

BH/UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO  
DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA**

Sandra Maria de Oliveira Schramm

FORTALEZA-CE 2000

**A INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO  
DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA**

BH/UFC

PERGAMUM  
BCH-UFC

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, FAGED, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA-CE 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

BH/UFC

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada por SANDRA MARIA DE OLIVEIRA SCHRAMM ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, **A influência da experiência escolar no desenvolvimento moral da criança**, aprovada por todos os membros da banca examinadora.

Aprovada em 15 de setembro do ano 2000

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz (orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Lopes Dallago

---

Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo

*Dedico essa pesquisa a todas as crianças brasileiras, aos meus sobrinhos e, de forma especial, ao Pedrinho, que, a cada dia, me ensina o valor da vida e me sensibiliza para a necessidade de cultivarmos virtudes morais, único caminho possível para a conquista de um mundo mais humano, solidário e justo.*

## AGRADECIMENTOS

À professora doutora Sílvia Helena Vieira Cruz pela imensa disponibilidade na orientação desse trabalho, me fornecendo valiosas contribuições, além de apoio e amizade.

Ao Dr Ulisses Ferreira Araújo, professor da UNICAMP, pela gentileza em fornecer orientações e ricos referenciais bibliográficos.

Aos coordenadores, professores e secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC por contribuições e apoio recebidos.

Ao professor Nicolino Trompieri Filho, pela assessoria nos cálculos estatísticos.

À Universidade Estadual do Ceará e à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos -Limoeiro do Norte-Ce, pela possibilidade de permanência em Fortaleza para cursar o mestrado.

Ao CNPQ pela concessão de bolsa de estudo.

À todas as pessoas que compõem a escola onde desenvolvi minha pesquisa de campo, pela simpática acolhida prestada.

À equipe técnica da escola que, desde minha primeira visita, permitiu-me o acesso integral a todos os espaços da instituição.

À professora da sala de aula, onde foquei minhas observações, pela sua generosa e corajosa aceitação da minha inserção em sua sala de aula.

Às crianças que participaram dessa pesquisa, pela acolhida, carinhos recebidos e incondicional aceitação às minhas solicitações.

Aos meus pais, pelo amor recebido e incentivo na caminhada intelectual.

Ao Henrique, meu marido, sempre presente e colaborador durante meu percurso do mestrado. À minha família, irmãos, colegas de mestrado, amigos e todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização dessa pesquisa.

*Ai que prazer  
Não cumprir um dever,  
Ter um livro para ler  
E não o fazer!  
Ler é maçada,  
Estudar é nada..  
O sol doira  
Sem literatura.  
O rio corre, bem, ou mal,  
Sem edição original.  
E a brisa, essa,  
De tão naturalmente matinal,  
Como tem tempo não tem pressa....*

*Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.*

*Quanto é melhor, quando se há bruma,  
Esperar por Dom Sebastião,  
Quer venha ou não!*

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...  
Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol, que peca  
Só quando, em vez de criar, seca.*

*O mais do que isto  
É Jesus Cristo,  
Que não sabia nada de finanças  
Nem conta que tivesse biblioteca...*

Fernando Pessoa

## RESUMO

O presente trabalho objetivou entender como a escola vem exercendo seu papel de formar sujeitos morais. Acreditando que a escola tem um papel importante na formação do juízo moral na criança, podendo prejudicar (no sentido de reforçar a heteronomia) ou auxiliar (promovendo a autonomia do aluno), buscou-se entender como tem utilizado esse seu poder nas diversas situações escolares. A pesquisa de campo investigou o cotidiano de uma escola que assume adotar uma postura construtivista, tendo como foco uma sala de aula. O referencial teórico básico foi a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget. Foram realizadas observações, entrevistas com profissionais da escola e a utilização do método clínico com o objetivo de apreender como estava o nível de juízo moral dos alunos. O instrumento utilizado consistiu de uma adaptação à realidade cearense de uma já adaptação dos testes elaborados por Jean Piaget. As situações dos testes, que abordam conflitos morais, originalmente enfocando cenas familiares, foram apresentadas em duas versões, a partir do desdobramento de uma única categoria de autoridade parental (pai ou mãe) em duas: parental e escolar (professor). As observações evidenciaram que a aparente visão construtivista que permeia o discurso e fundamenta a proposta pedagógica da escola, objeto da pesquisa, não é efetivada em sua ação. A avaliação de caráter mais quantitativo dos resultados dos testes revelou não haver diferença considerável entre as respostas em relação às categorias "autoridade parental" e "autoridade escolar", possibilitando considerar que há uma generalização do conceito de autoridade pelas crianças. A avaliação qualitativa, no entanto, esclareceu que as crianças manifestam uma carga emocional maior quando se referem às autoridades parentais. Foi percebido que fatores como condição econômica, crença religiosa e vivências extra familiar e escolar, permeiam a construção do juízo moral pelas crianças, o que não diminui a responsabilidade da escola na promoção do desenvolvimento da autonomia moral nos alunos. Pode-se afirmar que a escola não revela compromisso com uma formação do sujeito autônomo, intelectual ou moral e, na base desse descompromisso, aponta-se o desconhecimento teórico. Os dados da pesquisa nos remetem à reflexão de que a abordagem construtivista, embora aparentemente já estudada em exaustão, não parece ser bem compreendida entre alguns educadores que acreditam tê-la como embasamento.

## ABSTRACT

This study sought to gain an understanding of how the School has been performing its role in the formation of moral individuals. In the belief that the School has an important role to play in the formation of the child's moral reasoning, it being capable of hindering (in the sense of reinforcing dependence on others) or helping (promoting the child's autonomy), an attempt was made to comprehend how this power has been used in the many school situations. Field research investigated the day-to-day life of a school which claims to adopt a constructivist stance, focusing on the classroom. The basic theoretical framework was Jean Piaget's theory of moral development. Observations were made, together with interviews with professionals from the school and the use of the clinical method with a view to ascertaining the level of moral reasoning amongst students. The instrument used consisted of an adaptation to the local reality of Ceará of a previous adaptation from the test formulated by Jean Piaget. The test situations, which touch upon moral conflicts, originally focused on family scenes, were presented in two versions, based on the transformation of a single category of parental authority (father or mother) into two: parental and school (teacher). Observations showed that the apparently constructivist view which permeates the discourse and forms the foundation of the selected school's pedagogical proposal, is not effectively put into practice. A more quantitative analysis of the test results revealed that there was no difference between responses in terms of the categories "parental authority" and "school authority", leading one to consider that there is a generalization of the concept of authority by the children. The qualitative evaluation, however, clarified that children manifest a greater emotional response when they refer to parental authority figures. It was noted that factors such as economic status, religious beliefs and life experience outside the family and school, permeate the construction of moral reasoning in children, which does not diminish the School's responsibility in promoting the development of moral autonomy amongst students. It can be said that the school shows no commitment to the formation of an autonomous, intellectual or moral subject and, based on this lack of commitment, one finds a lack of theoretical knowledge. The research data lead us to reflect that the constructivist approach, although apparently exhaustively studied, does not appear to be well understood by some educators who believe it is their very foundation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
<b>Capítulo I. OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>012</b>
Opção teórica.....	012
Jean Piaget e os pressupostos básicos da teoria psicogenética.....	013
Teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget.....	015
Contribuições posteriores e outras abordagens de desenvolvimento moral.....	023
Sobre a universalização / relativização da moral.....	027
Trilha metodológica.....	029
<b>Capítulo II. A ESCOLA E SEUS PERSONAGENS.....</b>	<b>046</b>
Identificando a escola e sua clientela.....	046
Suas dependências.....	047
O Funcionamento.....	049
A Proposta Pedagógica.....	053
Os Profissionais da escola.....	057
Os alunos.....	063
<b>Capítulo III. A PROFESSORA E SUA CLASSE.....</b>	<b>069</b>
Identificando a professora.....	069
Rotina da classe.....	074
Os sentimentos e a postura da professora.....	078
As relações interpessoais em sala de aula e a moralidade.....	082
Chantagens.....	086
Delação.....	086
Ameaças.....	088
Preferências.....	089
Reflexões sobre a sala de aula.....	090
<b>Capítulo IV. DISCUSSÃO SOBRE O RESULTADO DOS TESTES DE JUÍZO MORAL.....</b>	<b>094</b>
Discussão sobre os resultados gerais.....	094
Discussão dos resultados por categorias morais.....	102

A noção de sanção .....	102
Conflito entre justiça retributiva e distributiva .....	115
Conflito entre igualdade e autoridade .....	118
Conflito entre a intenção e consequência material dos atos (responsabilidade subjetiva e objetiva) .....	132
A consciência da regra .....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	148

BH/UFC



## INTRODUÇÃO

Enfrentar as dificuldades e encarar os desafios na busca de um ambiente escolar saudável e propiciador de condições adequadas para a aprendizagem parece ser meta de todo e qualquer profissional comprometido com a educação. No caminho a ser trilhado para atingir tais metas está subjacente a *visão de Homem*, os valores do profissional calcados na sua formação de educador.

Esta pesquisa teve suas origens numa experiência de quatro anos em que atuei como psicóloga educacional de uma instituição particular de ensino. Lá, eu trabalhava com as primeiras séries do ensino fundamental e realizava um trabalho muito próximo tanto das crianças quanto dos professores. Acompanhava o processo de aprendizagem dos alunos e orientava o trabalho dos professores nas suas práticas educativas.

A proposta educacional da escola era claramente tradicional e conservadora, sendo adotado um modelo rígido de normas de conduta e um sistema rigoroso de punição às infrações. Em consequência, era cobrado dos profissionais da escola uma postura coerente com os ditames estabelecidos.

Uma intervenção dos psicólogos no *controle disciplinar* passou a ser solicitada pela direção da escola e esta situação possibilitou uma reflexão sobre as relações que se estabeleciam na escola entre professor-aluno e seus reflexos nas relações entre os alunos. Percebia-se que havia, muitas vezes, excesso de autoritarismo por parte do professor e casos de alunos que se rebelavam diante de situações de injustiça, revelando uma autonomia sadia apesar de todo ambiente coercitivo. Mas, também havia outros tipos de casos, bastante peculiares nos tempos atuais: os famosos alunos *sem limites*, aqueles que afrontavam a autoridade, não respeitavam as regras de convivência em grupo, nem o grupo, nem o professor. Isto gerava um círculo vicioso: desgastavam-se os profissionais da escola (não sabiam mais o que fazer com tais alunos) e desgastava-se a imagem do próprio aluno, às vezes chegando a ser temido e rejeitado numa nova escola.

Por outro lado, como resultado de uma falta de parâmetros indicativos do que seja certo ou benéfico na educação das crianças, os conceitos de liberdade e

permissividade são, na atualidade, bastante confundidos na convivência familiar. Os pais, temendo excesso de autoritarismo, enveredam no caminho contrário e delegam excesso de poder aos filhos, transformando-os em pequenos tiranos. E os reflexos destas relações são sentidas na escola que, por sua vez, não demonstra competência para enfrentar com seriedade estas relações de conflito.

O que se evidencia é que a escola não está preparada para os novos tempos. Durante anos, séculos até, prevaleciam, com sucesso considerável, os sistemas educativos autoritários. Os tempos eram outros, a disciplina então em voga era o que a família e a sociedade esperavam da escola. Com o passar dos anos e com a difusão de métodos pedagógicos mais democráticos, os professores foram sendo destituídos de meios e instrumentos de coação, embora, infelizmente, estes ainda sejam muito acreditados e até utilizados na prática. O grande problema é que nada ou muito pouco foi oferecido a estes profissionais no sentido de preparação para uma nova postura, condizente com os novos rumos estabelecidos na relação professor-aluno.

Foi nesse âmbito que eu, juntamente com minha equipe de trabalho, optamos por desenvolver um trabalho com as crianças em que a disciplina era enfatizada, mas buscávamos como alvo a autonomia do sujeito. Acreditávamos que este poderia ser o início de um projeto mais amplo cuja meta seria a construção de um ambiente mais democrático, permeado por relações de respeito mútuo e propiciador da construção de um sentido ético nas ações dos sujeitos implicados na situação.

Embora a diretoria da escola esperasse uma intervenção coercitiva, com imposição aos alunos para acatarem passivamente as regras determinadas, foi posto em prática o nosso empreendimento. Para tanto, fundamentamo-nos na teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget e nos inspiramos em trabalhos já desenvolvidos, como os relatados por Kamii (1984). Cada professora de sala e eu discutíamos com as crianças sobre seus direitos e deveres na escola, aproveitando a ocasião, inclusive, para abordar temas mais amplos como cidadania. O primeiro momento era o de conscientização da necessidade da regra. Esta é uma etapa importante pois esclarece que a utilidade da regra não está nela própria, o que seria causador de heteronomia<sup>1</sup>, mas no bem estar da coletividade.

---

<sup>1</sup> Os conceitos que estão citados ao longo deste item, como o de heteronomia, estão delineados no tópico referente à fundamentação teórica.

O segundo momento consistia na construção das regras, com a participação das crianças. Era discutido e estabelecido o que era permitido fazer em sala de aula, o que não era permitido e as possíveis conseqüências dos atos *ilícitos*. Preferencialmente, determinávamos como conseqüências os resultados naturais de certos comportamentos inadequados, como exemplo *uma criança que brinca enquanto se realiza uma atividade importante da aula pode se prejudicar em sua aprendizagem*. Como nem sempre é possível se estabelecer esta relação, tentávamos mostrar para as crianças a coerência das sanções por reciprocidade, em contraste com a incoerência das simples punições. No primeiro caso, a sanção aplicada, mesmo que não decorra naturalmente do ato praticado, tem relação com a falta cometida; um exemplo é fazer com que uma criança que tenha destruído a tarefa de um colega, ajude a reconstruí-la. Já no segundo caso, ou seja, da punição, a sanção é arbitrária; um exemplo é a criança ser colocada sem recreio pelo mesmo motivo citado no caso anterior. A primeira dá condições à criança de refletir sobre a inadequação de seu ato, enquanto a segunda só causa indiferença ou revolta e, muitas vezes, faz com que a criança aprimore cada vez mais as suas dissimulações acerca de suas atitudes por temer repreensão dos adultos.

Considerando que a instituição na qual estávamos inseridos adotava, em suas linhas gerais, um modelo autoritário e coercitivo e que, portanto, realizávamos um trabalho muito solitário e até mesmo à revelia dos dirigentes da escola, não é de se estranhar que esta iniciativa não tenha produzido muito efeito. As professoras chegavam a se sentir perseguidas e fiscalizadas quando eram observadas durante as aulas por membros da direção da escola que, por sua vez, se manifestavam insatisfeitos com o *barulho* das salas. Isso passou a inviabilizar atividades de grupo e tornou-se difícil proporcionar discussões entre as crianças.

Devido às limitações impostas, não obtivemos os êxitos que esperávamos em proporcionar um ambiente cooperativo, de relações democráticas. Porém, continuávamos utilizando os poucos espaços que encontrávamos para auxiliar as crianças na conquista de sua autonomia. Como exemplo, cito a minha postura quando solicitada a resolver conflitos surgidos entre os alunos. Nessas ocasiões, procurava intervir o mínimo possível e proporcionava oportunidade às crianças de discutirem bastante e resolverem, por elas próprias, os seus conflitos, embora nem sempre conseguisse proceder dessa forma. Isto porque passei por muitos momentos em que fiquei perplexa diante de determinadas atitudes de algumas crianças. Refiro-me a

atitudes de completa desconsideração pelos colegas, professores ou funcionários da escola, bastante sérias do ponto de vista moral, por expressarem grande desrespeito à dignidade do outro. Evidenciavam a ausência de solidariedade, o preconceito e a busca do bem estar individual às custas do grupo. Talvez por ficar chocada com estas situações, não foram raras as vezes em que me deparei dando *sermões* e repreendendo tais crianças nos moldes autoritários tão abominados por mim.

Tínhamos, assim, de um lado a postura autoritária da escola que em nada contribuía para o desenvolvimento da autonomia da criança e, do outro lado, a postura não menos preocupante de determinados alunos, imbuída de valores nada construtivos.

O certo é que todas estas questões me fizeram refletir sobre a necessidade do engajamento dos educadores na formação moral dos educandos. Isto porque, como afirma Castro, *a violência e o cinismo se alternam na luta contra a formação moral das novas gerações* (1996, p.7).

Creio não existir qualquer dúvida na afirmação de que a postura moral ou ética de uma criança é influenciada pela convivência familiar. Mas sempre defendi que a escola também possui um papel relevante na formação moral do sujeito. É importante considerar que as crianças passam grande parte de suas vidas na escola e esta instituição tem um valor reconhecido na sociedade.

Em seu texto *Os procedimentos de educação moral* (1930), uma das poucas oportunidades em que Piaget se ateu à educação moral<sup>2</sup> propriamente dita, o autor afirma que as chamadas virtudes morais são construídas ativamente pelo sujeito e não resultado de transmissão verbal. Portanto, a veracidade, a solidariedade, a responsabilidade e outras disposições se dão a partir de relações interativas. A escola, assim, se constitui um local por excelência de relações interpessoais, donde emergem conflitos de ordem moral. Desta forma, a escola, mesmo quando não tem consciência das possíveis conseqüências da postura que adota ou desconhece qualquer teoria sobre moralidade, influencia o desenvolvimento moral em seus alunos, propiciando sua evolução ou dificultando o processo. A educação moral, portanto, não é uma questão de

---

<sup>2</sup> Piaget emprega o termo educação moral para se referir a situações propiciadoras ou não ao desenvolvimento de estruturas mentais de moralidade pelo sujeito (educando), onde é enfatizada a importância das atitudes dos adultos na relação com as crianças. Portanto, essa expressão é utilizada nesse trabalho com os mesmos propósitos do autor, jamais devendo ser confundida com inculcação de valores morais nos moldes como tradicionalmente aconteciam em aulas de "Moral e Cívica", que até recentemente fazia parte do currículo escolar para o primeiro grau (atual Ensino Fundamental).

opção, mas um fato que se impõe independente da intenção. Assim, deduz-se que a escola não pode se omitir do compromisso de promover um elevado nível moral em seus alunos, que se traduz na autonomia, para Piaget, e na moral pós-convencional, para Kohlberg (1992). Embora não seja possível garantir que alguém vá agir conforme o seu juízo, deve-se ensinar a ferramenta para tal.

A grande questão que procurei investigar nessa pesquisa foi como a escola tem exercido seu papel de educar moralmente a criança. Acreditando que a escola tem um papel importante na formação do juízo moral na criança, podendo prejudicar (no sentido de reforçar a heteronomia) ou auxiliar (promovendo a autonomia do aluno), busquei entender como tem utilizado esse seu poder nas diversas situações do seu cotidiano.

Partindo de uma realidade escolar que assume adotar um modelo construtivista, também interessou-me investigar a coerência entre o discurso e a ação. A opção por uma escola de orientação pedagógica construtivista deu-se a partir de uma reflexão sobre minha experiência anterior. Como já foi referido, enquanto psicóloga escolar em uma instituição de modelo tradicional, vivenciei várias frustrações ao tentar realizar um trabalho de base construtivista de forma *isolada* do contexto mais amplo da escola. Essa experiência me instigou a um estudo numa escola de base construtivista, onde há maior possibilidade de acordo entre o que espera a escola e a ação do professor, sendo, portanto, justificável esperar encontrar um ambiente propiciador ao desenvolvimento da autonomia moral.

A forma como eram administradas as regras foi enfocada na investigação. Trabalhar o respeito às regras na escola, no enfoque construtivista, significa esclarecer o porquê da existência das regras e estas devem ser administradas num contexto democrático, com a participação de todos os sujeitos implicados na situação. É também importante ressaltar que respeitar as regras, na medida em que significa respeito ao outro, à coletividade, expressa um sentimento moral e indício de autonomia. O respeito *cego*, resultado de um temor à autoridade é o que constitui expressão da heteronomia.

Como muito bem relatou Piaget no primeiro capítulo do seu livro *O juízo moral na criança* (1932), é a partir da ação que a criança constrói seus conceitos sobre as regras. Primeiro, as crianças discutem e elaboram novas regras e, só depois, compreendem que as regras não constituem algo sagrado, imutável e certas em si

mesmas. É fazendo as regras que compreendemos os motivos racionais e morais da sua existência.

Para quem e para que têm servido as regras estabelecidas da escola? Para o bem estar e bom aproveitamento escolar do grupo ou para obedecer ao professor e às demais autoridades da escola? Como repercute nas crianças a forma como estas regras são apresentadas? Foram indagações que moveram meu espírito investigador nesta pesquisa.

Algumas pesquisas de enfoque psicogenético sobre desenvolvimento moral já foram desenvolvidas no Brasil nos últimos anos.

Menin (1985) desenvolveu uma pesquisa onde investigou o nível de autonomia e heteronomia às regras escolares entre crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que as crianças das séries mais adiantadas apresentavam uma maior tendência para a autonomia nos seus julgamentos sobre as regras, enquanto a tendência das crianças menores era heterônoma.

Araújo (1993) investigou a relação entre ambiente cooperativo, classe social e desenvolvimento moral na criança. O autor fez um estudo comparativo entre três salas de aula do último ano da educação infantil, cada qual com determinadas peculiaridades. Uma sala era de uma escola pública, freqüentada por crianças de classe econômica baixa, onde a professora proporcionava condições que geravam a cooperação (respeito mútuo, atividades grupais, ausência de punições arbitrárias e de recompensas, participação nas tomadas de decisão pelo grupo, entre outras características), que o pesquisador chamou de escola A. Nas outras duas salas (uma também pertencente a uma escola pública e freqüentada igualmente por crianças de classe baixa, chamada na pesquisa de escola C e outra localizada em escola particular, freqüentada por crianças de classe média, chamada na pesquisa de escola B), o ambiente era típico da escola tradicional: obediência unilateral da criança à autoridade adulta, punições, recompensas, trabalhos individuais e competitivos. Utilizando-se de observações em sala de aula e da aplicação de adaptações das provas de juízo moral desenvolvidas por Piaget, foi possível perceber que as crianças que haviam compartilhado do *ambiente cooperativo* apontavam muito mais para uma moral autônoma em seus juízos do que seus pares da escola tradicional, independente das classes sociais a que pertenciam.

Araújo também realizou um interessante estudo longitudinal com as

crianças de sua pesquisa. Elas foram reavaliadas, cada uma, duas vezes após a conclusão da pesquisa. A primeira vez aconteceu três anos após, portanto, em 1996 e a segunda, seis anos após, em 1999. Nas duas ocasiões os instrumentos utilizados foram os mesmos testes aplicados durante a pesquisa. Seu propósito era analisar se aquelas experiências vivenciadas pelas crianças da escola A eram significativas, no sentido de assegurar uma conquista de juízo autônomo que persistisse ao longo do tempo, apesar de uma possível mudança para um ambiente escolar autoritário.

Na primeira reavaliação, as crianças provenientes da escola A, todas então estudando em escolas públicas de orientação tradicional, mais uma vez se destacaram nos resultados dos testes em relação às crianças da escola B, que, em sua maioria, nela permaneciam (provavelmente, o fato de se tratar de uma instituição particular assegurou a permanência das crianças), assim como em relação às crianças da escola C, distribuídas entre várias escolas públicas de orientação tradicional.

Na segunda reavaliação, ou seja, seis anos após a pesquisa, houve uma alteração nos resultados. Agora, as crianças provenientes da escola A e as crianças da escola B obtiveram bons resultados, com diferenças não significativas entre esses dois grupos. No entanto, as crianças provenientes do grupo C, embora com resultados mais positivos em relação aos da época da pesquisa, permaneciam predominantemente heterônomas em seus juízos. O autor relatou que, ao averiguar as razões no avanço dos juízos das crianças da escola B, tomou conhecimento de que essa escola havia passado por uma grande transformação na orientação pedagógica e havia dois anos que estava trabalhando numa abordagem construtivista

Esses dados vieram corroborar a idéia de que a conquista da autonomia moral a partir de experiências democráticas persistem em ambientes escolares autoritários, apesar das pressões das relações coercitivas. Também, indicou não haver prejuízo irreversível no juízo moral, caso as experiências não tenham ocorrido numa época demasiadamente precoce. O autor concluiu que a introdução de relações democráticas foram suficientes para que as crianças da escola B avançassem em seus juízos. Chamou a atenção para um certo papel da maturação que, embora não determinante, parece ser a explicação para algum avanço nos juízos das crianças que nunca compartilharam de um ambiente escolar cooperativo. O autor, no entanto, não forneceu maiores explicações ao que ele chama por maturação. A esta afirmação do

pesquisador cabe a reflexão de que a maturação psicológica não ocorre *no vazio*, mas influenciada por experiências, entre as quais destacam-se as interações sociais.

Outra pesquisa foi desenvolvida por Lukjanenko (1995). A autora investigou se o julgamento moral de professores influencia as relações interindividuais estabelecidas por eles em sala de aula. Os resultados confirmaram a hipótese de que professores com nível moral mais elevado proporcionam um ambiente mais *cooperativo*, enquanto os professores com nível moral menos desenvolvido proporcionam ambiente menos *cooperativo*.

De La Taille (1996) desenvolveu pesquisa que investigou quando a criança passa a demonstrar ter a noção de segredo. Verificou que essa noção se inicia por volta dos quatro anos de idade. Nas conclusões, foram discutidas as relações entre a noção de segredo e a tomada de consciência de si como sujeito dotado de vida interior, subjetiva, e esses dados foram situados na gênese da construção da noção de intimidade e suas relações com o conjunto de normas morais que garantem sua não violação.

O autor acima citado, de formação piagetiana, vem desenvolvendo estudos e orientando pesquisas, no campo do desenvolvimento moral, que visam contemplar a afetividade e a relação entre juízo e ação moral. Tais estudos, no entanto, enfocam o desenvolvimento de sentimentos morais pelo sujeito e estão centrados no campo da psicologia do desenvolvimento, não havendo, por conseguinte, uma relação com a educação moral em termos mais amplos. Os conceitos de honra, vergonha, humilhação e intimidade, por exemplo, têm sido abordados nas investigações de De la Taille e têm influenciado recentes pesquisas acerca de desenvolvimento moral.

Araújo (1998) realizou pesquisa que teve como objetivo compreender como se dá o funcionamento psicológico que regula o pensamento e a ação dos seres humanos. Utilizou um modelo heurístico que procura integrar, de maneira sistêmica, os diversos aspectos que compõem a identidade do sujeito e a natureza dos conteúdos com os quais interage, inter e intrapsiquicamente, e baseou-se no trabalho de Piaget sobre as relações entre inteligência e afetividade. O autor concluiu que o sentimento de vergonha pode ser compreendido como um regulador moral, um elemento pertencente ao sistema afetivo do sujeito psicológico que exerce influência no julgamento e na ação moral desse sujeito, em sua interação com o mundo.

Sobre este tema, no Ceará, só há registros das pesquisas realizadas por

Teixeira (1994) e Magalhães (1994). A primeira autora fez uma análise das teorias psicogenéticas sobre moralidade e investigou empiricamente as possibilidades da educação moral, através de dados coletados em questionários respondidos por professoras. Seus estudos não deram ênfase ao que chamou *atmosfera escolar*. Concluiu que a abordagem psicogenética desconsidera os aspectos subjetivos do sujeito e apontou o enfoque psicanalítico como mais substancial para abordar a moralidade.

Magalhães realizou pesquisa bibliográfica sobre moralidade e cognição no enfoque psicogenético. A pesquisadora centrou seus estudos na fase pré-operatória estabelecida por Piaget, buscando compreender as relações entre desenvolvimento cognitivo e moral nas crianças em idade pré-escolar (hoje, clientela da educação infantil).

Considerando a ausência de pesquisas sobre desenvolvimento moral relacionado à dinâmica escolar em nosso Estado, acreditei, antes mesmo de iniciar minha investigação, que essa pesquisa poderia trazer uma contribuição relevante, por trazer elementos próprios do nosso meio, como a nossa formação cultural, nossas representações sobre criança, disciplina, relação criança-adulto entre outros. A importância dessas informações está em compreender melhor a nossa realidade, a partir de concepções teóricas, e, assim, serem possíveis propostas de práticas educativas mais coerentes e responsáveis.

Essa investigação não teve por meta fazer estudos comparativos ou confirmar hipóteses previamente levantadas. A intenção foi compreender, a partir de uma visão ampla do contexto escolar, como as relações estabelecidas no cotidiano escolar vão influenciando (possibilitando ou limitando) a conquista do juízo moral pelas crianças. Foi realizada uma investigação acerca dos juízos das crianças referentes a duas categorias de autoridade, pais e professores, que teve por intenção tornar mais claro o papel específico da escola (jamais desprezando as imensas influências da família e de outras vivências extra-escolares) no desenvolvimento do juízo moral na criança.

A pesquisa também pretendeu elucidar a compreensão dos mecanismos utilizados pelos educadores para obter a disciplina ou difundir princípios morais e a influência de tais mecanismos na formação moral da criança. Essa é uma etapa importante para a tomada de consciência, condição necessária para se alterar as práticas

educativas no sentido de proporcionar ambiente escolar favorável ao desenvolvimento da autonomia no aluno.

O primeiro capítulo está dividido em dois grandes itens. No primeiro, são expostos e discutidos as idéias básicas da abordagem teórica de Piaget e, no segundo, é exibida a metodologia utilizada na pesquisa. Apesar de o capítulo apresentar os princípios fundamentais da teoria psicogenética do autor, ele se atém de uma forma mais detalhada aos estudos de desenvolvimento moral realizados pelo autor, interesse desta pesquisa. Finalmente, é exibida uma discussão sobre moralidade, confrontando algumas idéias subjacentes à abordagem piagetiana com novos paradigmas que vêm sendo estabelecidos nos estudos mais atuais referentes ao tema moral.

Ainda neste capítulo também é justificada a opção pelo local escolhido para desenvolver a pesquisa de campo e descritos os caminhos que percorri para me acercar do objeto da pesquisa. O capítulo identifica, igualmente, o caráter qualitativo da investigação, explicando como os passos foram trilhados no percurso da pesquisa, quais instrumentos foram utilizados e que postura foi adotada nas diversas situações e momentos do trabalho. Nele é feita referência, também, ao método clínico piagetiano do qual foi feito uso, discutindo suas orientações metodológicas calcadas nos pressupostos teóricos psicogenéticos. E, finalmente, é descrita uma readaptação que foi elaborada das provas de juízo moral propostas por Piaget e uma discussão sobre os conceitos investigados nessas avaliações.

O segundo capítulo analisa a escola em seus vários aspectos e as pessoas que a compõem. O espaço físico e a forma como é utilizado; as relações estabelecidas entre os funcionários, equipe técnica, professores e alunos; a proposta pedagógica, assim como as concepções e ações dos membros da equipe técnica relacionados ao tema de moralidade são enfocados na tentativa de se buscar uma compreensão de como a estrutura escolar e o contexto onde se insere influenciam na formação moral dos alunos. No final do capítulo são apresentadas as dez crianças integrantes da amostra que foi submetida à avaliação de juízo moral.

O terceiro capítulo tem o objetivo de descrever e analisar a sala de aula escolhida no recorte da pesquisa. Inicialmente é apresentada Lucy, a professora responsável pela classe, detalhando um pouco como ela vem trilhando seu caminho na educação e suas concepções sobre aluno e educação. Diversos aspectos do cotidiano

dessa classe, tais como, a rotina, os sentimentos, a postura da professora e o clima da sala de aula são enfocados na tentativa de se compreender como a moralidade é abordada nesse contexto. São incluídos também registros e análise de situações surgidas nas relações professora-alunos durante as observações em sala de aula.

No quarto e último capítulo estão expostos os resultados dos testes que procuraram avaliar o juízo moral das crianças. Estes resultados são apresentados tanto numa forma quantitativa (atribuindo-se pontos por tipos de respostas fornecidas), quanto qualitativa (análise das peculiaridades das respostas). Consta também uma discussão sobre os dados, apoiada num quadro que foi desenvolvido com a finalidade de favorecer uma análise comparativa das respostas das crianças, considerando diversos fatores.

**FWOOSH!**

PARA DETERMINAR SE HÁ ALGUMA LEI MORAL UNIVERSAL ATRÁS DA CONVENÇÃO HUMANA, EU DESENVOLVI O SEGUINTE TESTE.

EU ARREMESSAREI ESTE BALÃO DE ÁGUA NA SUSIE DERKINS E NÃO SER QUE EU RECEBA ALGUM SINAL NOS PRÓXIMOS 30 SEGUNDOS DE QUE ISSO SEJA ERRADO.

É DO PODER DO UNIVERSO ME IMPEDIR. EU ACEITAREI QUALQUER FORTE MANIFESTAÇÃO FÍSICA COMO UM SINAL QUE EU NÃO DEVA FAZER ISSO.

PRONTO? ...**JÁ!**

TAM NAM NAM  
NAM NAM



...NADA ESTÁ ACONTECENDO...  
RESTAM CINCO SEGUNDOS!

**ACABOU!** ESTA É A PROVA! NÃO EXISTE LEI MORAL!  
**WHEE!**  
**HA HA!**

**EI, SUSIE!!**

**SPLASH!**



PORQUE É QUE O UNIVERSO SEMPRE TE DÁ O SINAL **DEPOIS** DO FATO??



## Capítulo I. OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

### Opção teórica

*Que se observe de passagem: a "energia específica" do sentido moral, a capacidade de empatia moral, não se desenvolve pelo registro das motivações e dos exemplos, mas sim pela prática.*

Walter Benjamim

O referencial básico para o desenvolvimento desta pesquisa é a teoria psicogenética de Jean Piaget, mais especificamente os seus estudos de desenvolvimento moral. Portanto, com a finalidade de contextualizar os estudos do autor no campo moral, apresento os motivos de minha opção teórica, alguns dados sobre a vida do autor e exponho as idéias fundamentais de sua teoria.

Antes de definir o tema da pesquisa, eu já havia empreendido leituras sobre a teoria do desenvolvimento do juízo moral do autor, o que fortaleceu minha identificação com o assunto, por acreditar nos seus pressupostos teóricos, sem contar tratar-se de uma abordagem riquíssima, bastante consistente, desenvolvida em paralelo com um método original, criterioso e, por que não dizer, belo.

Mas, com o propósito de ampliar o referencial teórico dessa pesquisa, nos caminhos preliminares, busquei contribuições na teoria sócio-interacionista de Vygotsky<sup>3</sup>, abordagem que se interessa pela temática do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Esse interesse deu-se pelo prestígio de que goza essa teoria na comunidade acadêmica, da qual eu fazia parte e recebia influência, por ser considerada uma abordagem crítica, cuja tônica é o fator social. Porém, logo pude constatar a inadequação e até mesmo impossibilidade de também trabalhar com a teoria de Vygotsky, já que em vida esse importante autor não abordou a temática moral na sua teoria de desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), teórico russo que durante sua breve vida desenvolveu importante teoria psicológica, dentro dos pressupostos do materialismo dialético

Um discurso de desvalorização da teoria de Piaget tem sido comum nos meios acadêmicos. Tal pensamento parece inserir-se no mesmo contexto de uma política do *descartável*, ou seja, uma nova idéia real ou aparentemente mais interessante ou inovadora redonda num descartar de uma idéia já antiga, mesmo que os conhecimentos sobre a anterior não tenham sido suficientemente estudados. Muito se tem criticado Piaget em nosso país na atualidade, mas os estudos de sua imensa obra, absolutamente, não foram esgotados.

Para mim é motivo de gratificação ter descoberto na teoria moral de Piaget valiosos ensinamentos para a nossa educação na atualidade, que ainda tanto negligencia a importância de promovermos uma educação voltada para a autonomia moral do sujeito, assunto que será bastante explorado nesta pesquisa.

### **Jean Piaget e os pressupostos básicos da teoria psicogenética**

Jean Piaget<sup>4</sup>, famoso pesquisador suíço, viveu entre 1896 e 1980. Biólogo de formação, se interessou também pela filosofia e, especialmente, por psicologia do desenvolvimento humano, tornando-se um dos mais ilustres psicólogos do século 20. Ao realizar pesquisas empíricas com crianças, percebendo a maneira pela qual elas construíam conceitos, segundo uma lógica de funcionamento mental qualitativamente diferente da do adulto, formulou uma teoria que tentava compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano, a teoria psicogenética.

Piaget concebe o desenvolvimento como um processo contínuo de trocas entre o organismo e o meio ambiente físico e social. O autor relaciona quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento: a maturação orgânica, condição necessária mas não suficiente para o aparecimento de determinadas condutas; o exercício e a experiência adquirida na ação sobre os objetos, que inclui a experiência física (agir sobre os objetos para deles extrair conceitos) e experiência lógico-matemática (agir sobre objetos para abstrair conhecimentos dessas ações); as interações e transmissões sociais, fator fundamental que, junto aos demais, possibilita o desenvolvimento mental; e, finalmente, o último fator é a equilíbrio, resultado do processo pelo qual as estruturas mudam de

---

<sup>4</sup> Apesar de muito já se ter falado desse importante teórico, cabe fazer alguma referência sobre sua vida, para facilitar a compreensão deste texto por um possível leitor leigo no assunto, mas, pelo mesmo motivo exposto, não há necessidade de se prolongar em tais dados.

um estado menos evoluído para outro superior, integrando, portanto, os demais fatores.

O sujeito alcança um estado de equilíbrio através dos mecanismos de assimilação e acomodação. Chama-se assimilação à necessidade do organismo incorporar situações novas às antigas já presentes na mente e acomodação, à transformação que a experiência existente sofre para que possa incorporar o assimilado. Uma situação de desarmonia entre assimilação e acomodação resulta num estado de desequilíbrio e, conseqüentemente, provoca uma necessidade de se restabelecer um novo equilíbrio, num estado mais elevado.

O desenvolvimento para Piaget é um processo de contínuas equilibrações cujo resultados são descontínuos, ou seja, são qualitativamente diferentes de tempos em tempos. Considerando essa descontinuidade, Piaget dividiu o curso total do desenvolvimento em diversas unidades, os estágios ou períodos. Sobre o desenvolvimento por estágios, escreveu Piaget:

*O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-lo em seguida, cada vez mais amplamente.*  
(Piaget, 1999, p.131).

A primeira transformação a que se refere Piaget é a sensório motora, período da inteligência prática, e se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. A segunda se refere ao estágio simbólico, ou pré-operacional, período da inteligência egocêntrica que se estende por volta dos dois aos sete anos de idade. Finalmente, a terceira transformação que Piaget cita, abrange o período das operações (quando emerge o pensamento lógico), iniciando por volta de sete anos (em nível concreto) e se estendendo durante toda a adolescência (em nível abstrato).

Assim como Piaget investigou a origem do raciocínio lógico, também se interessou pela gênese do juízo moral. Ambos os estudos inserem-se numa única teoria de desenvolvimento, permeados, portanto, pelos mesmos fundamentos básicos. Os estágios sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e formal de construção do pensamento lógico-matemático correspondem, respectivamente, aos estágios pré-moral (ou anomia), moralidade heterônoma, semi-autonomia e moralidade autônoma de aquisição de consciência moral.

## Teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget

*...Segue o teu destino, rega as tuas plantas, ama as tuas rosas. O resto é a sombra de árvores alheias.*

Fernando Pessoa

Para Piaget a autonomia moral, ideal a ser atingido pelo ser humano no seu processo de desenvolvimento, é conquistada quando nos libertamos das sombras de árvores alheias, ou seja, quando não dependemos mais de uma aprovação de uma autoridade superior para permear nossas ações e julgar as nossas ou atitudes de outros. Mas, assim como qualquer outra capacidade humana (no sentido de não natural, mas aprendida), a moral é construída através das interações sociais. Logo, no nosso processo de desenvolvimento e humanização, vamos construindo uma moralidade, que no início, como qualquer outra categoria de conhecimento, é imperfeita. Essa imperfeição se traduz em ser dependente da vontade alheia, da sombra alheia.

Viver sob sombra de árvores alheias, ou heteronomia moral, é portanto condição obrigatória, de passagem ou de permanência, a todos os sujeitos. Nessa etapa, a coerção de uma autoridade externa vai determinar nossa visão sobre as atitudes humanas. A qualidade das interações sociais será circunstância imprescindível para o sujeito seguir o seu próprio destino. Mas, na vida em sociedade não há lugar para o caos, a total ausência de regras, a anomia. A autonomia moral, assim, é alcançada quando entendemos e aceitamos como válidos princípios de igualdade, através das trocas sociais, e os mesmos passam a permear nossas idéias e nossos julgamentos acerca das ações humanas.

Antes de prolongar a exposição da teoria do desenvolvimento moral de Piaget, parece oportuna uma discussão sobre o tema moral. Afinal, o que é moral? Sobre esta temática muitos filósofos se debruçam na tentativa de buscar uma conceituação coesa e várias teorias são desenvolvidas não só no âmbito da Filosofia, como também no da Sociologia e Psicologia. Há uma moral universal, para além do relativismo cultural? É uma questão polêmica. Com uma resposta afirmativa corre-se o risco de negar as diferenças culturais que interferem em nosso senso de valor. Por outro

lado, ao se negar o caráter universal da ética, emerge o perigo de aceitar como válidas, portanto morais, atitudes bárbaras no mundo contemporâneo.

Certamente, ocupado por essa preocupação, o filósofo alemão Kant (1724-1804) postulou a necessidade de uma moral universal, regida por um princípio único que deveria reger as ações e os costumes de povos de diversas origens. Pensar contrariamente significava para Kant que todos os costumes ficariam a mercê de qualquer tipo de perversão, pois não existiria nenhum referencial como base de julgamento. Para o filósofo, um princípio incondicional, válido por si mesmo e universal só poderia ser um, o que ele denominou por imperativo categórico: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne uma lei universal* (1992, p.59).

A teoria do desenvolvimento moral de Piaget transparece clara influência da filosofia de Kant, que embasou também sua epistemologia genética, assim como da filosofia de Durkheim (1858-1917) e Bovet, psicólogo suíço contemporâneo seu. Em Kant, Piaget se identificava com os ideais iluministas defendidos pelo filósofo. Essas idéias apontavam para a necessidade de buscar na razão a base da moralidade, já que o homem é um ser racional, idéia central na tese do filósofo.

Em Durkheim, Piaget buscava elementos para compreender as implicações das relações sociais na formação moral da criança. Embora não aceitasse o caráter autoritário da educação moral proposta pelo filósofo, que prega ser a moral resultado da pressão exercida pela sociedade sobre a criança, Piaget concordava com Durkheim sobre a importância da transmissão social na formação moral do sujeito e encontrou, nos métodos descritos pelo sociólogo francês, explicações para entender os modelos disciplinares (de trabalhar regras com as crianças) e suas repercussões no desenvolvimento do juízo moral na criança. Já em Bovet, Piaget se interessou sobre sua tese sobre a origem do respeito e sobre a importância desse sentimento como base nas relações sociais e no estabelecimento de regras.

