

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

GRAZIELA LUCIANE DOS SANTOS SOUZA

**AÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO MORAL DO ALUNO:
UM ESTUDO EM EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

Linha de Pesquisa:
O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO, LINGUAGEM E CONTEXTOS

Orientadora: Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques

Porto Alegre
2012

GRAZIELA LUCIANE DOS SANTOS SOUZA

**AÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO MORAL DO ALUNO:
UM ESTUDO EM EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

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

Orientadora: Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Graziela Luciane dos Santos
Ação docente e educação moral do aluno: um estudo
em Epistemologia Genética / Graziela Luciane dos
Santos Souza. -- 2012.
84 f.

Orientadora: Tania Beatriz Iwazsko Marques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Ação docente. 2. Educação moral do aluno. 3.
Epistemologia Genética. 4. Autonomia. 5.
Heteronomia. I. Marques, Tania Beatriz Iwazsko ,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À escola, aos professores e alunos que, com muita disponibilidade, aceitaram participar desta pesquisa.

À minha orientadora Dra. Tania Beatriz Iwaszko Marques pelas conversas e orientações que contribuíram para meu desenvolvimento intelectual e moral.

À minha mãe, Elaine Souza, aos meus irmãos, sobrinhos e amigos pela paciência, apoio e cooperação.

Às minhas sobrinhas, em especial, Vitória Souza Fiuza, Cláudia Souza, Júlia Souza, Laura Souza Seifritz, Lívia Souza Seifritz e ao meu sobrinho Lucas Guilherme Souza que, com muito carinho e atenção, sempre estiveram ao meu lado me apoiando e contribuindo com meus estudos!

Aos colegas do grupo de orientação pelas contribuições, discussões e intervenções que enriqueceram este trabalho.

A CAPES pelo financiamento do segundo ano desta pesquisa.

Aos professores que fizeram parte deste percurso: Dra. Tania Beatriz Iwaszko Marques, Dr. Fernando Becker, Dra. Darli Collares e Dra. Maria Luiza Becker.

Aos professores Dr. Fernando Becker, Dra. Darli Collares e Dra. Jaqueline Picetti, por fazerem parte da banca, tanto da defesa de projeto de dissertação quanto da defesa da dissertação, dando importantes contribuições e sugestões.

Ao meu pai, João Silva Souza (*In memoriam*).

RESUMO

A presente pesquisa consistiu em investigar a ação do docente em sala de aula e suas intervenções, verificando suas relações com a educação moral de seus alunos. Foi realizado estudo por meio de observação em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental com oito anos de duração, composta por 24 alunos e 08 professores. Foram construídas 08 categorias de análise com base na Epistemologia Genética, identificando como os professores educam moralmente seus alunos. Constatou-se que o professor educa moralmente o tempo todo em sala de aula, de diferentes formas e em diferentes momentos, mesmo quando não tem intencionalidade ou consciência. O professor educa moralmente tanto quando realiza intervenções ou quando não as realiza, em alguns momentos contribuindo para o desenvolvimento autônomo, mas predominando a educação moral para a obediência e para a heteronomia dos seus alunos.

Palavras-chave: Ação docente; Educação moral; Heteronomia; Autonomia.

ABSTRACT

This research was to investigate the action of teaching in the classroom and their interventions checking their relationship with moral education of their students. A study was conducted with observation in a group of 5th grade of elementary school with eight years duration consisting of 24 students and 08 teachers. 08 analysis categories were built based on genetic epistemology, identifying how teachers educate students morally. It was noted that the teacher educates morally all the time in the classroom, in different ways and at different times, even when you do not have this consciousness or intentionality. The teacher educates morally either with or without interventions, in a few moments, contributing to the autonomous development of their pupils, but predominately moral education for obedience and for the heteronomy.

Keywords: teaching Action; Moral education; Heteronomy; Autonomy.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 PERCURSO ESCOLAR, ACADÊMICO E PROFISSIONAL | 11 |
| 2 DESENVOLVIMENTO MORAL E AÇÃO DOCENTE | 14 |
| 2.1 Desenvolvimento Moral | 14 |
| 2.2 O Papel do Adulto no Desenvolvimento Moral | 25 |
| 2.3 Aporte Legal sobre Formação Moral | 28 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA | 34 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 36 |
| 4.1 A Polidez | 37 |
| 4.2 Os procedimentos verbais | 41 |
| 4.3 A conduta dos alunos | 47 |
| 4.4 Procedimentos ativos | 55 |
| 4.5 Enquanto se trabalham os conteúdos programáticos | 58 |
| 4.6 A organização dos alunos com seus compromissos escolares | 63 |
| 4.7 As regras escolares | 65 |
| 4.8 Resolução de conflitos | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 72 |
| REFERÊNCIAS | 77 |
| APÊNDICES | 82 |
| Carta de apresentação | 83 |
| Termo de Consentimento Informado | 84 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi construída a partir de reflexões sobre minha prática docente como Pedagoga Orientadora Educacional atuante em escola da rede municipal de ensino na região metropolitana de Porto Alegre e de estudos sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget, realizados durante as disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentando como temática a Educação Moral.

Tendo em vista que acompanhar o desenvolvimento moral do aluno não contemplava o objetivo a ser investigado nesta pesquisa e que toda a ação docente contribui para a educação moral dos alunos, seja pela anomia ou ausência de regras, pela heteronomia ou obediência a regras e do respeito unilateral ou pela autonomia correspondente à consciência e à construção de regras por meio do consentimento e respeito mútuo, o objetivo desta pesquisa consistiu em investigar a ação do docente em sala de aula e suas intervenções verificando suas relações com a educação moral de seus alunos.

Considerando que os momentos de aula compõem a maior parte do tempo escolar dos alunos, proporcionando, assim, maior possibilidade de relação interpessoal entre alunos e professores e uma infinidade de dados relevantes para a educação moral e intelectual, o problema que norteou esta pesquisa apresenta-se com a seguinte configuração: Como os docentes, em sala de aula, educam moralmente seus alunos?

Apresenta-se como hipótese que o professor realiza intervenções pelas quais educa moralmente seus alunos.

Considera-se, nesta pesquisa, a sala de aula como todos os momentos de aula, sendo eles ministrados dentro do espaço escolar, o que pode ocorrer nos espaços de sala de aula convencional, em sala de vídeo, salas de aulas específicas como as salas das disciplinas de Educação Artística e de Educação Física, no pátio,

biblioteca, auditório ou laboratórios técnicos – informática, ciências - conforme o planejamento do professor.

A escola é um dos ambientes sociais que contribui para o desenvolvimento moral de alunos. Este ambiente possibilita o estabelecimento de relações entre sujeito e meio e a relação constante entre alunos e professores, podendo contribuir para o desenvolvimento e construção do conhecimento intelectual e moral. Neste ambiente, os professores estão entre os adultos que poderão servir como exemplo e/ou referência para os alunos e a maneira como conduzem as situações escolares evidenciará como eles contribuem para a educação moral de seus alunos.

Desta forma, investigou-se como o docente intervém em situações que ocorrem entre docentes e alunos e de alunos entre si durante as aulas e de que maneira podem contribuir para educação moral discente.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental¹ com professores que lecionam em diferentes áreas de conhecimento em uma escola pública do município de Porto Alegre. Com as observações objetivou-se averiguar ações docentes durante as aulas, suas intervenções nas situações escolares e suas relações com a educação moral de seus alunos.

A escolha de investigar uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental com oito anos de duração refere-se ao fato de que, conforme a organização curricular para esta série, o ensino dá-se por áreas de conhecimento, sendo as disciplinas lecionadas por professores específicos com formação na área de atuação e não mais por componentes curriculares trabalhados com as turmas até o 5º ano por uma professora titular, a chamada unidocência, e algumas professoras de Projetos conforme a proposta pedagógica específica de cada escola e/ou sistema de ensino. Sendo assim, entendo que o vínculo afetivo entre professores e alunos tende a assumir diferentes características, visto que o professor da área de conhecimento

¹ A escola está em progressão do Ensino Fundamental com oito anos de duração para o Ensino Fundamental com nove anos de duração. A turma observada pertence às últimas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental em progressão nesta escola.

não atua apenas em uma turma, mas em diferentes turmas, com carga horária exata por períodos semanais, muitas vezes dividindo sua carga horária total entre escolas. O professor de área de conhecimento pode responsabilizar-se por determinada turma, assumindo sua regência de classe ou como conselheiro de turma, conforme denominação utilizada por cada escola. Contudo, o fato de cumprir períodos por semana na turma de sua regência não lhe permite acompanhá-la em sua totalidade e, sim, em momentos e relatos fragmentados.

O primeiro contato com a escola efetivou-se via telefone com a vice-diretora quando foi agendada uma reunião para expor os objetivos e metodologia da pesquisa. Logo houve disposição e interesse da escola em que a pesquisa fosse realizada em seu ambiente. Na primeira reunião com a diretora e a vice-diretora da escola, após a explicação do estudo a ser desenvolvido, as gestoras escolares relataram algumas dificuldades vivenciadas na escola referente à indisciplina, comportamento dos alunos, relações interpessoais dos alunos entre si e de alunos entre professores. Assim, indicaram para o desenvolvimento desta pesquisa uma turma de 5ª série por considerarem relevante que o mesmo fosse realizado em uma turma de transição da unidocência para a polidocência. Segundo as gestoras, em turmas de polidocência há maior ocorrência de casos de conflitos interpessoais, indisciplina e reclamações de professores sobre comportamentos de alunos e descomprometimento destes com os estudos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo é feito um relato sobre meu percurso acadêmico e profissional relacionando-o com o interesse em desenvolver a presente dissertação. No segundo capítulo é apresentado referencial teórico da Epistemologia Genética acerca do desenvolvimento moral, o papel do adulto no desenvolvimento moral da criança e o aporte legal sobre a formação moral na educação. O terceiro capítulo destina-se a apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. No quarto capítulo é apresentada a análise dos dados, organizados em oito categorias com base na Epistemologia Genética. Por fim, apresento as considerações finais, destacando algumas reflexões a partir da realização desta pesquisa.

O estudo da presente pesquisa apresenta relevância para a educação diante da problemática que, segundo La Taille (2010), considerando as relações dos membros da sociedade civil ocidental, trata-se de uma crise moral que proporciona a violência e a incivilidade e, conforme Macedo (1999), com base em dados de pesquisa acerca de queixas de professores quanto ao comportamento dos alunos, indicando que “mais da metade do tempo em sala de aula, independentemente da matéria, são gastos com problemas de indisciplina ou com controle ou motivação da aprendizagem”. Destaca-se a metodologia utilizada na pesquisa que possibilitou uma aproximação da realidade ocorrida nos momentos de aula, tendo em vista que, a partir de seu desenvolvimento e análise, novas alternativas e possibilidades de ação poderão ser pensadas, refletidas e construídas.

O desenvolvimento moral e questões sobre regras, indisciplina escolar e limites, bem como suas possíveis relações com o desenvolvimento intelectual, são abordados por especialistas como Jean Piaget (1926, 1974, 1977, 1978, 1987, 1994, 2005, 2007, 2008), Yves de La Taille (2001, 2006, 2009, 2010), Mário Sérgio Cortella (2005), Suzana Menin (1999, 2009), Lino de Macedo (1999), Ulisses Ferreira de Araújo (1996, 1999), Telma Pileggi Vinha (2000, 2011), Luciene Regina Paulino Tognetta (2011), Silvia Parrat-Dayán (2008) e Rheta Devries e Betty Zan (1998). Estes autores apontam possíveis alternativas de trabalho no ambiente escolar e a participação democrática do professor e do aluno na construção das regras e normas de convivência comuns ao ambiente.

