alguns programas de entretenimento? Quais?

3. Possui algum hobby? Qual?

4. Realiza ou frequenta atividades culturais? Quais?

2. <u>Questões</u>

1. Quando você ouve a palavra "moral", qual é a primeira coisa que te vem na cabeça?

2. E quando você ouve a palavra "imoral"?

3. O que é moral para você?

4. Na sua opinião, como se dá a formação da moral nas crianças?

5. Como professora, como você pode auxiliar na formação moral de seus alunos?

6. Você poderia dar um exemplo de uma atitude "imoral" de um aluno?

7. Você já tinha refletido sobre esse tema em outras ocasiões? Lido a respeito? Aprendido no Magistério? Conte a respeito.

9. Deseja fazer algum comentário?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