Os conceitos de heteronomia e autonomia foram buscados por Piaget na filosofia de Kant. Para este filósofo, o sujeito autônomo é aquele que se submete a leis que brotam da sua própria vontade, mas a autonomia deriva do *a priori* do imperativo categórico, sendo, portanto, um dado. Já Piaget, segundo Freitag (1990), apesar das

influências kantianas em sua teoria, concebia a autonomia como o resultado *a posteriori* da ação.

Assim, Piaget concebia a autonomia como produto de uma gênese, uma construção da consciência moral. Para este último autor, a criança constrói uma moral ao longo de seu desenvolvimento, com tendência a evoluir de uma moral heterônoma para uma moral autônoma. Neste processo muitos fatores vão influir, em especial as relações interativas das crianças com seus pares e adultos.

A obra mais importante de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade foi seu fascinante livro *Le jugement moral chez l'enfant*, lançado na França em 1932, traduzido no Brasil como *O julgamento moral da criança* em 1977 e, mais recentemente, em 1994, reeditado sob o título *O juízo moral na criança*. Nesta obra encontra-se bem delineada a teoria de desenvolvimento moral elaborada pelo autor, incluindo explicações acerca dos conceitos utilizados e uma importante pesquisa de campo realizada por ele. Esta obra se constitui em um estudo precursor sobre a moralidade no campo da psicologia. Sua grande importância permanece reconhecida nos dias atuais e continua orientando estudos e pesquisas neste campo, no Brasil e em outros países.

Piaget empregou o método clínico para atingir o seu objetivo de conseguir fazer com que o sujeito entrevistado expusesse os seus argumentos ao julgar uma determinada situação. As crianças eram levadas a agir como se fossem juizes, emitindo suas opiniões sobre dilemas morais de naturezas diversas. Assim, nas suas investigações, interessava analisar as justificativas para um ato, ou seja, o *juízo* e não a ação moral. Numa questão como: *Um menino quebrou dez copos sem querer, enquanto outro quebrou um durante uma ação ilícita*, perguntava se havia culpados e, caso houvesse, quem seria o mais culpado. Ao responder a estas questões, as crianças menores se atinham somente ao resultado do ato e costumavam responder que o mais culpado era aquele que havia quebrado dez copos, sem considerar as intenções que motivaram a ação.

O autor considerava que havia duas dimensões de atribuição de responsabilidade nos julgamentos das crianças: a responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva. A primeira é característica das crianças menores, que, por terem dificuldade em se descentrar, não separam dados imateriais dos concretos e,

assim, ao fazerem julgamentos de atitudes alheias, levam em consideração as conseqüências dos atos e não as intenções. Esse tipo de pensamento é regido pelo o que o autor chamou de *realismo moral*, definido como a

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

Esta tendência, fruto do egocentrismo infantil, é típico das crianças mais novas (até uma faixa média de sete ou oito anos) e desencadeia pensamentos que legitimam as punições arbitrárias como inquestionáveis e necessárias. Portanto, movida pela responsabilidade objetiva, a criança julga os atos cometidos conforme as conseqüências materiais resultantes e não em função das intenções que os desencadearam. Esse pensamento, como já foi comentado, faz a criança acreditar que quanto maior o prejuízo material um ato acarretar, mais culpado é o sujeito praticante do ato, por melhores que sejam suas intenções com a ação.

Já a responsabilidade subjetiva, típica das crianças maiores (por volta dos sete ou oito anos de idade), é uma conquista da autonomia do pensamento. As intenções que estão por trás dos atos são priorizadas em detrimento das conseqüências dos mesmos. Percebe-se, portanto, uma elaboração no pensamento da criança que a faz perceber elementos intrínsecos aos atos que estão além da mera aparência. Como diz Piaget, *na moral a intenção é tudo* (1932, p. 245). Ao contrário do que acontece no direito, diz o autor que a moral dispensa exame de corpo de delito.

Para explicar o conceito de autonomia, Piaget afirma que existem dois tipos de moral: a moral da coação e a moral da cooperação. A moral da coação tem como base as relações de respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos, fortalecendo a heteronomia do juízo moral. Já a moral da cooperação tem por base as relações de respeito mútuo e de reciprocidade, que levam ao estabelecimento do juízo moral autônomo. Desde que interaja em ambientes favoráveis, onde predominem relações cooperativas, a tendência é que o sujeito desenvolva a moral autônoma. Ser heterônomo significa seguir regras que emanam de fonte externa, por algum tipo de interesse, já ser autônomo significa agir segundo princípios de vontade própria.

É importante esclarecer, como afirma Araújo (1996a), o significado da palavra autonomia para além do seu significado etimológico. Autonomia, explica o autor, *significa que o sujeito sabe que existem regras para se viver em sociedade, mas a fonte dessas regras está nele próprio* (p.104). Uma má interpretação deste significado, continua o autor, *pode levar à crença de que o autônomo é o que faz o que quer, baseado somente em seus próprios critérios* (idem). Assim, nesta deturpação do termo, o sufixo *nomia* é ignorado já que este indica a presença de regras que, para serem estabelecidas, é necessário um acordo entre os membros que formam um grupo.

Desconsiderar os outros em seus julgamentos, levando em conta apenas os seus próprios valores, seria uma característica da anomia e não da autonomia. Na moral autônoma, as regras somente são possíveis de serem legitimadas se forem fruto de acordos estabelecidos entre sujeitos. Ser um sujeito social, portanto, é condição *sine qua non* para se construir a autonomia e, nesse caminho, a heteronomia.

A anomia (ausência de regras) é característica da criança recém-nascida que, só aos poucos, vai conhecendo e aprendendo a seguir regras nas relações interativas com os outros, principalmente com os adultos. Como já diz o nome, na fase da anomia ainda não há moral, sendo a heteronomia o primeiro estágio de moralidade. O estágio *anômico* insere-se na época em que a criança não tem a menor consciência de si, ela não se distingue entre os objetos do mundo, que se manifesta para ela como um caos. Nesse caos não há possibilidade de existência de qualquer regra. Essa situação persistirá do nascimento até aproximadamente os dezoito meses de idade do bebê.

Na sua fase de heteronomia, como já foi explicitado, a criança encontra-se movida pelo realismo moral. Este conceito, aspecto do pensamento infantil, é, para Piaget, resultado tanto do pensamento espontâneo da criança (*realismo infantil*) como da coação exercida pelo adulto. O autor destaca três características desta fase. A primeira se configura em a criança perceber o dever como essencialmente heterônomo e o bem aquilo que se define rigorosamente pela obediência. Desta forma, as regras estabelecidas pela autoridade são concebidas como inquestionáveis. A segunda característica se traduz em a criança observar a regra *ao pé da letra* e não em seu espírito (ex.: uma mentira será sempre uma infração, mesmo que tenha por trás uma causa nobre); portanto, de forma completamente inflexível. E, finalmente, a terceira é a concepção objetiva da responsabilidade sobre a qual já foi comentado.

É interessante destacar que, embora a criança heterônoma deposite grande crédito na autoridade adulta, percebendo-a como a única fonte legítima das regras, ela nem sempre segue as regras que acredita absolutas. Quando participa de jogos com regras, muitas vezes não as segue, sem perceber que as está violando. Piaget percebeu isto quando investigou a prática das regras do jogo pelas crianças. Já na vida cotidiana, podemos supor que outras questões, como às relativas a afetividade, podem estar implicadas no não seguimento de regras pela criança. Esses fatores, no entanto, não foram foco de estudo de Piaget na sua teoria de desenvolvimento moral.

A conquista da moral autônoma só começa a ser possível a partir do momento em que a criança atinge o chamado pensamento operacional (aproximadamente aos sete anos). E este é um processo demorado, pois as crianças ainda passam por um período de transição entre heteronomia e autonomia, sendo o alcance da autonomia plena uma conquista possível na adolescência. O pensamento operacional é praticável quando a criança supera o egocentrismo ao qual estava subordinada.

O egocentrismo, na abordagem piagetiana, é uma característica do pensamento simbólico, pré-operacional, que consiste numa incapacidade da criança em perceber o mundo sob uma perspectiva diferente da sua. Ela não tem consciência de seu pensamento e de sua linguagem como separados do seu interlocutor. Portanto, em nada se assemelha ao significado usado no senso comum como egoísmo.

Superar o pensamento egocêntrico, portanto, significa deixar de ser a única referência a partir da qual pensar o mundo, daí a utilização do termo *descentrar* para explicar essa passagem para um pensamento flexível. A criança torna-se capaz de raciocinar a partir de ângulos diversos, já pode coordenar pontos de vista diferentes, se colocar no lugar do outro e cooperar, no sentido de operar junto com o outro.

Embora a descentração seja uma condição para o aparecimento da moral autônoma, sendo, portanto, o desenvolvimento cognitivo requisito para o desenvolvimento moral, a inteligência por si só não é suficiente. Infelizmente, muitos adultos, mesmo bastante capacitados intelectualmente, permanecem heterônomos no nível moral. São subservientes e não questionadores nas diversas situações da vida.

Estão quase condenados a jamais atingir a moral pós-convencional<sup>5</sup> postulada por Kohlberg. Em grande parte, foram vítimas de ambientes coercitivos durante a infância e adolescência, na família e na escola. Isto vem reforçar a importância da qualidade das relações interpessoais e sociais na formação moral do sujeito.

No primeiro capítulo do *Juízo moral na criança*, Piaget faz uma análise sobre as regras do jogo infantil, jogo de bolinhas dos meninos e o de amarelinha das meninas. Ele se propõe a estudar tanto a consciência das regras (a maneira pela qual as crianças percebem o caráter obrigatório, a heteronomia ou autonomia às regras do jogo) como a prática dessas regras (a maneira pela qual as crianças as aplicam de fato). Para Piaget: *Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras* (1932/1994, p. 23).

Assim, a regra por si só não é necessariamente moral, mas sim o respeito que se tem por ela. Por exemplo, não existe qualquer valor moral na regra de fazer fila, mas ao se justificar o motivo por que se faz a fila (respeito pela regra ou pelas pessoas que aguardam sua vez na fila), percebemos um conteúdo moral. A regra pode ser obedecida somente pelo fato de se temer repreensão do professor, sugerindo heteronomia, ou pode ser seguida em reconhecimento a importância da regra, sugerindo um pensamento autônomo. No segundo caso, uma criança pode aceitar a regra de fazer fila, por concordar que é uma forma de favorecer um ambiente mais organizado, mais agradável à coletividade. Ao se relacionar disciplina (seguimento de regras na escola) à moralidade, deve-se ter como foco o respeito que a criança tem pelas regras.

Para Kant apud Piaget (1932/1994) é a lei moral que provoca o respeito, não havendo respeito pelos indivíduos. Estes só são respeitados, na medida em que o indivíduo obedece à regra. Já Bovet não concebe a lei como origem do respeito e sim o contrário, o respeito é origem da lei. Para ele, o respeito que temos pelas pessoas é o que faz com que as ordens que emanam destas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que as respeita. Bovet<sup>6</sup> apud Piaget (1932/1994) afirmou que enquanto na

---

<sup>5</sup> O terceiro, último e mais elevado nível moral que o homem pode atingir, de acordo com a teoria de desenvolvimento moral deste autor. O sujeito que atinge este nível já consegue perceber os valores morais e os princípios que têm validade e aplicação, prescindindo da autoridade dos grupos ou das pessoas que mantêm tais princípios, aos quais não se identifica. Para mais informações sobre este conceito, ver Kohlberg, 1992, p.49-185 ou Duska, 1992, p.57.

<sup>6</sup> BOVET, As condições da obrigação de consciência, Anuário Psicológico, 1912.

sociedade adulta o respeito pelo homem e o respeito pela regra são indissociáveis, na criança o primeiro precede o segundo.

Foi nos postulados de Bovet que Piaget se inspirou para afirmar que o respeito é resultado da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor. A união entre esses dois sentimentos dá origem ao respeito unilateral, da criança em relação aos adultos. Mas, Piaget observa que, além do respeito unilateral, do inferior ao superior, há o respeito mútuo, para o qual tende o sujeito quando se relaciona com iguais ou quando um superior torna-se um igual. Para o autor,

*O elemento quase imaterial de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado (1932/1994, p. 284).*

Complementa o autor que a necessidade de ser respeitado equilibra a de respeitar e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação.

Enquanto o respeito unilateral é movido por um medo concreto, seja de punição ou da perda do amor de alguém a quem se admira ou teme, o respeito recíproco é regido pelo desejo de ser valorizado no julgamento do outro. Não se teme mais uma punição, mas se honra o compromisso de respeitar e ser respeitado e se receia deixar de ser valorizado.

Embora não tenha realizado pesquisa sobre juízo moral na escola, Piaget demonstrou em algumas oportunidades sua preocupação com a educação moral. Em seu livro, escrito conjuntamente com Heller, cujo título em espanhol é *La autonomia en la escuela* (1968), o autor se refere à importância de uma educação voltada para a autonomia do aluno. No primeiro capítulo, intitulado *Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar*, Piaget diferencia dois processos de socialização do sujeito. O primeiro é constituído pela ação dos pais e adultos sobre a criança, que experimenta pelos primeiros um sentimento misto de amor e temor: o respeito. Este é um respeito unilateral e leva a criança a considerar como obrigatórias as regras recebidas destes adultos. Mesmo em ambientes familiares bem democráticos, a criança passa necessariamente por essa fase, que será melhor superada em prol do respeito mútuo, se experienciar relações que permitam a reciprocidade.

O segundo processo de socialização é o que se dá entre as crianças, no decorrer do qual a imposição desaparece em proveito da cooperação e do respeito mútuo. Como esse processo é construído socialmente, é preciso que as oportunidades para essa construção sejam proporcionadas. Como a escola é uma importante instituição de socialização secundária, é grande a contribuição que pode oferecer para a educação moral do aluno, desde que engajada num propósito de autonomia.

Para Piaget, do ponto de vista moral, a cooperação conduz a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. O autor complementa afirmando que, ao pensar em função dos outros, o egocentrismo do próprio ponto de vista e a imposição verbal são substituídos por verdadeiras relações, assegurando não só a compreensão recíproca como a constituição da própria razão. Para ele, com os métodos de imposição e respeito unilateral, a disciplina permanece muito tempo exterior ao indivíduo e este, ao não interiorizar as regras, sai do seu egocentrismo só em aparência em vez de sentir-se solidário com todos. Já a disciplina própria da autonomia é interiorizada e fonte de verdadeira solidariedade. Piaget conclui afirmando que o *método da autonomia* pode prestar a todos grandes serviços.

### **Contribuições Posteriores e outras abordagens de psicologia moral**

O norte-americano Lawrence Kohlberg, falecido em 1986, realizou estudos e exaustivas pesquisas sobre desenvolvimento moral, numa perspectiva construtivista, completando e ampliando o modelo piagetiano. Esse pesquisador concentrou seu trabalho no estudo de adolescentes e adultos e realizou uma exaustiva pesquisa longitudinal na qual trabalhou com um grupo de cinquenta americanos, do sexo masculino, cujas idades, no início da pesquisa, variavam entre 12 e 18 anos. Esse grupo foi entrevistado por Kohlberg a cada triênio, por um período de dezoito anos. Em uma fase posterior, o autor passou a entrevistar, também, jovens e adultos provenientes de culturas diferentes da americana, o que conferiu, na opinião de muitos estudiosos, validade e veracidade à sua pesquisa.

Kohlberg (1992) identificou seis orientações ou perspectivas que constituem a base como ele definiu dos seis estágios do desenvolvimento moral, a saber: orientação para a punição e obediência, orientação relativista instrumental, orientação interpessoal do *bom menino*, *boa menina*, orientação à lei e à ordem constituída, orientação legalista

para o contrato social e, finalmente, orientação ao princípio ético e universal. Cada um destes estágios constitui, dois a dois, três níveis de julgamento moral: *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*.

Um assunto que, no momento, vem chamando a atenção sobre a educação moral é sua inclusão como tema transversal para o ensino fundamental. A proposta da transversalidade no ensino já há algum tempo vem sendo discutida em vários países e, agora, está presente nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil. Neste trabalho (1997) com transversalidade, temas considerados atuais e urgentes e que envolvem problemáticas sociais, a saber: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual, devem ser trabalhados nas escolas permeando os conteúdos tradicionais.

A idéia de transversalidade na escola surgiu a partir do questionamento sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola. As espanholas Diaz-Aguado & Medrano (1994.) sugerem um trabalho de educação moral a ser realizado transversalmente na escola, trazendo uma contribuição valiosa para a implantação do projeto no Brasil que inclui a ética como tema transversal.

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, ao abordar o tema Ética, propõem que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, considerada como condição para a reflexão ética. Para a concretização dessa proposta, foram escolhidos como eixo do trabalho quatro blocos: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, citados como valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira.

Um sentimento pós-modernista que desestabiliza modelos absolutistas de se pensar o Homem, entre os quais o imperativo categórico kantiano, inspirado nas idéias iluministas do pensamento moderno, fomentam outros rumos para se pensar a moralidade humana. Sem romper integralmente com os princípios universalistas kantianos e, portanto, sem cair no perigoso relativismo moral, algumas abordagens de psicologia moral propõem estudos que se distanciam do modelo piagetiano e kohlberguiano.

Puig (1998) propõe uma definição de moralidade ou educação moral

pautada na construção racional e autônoma de princípios e normas. Para ele, tal modelo

*não defende valores absolutos, mas tampouco é relativista. Afirma que nem tudo é igualmente correto e que há possibilidades baseadas na razão, no diálogo e no desejo de valor que nos podem permitir determinar alguns princípios valiosos que, apesar de serem abstratos e formais, podem converter-se em guias suficientes do juízo e da conduta humana. (1998a, p.20)*

Para o autor há dois princípios fundamentais a serem considerados diante de um conflito de valor, a saber: o respeito à autonomia de cada sujeito (se opondo às pressões heterônomas) e a razão dialógica<sup>7</sup> (se opondo às decisões individualistas). Assim, estes dois princípios se constituem em condições básicas para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas. Segundo ele, essas formas de convivência

*poderão ser tão variadas como decidam os implicados e como permitam os modos culturais que cada pessoa e cada grupo possui, mas que em qualquer caso estarão regidas e respeitarão os valores que derivam dos princípios que acabamos de apresentar. (idem, p.21)*

Finalmente, tentando superar modelos de educação moral que se baseiam tanto em valores absolutos como em valores relativos, distanciando-se dos mesmos, Puig acredita que um modelo ideal deve

*partir dos princípios de autonomia e **razão dialógica** e utilizá-los como ferramentas que tornem possíveis valores como a crítica, a abertura com os demais e o respeito aos direitos humanos. (idem, p.22)*

Vale mencionar alguns estudos investigatórios de outros aspectos morais não contemplados pelas abordagens psicogenéticas, que enfocaram somente o juízo moral.

Carol Gilligan (1982), insatisfeita com os modelos teóricos de psicologia moral que se baseiam em critérios masculinos, investiga o desenvolvimento moral feminino, dirigido ao cuidado ao outro. Para a autora se Piaget notou, nas suas pesquisas

---

<sup>7</sup> A razão dialógica ou comunicativa é um conceito de Jürgen Habermas, filósofo alemão, contemporâneo. Para ele, apud SIEBENEICHLER(1994) essa razão se possibilita através de uma comunicação voltada para o consenso, como uma troca ativa e pacífica de opinião e de informações entre participantes de uma determinada *praxis* social, portanto, como um processo social que se dá através da linguagem.

empíricas do jogo infantil, um espírito jurídico mais desenvolvido nos meninos, o autor não percebeu que as meninas são motivadas culturalmente a desenvolver mais que os meninos uma ética do cuidado ao próximo.

Inspirados na moral aristotélica, alguns estudos atuais têm abordado a *ética das virtudes*. Para Aristóteles<sup>8</sup> apud Araújo (1999, p.48) o *Bem* supremo (ou *Eudemonia*, que significa felicidade) deve ser o objetivo final de todas as ações humanas. Como a felicidade, para o filósofo, é uma atividade da alma, ele se refere a uma virtude da alma e não do corpo ou material. Ao contrário dos estudos de inspiração kantiana (que também busca uma moral do bem) cujo imperativo categórico é a única virtude, a *ética das virtudes* elenca várias outras virtudes, como exemplo o *amor*, a *compaixão* e a *misericórdia*.

Outra característica desses estudos é não centrar a busca virtuosa da felicidade somente nas ações direcionadas aos outros (other-regarding) mas também na busca da felicidade do próprio sujeito (self-regarding). Os temas morais voltados para si próprio, segundo Campbel e Christopher, apud Araújo (1999, p.51), justificam que nem todos temas morais são sociais, podendo também ser individuais.

Outro caminho teórico possível para quem deseja empreender estudos sobre desenvolvimento moral é a teoria da aprendizagem social, de enfoque comportamental<sup>9</sup>. Tal modelo utiliza o conceito de condicionamento operante, que consiste em estabelecer ou suprimir comportamentos nos sujeitos por meios de reforçamento e outras formas de controle ambiental, para a conquista de comportamento moral. Na visão dos comportamentalistas o sujeito é modelado através de técnicas eficientes de ensinamento, e, portanto, a moral é algo imposta de fora, sendo o sujeito passivo nesse processo. Esse, no entanto, é o modelo clássico da aprendizagem social.

Os estudos mais recentes de inspiração na aprendizagem social são os estudos dos comportamentos pró-sociais. Esses estudos defendem um modelo educacional que ressalte os comportamentos em prol do social em oposição aos comportamentos anti-sociais, através de exposição de exemplos. Defensores dessa abordagem como Einseberg e Damon (1995) apud Araújo (1999), acreditam que não

<sup>8</sup> ARISTÓTELES, *Moral à Nicómaco*. Madri: Editorial Espasa Calpe, 1997.

<sup>9</sup> A psicologia comportamental tem, como representante maior, o americano B. F. Skinner e elege como objeto de estudo o comportamento na sua relação com o meio onde ocorre. Em seus fundamentos básicos está a tese empirista de visão de homem.

só os princípios de justiça (piagetiano) e cuidado (de Gilligan), definem todo domínio moral. Mas, ao contrário da Ética das virtudes, só consideram moral as atitudes de direção *other-regarding*, não interessando, portanto, as atitudes de *self-regarding*.

### **Sobre a universalização / relativização da moral**

É importante ressaltar que acreditar numa moral relativa, submetida a costumes e tradições, muitas vezes respaldadas por leis (como acontece em alguns países do Oriente Médio, que discriminam cruelmente a mulher, limitando seu papel na sociedade) se assemelha a confundir justiça com lei. Este tipo de confusão é típico do pensamento infantil pouco elaborado, que impede o sujeito de perceber as intolerâncias adultas por serem autoridades (representantes da lei), sempre se manifestam de forma justa. Portanto, uma idéia teórica que relativiza a moral se assemelha a um pensamento infantil, heterônomo.

Tal confusão entre justiça e lei parece estar no centro do conflito vivido pelo policial Javert, personagem da obra *Os Miseráveis* de Victor Hugo. Durante toda a longa trama, Javert persegue Jean Valjean, fugitivo penitenciário, condenado por ter roubado alguns pães para saciar a fome. Apesar de haver se transformado num benfeitor, Valjean vive sob a permanente perseguição de Javert, o único conhecedor de sua real identidade. Um dia, Javert é salvo da morte por Valjean, que logo depois rende-se a Javert. O policial, diante do conflito entre entregar seu salvador (cumprindo a lei da qual era escravo) ou desistir da persecução (um gesto de gratidão), decide pelo suicídio. Javert honrava a lei acima de tudo na sua vida. Estava condenado a uma eterna heteronomia, que não lhe permitia distinguir ética de lei.

Uma frase de Piaget deixa bem claro como ele entende a superioridade do pensamento autônomo em relação ao heterônomo, quanto à relação entre lei e justiça:

*a adesão aos grupos e a cooperação se convertem em fatores de igualitarismo. A partir daí, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência. (Piaget, 1930, p.7)*

Buscando reflexões nas teses empiristas, inatistas e interacionistas, pode-se afirmar que a crença num determinismo ambiental, que concebe o homem como um ser passivo, moldado pelas forças ambientais, inclusive culturais, externas, está por trás de

idéias relativistas sobre a moral. Tão equivocada quanto essa primeira tese está a idéia de natureza humana, base da tese inatista que entende o ser humano como um sujeito *ahistórico*, não suscetível às determinações temporais ou culturais. Numa análise superficial, poderíamos supor que esta segunda tese estaria por trás de uma idéia de universalização da moral.

O que se pode defender é que há certos padrões de conduta mais passíveis de relativização do que outros. Aceitar a prática da poligamia ou poliandria, por exemplo, baseando-se na necessidade de se respeitar as diferenças culturais não tem a mesma conotação de se tolerar a existência de escravização entre homens, independente de uma cultura da qual façam parte.

A tese interacionista, em que não há primado nem do homem nem do meio e sim uma relação de transformação dialética entre o sujeito e o mundo, na qual as idéias piagetianas se firmaram, parece ser a que aceita uma flexibilização no preceito de universalização da moral. Nessa concepção, o sujeito é visto como historicamente e culturalmente determinado. Considerando Kant como um sujeito historicamente determinado e que na sua época não estavam em voga assuntos como diversidade ou pluralidade cultural, é fácil entender por que ele não se ateu a essas particularidades que torna flexível seu princípio de universalização. Da mesma forma, embora sujeito de nosso século, mas não mais participante das problemáticas atuais deste final de milênio, Piaget não deu relevância para determinados temas que não despertavam tanto interesse da comunidade leiga ou científica de sua época como hoje.

A moral está acima de qualquer código de ética ou leis elaboradas pelo homem. É isso que leva Kohlberg (1992) a afirmar que a moral pós-convencional é o mais elevado nível moral que o sujeito alcança. Para este autor, a moral de princípios éticos gerais, universais *es la del punto de vista moral, un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían de tomar para com os otros como personas libres y autónomas.*(idem, p.584)

O princípio da universalização de Kant é o mesmo utilizado por Piaget, mas, ao contrário do filósofo que o inspirou, Piaget não considera que esta universalização seja consequência de um ato puro do entendimento. A universalização, para ele, é construída no grupo, por cooperação e entendimento mútuo entre os membros, o que é

bem coerente com os princípios construtivistas de seu pensamento Como diz De La Taille (1994), Piaget integrou a relação social de cooperação à sua teoria moral.

É importante enfatizar que os modelos iluministas, fundamentados na razão, que inspiraram a abordagem moral piagetiana podem até ter levado o autor a priorizar o aspecto racional, o juízo moral em detrimento dos sentimentos. Estudos que investiguem o lugar da afetividade e da ação moral, lacuna em sua teoria, são portanto bem vindas e necessárias, mas acredito que os ideais racionalistas, modernos, continuam sendo o caminho possível para se pensar uma sociedade igualitária, democrática e justa.

### **Trilha metodológica**

A pesquisa de campo aconteceu numa escola pública municipal situada em bairro proletário, zona industrial, na periferia de Fortaleza. A escolha de uma instituição escolar para a realização da pesquisa era necessária tendo em vista o objetivo de investigar as influências da escola no desenvolvimento moral na criança. O período de duração da pesquisa de campo foi o segundo semestre letivo do ano de 1998.

O trabalho empírico consistiu de observações, entrevistas, consultas a documentos e aplicação de provas para analisar o juízo moral das crianças, de acordo com o método clínico proposto por Piaget. As observações ocorreram mais intensamente numa sala de aula de primeira série do ensino fundamental, mas se estenderam também às demais situações escolares, que envolviam a instituição como um todo, tais como, o momento de chegada dos alunos à escola, o recreio das crianças, a concentração dos alunos no pátio para a acolhida ou na quadra para o hasteamento da bandeira, aulas de recreação, sala dos professores, feira de ciências, reunião de pais e festividades. As entrevistas foram realizadas com a professora da sala, com a supervisora educacional, com o diretor e com a vice-diretora. As consultas aos documentos da escola foram feitas com o objetivo de se obter informações complementares àquelas colhidas nas entrevistas. As provas foram aplicadas com uma amostra de dez crianças de sala de aula.

Antes de iniciar a investigação de campo, foi estabelecido que a escola deveria ser pública e adotar um modelo construtivista para permear sua prática educativa. A opção por uma escola pública deu-se, objetivamente, por um interesse particular em dar uma contribuição mais direta a este setor da sociedade e à classe

popular, o que se acredita conferir maior relevância social ao trabalho. O fato de a grande maioria das crianças brasileiras estudarem em escolas públicas confere a estas instituições espaço privilegiado para investigação.

A escolha de uma escola com proposta construtivista foi motivada por duas razões especiais. Primeiro, pela possibilidade de que uma escola que assumisse uma abordagem construtivista estaria desenvolvendo uma prática coerente com seus pressupostos e, portanto, coerente com a abordagem teórica que fundamenta a minha pesquisa. Em segundo lugar, pelo fato de eu já ter trabalhado como psicóloga educacional numa escola de modelo tradicional e ter vivenciado uma frustrante experiência ao tentar implantar um trabalho voltado para o desenvolvimento moral do aluno, já que meus propósitos esbarravam na estrutura maior da escola que defendia um modelo autoritário de educação. Logo, quando estabeleci, na minha pesquisa, observar uma sala de aula de uma professora construtivista, decidi que a escola onde estivesse inserida esta professora também deveria ter uma proposta construtivista. Entende-se que só dessa forma há uma maior possibilidade de acordo entre o que a escola propõe, a sua ação e a ação do professor.

A escola Caminho<sup>10</sup> foi a que mais se aproximou do estilo de escola que eu havia definido para desenvolver a pesquisa. Provocou-me especial interesse nessa escola a presença, no seu corpo docente, de uma professora da primeira série de ensino fundamental que, além de assumir uma prática embasada no modelo construtivista, era apontada por diversos profissionais de educação como uma professora competente, que se destacava entre as demais por desenvolver um trabalho coerente com os pressupostos construtivistas.

Para encontrar uma escola e uma professora com o perfil estabelecido, contei com a ajuda de minha orientadora e de outra professora, também da Universidade Federal do Ceará. Assim, tomei conhecimento de Lucy, uma professora que afirmava acreditar no construtivismo. *Acreditar* no construtivismo, o que eu considero condição *sine qua non* para uma prática fundamentada nessa teoria, significa, para mim, opção pelo caminho construtivista através do conhecimento de seus fundamentos básicos, o que é muito diferente de adotar uma prática por mera imposição.

---

<sup>10</sup> O nome da escola e das pessoas que aparecem neste trabalho são fictícios. Como de praxe em pesquisas científicas, essa medida foi tomada para preservar a privacidade da instituição e de seus integrantes.

Não houve interesse, antes de iniciar a pesquisa, em conferir se a professora e os profissionais da escola conheciam os pressupostos teóricos da abordagem construtivista e/ou se desenvolviam um trabalho coerente com essas idéias. O que interessou, naquela época, foi a imagem projetada pela escola e pela professora, ou seja, as representações que dessa escola e dessa professora tinha o público dos profissionais da educação. A partir dessas representações, me propus a analisar a coerência entre discurso e prática, um dos propósitos desta investigação.

A sala da professora Lucy foi delimitada como foco ou recorte da investigação empírica. Essa escolha se deu por diversos motivos. Além de Lucy ser uma professora que assume uma prática construtivista e se destacar entre seu grupo de trabalho, também foi considerado interessante a idade em que se encontravam as crianças da sua classe. A maioria dessas crianças tinha por volta de sete anos de idade. Nesta fase, já se começa a perceber a superação do egocentrismo próprio às crianças mais novas, tornando possíveis relações mais cooperativas entre os companheiros. A expectativa inicial era de presenciar muitas situações de troca entre as crianças, em que se pudesse observar atitudes cooperativas entre elas.

Com as entrevistas realizadas, tentou-se obter, entre outras informações, dados sobre a história da escola, a implantação de sua proposta pedagógica e o nível de conhecimento teórico da equipe técnica e de Lucy sobre os fundamentos das teorias construtivistas e de desenvolvimento moral (ou discurso leigo sobre moral) e opiniões sobre formação moral do aluno. Um dos objetivos foi investigar a coerência entre o discurso oficial que a escola assume, o discurso dos profissionais e a postura que adotam.

Como já foi mencionado, foram entrevistados, além da professora de sala, os membros da equipe técnica, composta pelo diretor, vice-diretora e supervisora de turno. Para a realização das entrevistas, todos os entrevistados foram consultados previamente e, após autorização dos mesmos, era marcado um dia e horário para sua concretização. Mesmo tomando estas precauções, algumas vezes aconteceram interrupções das entrevistas devido ao surgimento de problemas imprevistos na escola e alegada urgência de serem solucionados. Nessas ocasiões, uma outra data era posteriormente marcada para o prosseguimento da entrevista.

Foi utilizado o recurso de gravar todas as entrevistas realizadas, tomando o cuidado de solicitar o consentimento dos entrevistados. O recurso de gravação permitiu-me estar atenta a certos aspectos difíceis de serem observados quando é necessário copiar as respostas enquanto o entrevistando fala. Usando esse procedimento, foi mais fácil perceber nuances de expressões faciais e mudanças no tom de voz em reação às perguntas que eram feitas ou de acordo com as respostas ou comentários fornecidos.

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um utilizado com os membros da equipe técnica e outro com a professora de sala (disponíveis em anexo). Os roteiros tiveram como finalidade indicar as informações que considerei previamente importantes obter, mas não foram rigorosamente seguidos nem quanto à ordem das questões contidas nem quanto à forma como as perguntas estavam formuladas. Em algumas situações, o próprio entrevistando se antecipava numa determinada informação ao responder uma pergunta cujo objetivo se destinava a uma informação diferente, tornando desnecessário formular a questão que se destinava a obter a informação já fornecida.

A forma como me inseri na escola foi inspirada no modelo etnográfico<sup>11</sup> de pesquisa. Procurei captar um pouco do cotidiano da escola, na tentativa de entender como a moralidade era ali abordada nas relações estabelecidas em seu interior, mais especialmente as que envolviam os alunos. Para tanto, participei de diversas situações do contexto escolar, sem realizar interferências, mas como observadora atenta às múltiplas formas de manifestações dos personagens centrais da pesquisa e seus *figurantes* (professores e funcionários da escola que não foram diretamente abordados na pesquisa), almejando compreender como lá são estabelecidas as relações interpessoais.

Foi considerado importante observar a rotina do dia-a-dia e os eventos ocorridos na escola, como festas, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e outros. A reunião dos profissionais na sala dos professores durante o intervalo também foi um ambiente privilegiado de observação. As conversas informais, as relações estabelecidas entre as professoras e entre estas e a equipe técnica foram ricas oportunidades para

---

<sup>11</sup> Na pesquisa etnográfica o pesquisador tem um contato direto com a situação investigada. Dessa forma, segundo ANDRÉ (1995), através de técnicas de observação e entrevistas, é possível "documentar o não documentável" ou seja, desvelar situações que não aparecem no discurso racional das pessoas que compõem a instituição pesquisada. Para maiores informações sobre essa abordagem metodológica, ver ANDRÉ, 1995.

sentir o *clima* da escola, ajudando a entender melhor suas peculiaridades. A hora do recreio, a hora da merenda, a aula de recreação e outros contextos, nos quais as crianças ficavam mais livres de normas disciplinares, também foram considerados.

A primeira visita à escola foi realizada no dia 05 de agosto de 1998 e já no dia seguinte iniciou-se a primeira observação em sala-de-aula. As observações, inicialmente, aconteciam três vezes por semana, compreendendo todo o turno da manhã. Participar de toda rotina desse turno, estar presente desde o momento de chegada das crianças à escola até o momento da saída, foram priorizados, sendo considerado mais interessante do que visitas diárias interrompidas. Acredita-se que presenciar a continuidade das atividades diárias, desde o início até o fim, oferece mais condições para uma visão mais ampla tanto da dinâmica da sala de aula como da realidade escolar. O princípio gestáltico de que *o todo é maior que a soma das partes* explica bem o sentimento de falta (de algo incompleto) que nos surge quando presenciamos apenas partes ou fragmentos de uma situação. A visão do *todo* nos possibilita uma maior clareza de uma situação observada, viabilizando sintetizar dados e, a partir dos mesmos, estabelecer conclusões mais responsáveis.

Foram dedicadas vinte manhãs a observações contínuas da classe. Essa quantidade de dias não foi estabelecida previamente; sentiu-se que já eram suficientes quando as situações surgidas em sala-de-aula (tipos de diálogo, discussões etc.) foram se repetindo. As observações aconteceram dentro e fora de sala de aula e, eventualmente, fora da escola, ocasiões em que a turma realizava passeios programados a algum ponto histórico, cultural ou de lazer da cidade.

Durante os meses de setembro e outubro, foram escolhidas algumas semanas para fazer observações diárias. O objetivo era vivenciar uma semana inteira, ininterrupta, de convivência na classe. As freqüentes faltas da professora, muitas vezes, frustravam esse desejo, tornando necessário adiar a execução do plano para uma outra semana possível. Apesar das dificuldades, realizou-se esse projeto e foi possível observar uma semana inteira no mês de outubro e outra semana, em novembro.

Além das idas à escola com objetivo de observações, várias outras visitas extras também foram efetuadas por ocasião das entrevistas com os profissionais da escola e realização das provas de juízo moral com as crianças. Aproveitou-se também os dias em que a professora faltava e, muitas vezes, as crianças voltavam para suas casas,

para fazer observações de outros contextos escolares. Assim, foi possível ter acesso às múltiplas situações que envolviam relações entre os adultos e entre estes e as crianças.

No período de 11 a 20 de agosto de 1998, as observações foram suspensas, devido a uma greve realizada pelos professores do município. O motivo da greve foi a reivindicação do retorno do benefício do vale transporte que havia, naquela ocasião, sido recentemente retirado. No dia 21 daquele mês, os professores retornaram às salas de aula, diante da promessa da prefeitura de reintegração do benefício reclamado.

Em sala de aula, fiz um grande esforço para não interagir com as crianças, na tentativa de me tornar o mais *invisível* possível, para minha presença não interferir, ou interferir minimamente na espontaneidade das relações estabelecidas naquele contexto. Embora no início das observações, como era previsível, minha presença provocasse certa alteração nas manifestações das crianças e professora, com o passar dos dias, consegui atingir aquele meu objetivo. Muitas vezes, a minha presença só parecia ser lembrada, quando a professora ou alguma criança me fazia uma pergunta ou me solicitava pequenas ajudas, como passar um material, afastar uma carteira ou pedir um lápis emprestado.

O fato de eu precisar manter um certo distanciamento das crianças e de não fazer qualquer tipo de interferência em sala de aula, em situações em que eu teria condições de dar uma contribuição significativa na melhoria da qualidade das aulas, incomodou-me no início das observações. Este conflito só foi amenizado quando refleti que a contribuição que eu daria àquelas crianças e àquela professora não poderia ser direta ou imediata, mas se materializaria com as futuras discussões e conclusões sobre a análise dos dados da pesquisa.

Em meados de novembro daquele ano, iniciou-se o trabalho de avaliar o juízo moral de uma amostra de crianças da sala de aula, utilizando o método clínico proposto por Piaget. Foi elaborada uma adaptação de uma já adaptação realizada por Araújo (1993), de algumas provas utilizadas e descritas por Piaget na sua importante obra *Le jugement moral chez l'enfant* (1932). Como Araújo aplicou os testes em crianças paulistas, considerou-se importante fazer uma pequena reformulação em alguns contextos referidos nas provas que não são familiares às crianças cearenses de baixa renda. Assim, foram criadas circunstâncias mais apropriadas às nossas crianças de classes populares. Um exemplo é a questão III.1.f (ver *provas adaptadas de juízo moral*

em anexo), que na versão original a mãe pedia para a criança *arrumar as camas*. Considerando que grande parte das crianças cearenses de baixa renda dormem em rede e, muitas vezes, em suas casas não há sequer uma cama (realidade confirmada através de relatos de algumas crianças da escola), na versão dessa presente pesquisa, a mãe solicita à criança a *lavar os pratos*.

Não foi necessário modificar vocabulário, pois os testes não continham palavras desconhecidas pelas crianças cearenses. Porém, considerou-se conveniente também alterar algumas situações criadas por Araújo, uma vez que essa medida deixaria algumas questões mais claras, simplificando e facilitando a compreensão das crianças. Cita-se como exemplo a mesma questão citada no parágrafo acima. Na versão do pesquisador, a mãe, após dar ordens aos seus filhos, entra no banheiro (sem explicar quanto tempo permaneceu lá dentro) para, ao sair, verificar se as ordens foram ou não atendidas. Na atual versão, após dar as ordens, a mãe deita-se um pouco. Foram, na verdade, algumas pequenas alterações, que não interferiram na essência do conteúdo das questões, mas ajudaram a simplificar o texto.

Após fazer a reformulação do teste e antes de aplicá-lo nas crianças selecionadas da sala-de-aula, foi realizado um pré-teste. Para esta etapa escolheu-se aleatoriamente quatro crianças da mesma sala-de-aula para serem submetidas às questões do teste. Considerou-se importante a escolha de crianças de um mesmo grupo para se sentir como as crianças reagiam às questões, quais eram as facilidades e dificuldades apresentadas por elas durante o teste e se compreendiam bem o vocabulário utilizado. Além de fornecer elementos para possíveis necessárias reformulações, esta etapa também foi importante como um treino para mim. Como foi utilizado o recurso de gravação, foi possível fazer uma análise da minha própria aplicação, observando também minhas falhas, como a de, por exemplo, direcionar, sem perceber, em certas ocasiões, as respostas de algumas crianças. Portanto, o processo de pré-teste facilitou a correção de algumas falhas de postura na condução do teste.

Fato curioso foi observado na reação de algumas crianças que participaram do pré-teste, diante da nomenclatura de uma brincadeira citada em uma das questões. Na versão de Araújo, o autor cita a brincadeira *amarelinha* (como substituição ao *pique*, brincadeira escolhida por Piaget). Baseando-me na minha própria experiência infantil, durante o pré-teste chamei a brincadeira de *macaca*, como era conhecida no Ceará nos

meus tempos de criança. Fiquei surpresa ao perceber que as nossas crianças agora também a chamam de *amarelinha* e até desconhecem o fato de antes ter sido chamada de *macaca*. A explicação está no poder da mídia. Uma criança me explicou que teria sido uma famosa apresentadora de programa infantil na televisão quem havia *inventado* a brincadeira e tê-la ensinado à ela e às demais crianças.

Usar uma linguagem familiar nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa é uma orientação para a utilização do método clínico. Piaget (1932) sugeria que durante os testes o pesquisador deveria falar às crianças como elas falavam entre si. Como o principal objetivo deste método é a compreensão, pela criança, das situações propostas nas questões apresentadas, torna-se imprescindível adequar a linguagem ao seu entendimento. Esta conduta não só é aceitável, mas recomendável, pois, para o psicólogo suíço, se esse cuidado não for considerado, corre-se o risco de se tornar a avaliação moral uma prova de inteligência ou de compreensão verbal.