Dentre os trabalhos realizados neste Programa de Pós-Graduação, envolvendo esta temática, podem ser destacados os estudos de Andrade (2003, 2008) sobre o ambiente sociomoral, os estudos de Vebber (2009) sobre ação docente e os trabalhos de Rosetto (2005) e Gallego (2006) sobre moralidade. Essas pesquisas apresentaram resultados relevantes para a educação, contudo, ainda fazem-se necessárias novas investigações sobre estas temáticas para um melhor entendimento do processo de desenvolvimento e educação moral no ambiente escolar e para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

1 PERCURSO ESCOLAR, ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Na escola, durante a Educação Básica, fui o que o senso comum e muitos educadores chamam de “bom aluno”, pois me recordo de ser uma aluna que sempre realizava as atividades escolares, fazia silêncio na maior parte da aula, tinha bom comportamento e tirava boas notas, assim, sempre passava de ano. Conversava um pouco com as colegas durante as aulas e, às vezes, tinha a atenção chamada por isto. Mas, na última etapa da Educação Básica, algumas questões me inquietavam: Os “bons” alunos são os quietinhos? Fazer silêncio e tirar boas notas significa que o aluno está aprendendo? O aluno que segue os padrões da escola tradicional não precisa da atenção docente? Estas questões me faziam refletir e, no final do Ensino Médio, tive muitas dúvidas e conflitos quanto a minha escolha profissional. Foi então que, ao fazer uma orientação profissional com psicólogos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, constatei meu interesse, como já havia indícios, pela área da Educação. Porém, eu queria exercer uma profissão que, a princípio, trabalhasse além dos conteúdos programáticos exigidos em uma sala de aula: meu interesse dirigia-se às relações interpessoais entre professores e alunos e alunos entre si, pela educação moral dos alunos. Então decidi cursar Pedagogia Orientação Educacional. Logo começou minha busca por uma universidade que oferecesse este curso e, em 2000/1, ingressei no curso Pedagogia Orientação Educacional e Licenciatura Plena com habilitação ao Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, na Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas/RS, concluído no ano 2005/2.

Durante o curso de graduação, as disciplinas que mais me interessavam eram as da área de *Psicologia* e as específicas de *Orientação Educacional*, pois permitiam estudos sobre as teorias de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico humano e a atuação do Orientador Educacional. Neste período, atuei como estagiária, lecionando a disciplina *Psicologia da Educação*, como *Coordenadora de Disciplina* e *Orientadora Educacional* em diferentes escolas das redes públicas e privadas do município de Porto Alegre. Estas diferentes realidades e contextos contribuíram para a constatação e reflexão da complexidade do processo

educacional, deixando-me ainda mais instigada e envolvida pelo desafio de atuar nesta área.

Concluído o curso de graduação, prestei concurso público ao cargo de Orientadora Educacional na rede municipal de Sapucaia do Sul-RS, onde, exercendo esta função, atuo em diferentes instâncias dentro da escola: reuniões administrativas e pedagógicas; reuniões de equipe diretiva; coordenação de formações continuadas de professores e funcionários; construção, avaliação e revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola, do Regimento Escolar; construção e execução de projetos específicos às turmas e aos alunos, reuniões com pais/responsáveis; atendimentos a alunos, pais/responsáveis, professores; encaminhamentos de alunos a atendimentos profissionais e órgãos específicos conforme a peculiaridade do caso; participação e condução de Conselhos de Classe; acompanhamento de turmas por meio de observação, conversas constantes com alunos e professores; observações e orientações durante os recreios; acompanhamento e orientações na execução de projetos e atividades elaboradas pelos professores. Como resultado das experiências e projetos desenvolvidos na escola na qual atuo, juntamente com a equipe diretiva e professores, ministro, em outras instituições de Educação Básica e Superior, formações continuadas e relato de experiências dos trabalhos desenvolvidos na escola. Esta diversidade de atividades permite que eu esteja envolvida com todos os setores da escola e, fazendo parte da equipe gestora, possa identificar as necessidades e prioridades deste ambiente.

Como aluna do Programa de Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEDU-UFRGS, em 2008/2, tomei conhecimento da Epistemologia Genética, teoria desenvolvida pelo biólogo suíço Jean Piaget, a qual, durante o curso de graduação havia estudado sem aprofundamento. Com o objetivo de entender a origem do conhecimento e os mecanismos que envolvem o processo de desenvolvimento cognitivo humano e de construção do conhecimento, busquei aprofundar os estudos referentes às questões morais e ao seu processo de formação.

O interesse em pesquisar sobre esta temática desenvolveu-se a partir de minha prática pedagógica como Orientadora Educacional. Nesta função, inúmeras situações do cotidiano escolar chegam ao meu conhecimento, sendo as questões comportamentais, ou seja, situações de indisciplina, *bullying* escolar – que, segundo Lopes (2005), compreende todas as atitudes agressivas (físicas ou verbais), que ocorrem de forma intencional e repetida, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando sofrimento -, violência escolar, falta de limites e de respeito em aula, as ocorrências de maior registro e destaque nos relatos dos professores, alunos e pais/responsáveis em conversas no Setor de Orientação Educacional da escola e Conselhos de Classe. A indisciplina escolar apresenta-se como um problema educacional para muitos educadores em diferentes escolas e, segundo Parrat-Dayan (2008, p. 19), “[...] se transformou numa das maiores dificuldades para a educação.”

Durante o segundo ano de mestrado fui contemplada com bolsa de estudos pela agência financiadora CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – participando de defesas de projetos e dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-, cursos, palestras e realizando 45 h/a de estágio docente no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina *Jogo e Educação*, sob a coordenação da professora doutora Darli Collares. Esse estágio permitiu que eu relacionasse de novas formas os conceitos epistemológicos da teoria de Piaget com a prática desenvolvida em sala de aula com os alunos por meio das propostas e desafios lançados a mim e a eles.

2 DESENVOLVIMENTO MORAL E AÇÃO DOCENTE

Na revisão teórica busco abordar questões referentes ao desenvolvimento moral e ao papel do adulto, com base na Epistemologia Genética e, na sequência, faço algumas considerações acerca do aporte legal sobre formação moral que rege a educação brasileira.

2.1 Desenvolvimento Moral

Inicialmente é importante definir moral. Para isto, La Taille (2010, p. 10) destaca que “é preciso não confundir forma e conteúdo” e chama “a dimensão formal de plano moral, e, de moral propriamente dita, o conteúdo escolhido, ou seja, valores morais”. O autor ressalta que “o plano moral corresponde às ações consideradas como obrigatórias, aquelas que não podem não ser realizadas”, corresponde aos deveres. Como conteúdos para o dever moral, o autor destaca a justiça, baseada na igualdade e na equidade, e, a dignidade inerente ao ser humano, relacionando-os ao imperativo categórico kantiano, cuja ideia é que “nossas ações, para serem morais, nunca devem fazer uso de outrem como instrumento para nossos objetivos pessoais, pois fazê-lo corresponderia a uma injustiça e a uma negação da dignidade alheia” (LA TAILLE, 2010, p.11).

Menin (1999, p.38), ao escrever sobre os estudos desenvolvidos no século XVIII pelo filósofo alemão Emanuel Kant acerca da moral, destaca que “a moral pede um princípio universal, ou, ao menos, ‘universalizante’”:

A moral tem que indicar como bom ou como certo algo que possa aparecer assim para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa desse mundo, em qualquer lugar. A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim universal! (MENIN, 1999, p.38).

Para Kant (*apud* MENIN, 1999) há duas morais: a moral heterônoma e a moral autônoma. Quando age por pressão de forças externas, decidindo obedecer às regras pensando apenas nas consequências externas e imediatas ou por prudência, interesse ou conformidade, o ser humano está sendo heterônimo. Por outro lado, quando decide seguir uma regra ou lei por vontade própria e racional, independentemente das consequências externas e imediatas, o ser humano está sendo autônomo.

Durante grande parte da vida os sujeitos são heterônomos e, segundo Menin (1999), não há problema em ser heterônimo e adequado socialmente, mas, sim, se o sujeito for somente heterônimo, pois a heteronomia significa ser governado por outros e, quando não houver outros para mandar e punir, o sujeito ficará sem governo e fará o que der vontade. Em contraponto, a autonomia é autogoverno, ou seja, por vontade própria e racional, o ser humano obedece aquilo que lhe faz um sentido interno.

Outros estudiosos investigaram sobre a moral, entre eles Jean Piaget (1994), que realizou estudos para entender os processos envolvidos no desenvolvimento moral da criança, apresentando-os na obra intitulada *O juízo Moral na Criança*, de 1932. Primeiramente, o autor buscou entender o processo de construção de regras por meninos, interrogando aproximadamente vinte meninos de quatro a doze e treze anos, contemplando dois aspectos na investigação: 1º) *A prática das regras*: a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente; 2º) *A Consciência da regra*: a maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo de Bolinhas de Gude, que é um jogo bastante conhecido e executado entre meninos. E entre as meninas, um jogo simples, conhecido e executado por muitas delas, o jogo de Pique, também conhecido como esconde-esconde. Posteriormente, relacionou os dados obtidos neste estudo com o juízo moral em si, por meio de situações de condutas narradas a centenas de crianças seguidas por interrogatório para melhor entender o juízo realizado por elas. Piaget (1994, p.98) investigou o juízo que a criança faz sobre determinados atos e não como pratica a sua moral e afirma que “é possível, a esse

respeito, que exista uma correlação entre o julgamento e valor verbal ou teórico e as avaliações concretas que se operam na ação (independentemente, portanto, da questão de saber se essas avaliações são seguidas ou não de decisões adequadas).”

Piaget (1994, p.98) destaca que, no domínio intelectual, “o pensamento verbal da criança consiste numa tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação.” O que significa que o pensamento verbal está em atraso, em tais casos, em relação ao pensamento concreto, pois se trata de “reconstruir simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas num plano precedente.” E, no domínio moral, é possível que haja “desvio entre o julgamento de valor teórico e as avaliações concretas da criança e que o primeiro consista numa tomada de consciência adequada e progressiva das segundas.” O autor relata exemplos para mostrar que, no plano verbal, algumas crianças não levam em conta as intenções para avaliar os atos, mas, quando questionadas sobre assuntos pessoais e circunstâncias vividas, consideram perfeitamente as intenções em jogo. Piaget ressalta também que é possível que não haja nenhuma relação, pois a teoria da criança seria apenas um simples palavreado, sem relação com as avaliações concretas e, no domínio moral, pode ocorrer, para agradar o adulto que a interroga, que dê determinada resposta não para satisfazer a si mesma, embora, na maioria das vezes, a criança seja sincera ou realista durante a realização das experiências. Contudo, pode pensar que o experimentador espera dela “uma lição de moral mais do que uma reflexão original a respeito da maneira pela qual ela mesma concebe as coisas” (PIAGET, 1994, p.98).

Com relação à prática das regras, Piaget (1994) distingue quatro estádios sucessivos: 1º) Motor e individual – neste estádio não há ainda regras propriamente coletivas e, sim, regras motoras, pois a criança, até aproximadamente a idade de dois ou três anos em média, manipula o objeto em função de seus desejos e hábitos motores, estabelecendo esquemas quase que ritualizados, o que se caracteriza como jogo individual; 2º) Egocêntrico - aproximadamente entre as idades de dois e cinco anos, a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, contudo permanece num jogo individual, apenas imitando os outros, sem uniformizar as

regras do jogo e sem procurar vencer os parceiros; 3º) Cooperação Nascente - por volta dos sete ou oito anos o jogador procura vencer seus parceiros de jogada, por isso há necessidade de unificação das regras e controle mútuo. Somente se a maioria dos jogadores se entenderem em uma mesma partida poderá ocorrer uma variação quanto às regras gerais do jogo; 4º) Codificação das Regras - em torno dos onze ou doze anos as partidas do jogo são regulamentadas com detalhes e o código das regras passa a ser conhecido por toda a sociedade.

Referente à consciência da regra, Piaget (1994) distingue três estádios sucessivos com relação à prática das regras: 1º) Estádio puramente individual, ritualização - compreende o primeiro estádio da prática das regras até a metade do segundo estádio, ou seja, o Egocêntrico. Neste estádio, a regra não é coercitiva, mas puramente motora. A criança a segue, em alguns aspectos, por considerá-la como um exemplo interessante e não como uma realidade obrigatória; 2º) Estádio que inicia no decorrer da fase egocêntrica, seguindo aproximadamente até a metade do estádio da cooperação nascente, o que ocorre por volta dos nove ou dez anos, quando a criança se põe a imitar as regras dos outros, considerando-as sagradas e intocáveis, e qualquer modificação proposta sendo vista como uma transgressão às regras; 3º) Estádio que compreende o final do estádio da cooperação nascente e o estádio da codificação das regras. A regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida.

Piaget, por meio deste estudo, comprovou que, enquanto acredita serem imutáveis, a criança pratica as regras recebidas dos mais velhos de forma imitativa e egocêntrica, as modifica na prática, porém no discurso as mantém, não admitindo qualquer transgressão, e, aos poucos, vai modificando-as no grupo, tomando consciência de que elas não são sagradas e eternas, ou seja, primeiro a criança faz, depois ela compreende as regras.

Por meio das narrações envolvendo temas como os desajeitamentos, o roubo, a mentira e a justiça, foram analisadas questões acerca do respeito unilateral

e da coação adulta; do realismo moral – “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, 1999, p. 93); da responsabilidade objetiva – quando os atos são avaliados de um ponto de vista inteiramente realista e objetivo, sendo a materialidade da desobediência à regra o aspecto mais considerado; do respeito mútuo; da cooperação; da responsabilidade subjetiva – quando há cooperação e o juízo é realizado considerando a intenção do ato; e do desenvolvimento da noção de justiça nas formas retributiva - sanções expiatórias, “correlação entre os atos e sua retribuição” (PIAGET, 1999, p.157) - , distributiva – sanções por reciprocidade, considerando a cooperação e as regras de igualdade - e imanente – “sanções automáticas, que emanam das próprias coisas”, dos fatos (p.192-3) - e da responsabilidade coletiva e comunicável – punição de um grupo quando não se conhece o culpado ou da punição do culpado quando o grupo o reconhece e o comunica. Piaget argumentou sua teoria analisando e contrapondo questões elencadas por estudiosos como o sociólogo francês Émile Durkheim, o filósofo e sociólogo francês Paul Fauconnet, o psicólogo suíço Pierre Bovet e o filósofo e psicólogo americano James Mark Baldwin.

As regras desses jogos são transmitidas às crianças por adultos ou crianças mais velhas de geração a geração, variando algumas características das regras ou de nomenclaturas conforme as diferentes sociedades. Segundo Piaget (1994, p. 23), “Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais” e “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”.

Tendo em vista que os primeiros contatos sociais da criança ocorrem, frequentemente, a partir da vivência com seus familiares e posteriormente no ambiente escolar, ela tende a seguir e respeitar as regras conforme o afeto que sente pelo adulto que a transmite. A criança segue as regras com medo de decepcionar ou perder o afeto da pessoa considerada importante para ela (pais, irmãos mais velhos, professores). Esse respeito às regras impostas pelos adultos é denominado respeito unilateral, pois a regra é seguida por coação adulta e não por

consciência da regra, ou seja, a criança não entende o motivo pelo qual segue determinada regra, porém, como foi um adulto quem disse, ela a considera sagrada e inquestionável, seguindo-a, então. Contudo, é importante salientar que nem sempre a criança cumpre a regra tal como imposta pelo adulto, visto que a cumpre conforme a entende. Segundo La Taille (2006, p. 108), “é claro que, por um lado, a obediência às vezes dá-se de forma bastante fantasiosa, em decorrência de uma assimilação insuficiente do sentido da regra, e, por outro lado, o controle externo traduzido pelo castigo ainda tem efeito poderoso.” Para Piaget (1994, p.23), “as primeiras formas da consciência do dever na criança são essencialmente formas de heteronomia”, pois o dever é a aceitação das instruções recebidas do exterior.

Com a ampliação das relações sociais, principalmente entre iguais, o egocentrismo, que, segundo Menin (1999, p.50) “é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas”, que, centradas em si, “não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio”, tende a diminuir. Esta diminuição do egocentrismo ocorre na medida em que a criança, na sua relação com o meio físico e social, depara-se com novas situações para as quais não tem resposta e, ao assimilá-las, modifica suas estruturas mentais através do processo de acomodação, produzindo um conhecimento novo por meio da adaptação e assim, progressivamente, criando suas próprias regras e, aos poucos, aprendendo a colocar-se no lugar do outro. Conforme Piaget (1994, p.91), “[...] na medida em que os indivíduos decidem com igualdade, as pressões que exercem uns sobre os outros se tornam colaterais. E as intervenções da razão [...] dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva”.

Há, então, um progresso no sentido da reciprocidade: “o respeito unilateral, fonte da ordem absoluta tomada ao pé da letra, cede terreno diante do respeito mútuo, fonte da compreensão moral” (PIAGET, 1994, p. 137). Para contribuir com esse progresso no ambiente escolar, o professor poderá promover situações que desafiem as crianças à reflexão e à cooperação.

[...] o respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta

as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p.91).

Segundo Piaget (1999), essas duas morais coexistem na criança e as características da heteronomia e da autonomia conduzem a avaliações e comportamentos diferentes. Essas duas morais se encontram igualmente no adulto conforme a totalidade das sociedades, ou seja, a moral da heteronomia parece corresponder à moral das sociedades “primitivas” em que predomina, sobre toda manifestação da personalidade, o respeito aos costumes, às prescrições e às interdições rituais ou tabus. A moral da autonomia, da cooperação, é um produto da diferenciação social e do individualismo resultante do tipo mais “civilizado” de sociedade. Nas sociedades civilizadas “as regras prescritas mesmo na forma de deveres categóricos e imperativos de modelos religiosos, não contêm, a título de matéria, mais que um ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo” (PIAGET, 1999, p. 09), sendo seu conteúdo o da cooperação. “Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne à ‘forma’, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio do sentimento do bem” (Idem).

Conforme a interação do sujeito com o meio e o convívio social entre iguais, há a possibilidade de descentração e modificação das regras de acordo com o consenso do grupo e posteriormente a interiorização das regras sociais. Pode-se relacionar, respectivamente, o estágio da cooperação nascente e o estágio da codificação das regras do desenvolvimento moral aos estádios operatório-concreto (aproximadamente entre 7 e 12 anos) e operatório-formal (aproximadamente a partir dos 12 anos) do desenvolvimento cognitivo, que se referem diretamente às operações e ao pensamento hipotético-dedutivo. Isso significa que o sujeito é capaz de realizar ações interiorizadas e reversíveis e construir hipóteses sobre diferentes situações. Essas operações se coordenam em estruturas de classificação, seriação, etc. e supõem invariantes. Do ponto de vista afetivo, constroem-se, progressivamente, sistemas coordenados e reversíveis paralelos aos sistemas

operatórios da inteligência: os sentimentos morais ou os afetos normativos (PIAGET, 2005).

Conforme a capacidade da conservação operatória, também há a conservação dos sentimentos. Segundo Piaget (1958, p.213), “a atividade operatória interna e a cooperação exterior constituem, no mais preciso sentido da palavra, dois aspectos complementares de um único e mesmo conjunto, posto que o equilíbrio de um depende do equilíbrio do outro”. Inicia-se, então, o processo de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo e o desafio de coordenar diferentes pontos de vista: é a moral autônoma. Cabe salientar que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento moral autônomo, porém insuficiente para garanti-lo. Piaget (2005, p 08) destaca que “[...] la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa.”² .Becker (2001, p. 119) ressalta que “na Epistemologia Genética, razão e emoção jamais se separam. Também não se confundem. Elas constituem duas faces irreduzíveis da atividade cognitiva humana”.

Na medida em que o sujeito coordena diferentes ações, ele distingue e coordena diferentes pontos de vista. Isto, por sua vez, pressupõe descentração, estabelecendo relações que não são perceptíveis inicialmente. Para isto, o sujeito precisa ter vontade de agir sobre o meio (físico e social). Piaget (2005) destaca a vontade como o instrumento de conservação dos valores, comparando o ato de vontade à operação, onde não é necessária a intervenção de uma força adicional³, mas o domínio e a superação da configuração perceptível inicial por meio da descentração, estabelecendo relações entre as situações novas e antigas, mudando o ponto de vista. Esta mudança de ponto de vista modifica a situação e a distribuição de forças, que são constantemente variáveis.

² “[...] a afetividade é o motor, a causa primeira do ato de conhecer; é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, ao qual implica afirmar que todo ato de desejo é um ato de conhecimento e vice-versa” (PIAGET, 2005, p. 08) (Trad.de Graziela L. S. Souza).

³ Alfred Binet, psicólogo francês, criticando William James, filósofo e psicólogo norteamericano, acerca do conflito e troca na relação de forças presentes, destaca que a “força adicional” faz com que a tendência inicial aparentemente mais frágil prevaleça sobre a inicialmente mais forte neste conflito entre as duas (PIAGET, 2005).

[...] paralela a la descentración cognitiva, la descentración de la voluntad la supone, pero no se reduce a ella.[...] para descentrarse, el sujeto debe disponer de cierta energía y esta energía es precisamente la voluntad. [...]¡La descentración no exige más energía que una regulación común, y no se podría pretender que toda regulación sea obra de la voluntad! [...] la voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones. Em otras palabras, la expresión de la voluntad es la conservación de los valores y el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores (PIAGET, 2005, p. 94) ⁴.

A descentração supõe também a intervenção de representações e juízos. A cada nova situação, o sujeito a relaciona com situações anteriores, revivendo valores, que, por sua vez, foram conservados devido à vontade e subordinados à nova situação conforme sua escala permanente de valores.

Piaget (2005, 1973) afirma que o valor é produto de um sentimento projetado em relação ao objeto e, ao falar sobre a escala de valores, diz que em toda sociedade existe um número maior ou menor de escalas de valores que podem provir de diversas fontes relacionadas aos interesses individuais ou valores coletivos impostos. As escalas podem ser variáveis e mais ou menos duráveis, válidas para um momento determinado.

De forma geral, toda ação ou reação de um indivíduo, avaliado segundo sua escala pessoal, repercute necessariamente sobre os outros indivíduos: ela lhe é útil, proveitosa ou indiferente, isto é, marca um crescimento (+) de seus valores (= satisfação), uma diminuição (- = prejuízo) ou uma diferença nula. Cada ação provocará, pois, por parte dos outros indivíduos

⁴ [...] paralela à descentração cognitiva, a descentração da vontade a supõe, mas não de reduz a ela [...] para descentrar-se, o sujeito deve dispor de certa energia e esta energia é precisamente a vontade. [...] A descentração não exige mais energia que uma regulação comum, e não se poderia pretender que toda regulação seja obra da vontade! [...] a vontade é uma regulação de segundo grau, uma regulação das regulações, assim como a operação no plano intelectual é uma ação sobre as ações. Em outras palavras, a expressão da vontade é uma conservação dos valores e o ato de vontade consiste em subordinar a situação dada a uma escala permanente de valores (PIAGET, 2005, p.94) (Trad.de Graziela L. S. Souza).

uma ação de volta. Ora, esta pode consistir numa ação material (“valor atual”), tal como uma transferência de objetos em troca do serviço prestado, ou numa ação virtual tal como a aprovação ou censura, estímulo para perseverar ou convite a cessar, uma promessa, etc. A existência das escalas de valores se traduz assim por uma perpétua *valorização recíproca* das ações ou “serviços” (positivos ou negativos) (PIAGET, 1973, p. 119).