As provas foram aplicadas de acordo com o enfoque clínico piagetiano, sobre o qual fiz referência no parágrafo acima, cujo objetivo é analisar o processo do pensamento das crianças para o fornecimento das suas respostas. Em provas de juízo moral esse processo é analisado através das justificativas que as crianças apresentam para suas respostas. Nesse enfoque não existem respostas, como produto final de um pensamento, corretas ou erradas. Uma justificativa mais ou menos elaborada ou sofisticada para uma resposta é o que vai indicar um nível de juízo moral mais ou menos elevado.

Embora o método clínico esteja mais associado aos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, seus princípios básicos são os mesmos que permeiam as investigações do autor sobre o desenvolvimento moral. Ao se utilizar desta metodologia, como já me referi, o pesquisador deve buscar o processo que leva a criança a fornecer a resposta. Portanto, as respostas por si sós não podem servir de base de referência para determinar um nível moral, sendo imprescindível que o pesquisador solicite sempre as justificativas das crianças para suas respostas.

A utilização do método clínico requer do pesquisador uma postura e cuidados específicos. É necessário se certificar se a criança entendeu o conteúdo da questão. Assim, antes de interrogar as crianças sobre as questões do teste, lhes era solicitado que repetissem, com suas palavras, a história que haviam escutado. Esta

estratégia é fundamental, pois é possível que as crianças forneçam uma resposta diferente da qual dariam se não tivessem compreendido bem a história.

Outro procedimento imprescindível, no uso do método clínico, é a utilização da contra-argumentação por parte do pesquisador para melhor compreender o raciocínio da criança. Com a contra-argumentação, evita-se que as crianças forneçam respostas de forma superficial, nem sempre condizentes com o que realmente pensam. Adotando-se esta postura também é possível certificar-se se a criança está fornecendo uma determinada resposta apenas para satisfazer aos padrões adultos, agradando, assim, ao pesquisador. Ao perceber que o pesquisador não está convencido de sua resposta, a criança acaba por manifestar o seu real julgamento.

A contra-argumentação também possibilita o desequilíbrio<sup>12</sup> no pensamento da criança, que passa a atentar para certas facetas da questão que antes não havia percebido, possibilitando-lhe revelar um pensamento em transição de heteronomia para autonomia.

Refazer, de diversas formas, uma mesma questão quantas vezes for necessário é mais um cuidado que deve ter o pesquisador. Só podemos estar seguro do raciocínio de uma criança ao fornecer uma resposta se tivermos a certeza de que ela compreendeu a questão que colocamos para ela. Como afirmou Piaget, *O único meio de evitar estas dificuldades* [dificuldades devido a fabulações<sup>13</sup> que as crianças costumam apresentar ou de compreensão da questão] *é variar as perguntas, fazer contra-sugestões, em resumo, renunciar a qualquer questionário fixo.* (1926, p.7).

Considero conveniente fazer uma referência sobre as reflexões que fez Piaget a respeito do método que utilizou em suas investigações sobre o juízo moral nas crianças. Devido às dificuldades que imaginou encontrar nas realizações de observações diretas de comportamentos morais infantis, Piaget optou por apresentar, através da narração, condutas a serem julgadas pelas crianças. Ele fazia interrogações, em sua maioria, a partir de pares de histórias, onde dilemas de ordem moral eram apresentados às crianças para que estas tomassem uma posição. Desta forma, o autor decidiu

---

<sup>12</sup> Descompensação no pensamento da criança a partir da assimilação de um conteúdo novo à sua estrutura mental anterior, fazendo parte do próprio processo de equilibração, um dos fatores do desenvolvimento mental para Piaget. Para mais informação sobre esse assunto ler PIAGET, J.. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, págs: 87 à 98.

<sup>13</sup> "Aquela tendência que têm as crianças de inventar mitos quando se embaraçam numa pergunta" (idem)

investigar o juízo e não a ação moral. Sobre a relação entre juízo e ação moral o autor faz várias reflexões, admitindo a impossibilidade de se afirmar que o juízo corresponda necessariamente à ação, ou seja, que uma criança aja sempre em conformidade com o seu juízo.

Nas observações que realizou sobre a prática das regras entre as crianças, *jogo de bolinhas* entre os meninos e *jogo de pique* entre as meninas, o autor constatou que as crianças estão mais adiantadas quando praticam as regras do que quando são levadas a refletir verbalmente sobre as mesmas. O autor levantou a hipótese de que esta discrepância também estaria presente na relação entre as condutas morais das crianças e seus juízos sobre condutas. Piaget observava que algumas crianças, no plano verbal, não levavam em conta a intenção dos atos, mas quando eram indagadas em relação a assuntos pessoais, percebia que, nessas situações contextualizadas em suas vivências, elas consideravam facilmente as intenções.

Em sua obra *A Representação do mundo na criança* o autor dedica o capítulo introdutório para discutir as peculiaridades do método clínico assim como suas dificuldades. No Brasil, Carraher (1994) realizou importantes reflexões sobre o uso deste método e apontou para cuidados importantes que devem ser observados. A autora enfatiza que as orientações do método clínico devem ser concebidas como de natureza teórica, ou seja, embora haja sugestões práticas, estas não devem ser vistas como receitas prontas para aplicação.

Araújo (1993), em sua adaptação, escolheu oito provas apresentadas por Piaget no seu livro e as adequou à realidade brasileira. As provas abordam cinco categorias<sup>14</sup> diferentes do desenvolvimento do juízo moral e para cada, Araújo aplicava uma ou duas questões, o que fez, ao todo, oito questões em sua versão: a noção de sanção (duas questões), a justiça retributiva e distributiva (duas questões), igualdade e autoridade (duas questões), intenção e consequência material (uma questão) e consciência da regra (uma questão).

Estas provas, apresentadas originalmente por Piaget em forma de histórias e dilemas, abordam situações ou cenas familiares, geralmente tendo como personagens pais, mães e irmãos. Araújo (1993) conservou esta orientação em sua adaptação. Já na adaptação realizada nesta pesquisa, conservou-se os blocos de questões com cenas em

---

<sup>14</sup> Os conceitos que dizem respeito a esses aspectos estão delineados mais adiante, neste mesmo capítulo.

família (bloco *f*), das quais retirou-se uma das relativas ao conflito entre justiça retributiva e distributiva, para tornar o teste menos exaustivo, e acrescentou-se outro bloco, apresentando cenas passadas em contexto escolar (bloco *e*). Para a composição deste outro bloco, foram criadas situações cuja essência era idêntica às propostas no bloco original, mas se passavam em outro contexto, o escolar, tendo como personagens professores e alunos.

Para a criação do bloco de cenas escolares, com exceção da categoria *consciência da regra*, foram criadas situações similares em contexto escolar para cada situação original das demais categorias. Esta estratégia foi utilizada, tomando-se por base a hipótese de que o possível pensamento transdedutivo<sup>15</sup> apresentado pelas crianças, sujeitos da pesquisa, as impediriam de generalizar o conceito de autoridade (autoridade do professor/ autoridade paterna ou materna).

Assim, em suas respostas, elas poderiam apresentar opiniões bem diversas em relação a estes diferentes representantes da autoridade. Um exemplo é a primeira indagação que era feita às crianças: se os pais estavam sempre certos quando castigavam os filhos. Na situação escolar, a questão era apresentada se os professores estavam sempre certos quando davam *carão* em seus alunos. (ver *Provas adaptadas de juízo moral*, em anexo)

Como se trata de uma pesquisa que tem por meta analisar especificamente o papel da escola no desenvolvimento moral, não ousando contemplar o papel da família neste aspecto, mesmo considerando toda a sua importância e até determinação na formação moral das crianças, mas por uma questão de limitação, acreditei ser o recurso de propor situações escolares estratégico. Isto por possibilitar uma representação mais clara, por parte das crianças, das autoridades escolares, o que podia não coincidir com suas representações de autoridade paterna ou materna.

Na versão elaborada nesta pesquisa, como já foi explicado, conservou-se as mesmas cinco categorias propostas por Araújo. Aplicou-se em cada criança, ao todo, treze provas, na seguinte divisão: a noção de sanção (duas questões de cenas familiares e duas de cenas escolares), a justiça retributiva e distributiva (uma questão de cena

---

<sup>15</sup> O pensamento transdedutivo ou transdutivo, como também é chamado, dificulta à criança, entre outras atribuições, julgar a sua vida cotidiana a partir de princípios gerais. Ao contrário da dedução, que parte de um princípio geral para entender um fato particular, ou da indução, que parte de um aspecto particular para compreender o seu princípio geral de funcionamento, a criança parte do particular para o particular.

familiar e uma de cena escolar), igualdade e autoridade (duas questões de cenas familiares e duas de cenas escolares), intenção e consequência material (uma questão de cena familiar e uma de cena escolar) e consciência da regra (uma questão).

A primeira categoria, **a noção de sanção**, visa investigar como as crianças julgam os castigos que os adultos infligem a elas. As primeiras de cada bloco, **I.1.f** e **I.1.e**, têm como objetivo analisar como as crianças julgam a ação dos adultos ao castigar crianças, como julgam a autoridade dos adultos nessas situações; são os adultos infalíveis? ou podem cometer equívocos? Há crianças que, mesmo reconhecendo os excessos praticados pelos adultos, insistem em defender que, por serem pais ou professores, estão corretos, por mais arbitrários que sejam os castigos impostos por esses representantes da autoridade.

As segundas questões de cada bloco, **I.2.f** e **I.2.e**, visam verificar o pensamento das crianças em relação às sanções. São as sanções justas e necessárias? Elas são eficazes no sentido de que a criança devidamente punida saberá, melhor que uma outra não punida, cumprir seu dever? Pensar a sanção como justa e necessária é identificá-la com a expiação, o castigo deve ser cruel e não precisa ter relação com o ato sancionado. Este pensamento é fruto de relações coercitivas, reforçadoras da heteronomia do sujeito.

Uma outra forma de pensar a sanção é considerá-la válida na medida que tem relação com o ato sancionado, exigindo restituição. Enquanto as primeiras sanções descritas são expiatórias, as segundas são recíprocas, são fruto de relações de respeito mútuo e encorajadoras da autonomia.

A segunda categoria, que é analisada nas questões **II.1.f** e **II.1.e**, refere-se ao **conflito entre justiça retributiva e distributiva**. A justiça retributiva é aquela que sempre exige uma reparação da infração cometida, seja por uma sanção expiatória (ou arbitrária), típicas de relações coercitivas ou por reciprocidade, peculiar às relações mais cooperativas. Já a justiça distributiva, embora coerente com os princípios cooperativos das sanções por reciprocidade, *se opõe às formas primitivas de sanção e termina mesmo por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre as duas.* (Piaget, 1932/ 1994).

A terceira categoria diz respeito ao **conflito entre igualdade e autoridade**. Quanto ao desenvolvimento, pelo sujeito, da justiça distributiva em relação à

autoridade, Piaget (1932/1994) se refere a três fases evolutivas de passagem da heteronomia para a autonomia. Na primeira fase predomina a justiça retributiva. Aqui, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis e as crianças consideram certo o adulto exercer sua autoridade sobre ela. Na segunda, a justiça distributiva opõe-se, em casos de conflito, à obediência e à sanção, já revelando uma relativa autonomia em relação à autoridade e o igualitarismo se manifesta. As crianças preferem a justiça à obediência. Na terceira fase, finalmente, surge a noção de equidade. A igualdade, agora, é subordinada às circunstâncias e à situação particular de cada conflito e não baseada na igualdade pura e simples. Situações como: idade, afeição, estado de saúde e outras são levadas em consideração ao se fazer um julgamento.

Para se analisar essa relação entre igualdade e autoridade, foram apresentadas duas questões em cada bloco. As questões **III.1.f** e **III.1.e** contrapõem as duas situações e possibilitam uma opção pela equidade, enquanto as questões **III.2.f** e **III.2.e** introduzem um elemento novo que é a solidariedade.

A quarta categoria se refere ao **juízo entre a intenção e consequência material dos atos (responsabilidade objetiva e subjetiva)** e é analisada nas questões **IV.1.f** e **IV.1.e**. Essas questões se propõem a investigar qual o princípio utilizado pela criança ao julgar ações de outras crianças, cujos resultados acarretaram prejuízo material. Ela se atém à consequência material, típico do realismo moral ou já leva em consideração a intenção subjacente ao ato, revelando um pensamento mais autônomo?

O realismo moral é fruto do egocentrismo da criança e da coação do adulto. As relações autoritárias estabelecidas pelos adultos reforçam o realismo moral e a criança só vai superar esse pensamento com a conquista da autonomia, quando se torna sensível às intenções que motivam um ato.

A quinta categoria analisada é a **consciência da regra** pela criança. Neste teste se repete um pouco a experiência de Piaget na sua investigação sobre a prática e a consciência das regras pelas crianças, que foi o passo inicial de sua importante pesquisa sobre desenvolvimento do juízo moral. Aqui, no entanto, a proposta é investigar somente a consciência das regras por ser um assunto de relação direta com a compreensão do juízo moral.

Segundo Piaget, a criança desenvolve a consciência das regras em três estágios. No primeiro, a regra não é coercitiva e mesmo que já tenha algum

conhecimento das mesmas, o seu egocentrismo acentuado não lhe permite participar de jogos coletivos. No segundo, a criança conhece as regras, mas as considera sagradas, inalteráveis, sendo qualquer tentativa de modificação das mesmas considerada uma transgressão. No terceiro estágio, a regra é compreendida como construção dos próprios jogadores, podendo ser modificadas desde que através de acordo mútuo entre os participantes do jogo.

A questão V tem como objetivo avaliar se as crianças estão no segundo ou terceiro estágios de desenvolvimento da noção das regras, ou seja, se encontram-se no nível de heteronomia ou de autonomia em relação às regras.

Foram utilizadas gravuras ilustrativas para cada cena descrita nas provas, apresentando-as às crianças durante a aplicação dos testes. Para esta finalidade, contratou-se o trabalho de um desenhista. Esse profissional foi orientado a desenhar cenas onde se subentendia que a situação descrita na questão ainda iria acontecer, para evitar que as crianças se posicionassem, em suas respostas, influenciadas pela expressão dos personagens (ver em anexo as pranchas com gravuras utilizadas). Acredita-se que a estratégia de utilizar gravuras facilitou bastante a concentração das crianças nas questões apresentadas.

A primeira questão sobre noção de sanção, por ser uma pergunta bastante genérica, e a relativa à consciência das regras foram as únicas que não tiveram apoio em gravuras. No caso dessa última, utilizou-se o recurso de *miniaturas* dos instrumentos da brincadeiras. No jogo de amarelinha, era desenhado com giz o diagrama utilizado na brincadeira sobre a mesa e com os dedos era representado o jogo. Algumas meninas simulavam o próprio jogo no chão, desenhando o gráfico sobre o assoalho. Para os meninos era apresentado duas miniaturas de traves de futebol e uma pequena bolinha, com as quais também era simulada a brincadeira.

A aplicação foi individual e realizada em duas sessões. A primeira era dedicada às questões de situações familiares e a segunda às de situações escolares, com um espaço de, no mínimo, uma semana entre as duas, o que, certamente, diminuiu a possibilidade de uma associação direta, pela criança, entre as duas situações apresentadas.

Foi utilizado o recurso de gravar todo o transcorrer do teste, com o devido consentimento das crianças. Tendo sido observado que as crianças da sala desconheciam um gravador e nunca haviam antes tido suas vozes gravadas, foi permitido a elas, em especial às que participaram dos pré-testes e dos testes, se familiarizar com o gravador, antes da realização dos testes. Elas manipularam o aparelhinho e gravaram suas vozes em conversas informais, escutando-as logo após. Com esse procedimento, a técnica de gravação deixou de ser um recurso estranho às crianças e inibidor de suas manifestações.

Gravar as aplicações dos testes me permitiu estar atenta às diversas manifestações das crianças que dificilmente seriam percebidas se eu estivesse ocupada em anotar as respostas fornecidas. Estando livre para observar, pude melhor perceber expressões faciais, gestos e atitudes das crianças durante o teste. Assim como escutar as gravações quantas vezes julgava necessário, me possibilitava rememorar e melhor sentir as alterações de tom na voz das crianças, de acordo com o conteúdo de suas falas. Esses elementos associados às respostas tornaram a análise dos dados mais qualitativas.

Dois ambientes da escola serviram como local para a realização dos testes. Uma era a sala das professoras que ficava a maior parte do tempo desocupada. Mas esta tinha um inconveniente: como nela havia um armário onde se guardavam livros de consulta e outros materiais didáticos, era grande o trânsito de professoras e demais funcionários da escola em seu interior. Portanto, a preferência era por uma outra sala que eventualmente estava disponível, a sala de vídeo. Quando os testes aconteciam nessa segunda sala, transcorriam com muito mais tranquilidade, pois quase não havia interrupções. Inúmeras foram as vezes, em que, no transcorrer do teste, acontecia uma súbita interrupção, alguém entrava na sala repentinamente, falando alto, o que assustava e desconcentrava a criança. Nessas ocasiões, era necessário se retornar ao início da questão que estava sendo proposta à criança naquele momento.

Há uma característica específica da sala de aula, foco da pesquisa, sobre o tempo desde quando as crianças vinham estudando com a professora, que foi considerada na escolha da amostra das crianças que participaram dos questionários. Grande parte das crianças da sala vinha estudando com a mesma professora nas duas séries anteriores, jardim e alfabetização, sendo 1998, ano da pesquisa, o terceiro ano consecutivo de convivência entre a professora e esses alunos. Ao todo, a sala contava

com vinte e oito alunos, bem divididos em quatorze meninas e quatorze meninos. Destes, doze (seis meninas e seis meninos) estudavam com a mesma professora desde 1996, portanto, três anos consecutivos de convivência entre discentes e docente; sete (quatro meninas e três meninos) estudavam com a turma desde 1997, portanto estavam no segundo ano consecutivo de convivência com a mesma professora e nove (quatro meninas e cinco meninos) haviam ingressado na turma no ano da pesquisa, 1998. Nesse último grupo havia duas crianças repetentes que já estudavam na mesma escola, um menino e uma menina<sup>16</sup>.

As informações sobre data de ingresso das crianças na escola, suas idades e dados familiares foram buscados através de conversas com a professora de sala e com as crianças, bem como através de consultas a documentos da escola.

Para a escolha da amostra das crianças que foram entrevistadas, como já comentado, considerou-se o tempo de permanência delas com a professora. Optou-se por uma escolha aleatória, por sorteio, mas com alguns critérios. Foram separados três grupos de crianças, o primeiro formado pelas mais antigas, juntas desde 1996; o segundo, pelas crianças que fazem parte do grupo desde 1997 e o terceiro formado pelas crianças que entraram na turma no ano da pesquisa. Como já havia sido determinado um grupo de dez crianças para entrevistar, o que representa mais que trinta por cento do total de alunos, foram sorteadas quatro crianças do primeiro grupo, três do segundo e três do terceiro. Escolheu-se o número de quatro alunos para representar o primeiro grupo por ser este o que contém também o maior número de crianças.

Do primeiro grupo foram sorteados Gilvan, 8 anos e 10 meses; Kécio, 8 anos e 3 meses; Mário, 9 anos e 1 mês e Keilyane, 7 anos e 7 meses. Do segundo, Rochele, 8 anos e 4 meses; Naiara, 8 anos e 5 meses e Walterson, 7 anos e 7 meses. Finalmente, do terceiro grupo foram sorteados Shirley, 8 anos e 3 meses; Viviana, 7 anos e 4 meses e Mauriciano, 8 anos e 3 meses. Não obstante a idade um pouco avançada de várias dessas crianças para a série que freqüentam, apenas Shirley consta como repetente, sendo este o segundo ano que está matriculada na escola, tendo estudado com uma outra professora no ano anterior. Coincidiu que o grupo sorteado

---

<sup>16</sup> Os demais participantes desse grupo eram crianças provenientes de outras instituições que oferecem educação infantil ou crianças que estavam, naquele ano, freqüentando escola pela primeira vez.

como um todo ficou formado por cinco meninos e cinco meninas, uma representação bem repartida dos dois sexos.

O cruzamento de todos os dados obtidos através dos caminhos metodológicos traçados, analisados a partir de uma reflexão teórica ajudou numa melhor compreensão acerca do papel da escola no desenvolvimento moral na criança.

## Capítulo II. A ESCOLA E SEUS PERSONAGENS

*...E creio mais, que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária.*

Rubem Alves

### **Identificando a escola e sua clientela**

A escola Caminho é uma instituição pública, da rede municipal e dedica-se ao ensino fundamental. Foi fundada em mil novecentos e noventa e dois, tendo, portanto, seis anos de existência no período da pesquisa de campo. Seu surgimento, segundo informações da diretoria, deu-se a partir de reivindicações da própria comunidade. Como havia carência de escola pública na região, que era servida apenas por uma escola estadual incapaz de atender toda a demanda do bairro, sua concretização foi agilizada.

Está situada em local privilegiado do bairro, o acesso é fácil para todos e passam ônibus nas proximidades. É um bairro proletário, zona de indústrias de depósitos químicos, na periferia de Fortaleza. Há sempre no ar um cheiro forte, desagradável, exalado das indústrias localizadas ao redor da escola e uma constante ameaça, embora digam remota, de acidentes causados por vazamento nos reservatórios.

As crianças, provavelmente, nem sentem mais aquele cheiro, pois, com um tempo, as nossas narinas vão se habituando com o odor e passamos a inalar o veneno sem senti-lo. A insalubridade do ambiente não se restringe ao espaço escolar, mas invade todos os cantos da região. As crianças e suas famílias convivem de dia e de noite com a miséria e o perigo.

Os pais são, em sua maioria, trabalhadores braçais e as mães, donas de casa ou trabalhadoras domésticas. Muitos destes estão desempregados. Apenas uma minoria, geralmente pequenos comerciantes, possuem uma situação financeira mais próspera, sobressaindo-se em relação aos demais. É muito comum, nessa comunidade, as famílias sustentadas somente por mães, sejam solteiras ou abandonadas pelos seus parceiros. O nível escolar destes pais é muito precário, a maioria tem no máximo a quarta série do

ensino fundamental e muitos são analfabetos, *mal sabem escrever os próprios nomes* segundo a diretoria da escola.

### **Suas dependências**

A escola é de médio porte e ocupa um prédio cedido por um órgão federal, convenientemente adaptado para o funcionamento de uma instituição educativa. O seu espaço físico é agradável e espaçoso. O prédio é zelado, limpo e conservado, contrastando com o ambiente de origem de sua clientela. As paredes, portas e janelas são regularmente pintadas. A decoração (gravuras nas paredes) é renovada com frequência. As salas de aula e demais dependências da escola estão sempre limpas. Estas características são um dos quesitos que fazem da escola um espaço admirado por profissionais de outras instituições de ensino da rede municipal.

A área interna é composta por uma pequena área coberta, uma cozinha industrial, uma despensa, quatro banheiros para os alunos (dois para meninos e dois para meninas), sendo dois banheiros para crianças menores (com louças sanitárias e pias em tamanhos adaptados) e dois banheiros para crianças maiores; uma sala da diretoria, uma sala de professores, um banheiro para professores e funcionários, uma sala de secretaria, uma sala de vídeo, catorze salas de aula e uma biblioteca (desativada, por falta de funcionário). Há também um espaço onde funciona uma rádio, comandada por alunos das últimas séries.

As salas de aula são razoavelmente confortáveis, amplas e suficientemente equipadas, sendo, portanto, adequadas aos fins propostos. Todas as salas possuem ventiladores de teto e lâmpadas fluorescentes, que suprem satisfatoriamente as deficiências de luz e ventilação naturais. Todas estão mobiliadas com mesa e cadeira para o professor, armários de ferro com chave e estantes de livros e carteiras escolares (mesinhas e cadeiras separadas) em excelentes condições de uso.

Os demais recursos materiais variam de acordo com as características e necessidades de cada sala. A sala onde funciona uma classe de educação infantil<sup>17</sup>, por

---

<sup>17</sup> Esta sala está sob a responsabilidade de uma estagiária do curso de magistério que, embora receba orientação da supervisora da escola, não faz parte do quadro de funcionários, uma vez que o município, conforme acredita a equipe técnica da escola, está se desresponsabilizando das obrigações com a Educação Infantil. Está previsto que este seja o último ano em que a escola ofereça esse serviço à comunidade.

exemplo, tem mesinhas para trabalho em grupo e cadeirinhas adequadas ao tamanho das crianças. Nesta e nas demais séries do ensino fundamental, as paredes estão sempre decoradas com cartazes elaborados pelos alunos ou professoras. As salas destinadas às séries terminais do ensino fundamental estão todas equipadas com aparelhos de TV, necessários ao sistema de tele-ensino que adotam.

Todas as dependências internas da escola são bem cuidadas e possuem mobiliário adequado. O serviço de faxina funciona bem. Os banheiros são limpos e freqüentemente asseados. Raramente falta água, pois a escola dispõe de um poço profundo. Há plantas e flores espalhadas em alguns espaços da escola deixando-a com um ar simpático.

A sala reservada à biblioteca é bastante ampla, agradável e possui todo mobiliário necessário ao seu pleno funcionamento. O acervo de livros também é generoso e diversificado. Estão catalogados cento e trinta e quatro títulos, alguns com mais de um exemplar, sendo, ao todo, cento e oitenta e quatro livros entre literatura infanto-juvenil, enciclopédias e outros livros de consulta. Infelizmente, este precioso espaço está desativado, a sala encontra-se trancada e empoeirada. Segundo depoimento dos profissionais da escola, até o ano anterior, a biblioteca foi um lugar de muita vida. Havia uma professora *readaptada* que realizava um trabalho de qualidade com os alunos. Estes freqüentavam semanalmente esta sala, como atividade curricular.

A área externa é composta por uma quadra coberta, um pátio coberto, uma área livre com algumas plantas e árvores. Há vários canteiros com plantas, flores e samambaias num jardim interno e corredores ao ar livre entre salas de aula, tornando a escola um espaço agradável. Mas não há parquinho com brinquedos para as crianças. Por fotos arquivadas da escola, pude perceber que já houve um, mas, segundo depoimento da professora, os próprios alunos destruíram os brinquedos. Há, também, uma grande área livre, mas totalmente exposta ao sol, tornando inviável sua utilização para qualquer atividade com os alunos tanto no turno da manhã como no turno da tarde. As crianças menores não têm muita opção para brincar durante o recreio, pois a quadra acaba ficando sob o domínio dos meninos grandes que a utilizam, nesse período, para jogar futebol.

Porém, considerando a realidade das escolas públicas em nosso país, embora a escola Caminho ainda não tenha entrado na era da informática, pode-se

afirmar que ela é uma escola bem equipada. Constam, entre seus recursos, um mimeógrafo elétrico, máquinas de datilografia manual e elétrica, televisões coloridas, um aparelho de videocassete, bebedouros elétricos e sistema de som. Há ainda uma máquina xerox nova que foi adquirida através de recursos gerados por esforços das famílias dos alunos que fizeram campanha para angariar fundos para este fim.

Entre os recursos didáticos que a escola possui chama atenção uma grande quantidade de jogos e brinquedos educativos que permanecem guardados e praticamente intocáveis, trancados num armário. A falta de conhecimento sobre o manuseio *correto* destes jogos é a justificativa fornecida para a pouca utilização dos mesmos. Embora as professoras em algumas ocasiões necessitem utilizar de recursos próprios para comprar determinados materiais, como, por exemplo, fita crepe, para confecção de instrumentos didáticos, a maioria do material necessário ao cotidiano da sala de aula, como lápis de cores, cola, papel jornal e ofício estão sempre disponíveis quando solicitados.

Como foi relatado, a escola dispõe de recursos e desfruta de estrutura física privilegiada que lhe conferem condições bem satisfatórias, quanto aos requisitos citados, aos fins que se destina. Os profissionais da escola manifestam consciência dessa situação. Ao responderem, durante entrevistas, sobre a razão pela qual os pais procuravam aquela escola para seus filhos, eles sempre se referiam às condições físicas e à beleza da escola.

### **O Funcionamento**

A escola funciona em todos os três turnos. O turno da manhã está dedicado aos alunos que se encontram dentro da faixa de idade prevista no sistema de seriação. No turno da tarde, em sua maioria, estão os alunos com idade mais avançada e estão sendo adotadas salas de aceleração, seguindo o modelo do ensino em ciclos, visando uma equiparação de idade para o próximo ano. A escolha de um turno para a concentração das salas de aceleração deu-se para facilitar o trabalho das supervisoras, já que são duas, uma para cada turno. Tanto pela manhã como à tarde, as últimas séries do ensino fundamental trabalham com o sistema de TV. Já o turno da noite se destina, exclusivamente, à educação de jovens e adultos.

No turno da manhã está concentrado o maior número de alunos, em torno de quinhentos. O da tarde já cai para cerca de quatrocentos alunos, apesar de oferecer a mesma quantidade de classes. À noite estudam, em média, duzentos alunos. O total do público atendido, portanto, chega quase a um mil e cem alunos.

O critério que a escola estabelece para o número de alunos por série é rigorosamente observado e o de idade por série é também seguido no turno da manhã. A sala de educação infantil conta com vinte e cinco crianças. As salas de primeira série são compostas por, no máximo, trinta alunos, as de segunda, por trinta e cinco e as de quarta à oitava séries por quarenta alunos. Nas classes noturnas, freqüentam cinquenta alunos por sala.

Nos deteremos ao turno da manhã, pois este é o período que funciona a sala de aula escolhida para as observações desta pesquisa. Neste período, funcionam uma classe dedicada à educação infantil, duas primeiras séries, três segundas séries, duas terceiras séries, uma quarta série, duas quintas séries e três sextas séries. Na classe de educação infantil as crianças estão entre cinco e sete anos, nas classes de primeira série estão crianças na faixa de idade entre sete e nove anos, nas de segunda os alunos estão entre oito e onze anos. Nas demais salas, as idades são assim distribuídas: terceira série, até treze anos; quarta série, até quatorze anos; quinta série, até quinze anos e sexta série, até dezesseis anos. O período da manhã não oferece sétima e oitava séries.

Esse turno inicia às sete horas e termina às onze horas. Na chegada, as crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental se reúnem no pátio coberto, onde acontece o que chamam de acolhida. No pátio, permanecem cerca de dez minutos, podendo ser bem mais, dependendo do assunto a ser tratado, como: lançamento da semana do folclore, da feira de ciências e outros eventos. As crianças ficam sentadas no chão, em filas, por classe. Geralmente rezam, cantam, acompanhando a supervisora ou uma professora que a substitua em cima de um pequeno palco<sup>18</sup>. Após este momento, seguem em filas<sup>19</sup> conduzidas pelas professoras para a sala de aula.

No último dia letivo do mês, o momento da acolhida é mais extenso, acontece o que chamam de *culminância*. Os temas trabalhados durante o mês e as datas comemorativas são contemplados nesta ocasião. Os alunos fazem apresentação de

<sup>18</sup> Este palco é utilizado também para apresentações artísticas, culturais ou científicas por alunos da escola.

<sup>19</sup> Geralmente em filas duplas, de um lado as meninas, do outro os meninos.

danças, poesias, músicas, peças teatrais, fazendo alusão aos temas enfocados e estudados em sala de aula durante aquele mês. É uma oportunidade também em que os alunos socializam para os outros colegas algum tipo de produção científica, que tenha se destacado por qualidade, em sala de aula.

Nas quintas feiras, no horário da chegada, todos os alunos da escola se reúnem com a equipe técnica e professoras na quadra coberta, onde a bandeira do Brasil é hasteada e o hino nacional entoado. Nestas ocasiões, tudo acontece de forma muito automática e são raros os momentos em que alguma reflexão é feita sobre questões relativas ao nosso país.

Às nove horas é servida a merenda escolar, começando pelas séries iniciais até chegar à sexta série. Os alunos vão, com a professora de sala, buscar suas merendas, bebem água, retornam às salas e lá fazem a refeição. Grandes baldes de plástico são colocados nas portas das salas para que os alunos depositem os canecos, colheres e pratos usados para serem levados à cozinha para lavagem.

A merenda escolar é um item zelado na escola. Há uma constante preocupação com sua qualidade e sabor. Sua pontualidade e assiduidade é assegurada, embora nem sempre atraente ao paladar das crianças. Muitos a rejeitam quando é mingau, uma opção com grande frequência. Mas, não poucas vezes, a merenda é à base de carne, cheira bem e é bastante apreciada por todos, inclusive pelos professores<sup>20</sup>. A cozinha se abastece de algumas verduras produzidas por uma pequena horta, plantada no quintal da escola e cuidada por funcionários e alguns alunos das últimas séries do ensino fundamental. Quando falta verdura na horta, os diretores a providenciam e, para isso, pagam, utilizando-se de recursos próprios.

Às nove e meia toca a sirene do intervalo e todos os alunos da escola vão juntos ao recreio que termina às dez horas. O recreio é esperado ansiosamente não só pelas crianças como também pelos professores. Ao tocar a sineta anunciando o esperado momento, a alegria é geral. As professoras vão para a *sala dos professores*, espaço muito comum a quase todas as escolas. Lá tomam café, lancham, às vezes comemoram o aniversário de algum colega, reclamam do salário e conversam amenidades. É o

---

<sup>20</sup> Eu mesma já tive oportunidade de experimentar a comida da cozinheira da escola, durante um almoço fornecido aos professores, e a achei saborosa.

momento também escolhido para informes da diretoria e supervisão. Os corredores são os espaços escolhidos para as queixas mais íntimas e as fofocas.

Durante o recreio, nossa até espaçosa escola parece encolher, não oferecendo muitas opções às crianças menores. O espaço mais cobiçado, em especial pelos meninos, é a quadra coberta, ideal ao jogo de futebol. Os corpos franzinos dos meninos mais novos os impedem de lutar contra os meninos maiores, de séries mais avançadas, que se apossam inteiramente do disputado local. A quadra fica totalmente tomada por este jogo e um simples curioso que dela se aproxime corre o risco de sair machucado. As meninas maiores costumam sentar-se para conversar, caminhar juntas e paquerar os garotos. Já as menores disputam os pequenos espaços de sombra que sobram para as brincadeiras de corre-corre.

Neste momento de descontração, a grande atração para os alunos das últimas séries é a rádio da escola. Utilizam o espaço para escutar músicas da moda e mandar recadinhas aos colegas.

Uma análise dos dados sobre evasão e reprovação no ensino fundamental, oferecido na escola no turno da manhã e tarde, desde o seu primeiro ano de funcionamento, indica que a escola tem assegurado a permanência de seus alunos. A evasão de alunos é considerada baixa e vem decaindo a cada ano, fato que também vem ocorrendo com o índice de reprovação. Não inclui nesta análise a educação de jovens e adultos que funciona no turno da noite, por tratar-se de uma clientela com características bastante específicas que a distinguem da clientela de ensino fundamental.

Quanto ao item evasão, que abrange tanto o abandono como a transferência de alunos para outras escolas, os dados são os seguintes: 9,80% em 1994, 9,23% em 1995, 5,16% em 1996, 4,64% em 1997 e 3,58% em 1998. Tais dados demonstram que a escola Caminho vem desenvolvendo meios que asseguram nela a permanência dos alunos. Iniciativas para tornar a escola um espaço atraente são observadas através do empenho de seus dirigentes na manutenção e limpeza do prédio, na qualidade da merenda e na promoção de atividades extracurriculares, como passeios e eventos realizados. Sente-se também um notável esforço no sentido de fazer com que as aulas oferecidas tenham qualidade no que diz respeito aos conteúdos curriculares. Certamente, tais esforços são sentidos pelos alunos e seus pais, provocando a permanência da clientela na escola.

Os dados sobre reprovação em 1994 apontam um índice de 25,90%, bastante alto se comparado aos últimos dois anos. Em 1995 o índice foi de 15,71%, em 1996 foi de 10,84%, em 1997 foi de 9,75% e, finalmente, em 1998, ano de realização da pesquisa, o índice de reprovação caiu para 5,92%. É importante considerar que o índice de aprovação não significa necessariamente qualidade no ensino ofertado nem garante que houve a aprendizagem pelos alunos, como costumam ser interpretados os resultados de baixa reprovação. Durante minha experiência na escola pude constatar que várias crianças da primeira série foram aprovadas no final do ano sem dominarem as habilidades básicas de leitura e escrita.

### **A Proposta Pedagógica**

Todas as atividades educativas realizadas na escola procuram seguir as orientações de um projeto pedagógico, cuja elaboração foi iniciada em 1996. Este projeto, por sua vez, segue as diretrizes da proposta curricular da Secretaria da Educação e Cultura do Município de Fortaleza<sup>21</sup>. Esta Secretaria explicitou, em seu documento, a necessidade de cada unidade escolar elaborar seus próprios planos de ação, fundamentados na proposta maior por ela iniciada.

Em sua concepção filosófica, a proposta da Secretaria de Educação aponta que o currículo deve favorecer situações de aprendizagem de acordo com uma filosofia humanística, educando o aluno conforme *os princípios de auto-determinação, de auto-disciplina e de liberdade consciente*. Não define nem aprofunda estes conceitos e, posteriormente, comenta que um dos papéis da escola é *formar o cidadão autônomo, para que ele possa resolver o seu destino*. Não está claro em que sentido o conceito de autonomia está sendo empregado aqui, como capacidade de se governar por leis próprias ou, num sentido mais genérico, de independência.

Esse documento, ao descrever a fundamentação teórica e metodológica, determina que os aspectos cognitivos têm como suporte a teoria construtivista. Faz referência à urgência em fazer com que o trabalho pedagógico nas escolas municipais *caminhe na direção da construção do conhecimento pelos próprios alunos*. Finalmente se faz uma explanação a respeito da abordagem interacionista do conhecimento humano

---

<sup>21</sup> Atualmente, Coordenadoria de Educação, subordinada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.

e sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Portanto, embora transpareça incoerência de em momentos defender uma concepção filosófica humanística e em outro uma concepção interacionista e psicogenética, concepções estas divergentes quanto aos pressupostos que defendem, é clara a opção por uma fundamentação construtivista.

Seguindo, então, as determinações da Secretaria de Educação, a escola Caminho vem preparando, anualmente, o seu próprio plano de ação. De acordo com informações fornecidas pela equipe técnica, em uma reunião pedagógica realizada no ano de 1996, os profissionais da escola, corpo docente e técnico, tentou traçar um diagnóstico da realidade escolar, considerando sua clientela e a comunidade na qual está inserida. Esta reflexão foi a primeira etapa do desenvolvimento do projeto.

É com muita satisfação que a equipe técnica se refere ao Projeto Pedagógico da escola. Este é um fator a mais alegado para o prestígio que esta instituição educacional goza dentre outras de sua regional. A supervisora relata ser esta uma das poucas escolas que conseguiram explanar sua proposta em documento.

O passo mais difícil na elaboração do Projeto, segundo informações da supervisora, foi envolver o grupo de professores nesse empreendimento. No início, grande parte das professoras não acreditava em uma proposta construtivista. Consideravam o plano da secretaria utópico, bem delineado teoricamente mas inviável de ser colocado em prática. Apesar de participarem mensalmente de encontros que as reuniam por série, com todos os professores do município, a fim de se reciclarem e discutirem questões relativas ao construtivismo, elas praticamente não aplicavam estes conhecimentos em suas práticas educativas.

Considerando o que foi exposto acima, é fácil imaginar que a postura das professoras em relação a um projeto que seguia as diretrizes de um outro também não acreditado seria de descrédito. Isto, de fato, aconteceu, mas, segundo relatos, de forma mais intensa no início da implantação. Embora a supervisora admita que entre suas professoras ainda exista aquelas que não abrem mão do tradicionalismo, acredita que esta visão está mudando e as professoras, aos poucos, se envolvendo no projeto da escola.

Este projeto ainda é considerado, pelo pessoal da escola, como em estágio de implantação e, desde que foi criado, está passando por diversas mudanças. Antes de

iniciar o ano letivo, uma semana de estudos é dedicada à reelaboração do projeto, sempre a partir de uma avaliação do que foi realizado no ano anterior. Em todas as etapas de seu desenvolvimento, participam todo o corpo docente, juntamente com a equipe técnica. É com orgulho que se referem ao projeto, como resultado de uma construção coletiva e democrática.

A proposta pedagógica elaborada para o ano em que foi realizada a pesquisa, portanto para 1998, se justifica por uma necessidade de se atender a um público específico de classes populares. Aponta a necessidade de um crescimento da prática democrática na escola para que esta seja um instrumento de transformação social e cultural. A concepção filosófica descrita está um pouco vaga, se refere a um objetivo maior de *formar pessoas críticas, participativas e criativas*. É ressaltada a necessidade de um processo de administração participativa, de reflexão e discussão, visando a qualidade do ensino oferecido. Este item ainda se refere a um sistema avaliativo que abranja os aspectos sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor, concebendo o aluno em sua totalidade e sugere uma metodologia *ativa e atuante*.

A referência a um embasamento na concepção construtivista só vai aparecer no item em que se descrevem as metas a serem atingidas. Não consta no documento um aprofundamento sobre essa concepção através de uma reflexão teórica dos seus pressupostos básicos. A abordagem construtivista é citada, de forma superficial quando se refere a uma necessidade em se definir e implementar a *linha metodológica geral da escola* visando *uma proposta construtivista*.

Nada que se reporte a uma preocupação com o desenvolvimento moral no aluno é manifestado no documento. Referências vagas a *pessoas críticas, participativas e questionadoras* estão contidas no item relativo às concepções filosóficas, mas não se define, nem mesmo em um momento posterior, o significado desses conceitos, ou seja, o que, para os autores do projeto, significa ser crítico, participativo ou questionador.

Nos itens relativos aos objetivos, as questões relatadas acima são retomadas e é acrescentado que o processo ensino-aprendizagem deve visar a formação da pessoa *consciente de suas possibilidades de transformação*. Figura, entre um dos objetivos específicos, *Propiciar situação de liderança entre alunos e professores*, sem indicação, em qualquer tópico do documento, dos caminhos para esta meta seja atingida. Sobre

este último objetivo, nenhuma ação concreta pode perceber durante a pesquisa de campo.

Na descrição sobre o cronograma de atividades, a estratégia para se atingir a meta *Projetos específicos de melhoria do processo ensino-aprendizagem*, é *Diálogo sobre saúde, violência e respeito ao outro*. Como está exposto, reserva-se a se referir apenas a diálogo, mas não demonstra consciência sobre a necessidade de uma experiência concreta, onde este respeito seja a própria base das relações vivenciadas entre os sujeitos da escola, em especial na relação professor-aluno. Como será comentado em momento posterior, estes diálogos, por si sós, de fato aconteciam, mas se perdiam no verbalismo vazio de significado às mentes daquelas crianças.

Na análise sobre o projeto pedagógico da escola, para o ano em que se desenvolveu a pesquisa, não foi possível encontrar qualquer aprofundamento destes temas que configure uma preocupação explícita, nesse documento, com a formação moral no aluno. Assim como também não se demonstra qualquer compromisso ou consciência com uma educação propiciadora da autonomia do sujeito.

O documento também não demonstra preocupação dos seus autores sobre a importância das relações interativas entre os alunos, base para o estabelecimento de uma relação democrática e um princípio de uma educação que visa o construtivismo.

Os planejamentos de aula seguem as diretrizes da proposta pedagógica. Ainda no início do ano, ocorre o primeiro momento do planejamento, com a escolha dos temas a serem trabalhados. Na primeira semana do mês, as professoras se reúnem por série<sup>22</sup>, juntamente com a supervisora e traçam o detalhamento da semana, escolhem os temas, os textos e os conteúdos que serão trabalhados naquele mês. As professoras depois se revezam no planejamento diário e devem, para tanto, trocar idéias durante a semana, aproveitando os momentos disponíveis<sup>23</sup>. Durante estes encontros, está previsto, também, uma avaliação do grupo sobre o trabalho que está sendo desenvolvido.

---

<sup>22</sup> Neste dia as crianças daquela série não têm aula. É mais um dia, entre muitos outros, em que isto acontece. O motivo mais freqüente são as constantes faltas da professora de nossa sala, em que os alunos perdem o precioso momento de estar em sala de aula. Vale acrescentar que em dia de pagamento de salários o término da aula é antecipado para o horário do recreio.

<sup>23</sup> No dia a dia, as pequenas intrigas, fofocas e clima competitivo prejudicam esta sistemática.

O trabalho das professoras é acompanhado de uma forma que, se por um lado é criativo e interessante, por outro pode soar como fiscalizador do trabalho do professor através do aluno. Toda sexta feira as crianças preenchem, individualmente, um relatório sobre o que aprenderam durante a semana. Nas primeiras séries, como há um grande contingente de crianças que não escrevem, é feito coletivamente, com ajuda da professora. A supervisora escolhe uma classe por semana para ler este material, lista suas observações e o devolve com recadinhos aos alunos.

A avaliação é um quesito sempre considerado em todas as práticas da escola, começando entre os profissionais, durante os planejamentos. A supervisão manifesta sempre sua preocupação de considerar a avaliação como um processo contínuo, o aluno devendo ser visto em sua totalidade. Prega a necessidade de se desvencilhar do tradicionalismo. Mas queixa-se do fato de muitas professoras ainda não terem se sensibilizado para esta postura, chegando a atribuir, na avaliação de desempenho dos alunos, pontos por comportamento. É sugerido às professoras o preenchimento de uma ficha avaliativa detalhada por aluno, apontando critérios para facilitar seus julgamentos. A falta de tempo, no entanto, é o motivo mais alegado, por muitas professoras, para não utilizarem a ficha.

As reuniões com os pais acontecem bimestralmente, no momento de entrega de notas. Estes momentos são aproveitados para se discutir outros assuntos. É admirável o fato dos pais comparecerem quase em massa, já que as reuniões acontecem durante o dia e eles têm compromissos com seus trabalhos. Mas, seus interesses se voltam somente para as notas. Em geral, não participam e quase não manifestam opiniões quando solicitados, provavelmente devido à extrema timidez por sua condição de pouca instrução diante dos profissionais da escola.

### **Os Profissionais da escola**

A equipe técnica é constituída por quatro membros, um da diretoria, um da vice-diretoria e dois supervisores, um em cada turno. Todos são especialistas em educação: têm formação em pedagogia e pós-graduação na mesma área.

A atual direção proclama estar assumindo uma gestão democrática, onde todas as decisões mais importantes são tomadas a partir de votação pelo grupo, inclusive

sobre o destino das verbas que são repassadas para a escola. O grupo de professoras reconhece esta postura e admite o caráter *batalhador* da atual administração. Seus esforços são também reconhecidos pela Secretaria de Educação, o que lhe proporciona certos privilégios na conquista de repasse de recursos para as necessidades da escola.

No entanto, se, por um lado, funciona um modelo de certa democracia nas decisões administrativas, esta não é a tônica de todas as relações estabelecidas na escola, especialmente nas decisões pedagógicas.

O diretor se restringe a assumir o setor administrativo da instituição, talvez não por omissão aos aspectos pedagógicos, mas pela própria absorção que requer a administração de uma escola. É uma pessoa tranqüila, educada, paciente com as crianças. Sua voz é mansa e tem uma maneira delicada de se dirigir às pessoas, sejam adultos ou crianças.

Os demais membros da equipe apresentam uma postura diferente do colega citado acima. São bastante envolvidos com a rotina pedagógica da escola, mas não conseguem estabelecer uma relação cordial com as crianças. É comum ouvir os gritos desses profissionais, ao se dirigirem aos alunos, nos momentos de concentração no pátio. Foi possível perceber, em algumas situações, um grande temor de crianças, que haviam sido encaminhadas à sala desses profissionais por alguma conduta indisciplinada, a esse confronto. Parafraseando o dito popular, a escola destes profissionais é a escola do Sr Tomás, *quem fala mais alto é quem manda mais*.

A supervisora de ensino é uma figura forte, admirada por seu saber e temida pelo grupo de professoras. É louvável sua dedicação à causa da educação e à escola. Está sempre se movimentando pela escola, participando ativamente e comandando todas as atividades educativas do turno da manhã, pelo qual é responsável. Mas, talvez sem perceber, é extremamente centralizadora. Percebe-se uma postura contraditória com a posição construtivista que ela afirma possuir, quando se refere aos planejamentos com os professores:

*eu estudo, eu vejo, eu seleciono coisas e [eu] dou sugestões. Tem aquelas [professoras] que fazem tal qual a gente [eu] encaminha [manda], mas tem outras que não seguem este caminho [se rebelam], é como num rebanho de ovelhas, tem sempre uma que descaminha.*

Ela parece acreditar estar certo quem recebe e segue suas determinações, como ovelhas a seu pastor, massa amorfa.

Ela se vangloria de ser construtivista, luta para que seu professorado adote esta concepção como um caminho metodológico. O que já é um equívoco pois a abordagem psicogenética é, essencialmente, um estudo teórico. Falta a esses profissionais uma reflexão sobre os pressupostos básicos epistemológicos das idéias construtivistas, impossíveis de serem pensadas somente do ponto de vista de método. Ao tentar explicar como se processa a aprendizagem, assim a supervisora se refere:

*Tem gente que acha que a criança é aquela tábula rasa que nasce sem saber de nada e, no entanto, ela já vem com todos os mecanismos fáceis de serem ampliados...*

Se, de um lado, nega uma concepção empirista, prega o seu oposto, o inatismo. Esse pensamento revela o seu desconhecimento dos pressupostos básicos da abordagem construtivista.

Apesar do equívoco, há, sem dúvida, uma tentativa de tornar a escola mais ativa e uma preocupação em formar um aluno questionador, o que pude perceber nas minhas observações na escola. A bandeira construtivista, aos trancos e barrancos, é hasteada. A maior queixa da supervisora é o fato das professoras temerem trabalhar numa abordagem construtivista. Assim, disse: *Elas têm medo de trabalho, ser construtivista. dá mais trabalho que ser tradicional.*

Embora afirme uma verdade, ela esquece que o mais difícil ainda é exatamente aquilo que ela também não sabe fazer, ou seja, assumir uma postura construtivista na relação vivenciada, onde as interações permeadas pelo respeito mútuo são as bases de edificação do sujeito autônomo, construtor do seu conhecimento.

Essa postura construtivista a que me refiro acima não é algo que se conquista apenas com o domínio dos pressupostos teóricos dessa abordagem ou muito menos por uma apropriação manifestada através de um discurso vazio sobre a mesma. Acredito ser muitas vezes necessária ao educador uma revisão dos próprios valores morais construídos na sua formação não só acadêmica, mas de sujeito, uma reflexão de suas concepções de mundo e de Homem para que lhe seja possível a apreensão do sentido de democracia e respeito mútuo proposto nas teorias de Educação.

Se as relações interpessoais entre os profissionais da escola manifestam a incoerência entre as idéias que proclamam de construtivismo e de democracia e as relações vividas, o quadro se agrava nas interações criança-adulto. Além da postura coercitiva dos profissionais, é comum escutar as crianças serem humilhadas e desqualificadas em público. *Menino, tu não tem mais jeito mesmo!* ou *Será possível que tu não aprende nada mesmo?*, eram constantes comentários de um dos membros da equipe técnica dirigido às crianças *indisciplinadas*, demonstrando uma visão depreciativa e fatalista sobre as mesmas. Essa é uma conduta de humilhação e utilização da autoridade adulta para anular qualquer possibilidade construtiva da criança.

Ainda pior, era uma pergunta que se repetia com freqüência: *Quando é que tu vai aprender a ser gente?*. Se é afirmado que a criança indagada deve aprender a ser gente é porque, gente, presume-se, ela ainda não é. Estes pensamentos revelam, de certa forma, a representação desses profissionais sobre as crianças daquela escola.

Numa ocasião em que as crianças de uma determinada sala de aula estavam organizadas na sala de vídeo para assistirem a um filme, devido ao não comparecimento da professora, uma profissional da equipe técnica que as acompanhavam dirigiu-lhes, assim, uma ordem:

*Todos vão assistir o filme e depois vão prá sala escrever sobre a história que viu, quem sabe escrever, escreve sobre a história, quem não sabe, desenha...aliás todos na sala já eram prá estar lendo, quem não sabe é porque não presta atenção, não é minha filha? [se dirige a uma criança que está conversando com uma colega]*

Ao afirmar isso, exime a escola de qualquer culpa, nem considera as contingências sociais que envolvem aquelas crianças, reforçando a baixa auto-estima nelas. A criança, dessa forma, é vista como a única responsável por seu fracasso.

Certos hábitos propagados na escola, tendo apoio tanto da equipe técnica como do corpo docente, denotam os valores desses profissionais que permeiam suas práticas educativas. É comum na escola, por ocasião da comemoração ao dia da criança, levar os alunos a fazerem apresentações no palco e, entre as atrações, sempre há a escolha da rainha e do rei da escola. Cada sala de aula escolhe seus representantes, pelo critério de beleza física, que no dia da festa desfilam, para que os alunos, em grupo, decidam quem serão os vencedores. No ano da pesquisa, a rainha escolhida tinha a pele

clara e longos cabelos tingidos de louro. É lamentável que os educadores da escola incentivem uma prática tão pouco construtiva como essa que tem a beleza física como critério. Acredita-se que tal prática só serve para incutir valores racistas ou sentimentos de baixa auto-estima naquelas crianças menos atrativas do ponto de vista físico.

O quadro completo de professores, considerando os três turnos é de vinte e sete professores, dos quais apenas um do sexo masculino. Apenas dois possuem grau de especialistas, nove têm diploma de nível superior, oito cursaram até o quarto ano de magistério (ensino médio) e apenas oito até o terceiro ano. Algumas professoras não graduadas estão se preparando para o vestibular de ingresso a faculdades de licenciatura em pedagogia em regime especial.

Das professoras dedicadas às séries iniciais do ensino fundamental, além da professora de recreação, apenas uma tem título de especialista, sendo também a única que tem curso superior. Esta é a professora da sala de aula da presente pesquisa. Portanto, a grande maioria do professorado com nível superior está lotada nas salas terminais do ensino fundamental.

Vale mencionar aqui sobre a decepção causada pelas aulas de recreação. O fato da professora ter nível superior em Educação Física, provocou, no início da pesquisa, grande expectativa em torno dessas aulas. Isso por imaginar que, além de ser a única oportunidade em que as crianças interagiam diretamente com uma outra professora, a aula em si seria um momento privilegiado, por envolver trabalho corporal (provocador de relaxamento ou excitação corporal) e requerer menor nível de concentração do que uma aula convencional. Porém, as observações revelaram uma aula nula quanto aos objetivos que deveriam ser propostos para ela. As atividades desenvolvidas, em geral jogos de futebol para os meninos e carimba<sup>24</sup> para as meninas, não pareciam estar planejadas para um propósito. Nada de especial era acrescentado às crianças. Uma profissional sem qualquer qualificação nesta área faria o mesmo ou, provavelmente, melhor. Destacava-se uma postura dúbia por parte da professora, hora de um autoritarismo militar, quando permanecia sentada a dar ordens, gritando aos moldes de suas superiores, hora completamente *laissez-faire*. A única vantagem da existência dessas aulas era ser o momento privilegiado em que as crianças, em especial

---

<sup>24</sup> Jogo com bola, onde se forma dois times cujo propósito é ir eliminando os jogadores do time adversário ao acertá-los com boladas, o que se chama de *carimbar*.

os meninos, podiam desfrutar da tão cobiçada e grande quadra coberta para jogar futebol.

Apesar de tratar-se de uma instituição pública, onde, presume-se, há uma relativa, senão quase absoluta estabilidade no emprego, sente-se um certo receio por parte dos professores em expor livremente suas idéias. *A gente pode se queimar*, escuta-se de alguns. Parecem temer uma transferência para uma outra escola mais distante e menos organizada que a Caminho como punição por se indispor com a diretoria, embora isso não tenha sido presenciado durante a permanência na escola.

A *gestão democrática* funciona bem no trato de questões administrativas, mas não se estende aos aspectos pedagógicos cotidianos e nem às relações entre o grupo de professores. Parece haver certo sentimento competitivo camuflado no grupo, onde se destacam idéias individuais em detrimento da construção de idéias coletivas. Parecia que o importante era aparecer, se destacar, ser admirado e invejado pelos demais.

*Quem tem fama, prepare a cama*, diz um dito popular e, assim, se explica, em parte, a boa fama que goza nossa escola perante olhos de fora. Não se pode negar o esforços de seus membros em desenvolver um trabalho de qualidade e até que conseguem transformar a escola num *espaço de vida*, fazendo minhas as palavras de uma certa visitante, num comentário que fez à supervisora escolar. O certo é que não há na escola um *clima construtivista*, se assim podemos falar. Não são incentivadas situações de trocas que possibilitam cooperação, tanto entre profissionais como na relação adulto-criança.

*O inferno está cheio de bens intencionados*, diz outro ditado. O desconhecimento teórico, a falta de consciência de seus atos, pelos profissionais da escola, se não os redimem de culpa, pelo menos ajudam a explicar as suas incoerências.

Os funcionários da escola Caminho parecem trabalhar com muita disposição. A maioria, em especial os de nível mais baixo, se manifestam sempre amáveis e disponíveis a todos que a eles solicitam algum tipo de serviço. A secretária tem nível superior em contabilidade e conta com a ajuda de duas auxiliares de nível médio. Há uma profissional formada em pedagogia que se responsabiliza pelos materiais didáticos e audiovisuais e uma estagiária, ex-aluna da escola que faz serviços gerais burocráticos. Os demais funcionários são o porteiro, a cozinheira e as serventes de limpeza.

É este o cenário que envolve a nossa sala de aula, um recorte da totalidade institucional, foco da minha investigação. É neste contexto que se encontra a professora e sua classe, sujeitos da pesquisa.

### **Os alunos**

Como já foi mencionado ao se comentar sobre suas famílias, os alunos, em sua grande maioria, são provenientes de uma classe sócio-econômica bastante desprivilegiada. A maior parte vive em situação de miséria, sendo o espaço da escola um dos únicos no qual os alunos têm oportunidade de interagir com situações que permitem acesso a conhecimentos científicos, intelectuais ou literários.

A imagem destes alunos projetada pelos profissionais da escola se apresenta de forma bastante negativa, mas nem sempre corresponde aos seus relatos. Nos depoimentos de professores e membros da equipe técnica, eles manifestam acreditar que os alunos, em sua maioria, são filhos de mães solteiras, prostitutas, sendo os pais, em geral, desconhecidos. Este pensamento preconceituoso certamente é devido à fama do bairro onde se localiza a escola, que num recente passado era conhecido como zona de prostituição.

Através dos documentos das crianças é possível constatar, através de xerox de suas certidões de nascimento, que estão registrados em tais documentos os nomes dos pais e das mães. Em conversas informais com mães e crianças da escola, verificou-se que a maioria das crianças mora com seus pais e suas mães. As famílias não parecem ser tão *desequilibradas*, o que justificaria um *desequilíbrio emocional* nas crianças como propagam os profissionais da escola

Porém, é inegável que a situação de insegurança financeira, a ausência de planejamento familiar quanto ao número de filhos, entre outros fatores, impedem os pais a dar aos seus filhos a esperada assistência do adulto à criança. Grande parte das crianças assume tarefas de donas de casa e, já aos sete anos de idade, cozinham, lavam roupa e cuidam dos irmãos mais novos, para que os pais possam trabalhar fora. Algumas, inclusive, também trabalham como pequenos vendedores de rua e ajudam no orçamento doméstico.

Nas oportunidades em que foi possível observar estas crianças, assim como através de algumas conversas com pais e relatos de professoras, pôde-se perceber o quanto algumas delas são vítimas de maus tratos por pais e familiares. Considera-se importante uma referência a estes bárbaros costumes familiares, por permearem suas vivências com a autoridade, base de seus juízos morais. Apesar das mudanças nos costumes e de um maior esclarecimento da população, inclusive sobre os direitos da criança, previstos em estatuto, é assustador a forma como muitos pais infligem castigos aos filhos. Era comum ver crianças com escoriações no corpo provocadas por castigos corporais aplicados por adultos da família. Uma criança, certa vez, relatou ter sido surrada com um *rapa-coco*<sup>25</sup>, outra foi submetida a permanecer algum tempo de joelhos sobre caroços de milho. Ultrapassando o limite da humilhação, percebe-se o prazer sádico desses adultos.

Porém, essas crianças, apesar de toda privação material, maus tratos e outros tipos de infortúnios por que passam, em sua maioria, não se anulam. São vivas, fazem barulho, se movimentam, não se subordinam. Desta forma, por serem inquietas, provocam inquietação e incomodam os profissionais da escola, que, incapazes de utilizar outras medidas, encontram solução na coação.

Seria tarefa impossível traçar aqui o perfil individual de cada aluno da escola. Está descrito apenas, em linhas gerais, um pouco da vida das dez crianças escolhidas da sala de aula dessa pesquisa. Por ter sido uma opção metodológica investigar o juízo moral de uma amostra de dez crianças, não foi considerado necessário fazer referência a todas as crianças da classe, mas sim às que participaram das avaliações.

**Gilvan** tem oito anos e dez meses de idade. É uma criança com aparência triste, tímida, um pouco apática. Mora com seus pais e quatro irmãos (três meninos de onze, nove e cinco anos e uma menina de 3 anos), numa casa próxima à escola. Sua mãe é empregada doméstica, sai para trabalhar todos os dias, de segunda à sábado, muito cedo da manhã e só retorna às dez horas da noite para dormir com a família e tem folga somente aos domingos. O pai, além de cuidar dos afazeres domésticos, trabalha também como *entregador de sucos*, carrega caixinhas de sucos numa bicicleta e as entrega em

---

<sup>25</sup> Instrumento de alumínio semelhante a uma colher, contendo na extremidade pontas afiadas, utilizadas para raspar a polpa do coco seco.

mercearias da redondeza. Gilvan vai para a escola em companhia de seus irmãos, e, ao retornar, ajuda o pai na preparação do almoço. À tarde, o pai permanece em casa e ajuda os filhos nas tarefas escolares. Gilvan, juntamente com seu irmão de onze anos, trabalha à noite, vendendo bombons e pastéis, que eles mesmos preparam com ajuda do pai, numa parada de ônibus próximo à sua residência. Permanecem até às dez horas da noite nessa atividade, quando a mãe também retorna do trabalho.

**Kécio** tem oito anos e três meses de idade. É um menino cativante, conversador, alegre e se relaciona muito bem com todos os colegas da turma. Mora com os pais e uma irmã de três anos numa casa um pouco distante da escola. O pai trabalha como garçom de uma churrascaria e sustenta sozinho a família com este trabalho. A mãe é dona de casa. Apesar da distância, Kécio vai à escola à pé na companhia de colegas que moram na vizinhança. À tarde ele ajuda a cuidar da irmã mais nova para que a mãe possa fazer as atividades domésticas. À noite faz as tarefas escolares com ajuda do pai ou de um meio-irmão já adulto, que é casado e mora na redondeza.

**Keilyane** tem sete anos e sete meses idade. É uma criança extrovertida na escola e tem muitas colegas. Relaciona-se de forma autoritária com a maioria dos colegas, mais acentuadamente com os meninos, delatando-os, censurando-os e dando-lhes ordens, com trejeitos de adulta. Mora com seus pais e sua irmã de onze anos, numa casa perto da escola. Sua mãe, que está grávida de cinco meses, é dona de casa e, eventualmente, vende cosméticos para melhorar a renda doméstica. Seu pai é empregado numa borracharia e, com o seu trabalho, sustenta sozinho a família. Keilyane e sua irmã ajudam a mãe em tarefas domésticas. À tarde faz suas tarefas de casa com ajuda de uma *professora particular*, uma adolescente de quinze anos que recebe por seus serviços um pagamento de dez reais por mês.

**Mário** tem nove anos e um mês de idade. Em sala de aula parece uma criança tímida, com aparência sofrida, fala pouco e chora com facilidade. Mora com sua mãe, uma irmã de dez anos e dois irmãos, de três e um ano. Não conhece o pai, seus irmãos são filhos de pais diferentes e a família convive apenas com a mãe. A mãe trabalha como faxineira diarista e, quando pode, toma conta de uma banca de café no centro da cidade. Desde que nasceu o filho mais novo, a mãe está sem trabalhar e a família é ajudada financeiramente pela avó, que mora na vizinhança. Mário vai para a escola de ônibus ou à pé, com a irmã e colegas. À tarde frequenta um projeto social,

onde lancha, brinca e é ajudado nas tarefas da escola. Em casa ajuda à mãe em pequenos afazeres domésticos.

**Mauriciano** tem oito anos e quatro meses de idade. Em sala de aula, é um menino um pouco sisudo, gosta de criticar os colegas, corrigindo-os quando falam errado, no entanto se relaciona bem com eles. Mora com os pais numa casa onde habitam dez pessoas, entre irmãos, meio-irmãos e sobrinhos, sendo o mais novo dos irmãos. Embora a casa fique um pouco distante, é à pé que ele vai até à escola. A família é sustentada pelos pais e por três irmãos já adultos. O pai trabalha como vigia numa repartição, a mãe é cozinheira e faxineira *num projeto*, dois irmãos mais velhos são trocadores de *lotações*, e uma irmã trabalha num hospital. As irmãs mais velhas cuidam da casa e cozinham. À tarde, Mauriciano frequenta o projeto onde a mãe trabalha e lá, lancha e é orientado nas tarefas de casa por uma professora da instituição.

**Naiara** tem oito anos e sete meses de idade. Parece ser uma menina alegre, é simpática, está sempre risonha e acompanhada pelas colegas Mora com seus pais e seus irmãos (de dezesseis, onze e sete anos). Os pais são donos de um açougue e restaurante que funcionam na frente da casa onde moram. A mãe é cozinheira e prepara a comida servida no restaurante e o pai atende os fregueses. Naiara e seus irmãos ajudam no restaurante, limpam as mesas e servem à clientela. Vai para a escola à pé, sozinha ou acompanhada pelos irmãos. À tarde faz as tarefas com ajuda de uma *professora particular*, da mesma forma que as demais professoras particulares das crianças dessa escola, é uma adolescente e cobra dez reais por mês para ensinar tarefas escolares às crianças.

**Rochele** tem oito anos e seis meses de idade. Tem aparência de uma criança calma, tranqüila, mas bastante sociável. Tem facilidade de aprendizagem e se destaca por ser uma das três crianças da sala que sabe ler e escrever com desenvoltura. Apesar de fazer parte de uma religião que não a permite dançar nem fazer parte de festividades na escola, se relaciona muito bem com os colegas. Mora com seus pais e com um irmão de onze anos. O pai tem um pequeno comércio, uma mercearia, em sua própria residência. A mãe, além de cuidar da casa, ajuda o marido na mercearia. Rochele vai para a escola na companhia do irmão ou da mãe, seus pais não a deixam sair sozinha na rua. À tarde faz as tarefas, ajudada pelo pai ou pelo irmão. Às vezes ela ajuda os pais nas vendas da mercearia.

**Shirley** tem oito anos e quatro meses de idade. É uma criança extrovertida, muito falante e autoritária na relação com os colegas, gosta de ordenar e gritar com seus companheiros. Está repetindo a primeira série e, no ano anterior à pesquisa, foi considerada, pela professora de sala, uma aluna problemática, com sérias manifestações de indisciplina. Mora com seus pais e um irmão de cinco anos. Seu pai trabalha como *segurança de ônibus* e mantém o sustento da família. Sua mãe é dona de casa e também vende roupas para melhorar a renda doméstica. Vem para a escola sozinha, de ônibus, pois mora um pouco distante da escola. Shirley, no período da tarde, ajuda sua mãe nas atividades domésticas e faz sozinha suas tarefas escolares.

**Viviana** tem sete anos e cinco meses de idade. Aparenta ser uma criança calma, tranqüila e, apesar de ser um pouco calada em sala de aula, interage e se relaciona bem com todos os colegas da turma. Mora com seus pais e sua irmã de quatro anos, numa casa muito pequena, de um vão só, que abriga toda a família. O pai é operário numa fábrica e sustenta a família com o seu trabalho. A mãe, que já trabalhou como empregada doméstica, atualmente é dona de casa e vende perfumes para aumentar a renda da família. Viviana vai para a escola com o pai, na garupa da sua bicicleta ou sozinha, à pé. À tarde ela ajuda a mãe nos afazeres domésticos e faz sem qualquer ajuda as tarefas da escola.

**Walterson** tem sete anos e oito meses de idade. É uma menino muito agitado e considerado pela professora e demais profissionais da escola como muito indisciplinado e *hiperativo*, por envolver-se freqüentemente em brigas e brincadeiras violentas. Ele é acompanhado por um neurologista infantil e foi recentemente encaminhado para um psicólogo clínico. Mora com os pais e um irmão de dez anos numa casa próxima à escola. O pai é empregado numa fábrica e a mãe é dona de casa. A família também mantém um *armarinho* dentro de casa, onde vendem perfumes e roupas. Walterson e seu irmão se responsabilizam pela venda de biscoitos e bombons expostos no armário. Vai para a escola na garupa da bicicleta do pai, mas, eventualmente também vai sozinho. A mãe se preocupa bastante com o desempenho escolar do filho e vai freqüentemente à escola para conversar com a professora. Faz as tarefas escolares com ajuda da mãe e, às vezes, com ajuda de uma adolescente de quinze anos que faz papel de professora particular.

Essas crianças, cujos nomes não correspondem ao da realidade, têm uma história de vida muito mais rica que a que foi possível retratar. Vivências familiares, de amizade, de vizinhança, de uma série de interações sociais que implicam e influenciam em seus desenvolvimentos afetivos, sociais, intelectuais e morais. Embora todos esses fatores não possam ser desprezados numa pesquisa sobre desenvolvimento moral, não se constituíram a tônica dessa pesquisa, uma vez que o espaço escolar foi delimitado como campo e objeto de investigação.

### Capítulo III. A PROFESSORA E SUA CLASSE

#### Identificando a professora

Ser professora não foi algo idealizado na vida de Lucy, surgiu como uma oportunidade de emprego, situação que já vem se alastrando há dezessete anos. Ao cursar o segundo grau, optou em formar-se como técnica em administração. Chegou a ter, naquela época, por breve período, um emprego nesta área, mas logo encontrou-se desempregada. Então, foi aconselhada por uma amiga professora a cursar o magistério, pois, segundo esta amiga, desta forma, seria fácil conseguir um emprego como professora. E assim Lucy iniciou sua preparação para a carreira docente.

De fato, antes de concluir o quarto ano de magistério, Lucy já estava empregada numa escola pública municipal, posto conseguido através de um contato político. No seu primeiro ano de profissão, a sua função foi de professora substituta, cobrindo as faltas de outros professores, nas séries iniciais do ensino fundamental. Nos anos seguintes, ficou lotada em salas da educação infantil e, algumas vezes, assumiu salas de terceira e quarta séries do ensino fundamental, mas nos últimos sete anos, vinha trabalhando somente com educação infantil, etapa da educação pela qual tem um especial interesse. Lucy manifesta sua preferência em trabalhar com crianças menores, assim se exprimindo em relação à sua experiência com séries mais adiantadas: *eu não me sentia a professora da sala, eu era apenas uma professora entre outras, eu só ensinava Ciências e Estudos Sociais.*

Seu ingresso no curso superior não foi algo bem planejado na sua vida. Já havia tentado algumas vezes, sem êxito, vestibular para o curso de Serviço Social, que era o seu grande desejo na época. Ressaltou, ainda, que nunca tinha se interessado pelo curso de Pedagogia. Já nem pensava mais em cursar uma faculdade, quando submeteu-se a uma seleção para um curso destinado a professores de catecismo e, quando saiu o resultado, soube que havia passado num vestibular para Teologia. Hesitou um pouco antes de cursar esta faculdade, pois não se identificava nem com o curso nem com os colegas, todos muito sérios e com idade mais avançada, segundo seu depoimento. De qualquer forma, resolveu nele matricular-se e passou a freqüentar as aulas. A desmotivação pelo curso e uma gravidez fizeram com que Lucy demorasse a concluir a faculdade, levando seis anos para graduar-se. Logo depois cursou e concluiu pós-

graduação em Planejamento Educacional, tendo, portanto, hoje, diploma de especialista nessa área de educação. Embora tenha obtido estas conquistas, seus honorários ainda correspondem ao grau de quarto ano do magistério, ou *estudos adicionais*, pois, por motivos burocráticos, sua situação ainda não foi regularizada. Atualmente, está freqüentando um curso de informática, apostando na possibilidade de vir a mudar de função na escola, pois acredita que, em breve, a instituição contará com um laboratório naquela área, o que também expressa o grau de desestímulo da professora em relação à docência.

A jornada de trabalho de Lucy é intensa. Além de ensinar na escola Caminho pela manhã, no turno da tarde ensina numa outra escola, também numa classe de primeira série. Ambas as instituições situam-se distantes de sua casa, o que lhe toma bastante tempo no deslocamento, geralmente feito por ônibus. No período da noite, permanece em casa, onde cuida dos filhos, assume todas as tarefas domésticas e faz trabalhos manuais para vender e melhorar a renda doméstica.

O trabalho de Lucy costuma ser apontado por profissionais da área de educação, inclusive da Secretaria de Educação do Município, como de qualidade superior à média dos professores de ensino fundamental. É convidada, com alguma freqüência, a apresentar trabalhos ilustrativos de sua prática docente, durante encontros de professores do município de Fortaleza. Desperta, especialmente, curiosidade dos profissionais da área de educação sua fama em ter habilidade de trabalhar os conteúdos curriculares de acordo com a concepção construtivista. Isso a faz diferente, gozando de um certo destaque em sua categoria. No entanto, tal fama parece não lhe trazer só privilégios. Lucy queixa-se de sofrer discriminação exatamente por essa sua posição de certo destaque, conseqüência de um clima competitivo que sente no ambiente de trabalho, o que acredita prejudicar o entrosamento do grupo e o alcance de metas estabelecidas.

Lucy diz gostar de ser professora, embora afirme isto sem muita convicção, complementando, *já gostei mais*. Relata que no início de sua carreira, tinha muita expectativa quanto a um maior reconhecimento da profissão, melhores condições de trabalho e salário. Atualmente, transparece muito pessimismo, queixando-se não alimentar mais ilusões quanto a possíveis melhorias, crendo, ao contrário, que *a tendência é piorar*.

A professora diz que, embora já tenha sentido mais amor por sua profissão no passado, hoje, em compensação, considera-se mais madura e responsável. Segundo seu depoimento, ela está sempre interessada em ler e estudar assuntos da sua área de trabalho. Mas, parece que tal interesse revelado não se efetiva na prática, pois costuma declarar não ter condições, no momento, para dedicar-se a leituras. *Não me sobra tempo nem dinheiro para comprar livros*, diz. Embora a professora tenha exposto motivos justos que dificultam o hábito de leitura e estudo, pode-se considerar que esse hábito não esteja sendo suficientemente por ela priorizado.

Estar lotada numa sala de primeira série é algo que não lhe proporciona satisfação. Em suas falas, lamenta muito não mais poder trabalhar com educação infantil, uma vez que, conforme lhe foi informado, a obrigatoriedade de oferta desse serviço pelas escolas municipais foi extinta. Lucy assim se exprime sobre esse assunto: *Desde que foi imposto pra mim vir para a primeira série, porque foi imposto, isso [o desejo, o gosto de ser professora] acabou pra mim*.

A sua preferência por educação infantil e o seu inconformismo por não poder mais assumir tal classe são manifestados sempre quando esse assunto é abordado. Afirma ter predileção pela faixa de idade em que se encontram as crianças na educação infantil, dizendo:

*Eles são muito doces, com eles não tenho problemas de agressividade, apesar de que os meus alunos [atuais, da primeira série] também não têm [não são agressivos]. Você viaja muito e o professor contribui para que eles viajem ainda mais, você viaja junto com eles, por isso contamina.*

Por meio de seu discurso, revela, aos poucos, como está desestimulada em sua profissão. Porém, mais do que na sua fala, sua desmotivação é sentida nas suas frequentes faltas.<sup>26</sup> Essas faltas se constituem uma constante preocupação também da equipe técnica que por falta de professores substitutos, cada vez que isso acontece, manda, a contragosto, as crianças de volta às suas casas.

Muitas vezes, quando as crianças já estão indo embora, de repente se escuta uma voz: *Lá vem ela, a tia*. Quando vem nestas circunstâncias de atraso, a professora,

<sup>26</sup> A frequência de suas faltas leva as crianças a já chegarem na escola com uma indagação: *Será que a tia vem hoje?* Certa vez um pai reclamou: *Mas, essa professora falta mais do que vem!*

ou a *tia*<sup>27</sup>, como é chamada pelas crianças, chega sempre apressada, cansada, não muito bem humorada. Seus atrasos não podem ser apoiados por falha nos transportes públicos, pois, apesar de se utilizar de ônibus nos demais horários, no início do expediente diurno, sempre conta com a carona de seu esposo, que lhe leva de carro até a porta da escola. Essa não observância das normas de assiduidade e pontualidade, pela professora, parece revelar um certo descaso com seus compromissos profissionais, reflexo, possivelmente, de suas insatisfações.

Por outro lado, vale registrar que a sua sala é sempre uma das mais bem decoradas da escola. Se esmera em confeccionar cartazes belíssimos e também é uma das professoras que mais contribui para a decoração dos corredores e demais espaços da escola, nas ocasiões festivas. Costuma relatar que permanece até bem tarde da noite em sua casa na elaboração destes instrumentos. Faz tudo isto, possivelmente, imaginando que assim, compensa, aos olhos dos demais profissionais da escola, suas falhas sobre as quais tem consciência, suas faltas e atrasos. O trabalho artístico pelo qual, além de sentir prazer, possui habilidades especiais, certamente, representa para ela um desviar da atenção do seu grupo de trabalho para aquelas suas falhas.

Ainda sobre o comportamento da professora descrito acima, outras interpretações que revelam conteúdos mais inconscientes são possíveis de ser levantadas. A sala de aula pode representar um refúgio para a professora. Ela, que tem senso estético apurado e talento artístico especial, tendo até já ensinado aula de artes em outra instituição escolar, sente-se, certamente, mais motivada para o trabalho num ambiente, que se não é por outros motivos a ela agradável, que o seja, pelo menos, do ponto de vista estético.

Sua preocupação com a beleza da sala a faz esquecer que o mais belo é deixar registrado na sala as produções, pouco estéticas aos olhos insensíveis de muitos adultos, das próprias crianças. Estas últimas também figuram nas paredes da sua sala de aula, mas, geralmente, em segundo plano.

Outra característica de Lucy é promover sua turma em todos os eventos da escola, incentivando-a e levando-a para apresentações no palco, durante a acolhida ou festejos escolares. Mas sua preocupação não se restringe à sua turma, traz sempre idéias ou sugestões de músicas também para ocasiões que envolvem a escola como um todo.

---

<sup>27</sup> Não só a professora de sala é assim chamada, mas todas as profissionais da escola.

Uma vez esforçou-se bastante para levar algumas crianças, que participam de um coral infantil da escola<sup>28</sup>, para uma apresentação externa.

Em datas comemorativas, como o dia das crianças, dia do estudante e natal, Lucy costuma presentear seus alunos com bombons, pipocas, chocolates e brinquedos, comprando tudo com seu próprio dinheiro. Faz isto contrariando uma orientação da diretoria, que não concorda com tais práticas, por achar que privilegia apenas um pequeno grupo. A professora argumenta não achar justo privar suas crianças, já tão *carentes*, de algo que ela faz com tanto prazer.

A idéia de que as crianças da escola são carentes permeia sempre o discurso de Lucy, revelando uma representação negativa e fatalista sobre essas crianças. Ela as concebe como:

*muito pobres, sofridas, com problemas emocionais seríssimos. Os lares são danificados, desastrados. Os pais não têm senso crítico, são levados por políticos, uma massa mesmo (...) as mães, geralmente, são prostitutas ou já tiveram vários maridos e sofrem maus tratos de seus companheiros.*

Essa visão de Lucy sobre as crianças da escola Caminho certamente interfere na forma como ela as aborda e as avalia na relação cotidiana. A crença de que a situação de miséria dessas crianças acarreta desagregação familiar e, conseqüentemente, as fazem *sofridas* e *fragilizadas* emocionalmente justifica, certamente, uma idéia de certa inferioridade dessas crianças em comparação às crianças da classe média, à qual a professora faz parte.

Na opinião de Lucy, as crianças gostam muito da escola. Ela considera que:

*apesar de todos os seus defeitos, [a escola] ainda é um lugar bom, porque tem coisas que eles [alunos] não têm na família. A gente [professores] dá oportunidade deles terem informações do mundo. É muito importante a atenção que a gente dá para eles de conversar, de perguntar sobre alguma coisa do mundo. Eles podem conversar com alguém que tem um certo intelecto, que tem leituras, alguém que tire dúvidas...Então ainda é um lugar que preenche isso.*

<sup>28</sup> Este coral faz parte de um projeto da Prefeitura da cidade de Fortaleza; é regido por uma professora de música e dele participam somente crianças de quinta e sexta séries da escola.

Ao manifestar essas opiniões, Lucy revela, mais uma vez, uma visão estigmatizada e preconceituosa de sua clientela, que diminui as exigências quanto à responsabilidade da escola assegurar-lhes uma educação de qualidade. Parece que o pouco que a escola proporciona aos seus alunos já está muito bom, já que suas famílias tão pouco têm a lhes oferecer. Neste contexto, o professor não precisa se esforçar muito, pois apenas a interação com alguém que possui *um certo intelecto*, ou seja, que tenha um grau de instrução mais elevado em relação aos das pessoas do seu meio social, já se constitui uma grande oportunidade para as crianças.

### **Rotina da classe**

Lucy sempre gasta cerca de cinco minutos, ao chegar em classe, para arrumar a sala, usada também à tarde por outra turma. Neste outro turno, as carteiras são dispostas em colunas ou agrupadas ocupando todo o espaço disponível. A professora, então, arruma sempre as carteiras, formando mesas de quatro ou cinco lugares e deixa um espaço livre, entre as carteiras e a lousa, para as crianças sentarem no chão, em círculo. Enquanto isto, as crianças ficam em fila, meninas de um lado, meninos de outro, em pé ou sentadas, no corredor. Ela diz preferir não ter ajuda dos alunos, pois *eles fazem muito barulho arrastando as carteiras*. Depois de arrumada a sala, as crianças entram, em fila, conforme ordens da professora, meninos e meninas de cada vez<sup>29</sup>.

Ao todo, são vinte e oito crianças em sala de aula, igualmente distribuídas em metade meninos e metade meninas. As mesinhas, cujos lugares são escolhidos livremente pelas crianças<sup>30</sup> e mutáveis a cada dia, são ocupadas por crianças do mesmo sexo. Somente as últimas a escolherem seus lugares, por falta de opção, findam por formar grupos mistos.

Depois de cada criança escolher seu lugar nas mesinhas e lá guardar seu material, as aulas iniciam, sempre, por uma conversação, geralmente descontraída, entre Lucy e seus alunos. Todos da sala se reúnem no espaço livre, reservado para esta finalidade, a professora sentada num banquinho baixo e as crianças no chão, formando

<sup>29</sup> Lucy reforça a separação entre os sexos, sendo essa uma prática comum entre os profissionais da escola.

<sup>30</sup> Exceto quando uma criança infringe uma regra, momento em que a professora interfere e a muda de lugar.

um círculo. Essa conversação dura cerca de quarenta minutos. Na segunda feira, o diálogo é iniciado pelos fatos ocorridos no final de semana, abrangendo tanto acontecimentos públicos como os relativos à vida particular das crianças.

Lucy aproveita esses ricos momentos das suas aulas, para abordar assuntos bem diversos, como: política, preconceitos e assuntos da atualidade, de interesse do grupo. Por exemplo, após o retorno de uma greve, realizada por sua categoria profissional, informou claramente aos seus alunos sobre os motivos daquela paralisação das aulas e sobre as conquistas advindas do movimento.

Esses momentos também são por Lucy utilizados para lançar um tema a ser trabalhado no mês ou na semana e explicar como seria a aula daquele dia. Nessas situações, Lucy revela uma das suas qualidades, sua flexibilidade. Não costuma seguir rigidamente a programação da aula, estando sempre atenta aos interesses maiores das crianças. Certa vez, durante uma aula sobre trânsito, ao abordar as sinalizações de proibição, por associações livres, a conversa enveredou para alcoolismo. As crianças, que convivem com a falta de privacidade, e familiarizadas com freqüentadores dos inúmeros bares do bairro onde moram, manifestaram muita curiosidade pelo assunto, iniciado por um dos próprios colegas, o Michel. Sobre a conversa estabelecida nessa aula, no final, Lucy comentou comigo *Era uma aula sobre trânsito e acabou em bebida!* e complementou, justificando que sentia necessidade em dar espaço para as crianças manifestarem seus anseios e da aula ser um momento também delas verbalizarem um pouco sobre os problemas de suas vidas. Lucy se mostra sensível às necessidades das crianças.

Estas conversações no início das aulas, são oportunidades ricas de trocas de idéias entre as crianças, porém, quase sempre intermediadas pela professora. Ela costuma provocar questionamentos, devolvendo as perguntas em forma de outras perguntas. Estes são momentos em que se sente um *clima construtivista*. Chama-se a esse clima uma situação de troca de idéias, de instigação de questionamentos, de possibilidade de construção de conceitos pelo grupo.

Ainda neste primeiro momento da aula, a professora faz correção coletiva da tarefa de casa do dia anterior e passa um visto nos cadernos. Faz tudo isto de forma superficial e automática. Não há um acompanhamento mais criterioso nem uma

cobrança para garantir a realização das tarefas pelos alunos. É muito comum as crianças não trazerem as tarefas feitas ou apresentá-las incompletas.