Assim pode-se dizer que as relações de respeito constroem-se inicialmente de forma unilateral e a ação ou reação do sujeito serão de acordo com os seus valores pessoais, com aquilo que lhe é importante. Conforme ocorre a descentração do sujeito, há alteração em suas escalas de valores, de acordo com a situação vivida. Contudo, há a conservação dos sentimentos a partir da capacidade de conservação operatória.

Piaget (1972) explica os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, cognitivo e moral, destacando que a aprendizagem ocorre em função de um desenvolvimento total do sujeito. O desenvolvimento do conhecimento é um processo global da embriogênese, ou seja, ao desenvolvimento do corpo, incluindo o desenvolvimento do sistema nervoso e o desenvolvimento das funções mentais. O desenvolvimento é um processo espontâneo “que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento” (PIAGET, 1972, p. 01). Oposto ao que é espontâneo, a aprendizagem é um processo geralmente provocado por situações, que, por sua vez, são provocadas por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. A aprendizagem “é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples [...] o desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento” (Idem).

Para explicar o desenvolvimento de um conjunto de estruturas, Piaget (1972, p.3-4) aborda quatro fatores: a maturação, a experiência (física e lógico-matemática), a transmissão social e a equilibração. A maturação biológica é importante, mas sozinha é insuficiente para explicar o desenvolvimento, pois a idade

cronológica dos estádios do desenvolvimento pode variar muito de uma sociedade para outra. A experiência física consiste na ação do sujeito sobre os objetos, descobrindo propriedades até então desconhecidas nesse objeto. A experiência lógico-matemática consiste na ação do sujeito sobre os objetos, de forma a descobrir propriedades que são abstraídas das próprias ações do sujeito. A manipulação física do objeto pode tornar-se dispensável e a coordenação das ações bastará para efetuar a manipulação operatória de forma simbólica e dedutiva (PIAGET, 1974). A transmissão social refere-se à transmissão lingüística ou transmissão educacional. Para compreender uma informação que lhe é dirigida, o sujeito precisa ter estruturas que lhe capacitem assimilá-la. Por isso, a transmissão social, por si só também é insuficiente para explicar o desenvolvimento do sujeito. O fator de equilibração consiste no processo de auto-regulação que, por sua vez, refere-se aos “[...] processos que se regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas” (PIAGET, 1972, p. 04). Para o autor, o processo de equilibração toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio, níveis com probabilidade sequencial, ou seja, há uma seqüência de níveis em que só se alcança o nível seguinte quando alcançado o equilíbrio no nível em que o sujeito se encontra. Assim, “cada nível é determinado como o mais provável uma vez que o nível precedente tenha sido atingido” (Idem, p. 05). O sujeito é ativo no ato de conhecer e, ao defrontar-se com uma perturbação externa, reagirá com o fim de compensar e, conseqüentemente, tenderá ao equilíbrio. Segundo Piaget (1972, p. 04):

[...] o equilíbrio, definido por compensação ativa, leva à reversibilidade. A reversibilidade operatória é um modelo de um sistema equilibrado, onde a transformação em um sentido é compensada por uma transformação em outro. A equilibração [...] é um processo ativo. É um processo de auto-regulação.

Segundo Piaget (1974), em função dos quatro fatores do desenvolvimento cognitivo, pode-se distinguir aprendizagem em dois sentidos: aprendizagem *stricto sensu* e aprendizagem *lato sensu*. A aprendizagem *stricto sensu* refere-se à aprendizagem como um resultado adquirido em função da experiência e da memorização. A aprendizagem *lato sensu* é a união das aprendizagens *stricto sensu*

e dos processos de equilibração com compreensões graduais que ocorrem conforme o desenvolvimento cognitivo do sujeito de acordo com suas estruturas cognitivas para assimilar o novo, modificando seus esquemas de ação ou operação, transformando-se a partir das relações entre sujeito e meio e simultaneamente transformando o meio conforme sua ação sobre ele.

Destaca-se a importância da ação do adulto como alguém a intervir em situações entre as crianças e contribuir para o desenvolvimento cognitivo e moral, visando à cooperação e à autonomia. De acordo com a concepção empirista, que concebe o conhecimento como algo transmitido de fora para dentro do sujeito, negando sua ação e reconhecendo-o como simples receptor, entende-se que, na escola, o adulto deve ensinar os alunos, transmitindo o conhecimento e os “bons comportamentos”. Contudo, a Epistemologia Genética, ao explicar a origem do conhecimento, evidencia que a moralidade também é uma noção a ser construída a partir da relação entre sujeito e objeto, considerando os quatro fatores do desenvolvimento e a aprendizagem *lato sensu* mencionados.

2.2 O Papel do Adulto no Desenvolvimento Moral

A presença e a ação do adulto têm papel fundamental no desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Ele atua como mediador nas situações de desafio e desequilíbrio cognitivo propostas à criança, que, por sua vez, terá que, como ressalta La Taille (2001), transpor limites, no sentido de ampliar horizontes, compreender coisas que antes pareciam inexistentes ou misteriosas, crescer, alçar a condição de adulto. Este processo, segundo Piaget (2007), ocorre por meio da interação entre sujeito e objeto (meio físico e social) quando, ao agir sobre ele, a criança o assimila aos seus conhecimentos já existentes e acomoda as suas estruturas anteriores, construindo estruturas cognitivas cada vez mais abrangentes e complexas. Para Vebber (2009, p. 34), “as atitudes de convivência social podem ser compreendidas como um conteúdo a ser aprendido e que pode facilitar o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas que sustentarão ações morais mais complexas”.

A moral heterônoma, calcada na coação adulta e no respeito unilateral, contribui para a construção do sujeito, contudo na medida em que as crianças crescem, ampliam suas relações sociais e constroem novas estruturas cognitivas, e tal moral não é mais suficiente para o sujeito em processo de descentração. Torna-se necessária uma moral autônoma, em que a criança possa refletir e decidir sobre suas ações, baseada na reciprocidade e no respeito mútuo. Assim, a ação do adulto apresenta-se como exemplo para a criança, todavia seu exemplo não é suficiente para a construção de uma moral autônoma. É preciso que, também, para a construção desta moral, o sujeito aja sobre os objetos, ou seja, relacione-se com o meio, construindo novas estruturas cognitivas. Ao falar sobre o desenvolvimento da noção de justiça, Piaget (1994, p.239) destaca que esta supõe autonomia e que à medida que o adulto “pratica a reciprocidade com a criança e prega com o exemplo e não apenas com palavras, exerce, aqui como em tudo, sua enorme influência.” Contudo, para a criança pequena, este sentimento ainda se confunde com o justo e a lei. A lei é o que é prescrito pela autoridade adulta e “o justo assimilado à regra formulada é ainda, aliás, a opinião de muitos adultos, de todos aqueles que não sabem colocar a autonomia da consciência acima do preceito social e da lei escrita” (Idem). O autor complementa dizendo que a autoridade adulta constitui um momento necessário na evolução moral da criança, mas não basta para constituir o senso de justiça, pois:

[...] este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto (PIAGET, 1994, p. 239).

A necessidade de igualdade torna-se mais aguda com o desenvolvimento moral e o convívio entre iguais (PIAGET, 1994). E, segundo o autor (Idem, p. 209), “a simples relação da criança com o adulto não comporta nenhuma igualdade. Ora, surgindo do contato das crianças entre si, o igualitarismo deve pelo menos desenvolver-se com o progresso da cooperação entre as crianças.” La Taille (2006, p. 141) destaca que a cooperação tem efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre o “saber agir” moral e “é graças a ela que a criança paulatinamente

se libera das relações assimétricas que vive com os adultos, e enxerga sob novas luzes as regras morais, abstraindo os princípios dos quais elas provêm. É graças às relações simétricas e recíprocas de cooperação que a criança ensaia seus primeiros passos rumo à autonomia”.

Os adultos mais atuantes na construção moral das crianças encontram-se na família e na escola, ambientes nos quais elas iniciam sua socialização. Para Trevisol (2009, p. 167), “somente as crianças que experimentam regras claras e justas de convivência na família e na escola entenderão seu papel no grupo e se tornarão cidadãos autônomos de fato”. Contudo, a autora ressalta que a base apreendida na família “permitirá a inserção e adaptação desse indivíduo em outros ambientes de interação e aprendizagem além do familiar” (Idem, p. 166). No entanto, La Taille (2009, p. 232) destaca que “aquilo que vale ou é aceitável nas relações entre familiares e amigos nem sempre o é nas relações que envolvem pessoas exteriores a esses círculos”, pois na família a criança não vive situações típicas do espaço público, do coletivo, e “para formar cidadãos, o exercício da moralidade no espaço privado não contempla todas as características de seu exercício no espaço público”, por isto, o autor (Idem) concorda com Durkheim quando este afirma que “a escola é constituída de maneira a poder formar a criança para a vida em sociedade”. La Taille ainda diz que a escola “representa, para seus alunos, uma experiência de transição do espaço privado (família) para o espaço público (sociedade) e as dimensões morais necessárias à participação nesse último podem e devem ser trabalhadas na sala de aula, pois não se vê bem em que outro lugar se poderia fazê-lo com propriedade” (Idem, p. 234).

Conforme La Taille, (2006, p. 114-5), “a simpatia trata-se da capacidade de sentir o que outrem sente. [...] um tipo de sensibilidade para com as outras pessoas, a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos destas (alguns preferem falar em empatia).” Esta capacidade, para a promoção do desenvolvimento autônomo, necessita estar presente tanto no aluno quanto no professor, que em sala de aula precisa conhecê-lo, entendê-lo.

Referindo-se ao professor, Marques (2007, p. 59) destaca que ele “precisa ser um pesquisador do pensamento do aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção [...]”. O professor que pesquisa, que se interessa em conhecer os alunos com os quais trabalha tem a possibilidade de elaborar melhor seu plano de aula e propor atividades que contribuam para o desenvolvimento dos alunos, como o trabalho em grupo e o *self-government*, por exemplo, que, segundo Piaget (1998, p. 119), consiste em “um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a saírem do seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeterem a regras comuns”. Contextualizar os conteúdos e as situações vividas pelas crianças ou adolescentes é importante no ambiente escolar, ouvi-los, saber o que pensam e pelo quê se interessam a fim de melhor entendê-los e mediar sua formação.

Adulto e criança, professor e aluno, desenvolvem-se a partir do estabelecimento de relações. Collares (2007, p. 80) ressalta que “a construção do conhecimento do aluno passa pela construção do conhecimento do professor e a deste pela do aluno”. Considerando o papel do adulto no desenvolvimento moral, é relevante a reflexão sobre suas ações, visto que o docente poderá chegar a uma tomada de consciência – que, segundo Piaget (1977, p. 198), “parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc.” - e, assim, de acordo com seus objetivos, ressignificar e qualificar sua ação, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças.

2.3 Aporte Legal sobre Formação Moral

O objetivo deste tópico é ressaltar que a formação moral faz parte do desenvolvimento do sujeito e que, anterior às considerações explícitas na legislação brasileira a seu respeito, trata-se de um tema que permeia as relações no ambiente escolar, integrando o currículo oculto, ou seja, aquilo que, segundo Vasconcellos

(2002, p. 132), “efetivamente acontece na escola, embora não tenha sido planejado, e que, amiúde, sequer é admitido pela instituição”.

As legislações federal e educacional brasileira trazem, entre seus objetivos, a formação básica do cidadão, considerando, também, a formação de atitudes e valores sociais. De acordo com a Constituição Federal do Brasil (1988), no capítulo III, artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 2010):

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Entretanto, apesar de constar na legislação, a interpretação de formação básica do cidadão é bastante subjetiva, sendo as atitudes e valores trabalhados na escola conforme o que cada professor entende ser essencial para tal formação, mesmo que tais valores estejam explícitos na Proposta Pedagógica de cada escola. A legislação passa a ser um documento para formalizar o entendimento moral da vida do indivíduo e, para muitos, impor tal abordagem educacional de maneira burocrática, ou seja, trabalhando a formação moral muitas vezes constando no currículo escolar como uma disciplina específica ou conteúdo dentro das disciplinas da Área de Conhecimento como, por exemplo, trabalhar o tema valores na disciplina de Ensino Religioso. Este conteúdo, por sua vez, é apresentado pelo professor aos

alunos como uma imposição do que é certo, do que se deve ou não fazer ao invés de trabalhar de maneira que possibilite ao aluno descobertas por meio da investigação e de atividades espontâneas, conforme os métodos ativos de educação moral, mencionados por Piaget (1999), levando o aluno à reflexão sobre os princípios de tais conteúdos, ou seja, o porquê de segui-los ou não. La Taille (2009, p. 232) afirma que “ser cidadão – ou seja, usufruir de direitos civis, sociais e políticos e assumir deveres para com o Estado e a sociedade – transcende, é claro, a dimensão moral, mas a inclui”, portanto, “não há preparo possível da pessoa para o exercício da cidadania sem educação moral”.

Reforçando a perspectiva legal, a fim de orientar e auxiliar na execução do trabalho pedagógico nas escolas, a partir da legislação educacional em vigor (LDBEN 9394/96), foram elaborados por especialistas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Segundo apresentação do referido documento “[...] o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 04).

Além das Áreas de Conhecimentos - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira - os PCNs apresentam *Temas Transversais*, ressaltando que “o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997, p. 15). Sendo assim, apresenta as questões da *Ética*, da *Pluralidade Cultural*, do *Meio Ambiente*, da *Saúde* e da *Orientação Sexual* como *Temas Transversais* a serem trabalhados na escola, destacando que “[...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade” (BRASIL, 1997, p.15).

Podemos entender que a educação moral, visando ao respeito e à cooperação, deve ser trabalhada concomitantemente aos conteúdos específicos das

disciplinas das áreas do conhecimento, fazendo sempre uma relação entre os mesmos e a formação do indivíduo de maneira contextualizada e reflexiva sobre questões que envolvem esta formação, o que, por sua vez, poderá contribuir para o pensamento autônomo do sujeito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) destacam que os conteúdos eleitos incluem questões que possibilitam a compreensão e a crítica da realidade, não os tratando como dados abstratos a serem aprendidos para obter aprovação escolar, mas oferecendo aos alunos a oportunidade de apropriarem-se deles como instrumentos para refletir e modificar sua própria vida e que, por outro lado:

[...] o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social (BRASIL, 1997, p.24).

Neste contexto, a escola tem como função contribuir para a criação de um “projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (BRASIL, 1997, p. 69-70). Todavia, não há garantia de que, por existir tal proposta pedagógica, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito mútuo, possa ser desenvolvido na escola, mas depende de outras variáveis que envolvem o processo de construção moral do sujeito, bem como da ação das demais pessoas que participam de seu convívio social. Considerando o entendimento de Ética, ressalta-se que:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade (BRASIL, 1997, p. 26).

A ética implica uma reflexão e preocupação do sujeito com o que passaria a ser correto ou não no convívio social, visto que a pergunta que a norteia “Como agir perante os outros?” aplica-se a todos os lugares onde haja ou possa vir a haver outros sujeitos.

Na escola, o tema *Ética* encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema *Ética* encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania (BRASIL, 1997, p. 26).

Ao trabalhar o tema *Ética*, a proposta dos PCNs é contribuir para que a escola possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética (BRASIL, 1997). Para isso, foram organizados blocos de conteúdos para todo o Ensino Fundamental referente a este tema, os quais correspondem a grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores complementares. Os conteúdos de cada bloco já se encontram expressos nas áreas, transversalizados, e estão impregnados em toda a prática cotidiana da escola, priorizando o convívio escolar, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da constituição brasileira. “São eles: Respeito mútuo; Justiça; Diálogo; Solidariedade” (BRASIL, 1997, p. 69-70).

É importante reconhecer que não podemos abordar e nem resolver todas as questões que envolvem a educação moral e intelectual, pois a escola também tem seus limites de atuação e a educação familiar é muito importante em todas as etapas da formação do sujeito que, na escola, passará a se relacionar com os seus iguais, colegas, e a possivelmente construir noções de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Vale lembrar que a educação não pode controlar todos os fatores que interagem na formação do aluno e não se trata de impor determinados valores, mas de ser coerente com os valores assumidos e de permitir aos alunos uma discussão sobre eles (BRASIL, 1997, p.40).

Proporcionar debates que possibilitem momentos de reflexão e tomada de consciência é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos alunos. Contudo, a prática pedagógica muitas vezes se torna contraditória entre o seu discurso teórico e a sua prática efetiva, sendo uma tarefa desafiadora trabalhar com o real em busca de um ideal.

[...] é preciso observar que a contradição é intrínseca a qualquer instituição social e, ainda que se considerem todas essas questões, não se pode pretender eliminar a presença de práticas e valores contraditórios na atuação da escola e dos educadores. Esse não é um processo simples: não existem receitas ou modelos prefixados. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação. O resultado desse processo não é controlável nem pela escola, nem por nenhuma outra instituição: será forjado no processo histórico-social (BRASIL, 1997, p.40).

Assim, percebe-se que a educação brasileira considera importante a formação moral e assume um compromisso com as escolas ao orientá-las a tal trabalho, contudo, outros ambientes contribuem para este processo de socialização e desenvolvimento moral do sujeito e para isto precisa-se de adultos e profissionais da educação atentos, que busquem conhecer os alunos e seu contexto moral, trabalhando também com as famílias, para melhor construir um ambiente sociomoral que contribua para a formação de uma personalidade autônoma.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Porto Alegre por meio de observações em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental, com oito professores de nove disciplinas das áreas do conhecimento lecionadas. As observações foram realizadas durante os meses de março a julho de 2011, totalizando 100 períodos com duração de 55 minutos cada, sendo que uma das disciplinas foi observada totalizando 20 períodos e as demais totalizando 10 períodos. A duração do período de observação variou conforme as situações observadas, seguindo o critério de saturação de situações conforme os objetivos desta investigação. O maior número de observações em uma determinada disciplina refere-se à sua carga horária ampliada no calendário escolar e à saturação dos dados. Um dos oito docentes leciona em duas disciplinas das nove que compõem as Áreas de Conhecimento e a grade curricular da série investigada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira e Ensino Religioso (matrícula facultativa).

As observações foram manuscritas e posteriormente transcritas. A pesquisa foi realizada mediante Carta de Apresentação e consentimento da escola e dos professores por condição ética do pesquisador conforme Termo de Consentimento Informado (em apêndice).

A turma investigada foi indicada pela direção escolar, conforme a apresentação dos objetivos desta pesquisa e as considerações da escola para a escolha de sua execução em determinada turma.

Neste trabalho, a observação foi realizada com os objetivos de: investigar a ação docente em sala de aula e suas intervenções em situações relacionadas à educação moral de seus alunos podendo contribuir para a anomia, heteronomia ou autonomia; analisar as relações de respeito unilateral e respeito mútuo entre o professor e seus alunos e dos alunos entre si; analisar ações docentes referentes à justiça retributiva e à justiça distributiva.

A observação foi guiada pelo seguinte roteiro: diferentes situações escolares que envolvessem situações morais e relação interpessoal durante as aulas (polidez, disciplina escolar, *bullying*, trabalhos em grupo, metodologia⁵, orientações das tarefas, combinações, regras escolares, questionamentos dos alunos); a ação docente referente às diferentes situações escolares durante as aulas (se realizavam ou não intervenções e como estas eram feitas); as relações entre alunos e possíveis intervenções de professores (conflitos, indisciplina escolar, *bullying*); as ações de diferentes professores e como os alunos reagem a elas.

Para a realização das observações, a pesquisadora ocupou uma classe e uma cadeira no fundo da sala, variando de fileiras conforme os espaços ocupados pelos alunos, com o objetivo de melhor visualizar todos os presentes e influenciar o mínimo possível nas aulas.

⁵ Não é objetivo deste trabalho aprofundar uma investigação acerca da metodologia de trabalho do professor no sentido epistemológico da construção do conhecimento intelectual, mas sim como este se apresenta para a turma e suas possíveis relações com a formação moral dos seus alunos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, destacando Jean Piaget por meio da obra *O Juízo Moral na Criança (1932)*. Foram estabelecidas categorias de análise a partir dos dados coletados durante as observações com base no referencial teórico, considerando a identificação de aspectos comuns e relevantes para responder o problema da pesquisa.

Segundo Delval (2002, p. 170), “temos de ir elaborando e perfilando novas categorias de análise mediante o procedimento de compará-las entre si, examinar sua clareza e coerência e voltar aos dados para comprovar que explicam bem e se aplicam a todos os sujeitos”. O estabelecimento de categorias de análise permite entender melhor as explicações dos sujeitos, as situações observadas e a organização da apresentação dos dados obtidos na pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental com oito anos de duração de uma escola da rede pública do município de Porto Alegre, composta por 08 professores das 09 disciplinas das Áreas de Conhecimento oferecidas pela escola de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira e Ensino Religioso (matrícula facultativa) e 24 alunos regularmente matriculados na referida série, com faixa etária entre 10 e 15 anos, sendo 10 meninos e 14 meninas.

Os docentes observados serão mencionados no gênero masculino e a disciplina que lecionam não será referida a fim de manter o sigilo e preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Os docentes serão identificados por letras do alfabeto de A a I, conforme as diferentes disciplinas de atuação. As observações foram numeradas conforme sua sequência e aparecerão ao lado da letra indicativa do docente observado. Foram constituídas oito categorias gerais: A polidez; Procedimentos verbais; A conduta dos alunos; Procedimentos ativos; Enquanto

trabalham com conteúdos programáticos; A organização dos alunos com seus compromissos escolares; As regras escolares; Resolução de conflitos.

4.1 A Polidez

Esta categoria foi construída considerando que a polidez é uma forma direta de expressão e habitual no convívio social, contudo a maneira com que ela é expressa aos alunos é que se faz relevante para a análise da educação moral. A polidez foi observada em todos os docentes, principalmente na forma de cumprimentos de chegada e de despedida: “Bom dia”, “Tchau”, “Até amanhã”, “Bom fim de semana”, conforme protocolos de observação dos docentes F3, D2, G2, I1 e E2:

F3: O docente entrou na sala e disse aos alunos: *Bom dia!* Eles retribuíram o cumprimento: *Bom dia sô!*⁶ O docente pediu silêncio.

D2: O docente entrou na sala: *Bom dia.* Os alunos responderam ao cumprimento: *Bom dia!* Começou a fazer a chamada.