Após essa reunião inicial na rodinha, as crianças são orientadas, quase sempre, a trabalhar individualmente, sentadas em pequenos grupos. Pouco adianta as carteiras estarem organizadas em mesinhas. As crianças trabalham umas ao lado das outras, sendo poucas as oportunidades de troca, em que trabalham umas com as outras. Durante estes momentos eram raras as solicitações para atividades que requerem interações.

Na concepção construtivista é de suma importância proporcionar aos alunos situações onde eles possam interagir, trocar idéias. Uma postura educativa que ressalte o individualismo reforça o egocentrismo intrínseco às crianças mais novas. Piaget apontou o conceito de cooperação como facilitador das relações interindividuais que, conseqüentemente, resultam numa relação mais elaborada com o objeto do conhecimento. Para o autor (1995), a capacidade de cooperar permite à criança a não mais confundir seu próprio ponto de vista com o do outro.

A cooperação é fator facilitador tanto na construção do raciocínio lógico da criança como no seu desenvolvimento moral. Embora Piaget se reporte à construção de estruturas mentais como condição de aprendizagem e não como resultado desta, estas interações também impulsionam a elaboração de seu nível mental lógico e moral. Isto por proporcionar à criança o contato com novas formas de interpretar os fatos com os quais se depara.

A forma como um professor organiza o espaço físico de sua sala de aula e a disposição das carteiras já dá algum indício de como concebe o processo ensino-aprendizagem e o peso que ele atribui às interações sociais no processo educativo, porém, este procedimento, por si só, não é tudo. É preciso, acima de tudo, que o professor proponha atividades de grupo e provoque situações de troca entre seus alunos.

Nas mesas, as crianças fazem atividades de classe, sempre enfocando um assunto debatido na rodinha. São tarefas de colagem, de pintura ou alguma atividade que exige escrita, no caderno ou em livro. Estas últimas só são realizadas a contento por cerca de umas três crianças, devido ao restante da turma se encontrar num processo de alfabetização ainda bastante inicial.

Vale mencionar que a professora costuma trazer para sala de aula materiais interessantes, como jogos e outros recursos didáticos e utiliza-os de forma que envolve bastante a turma. Certa vez, quando o objetivo da aula era estudar a cidade, trouxe para sala um material disponível na escola que consistia de diversas miniaturas de prédios e outras edificações que compõem uma cidade. Nessa, como em outras aulas conduzida de forma similar, o nível de satisfação das crianças era estampado em suas fisionomias. As crianças, conjuntamente, intermediadas pela professora, participaram da construção e deram vida a uma cidade imaginária.

Em raras ocasiões, foi observado Lucy trabalhar com seus alunos a aquisição das habilidades de escrita e leitura. Mas, a realização dessas atividades se dão de forma criativa. Um tema, geralmente extraído do livro adotado na escola para este fim, é apresentado e debatido. Depois, as crianças, com ajuda da professora, elaboram um texto, que é escrito pela professora no quadro. O texto é, então, lido em voz alta pela professora, frase por frase, e as crianças repetem<sup>31</sup>. Após a leitura, algumas crianças são escolhidas para dramatizar o texto. O processo de escolha, muitas vezes, não é democrático. Lucy costuma escolher os mesmos alunos.

Conforme relatado, foram raras as ocasiões em que se observou atividades cuja proposta era das crianças trabalharem em pequenos grupos, sem interferência direta da professora. Porém, quando isso ocorria, foi possível perceber que as crianças trabalhavam em cooperação. Numa ocasião a professora solicitou às crianças, que estavam num processo mais evoluído de alfabetização e que já haviam concluído uma atividade escrita, para auxiliarem os colegas que estavam com dificuldade. Foi uma situação em que se percebeu manifestação de cooperação entre as crianças.

As atividades na sala são sempre interrompidas pela merenda escolar. Lucy conduz sua turma em fila até a cozinha, onde é servida a merenda. Após todos alunos receberem suas merendas, a professora os reconduz para a sala de aula, onde fazem a refeição. Quando todos terminam, leva-os novamente, em fila, para beberem água no bebedouro<sup>32</sup> e, então, retornam para sala, onde os alunos continuam as tarefas. Estas interrupções, dispersam bastante os alunos deixando-os muito agitados.

---

<sup>31</sup> A maioria das crianças não lêem.

<sup>32</sup> A professora age assim para cumprir uma ordem da escola que proíbe os alunos de saírem para beber água durante as aulas.

Cerca de vinte minutos transcorrem entre o término do lanche e a hora do recreio, momentos de excitação dos alunos e irritação da professora. Às vezes, alguns alunos, geralmente os conhecidos como *briguentos*, entre os quais se destacam o Walterson e o Flávio, se desentendem e trocam agressões físicas. A professora fica muito irritada, grita com os alunos e o clima se torna impróprio para uma situação de aprendizagem.

O retorno do recreio também é marcado por agitação, alunos suados, excitados, porém, com mentes mais relaxadas. A porta da sala, que permanece trancada durante todo o recreio, só é aberta por Lucy depois que todos os seus alunos estão aguardando este momento no corredor, novamente em fila dupla. Como no momento de chegada, primeiro entrava a fila mais *comportada*, depois a outra.

Já são dez horas da manhã, quando a aula recomeça. As crianças continuam as atividades interrompidas para o recreio, copiam a agenda do dia e a tarefa de casa, escrita na lousa pela professora. Algumas vezes, a professora reúne novamente a turma na rodinha, para discussão de algum assunto pendente ou para melhor explicar a tarefa de casa.

Nos últimos dez ou cinco minutos antes do término das aulas, a professora já solicita às crianças para serem rápidas no que estão fazendo. A sala de aula é trancada às onze horas exatas e a professora sai muito apressada com destino à sua segunda jornada de trabalho.

### **Os sentimentos e a postura da professora**

Através dos depoimentos colhidos de Lucy, tanto na entrevista como nos relatos informais na relação cotidiana que estabelecemos, e da observação de sua postura no dia a dia, é possível perceber ambigüidade nas suas atitudes. Esta postura dúbia refere-se tanto ao aspecto de compromisso com sua profissão, como em relação ao seu relacionamento com as crianças. Quanto a esse segundo aspecto verifica-se uma descontinuidade na proposta de trabalho de Lucy, que estabelece relações bem democráticas em sala, quando trabalha na rodinha e incentiva o individualismo nos outros momentos, quando as crianças realizam tarefas.

Por meio de suas falas e de suas atitudes, percebe-se sua desmotivação pela profissão, sentimento talvez comum a muitos profissionais dessa área, tão castigada por falta de reconhecimento. Esta sua insatisfação já se expressa nas suas investidas em mudar sua função na escola.

Segundo seu depoimento, foi *jogada* numa sala de primeira série, quando seu objeto de desejo era a educação infantil, fato que se refere ao tentar explicar para si mesma o porquê de sua desmotivação. O agravante desta situação é que não foi devidamente preparada para esta nova missão, o que a faz sentir-se *perdida*, pois os momentos de troca de experiência e orientação recebida na escola são insuficientes para responder suas dúvidas a respeito do processo de alfabetização e outras necessidades de aprendizagem de crianças que cursam a primeira série.

Demonstra insegurança com a proposta educacional da escola. Se diz *apaixonada pelo construtivismo*, mas declara não saber se desempenha a contento o papel de um professor construtivista e não sabe ao certo qual seria esta função. Ou seja, se diz apaixonada pelo desconhecido, não tendo consciência do objeto de sua paixão. Está exaurida pelo excesso de trabalho, a que precisa dedicar-se para obter os ganhos que julga necessário para manter seu padrão de vida. Não tem tempo nem disposição para se dedicar a estudos que lhe dariam subsídios para um trabalho de melhor qualidade.

Suas aulas são bastante interessantes quando a proposta é a discussão de temas, especialmente os que dizem respeito a questões relativas à cidadania. Pude presenciar aulas onde ricos debates aconteciam. Nestas, assuntos como relações de gênero, violência contra a mulher, por exemplo, eram abordados, situação em que a professora, ao contrário de sua atitude *separatista* entre os sexos em sala, ressaltava e refletia com sua turma sobre os idênticos direitos e deveres entre homens e mulheres. Outros assuntos, como processo de eleição, também eram bem conduzidos pela professora, instigando o senso crítico dos alunos.

A forma como Lucy trabalha o conteúdo de ciências, estudos sociais, língua portuguesa e matemática também é bastante interessante. Um mesmo tema serve de mote para se trabalhar todas as disciplinas. Suas aulas são dinâmicas e criativas e se constituem num espaço aberto às livres manifestações da crianças.

No final do ano o índice de crianças que não liam nem escreviam era elevadíssimo: do total de vinte e oito crianças apenas três, a Ana Márcia, a Rochele e o Luís Roberto, estavam plenamente alfabetizados. Dez saíram reprovados e os demais, que conheciam apenas as letras e formavam algumas frases confusas, quase ininteligíveis, foram aprovadas juntamente com os três já citados colegas.

Neste período, Lucy ficou muito abalada, sua auto-estima estava baixíssima. Segundo ela, esta havia sido a sua primeira experiência de série com cobrança de aprovação e reprovação. Eis um desabafo seu, se referindo aos resultados finais de sua turma.:

*Estou arrasada, foi triste, eu nunca imaginava em passar por esta situação... É horrível!... Estou queimada, fui até chamada atenção!, Tou com um sonho de poder tentar fazer alguma coisa em 99.*

Complementa, na esperança de resgatar sua auto-estima como professora e a sua boa imagem perante o grupo de trabalho.

O ato de reprovar um aluno reflete a própria reprovação de quem o praticou, ou seja, revela a incompetência do sistema de ensino, geralmente unicamente representado na figura do professor<sup>33</sup>. O sentimento de impotência de Lucy, diante do resultado final de sua turma, certamente foi agravado pela ênfase colocada, pela instituição escolar, na sua pessoa como única responsável pela situação gerada. Dividir responsabilidades, assumir coletivamente as falhas neste processo, seria uma alternativa mais justa e mais coerente com a propagada postura democrática, de gestão participativa e até mesmo com a proposta construtivista que a escola assume adotar.

Para a instituição escolar, este alto índice de reprovação foi considerado grave. Parecia haver, tanto por parte da equipe técnica quanto por parte dos professores, em geral, uma consciência do caráter negativo da reprovação. Os profissionais manifestaram conceber neste ato o fracasso da escola na sua missão de ensinar, de garantir a apreensão do conhecimento pelo aluno. Não se percebeu, porém, desses profissionais, uma preocupação com a repercussão negativa da reprovação na vida particular de seus alunos. De qualquer forma, ressalta-se o caráter benéfico da

---

<sup>33</sup> Embora, na maioria das vezes, a culpa pela reprovação seja colocada nos alunos e nas suas famílias.

reprovação não ser abordada ou utilizada na escola Caminho como instrumento de coação sobre o aluno.

A vida apressada que Lucy leva, seu tempo insuficiente para realizar todas as suas atribuições, reflete-se em sala de aula. Embora a professora declare permanecer até tarde da noite, em sua casa, preparando seus elaborados cartazes de decoração para a escola, muito material para trabalho com seus alunos são, por ela, preparados em sala de aula mesmo, que faz gerar momentos de ociosidade entre as crianças. O valioso tempo, que deveria ser dedicado às questões pedagógicas, é consumido em diversos afazeres banais, como, por exemplo, copiar um texto no mimeógrafo ou recortar avisos em forma de bilhetes para os pais. A professora reclama não contar com pessoal na escola para realizar serviços como esses, o que agilizaria seu trabalho, forçando a ela própria fazer esta tarefa durante as aulas.

Lucy expressa sensibilidade em relação ao contexto maior que envolve seus alunos. Ela sempre manifesta interesse pela vida particular de todos os seus alunos e se coloca disponível para ajudá-los sempre que possível. Costuma dar conselhos aos pais e os pede para não usarem de violência com seus filhos em casa. Esses pais, no geral, demonstram confiar na professora. Certa vez ouvi de uma mãe: *A Lucy é tão boazinha, delicada, eu tenho muita pena da Rochele não estudar mais com ela para o ano.* A voz meiga de Lucy, sua forma delicada de tratar as pessoas e até mesmo sua aparência física, sua forma de se apresentar, vaidosa e bem vestida para os padrões gerais de outras professoras e, principalmente, dos moradores da comunidade, provavelmente contribuem para uma certa admiração que ela provoca nas crianças e nos pais.

Lucy, em seus relatos, declara ter um carinho especial por sua classe. É com orgulho que se refere ao fato de estar com a mesma turma há três anos. Vangloria-se de conhecer bem cada criança, suas histórias de vida, suas famílias. Sempre repete, em suas falas, que o sentimento de estar com sua turma da escola Caminho é de mais prazer do que em relação à sua turma do turno da tarde. Parece sentir uma certa cumplicidade com aqueles seus alunos. Diz que consegue com eles se comunicar de uma forma muito clara, entender e ser entendida. Sobre esse sentimento, afirma: *na minha outra turma, às vezes, até parece que eu estou falando grego, eles não me entendem!*

### **As relações interpessoais em sala de aula e moralidade**

O relacionamento de Lucy com suas crianças transcorre, geralmente, em clima tranqüilo. Ao contrário da postura autoritária, mais recorrente de outros profissionais da escola, é por meio de diálogo que ela consegue, facilmente, manter uma ordem em sua turma. Esta maior sintonia da professora, em relação às demais profissionais da escola, com sua turma parecia ser reconhecida por seus superiores. Certa vez, num dia em que a professora havia faltado e as crianças levadas assistir a um filme na sala de vídeo, diante da grande agitação que se encontrava a turma, escutei um comentário de um membro da equipe técnica: *Esta turma é terrível, mas é incrível como eles ficam quietos, calmos, tão diferentes com a Lucy.*

É na forma como Lucy administra a conduta que mais se observa como a moralidade é abordada naquela sala de aula. Embora faça uso de ordens autoritárias, a professora também aponta para uma prática voltada para a autonomia da criança, mais coerente com uma postura construtivista.

Na primeira observação em sala de aula, por exemplo, no momento em que as crianças iam se organizando para sentar e o espaço lhes parecia muito pequeno para se acomodarem, a professora apenas disse: *Não vou poder começar até vocês se organizarem. Vocês sabem que é preciso abrir a roda para caber todo mundo.*

Desta forma, deixou as crianças se arrumarem sós até o final, o que aconteceu sem muita demora e com tranqüilidade.

É importante relatar outras situações em que também se percebe uma postura mais democrática da professora. Isto faz acreditar que ela já desenvolveu alguma habilidade neste sentido, embora ainda insuficiente para permear toda sua prática.

Durante uma ocasião, na hora da rodinha, Lucy realizava uma atividade com as crianças, na qual, com o estímulo de uma gravura e duas palavras chaves, os alunos eram solicitados a criar um texto. A professora escutava as idéias, as organizava e escrevia na lousa. Num momento de certa confusão, quando todos falavam ao mesmo tempo, a professora interferiu: —*Eu não estou entendendo nada, será que as outras pessoas vão entender, vão querer escutar[a história]?* Ao obter uma resposta negativa

das crianças, Lucy propôs mudar a história, de forma democrática, consultando o grupo e estimulando uma nova produção de texto pela turma.

É sempre presente na professora um zelo para que não haja desrespeito e discriminação em sua sala. Houve uma ocasião em que as crianças foram solicitadas a se organizarem em par para executarem uma atividade, durante uma aula sobre folclore. Ao perceber que Shirley estava sozinha, indagou-lhe sobre quem era o seu par. A menina, então, amuada, apontou para Mirele, uma menina que era meio isolada do grupo, e apenas respondeu, —*É ela*, Mirele, então, retrucou: —*Eu tenho nome, viu?* Lucy, nesse momento, prestou seu apoio à criança discriminada e disse: —*Muito bem Mirele, dá uma dura nela! Como pode, estudar junto desde o início do ano e não falar o nome da colega!*

O exemplo acima retrata uma situação, entre outras, em que a professora interfere, não permitindo comportamentos de discriminação em sala de aula. Algumas situações, em que são expressos preconceitos raciais ou onde as crianças se referem pejorativamente a características físicas de um colega, são sempre pontuadas e refletidas pela professora.

Lucy também demonstra saber argumentar a necessidade de uma regra através da cooperação. Mas não foi percebida essa postura com frequência. Na hora da rodinha, por exemplo, isso foi possível observar: quando ela escreve no quadro, as crianças das pontas precisam sentar em filas atrás dos outros, para que todos possam ter boa visão da lousa. Assim, se uma criança da frente senta sobre os joelhos, impede a visão de quem está atrás. Houve algumas situações, que não eram costumeiras, em que o sentido da regra era explicitado por Lucy, como nessas interferências por ela feitas: —*Keilyane, senta pra não atrapalhar quem está atrás!* ou —*Michel, se você ficar de joelhos, seus colegas de trás não vão ver!*

Também foi possível perceber algumas situações em que Lucy se utiliza das sanções por reciprocidade. Como exemplo, uma vez fez o Walterson buscar um objeto de um colega que ele havia jogado através da janela, num momento de ira. Outro exemplo foi privar o grupo da Keilyane, Shirley, Marciliano e Roberto de continuar participando de um jogo, que fazia parte da atividade de uma aula, por que não estavam cooperando. Porém não foi possível observar na sua prática o pré-estabelecimento de

regras com diálogo. Eram raros os momentos onde Lucy possibilitava uma reflexão sobre a utilidade de uma sanção quando a utilizava.

Às vezes, coloca uma criança de castigo, isolada numa carteira, por estar fazendo alguma bagunça, mas não reflete sobre a relação entre precisar se isolar do grupo (cortar temporariamente os laços sociais), para se refletir regras de convivência em grupo, que nem sempre coincide com nossos interesses individuais. Portanto, estes podem ser importantes momentos para se trabalhar a sanção por reciprocidade, desde que a criança esteja consciente de que aquele isolamento temporário é necessário para uma reflexão, já que havia prejudicado seus colegas de grupo. Ou como se refere Piaget (1994) refletir sobre ruptura que causou no elo social e que, portanto, requer um restabelecimento. Nem sempre o erro está na ordem ou na punição por si só, mas na maneira como estas são estabelecidas.

As atitudes de Lucy não transparecem um autoritarismo explícito, no entanto, as relações que ela estabelece com as crianças não são sempre democráticas. Foi possível perceber dois momentos distintos em suas aulas. O primeiro é o momento da rodinha em que Lucy oferece oportunidade de diálogos e faz a mediação das interações entre as crianças. O segundo momento é o da execução das tarefas, em que muito pouco proporciona cooperação entre as crianças. Nesse segundo momento, estas interações, em geral, ocorrem espontaneamente. Embora, em suas declarações, afirme ser importante que as crianças trabalhem juntas, *as mais adiantadas, ajudando os que têm dificuldades*, situações como essas foram pouco observadas em suas aulas. O que se observou é que não parece haver uma continuidade entre o primeiro momento de suas aulas, onde media as interações e o segundo momento, em que não privilegia trabalhos em grupo. As crianças trabalham muito mais sós do que coletivamente nos pequenos grupos. As trocas se dão mais pela utilização dos materiais coletivos, lápis de cores, cola, distribuídos pela professora entre as mesinhas.

É comum Lucy dizer aos seus alunos: *cada um se preocupe com a sua atividade* ou *não se preocupe com o colega*. A ordem implícita, muitas vezes, é *cada um na sua*. Eis a reprodução de um diálogo em sala de aula entre Lucy e algumas crianças: —*Tia, eu posso sentar nesta mesa?*, Kécio pergunta, —*Não, eu sei o que você quer...*, responde Lucy. Kelyane complementa: —*Conversar, né tia?* —*É, é isso mesmo!*, confirma a professora e logo depois diz: —*Silêncio total enquanto pesquisam, tem que*

*ter silêncio.* Diz isso sem explicar a necessidade do silêncio e não incentiva a cooperação, a comunicação é proibida. As crianças permanecem juntas fisicamente, mas poucas oportunidades de trocas lhes são oferecidas.

As regras em sala de aula não parecem ser estabelecidas de forma clara. Lucy costuma determinar muitas ordens em sala de aula, colocando sua pessoa como agente motivador da regra. Ela, freqüentemente, apresenta o seu ponto de vista (ou do adulto, autoridade) para justificar a necessidade do cumprimento de regras ou para conseguir disciplina em sala de aula. Várias frases ditas pela professora ilustram esta afirmação: *eu não vou querer o Flávio e o Wanderson juntos* (sem nem sequer justificar, o que poderia fazer complementando, com comentários como: *pois conversam, bagunçam...*), *eu não quero ninguém sentado nas pernas* (sem apresentar um motivo lógico para tal), *Hei, parem com isso, assim eu não gosto!*, *Vocês sabem que não pode beber água porque o diretor não quer!*

Lucy, certa vez, comentou comigo sobre uma dificuldades que ela sentia em ser coerente com a proposta construtivista da escola:

*aqui, querem que a gente trabalhe o construtivismo, mas não querem barulho, querem silêncio, os alunos quietos, é difícil trabalhar assim. Nos filmes [sic], nos treinamentos, as salas são com, no máximo, uns oito alunos....*

Embora, em seu discurso, a equipe técnica não saliente esperar uma atitude quieta, silenciosa, passiva dos alunos em sala de aula, não foi possível avaliar precisamente como tais cobranças chegam até a professora. É certo que se percebe a postura autoritária de certos membros da equipe em relação às crianças e imposição de ordens arbitrárias, como *cala a boca, senta direito*, entre outras. Mas o que parece evidenciar, da parte de Lucy, é sua insegurança quanto ao papel do professor construtivista na aplicação da disciplina. Para ela, parece, que só há dois caminhos, o autoritarismo ou o tipo *laissez-faire*, que se desfaz de qualquer compromisso com a ordem da turma. Lucy, assim, idealiza uma turma pequena, com menos de um terço dos alunos da sua turma real, situação inviável no sistema de educação pública, como a única solução possível para uma conduta de professor construtivista.

## Chantagens

Foi possível perceber que as chantagens fazem parte da relação que a professora estabelece com as crianças. *Eu fico muito triste quando vocês se comportam assim, eu vou ficar muito triste se vocês fizerem...* ou *Fico com raiva quando vejo essas brincadeiras de violência* são frases que se repetem dia a dia. Lucy justifica o dano ou a mágoa à sua pessoa como motivo da necessidade da regra. Nesse caso, a legitimação da regra se dá por critérios da autoridade. Possivelmente este tipo de apelo também gera um sentimento de culpa na criança, além de propiciar a subserviência e a bajulação à autoridade: a criança é levada a agir de determinada maneira não por ser correto, mas por agradar a autoridade.

## Delação

Lucy muitas vezes assume o papel de fiscal da disciplina, não descentralizando ou distribuindo a função de observância das regras entre os alunos, o que poderia ser uma alternativa para um trabalho mais democrático. Seus alunos reproduzem a atitude da professora, na forma da delação, muitas vezes por ela acatada. —*Hei, vocês aí meninos, vêm prá cá, aí vocês conversam...*, Shirley, *eu não vou falar mais!*, ameaça Lucy. Roberta reclama: —*Tia, ela não quer sentar, não*, a professora responde, se dirigindo à menina delatada —*Por que hein, Naiara?*

Outras situações de delação acatadas por Lucy valem a pena ser citadas, como as que se seguem: Kelyane queixa-se à professora: —*Tia, o Marciliano tá me insultando e eu num fiz nada*, —*Oh Marciliano. eu tiro já você daí!*, responde a professora. Ela não conversa, apenas acata a delação.—*Tia, ela tá só me batendo*, diz Kécio se referindo à Fabrícia, ao que a professora responde: —*Eu não quero saber de arenga!*. Além de acatar uma delação, reforça que o motivo da regra ser seguida deve ser para agradar a autoridade, *Eu não quero*.

Vale citar outras delações acatadas pela professora: —*Tia, o Marciliano tá arrotando!*, diz Kelyane, —*Eu não posso fazer nada se ele é mal educado e arrotado!*, responde a professora. Isso significa dizer *eu o puniria se fosse um comportamento diante do qual eu pudesse fazer alguma coisa*. —*Tia, a Naiara tá me insultando!*,

reclama Flávio, —*Hei, menina, pára!*, responde a professora, mais uma vez reforçando a delação.

Outras vezes, geralmente quando a sua atenção está voltada para a conclusão de algo de seu interesse ou quando a delação vem de uma criança conhecida como *fofoqueira*, Lucy despreza a delação. Algumas situações onde tal atitude se manifestou: —*Tia, olha, ele tá mexendo no cabelo dela!*, diz Roberta apontando para o Mariano, —*Eu não quero saber disso, quero um título para a história!*, responde a professora. Lucy, parecendo que o seu interesse pelo título (de uma historinha que estava sendo, na ocasião, elaborada em grupo pela turma) era maior, naquele momento, que dar atenção à delação da aluna e não, especificamente, por não concordar com a atitude em si da criança.

A Kelyane e o Michel são duas crianças da sala que apresentam o perfil de *fofoqueiros* e o fato de convocarem insistentemente a professora para reclamar de seus colegas parece irritar Lucy. Vou citar aqui algumas situações de delação feitas por estas crianças. Michel se dirige à professora —*Tia, olha o que o Kécio e o Glauberton tão fazendo...*, Lucy interrompe: —*Oh meu amor, eu já falei tanto prá você não se incomodar com a vida dos outros*, fazendo um apelo entre carinhoso e irônico. A professora não foi muito feliz, no entanto, ao dizer *não se incomode com a vida dos outros*, pois assim está incentivando o individualismo, o que é incompatível com uma postura construtivista. Melhor seria *dizer não fique entregando seus colegas, seja solidário ou é importante a união de vocês*.

Outro dia, se referindo novamente ao Michel, diante de uma situação semelhante a que descrevi, a professora volta a lhe pedir: *Oh, meu filho, eu já pedi tanto pra você não enredar!* Provavelmente a própria professora não tem consciência do seus incentivos à delação entre os colegas. Como já lhe chamou atenção o comportamento freqüente desta criança, estes são os momentos em que este fato se torna consciente para ela, que manifesta o caráter pouco construtivo desse tipo de prática.

Noutro momento, a Keyliane se dirige à professora: *Tia, a Rafaela e a Tâmara...*, que logo a interrompe: *Eu não quero saber de fofoca!*. Por um lado, explicita que não concorda com a delação, mas ressalta que o motivo é o fato dela (autoridade) não a querer. Como acata a delação em outras situações, o que acentua não

é o caráter negativo da delação, mas o fato de, naquele momento, ela não estar interessada na delação.

### Ameaças

As ameaças, embora não sejam constantes, são também utilizadas por Lucy como meio para controlar sua turma. Durante uma correção coletiva<sup>34</sup>, ela conferia as respostas de uma tarefa, cujo número máximo de acertos seria dez. Ao perguntar aos alunos, um a um, pela resposta, a Mirele responde: *onze*, então, Lucy a ameaça, *Se fizer mais gracinha assim, eu tiro ponto seu, viu?* Faz a ameaça, mas já sabe que não a cumpriria. Felizmente, não é sua prática e nem orientação da escola atribuir notas ou pontuação a comportamento de aluno.

É freqüente Lucy se referir à raiva que sente por brincadeiras agressivas ou violentas. E é numa situação como esta que, mais uma vez, acolhe uma delação. A Fabrícia entrega uma colega: —*Tia, a Naiara tá brincando de desconta lá*<sup>35</sup>. Lucy, então, recrimina a mentora da brincadeira e ameaça chamar o diretor. Além de incentivar a delação, a professora se desautoriza, não reconhece em si própria autoridade suficiente para resolver um pequeno conflito surgido em sala de aula. Na linguagem do senso comum, agindo assim, ela *perde a moral* com seus alunos.

Lucy também utilizou-se de um passeio de ônibus que estava programado com os alunos, para fazer ameaça: *Os meninos desobedientes, que fizerem zoada, não vão não, viu?* Esta poderia ser uma sanção por reciprocidade, se ela tivesse ressaltado uma relação entre a falta cometida e a possível punição a ser executada, o que não ocorreu.

Algumas vezes, Lucy ameaça privar do recreio os alunos que *bagunçam* durante a aula. Estas ameaças, felizmente<sup>36</sup>, não são cumpridas. A professora, embora faça uso de ameaças, não se utiliza de medidas mais drásticas, como mandar o aluno

<sup>34</sup> Ocasão em que as atividades de casa ou classe eram corrigidas na lousa pela professora, enquanto os alunos acompanham com seus livros ou cadernos.

<sup>35</sup> Uma antiga e inocente brincadeira infantil, que consiste em dar uma leve palmada num colega e dizer *desconta lá* e aquele que recebeu a pancadinha deve bater em outro, sucessivamente, repetindo sempre a mesma frase.

<sup>36</sup> Felizmente, porque não seria a melhor sanção; por outro lado, não cumprir uma ação anunciada também não é positivo do ponto de vista educativo.

para a sala do diretor, prática comum na escola, para intimidar a criança. Procura, em geral, ela mesma, resolver os conflitos surgidos em sala de aula.

### **Preferências**

Lucy diz nutrir um carinho especial por sua turma, o que a faz lamentar o fato daquele ser o último ano de convivência direta com aquelas crianças. No entanto, esse carinho não parece ser igualmente distribuído entre todos os seus alunos, embora a professora afirme não ter qualquer preferência por aluno algum, chegando a condenar professores com esse tipo de sentimento<sup>37</sup>:

*Esta é uma coisa que eu tenho muito cuidado, sabe?, eu acho isso horrível, eu acho que o professor não deve manifestar [as preferências} porque as crianças se sentem discriminadas... Você precisa ter um policiamento...Eu não tenho preferência por nenhum aluno, eu gosto de todos....*

Durante este mesmo relato, a professora se refere à Lucinha e à Ana Márcia, exprimindo acreditar que elas têm um carisma especial que as faz ser queridas por todos. Ela não percebe o quanto este *carisma*, muitas vezes, é provocado por ela mesma, professora.

É notória aos olhos de um observador sua manifesta preferência por seus alunos mais antigos. Ou seja, os alunos que estão com ela já há três anos, são, em geral, os mais citados, os mais escolhidos para alguma atividade de destaque em detrimento dos demais. Desse grupo de veteranos, destacam-se três crianças, alvo de atenções de Lucy. A Ana Márcia, a menina mais aplicada da turma, a Lucinha, tida como a mais bonita<sup>38</sup> por todos os colegas, e o Cristiano, o menor da turma, muito meigo e gracioso, são os componentes desse privilegiado grupo.

As demais crianças, que não fazem parte do grupo preferido pela professora, não se manifestam, não reclamam a discriminação, parecem ter introjetado esta como uma situação natural ou se esquivam de lutar contra um contexto diante do qual sentem-

<sup>37</sup> Sentimento, na verdade, não podemos controlar, mas sim a manifestação desse sentimento.

<sup>38</sup> Esta menina tem a pele clara, raro no grupo destas crianças, e possui cabelos longos, tingidos de louro. Costuma participar de concursos de beleza em eventos realizados na escola e sempre leva o título de vencedora em tais concursos.

se impotentes. Algumas crianças, mais falantes e desinibidas, em especial, a Kelyane, a Shirley, o Kécio e o Glauberton, se esforçam para chamar a atenção da professora e acabam conseguindo algum destaque. As outras, mais introvertidas, são obrigadas a se conformar ao segundo plano.

### **Reflexões sobre a sala de aula**

Esta sala de aula representa algo mais do que um somatório de seus elementos de identificação. Não é só o reflexo da comunidade da qual faz parte, a escola como espaço de possibilidades e impossibilidades. Nem simplesmente um conjunto de crianças e professora com suas com suas expectativas e vivências. É a integração de todos esses elementos, traduzido por um espaço único, singular, com sua própria identidade.

A professora demonstra que possui sensibilidade e certo domínio em *técnicas construtivistas*. Jargões construtivistas são por ela pronunciados e colocados em prática, como: *trabalhar com o concreto, partir da própria vida, da própria vivência das crianças para trabalhar um conteúdo* e outros mais. Ela também manifesta uma certa noção da importância de se trabalhar em grupo, expressa na forma como ela organiza o espaço em sala de aula. Mas parece não ter consciência da necessidade de se viabilizar as trocas sociais na condução de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A professora demonstra manter um tratamento respeitoso à criança, o que não se percebe na escola como um todo. Porém, isso parece ser fruto da sua intuição e não fruto de uma reflexão que organize a sua prática. Em outras palavras, não há indícios de que a sua ação pedagógica seja guiada por princípios definidos ou que haja clareza quanto a esses princípios. Tais princípios poderiam facilitar a adoção de uma prática democrática mais coerente, base para a educação construtivista.

Embora não assimile o clima autoritário da escola e até, em suas falas, condene os excessos, *os gritos, as arbitrariedades*, ordens autoritárias e incentivo ao individualismo são também incluídas em sua sala de aula. O ambiente escolar propiciado por Lucy, portanto, contém ambigüidades, pois apesar de haver várias situações onde se ressalta o respeito mútuo, também há situações onde se privilegia a autoridade adulta.

No entanto, se sensibilidade e intuição não são condições suficientes para a coerente condução de sua prática educativa, são, certamente, sentimentos ou habilidades muito mais difíceis de serem cultivadas do que o domínio de uma teoria. Os conceitos contidos e refletidos por Piaget na sua teoria do desenvolvimento moral e que continuam atuais em qualquer estudo sobre moralidade ou ética, tais como democracia, respeito mútuo, respeito a dignidade do outro, solidariedade, entre outros, não são conquistados por via intelectual unicamente. Uma reflexão teórica sobre princípios éticos ou morais, na perspectiva de alterar condutas nas relações sociais, só se possibilitarão se esses princípios já estão na base da formação do sujeito.

Isso equivale a afirmar que assim como não adianta ensinar moral verbalmente às crianças, não é o simples acesso às idéias construtivistas que vai possibilitar ao professor estabelecer um clima em sala de aula permeado pelos ideais democráticos do construtivismo. Se Lucy não consegue ser construtivista o suficiente, não contemplando uma educação voltada plenamente para a autonomia de seus alunos, pelo menos ela domina as ferramentas mais difíceis de serem conquistadas para uma prática comprometida com esse propósito. Essas ferramentas de que falo são, justamente, uma intuição e uma sensibilidade que fazem Lucy se relacionar com seus alunos sem se deixar contaminar pela atmosfera autoritária da instituição na qual está inserida.

Embora não seja interesse dessa pesquisa classificar a conduta da professora participante, considera-se relevante fazer referência a um dado da pesquisa realizada por Lukjanenko (1995), por tratar-se de um trabalho que teve enfoque piagetiano e pela contribuição que pode oferecer no sentido de enriquecer as reflexões sobre o trabalho de Lucy. A autora, através de uma investigação empírica que envolveu observações da prática docente de professores de ensino fundamental e médio, avaliou as relações estabelecidas pelos professores em sala, conforme a ocorrência de relações de coação e de cooperação. Considerando a concentração dessas relações, a pesquisadora definiu e classificou três níveis de ambientes escolares proporcionado por esses professores, cuja reprodução do quadro por ela elaborado está exposto a seguir:

## AMBIENTE DA SALA DE AULA

<p><b>N</b></p> <p><b>Í</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>I</b></p>	<p>As relações estabelecidas são de coação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da aula;</li> <li>- ocorrem punições e advertências;</li> <li>- não há regras, a ordem é imposta, a disciplina é “forçada”. Os alunos são dependentes;</li> <li>- não há diálogo ou trocas de ponto de vista, não há respeito mútuo, enfim não há relações de cooperação;</li> <li>- as atividades são rotineiras, como: leitura, cópia, ditado, exercícios com modelo. Não há desafios;</li> </ul> <p>Frase que se repete: “Cada um deve tomar conta da sua vida”.</p>
<p><b>N</b></p> <p><b>Í</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>II</b></p>	<p>Relações são pouco coercitivas, mas não são cooperativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula;</li> <li>- quase não ocorrem punições e advertências;</li> <li>- não há regras, não há disciplina. A ordem é solicitada pelo professor, com chamadas de atenção. Os alunos são dependentes;</li> <li>- há a tentativa de diálogo, mas voltado a atender a expectativa do professor. Não há respeito mútuo, o professor é autoridade e cabe aos alunos obedecer;</li> <li>- o professor explica, ensina, pergunta e responde, os alunos só ouvem;</li> <li>- há um compromisso do professor com o conteúdo, com o tempo e com a produtividade;</li> <li>- as atividades não são desafiadoras e não há interesse com os processos de aprendizagem.</li> </ul> <p>Frase que se repete: “Vamos lá gente, senão não vai dar tempo”.</p>
<p><b>N</b></p> <p><b>Í</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>III</b></p>	<p>As relações são quase isentas de coação e há indícios de cooperação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o professor centraliza tudo, mas como orientador do trabalho. Não dá tudo pronto, e o aluno participa. Professor e alunos falam e ouvem uns aos outros;</li> <li>- há diálogo, há troca.</li> <li>- não há regras, mas o ambiente é disciplinado. Há um respeito mútuo nascente.</li> <li>- há sistematização, há transmissão, há compromisso com o conteúdo, mas há preocupação do professor em saber se os alunos estão aprendendo.</li> <li>- as atividades são mais interessantes, e o material utilizado parece mais adequado.</li> </ul>

A autora se refere que um possível nível quatro, que se caracterizaria pela predominância de relações de plena autonomia, não foi encontrado entre os sujeitos de sua pesquisa.

Numa perspectiva de confronto entre o ambiente de sala de aula proporcionado por Lucy e os níveis estabelecidos por Lukjanenko, pode-se considerar que as relações proporcionadas por Lucy apresentam características dos dois últimos níveis, predominando o nível três. Das características do nível dois, ressaltam-se, as ordens e chamadas de atenção e o fato de não haver uma constância no oferecimento de situações cooperativas. Nos demais aspectos percebe-se uma maior identificação do trabalho da professora com o nível três. Quanto à afirmação de Lukjanenko: *não há regras*, talvez autora tenha tido a intenção de ressaltar que não havia regras *claras*, o que foi também percebido na sala de Lucy. Desse nível três, podem-se destacar o papel centralizador que desempenha Lucy, mas no sentido de orientar, dando oportunidade de participação ao aluno; a presença de diálogos e trocas de idéias durante a hora da rodinha; a utilização de materiais interessantes, atividades criativas e respeito mútuo nascente.

A partir desse estudo, pode-se concluir, portanto, que a professora enfocada na presente pesquisa desenvolve uma prática que a situa entre os educadores que oferecem melhor condição de cooperação.

## Capítulo IV. DISCUSSÃO SOBRE O RESULTADO DOS TESTES DE JUÍZO MORAL

### Discussão sobre os resultados gerais

Analisando as respostas que as crianças forneceram nos testes, é possível estabelecer comparações de especificidades diversas. Comparações essas, tanto entre as respostas de uma mesma criança como entre respostas das crianças entre si. Embora a preocupação desde o início da pesquisa tenha sido com uma análise qualitativa de todos os dados obtidos na investigação de campo, inclusive dos resultados dos testes<sup>39</sup>, considerei interessante a estratégia de atribuir pontos para tipos diferentes de respostas, utilizada por ARAÚJO (1993).

O autor citado criou um critério de avaliação para representar o nível individual de desenvolvimento moral das crianças da pesquisa que realizou. Como o pesquisador se preocupou em representar o juízo moral de cada criança entrevistada, embora nos resultados finais de sua pesquisa tenha exposto dados globais de cada das três escolas que ele pesquisou, optou por uma forma de fazer a avaliação empregando-se um *índice global individual*. Esse índice consistiu na soma dos pontos obtidos em cada prova e procurou demonstrar com clareza, segundo o autor, como cada criança se saiu no geral da pesquisa, isto é, nas oito provas por ele aplicadas.

Os pontos variavam entre 0,0; 0,5 e 1,0, de acordo com o tipo de respostas das crianças. As respostas de cada prova foram distribuídas em duas ou três categorias, sendo que a pontuação máxima era atribuída às respostas de cunho autônomo, nenhum ponto era atribuído às respostas de cunho heterônomo e 0,5 (no caso de três categorias) era atribuído às respostas que representavam um pensamento em transição entre heteronomia e autonomia.

Assim como Piaget, Araújo ressaltou que os números em sua pesquisa não tinham o significado *mágico* de determinar qual o nível de desenvolvimento do juízo moral em que as crianças se encontravam, mas apenas serviam de referência para a

---

<sup>39</sup> É importante ressaltar que mesmo quando a análise tomou um caráter quantitativo o aspecto qualitativo não foi negligenciado. Isso por sempre se levar em conta, ao se atribuir pontos para uma resposta, a qualidade do pensamento das crianças manifestado nas justificativas que elas forneciam.

análise dos dados. Ele estabeleceu três categorias para classificar o desenvolvimento moral das crianças de sua pesquisa: em primeiro lugar as tipicamente heterônomas; em segundo as que já podiam ser consideradas quase autônomas; e em terceiro as que se encontravam, segundo classificou o autor, *em transição entre uma forte heteronomia e quase próximas da autonomia* (sic). De acordo com o pesquisador, a razão de se chamar as crianças avaliadas pelo segundo critério como sendo *quase autônomas* deveu-se ao fato de que na idade em que se encontravam não seria possível avaliá-las como autônomas, uma vez que a conquista da autonomia plena, na perspectiva piagetiana, só se viabiliza durante a adolescência.

Para determinar as três categorias de nível de desenvolvimento moral, alguns critérios foram estabelecidos na pesquisa de Araújo. De um total de oito provas, as crianças classificadas como quase autônomas foram aquelas que deram respostas de cunho autônomo, tendo obtido 1 ponto em pelo menos 5 provas (o que representava mais da metade das provas); por outro lado, aquelas que deram respostas que expressavam heteronomia e, portanto, não obtiveram pontos em pelo menos cinco provas foram classificadas como heterônomas e as demais como estando em transição.

Considerando que na presente pesquisa foram apresentadas ao todo treze questões ou provas, para a definição das três categorias foram estabelecidos os seguintes critérios: na categoria de quase autônoma estariam as crianças que obtivessem um ponto em pelo menos oito provas, o que representa mais da metade das provas. As crianças que não obtivessem qualquer ponto em pelo menos oito provas seriam consideradas predominantemente heterônomas. As demais crianças seriam consideradas como em transição entre um sentido de heteronomia e de autonomia em seus juízos.

Como na presente pesquisa há dois blocos de perguntas, as de situações familiares e as de situações escolares, o índice global individual, que corresponde ao nível de juízo moral de cada criança, foi calculado considerando quatro modalidades: bloco das situações familiares, bloco das situações escolares, respostas quanto à prática das regras e somatório dos três blocos anteriores. Dessa forma torna-se fácil estabelecer relações e comparações entre as respostas de uma mesma criança e das crianças entre si, considerando os resultados parciais e totais nas provas aplicadas. O quadro 1 teve por base a tabela utilizada por Araújo e discrimina a pontuação atribuída a cada tipo de resposta fornecida por questão. O quadro 2 foi desenvolvido para tabular a pontuação de

cada criança e discrimina os pontos recebidos por cada uma nas quatro modalidades consideradas.