G2: O docente, sem entrar na sala, solicitou que os alunos separassem as classes: *Separem as classes. Bom dia a todos.* Aguardou do lado de fora, após entrou na sala dizendo: *Obrigado!* Colocou suas coisas sobre a mesa e deu as orientações da tarefa que seria treinamento para a prova que valeria 10 pontos. Começaram a correção dos exercícios.

I1: O docente posicionou-se de frente para a turma, olhando para os alunos e despediu-se: *Tchau pessoal!* Os alunos despediram-se do professor: *Tchau sô!*

E2: O docente despediu-se da turma dizendo: *Tchau! Comportem-se na próxima aula.* Os alunos deram: *tchau.*

O ato de polidez ou “boas maneiras” apresenta-se de forma convencional e habitual no ambiente escolar, contudo seu uso significa o reconhecimento do outro como sujeito, porém a diferença está na maneira como são expressas e possivelmente há uma relação com a sequência dos atos para os efeitos morais da polidez. Segundo La Taille (2001, p 113), “a polidez tem lugar relevante na gênese

⁶ Abreviação da palavra professor, usada coloquialmente pelos alunos.

da moralidade, pois pertence ao conjunto de valores e regras com os quais a criança penetra o universo moral e sobre os quais reconstrói esse universo em direção à autonomia.”

Analisando a polidez nos exemplos citados, percebe-se que o docente F3 desejou bom dia demonstrando alegria ao entrar na sala e ver os alunos, na sequência pediu silêncio. Em D2 o docente deseja bom dia de forma convencional, sem muita expressão, de maneira quase que automática, para cumprir um ritual e logo começou a fazer a chamada. O docente G2 torna secundária a polidez com os alunos, pois inicialmente solicitou a organização da sala conforme havia planejado para seguir sua aula. Logo agradeceu, o que, por sua vez, também é uma atitude de polidez, e deu sequência aos conteúdos. Cabe salientar as minhas impressões ao observar tal situação: susto e medo. Pensei como os alunos estariam entendendo aquela solicitação que, pela forma como ocorreu, os pegou desprevenidos. Criou-se em sala de aula um clima de silêncio e seriedade, pois assim foi manifestado pelo docente ao dirigir-se aos alunos. Nesta situação houve absoluta obediência e temor, visto que imediatamente os alunos atenderam às ordens do docente, evidenciando manifestações do respeito unilateral. Em I1, além de manifestar o ato de polidez, o docente apresenta postura de reconhecimento do aluno como sujeito, ao posicionar-se de frente para eles, olhando-o nos olhos. A postura do professor também mostra ao aluno que ele deve ser visto como sujeito a ser igualmente respeitado. E2, ao despedir-se da turma, chamou a atenção dos alunos para comportarem-se na próxima aula, demonstrando que considera importante o respeito mesmo quando não está presente. Assim ensina os alunos que estes devem respeitar os demais docentes e os colegas. Porém, a forma com que foi dito demonstra coação, o que pode contribuir para que os alunos permaneçam heterônomos.

Algumas vezes os próprios alunos, ao verem o professor, já o receberam com o cumprimento de “Bom dia” como se destaca nas observações das aulas dos docentes D1, F1, F4:

D1: O docente entrou na sala e os alunos lhe desejaram: *Bom dia!* Ele respondeu: *Bom dia*. Alguns alunos conversando na turma. O docente bateu

duas palmas e disse: *Tá turma: deu*. Todos fizeram silêncio. O docente completou: *Vamos parar um pouquinho para fazer a chamada*.

F1: O docente entrou na sala e os alunos lhe desejaram: *Bom dia!* Ele respondeu: *Bom dia!* Seguiu dizendo a um aluno: *O sol está batendo no teu rosto. Está incomodando?* O aluno balançou a cabeça, indicando que sim. O docente explicou que prejudicaria seus olhos com o sol batendo direto neles e ele tendo que escrever. O menino não queria fechar a cortina. O docente disse que estava lhe dando duas opções: trocar de lugar ou fechar a janela, pois daquela forma o sol lhe prejudicaria. O menino puxou a cortina para proteger-se da luz solar.

F4: O docente entrou em sala de aula e logo os alunos lhe desejaram bom dia. Ele respondeu ao cumprimento com satisfação, olhando para os alunos.

As crianças apresentam atitudes de polidez em relação ao professor, demonstrando respeito à sua pessoa ao mesmo tempo como manifestação de alegria por sua chegada e indícios de reciprocidade, ou seja, tratam o docente como gostariam de ser tratados. Contudo, ao analisar a ação docente, constata-se uma diferença na maneira ritualizada de D1 que na sequência solicita silêncio para a chamada de forma mais expressiva, dando a impressão que não queria perder tempo e seguir cumprindo o ritual da chamada e conseqüentemente dos conteúdos. O docente F1;4 demonstra satisfação ao entrar em sala de aula e antes de cumprir os rituais, que entendemos fazer parte da rotina burocrática escolar, dirige seu olhar aos alunos, demonstrando preocupação com os mesmos. Ao agir desta forma o docente F está educando o aluno a colocar-se no ponto de vista do outro, para o respeito mútuo. No estudo de La Taille e colaboradores (2001, p.113) sobre a polidez segundo crianças entre 6 e 12 anos, os pesquisadores concluíram que “a falta de polidez é, para as crianças de 6 anos, um indício para se julgar o caráter (moral) de uma pessoa e deixa de sê-lo para as crianças de 12 anos, com uma fase de transição para os 9 anos [...]; a falta de polidez é vista como de certa gravidade nas três faixas etárias”, ou seja, 6, 9 e 12 anos. Durante a realização das observações, a importância da polidez para os alunos ficou evidente quando, em uma troca de período, espontaneamente, uma aluna disse à pesquisadora que não gostava de um dos docentes porque ele não dava nem bom dia e estava sempre de mau humor.

O cumprimento de despedida algumas vezes é acompanhado de manifestações de afeto do aluno em relação ao professor e de colaboração. Em todas as observações os docentes reagiram com contentamento às manifestações como se destaca em F1, F5 e G3:

F1: No final do período, o docente disse: *Tchau pessoal!* Os alunos disseram: *Tchau!* Alguns beijaram o docente.

F5: O docente despediu-se dos alunos dando-lhes: *Tchau!* Alguns alunos beijaram o docente que retribuiu a manifestação com um beijo.

G3: O docente despediu-se dos alunos: *Tchau!* Alguns o beijaram. O docente demonstrou satisfação.

O agradecimento também foi observado como polidez docente, embora pouco frequente:

F4: No final do período algumas alunas se ofereceram para apagar o quadro. Outra aluna bateu o apagador. Ao devolver o apagador para o docente, este agradeceu à aluna: *Obrigado!* Outra aluna beijou o docente. Outra aluna se ofereceu para apagar a luz da sala. O docente aceitou e agradeceu.

La Taille e colaboradores (2001, p. 101) ressaltam que “na autonomia o sujeito guardará da polidez apenas o aspecto deferência em relação a outrem, compreendendo que a real consideração moral pede muito mais do que o emprego de algumas fórmulas verbais e posturas corporais”, contudo, pode cumprir uma função importante no processo de desenvolvimento. Na situação F4, como ato de polidez, o agradecimento, além de indicar o reconhecimento do sujeito, indica que sua atitude foi valorizada por quem a recebeu. Na construção da personalidade da criança, é importante que ela receba do adulto um retorno de suas ações, indicando se o modo como está agindo faz bem ou não a ela mesma e a outras pessoas. Segundo Puig (1998, p. 74-5), “a construção da personalidade moral parte de um duplo processo de adaptação, à sociedade e a si mesmo.” Portanto, complementa o autor (Idem, p.75), que a educação moral é vista, num primeiro momento, como socialização de pautas sociais básicas de convivência, “como um processo de

adaptação a si mesmo ou reconhecimento de pontos de vista, desejos, posições e critérios que pessoalmente são valorizados”, porém não podem ser considerados como último horizonte normativo. Com este retorno do adulto a criança pode refletir e construir estruturas cognitivas que possibilitem a auto-regulação e coordenação das ações, descentrando do egocentrismo, mas considerando a existência de si e dos outros num todo social.

4.2 Os procedimentos verbais

Esta categoria foi construída a partir das observações das aulas de diferentes professores que utilizaram os procedimentos verbais como tentativa de educar moralmente seus alunos. Esses procedimentos foram constatados nas formas de lição de moral e conversação como demonstrados nos protocolos a seguir.

a) A “lição de moral”

A lição de moral pode ser entendida, segundo Piaget (1998, p.25), como “um ensinamento oral da moral” que, “para tocar o âmago da alma infantil, [...] deve vir depois e não antes da experiência vivida.” A partir de minha experiência escolar como aluna e profissional como pedagoga, a lição de moral aparece como um discurso ou um sermão dado pelos professores ou profissionais da educação aos alunos após terem feito algo considerado inadequado, porém, muitas vezes aparece em forma de “discurso de prevenção”, com o objetivo de ensinar oralmente o que seria moralmente adequado para o professor ou para a instituição. Nesta pesquisa, a lição de moral foi observada em A2 da seguinte maneira:

A2: O docente disse: Vou trabalhar o respeito na turma, pois fiquei sabendo que uma coisa muito desagradável aconteceu. Não foi comigo, mas com outro professor. Não vou dizer o nome. Lembram o que foi trabalhado nas regras? Devem respeitar todos os professores inclusive das outras séries porque um dia estarão em outras séries. Alguns alunos se entreolharam e falaram baixinho entre si.

Nesta situação, o tema respeito foi abordado de maneira discursiva, pois apenas o professor falou aos alunos, dando-lhes uma “lição de moral” ou “sermão”. Houve coação moral quando o docente disse que respeitar os professores fazia parte das regras escolares e que por isso deveriam respeitá-los, pois em outro momento conviveriam com eles. Não houve intervenção docente no sentido de promover questionamentos aos alunos para possível reflexão de que todos já conviviam no mesmo espaço social e para que assim pudessem analisar sua ação, colaborando para o desenvolvimento da cooperação, reciprocidade e respeito mútuo.

Piaget (1998) ressalta que a lição de moral pode ser algo admirável quando é dada por um educador entusiasta e o contato com o indivíduo pode ser mais fecundo do que o conteúdo em si. Contudo, afirma a necessidade de investigações para averiguar os efeitos da lição de moral na criança.

Assim, pode-se entender que, possivelmente, os efeitos da lição de moral não sejam tão significativos para o aluno, visto que é dada sem uma explicação dos princípios morais que a regem e o que o adulto diz à criança está baseado no que ele pensa, em seu juízo teórico, e não em como a criança entende. A lição de moral identifica a postura autoritária do professor, uma vez que ele fala aos alunos o que julga ser o mais adequado, e aos discentes cabe ouvir e obedecer. Assim, Piaget (1998, p.41) destaca que “[...] a lição é, em consequência, o lugar de divulgação da verdade pronta e a criança é coagida a recebê-la de fora.” Neste procedimento de educação moral não há espaço para a ação do aluno, sua opinião não é considerada pelo professor.

Em F1, após a tarefa executada com os alunos sentados em semicírculo, o docente falou sobre as diferenças entre as pessoas.

F1: Temos que ajudar os outros ao invés de ofender. Vocês se ajudaram... quando alguns não conseguiam enxergar outros iam dizendo como era. Trabalhem com respeito, se ajudando.... por exemplo: Se um colega escreve errado, podemos dizer a ele como é o correto.