QUADRO 1

<b>PROVA</b>	<b>CRITÉRIO</b>	<b>CONCEITO</b>
I.1.f / I.1.e - noção de sanção	<b>subserviência</b>	<b>0,0</b>
	<b>criticidade</b>	<b>1,0</b>
I.2.f / I.2.e - noção de sanção	<b>expiatória</b>	<b>0,0</b>
	<b>transição</b>	<b>0,5</b>
	<b>reciprocidade</b>	<b>1,0</b>
II.1.f / II.1.e - conflito entre justiça retributiva e distributiva	<b>retributiva</b>	<b>0,0</b>
	<b>transição</b>	<b>0,5</b>
	<b>distributiva</b>	<b>1,0</b>
III.1.f / III.1.e - conflito entre igualdade e autoridade	<b>obediência</b>	<b>0,0</b>
	<b>igualdade</b>	<b>0,5</b>
	<b>eqüidade</b>	<b>1,0</b>
III.2.f / III.2.e - conflito entre igualdade e autoridade	<b>obediência</b>	<b>0,0</b>
	<b>transição</b>	<b>0,5</b>
	<b>solidariedade / igualdade</b>	<b>1,0</b>
IV.1.f / IV.1.e - responsabilidade subjetiva e objetiva	<b>responsabilidade objetiva</b>	<b>0,0</b>
	<b>transição</b>	<b>0,5</b>
	<b>responsabilidade subjetiva</b>	<b>1,0</b>
V consciência da regra	<b>heteronomia</b>	<b>0,0</b>
	<b>autonomia</b>	<b>1,0</b>

QUADRO 2

Alunos/ Idade	Noção de Sanção						Justiça (Retr./Distr.)		Igualdade/ Autoridade/ Solidariedade						Responsabilidade Subjet./ Objetiva		Consc. da regra	Notas		
	I.1.f	I.1.e	I.2.f	I.2.e	II.1.f	II.1.e	III.1.f	III.1.e	III.2.f	III.2.e	IV.1.f	IV.1.e	V	f	e	V		f+e+V		
Gilvan (8 a 10 m)	subser. (0,0)	critic. (1,0)	recipr. (1,0)	recipr. (1,0)	distr. (1,0)	distr. (1,0)	equíd. (1,0)	obed. (0,0)	trans. (0,5)	obed. (0,0)	r. obj. (0,0)	trans. (0,5)	heter. (0,0)	3,5	3,5	0,0	7,0			
Kécio (8 a 3 m)	critic. (1,0)	subser. (0,0)	recipr. (1,0)	recipr. (1,0)	distr. (1,0)	distr. (1,0)	iguald. (0,5)	iguald. (0,5)	solid. (1,0)	solid. (1,0)	r. subj. (1,0)	r. subj. (1,0)	heter. (0,0)	5,5	4,5	0,0	10,0			
Keilyane (7 a 7 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	trans. (0,5)	trans. (0,5)	distr. (1,0)	distr. (1,0)	equíd. (1,0)	equíd. (1,0)	obed. (0,0)	solid. (1,0)	trans. (0,5)	r. subj. (1,0)	auton. (1,0)	4,0	5,5	1,0	10,5			
Mário (9 a 1 m)	subser. (0,0)	subser. (0,0)	recipr. (1,0)	recipr. (1,0)	trans. (0,5)	retrib. (0,0)	equíd. (1,0)	equíd. (1,0)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	trans. (0,5)	r. subj. (1,0)	heter. (0,0)	3,0	3,0	0,0	6,0			
Maurícia (8 a 4 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	recipr. (1,0)	recipr. (1,0)	distr. (1,0)	distr. (1,0)	iguald. (0,5)	iguald. (0,5)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	r. subj. (1,0)	r. subj. (1,0)	auton. (1,0)	4,5	4,5	1,0	10,0			
Naiara (8 a 7 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	trans. (0,5)	recipr. (1,0)	trans. (0,5)	retrib. (0,0)	iguald. (0,5)	iguald. (0,5)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	r. subj. (1,0)	r. subj. (1,0)	heter. (0,0)	3,5	3,5	0,0	7,0			
Rochele (8 a 6 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	trans. (0,5)	recipr. (1,0)	distr. (1,0)	distr. (1,0)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	trans. (0,5)	obed. (0,0)	trans. (0,5)	trans. (0,5)	heter. (0,0)	3,5	3,5	0,0	7,0			
Shirley (8 a 4 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	expiat. (0,0)	expiat. (0,0)	distr. (1,0)	retrib. (0,0)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	r. subj. (1,0)	r. subj. (1,0)	heter. (0,0)	3,0	2,0	0,0	5,0			
Viviana (7 a 5 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	recipr. (1,0)	trans. (0,5)	distr. (1,0)	retrib. (0,0)	equíd. (1,0)	equíd. (1,0)	solid. (1,0)	solid. (1,0)	r. obj. (0,0)	r. subj. (1,0)	auton. (1,0)	5,0	4,5	1,0	10,5			
Walterson (7 a 8 m)	critic. (1,0)	critic. (1,0)	expiat. (0,0)	trans. (0,5)	distr. (1,0)	distr. (1,0)	equíd. (1,0)	iguald. (0,5)	obed. (0,0)	obed. (0,0)	r. subj. (1,0)	r. subj. (1,0)	auton. (1,0)	4,0	4,0	1,0	9,0			

Média respostas bloco "f"	Média respostas bloco "e"	Média questão V	Média "f" + "e" + V
3,95	3,85	0,4	8,20

Quanto a estes dados, parte de caráter mais quantitativo da pesquisa, os resultados foram os seguintes: das dez crianças entrevistadas, cinco foram consideradas como quase autônomas e quatro como em transição entre a heteronomia e autonomia. Portanto, apenas uma das crianças entrevistadas se encontra no grupo das tipicamente heterônomas.

As crianças classificadas como quase autônomas foram as seguintes: **Viviana**, que apresentou 10 respostas de autonomia; **Keilyane**, **Kécio** e **Mauriciano**, que apresentaram, cada, 9 respostas de autonomia e **Walterson**, que apresentou 8 respostas de autonomia. As classificadas como em estado de transição foram **Gilvan**, 6 respostas de autonomia e 5 de heteronomia; **Rochele**, 5 respostas de autonomia e 4 de heteronomia; **Naiara**, 5 respostas de autonomia e 4 de heteronomia e **Mário**, 5 respostas de autonomia e 5 de heteronomia. **Shirley** foi a criança que apresentou o maior número de respostas heterônomas, 8, e apenas 5 respostas autônomas, portanto, com base nos critérios que foram utilizados, ela foi classificada como predominantemente heterônoma.

Três valores foram atribuídas a cada criança: uma relativa às respostas das questões de situação familiar (bloco das questões *f*), outra às respostas de situação escolar (bloco das questões *e*) e outra que representa um somatório das duas anteriores mais a pontuação obtida pela criança na questão sobre a prática das regras, o que será chamado por somatório geral. Nos blocos *f* e *e* a maior nota possível, para cada era 6,0, e no somatório geral é 13,0.

Por ordem, iniciando pelas crianças que obtiveram notas mais elevadas no somatório geral, os resultados foram os seguintes: **Keilyane** e **Viviana**, 10,5; **Kécio** e **Mauriciano** 10,0; **Walterson**, 9,0; **Rochele**, **Naiara** e **Gilvan**, 7,0; **Mário**, 6,0 e **Shirley**, 5,0. Portanto, a maior nota obtida foi **10,5** e a menor, **5,0**.

No bloco *f*, questões de situações familiares, também numa ordem de pontuação decrescente, as notas foram as seguintes: **Kécio**, 5,5; **Viviana**, 5,0; **Mauriciano**, 4,5 **Keilyane** e **Walterson**, 4,0; **Rochele**, **Naiara** e **Gilvan**, 3,5; e **Shirley** e **Mário**, 3,0. Assim, **5,5** foi a maior nota obtida e a menor, **3,0**.

Finalmente, no bloco *e*, questões de situações escolares, as notas, em ordem decrescente, foram as seguintes: **Keilyane**, 5,5; **Viviana**, **Mauriciano** e **Kécio**, 4,5;

**Walterson, 4,0; Gilvan, Naiara e Rochele, 3,5; Mário, 3,0 e Shirley, 2,0.** A maior nota obtida, portanto, foi **5,5** e a menor, **2,0**.

Comparando os resultados dos blocos *f* e *e*, percebe-se que aparentemente não há grandes diferenças na pontuação dos resultados. Se fosse estabelecido uma classificação entre as crianças que receberam maior e menor pontuação, praticamente não haveria mobilização na classificação das crianças entre os dois blocos. Percebemos apenas uma leve alteração nos resultados de algumas crianças. Excetuando Keilyane, que obteve mais pontos no bloco *e*, as demais crianças ou obtiveram a mesma pontuação nos dois blocos ou menor pontuação no bloco *e*. Portanto, no geral, os resultados finais foram mais favoráveis no bloco *f*, o que pode ser um indício de que levadas a refletir sobre situações familiares, onde há uma afetividade mais evidente, as crianças se manifestam mais exigentes quanto às ações morais da autoridade (no caso, os pais). Porém, somente uma discussão mais qualitativa que está esboçada mais adiante nesse capítulo traz elementos mais consistentes para avaliar esta hipótese.

O quadro 2 nos proporciona uma visão panorâmica dos resultados dos testes, facilitando uma análise comparativa entre os tipos de respostas fornecidas pelas crianças. Considerando as treze questões dos testes, respondidas pelas dez crianças, tem-se um total de 130 questões respondidas. Destas, 22 das respostas indicaram transição, 37 revelaram heteronomia e 71 expressaram autonomia. Portanto, além da maioria das respostas ter manifestado caráter autônomo, o somatório entre estas respostas e as respostas consideradas de transição perfaz 93, indicando uma predominância de pensamento a caminho da autonomia.

Levando-se em conta a separação entre respostas dos bloco *f* e *e*, tem-se 60 respostas correspondentes a cada um desses dois blocos (excluindo-se as 10 questões sobre a prática das regras). Das 60 respostas do bloco *f*, 33 revelaram autonomia, 13 indicaram transição e 14 exprimiram heteronomia, sendo 46 o somatório entre respostas de cunho autônomo e indicadoras de transição. Já no bloco *e*, das 60 respostas, 34 manifestaram autonomia, 9 indicaram transição e 17 revelaram heteronomia. Nesse segundo bloco, o somatório entre respostas autônomas e de transição foi de 43.

Mais uma vez vai se manifestando uma tendência maior ao juízo autônomo quando os personagens da situação a ser avaliada têm laços parentais. Como foi visto é mínima a diferença quanto ao número de respostas autônoma entre os dois blocos, mas

de qualquer forma é curioso o fato de ter sido em maior quantidade no bloco *e*. O que foi determinante em favorecer a manifestação de juízo mais autônomo no bloco *f*, foram as respostas de transição. É possível que as relações familiares, ao suscitarem maior emoção, provoquem maior incerteza na elaboração das respostas.

Como está exposto na tabela, a média geral das notas obtidas pelas crianças (incluindo, portanto, as questões do bloco *f*, as do bloco *e* e a questão sobre a prática das regras) foi de **8,20**, num parâmetro máximo de 13. Dentro de um parâmetro máximo de 6,0 a pontuação máxima de cada um dos dois blocos, a média das notas do bloco *f* foi **3,95** e a do bloco *e* foi **3,85**. Contrastando-se, através da análise de variância, a média referente ao juízo moral relativo à categoria família com a média de juízo moral relativa à categoria escola, verificou-se que não houve diferença significativa entre as duas ( $F = 0,061$ ;  $p = 0,808$ ). Portanto, embora os dados qualitativos revelem carga emocional mais acentuada nas respostas das crianças sobre as cenas familiares, é possível considerar que há uma generalização do conceito de autoridade pelas crianças.

Sobre os pontos obtidos nas questões a respeito da prática das regras, predominaram respostas heterônomas (6) sobre as autônomas (4). Calculando uma média entre as notas das crianças para esta última categoria de respostas, considerando que a nota máxima é 1,0; o valor dessa média foi **0,4**.

As quatro crianças que forneceram respostas de cunho autônomo na questão sobre a prática das regras, figuram entre as cinco que foram consideradas quase autônomas, o que demonstra uma coerência do raciocínio que embasa as respostas que uma mesma criança foi fornecendo ao longo das provas.

Foi considerada resposta concordante ou coerente quando a criança fornecia o mesmo tipo de resposta nos dois blocos. Por exemplo: nas questões I.1.f e I.1.e, relativas à noção de sanção, uma criança respondia no bloco *f* que os pais nem sempre estão certos quando castigam os filhos e no bloco *e* que os professores nem sempre estão certos quando dão *carão* em seus alunos. Já respostas discordantes ou incoerentes são aquelas em que a criança, por exemplo, nas questões citadas anteriormente sobre noção de sanção, diz no bloco *f* que os pais nem sempre estão certos quando castigam os filhos, mas no bloco *e*, responde que os professores estão sempre certos quando repreendem seus alunos. Ao se comparar as respostas do bloco *f* com as do bloco *e*,

percebe-se que, no geral, há concordância entre a resposta que uma criança fornece numa mesma questão dos dois blocos.

Não foi considerada discordante ou incoerente quando num bloco a resposta era heterônoma ou autônoma e no outro a resposta representava um pensamento em transição entre estes dois níveis de pensamento moral. Por exemplo, se uma criança nas questões II.1.f e II.1.e, relativas ao conflito entre justiça retributiva e distributiva, respondeu na primeira que a mãe não devia fazer discriminação entre suas filhas por seus comportamentos e na do bloco e sua resposta oscilou entre dar razão ou não à professora, estamos diante de duas respostas diferentes, porém não incoerentes, uma vez que representam um pensamento em transição, pendendo, ora para uma autonomia e ora para uma heteronomia.

O número de respostas discordantes, considerando todas as entrevistas realizadas com as crianças, foi bem reduzido. Das 120 respostas relativas às 12 questões, 6 de cada bloco, que possibilitavam respostas concordantes ou discordantes, uma vez que a questão sobre a prática dos jogos é única e não contextualizada na família ou escola como as demais, houve apenas 8 casos de respostas discordantes. Essas respostas foram apresentadas por seis crianças, sendo que apenas duas delas forneceram duas respostas discordantes: **Kécio**, I.1.f/ e; **Walterson**, III.1.f/ e; **Keilyane**, III.2.f/ e; **Gilvan**, I.1.f/ e e III.1.f/ e; **Walterson**, II.1.f/ e; **Viviana**, II.1.f/ e e IV.1.f/ e e **Shirley**, II.1 f/ e.

Desdobrar cada questão originalmente apresentada somente em versão familiar para versão escolar, de acordo como está descrito no capítulo referente à metodologia, deveu-se a um cuidado em considerar as fases de desenvolvimento em que as crianças se encontram e o possível pensamento transdedutivo decorrente, que impossibilitaria a capacidade de generalizar o conceito de autoridade paterno ou materno e o da professora.

Como foi visto, o cálculo estatístico revelou não haver diferenças quantitativas entre as respostas fornecidas no contexto familiar e escolar. No entanto, as crianças tendiam a manifestar uma maior carga emocional ao fornecerem as respostas dos blocos de situações familiares, talvez por se projetarem nos personagens dos conflitos. Isso parece ter interferido na elaboração de seus juízos, particularmente em relação a algumas categorias morais, como foi bastante claro na categoria *justiça*

*distributiva/ retributiva*. No bloco das situações familiares, as crianças se indignavam diante de uma mãe que dispensava tratamento diferenciado entre as filhas e não expressavam o mesmo espanto quando uma professora discriminava seus alunos.

A seguir, é apresentada uma discussão acerca das respostas das crianças em cada uma das categorias consideradas. A seqüência das questões, elaboradas de acordo com as cinco categorias morais estabelecidas (noção de sanção, conflito entre justiça retributiva e distributiva, conflito entre igualdade e autoridade, conflito entre a intenção e consequência material dos atos e consciência das regras), foi conservada visando uma melhor organização da exposição.

### **Discussão dos resultados por categorias morais**

#### **I - A noção de sanção**

**I.1.f - Os pais sempre estão certos quando dão castigo aos filhos ou algumas vezes eles não estão certos?**

**I.1.e - Os professores estão sempre certos quando dão *carão* nos alunos ou algumas vezes eles não estão certos?**

O objetivo desta questão foi analisar se a criança considerava os castigos aplicados pelos adultos como justos ou se já admitia questionar as ações dos pais e/ou professores.

Algumas considerações importantes se destacam na análise dessa questão. Observa-se uma predominância maior de respostas autônomas, tanto na situação familiar como na situação escolar, em relação às demais questões do teste. É comum a manifestação da idéia de que quando as crianças *se danam*, os adultos podem ou até devem castigá-las. Percebe-se, no entanto, o ressentimento em relação aos exageros cometidos pelos adultos, especialmente quanto à violência física. Finalmente, destaca-se a referência sobre experiências familiares e sociais nas justificativas das respostas.

**Kécio**, por exemplo, questionou a infalibilidade dos pais, mas forneceu uma resposta heterônoma em relação à ação da professora. Porém, de alguma forma conservou o princípio de seu pensamento: os adultos estão certos em punir as crianças

quando elas cometem um deslize: *Algumas vezes estão errados, que nós não faz...*(algo errado), *ai ele* (o pai, provavelmente) *castiga*.

Nota-se que o errado, na concepção de Kécio, é a punição indevida, pois os pais estariam certos em punir as crianças se elas tivessem feito algo errado. Ao referir-se aos professores, ele afirmou: *Tão sempre certas* [as professoras], *os alunos se danam e ela dá castigo*.

Kécio manifestou acreditar ser um direito da professora impor castigos quando os alunos se comportam mal. Há indicações, portanto, que esta criança percebe que os adultos não são infalíveis, embora pareça que sua experiência concreta na família lhe evidencie mais este fato. Por outro lado, suas respostas também revelaram que ele aceita a punição justa.

Keilyane e Rochele, ao iniciar suas respostas, transparecem a idéia da imposição de castigo como quase um dever dos pais para com os filhos.

*Tão sempre certos....por causa que os filhos, eles ficam se danando, fica mexendo nas coisa, bagunçando, ai eles têm que botar de castigo... (Keilyane)*

*Tão sempre certos...por que têm que bater na gente, se a gente teimar...ou então botar de castigo...(Rochele)*

Porém, tanto Keilyane como Rochele mudaram de opinião ao longo do interrogatório, apontando a falibilidade dos pais. Rochele, apesar de apresentar um pensamento bastante rígido a respeito dos direitos dos adultos sobre as crianças, acabou por admitir, nos dois blocos, que os adultos, eventualmente, também podem se enganar. No bloco das situações familiares, assim respondeu: *Não, às vez eles não tão certos não... quando a gente não faz coisa errada*.

Podemos supor que após contra-argumentações apresentadas, aconteceu uma desestabilização no pensamento da criança que a fez perceber que os pais cometem injustiças quando castigam sem que a criança mereça. Mas parece ter persistido uma idéia heterônoma, como manifestou também sua colega Keilyane, de que os pais têm o direito e até mesmo o dever (*tem que bater*) de usarem de violência quando as crianças cometem algo errado e esse *algo errado* pode ser apenas uma contrariação (*se a gente teimar*) ao desejo dos pais. A família dessa criança, segundo depoimento da professora

e de acordo também percepções minhas, pratica uma religião muito rígida, com severas regras de comportamento e proibições. Rochele se destaca em sala de aula por seu desempenho intelectual, é uma das poucas crianças da classe que lê e escreve com desenvoltura, mas interage pouco com os colegas, não participa de festas e comemorações. Esse exemplo nos leva a refletir que embora o desenvolvimento intelectual seja necessário para o desenvolvimento moral, não é por si só suficiente. O papel das interações sociais é imprescindível nesse processo evolutivo.

Na continuação do interrogatório de Keilyane, a garota manifestou um sentimento solidário ao estado físico, de gravidez, de sua mãe, que parece contribuir para admitir uma punição quando não colabora com sua mãe: *Ela bate em mim porque eu... eu fico bagunçando as coisa, aí a minha mãe tá grávida, aí ela não pode tá trabalhando muito.*

Após contra-argumentações, a garota, enfim, revelou sua revolta ao apontar o exagero que os pais cometem ao castigar os filhos: *É, não tão certos...quando eles ficam batendo nas filha com cinturão, que chega sai sangue.*

É provável que Keilyane já tenha sofrido uma violência severa vinda de seus pais, como a que descreve. Revelador se referir *batendo nas filha* e não nos filhos, como seria o mais comum. Keilyane não tem irmãos do sexo masculino, apenas uma irmã sobre a qual muito comenta, o que evidencia que ela está se projetando na situação. Keylianne admitiu uma autoridade aos pais que lhe assegura o direito e até mesmo o dever de castigar as crianças, quando essas extrapolam no comportamento, quando *se danam*, mas revelou não tolerar excesso sádico de violência *ficam batendo...que chega sai sangue.*

Aparece também, nos discursos de **Naiara** e **Walterson**, a referência aos exageros dos pais. Naiara forneceu resposta autônoma nos dois blocos. No bloco das cenas familiares, percebe-se uma forte carga emocional na fala da criança, que se baseou em suas vivências para fundamentar sua resposta:

*Não...porque dá pisa na gente...dão peia com cinturão...quando eu fico brincando de boneca e eu tenho que arrumar as coisa.*

A fala de Naiara indicou revelar não haver razão de se bater numa criança quando ela está envolvida numa atividade tão importante, prazerosa e ao mesmo tempo

tão inocente. A sua vivência, seu sentimento de ser injustiçada parece influenciar o modo como elabora seu juízo. Essa criança ajuda os pais num bar/ restaurante que é propriedade da família e parece ser severamente cobrada a abrir mão das brincadeiras infantis para servir aos clientes.

Walterson, nos dois blocos, expressiu raciocínio de base autônoma, buscando, em suas vivências, base para formular suas justificativas. Vejamos primeiro o que respondeu na situação familiar:

—*Tão.* [responde Walterson, de forma ansiosa, antes da conclusão da pergunta]

—*Ou algumas vezes eles não estão certos?* [insisto]

—*As vezes estão certos e as vezes não estão certos.*

—*É?...e quando são as vezes que eles não estão certos?*

—*Quando bate com... quando bate com o cinturão com força e fica a marca.*

Walterson transpareceu acreditar que os pais erram quando exageram nos castigos. Ele comunga essa idéia com Naiara e Keilyane, se fundamentando em suas próprias vivências familiares. De acordo com relatos da professora, essa criança apanha muito dos pais, o que parece contribuir para uma reflexão pela criança sobre os excessos sádicos dos adultos.

Ele também se fundamentou em suas vivências ao fornecer sua resposta na situação escolar:

—*Algumas vezes eu acho que elas não estão certas.*

—*Quando elas não estão certas?*

—*Quando elas ficam gritando.*

Essa criança é muito agitada e manifesta muito comportamento agressivo em sala de aula. A professora costuma dizer que ele é hiperativo e que já aconselhou a mãe levá-lo a uma neurologista e a uma psicóloga. Nas minhas observações em sala, ele era constantemente chamado a atenção pela professora, experiência que parece servir de base quando elabora seu juízo sobre a ação dos professores.

**Mário** manifestou estereotipia em sua justificativa, quando se reportou às suas vivências de criança subserviente: *Nunca me deu cartão porque eu sou obediente, mas se eu se danasse e ela [a professora] me botava de castigo, ela tava certa.*

Mário demonstrou acreditar que a professora nunca erra, já as crianças sempre estão erradas quando desobedecem qualquer regra estabelecida pelo adulto, independente do grau de arbitrariedade que as regras representem.

**Mauriciano** forneceu respostas de base autônoma nas duas situações do teste. Na situação familiar, embora tenha questionado a necessidade de um castigo arbitrário, talvez Mauriciano considerasse justo um outro tipo de sanção retributiva nos moldes de uma sanção por reciprocidade como uma alternativa de punição imposta pelo adulto à criança. Eis sua resposta: *As vezes eles estão, as vezes eles não estão...porque às vezes quando a gente faz alguma coisa errada, eles pega e bate em nós.*

Ele revelou acreditar que embora as crianças façam coisas erradas, não é justo os adultos agredirem-nas fisicamente.

**Shirley** baseou-se em suas vivências e decidiu por uma resposta autônoma nas duas situações do teste. Eis sua resposta na situação familiar:

*—Tão sempre certo, mas alguma vez não*

*—Quais as vezes?*

*—É as vez a gente num faz nada...assim uma coisa que nós se arrepende, aí eles vêm e castigam a gente.*

Para Shirley, os pais podem acertar mais do que erram, mas também erram. Ela ainda revelou perceber os pais como incompreensivos, não sabendo, muitas vezes, perdoar.

Assim respondeu na situação escolar:

*—Tão certa.*

*—Sempre?*

*—Sempre...porque a gente se dana.*

*—Acontece de ela dar carão quando vocês não se danam?*

*—É...quando nós tamo fazendo, quer dizer, quando eu tou fazendo prova, aí eu pego e quero entregar a ela, ela manda eu sentar. Aí, isso daí é uma coisa errada né? Entregar uma coisa a ela e ela não quer deixar.*

Shirley se referiu às suas experiências para elaborar sua justificativa e revelou perceber a professora como intransigente, ao tolher a liberdade dos alunos.

Como ela acredita nada ter feito de errado na situação que descreveu, a professora, então, não deveria tê-la frustrado.

Por fim, Shirley concluiu: *Sempre não né? Mas, quando fazer uma coisa errada ela tá.*

É interessante saber que em sala de aula, Shirley fazia constantes apelos à professora para obter determinados privilégios, como ser a primeira a entrar na sala no início da manhã ou a primeira a realizar uma atividade proposta a todas as crianças, mesmo que para tal conquista fosse necessário quebrar algumas regras. Nessas ocasiões a professora tentava interferir para garantir o espírito democrático da sala.

**Viviana**, nas duas situações do teste, manifestou convicção nas suas respostas de caráter autônomo. Assim foi sua resposta na situação familiar:

*Não tão certo. Quando os outro bate em nós, aí ela pega e bota castigo nós.... Um dia desse, a menina não arengou com ninguém e a mulher lá perto de casa, meteu a peia, quase matava a menina de peia.*

Os acontecimentos íntimos, familiares se manifestam freqüentemente na via pública, em sua comunidade. Viviana, por meio do relato de sua experiência de vida, de vizinhança, exprimiu sua revolta diante dos abusos praticados pelos adultos às crianças. Na situação escolar, respondeu: *Não tão certo...porque tem vez que as criança não faz nada, aí ela pega e dá carão, bota de castigo.*

Ficou claro que ela percebe que a professora comete injustiças.

**L2.f - Dois irmãos estavam brincando, e um deles, o Pedrinho, quebrou o brinquedo do irmão.** Após exposta a situação, iniciava-se um questionamento, perguntando qual a opinião da criança sobre a ação do Pedrinho. Depois afirmava-se que a mãe havia visto tudo e perguntava-se à criança o que ela achava que a mãe deveria fazer com o Pedrinho. Uma vez fornecida a resposta espontânea pela criança, prosseguia-se o questionamento: **Acontece que a mãe pensou diferente e imaginou em fazer três coisas com o Pedrinho, mas estava em dúvida sobre qual seria a mais certa. Ela pensou primeiro em fazer o Pedrinho dar um brinquedo dele para o irmão dele; ou então em fazer o Pedrinho arranjar dinheiro para pagar o conserto do brinquedo do irmão; ou então em colocá-lo de castigo e deixá-lo por uma semana sem brincar. Qual é o mais certo da mãe fazer?.** Após a escolha da *melhor*

sanção pela criança, perguntava-se: **com qual delas o Pedrinho vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?**

**L2.e - Dois alunos estavam desenhando em sala de aula e um deles, o Carlinhos, quebrou o estojo de lápis do colega.** Da mesma forma que na versão do contexto familiar, era feito um questionamento e, logo após, afirmava-se que a professora havia visto tudo e perguntava-se o que a criança achava que a professora deveria fazer com o Carlinhos. Após a criança dar a resposta espontânea, acrescentava-se: **Acontece que a professora pensou diferente e imaginou que poderia fazer três coisas diferentes com o Carlinhos, mas estava na dúvida sobre qual seria a mais certa. Ela pensou primeiro em fazer o Carlinhos dar o seu próprio estojo de lápis para o colega; ou então em fazer o Carlinhos arranjar dinheiro para comprar um estojo igual ao quebrado para o colega; ou então em colocá-lo de castigo e deixá-lo sem recreio por uma semana. Qual é o mais certo da professora fazer?** Depois que a criança indicava a sua escolha, perguntava-se: **Com qual delas o Carlinhos vai aprender a nunca mais quebrar o estojo do colega?**

É interessante observar que a temática abordada nessas situações do teste suscitam conflitos de ordem financeira, presentes em grande parte das justificativas apresentadas pelas crianças. Certamente, as privações materiais pelas quais passam essas crianças estão na origem desses conflitos. Portanto, evidencia-se nas respostas a essa questão o papel das condições econômicas e da inserção da criança no mercado de trabalho. Foi possível perceber que tal inserção permite à criança lidar de determinada maneira com os recursos materiais, especialmente com o dinheiro. Ou seja, *arranjar dinheiro* para comprar um objeto de pequeno valor é algo viável para uma criança de classe popular que já trabalha (o que é bem diferente de pedir dinheiro aos pais, como é comum na classe média ou alta), podendo ser quase impossível para outra criança com condições econômicas miseráveis, que dependa exclusivamente dos pais quanto aos recursos materiais.

Outro aspecto que também deve ser ressaltado nas respostas a essa questão é o papel das opções que foram apresentadas às crianças. Grande parte delas mudou o seu ponto de vista inicial ao se deparar com diferentes formas de lidar com a situação de conflito

É comum nos discursos de Gilvan, Kécio, Mário e Mauriciano uma preocupação com os recursos materiais ao tentarem solucionar a situação de conflito do teste.

**Gilvan** fez opção pela sanção recíproca nas duas situações do teste, após se deparar com as alternativas propostas. Observemos primeiro sua resposta na situação familiar: *Oh, eu acho melhor ele juntar o dinheiro e comprar um brinquedo igualzinho.*

Essa criança já trabalha como um pequeno vendedor e parece que a sua vivência serve de referência para permear o seu julgamento sobre a cena familiar. Apesar de sua precária situação financeira, como conhece a realidade do trabalho remunerado, reconhece a reparação do erro pela reciprocidade como justa e possível. No entanto, para algumas crianças da classe popular, como será visto numa resposta de uma das crianças, arranjar dinheiro parece ser a pena mais cruel.

Na situação escolar, embora conservando a reciprocidade em sua resposta, Gilvan apontou a opção mais econômica:

*Tem de escolher de dar o estojo de lápis pra ele ficar com o resto...e ele ficar só com o lápis pra fazer o dever...por que ele não tem dinheiro pra juntar*

Para Gilvan, um estojo de lápis, mesmo que diferente de um outro, possui a mesma função, já no caso do brinquedo, provavelmente, ele não tinha a certeza de que o irmão possuísse um similar, sendo mais justa a proposta de comprar um igual.

**Kécio**, tanto na situação familiar como na escolar, ofereceu inicialmente respostas que ressaltavam sanções arbitrárias, mas ao lhe serem mostradas as opções, se definiu pela reciprocidade, utilizando raciocínios semelhantes em ambas as situações. Assim respondeu nas situações familiar e escolar, respectivamente:

*É pagar...trabalhar e comprar outro.*

*Por que quebrou tem que pagar...trabalhar e arranjar dinheiro.*

Embora a opção sugerida explicita apenas *arranjar dinheiro*, a criança se referiu a *trabalhar* para ganhar dinheiro. Um castigo desses, certamente, é mais penoso do que seria para uma criança que pudesse contar com os pais para pedir dinheiro.

**Mário** iniciou propondo uma punição coercitiva, mas logo mudou de idéia ao lhe serem apresentadas as opções: *Dar o brinquedo, porque senão um fica com o brinquedo e o outro não fica.*

Mário pareceu revelar não ser justo que o garoto cujo brinquedo foi quebrado fique sem o dele, enquanto o que quebrou permaneça com os seus brinquedos

Na situação escolar, seu pensamento percorreu o mesmo caminho, mas se referiu às conseqüências de uma falta não reparada. Após apresentadas as três opções, Mário respondeu:

*É pra ele arranjar dinheiro...porque o outro não pode ficar sem estojo **porque a mãe dele bate nele...a mãe não tem dinheiro pra comprar...***

A criança revelou ser mais certo a restituição, pois de outra forma o inocente seria punido injustamente pela mãe que o castigaria por não ter dinheiro para comprar outro estojo. Interessante o fato de a criança se identificar com o menino prejudicado da história. Em suas justificativas o que pesa para ele são as duras conseqüências que uma perda material traz para alguém com poucos recursos financeiros. Talvez sua resposta pudesse ter sido outra caso seu poder de compra estivesse um pouco mais favorável.

Bastante curiosas e interessantes as justificativas fornecidas por **Mauriciano** às suas respostas, que não foram coincidentes nas duas situações do teste. Na situação familiar, eis um trecho da entrevista, após a criança se deparar com as opções dadas:

*—É deixar de castigo.*

*—Ficar de castigo é mais certo do que fazer ele arranjar dinheiro pra comprar o brinquedo do irmão?*

*—Nunquinha, aí ninguém vai dar pra ele, é melhor ficar de castigo.*

*—E qual dos dois castigos é o mais chato?*

*—O mais chato é arranjar dinheiro...porque a gente não tem alguém pra emprestar...*

Suas idéias parecem revelar que a falta cometida não foi tão grande ao ponto de necessitar que a criança culpada sofra o cruel castigo de reparo material. Ainda transparece ser quase impossível arranjar dinheiro emprestado quando se vive num meio economicamente desfavorecido.

Mais uma vez percebe-se a condição econômica interferindo na resposta da criança. Esse foi um caso particular em que a resposta foi considerada de cunho autônomo devido a elaboração da justificativa. Mauriciano fez uma profunda análise da situação da criança da história, identificando-se com a mesma e procurou um caminho mais justo, menos cruel para a reparação do erro.

Já na situação escolar apresentada, observa-se um rumo diferente nas suas idéias:

—*Mas o menino quebrou assim **sem querer**...não tem que brigar...*

(considera a intenção)

—Mas se tiver sido de propósito?

—*Aí tem que pagar outro*

Após apresentadas as opções da história:

—*Não é comprar, é dar o estojo dele...porque ele quebrou o dele...Não, é só pegar o quebrado e dar, o que ele quebrou, velho. [É só trocar]...Aí fica tudo igual, **já ele comprar um novo, aí é ruim pra ele.***

—De que forma ele vai aprender a nunca mais quebrar o estojo do colega?

—*Huum, dar o dinheiro (É o mais cruel)*

Mais uma vez observa-se a preocupação da criança em sanções que representam gasto material. Na sua condição social *arranjar* dinheiro é o caminho mais difícil para resolver a situação (*aí é ruim pra ele*). A troca do quebrado pelo íntegro é o caminho mais viável, pois não envolve gastos.

**Keyliane** apresentou oscilação no seu pensamento, ora se posicionando por uma resposta de coerção, ora por reciprocidade na situação familiar. Vejamos sua resposta:

—*Botava de castigo.*

—Você acha que colocar de castigo é mais certo do que fazer ele dar um brinquedo dele pro irmão?

—*É, é mais certo ele dar um brinquedo dele pro irmão...Dar um brinquedo pro outro...igualzinho.*

—E qual dos castigos vai fazer ele aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?

—*Só se ela botar de castigo, aí ele não quebra mais nunca.*

A criança acredita que, embora uma sanção por reciprocidade seja mais justa, porque é reparadora do erro (comprar pro outro *igualzinho*), um castigo coercitivo (mais severo) é o que vai garantir a não recorrência do erro. Essa sua resposta persistiu ao responder na situação escolar, que, após lhe serem apresentadas as opções, Keilyane pensou um pouco e respondeu:

—*Os dois são certos: ficar uma semana sem recreio e comprar o estojo do outro.*

—Só que a professora só podia fazer uma dessas duas coisas...

—*Botar de castigo.*

—E por quê?

—*Por causa dele comprar um pro amigo dele, aí num instante o amigo dele quebra também. Aí tem que botar de castigo...Se ele comprar um igualzinho, outra vez que ele tiver com raiva do amigo dele de novo, aí ele quebra de novo...Ficando de castigo e dando um **carão bem grande** ele aprende a nunca mais quebrar as coisa dos outro.*

O pensamento da criança revelou que a simples restituição do estojo pode não ser suficiente pois há o perigo de que o menino quebre novamente numa próxima oportunidade. Só uma punição coercitiva severa (*um carão bem grande*) será capaz de levar ao sofrimento necessário de reparar a culpa. Parece estar presente a idéia de que uma ação punitiva pode ser mais justa por não provocar humilhação, porém não eficiente no sentido de garantir a não recorrência do ato ilícito.

**Rochele** iniciou, na situação familiar, apontando uma sanção arbitrária, mas ao se deparar com as alternativas, mudou sua resposta:

—*Dar, pagar, é dar o dinheiro pra ele comprar outro brinquedo...*

—E por que você acha que isso é mais certo?

—*É porque ele tem que ficar com o brinquedo dele (É importante a reposição)*

—Então era isso que a mãe devia fazer, o mais certo é mandar ele comprar outro brinquedo?

—*Não, ele tem que ficar de castigo!*

—O de ficar uma semana sem brincar?

—*Não, **uma semana é demais.** É hoje pra ficar, aí, amanhã ficar de novo, Aí depois sai e começa de novo...*

Para Rochele parece não ser necessário um castigo tão duro, basta deixar o menino dois dias privado do recreio e logo ele já pode ficar livre do castigo.

—E por que que o menino deve ficar de castigo?  
(continuo o interrogatório)

—*Porque tem que ser assim, o menino tá errado, **tem que ficar de castigo.***

Rochele apresentou pensamento oscilante e acabou optando por um castigo arbitrário e necessário (*tem que ficar de castigo*), mas atenuado (*uma semana é demais*).

Já na situação escolar, Rochele fez predominar seu ponto de vista autônomo. Antes das opções apresentadas, ela se antecipou, julgando a atitude da criança: *É feio porque ele vai pagar*

Rochele manifestou preocupação com gastos financeiros. Para ela, a ação da criança da história é uma atitude que merece recriminação porque vai trazer prejuízo aos pais. Após conhecer as opções, ela oscilou um pouco entre a punição arbitrária e recíproca, mas predominou a segunda, justificando-a: *Porque, porque ele, ele não vai nunca mais quebrar a caixa de lápis do amigo dele. **Aí tem que dar a dele.***

Rochele também manifestou acreditar que o castigo recíproco é o mais cruel, pois a criança *tem que dar a dele*. A criança precisa ficar sem estojo para aprender a zelar pelos bens dos outros. Interessante comparar as respostas da criança nas duas situações do teste. Na situação familiar seu pensamento foi oscilante com uma predominância pelo castigo arbitrário, mas, ao mesmo tempo, se preocupou em atenuar a pena diminuindo o castigo de uma semana para dois dias. Já na situação escolar, a criança sugeriu uma sanção recíproca, mas acreditou que esse também seria o castigo mais cruel para a criança.

Shirley foi categórica ao optar até o fim pela sanção arbitrária, tanto na situação familiar como na escolar. Mas é interessante a forma como a criança justificou sua resposta na segunda situação, trazendo suas vivências de aluna, se referindo unicamente à professora do ano anterior. Shirley está repetindo a primeira série e sua professora do ano anterior, que será chamada aqui por Fátima, demonstra uma postura centralizadora no controle disciplinar, estabelecendo uma relação predominantemente coercitiva com seus alunos. Foi possível constatar a postura dessa professora em diversas situações da rotina escolar. É importante observar que Shirley é uma garota que se envolve em constantes conflitos com os colegas e, através de relatos de profissionais da escola, foi uma aluna bastante *problemática* no ano anterior por seu *comportamento difícil*. Provavelmente, diante desse comportamento da criança, Fátima, muitas vezes, lançou mão de castigos expiatórios. Vejamos a resposta da criança na situação escolar:

*Uma semana de castigo sem ir pro recreio... porque isso daí inté eu né?, quando eu estudava com a tia Fátima, ela pegava e colocava eu de castigo... porque ele se dana, quer dizer, assim, eu se danava demais, a minha tia colocava eu de castigo. Aí **mulher, vai passar uma semana, uma semana é...é...sem recreio**" [reproduz o que, certamente, escutava da professora]. Aí nós fica aqui no pátio, fazendo nada.*

Shirley reproduziu uma frase que, provavelmente, já ouviu da ex-professora. Sente-se o quanto as atitudes de um professor pode contribuir para reforçar o pensamento heterônomo da criança. Shirley, mesmo vítima de castigos arbitrários, acreditou ser essa a postura correta. Curioso o fato de não ter se referido à sua professora atual, mais democrática e não adepta ao castigo de privar a criança do recreio.

**Viviana** forneceu resposta de reciprocidade na situação familiar e de transição na situação escolar. Na familiar seu pensamento foi bem claro: *Porque num era pra ele ficar de castigo...arranjar dinheiro e comprar outro bem lindo.*

Para Viviana, não há necessidade de castigo se a falta pode ser reparada e o outro menino receber um brinquedo ainda melhor, *bem lindo*.

Já na situação escolar, seu pensamento oscila, fornecendo uma justificativa peculiar:

—*Porque o menino quebrou, aí ele vai ter que...se tiver o dele, vai ter que dar pra ele o mermim.*

—Mas por que que você acha que isso é o mais certo?

—*Porque se ele tivesse um igualzinho, aí ele dava, mas se ele não tiver...bota ele de castigo.*

Embora preferencialmente Viviana tenha apontado uma sanção recíproca, transpareceu, na sua justificativa, a necessidade de algum tipo de retribuição para a falta cometida, mesmo que seja uma sanção expiatória. A reciprocidade apenas é possível, se a criança tiver condições de oferecer o seu estojo em troca. Pode-se apontar uma preocupação de ordem financeira, certamente originada de sua precária condição econômica, na base das reflexões de Viviana acerca da situação-problema por ela julgada.

## **II - Conflito entre justiça retributiva e distributiva**

A justiça retributiva exige sempre uma reparação da infração cometida, seja por uma sanção expiatória, nas relações coercitivas, ou por reciprocidade, nas relações mais cooperativas. Já a justiça distributiva, embora coerente com os princípios cooperativos das sanções por reciprocidade, *se opõe às formas primitivas de sanção e termina mesmo por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre as duas.* (Piaget, 1932/1994,p.200).