O docente discursou aos alunos, contudo reconheceu e comentou em que momento os alunos agiram de maneira respeitosa e buscou incentivá-los à cooperação, à solidariedade e ao respeito mútuo. Destaca-se nesta observação a maneira como a lição de moral foi proferida pelo docente, aproximando-se de um conselho e a forma calma e respeitosa com que o docente falou aos alunos, demonstrando preocupação com a sua formação moral não apenas no sentido de cumprir regras e obedecer um comportamento considerado adequado, mas como uma possibilidade de reflexão sobre o que havia ocorrido. La Taille (2010, p.14-5) ressalta que “a escola deve promover a formação moral de seus alunos.” Contudo, “não se trata de fazer belos discursos sobre o bem e o mal, mas de organizar o convívio escolar de forma que seja a expressão da justiça e da dignidade. [...] um trabalho constante, cotidiano.” Assim, pode-se entender que o discurso moral é uma alternativa de educação moral que considera, principalmente, um dos quatro fatores do desenvolvimento cognitivo abordados por Piaget (1972), ou seja, o fator social de transmissão educativa que consiste em uma transmissão linguística de informações. Este fator, isolado, é insuficiente para o desenvolvimento cognitivo e moral, pois, para compreender uma informação que lhe é dirigida, o sujeito precisa ter estruturas cognitivas que lhe capacitem a assimilá-la. Considerar apenas este fator como necessário para o desenvolvimento cognitivo significa entender o sujeito como receptor de conhecimento, aproximando-se de uma concepção empirista de conhecimento em que, como menciona Becker (2001, p.17), “o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor”. Ao adotar este pensamento, o professor demonstra, como denomina Becker (2004), um respeito passivo referente à capacidade de aprendizagem dos alunos construída até o momento, ou seja, reconhece que há um valor e procura não o contradizer, mas nada faz para modificá-lo. No respeito ativo, o professor reconhece que há um valor e “propõe atividades ou experiências significativas ao viabilizar as aprendizagens atuais, preparando futuras atividades” (Idem, p.43). Ao dispor da lição de moral como procedimento de educação, parece que o professor entende que basta que ele fale ou transmita ao aluno o que considera adequado para que este, por sua vez, aprenda.

b) A conversação

A conversação pode ocorrer entre alunos e professores sobre um assunto de uma história selecionada para este fim, sobre redações dos alunos ou sobre fatos concretos e reais, também utilizada, de forma organizada, em diferentes disciplinas, o que Piaget (1998, p. 41) considera “capaz de fundir-se muito melhor com as preocupações do aluno e de mostrar-se, assim, mais vantajosa que um ensinamento sistemático e isolado da moral.” A conversação ocorreu de maneira espontânea durante as aulas. Observou-se em E2 quando este olhou para uma aluna e perguntou:

E2: *Tu estás chorando?* A colega sentada ao lado da menina disse: *É que o bichinho dela fugiu.* O docente disse: *Ah, ele volta. Não fica triste que ele volta.* O assunto sobre animais de estimação seguiu com colegas contando histórias sobre seus animais. O docente ditou o conteúdo e depois falou novamente com a aluna: *Não chora, ele vai voltar.* Perguntou à menina o nome do seu bichinho de estimação. Ela respondeu. O docente disse novamente: *Ele volta...* E completou: *Se não voltar nós compramos outro. Faremos uma ‘vaquinha’⁷.* Os alunos fizeram expressão de surpresa.

Nesta situação o docente reconhece o aluno como sujeito, demonstra preocupação e dá-lhe atenção quando ciente do que aconteceu com a aluna, tentando confortá-la. A conversação ocorreu baseada em um relato concreto, possivelmente agindo com mais vantagens sobre a vida moral da criança. Contudo, o docente não conversou com os alunos sobre a ‘vaquinha’ a ser feita para comprar outro bichinho para a colega, não os questionou sobre alternativas para a resolução do conflito da menina que, por sua vez, poderiam permitir o desenvolvimento da solidariedade.

Segundo Piaget (1998), a conversação permite uma reflexão sobre o assunto e uma discussão sobre os relatos. Assim como na lição de moral, na conversação, a personalidade do narrador constitui fator de maior importância, ou

⁷ “Vaquinha”: Forma coloquial de dizer que um grupo de pessoas contribuirá com determinada quantia em dinheiro com o objetivo de adquirir algo.

seja, independente do assunto tratado, o sujeito que o conduz é o mais relevante para a criança.

c) O elogio

Esta subcategoria foi construída considerando que o elogio é um retorno do adulto ao procedimento da criança e isto pode contribuir para a sua formação moral. Contudo, depende da maneira com que o mesmo é feito, com qual objetivo e de como a criança o interpreta. O elogio foi observado em algumas situações de aula como nos protocolos a seguir:

A2: O menino e a menina escolhidos pelo docente leram o texto na frente da sala. Todos prestaram atenção. O docente disse com satisfação: *Parabéns! Representaram muito bem!*

F1: O docente, após atividade, disse aos alunos: *Turma, eu quero dar parabéns a vocês porque se organizaram muito bem em semicírculo, prestaram atenção e voltaram aos seus lugares conforme combinado.*

I1: O docente passou nas classes para ver as atividades dos alunos e orientá-los. Os alunos mostravam a atividade para o docente comentando-as. O docente disse: *Estou gostando de ver! Vocês estão usando os nomes certos para se referir às figuras!*

I2: Um aluno dirigiu-se à mesa do professor para mostra-lhe a atividade que fez. O docente: *Olha que bonito! Eu quero saber mais... me conte quem é... o que estão fazendo...*

Em A2 o docente escolheu os alunos para lerem e representarem uma atividade aos colegas. A escolha docente seguiu conforme seus critérios de que aqueles alunos levariam a atividade a sério, sem rir. Depois de concluída a atividade, parabenizou os alunos, confirmando sua ideia de que aqueles alunos não ririam durante a atividade. Pensei como seria sua atitude caso os alunos escolhidos tivessem rido ou se ele permitisse a participação de outros alunos que se ofereceram para executar a tarefa, mas foram vetados, pois disse que eles não “levariam a sério”. Provavelmente seria um desafio moral ao docente, mas aparentemente ele estava preocupado com que a atividade fosse executada sem

problemas de comportamento. Os alunos vetados foram inibidos de, por meio da atividade, desenvolverem sua expressão, mostrar aos colegas o que sabiam e da possibilidade de se superarem em responsabilidade e respeito durante a tarefa. Pode-se dizer também que, de maneira implícita, foram punidos com a não participação na atividade por não apresentarem comportamento adequado conforme o critério docente, o que caracteriza uma sanção expiatória, ou seja, sem relação com o ato e, uma maneira de impor limites à participação dos alunos devido ao seu comportamento. La Taille (2001, p. 12), ao falar sobre limites, diz que este “remete à ideia de fronteira, de linha que separa territórios. Se existe um limite é porque há pelo menos dois continentes, concretos ou abstratos, separados por essa fronteira.” Contudo, limite, segundo o autor (Idem), não deve ser pensado apenas no sentido de limitação, que indica o que não é meu e o que não posso fazer, mas também de transposição, referente àquilo que deve ser superado, “ter êxito no que era antes impossível”. Neste caso, os alunos escolhidos, por serem bem comportados, serviram de exemplo aos demais e, por sua vez, foram dignos de elogios.

Vinha (2000) ressalta que o elogio deve ser usado com parcimônia e conhecimento e, assim como a linguagem, deve descrever a ação sem emitir julgamentos de valor, pois terá um caráter muito mais informativo do que avaliatório. Segundo a mesma autora (Idem, p. 500), “no elogio podem-se distinguir duas partes: as palavras do emissor e a dedução do receptor. Uma coisa é a mensagem que a pessoa quer transmitir com o elogio, e a outra é a que ele recebe, deduz. Frequentemente não são as mesmas.”

Em F1 o docente parabenizou os alunos por sua organização na execução da tarefa, atenção às explicações e realização dos combinados prévios. Nesta situação, o docente reconheceu a participação do aluno e o seu empenho em cumprir com o combinado e falou a eles em quê haviam agido bem. O fato de o docente comentar e elogiar as atitudes dos alunos me surpreendeu enquanto observava a aula. Senti-me bem e valorizada ao colocar-me no lugar deles como aluna. Frequentemente, exige-se do aluno o bom comportamento em sala de aula e durante as atividades como uma obrigação ou algo que eles naturalmente deveriam saber, porém quando isso ocorre pouco retorno lhes é dado. Segundo La Taille

(2006, p. 139), “a criança começará a olhar para si própria por intermédio dos valores que inspiram os olhares alheios. Portanto, o meio social em que vive, com destaque para as figuras de autoridade, terá grande influência sobre os valores por intermédio dos quais a criança vê e julga a si mesma.” O retorno docente aos alunos foi o indício de que como eles agiram coincidia com um convívio harmônico e solidário a todos que estavam naquele ambiente.

Em I1, o docente elogiou o fato dos alunos estarem utilizando com êxito o nome das figuras na atividade. Este elogio demonstra que é importante empregar a nomenclatura convencional ao se referir aos objetos, facilitando a sua identificação. Este desafio cognitivo dos alunos foi elogiado moralmente pelo docente. Em I2, o docente, além de elogiar a atividade, instigou o aluno a pensar mais e conceituar sobre a atividade realizada, demonstrando o que Becker (2004) chama de respeito ativo, ou seja, o docente reconheceu um valor na atividade do aluno e propôs ações para que este produzisse transformações, preparando-o para futuras aprendizagens.

4.3A conduta dos alunos

Durante as aulas, os professores demonstraram grande preocupação com a disciplina dos alunos, relacionando-a ao silêncio e ao “bom” comportamento em sala de aula.

a) O silêncio

Ao solicitar silêncio em sala de aula, o docente explicita sua vontade em diferentes momentos e com diferentes objetivos conforme foram observados: o silêncio para a organização, o silêncio para a atenção e o silêncio como regra.

- O silêncio para a organização

Na situação A2, o silêncio para a organização foi observado da seguinte maneira:

A2: O docente subiu as escadas com os alunos na volta do recreio. No corredor em frente à sala disse: *Fila e silêncio! O recreio acabou.*

A solicitação de silêncio neste caso representa a ideia de organização da turma mesmo antes de entrarem em sala de aula. Segundo Araújo (1999), obedecer simplesmente pode estar relacionado ao respeito unilateral, à coação, por medo de punições, o que caracteriza a heteronomia do aluno e a *autoridade autoritária* do professor fundada neste tipo de respeito. A autoridade por competência, constituída pelo prestígio e pela competência, funda-se nas relações de respeito mútuo. La Taille (1999, p. 10) afirma que alguém tem autoridade “quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece.” Respeitar e legitimar o professor tanto de forma unilateral ou mútua está relacionado ao sentimento de admiração. Para o mesmo autor, “o sentimento de admiração é condição para o respeito e podemos admirar tanto quem amamos quanto quem nos oprime” (Idem, p. 35). O sentimento de admiração dá-se a partir de uma identificação com a pessoa, o que, por sua vez, estaria relacionada à escala de valores do sujeito.

- O silêncio para a atenção

Em C1, observou-se o silêncio no sentido de chamar a atenção das alunas:

C1: Enquanto explicava o conteúdo novo o docente chamou a atenção de duas alunas que conversavam em tom de voz baixo: *“né meninas?”* As meninas olharam para o docente e fizeram silêncio. Alguns colegas olharam para trás para ver quem eram as meninas.