**II.1.f - Uma mãe tinha duas filhas. a Maria, que era obediente, e a Carol, que era desobediente. Toda vez que a mãe fazia um bolo bem gostoso, ela dava um pedaço bem grande à Maria, que era obediente, e um pedaço pequeno para a Carol, que era desobediente. O que você acha disso?**

**II.1.e - Uma professora tinha vários alunos, alguns eram obedientes e outros desobedientes. Às vezes ela trazia bombons para dar aos alunos. Aos obedientes ela sempre dava dois bombons e aos desobedientes ela dava um só bombom. O que você acha disso?**

Dependendo da resposta da criança, se acreditava que a mãe (ou professora) estava certa ou errada, era apresentado um argumento no sentido contrário, tentando melhor compreender o princípio no qual a criança estava se baseando.

Nessa questão, foi possível observar uma característica peculiar que se manifesta no fato de nenhuma resposta de justiça retributiva ter sido fornecida no bloco das situações familiares, enquanto quatro foram apresentadas no bloco das situações escolares. A idéia de que os pais devem amar os filhos igualmente e não fazer-lhes discriminação por manifestarem atitudes distintas parece ser um sentimento muito forte entre as crianças. Talvez porque seja mais socialmente aceito uma professora que discrimina seus alunos ou manifesta afeição diferenciada entre eles do que uma mãe que dispense tratamento diversificado aos seus filhos. À professora até que cabe demonstrar mais ou menos amor aos seus alunos, mas uma mãe jamais seria perdoada por manifestar amor em intensidade diferenciada aos seus filhos. As crianças entrevistadas foram quase unânimes em condenar a atitude da mãe da história que lhes foi contada, por discriminar suas filhas, dando-lhes atenções diversificadas.

Estão descritas a seguir como as crianças se justificaram ao condenar a ação da mãe da história, iniciando por **Gilvan**, que cita apenas o fato de que a mãe deve ser *unida* aos filhos, deve amá-los: *Porque a mãe tem que se unir com os filho dela.*

No entanto, a maioria das crianças deixa claro que as meninas personagens, sendo irmãs, devem ser tratadas igualmente pela mãe. O fato de serem suas filhas é preponderante, as tornam igualmente merecedoras, apesar do comportamento diferenciado delas. É o que se pode observar nas afirmações de Kécio, Mauriciano, Keilyane, Rochele e Shirley:

*Porque todas duas, todas duas merece, uma não é mais merecida do que a outra não (Kécio)*

*Ocê num sabe que são irmã?, num são irmã?... o mais certo é dar igual pras duas... tem que ser igual. (Mauriciano)*

Kécio e Mauriciano manifestaram pensamento semelhante. Kécio acredita que, por serem irmãs, as garotas devem receber tratamento igual por parte da mãe. Da mesma forma, para Mauriciano, a mãe, consciente que as duas meninas são igualmente filhas dela, tem como obrigação tratá-las sem distinção.

**Keilyane** pareceu condenar a ação da mãe da história, acreditando que não cabe a uma mãe fazer distinção entre os filhos, pois tal atitude provoca discórdia entre os irmãos, quando afirma:

*Por causa que ela, a desobediente, também é filha dela, aí ela tem que dar o pedaço pra todas duas, do mesmo tamanho pra não ficar brigando*

Rochele também defende a idéia de que a mãe deve amar igualmente os filhos e quem ama igual, deve oferecer igual:

*É errado, porque não tem que gostar só de uma, tem que gostar de todas duas...porque isso tá errado, ela gostar só de uma e não gostar de outra.*

Para Shirley parece que se a menina tivesse feito uma travessura específica, algo que se diferenciasse da sua cotidiana desobediência, até que mereceria a punição, mas não se justifica nessa situação da história:

*Não, errado...porque se fosse outra coisa, aí, então podia dar mais...que ela tivesse feito uma coisa que deixasse a mãe dela triste...aí....*

Interessante o fato de Shirley não ter feito qualquer ponderação sobre a atitude dos alunos na situação escolar, aceitando plenamente a postura discriminatória da professora, como veremos logo mais.

Embora algumas crianças conservem os mesmos princípios nas justificativas de suas respostas na mesma questão adaptada à realidade escolar, foi possível perceber que as respostas fornecidas na situação familiar são mais carregadas de emoção.

Vejamos aqui as justificativas das mesmas crianças citadas acima ao condenar a atitude da professora da história na situação escolar, inicialmente analisando as respostas de Kécio e Rochele que ressaltaram o fator igualdade de merecimento entre alunos, independente de suas manifestações comportamentais:

*Tem que dar o mesmo tanto...Porque um não é mais merecedor do que o outro (Kécio)*

*Errado, porque ela não só tem que gostar dos obedientes, tem que gostar também dos danados. Seja que ele é danado, mas tem que gostar dela. (Rochele)*

Já Gilvan, Keilyane e Mauriciano salientaram o cuidado que a professora deve ter na relação com seus alunos para não provocar discórdia entre as crianças, sendo para isso necessário não discriminá-los por seus comportamentos:

*Eu acho que tem que dar dois pra cada um...porque se não dá dois pra cada um, dar um e dar pra outro, aí o outro fica com raiva (Gilvan)*

*Tá errado...porque no lugar dela dar dois bombons pra tudinho, pra não ficar brigando um com outro, ela dá só um pros desobediente( Keilyane)*

*Porque tá errado...Porque ela é pra dar igual pra não ficar com briga (Mauriciano)*

De todas as respostas das crianças citadas, tanto na situação familiar como escolar, está destacado em negrito os trechos de falas que contém uma carga afetiva mais acentuada. Como foi visto, a Rochele e o Mauriciano conservaram de forma quase idêntica os princípios de suas respostas, mas nas respostas das demais crianças, percebe-se maior indignação diante da mãe que discrimina suas filhas, não demonstrando tanto estranhamento na mesma atitude manifestada pela professora.

Vejamos agora as justificativas Mário, Shirley e Naiara, que forneceram respostas de justiça retributiva na situação escolar. **Mário** parece acreditar ser legítima a discriminação utilizada como um corretivo: *Tá certa...**pra aprender a não se danar mais.***

**Shirley** se identificou com a professora da história e, com a entonação da voz alterada, manifestando indignação, defendeu integralmente uma postura autoritária: *Oh...certo...Porque se dana e é pra dar a mesma coisa? **Se eu fosse professora eu pegava e dava só um.***

**Naiara** pareceu defender um padrão estereotipado de comportamento infantil, o *aluno bonzinho*, como merecedor de recompensas da professora: *Certa...porque os comportado têm direito e os não comportados não têm direito.*

### III - Conflito entre igualdade e autoridade

Piaget (1932/1996,) se refere a três fases evolutivas de passagem da heteronomia para a autonomia, quanto ao desenvolvimento da justiça distributiva em relação à autoridade pelo sujeito. Na primeira fase predomina a justiça retributiva. Aqui, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis e as crianças consideram certo o adulto exercer sua autoridade sobre ela. Na Segunda, o igualitarismo se desenvolve e

tem primazia sobre qualquer outro argumento. Assim, a justiça distributiva opõe-se, em casos de conflito, à obediência e à sanção, já revelando uma relativa autonomia em relação à autoridade. As crianças preferem a justiça à obediência. Na terceira fase, finalmente, surge a noção de equidade. A igualdade, agora, é subordinada às circunstâncias e à situação particular de cada conflito e não baseada simplesmente na igualdade. O sentimento de equidade leva o sujeito a considerar circunstâncias atenuantes como idade, condição de saúde, serviços realizados anteriormente, entre outras. Como disse Piaget (*idem*, p. 216), a equidade leva *a matizar o igualitarismo*.

Para se analisar essa relação entre igualdade e autoridade, duas questões foram apresentadas. A primeira contrapôs as duas situações e possibilita uma opção pela equidade e a segunda introduziu um elemento novo que é a solidariedade:

**III.1.f - Uma mãe acordou doente e pediu ajuda aos filhos para arrumar a casa. Ao Paulinho pediu para varrer a sala e ao André para lavar os pratos. Enquanto a mãe estava deitada, o Paulinho fez o serviço dele e o André, em vez de lavar os pratos, foi para a rua jogar bola. Quando a mãe se levantou, viu que o André não tinha feito seu serviço e mandou o Paulinho também lavar os pratos, que era o serviço do André. O que você acha disso?**

**III.1.e - Uma professora acordou com muita dor de cabeça, mas, mesmo assim, foi dar aula. Neste dia a sala estava muito desarrumada e como ela estava doente, não podia arrumar a sala sozinha e pediu ajuda aos alunos. Ao Lucas pediu para arrumar as carteiras e ao Pedrinho pediu para apanhar uns papéis que estavam no chão e pediu aos dois que fizessem isto antes de irem ao recreio pois a sala precisava estar pronta até lá. Logo depois a professora saiu de sala para tomar um remédio e descansar um pouco. Quando a professora voltou, o Lucas estava acabando de fazer o seu serviço, mas a professora viu que o Pedrinho não tinha feito o dele e já tinha saído para o recreio. A professora, então, pediu ao Lucas para fazer também o serviço do Pedrinho. O que você acha disso?**

As respostas fornecidas pelas crianças podem ser de **obediência à autoridade** (Ex.: afirmar que a mãe (ou professora) estava certa, tendo a criança que obedecer, ou, embora acreditando que o adulto não estivesse agindo corretamente, a criança deveria obedecer. Em ambos os casos sem questionar a autoridade, já que foi ordem de um superior), de **igualdade** (ex.: dizer que a mãe não foi justa porque tinha

que cobrar igualmente dos dois irmãos) ou de **eqüidade** (ex.: apontar a necessidade de igualdade, mas ponderar o contexto, dar auxílio à mãe doente é mais importante que alegar a falta de colaboração do irmão).

Nessa questão houve uma predominância de respostas de eqüidade na situação familiar, enquanto na situação escolar prevaleceram respostas de igualdade. Esses dados podem levar a supor, mais uma vez, que fatores emocionais estejam interferindo no julgamento das crianças na situação familiar, fazendo emergir um sentimento de solidariedade à mãe doente e, assim, prevalecer a eqüidade. Já na situação escolar, um sentimento maior de justiça, por algumas crianças, parece prejudicar a percepção do contexto, a professora doente.

Na elaboração das justificativas, observa-se nas respostas de Keilyane e Viviana, referência às suas vivências familiares, que parece fortalecer a idéia da eqüidade. Também aparece na resposta de Shirley, projeções na sua vida pessoal, mas relativas à escola e justificando a necessidade da obediência ao adulto.

**Keilyane** pareceu acreditar que um sentimento de gratidão deve guiar nossos atos. Ela buscou, nos exemplos de sua vida, justificativa para suas respostas. Numa questão anterior já havia se referido à gravidez de sua mãe e à impossibilidade dela ficar sobrecarregada de trabalho.

*Devia [fazer] Por causa que a mãe dele tava doente, aí o outro jogar bola, aí ficou em casa varrendo a sala, aí quando ele terminasse de varrer a casa ele ia lavar o prato... Por causa que a mãe da gente, ela trabalha muito pra gente, aí a gente tem que fazer também por ela também.*

Sua resposta na situação escolar foi a seguinte:

*Tinha que fazer... porque a professora tava doente, aí mesmo assim ele foi pra aula pra não faltar, pra não perder a escola, aí ela tem o direito [certamente, quis dizer o dever] de pegar e vir, e fazer as coisa... A professora tava muito doente e tinha ido pra escola pra ensinar eles.*

Para Keilyane, a professora da história merece consideração, uma vez que, mesmo doente, se sacrificou pelos alunos, indo trabalhar.

**Viviana** não hesitou em apontar o valor da equidade ao justificar sua resposta na situação familiar:

*O menino tinha que fazer porque a mãe dele tava doente e não podia fazer nada...um dia desse minha mãe tava doente e eu fiz tudo dentro de casa...toda vez quando ela tá doente, aí ela manda eu fazer tudo dentro de casa.*

A criança, de forma semelhante à Keilyane, se reportou às suas vivências familiares e ressaltou a necessidade da solidariedade (*o menino tinha que fazer*) com quem está em situação de desvantagem (*a mãe dele tava doente*). Ela também conservou a idéia de equidade na situação escolar, mas sem referência a experiências vividas.

**Shirley** conservou nos dois blocos seu pensamento extremamente heterônomo. Vejamos primeiro sua resposta na situação familiar, em que ela revelou que a obediência à autoridade deve estar na base da ação das crianças.

*—Tava certa...porque o outro deixou as coisas com tudo, não fez nada e foi jogar bola no meio da rua.*

*—E o Paulinho devia fazer o serviço que era do irmão?*

*—Devia...pra obedecer a mãe dele.*

Na situação escolar a criança projetou suas vivências com a professora:

*É, eu acho que se fosse minha professora, intê eu gosto da tia Lucy...sempre eu pergunto: tá precisando de uma ajuda tia Lucy?, aí ela diz: não, pode sentar, aí eu vou e sento. Mas isso daí, se fosse eu, tinha pegado e ajuntado, eu tinha intê ajudado o meu colega também.*

Pode-se perceber estereotipia no seu pensamento, parecendo buscar uma imagem de *boa menina*, sempre solícita aos olhos dos adultos. *O menino devia fazer, né?...porque a professora mandou, né? Né, é como se fosse nossa mãe, pra mandar nós fazer as coisa e nós fazer.*

Shirley comparou a autoridade de professora à autoridade materna. Para ela, a condição de autoridade obriga obediência à criança.

**Gilvan** forneceu uma resposta de cunho autônomo e plena equidade na situação familiar, enquanto na situação escolar sua resposta foi de heteronomia. Observemos primeiro sua resposta na situação familiar:

*Eu acho se a mãe manda fazer o trabalho, faz...porque a mãe tá doente, tem que ajudar a mãe quando ela tá doente...ele tava preocupado com a mãe dele, aí ele vai e faz o serviço...”*

Gilvan manifestou que o sentimento de preocupação com uma pessoa a quem temos consideração deve gerar solidariedade.

—E se mãe não estivesse doente?

—*Ele tinha que brincar*

Para ele, nesse caso, a ordem não seria mais justa e o menino não mais teria obrigação de acatar. Já na situação escolar, Gilvan pensou diferente:

—*Ele tem que fazer...*

—Por que você acha que ele tem que fazer?

—*Porque é assim: tem que fazer o trabalho do outro, só sair pro recreio... depois [quando acabar o serviço], quando ele [o que não fez o serviço] voltar do recreio, a professora bota ele de castigo...se o menino não faz, a professora bota de castigo.*

Pode-se supor que Gilvan acredita que a criança deve se preocupar apenas com a ordem que recebeu e cumpri-la. Não deve, portanto, alegar o erro do companheiro de não ter acatado a ordem. Cabe à autoridade (a professora) fazer justiça e castigar quem não a obedece: *quando ele voltar do recreio, a professora bota ele de castigo.*

Nas respostas de Kécio e Naiara, percebe-se em comum a defesa da idéia de igualdade nas duas situações do teste. **Kécio**, em ambas situações, transparece indignação na sua voz diante de uma ordem, considerada por ele, desaforada e injusta. Vamos observar primeiro sua resposta na situação familiar:

—*Não tem que ter mandado não. Quando ele chegar, ele é que tem que ter feito* (Kécio fala apontando para o menino do desenho, referindo-se ao André, que não cumpriu a ordem).

—Mas então o Paulinho devia fazer o que a mãe pediu?

—*Não.*

Eis sua resposta semelhante na situação escolar: *Não, ele é que tem que fazer* (igualmente ao que aconteceu na situação anterior, ele aponta para o desenho do suposto Pedrinho).

**Naiara** oscilou, ora acreditando que a criança deve obedecer ao adulto mesmo quando este esteja errado, ora acreditando que a criança não deve acatar as injustiças do adulto na situação familiar, mas prevaleceu sua resposta de igualdade, conservando essa idéia também na situação escolar. Analisemos sua justificativa na situação familiar:

—*A mãe tava certa não, tinha que mandar o outro*  
(o André)

—E o Paulinho era pra obedecer à mãe?

—*Era*

—As crianças têm que fazer sempre o que os adultos mandam?

—*Têm...porque senão vão ficar de castigo*

A Naiara fica de castigo e apanha quando não obedece aos seus pais nas ocasiões em que eles a obrigam a trabalhar. Ela percebe a crueldade e a injustiça praticada por seus pais, mas reconhece que sua condição de criança não lhe dá condições de optar. Mesmo as ordens injustas precisam ser cumpridas sob o risco de sofrer a humilhação do castigo ou da surra. No entanto seu pensamento se desestabilizou diante de insistentes contra-argumentações:

—Mesmo a mãe estando errada o Paulinho tinha que obedecer à mãe?

—*Não...nera pra fazer não*

—Mesmo que a mãe tenha mandado?

—*Mesmo que a mãe mandando*

Podemos supor que Naiara gostaria de poder agir em sua casa conforme o que ela escolheu para o personagem da historinha, caso lhe fosse possível.

**Rochele** forneceu respostas que ressaltam a obediência nas duas situações do teste, manifestando acreditar que a autoridade adulta é inquestionável, mesmo quando injusta. Vejamos, primeiro, sua resposta na situação familiar:

—*Tá errada, ela tinha que mandar era o outro.*

—E o Paulinho era pra obedecer a mãe?

—*Sim...porque ela mandou.*

—Mesmo a mãe estando errada, ele tem que obedecer?

—*É...só que ela mandou.*

Da mesma forma, na situação escolar, Rochele responde, repetindo o mesmo princípio que utilizou no bloco anterior, ou seja, qualquer ordem adulta deve ser acatada, independente de seu caráter de justiça ou injustiça:

—*Tá errado porque ela tinha que chamar... o outro pra tirar os papel do meio...*

—O Lucas era pra fazer o que a professora pediu?

—*Era, porque a professora mandou.*

**III.2.f - Um pai tinha dois filhos: o Joãozinho, que era obediente e comportado, e o Carlinhos, que vivia fazendo bagunça. Um dia o pai viajou e pediu para eles ficarem em casa bem comportados, mas o Carlinhos continuou fazendo bagunça. Quando o pai voltou de viagem queria saber o que tinha acontecido, e perguntou ao Joãozinho o que o Carlinhos tinha feito de errado durante a viagem. Você acha que o Joãozinho devia contar para o pai sobre as bagunças do Carlinhos?**

**III.2.e - Numa sala de aula tinha um aluno, o Luizinho, que era muito bem comportado e obediente e tinha também um outro, o Julinho, que vivia fazendo bagunça. Um dia a professora precisou ir na sala de outra professora e pediu para os alunos ficarem bem comportados, mas o Julinho continuou fazendo bagunça. Quando a professora voltou queria saber o que tinha acontecido, e perguntou ao Luizinho se tinha acontecido alguma coisa errada durante o tempo que ela não estava na sala. Você acha que o Luizinho devia contar para a professora sobre as bagunças do Julinho?**

Nessa questão o princípio de solidariedade/igualdade entre os irmãos/colegas em oposição à autoridade paterna/do professor foi apresentado.

Com o objetivo de melhor compreender o juízo das crianças no interrogatório, não era restringido unicamente a pergunta sobre se era certa a delação. Foi considerado importante aprofundar a discussão com os sujeitos, contra-

argumentando sua opinião inicial, apresentando a possibilidade da não delação a fim de se observar possíveis alterações nas respostas fornecidas pelas crianças.

Para tanto, após uma resposta afirmativa da criança entrevistada de que a criança da história deveria contar para o pai, era apresentada uma resposta diferente, com a finalidade de contra argumentar, seguindo a prática de Piaget: “Eu fiz essa mesma pergunta a um menino (ou a uma menina, de acordo com o sexo da criança interrogada) numa outra escola e ele(a) me respondeu que se fosse com ele(a), não contaria, ele(a) pediria ao pai (ou à professora, conforme o bloco que estivéssemos interrogando) para que perguntasse diretamente ao irmão (ou colega)” e perguntava: “o que você acha da resposta desse(a) menino(a), ele(a) está certo(a) ou errado(a)?”.

Nessa questão houve uma grande predominância de respostas heterônomas, apenas duas crianças forneceram, nas duas situações do teste, respostas que ressaltavam a importância de solidariedade aos colegas. Foi possível perceber elementos em comum nas respostas de algumas crianças que nos fazem refletir sobre as razões pelas quais as crianças acreditem ser corretas as delações. Deve-se ressaltar que as relações que os adultos estabelecem com as crianças, as ameaças, os sermões, as transmissões de determinadas crenças religiosas, castigos infligidos, entre outras manifestações coercitivas, parecem incentivar o ato de delação entre as crianças, prejudicando que emirjam entre elas o sentimento de união e solidariedade.

É importante se referir o papel fundamental que a opção da contra-argumentação apresentada exerceu para possibilitar as respostas de solidariedade pelas crianças. Nenhuma criança, apresentou espontaneamente, anterior à opção apresentada a possibilidade da não delação.

Foi possível perceber nas respostas Mário e Walterson motivos religiosos que conferem caráter necessário à delação. **Mário** forneceu resposta que denota obediência cega nas duas situações do teste, baseando-se em justificativas impregnadas de preceitos religiosos que acredita verdadeiros, sem mudar de idéia após a escuta das historinhas. Assim respondeu na situação familiar:

—Se você tivesse um irmão e você fizesse bagunça, aí teu irmão contasse pro teu pai, você iria achar teu irmão mais bacana ou menos bacana? (apelo na contra argumentação)

—*Mais bacana...tem que contar ...porque não pode falar mentira pro pai, porque faz mal mentir pro pai...Deus castiga quem mente pro pai.*

Mário identificou omitir com mentir, considerando ambas uma grave falta quando se referiu à autoridade paterna. Para ele uma lei superior julga e determina as ações humanas e, mesmo quando os pais desconhecem as *más ações* dos filhos, a providência divina se encarrega de castigar os infratores.

Seu pensamento se manifestou da mesma forma na situação escolar: *Tá errada...porque não pode mentir não, porque faz mal....porque Deus castiga.*

**Walterson**, na situação familiar, manifestou a idéia heterônoma de ser proibido guardar *segredos* (assim compreendeu a omissão de informação) e não revelá-los aos adultos: *Tá errado ..tem que contar...pra não ficar em segredo*

Na situação escolar, de forma semelhante ao seu colega Mário, utilizou preceitos religiosos para justificar sua resposta: *Deve contar...não pode esconder mentira...porque Deus castiga!*

O temor ao castigo também é o foco central das respostas de Rochele e Gilvan, dessa vez não mais um castigo divino, e sim contextualizado na vida real, provavelmente respaldado por experiências pessoais.

**Rochele** manifestou acreditar que a subserviência à autoridade deve predominar, mesmo quando escutou a historinha de contra argumentação nas duas situações do teste. Mas, na situação familiar, revelou um pensamento um pouco mais flexível, acreditando que em algumas situações particulares o companheirismo pode prevalecer sobre a obediência aos adultos. Assim respondeu nessa situação:

—Tu achas que, se contar, o menino vai ser mais ou menos legal?

—*Mais legal.*

—O irmão vai achar ele mais legal ou menos legal?

—*Não, se ele me achar legal, ele não tem que contar.*

Rochele se projetou na história, se identificando com o personagem infrator e pareceu acreditar que quando há uma relação afetiva, a solidariedade com o colega

deve predominar. Mas no final, diante de uma contra-argumentação, ela sustentou uma resposta de caráter heterônomo:

—Então tu achas que ele não tem que contar? E se o pai perguntar?

—*Aí ele tem que contar...porque o pai dele tá mandando ele dizer...senão é ele que leva a pisa!*

Em sua fala e, certamente baseada em sua própria experiência familiar, Rochele manifestou ser difícil a solidariedade entre irmãos quando a política dentro de casa funciona por meio de violência.

Essa resposta de Rochele foi considerada de transição por ela ter admitido a possibilidade de não delatar o irmão, manifestando que a autoridade nem sempre deve ter supremacia. Analisando sua justificativa *senão é ele que leva a pisa*, percebe-se o quanto os pais prejudicam o desenvolvimento do juízo moral de seus filhos e até mesmo suas ações morais quando se utilizam de métodos violentos. Podemos comparar certas atitudes dos pais com os mecanismos de tortura utilizados para obter informações de vítimas. A atitude de delação pelas crianças, nessas condições, se manifesta como uma estratégia de sobrevivência, não podendo ser identificada como subserviência.

Rochele forneceu resposta de base heterônoma na situação escolar e persistiu após escutar a historinha da contra argumentação: *Errado porque ele, ele tava mentindo pra professora, se ele não dizer pra ela.*

Assim como Mário e Walterson, Rochele identificou omitir com mentir, considerando ambas falta grave.

—Tu achas que as crianças têm sempre que contar pra professora o que os colegas fizeram?

—*Têm...porque senão ele, ele fica do mesmo jeito. **Aí quando a professora vai sair, eles, ele fica bagunçando de novo.***

Rochele pareceu acreditar ser sempre necessário uma interferência autoritária do adulto para *ensinar* a criança a não repetir mais uma infração, do contrário, *ele fica do mesmo jeito*. Interessante a observação da criança de que a bagunça dos alunos ocorre quando a professora se ausenta. Ela acredita que, por meio de coerção, a professora vai conquistar o respeito incondicional dos alunos, independente de sua presença.

Na situação escolar, de forma inversa à anterior, Rochele não admitiu a possibilidade eventual de não delatar o colega. Uma observação que se pode fazer é que não houve também projeção no personagem. É possível que a identificação com o personagem leve a criança a analisar o problema de uma forma mais próxima, como se tivesse vivenciando a situação e, nesse caso, a condescendência pode passar a ser maior.

**Gilvan** faz referência ao temor ao castigo nas duas situações. Na situação familiar oscilou entre a solidariedade ao irmão e à delação, decidindo pela fidelidade à autoridade:

—*Tem que contar...porque se não contar, aí ia botar de castigo, o pai.*

—O irmão dele vai achar ele mais legal ou menos legal, se ele contar?

—*Menos legal.*

—Menos? E assim mesmo deve contar?

—*É...não contar.*

—Então é melhor não contar para o pai?

—*Contar, porque se o pai encontrar a casa toda desarrumada aí ele vai...tem que arrumar todinha.*

Na situação escolar, além da referência ao castigo revelou estereotipia em suas idéias, o *bom menino* é aquele que age conforme a vontade da autoridade:

—*Deve...porque se ele contar, aí ele vai ser um bom menino.*

—O colega vai achar ele legal, se ele contar?

—*É, vai não*

—E então, ele deve ou não contar?

—*Deve...porque se ele não contar, aí a professora bota de castigo.*

Gilvan pareceu revelar em seu pensamento que a opção do garoto pela delação é necessária senão ele vai ser ainda mais prejudicado que o companheiro, sofrendo a humilhação do castigo mesmo sendo inocente, caso a professora descubra a omissão.

Naiara e Shirley basearam-se em suas vivências e defenderam a necessidade da delação sem maiores explicações. **Naiara** seguiu um caminho semelhante ao de Gilvan, acreditando que, para o colega, o menino mais solidário (*bacana*) é o que não o entrega, mas permaneceu inflexível a todas as contra argumentações, persistindo na resposta heterônoma nas duas situações do teste. Na situação escolar, se projetou na história, se identificando com o personagem e se posicionando pela subordinação à autoridade: *Ela falou errado. [a menina da contra argumentação agiu errado]...eu sempre conto...porque tem que contar!*

**Shirley** se apoiou em suas vivências e se projetou no personagem do dilema da história, nos dois blocos, conservando um pensamento heterônimo inflexível. Assim se posicionou na situação familiar, após fornecer resposta heterônoma e se defrontar com a historinha da contra argumentação: *É...(pausa)...eu não, eu falava tudinho pra ela.* Na situação escolar, sua posição é semelhante: *Pra mim, é que se a minha professora perguntasse a eu, eu mermo dizia...pra botar ele de castigo!*

Shirley demonstrou, na ênfase como desprezou uma possível atitude de solidariedade com o colega, que assume integralmente o papel de *dedo-duro* e acredita convictamente que toda falta exige uma reparação coercitiva, *pra botar ele de castigo.*

**Mauriciano**, nos dois blocos, embora admitindo que o colega que não delata o outro é mais solidário (*bacana*) com o companheiro, foi inflexível em seu pensamento, acreditando na necessidade de delação. Na situação escolar justificou de forma peculiar a necessidade da delação: *Tá errado, se ele fosse quetinho, todo mundo tivesse queto, eu não ia contar.* [Eu só não contaria se não tivesse mesmo nada para contar]

Para Kécio, Viviana e Keilyane foi fundamental o papel da contra-argumentação que exerceu uma função desestabilizante no pensamento das crianças, fazendo-as acreditar na legitimidade da opção pela solidariedade ao colega. Pode-se supor que uma suposta idéia de não contrariar o pesquisador (representante da autoridade adulta) impeça à criança optar diretamente pelo caminho do companheirismo aos seus coetâneos.

**Kécio** mudou radicalmente sua postura após ouvir a historinha nas duas situações do teste. Vejamos primeiro a situação familiar:

—*Esse daí tá certo...o menino que ajuda o outro colega.*

—Então, o que o Joãozinho devia fazer?

—*Não, contar não...deixe que ele conversava. O Carlinhos conversava com o pai dele.*

As palavras de Kécio passaram a manifestar que não seria justa uma interferência do Joãozinho, devendo o assunto ser resolvido exclusivamente entre os dois envolvidos, o Carlinhos e o pai.

Na situação escolar, Kécio persistiu no seu pensamento, mas dessa vez teceu uma crítica mais direcionada à figura da autoridade: *É, não é pra contar...a professora é que tinha que ir na mesa dela e conversar com ele, na mesa do danado*

Kécio pareceu acreditar que não cabe à professora instigar delação entre os colegas, devendo ela ter a iniciativa de resolver a situação de conflito diretamente com o infrator (*A professora é que tinha que ir até a mesa dela conversar*).

**Viviana** forneceu respostas de plena autonomia nas duas situações do teste. Na situação familiar chega a iniciar por uma resposta de cunho heterônomo, mas, ao ser confrontada com as contra-argumentações, revela pensamento flexível defendendo a solidariedade:

*Tá certa (a menina da contra argumentação que opta por não delatar o irmão) Ele não era pra ele conversar com esse, era pra ele conversar com ele. [O pai devia conversar diretamente com o irmão infrator]...melhor pedir pro pai perguntar o irmão.*

Já situação escolar, Viviana inicia por uma resposta de autonomia: *Não, bastava ele perguntar a bagunça pro menino e perguntar o que ele fez.* [A professora deveria ir se entender diretamente com o aluno bagunceiro].

Possivelmente, Viviana lembrou da pergunta semelhante do bloco anterior e da contra argumentação que lhe havia sido apresentada na ocasião. Apesar dessa evidência, nada abala seus méritos de um juízo moral elevado em relação ao do grupo de colegas de classe. Na experiência com as crianças entrevistadas foi possível constatar que essa associação entre as respostas dos dois blocos não é tão frequente.

Curioso como **Keilyane** demonstrou pontos de vista opostos nas duas situações do teste, permanecendo na sua crença heterônoma, depois de escutar a

historinha na situação familiar e mudando radicalmente seu ponto de vista na situação escolar. Talvez sentimentos de rivalidade dela com sua irmã Keile estivessem permeando seu raciocínio sobre a situação de conflito. Eis sua resposta na situação familiar:

*Essa menina tá errada...por causa que no lugar dela dizer que vai contar, ela disse que não vai contar. Porque toda vez que eu tô lá em casa, que a mãe sai e eu ficar cuidando e a Keile fica bagunçando, quando a mãe chega, eu digo pra ela.*

Keilyane foi parcial em sua resposta, uma vez que se envolveu na situação problema e não conseguiu excluir seus conflitos familiares com sua irmã ao elaborar seu juízo.

Enquanto que na situação escolar, seu juízo pareceu estar mais livre de conflitos vivenciados, ou pelo menos não há carga emocional quando o mesmo problema é experienciado numa situação extra familiar:

*Ela tá certa...por causa que ela disse que não tinha que contar e não é pra contar mesmo não...por causa que é **amiguinho dele, é amigo** [Não é legal entregar um amigo, não se deve delatar um companheiro]...**Só tem que contar quando eles** [os meninos da escola] **pegam e batem** [Só devemos pedir interferência dos adultos quando não conseguimos nos defender sozinhos, quando os colegas extrapolam, usam de violência física] *na gente, aí a gente conta, mas tem vez que a gente não conta.* [Nas demais situações não é necessário contar].*

Pode-se supor que, de forma semelhante à sua colega Viviana, Keilyane já estivesse, de certa forma, influenciada pela contra-argumentação a que foi submetida na situação familiar e, facilmente, mudou seu ponto de vista ao se deparar com a idêntica contra-argumentação da situação escolar. A expressão do seu rosto, ao escutar a opção pela não delação na situação escolar, transpareceu a idéia de reconhecimento de uma opção viável.

#### **IV - Conflito entre a intenção e consequência material dos atos**

**(responsabilidade subjetiva e objetiva)**

**IV.1.f - A mãe do Chico fez um bolo bem gostoso, colocou na prateleira e disse para os filhos não mexerem antes do almoço. O Chico desobedeceu a mãe e foi pegar o bolo. Mas tinha um copo do lado, ele esbarrou no copo que caiu no chão e quebrou.**

**Na casa do Zezinho chegaram umas visitas e a mãe pediu para ele ajudá-la e pegar uma bandeja de copos para servir refrigerantes. Quando o Zezinho estava voltando, ele tropeçou no tapete, deixou a bandeja cair no chão e quebrou DEZ COPOS.**

**Os dois meninos são igualmente culpados (têm a mesma culpa) ou existe um mais culpado do que o outro?**

**IV.1.e - A professora de uma sala de aula deixou a caixa de giz sobre sua mesa e pediu para os alunos não mexerem, pois o giz da escola estava perto de acabar. A professora precisou sair um pouquinho da sala e, enquanto isto, uma aluna, a Camila, foi pegar um giz para brincar de riscar o chão e acabou quebrando o giz porque riscou com muita força.**

**Em outra sala, a professora precisou copiar umas frases na lousa e pediu para a Mariana levar a caixa de giz até ela. A Mariana pegou, mas quando estava indo até a professora, ela escorregou, a caixa de giz caiu e todos os dez gizes que estavam na caixa quebraram.**

**As duas são igualmente culpadas (têm a mesma culpa) ou uma é mais culpada do que a outra? Qual? Por quê?**

Depois que a criança apresentava sua resposta, iniciava-se o questionamento, apresentando um argumento contrário de responsabilidade objetiva ou subjetiva. Foi considerado importante procurar confirmar o princípio de sua resposta para verificar se a criança estava realmente convencida sobre sua resposta.

Nessa categoria, nas duas situações do teste, a grande maioria das crianças forneceu respostas que evidenciavam responsabilidade subjetiva, por considerarem a intenção subjacente aos atos. No entanto, foi possível perceber no discurso da maioria

crianças um aspecto que nos chama atenção por seu caráter autoritário: Gilvan, Kécio, Keilyane, Mário, Mauriciano, Naiara, Rochele e Walterson, enfatizaram, em suas justificativas, a associação entre agir corretamente e obediência ao representante da autoridade, ao se referirem à intenção dos atos. Shirley, apesar de suas respostas às questões anteriores terem sido predominantemente heterônomas, foi a única criança que forneceu, nos dois blocos, respostas de conteúdo plenamente autônomo, sem apelar para argumentos autoritários. Viviana, apesar de ter fornecido resposta heterônoma na situação familiar, na escolar se livrou também de qualquer argumento heterônomo.

**Gilvan** iniciou nas duas situações do teste, afirmando que as duas garotas tinham a mesma culpa e, após as contra argumentações, mudou de idéia, optando pela consequência material na situação familiar e manifestando pensamento oscilante na situação escolar:

—*Esse é mais culpado...porque quebrou dez copos.*  
(fala apontando para a gravura)

—*Mesmo que este tenha quebrado dez copos ajudando a mãe e esse outro só um, mas mexendo no bolo...Quem é o mais culpado?*

—*É esse, porque derrubou mais copo do que esse outro.*

Na situação escolar, após a repetição da pergunta que teve o propósito de verificar se a criança havia de fato compreendido a história, Gilvan respondeu: *Elas têm a mesma culpa...porque se ela quebrou o giz e ela quebrou o outro, aí é a mesma culpa*. A criança revelou não perceber a intenção subjacente ao ato.

Quando foi repetido o enunciado, ressaltando a quantidade de giz quebrado nas duas situações e a intenção que moveu a ação das duas as meninas, finalmente ocorreu um desequilíbrio no raciocínio anterior da criança que a fez perceber a intenção: *Essa é mais culpada, porque desobedeceu a professora.*

Nota-se, no entanto, que, apesar de perceber a intenção, predominou uma idéia autoritária no raciocínio de Gilvan: o erro da criança foi o de ter desacatado uma ordem da autoridade (*por que desobedeceu a professora*).

**Kécio** percebeu rapidamente a supremacia da intenção sobre a consequência material e continuou seguro no seu raciocínio diante de todas as contra argumentações. Eis suas respostas quase idênticas nas situações familiar e escolar, respectivamente:

*É esse...porque a mãe dele disse que não mexisse, aí ele foi e mexeu.*

*É essa...porque a professora disse que ela não mexisse e ela foi e riscou o giz no chão.*

Porém, pode-se perceber também no discurso de Kécio, a idéia da necessidade de obediência ao adulto. O acato ou desacato à autoridade foi enfatizado em detrimento de intenções mais *nobres*, como honra ou desonra a um compromisso pré-estabelecido.

**Keilyane** apresentou oscilação no seu pensamento, ora baseando-se na intenção, ora na conseqüência material na situação familiar: *É esse...por causa que no lugar dele servir o pessoal com jeito de gente, não, ele faz é do jeito de menino danado mesmo.*

O comentário estereotipado da garota de que o menino da história deveria ter *jeito de gente* me fez lembrar algumas cenas que presenciei com uma profissional da escola. Nessas ocasiões, essa profissional indagava a uma criança que havia transgredido alguma regra quando ela iria aprender a ser gente, conforme está descrito no capítulo referente à escola e seus personagens. Percebe-se, portanto, que as crianças vão se apropriando do discurso adulto, mesmo sem uma real compreensão das expressões que usam. O *jeito de gente*, além da mensagem desrespeitosa que transmite, parece ser o *jeito de adulto*, transparecendo um caráter autoritário no ensinamento de regras às crianças.

Durante as contra argumentações que lhe foram apresentadas, Keilyane oscilou em suas opiniões sobre a criança mais culpada, se definindo, no final, pela intenção. Percebe-se, no entanto, sua referência à necessidade da obediência:

*É esse...não é esse aqui...por causa que ele desobedeceu a mãe e esse aqui não, porque ele trupicou [tropeçou], não viu o tapete, aí e trupicou e quebrou os dez copos.*

**Mário** se definiu pela intenção nas duas situações do teste, embora tenha oscilado no seu pensamento na situação escolar. Eis suas respostas na situação familiar e escolar, respectivamente:

*É esse porque ele quebrou o bolo [o copo] que a mãe dele não mandou ele bulir.*

*É essa que a tia dela não mandou ela bulir e ela buliu.*

Nota-se, no entanto, que, embora tenha considerado a intenção, as respostas de Mário denotaram um forte teor autoritário, salientando o não cumprimento da ordem adulta como justificativa para considerar o mais culpado, se referindo explicitamente que as crianças devem seguir, necessariamente, uma ordem (*a mãe dele não mandou ele bulir / a tia dela não mandou ela bulir*).

**Mauriciano** se ateu à intencionalidade nas duas situações do teste, mas, assim como a maioria de seus colegas, se utilizando de uma justificativa de ordem autoritária, a obediência: Vejamos suas respostas na situação familiar e escolar, respectivamente:

— *Esse...porque esse **desaubediou** [desobedeceu] a mãe.*

— *É essa...porque essa **aubediou** [obedeceu] à professora e essa **disaubediou** [desobedeceu] à professora.*

**Naiara** forneceu resposta ressaltando a responsabilidade subjetiva nas duas situações do teste. Embora em suas justificativas, na situação familiar, tenha se referido a uma intenção mais nobre, a solidariedade (*essa ajudou à mãe*), na situação escolar apareceu também um elemento autoritário, a obediência: *Essa daqui porque ela **desobedeceu** à professora e essa **ajudou** a professora.*

**Rochele** oscilou nas duas situações do teste entre apontar a intenção ou a consequência material dos atos. Após se defrontar com as contra-argumentações, optou pela intenção, mas, ressaltando também a necessidade da obediência. Eis suas respostas na situação familiar e escolar, respectivamente:

*É esse que **desobedeceu** à mãe.*

*É essa...porque **teimou** [desobedeceu] a professora dela.*

**Walterson** conservou do início ao fim a idéia da responsabilidade subjetiva sem se abalar diante das contra argumentações nas duas situações do teste, embora também tenha feito apelo à necessidade da obediência da criança ao adulto. Observemos suas respostas nas situações familiar e escolar, respectivamente:

*Ele aqui, que é mais teimoso. A mãe dele não pediu pra ele pegar o bolo, aí ele foi querer, ele foi pegar o bolo, aí caiu o copo no chão.*

*É mais culpada...porque ela tava bulindo no giz e a tia dela não quis que ela bulisse no giz aí ela pegou e buliu.*

Conforme visto, percebe-se em sua resposta, como no discurso da maioria de seus colegas, que o padrão que utilizou para considerar as atitudes das crianças dos dilemas como corretas ou não foi a obediência à autoridade.

Shirley, como já foi comentado, ressaltou apenas a intenção das crianças para justificar suas respostas de responsabilidade subjetiva, sem fazer apelo ao fato de serem também essas crianças *obedientes*, como se referiu a maioria de seus colegas entrevistados. Observemos suas respostas na situação familiar e escolar, respectivamente:

*É esse o culpado esse outro aqui não quis, ele só fez escorregar.*

*Essa aqui não tem culpa não, ela só fez escorregar e não foi porque ela quis.*

Bastante curiosa foi a explicação de Viviana, na situação familiar, para justificar uma resposta que na aparência indicava consciência de responsabilidade subjetiva. Nesse caso temos um exemplo que nos chama a atenção para a necessidade de analisarmos a justificativa da criança para compreendermos a qualidade de seu pensamento:

— *É esse o mais culpado* (disse apontando para o menino da gravura)

— Por que este é mais culpado?

—...*É porque ele fez duas coisa...*

— Ele fez o quê?

— *Que ele quebrou um copo e tá tirando um pedaço de bolo pra comer.*

— E esse aqui?

— *É mais ou menos culpado...porque quebrou só dez copos, foi uma coisa só, esse (outro) tá fazendo dois...comeu o bolo e quebrou o copo.*

Após as contra argumentações, Viviana mudou de opinião sobre de quem é a maior culpa, mas conservou sua idéia de responsabilidade objetiva: *É esse...porque quebrou dez copos e esse só um.*

Interessante que no bloco escolar, seu pensamento se manifestou de forma oposta à mesma questão da situação anterior, já apontando uma resposta de responsabilidade subjetiva mesmo antes de se defrontar com as contra argumentações: *Essa não tem culpa...ela escorregou, escorregou, aí ela não pegou porque quis (não deixou cair porque quis), e ela aqui pegou.*

Da mesma forma que a sua colega Shirley, Viviana, nessa situação escolar, também ressaltou somente a intenção da criança, sem argumentar o fato de estar ela correta por obedecer a autoridade.

#### V - A consciência da regra

A prova aplicada consistiu em perguntar à criança se ela sabia jogar futebol, no caso dos meninos e amarelinha, no caso das meninas. Em caso afirmativo, pedia-se para descrever o jogo, para a confirmação do conhecimento prático de algumas regras elementares. Araújo (1993) optou por esses jogos devido à popularidade que os mesmos têm entre as nossas crianças, o que também foi considerado nessa pesquisa (Piaget, em sua época, escolheu o jogo de bolinhas (bolinhas de gude ou bila) para os meninos e o de pique para as meninas). **A seguir, as crianças eram questionadas sobre as conseqüências que a quebra de uma determinada regra acarretaria ao jogo. Com o sinal evidente de que a criança havia compreendido a regra, era proposta sua modificação para avaliar se a criança admitia essa possibilidade ou não.**

Nessa categoria a predominância foi de respostas heterônomas. **Gilvan, Kécio, Mário, Naiara, Rochele e Shirley** conservaram a idéia inflexível de impossibilidade de se alterar ou criar novas regras para as brincadeiras infantis, mesmo ao serem submetidos às contra argumentações. Tais pensamentos revelam as amarras heterônomas de seus pensamentos sobre a consciência das regras. Vejamos alguns

exemplos de justificativas fornecidas mesmo após todas as contra argumentações que lhes foram apresentadas:

As crianças podem inventar ou modificar uma brincadeira?"/ As crianças podem combinar de mudar as regras de uma brincadeira?/ Se as crianças combinarem de mudar as regras antes brincar, estas novas regras vão valer? (Perguntas elaboradas com o objetivo de fazer a criança refletir mais sobre sua resposta de base heterônoma, após já terem sido esgotadas todas as possibilidades de contra argumentações).

Das crianças que forneceram respostas heterônomas, **Gilvan** e **Shirley** foram as únicas que forneceram uma explicação para suas respostas, as demais se limitavam apenas a afirmar, *porque sim*. **Gilvan** se refere à necessidade de sempre seguir a regras que já foram estabelecidas por terceiros: *Não, tem que brincar da brincadeira que existe.*

**Shirley** utiliza o mesmo termo que foi utilizado na pergunta, *combinar*, para justificar que as opiniões infantis não são válidas. *Não vale, a que vale é a que nós não combina.*

Já **Keilyane**, **Mauriciano**, **Viviana** e **Walterson** iniciam defendendo o caráter imutável da regra, mas ao longo da entrevista, revelaram flexibilidade em seus pensamentos. Eis alguns exemplos:

Para Keilyane não vale burlar regras, mas se a modificação tiver sido em comum acordo, antes do jogo, as novas regras passam a ter valor:

— E se umas meninas combinarem antes assim: olha, vai valer na nossa brincadeira a pedrinha cair em cima da risca. Dessa forma vale, combinando antes da brincadeira?

— Não... se combinar antes, aí vale.

— Porque assim vale?

— Por causa que tem pessoa que não combina, fica pulando, aí erra, bota a pedra, as pessoas que não combina, **mas as pessoa que combina vale.**

Para **Mauriciano** as crianças têm o direito e poder de inventar brincadeiras e essas são tão plenamente válidas como qualquer uma que já exista anteriormente: *Vale...porque eles tão inventando o jogo.*

Viviana já pratica a *reinvenção* de regras e baseia-se em suas vivências para justificar o caráter flexível das mesmas:

*Vai valer, porque as menina que combina...tem vez que eu invento uma brincadeira, tem vez que é a minha prima, tem vez que é umas menina...* [diz, se referindo às suas próprias experiência com as brincadeiras infantis].

Walterson, de forma bela e autônoma, se refere aos desejos infantis. Para ele, as crianças têm livre arbítrio para criar novas regras, cada uma da forma como deseja ou saiba fazer *cada um do seu jeito*. Walterson revela acreditar que a criança é tão capaz quanto o adulto de tomar decisões válidas em assuntos que lhe dizem respeito, como é o caso das brincadeiras infantis: *porque ele quer. Pode, cada um pode fazer do seu jeito...o menino pode mudar...porque ele quer.*

Como está explicado no início do capítulo, aqui foram destacados e discutidos os trechos mais significativos das entrevistas com as crianças. Considerei mais significativos pela riqueza, peculiaridade, emoção manifestada e vivências relatadas nas elaborações das justificativas das respostas pelas crianças. Assim foi possível perceber como as crianças elaboram seus juízos morais e, mesmo que de uma forma indireta, como suas experiências e interações sociais vão possibilitando a construção de seus raciocínios morais. Apenas por meio de uma postura que contemple toda essa riqueza de detalhes das respostas, é possível configurar legitimidade às medidas quantitativas utilizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece oportuno fazer uma retrospectiva sobre as discussões realizadas ao longo desta dissertação na tentativa de sintetizar as idéias que foram sendo construídas durante a análise dos dados da pesquisa. Portanto, buscando uma ordem na exposição dessas idéias, estão descritas reflexões sobre o contexto escolar como um todo, sobre a sala de aula, foco da pesquisa; e, finalmente, sobre o juízo moral das crianças.

Pode-se constatar, através das observações e entrevistas realizadas, que há um caminho ainda longo a ser percorrido para que essa escola se aproxime de uma prática que favoreça o desenvolvimento do juízo moral em seus alunos. A aparente visão construtivista que permeia o discurso e fundamenta a proposta pedagógica da escola não é percebida em sua ação. Além disso, nessa proposta não consta qualquer referência a desenvolvimento moral ou a um compromisso com uma educação propiciadora da autonomia do sujeito.

Embora os membros da equipe técnica apontem, em seus discursos, o aluno *participativo e questionador* como modelo de conduta da criança na escola, não se percebe, em suas ações, condições propiciadoras para que os alunos desenvolvam este perfil. O que de fato parecem esperar de seus alunos é a obediência servil. A disciplina, para estes profissionais, parece ser sinônimo de subserviência.

Foi percebido que os profissionais da escola desconhecem os conceitos fundamentais da abordagem psicogenética que, certamente, os instrumentalizariam para uma práxis coerente. É possível perceber uma preocupação com alguns ditames construtivistas na forma como é proposto trabalhar os conteúdos curriculares, o que de certa forma é contemplado. No entanto, a abordagem construtivista é pensada somente do ponto de vista intelectual, sem a consciência da impossibilidade de se desvincular autonomia intelectual e moral, assim como dos aspectos afetivos.

A escola possui quase todos os elementos básicos necessários para uma prática educativa de qualidade: bom espaço físico, recursos audiovisuais, organização, equipe técnica pós-graduada entre outros. Há uma inegável dedicação e intenção em oferecer um bom ambiente de aprendizagem. Nesses aspectos, tem-se a impressão de

que a escola está no caminho certo. Porém, as observações indicaram que essa escola está muito longe de atingir a meta que acreditam realizar: uma prática construtivista.

Não se percebe clima democrático nas relações que se estabelecem na escola entre profissionais e, especialmente, entre estes e os alunos. Os membros da equipe técnica, excluindo o diretor, que se reserva ao setor administrativo da escola, revelam uma postura autoritária e, muitas vezes, até desrespeitosa com os alunos. São freqüentes os gritos, as humilhações públicas e comentários desqualificantes e pejorativos, a eles dirigidos. A disciplina é controlada por meios coercitivos, ressaltando a política do medo.

A professora da sala, sem dúvida, se destaca entre os demais profissionais da escola, como já foi comentado, não somente por não assumir o clima despótico da escola, mas por se investir de uma postura de respeito às manifestações das crianças e demonstrar-se sensível às suas demandas afetivas.

Pode-se dizer que sua intenção em ser coerente com a proposta construtivista existe. Sente-se também que fazem parte de sua formação pessoal valores que estão na base dos princípios morais e democráticos necessários para uma relação permeada pelo respeito recíproco. Valores esses não respaldados por um conhecimento teórico, mas construídos na sua experiência. Ela possui, portanto, intuitivamente, a condição *sine qua non* para uma ação construtivista comprometida com uma educação voltada para a autonomia (moral e intelectual) do sujeito, que é acreditar na importância das relações democráticas. Nesse sentido podemos afirmar que a professora está a caminho de uma prática construtivista. Mas a falta do embasamento teórico não lhe permite refletir sua prática para transformar a simples intuição numa práxis coerente.

É possível perceber, por parte da professora, tentativas em proporcionar um clima democrático em sua classe. Observa-se a pouca incidência de punições e deve-se ressaltar que é notória a sua iniciativa em estimular diálogos. Pode-se dizer que a relação que ela estabelece com as crianças é pouco coercitiva. O que parece é não existir clareza de sua parte quanto aos princípios que regem verdadeiras situações interativas. Ela acredita estar estimulando situações de interação em sala de aula, quando organiza a sala sempre de forma a permitir momentos para debates em grande e em pequenos grupos. Mas parece não incentivar a autonomia dos alunos nos trabalhos em grupos, quando não há a sua mediação.

Percebendo essa lacuna no trabalho da professora, tentei investigar como as crianças da classe se organizavam para a realização de uma tarefa em grupos. Para tanto, já no último dia de observação em sala de aula, propus uma atividade com as crianças. Foram formados grupos de quatro alunos, cada grupo foi solicitado a fazer um desenho da escola e a construir uma frase que a descrevesse, numa folha de cartolina colocada sobre a mesa, ao redor da qual o grupo se encontrava. Essa iniciativa foi gerada através do conhecimento de uma pesquisa realizada por alunos do curso de graduação em pedagogia da UNICAMP, orientada por Araújo (1998)<sup>40</sup>. Nas pesquisas realizadas, com crianças de escolas de diferentes orientações pedagógicas, os resultados variavam conforme as vivências escolares proporcionadas nessas escolas. As crianças participantes de ambientes escolares pouco cooperativos tendiam a realizar a atividade individualmente. Elas dividiam a folha em quatro partes, com uma cruz, ficando cada uma com seu espaço reservado na folha. Já as crianças participantes de ambientes escolares mais cooperativos tendiam a realizar a atividade conjuntamente, produzindo um único trabalho.

Foi possível perceber, em quase todos os grupos, a construção de um único desenho, resultado de uma produção em conjunto. Tal resultado indica que embora tenham sido observadas poucas situações propiciadoras de cooperação entre as crianças sem a mediação de uma autoridade, as crianças demonstraram ter desenvolvido capacidade em cooperar também nessas circunstâncias.

Essa experiência foi importante por acrescentar elementos que ajudam na reflexão sobre o ambiente de sala de aula proporcionado por Lucy. Pode-se considerar que as experiências de sala estão sendo positivas nesse processo. Foi percebido que a professora manifesta uma postura ambígua, proporcionando um ambiente bem democrático nos momentos da rodinha, onde exerce papel de mediadora e, no momento de realização de tarefas, não incentiva a cooperação entre as crianças. É possível afirmar que esses primeiros momentos estão favorecendo a cooperação entre as crianças, já as outras situações em sala de aula, se não favorecem, também não estão sendo inibidoras de manifestações cooperativas.

Ao utilizar os níveis de classificação de ambientes escolares estabelecidos por Lukjanenko (1995), foi possível considerar que a professora enfocada nessa

---

<sup>40</sup> Informação fornecida através de relato pessoal do autor.

pesquisa ocupa lugar privilegiado quanto ao nível de ambiente cooperativo que oferece aos seus alunos. Levando-se em conta que a professora também utiliza meios coercitivos, estando mesmo assim numa posição de destaque, pode-se considerar que o ambiente escolar das instituições educacionais, em geral, não têm priorizado a promoção da autonomia moral nos alunos.

A respeito da aplicação das provas de juízo moral, é válido ressaltar o importante papel que representaram as gravuras utilizadas. Isso pôde ser percebido quando as crianças apontavam para os personagens das ilustrações em momentos que eram solicitadas a repetir a história ou quando forneciam as respostas. Ficou claro que este recurso facilitou a concentração e serviu como apoio na memorização das histórias, colaborando na compreensão das situações propostas.

É importante também fazer referência a algumas orientações do método clínico que foram fundamentais para a compreensão do raciocínio das crianças. O papel decisivo da contra-argumentação se manifestou na elaboração das respostas das crianças e tomou destaque nas questões III.2.f/e, em que se abordava o dilema de delatar ou não o companheiro à autoridade. Nessas questões, todas as crianças que forneceram respostas autônomas as fizeram após lhes serem apresentadas opções contrárias às suas respostas iniciais, de ordem heterônoma.

Acerca das respostas que as crianças forneceram nos testes, várias reflexões tornaram-se possíveis. A análise quantitativa não detectou diferença significativa entre as respostas dos blocos de situações familiares e escolares, possibilitando considerar que há uma generalização do conceito de autoridade pelas crianças. A análise qualitativa, no entanto, permitiu perceber respostas de conotação mais afetiva, com manifestação de maior carga emocional no bloco familiar. Tais dados parecem apontar para a capacidade de generalização, pelas crianças, do conceito de autoridade, percebendo as figuras parentais e professores numa única categoria de autoridade em situações onde não haja forte apelo emocional. A afetividade, portanto, pode levar a uma alteração no juízo moral, como ficou ilustrado na questão relativa à categoria justiça retributiva e distributiva.

É interessante ressaltar também que em muitas ocasiões as crianças se projetaram nos personagens das histórias de conflito e faziam referências diretas às suas vivências para elaborar suas justificativas. Embora preferencialmente, não somente

situações familiares ou escolares foram relatadas, também experiências mais amplas, como de vizinhança, foram consideradas, como manifestou Viviana ao afirmar: *a mulher, lá perto de casa, meteu a peia, quase matava a menina de peia.*

Outros aspectos que fazem parte das vivências dessas crianças, além de relações parentais e escolares, foram percebidos como permeando a elaboração de seus juízos. A condição econômica, por exemplo, parece determinante para embasar avaliações morais, quando no cerne do conflito estão presentes perdas materiais. Enquanto para uma criança de classe média, utilizar sua mesada para restituir um brinquedo que danificou de um colega é algo possível e fácil de colocar em prática, muitas vezes, representa algo inimaginável para uma criança de baixa renda. Nas falas de algumas crianças foi possível perceber a tortura que representa resolver conflitos de ordem material. Gilvan, por exemplo, respondeu: *...porque ele não tem dinheiro pra juntar.* Já Mauriciano disse: *é ruim porque a gente não tem alguém pra emprestar e complementou: ...dar...o [estoujo] velho...já ele comprar um novo, é ruim pra ele.*

Pode-se supor que os pais também reforçam uma visão heterônoma das crianças, quando as punem coercitivamente por terem provocado, muitas vezes sem querer, uma pequena despesa doméstica. Keilyane dá uma indicação disso ao fornecer a seguinte resposta: *...a mãe dele bate nele, porque não tem dinheiro.* Ficou evidente a necessidade de uma maior sensibilidade e flexibilidade do pesquisador, no estabelecimento de critérios para avaliar o juízo moral. Por detrás de uma aparente resposta heterônoma, pode-se perceber um raciocínio bastante elaborado, balizado por experiências de poucos recursos financeiros.

As crenças religiosas e seus valores também se manifestam na elaboração do juízo moral nas crianças, geralmente fortalecendo a heteronomia. Foi possível perceber esses valores na verbalização de algumas crianças: *Deus castiga quem mente pro pai,* respondeu Mário; *Não pode esconder mentira, porque Deus castiga,* por sua vez, Walterson respondeu. A idéia de uma lei soberana, impossível de ser mudada e de um senhor, autor de tais leis, punitivo e inquestionável em suas determinações, muitas vezes deturpando a real orientação de muitas religiões, parece prejudicar o desenvolvimento da autonomia moral na criança.

Tais dados nos fazem refletir acerca dos diversos fatores que influenciam o desenvolvimento do juízo moral das crianças para além dos limites da educação moral

que a escola pode favorecer. No entanto, considerando que a escola é um ambiente que deve oferecer condições para o desenvolvimento intelectual e moral do aluno e, para tanto, gerido por profissionais competentes para a função que exercem, é grande sua importância e necessidade em contemplar a educação moral em seu projeto pedagógico, no sentido amplo que se entende por educação moral. Mas nos remete à necessidade de considerar todo o contexto de vida da criança ao se pensar na construção de sua moralidade.

Interessante destacar o quanto as crianças lidam com situações semelhantes de formas diversas. Uma vivência como vítima dos excessos de autoritarismo adulto pode repercutir diferentemente na elaboração de juízos pelas crianças. Dois exemplos ilustram isso: Shirley justifica que a professora deve colocar de castigo a criança: *porque isso daí inté eu né? Quando eu estudava com a tia Fátima, ela pegava e colocava eu de castigo*, mas para Naiara, suas vivências como vítima da violência de seus pais fazem-na percebê-los como cruéis e injustos, afirmando que eles não agem corretamente *porque dão pisa na gente, dão peia com cinturão*.

A violência infligida pelos adultos às crianças necessariamente trazem algum tipo de prejuízo ao desenvolvimento infantil, seja no campo afetivo ou moral. No entanto, se para Shirley um modelo interativo autoritário com sua professora parece ter reforçado a heteronomia de seu juízo moral (portanto, prejudicando um avanço em seu raciocínio moral), no discurso de Naiara é possível perceber sua profunda revolta contra os abusos dos quais é vítima. Pode-se supor que o fator cognitivo tenha sido o mais determinante nessa resposta de Naiara, pois, como afirmou Piaget (1932/1994, p.95) *A inteligência é suficiente para melhorar a avaliação dos atos*.

Conforme foi descrito, havia crianças na classe que estudavam há três, dois ou um ano com Lucy. Porém, não foi possível perceber diferença qualitativa ou quantitativa nos resultados dos testes entre estes grupos. Embora a única criança classificada como predominantemente heterônoma, Shirley, estivesse há apenas um ano com a professora, também figuraram nesse grupo duas crianças consideradas quase autônomas: Mauriciano e Viviana.

Shirley era também a única do grupo que já estudava na mesma escola durante o ano anterior ao da pesquisa, com a já citada professora Fátima, sobre a qual a criança relata experiências autoritárias. No entanto, não há dados suficientes que

possam indicar aquela experiência como significativamente influente no seu raciocínio moral. Por outro, lado não se pode também desprezar esta experiência, considerando que todos os seus demais colegas revelaram, em relação a ela, juízo moral mais elevado.

É válido ressaltar que os resultados da pesquisa corroboraram a idéia já muito difundida por Piaget, de que a maturação por si só não garante desenvolvimento mental, sendo imprescindível a qualidade das interações sociais para um avanço no juízo moral. Um dado da pesquisa que ilustra tal tese é que a idade das crianças não revelou correlação positiva quanto ao nível de juízo moral apresentado. A criança mais nova da pesquisa, Viviana, de 7anos e 4 meses, por exemplo, figurou entre as quatro crianças de nível moral mais elevado.

Como demonstrou Araújo (1996) em seu estudo longitudinal, a idade não é um fator determinante para a conquista de uma moral autônoma. Ao reaplicar em adolescentes os mesmos testes aos quais já haviam sido submetidos quando crianças, os resultados, muitas vezes, indicaram predominância de juízo moral heterônomo. Esse dado reforça a importância das interações sociais no desenvolvimento moral e acrescenta elementos para a análise sobre a influência das experiências escolares nesse processo.

Para finalizar essas reflexões, cabe considerar as influências entre o ambiente proporcionado pela escola, o ambiente proporcionado pela professora e o juízo moral das crianças. Pareceu ficar claro que o ambiente escolar é predominantemente coercitivo, sendo as relações estabelecidas, tanto entre profissionais e entre adultos e crianças permeadas por respeito unilateral em direção ao representante da autoridade. O ambiente da sala de aula investigada, parecia ainda ambíguo, mas com várias manifestações de um nascente respeito mútuo, com abertura para diálogo e às livre manifestações dos alunos. As crianças demonstraram saber trabalhar em cooperação e a grande maioria revelou um juízo moral a caminho para a autonomia.

Esses dados nos permitem inferir que há indícios de que as relações estabelecidas pelas crianças nas suas experiências com a professora estejam sendo positivas no sentido de favorecer o desenvolvimento moral delas. Provavelmente, o ambiente de sala propiciado pela professora seria ainda mais favorável, caso a escola também oferecesse um ambiente mais democrático.

Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre como vem sendo abordada a educação moral nas nossas escolas. Apesar de uma idéia difundida entre educadores e até mesmo entre o meio acadêmico de que a teoria construtivista já tenha sido suficientemente estudada, pode-se supor que seus fundamentos básicos ainda não são bem compreendidos. Esta pesquisa, realizada numa escola considerada como exemplar na forma como *aplica* o construtivismo, ilustra o quanto as contribuições dessa abordagem estão sendo pouco efetivadas. Não se percebeu, por parte dos profissionais da escola, comprometimento com a formação do sujeito autônomo, intelectual e/ou moral e, na base desse descompromisso, aponta-se o desconhecimento teórico. Faz-se, portanto, urgente a necessidade de se pensar meios de propiciar, na formação do professor, elementos que o instrumentalize para uma educação voltada para a promoção de sujeitos autônomos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP.: Papyrus, 1995
- ARAÚJO, U. F. (1993) *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, FE / UNICAMP.
- ARAÚJO, U. F. "O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil". Em Macedo, L. (org) *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.a
- ARAÚJO, U. F. "Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano". Em Aquino, J. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*". São Paulo, Summus editorial, 1996. b
- ARAÚJO, U. F. (1998) O sentimento de vergonha como um regulador moral. Tese (Doutorado), São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade da São Paulo.
- ARAÚJO, U. F. *Conto de Escola: a vergonha como regulador moral*. São Paulo, Moderna , 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/* Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUSQUET, M. D. et al. *Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1998.

- CARRAHER, T. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo, Cortez, 1989.
- DE LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus Editorial, 1992.
- DE LA TAILLE, Y. *A Educação Moral: Kant e Piaget*. Em Macedo, L. (org) *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIAZ-AGUADO, M. J. & MEDRANO, C. *Educacion y razonamiento moral: una aproximación contrutivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1994.
- DUSKA, R. & WHELAN, M. *O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva - Um Guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.
- FREITAG, B. *Razão Teórica e razão prática*. ANDE, ano 9, n. 15, São Paulo: Cortez, 1990.
- FREITAG, B. *Sociedade e Consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas-SP: Papyrus, 1992.
- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro, Rosa dos Ventos, 1993.
- KAMMI, C. "A Autonomia como finalidade da Educação: Implicações na teoria de Piaget". Em KAMMI. *A criança e o número*. Campinas-SP: Papyrus, 1984.

- KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée Brouwer, 1992.
- LUKJANENKO, M. Fátima P. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1995.
- MAGALHÃES, R. Moralidade e cognição nas crianças em idade pré-escolar: o enfoque piagetiano. Monografia de Especialização. UECE, 1994.
- MENIN, M. S. S. *Autonomia e Heteronomia às Regras Escolares: observações e entrevistas na Escola*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP, 1985.
- PIAGET, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, (ed. orig. 1932).
- (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, (ed. orig. 1965).
- (1996) *A Construção do real na criança*. São Paulo, Ática, (ed. orig. 1937).
- (1996). "Os procedimentos da educação moral". Em Macedo, L. (org) *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, (ed. orig. 1930)
- (1973). *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: J. Olympio, (ed. orig. 1971)

- (1995) *Seis Estudos de Psicologia*, Rio de Janeiro, Forense, (ed. orig. 1965).
- PIAGET, J. & HELLER, J.(1998). *La autonomia en la escuela*. Buenos Aires: Artes Médicas, (ed. orig. 1958).
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.
- PUIG, J. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.
- SIEBENEICHLER, flávio B., *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994. P. 94
- TEIXEIRA, Leônia C. *A moral em uma perspectiva psicogenética*. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFC, 1994.

## QUESTIONÁRIO 1 - REVISTA NA ESCOLA:

Nome do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_ (secretaria, diretoria ou em representação)

Nome do(a) professor(a): \_\_\_\_\_

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

1. Qual o objetivo da revista? (Reivindicação de direitos legais, reivindicação de melhorias)

2. Qual o conteúdo da revista? (Cidades, atividades, notícias, artigos, poemas, contos)

3. Qual a periodicidade (quantidade de vezes que é produzida) e o custo (quanto vale que é produzido)? (Se não houver custo, explicar em que forma é custeado)

4. Qual o público-alvo? (Alunos, professores, pais, comunidade em geral)? Há brinquedos?

### ANEXOS

5. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

6. Anexos: (Lista de brinquedos, quantos brinquedos, brinquedos, etc.)

7. Anexos: (Cartões, agendas, agendas, etc.)

8. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

9. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

10. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

11. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

12. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

13. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

14. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

15. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

16. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

17. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

18. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

19. Anexos: (Fotografias, textos, desenhos, etc.)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA NA ESCOLA:**

### **Informações Gerais: (secretaria, diretoria e/ou supervisão e observações)**

#### **Vinculação**

1. Tempo de existência
2. Como foi criada? (Reivindicação da comunidade?, Iniciativa do município?)
3. Prédio próprio? alugado? Cedido/ adaptado? Grande, médio ou pequeno porte? Dependências internas (quantidade de salas de aula, séries que atende, demais salas que compõem a escola?) O que possuem as salas de aula?, Quais equipamentos a escola dispõe (computadores, som, vídeocassete, projetores...) São suficientes?. Há brinquedos? Há biblioteca? (quantidade e tipo de livros disponíveis, forma de funcionamento, as crianças têm acesso?) Área externa (parque de brinquedos, quadras), *Impressões pessoais minhas (como são as salas? Limpeza? Conservação? Agradáveis? Condições dos equipamentos?...)*
4. Funcionamento (horário de início e término, rotina da escola, rotina da professora, quantidade de salas no turno da manhã e no turno da tarde). Quais séries e quantas classes por série funcionam em cada turno? Qual a qualidade e regularidade da merenda escolar?
5. Índice de Evasão, Aprovação/Reprovação.
6. Recursos Humanos: A escola conta com quantos profissionais? Formação das professoras, supervisora e diretores? Qual a forma de ingresso das professoras na escola? (concurso?, contrato?). Qual a média de tempo de permanência das professoras na escola?
7. Os professores participam de algum tipo de formação continuada? Caso sim, são oferecidas pelo município?

#### **Entrevista com Equipe Técnica:**

1. Quem são essas crianças? (as crianças que estudam na escola)
2. O que fazem os seus pais ? Por que procuram esta escola?

3. Relação família/ Comunidade: Como se dá? Reuniões? (frequência?). O que é tratado nessas reuniões?. Como é a frequência dos pais e das mães? (por que vêm pouco ou muito?) Há outras ocasiões em que as famílias também vêm à escola?
4. Como são realizados os planejamentos de aula pelos professores (individualmente e/ou em grupo)? Há reuniões para este propósito? (se há, com qual regularidade?)
5. Há reuniões pedagógicas? Com qual frequência? Qual o objetivo dessas reuniões?
6. Como se dá o acompanhamento do trabalho dos professores?
7. A escola tem uma proposta pedagógica? Qual? Está formulada em documento?
8. Como foi instituída ou construída esta proposta? Quem elaborou?
9. Como vem se implantando na escola?
10. Quais foram as dificuldades sentidas na implantação da proposta? E as facilidades?
11. Os professores participam de algum curso de formação contínua? Caso sim, são oferecidos pelo município?
12. Na sua opinião qual deve ser a função mais importante da escola? Existem outras funções importantes que a escola deve assumir, quais? Por quê?
13. Qual o papel da escola na formação dos valores morais pela criança? Ela consegue desempenhar esta função? De que forma?
14. Qual o papel do professor nesta questão?
15. Quais são os valores morais que você considera importantes a criança desenvolver?
16. É possível se ensinar valores como solidariedade, respeito ao outro, honestidade, justiça na escola? De que forma? Quem são os responsáveis por esses ensinamentos?

17. No enfoque construtivista, o que você conhece da contribuição de Jean Piaget sobre moralidade? Se conhece, como conheceu? Através de treinamentos? Cursos de formação? Leituras? Qual a sua opinião sobre este enfoque? Como se articulam teoria e prática?
18. O que é um aluno autônomo para você? (características de um aluno autônomo)?
19. Você já ouviu falar em autonomia no sentido empregado por Piaget?
20. De que forma a escola pode favorecer o desenvolvimento da autonomia na criança? Considera a prática desta escola dentro desta perspectiva?
21. Você considera que os “valores morais” podem ser transmitidos através de uma abordagem construtivista? Esta escola tem conseguido trabalhar desta forma?
22. O que é um bom aluno para você?
23. Na sua opinião qual a importância da disciplina na escola?
24. O que é um aluno disciplinado? Quais critérios você elege para classificar uma criança como disciplinada?
25. E como o professor pode favorecer a desenvolvimento da autonomia na criança?
26. Qual o tipo de aluno que você mais gosta?
27. Você acredita no modelo construtivista de educação? Por quê?
28. Sobre o que você conhece (ou lembra) da teoria construtivista de Piaget, quais são as idéias mais importantes desta teoria para você?
29. O que é respeito para você?
30. As crianças respeitam os profissionais desta escola: diretores, supervisores, professores e funcionários?

31. Na sua opinião, as crianças desta escola são bem tratadas, bem respeitadas, pelos professores?
32. Como deve ser o respeito da criança em relação ao adulto? Relate situações ou dê exemplos que ilustrem este respeito.
33. Como deve ser o respeito dos professores e demais profissionais da escola pelas crianças? Relate situações ou dê exemplos que ilustrem este respeito.
34. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por esta escola ? E quais as facilidades?
35. Quais as possíveis soluções para tais dificuldades?
36. Esta escola tem trabalhado bem nesta proposta (construtivista) que adota ? Por quê? Existem falhas? Quais?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE SALA**

1. Como iniciou seu envolvimento com a educação? Há quantos anos?
2. Qual sua formação em nível superior? Cursou magistério?
3. Como se deu a escolha pelo curso de graduação?
4. Por que escolheu ser professora? Como se sente nessa profissão?
5. Como se deu o seu envolvimento com o construtivismo?
6. Como tem sido sua experiência nesta abordagem? Como se sente ao trabalhar com esta abordagem no seu dia-a-dia?
7. Qual sua opinião sobre esta escola?
8. Quem são essas crianças? (as crianças da escola)
9. O que você acha da sua classe?
10. O que é um bom aluno para você?
11. Quais crianças da sala você considera bons alunos? Por quê?
12. Quais não são bons alunos? Por quê?
13. Sobre o que você conhece (ou lembra) da teoria construtivista de Piaget, quais são as idéias mais importantes desta teoria para você?
14. No enfoque construtivista, o que você conhece da contribuição de Jean Piaget sobre moralidade? Se conhece, como conheceu? Através de treinamentos? Cursos de formação? Leituras? Qual a sua opinião sobre este enfoque? Como se articulam teoria e prática?
15. Você já ouviu falar em autonomia no sentido empregado por Piaget?
16. O que é um aluno autônomo para você?
17. De que forma a escola pode favorecer o desenvolvimento da autonomia na criança? Considera possível uma prática educativa voltada para a autonomia da criança?
18. E como o professor pode favorecer o desenvolvimento da autonomia na criança?
19. Considera sua prática dentro desta perspectiva?
20. O que é disciplina para você?

21. Na sua opinião qual a importância da disciplina na escola? Você considera importante uma sala disciplinada? Por quê?
22. O que é um aluno disciplinado? Quais critérios você elege para classificar uma criança como disciplinada?
23. Quais crianças da sala você considera disciplinadas? Por quê?
24. E quais você considera indisciplinadas? Por quê?
25. Qual o modelo ideal de escola para você?
26. É numa escola como esta (que você descreveu) que você gostaria de ensinar?
27. Você gosta de ensinar, de ser professora?
28. Gosta da mesma forma de quando iniciou sua profissão ou mudou a intensidade? Para mais ou para menos?
29. Qual a faixa de idade das crianças ou série que você mais gosta de ensinar? Por quê?
30. Qual o tipo de aluno que você mais gosta?
31. O que você acha de uma professora ter preferências por algum tipo específico de aluno ou por uma criança em especial? Você acha natural uma professora manifestar livremente este especial afeto ou é melhor esforçar-se para não manifestar? Por quê?
32. Quais os critérios que você considerou importantes ao escolher uma escola para o seu filho? Por quê?
33. Você acredita no modelo construtivista de educação? Por quê?
34. Esta escola tem trabalhado bem nesta proposta construtivista que adota? Por quê? Existem falhas? Quais?
35. Qual a sua opinião sobre a forma desta escola trabalhar a disciplina?
36. O que é respeito para você?
37. As crianças se sentem bem nesta escola? São bem tratadas? São respeitadas?
38. As crianças respeitam os profissionais da escola? Diretores? Supervisora? Professores?
39. Como deve ser o respeito da criança em relação ao adulto? Relate situações ou dê exemplos que ilustrem este respeito.

40. Como deve ser o respeito dos professores pelas crianças? Relate situações ou dê exemplos que ilustrem este respeito.
41. Como avalia sua prática educativa, seu relacionamento com as crianças?
42. Qual a importância da relação professor-aluno no processo educativo? E na conquista da autonomia pela criança?
43. Qual a importância da relação aluno-aluno no processo educativo? E na conquista da autonomia pelos alunos?
44. Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu dia-a-dia como professora? E as facilidades?
45. Quais seriam as possíveis soluções para as dificuldades?
46. Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho nesta escola? E as facilidades?
47. Qual o papel da escola na formação de valores morais pela criança? Ela consegue desempenhar esta função? De que forma?
48. Qual o papel do professor nesta formação?
49. Quais são os valores morais que você considera importantes a criança desenvolver?
50. É possível se ensinar valores morais como solidariedade, respeito ao outro, honestidade, justiça na escola? De que forma? Quem são os responsáveis por esses ensinamentos?
51. Qual seu sentimento sobre o resultado final de aprovação/reprovação em sua sala de aula neste ano? Você atribui quais razões para este resultado? Qual era sua expectativa quanto ao nível de aprendizagem/rendimento desta turma ainda na metade do ano letivo?

## PROVAS ADAPTADAS DE JUÍZO MORAL

### I. A noção de sanção

**I.1.f** - Os pais sempre estão certos quando dão castigo aos filhos ou algumas vezes eles não estão certos?

**I.1.e** Os professores estão sempre certos quando dão carão nos alunos ou algumas vezes eles não estão certos?

**I.2.f** - Dois irmãos estavam brincando, e um deles, o Pedrinho, quebrou o brinquedo do irmão. O que você acha disso? O que você acha que a mãe deveria fazer? Acontece que a mãe pensou diferente e imaginou em fazer três coisas com o Pedrinho, mas estava em dúvida sobre qual seria a mais certa. Ela pensou primeiro em fazer o Pedrinho dar um brinquedo dele para o irmão dele; ou então em fazer o Pedrinho arranjar dinheiro para pagar o conserto do brinquedo do irmão; ou então em colocá-lo de castigo e deixá-lo por uma semana sem brincar. Qual é o mais certo da mãe fazer? Com qual delas o Pedrinho vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?

**I.2.e** - Dois alunos estavam desenhando em sala de aula e um deles, o Carlinhos, quebrou o estojo de lápis do colega. O que você acha disso? O que você acha que a mãe deveria fazer? Acontece que a professora pensou diferente e imaginou que poderia fazer três coisas diferentes com o Carlinhos, mas estava na dúvida sobre qual seria a mais certa. Ela pensou primeiro em fazer o Carlinhos dar o seu próprio estojo de lápis para o colega; ou então em fazer o Carlinhos arranjar dinheiro para comprar um estojo igual ao quebrado para o colega; ou então em colocá-lo de castigo e deixá-lo sem recreio por uma semana. Qual é o mais certo da professora fazer?. Com qual delas o Carlinhos vai aprender a nunca mais quebrar o estojo do colega?

### II. Conflito entre justiça retributiva e distributiva

**II.1.f** - Uma mãe tinha duas filhas. A Maria, que era obediente, e a Carol, que era desobediente. Toda vez que a mãe fazia um bolo bem gostoso, ela dava um pedaço bem grande à Maria, que era obediente, e um pedaço pequeno para a Carol, que era desobediente. O que você acha disso?

**II.1.e** - Uma professora tinha vários alunos, alguns eram obedientes e outros desobedientes. Às vezes ela trazia bombons para dar aos alunos. Aos obedientes ela sempre dava dois bombons e aos desobedientes ela dava um só bombom. O que você acha disso?"

### **III Conflito entre igualdade e autoridade**

**III.1.f** - Uma mãe acordou doente e pediu ajuda aos filhos para arrumar a casa. Ao Paulinho pediu para varrer a sala e ao André para lavar os pratos. Enquanto a mãe estava deitada, o Paulinho fez o serviço dele e o André, em vez de lavar os pratos, foi para a rua jogar bola. Quando a mãe se levantou, viu que o André não tinha feito seu serviço e mandou o Paulinho também lavar os pratos, que era o serviço do André. O que você acha disso?

**III.1.e** - Uma professora acordou com muita dor de cabeça, mas, mesmo assim, foi dar aula. Neste dia a sala estava muito desarrumada e como ela estava doente, não podia arrumar a sala sozinha e pediu ajuda aos alunos. Ao Lucas pediu para arrumar as carteiras e ao Pedrinho pediu para apanhar uns papéis que estavam no e pediu aos dois que fizessem isto antes de irem ao recreio pois a sala precisava estar pronta até lá. Logo depois a professora saiu de sala para tomar um remédio e descansar um pouco. Quando a professora voltou, o Lucas estava acabando de fazer o seu serviço, mas a professora viu que o Pedrinho não tinha feito o dele e já tinha saído para o recreio. A professora, então, pediu ao Lucas para fazer também o serviço do Pedrinho. O que você acha disso?

**III.2.f** - Um pai tinha dois filhos. O Joãozinho, que era obediente e comportado, e o Carlinhos, que vivia fazendo bagunça. Um dia o pai viajou e pediu para eles ficarem em casa bem comportados, mas o Carlinhos continuou fazendo bagunça. Quando o pai voltou de viagem queria saber o que tinha acontecido, e perguntou ao Joãozinho o que o Carlinhos tinha feito de errado durante a viagem. Você acha que o Joãozinho devia contar para o pai sobre as bagunças do Carlinhos?

**III.2.e** - Numa sala de aula tinha um aluno, o Luizinho, que era muito bem comportado e obediente e tinha também um outro, o Julinho, que vivia fazendo bagunça. Um dia a professora precisou ir na sala de outra professora e pediu para os alunos ficarem bem comportados, mas o Julinho continuou fazendo bagunça. Quando a professora voltou queria saber o que tinha acontecido, e perguntou ao Luizinho se tinha acontecido alguma coisa errada durante o tempo que ela não estava na sala. Você acha que o Luizinho devia contar para a professora sobre as bagunças do Julinho?

#### **IV Conflito entre a intenção e consequência material dos atos**

##### **(Responsabilidade subjetiva e objetiva)**

**IV.1.f** - A mãe do Chico fez um bolo bem gostoso, colocou na prateleira e disse para os filhos não mexerem antes do almoço. O Chico desobedeceu a mãe e foi pegar o bolo. Mas tinha um copo do lado, ele esbarrou no copo que caiu no chão e quebrou.

- Na casa do Zezinho chegaram umas visitas e a mãe pediu para ele ajudá-la e pegar uma bandeja de copos para servir refrigerantes. Quando o Zezinho estava voltando, ele tropeçou no tapete, deixou a bandeja cair no chão e quebrou DEZ COPOS”.

Os dois meninos são igualmente culpados (têm a mesma culpa) ou existe um mais culpado do que o outro?

**IV.1.e** - A professora de uma sala de aula deixou a caixa de giz sobre sua mesa e pediu para os alunos não mexerem, pois o giz da escola estava perto de acabar. A professora precisou sair um pouquinho da sala e, enquanto isto, uma aluna, a Camila, foi pegar um giz para brincar de riscar o chão e acabou quebrando o giz porque riscou com muita força.

- Em outra sala, a professora precisou copiar umas frases na lousa e pediu para a Mariana levar a caixa de giz até ela. A Mariana pegou, mas quando estava indo até a professora, ela escorregou, a caixa de giz caiu e todos os dez gizes que estavam na caixa quebraram.

As duas são igualmente culpadas (têm a mesma culpa) ou uma é mais culpada do que a outra? Qual? Por quê?

#### **V. A consciência da regra**

A prova aplicada consiste em perguntar à criança se ela sabe jogar futebol, no caso dos meninos e amarelinha, no caso das meninas. Em caso afirmativo, pede-se para descrever o jogo, para a confirmação do conhecimento prático de algumas regras elementares. A seguir, as crianças são questionadas sobre as consequências que a quebra de uma determinada regra acarreta ao jogo. Com o sinal evidente de que a criança compreendeu a regra, propõe-se sua modificação para avaliar se a criança admite essa possibilidade ou não.

BHUPC



**PRANCHAS**





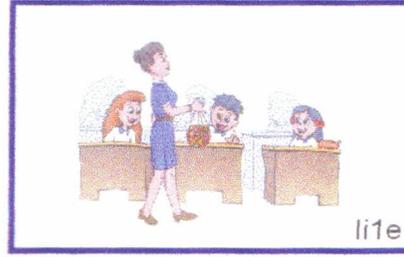
I1f



I2e



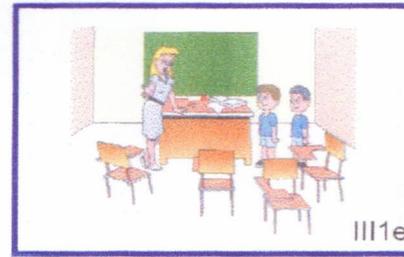
II1f



II1e



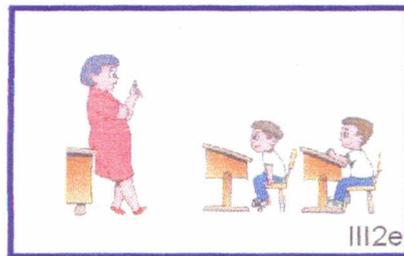
III1f



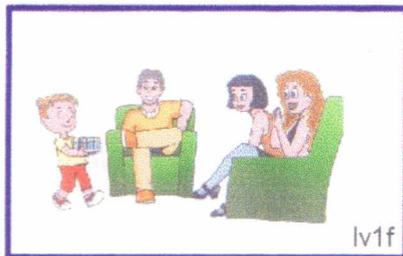
III1e



III2f



III2e



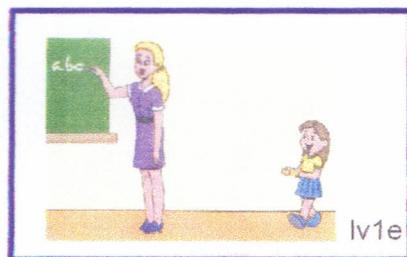
IV1f



IV1f



IV1e



IV1e