Nesta situação, destaca-se a forma como o docente chamou a atenção das alunas. Ao mesmo tempo em que não parou sua explicação, chamou-lhes atenção para o conteúdo, o que necessariamente não significa que ao fazerem silêncio as meninas entenderiam a explicação, mas contribuiria com a harmonia da sala e não atrapalharia o possível entendimento dos demais colegas. O docente agiu como se as alunas já soubessem a regra que deveriam fazer silêncio durante a explicação de um conteúdo, e elas atenderam fazendo silêncio. A impressão que eu tive como

observadora foi que as meninas surpreenderam-se com a forma que o docente se referiu a elas para chamar-lhes a atenção, demonstrando uma expressão de vergonha por terem a atenção chamada e pelos colegas terem olhado para elas. Segundo La Taille (2006), a vergonha está relacionada ao que se é, portanto, ao eu. Pode referir-se à exposição, quando gera desconforto afetivo por estar exposto aos olhares alheios, ou referir-se a um autojuízo negativo. A vergonha moral é “aquela experimentada apenas quando o não cumprimento do dever está, de fato ou virtualmente, colocado. [...] a capacidade de sentir vergonha moral é condição necessária a esse ‘querer fazer’ que é o dever moral” (Idem, p.136). Para La Taille (2006, p.139), “a experiência do sentimento de vergonha é comum a todos os seres humanos, a não ser em casos de patologia [...] Portanto, o que faz a diferença entre os seres humanos não é o fato de sentir ou não vergonha, mas as razões de experimentá-la.” Ao agir em sala de aula o docente pode fazer os alunos experienciarem diferentes sentimentos conforme o modo com que interpretam a ação docente e também a dos colegas. Segundo Puig (1998, p. 75), a construção da personalidade moral refere-se também à formação das “capacidades pessoais de julgamento, compreensão ou auto-regulação que permitirão o enfrentamento autônomo com conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas que perpassam a vida das pessoas e dos grupos nas sociedades abertas, plurais e democráticas.” Lidar com diferentes sentimentos permite que o sujeito sinta o que lhe faz sentir bem ou não e neste processo auto-regular suas ações.

- O silêncio como regra

Em G1 o silêncio é exigido em todas as aulas, conforme o protocolo:

G1: O docente disse aos alunos: *Em minhas aulas existem algumas regras como o silêncio absoluto. Se precisarem falar devem levantar a mão e aguardar que eu vá até sua classe.*

Nesta sala de aula o silêncio é uma regra. O docente entende que dessa maneira o ambiente se torna mais propício e agradável para que ele ministre sua aula da maneira que considere mais adequada. Contudo, a partir dessa imposição, os alunos são impedidos de estabelecer relações interpessoais que,

segundo Piaget (1994), lhes auxiliariam ao desenvolvimento da autonomia moral. Conforme o mesmo autor (1994, p.91), “[...] na medida em que os indivíduos decidem com igualdade, as pressões que exercem uns sobre os outros se tornam colaterais. E as intervenções da razão [...] dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva”.

Segundo Parrat-Dayan (2008, p. 08), “de maneira geral, podemos dizer que o que hoje se exige como disciplina escolar não é a mesma coisa que tradicionalmente se pedia nos colégios. Por exemplo: ninguém pode exigir o silêncio total na sala de aula durante mais de cinco minutos.” Para a autora, o nível de exigência deve ser construído conjuntamente a partir de uma discussão e reflexão sobre o assunto, ou seja, é importante que o aluno entenda o porquê da existência de determinadas regras ou acordos e que isto seja construído a partir da vivência social em sala de aula para que, reciprocamente, as respeitem.

b) A conversa

A conversa durante as aulas é considerada pelos professores como um dos comportamentos inadequados, por eles denominados como característicos de indisciplina escolar (RAMOS, TOGNETTA, VINHA e MARIANO, 2011). Picetti (2002, p.78), ao analisar pareceres descritivos de avaliação dos alunos e relatos de professores em conselhos de classe, evidencia que a conversa dos alunos em sala de aula é mencionada pelos docentes como um aspecto negativo tanto entre crianças vistas como “boas” ou não, relacionando o ato ao rendimento escolar: “DEISE: Dispersa-se com conversas e brincadeiras o que prejudica seu ritmo de trabalho. JAMILE: Em vários momentos, conversas e brincadeiras atrapalham seu desempenho.” Situações de conversas entre alunos foram observadas com frequência durante as aulas, como exemplificados nos protocolos C1, D3, C5, C6:

C1: Alguns meninos conversando sobre os exercícios, tentando resolver juntos. O docente disse: “*Turma! Muito zum, zum, zum.*” Falou o nome de uma menina que conversava com um colega que havia trocado de lugar para copiar a matéria do quadro: “*Já respondeu tudo?*” A menina balançou a cabeça, indicando que sim.

A conversa entre alunos pode ser referente ao conteúdo ou sobre assuntos extraescolares. Ao advertir sobre a conversa sem identificar o seu teor, o docente pode estar interferindo num importante processo de reflexão e conceituação sobre os conteúdos e, por sua vez, na construção do conhecimento intelectual e moral dos alunos.

D3: O docente passou conteúdo no quadro. Após alguns minutos perguntou aos alunos: *Posso apagar o quadro?* Muitos responderam: *Não*. Outros responderam: *Sim*. O docente disse: *Então copiem, não fiquem conversando*.

C5: Após o recreio a turma retornou para a sala juntamente com o professor. O docente disse para a turma ao entrarem na sala de aula: *Pessoal! Vamos combinar uma coisa: desde antes vocês estão muito agitados. Vamos parar e deixar a conversa para depois. Vocês têm atividades para fazer*. Os alunos fizeram silêncio. Conforme os minutos foram passando, os alunos conversavam entre si, pois estavam sentados em duplas ou trios. O teor das conversas era sobre a tarefa escolar, porém, algumas vezes, dependendo dos alunos, a conversa versava sobre assuntos extraescolares.

C6: O docente mencionou o nome de dois meninos e de uma menina que conversavam e disse: *Eu só quero ver se estão com tudo pronto*. Mencionando o nome de um dos meninos disse: *Tu não eras conversador assim, né?* Ele respondeu: *É sôr*. Docente: *Não era mesmo*. Os três alunos fizeram silêncio e escreveram em seus cadernos.

Em D3, o docente demonstrou preocupação em escrever conteúdos no quadro para que os alunos copiassem e assim não tivessem tempo para conversar, pois estariam ocupados com alguma tarefa. Em C5, o docente preocupou-se em solicitar e combinar com os alunos uma maneira de que os mesmos também se detivessem a fazer a atividade e não conversassem. Em C6, o docente demonstrou a mesma preocupação com o conteúdo e a resolução da tarefa. Chamou a atenção de um aluno sobre sua mudança de comportamento em relação à conversa. Estas atitudes docentes estariam relacionadas à preocupação do professor com a aprendizagem do aluno ou com a disciplina escolar? Penso que implicitamente há uma concepção epistemológica que baseia tais atitudes, pois a maneira com que se dirigem aos alunos as evidencia. Vinha (2000, p. 210) afirma que “erroneamente o professor que não conhece os benefícios da interação social ou não sabe como organizar o trabalho pedagógico de forma a favorecê-la (espontaneamente ou em

situações organizadas), julga que a ‘conversa’ atrapalha a aprendizagem. Outra alegação comum é que com a interação social não é possível trabalhar o ‘conteúdo’.” Percebe-se um comportamento controlador, sem espaço para as manifestações discentes. Quanto menos barulho e conversa, melhor. Melhor para quem? Para a disciplina escolar. Parrat-Dayan (2008) ressalta a grande preocupação de professores em controlar a ordem na aula, sendo esta uma de suas primeiras aptidões a serem demonstradas para evitar problemas e conflitos, considerada por eles como mais importante do que fracassar na aprendizagem dos seus alunos. Ao falar sobre a escola, a autora (Idem, p. 10) afirma que se esta “melhorasse as possibilidades de reflexão, diálogo e participação, ajudaria a integrar os alunos, reforçando o sentimento de pertencerem ao grupo e à instituição.” Assim, evidencia-se que a escola precisa ser um lugar de construção em que todos os seus participantes tenham lugar ativo para pensar e fazer a escola que todos ocupam.

c) O comportamento

A conduta em sala de aula é grande preocupação docente, especialmente relacionada a situações de indisciplina. Em A2, observa-se a seguinte situação:

A2: O docente disse a uma aluna chamando-a pelo nome: “*Guarde o espelho. Não é hora de se olhar no espelho, mas escrever.*” Um colega disse para o docente: “*Anota ela no caderninho*”. A menina disse: “*Cala essa boca ô*”. Não houve resposta do menino nem intervenção docente.

Nesta situação, o docente chamou a atenção da aluna que o obedeceu, contudo a explicação de que não deveria usar o espelho durante a aula ocorreu por coação, seguida de um comentário do colega incentivando a punição. Em seguida houve uma resposta ofensiva da menina ao colega e, por sua vez, não houve a intervenção docente. O docente não interveio na situação de diálogo discente, mostrando assim que sua preocupação era com a ordem na sala de aula e não com o respeito entre os colegas. Se o objetivo do professor fosse mostrar ao aluno que não se pode fazer o que quer na hora que bem deseja em sala de aula, como fizera quando a menina usava o espelho, haveria intervenção no caso da resposta

ofensiva da aluna ao colega, educando assim para a autonomia moral. Pois, de acordo com Trevisol, Viacelli e Balestrin (2011, p.111), “autorizar a ser não autoriza a fazer o que quiser: proibições, limites e regras são indispensáveis, com a condição de incidirem sobre o que as *crianças/alunos fazem*, e não sobre o que *elas são*.” Segundo La Taille (2001, p.93), “o sentimento de obrigatoriedade necessário à moralidade *nasce* da autoridade exercida pelo adulto sobre a criança, portanto, *nasce* da colocação de limites.” O autor enfatiza a palavra *nasce* para dizer que o desenvolvimento moral em direção à autonomia dependerá de outras relações, porém inicia pela relação de coação, heteronomia e respeito unilateral. Os alunos precisam de alguém que lhes indique se suas ações estão corretas ou não e, dentro da sala de aula, o professor é essa referência. Sendo assim, seria possível nesta situação que os alunos entendessem que cumprir algumas regras como não usar outros materiais que não sejam de uso escolar e copiar o conteúdo são importantes, mas desrespeitar o colega é permitido...

E3: O docente entrou na sala e disse: *E aí, qual a situação? Quem é a menina de vestido branco que andava por aí?* Os alunos responderam: *Não é vestido, sôr.* E disseram o nome da menina. O docente perguntou para a aluna: *O que tu estavas fazendo lá embaixo?* A menina respondeu: *Nada.* O docente disse: *Vem aqui assinar o caderno.* A menina fez expressão de indignação e disse que não iria assinar. O professor falou: *Não? Vou te mandar lá para baixo.* A menina levantou e disse: *Vou assinar. Melhor aqui do que lá.* O docente explicou aos alunos que demorou para chegar na sala de aula, pois estava em uma reunião com a direção e outros professores sobre alunos que incomodam e saíram da escola: *Por favor, não sejam os próximos.* Os alunos estavam quietos ouvindo.

Neste caso, o docente dirigiu-se a toda turma questionando o que faziam e perguntou quem andava pelos corredores enquanto ele ainda não havia chegado à sala. Os próprios colegas disseram quem era a menina. O docente, por sua vez, puniu o comportamento da aluna por meio de um dos recursos de punição usados pela escola para quem transgredir suas regras, seguido de coação moral com aumento da punição ao sugerir que a aluna assinasse o caderno de registros na direção escolar. Segundo Piaget (1994), a sanção expiatória não apresenta relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado, sendo necessário

apenas que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. Conforme o mesmo autor:

[...] para muitos educadores, a punição, mesmo quando consiste em infringir um sofrimento qualquer e 'arbitrário', é apenas um meio preventivo destinado a evitar a reincidência. Somente para uma minoria a sanção é estritamente expiatória, isto é, serve para apagar, por compensação ou por meio da dor, a própria falta cometida (PIAGET, 1994, p. 167).

Em conversa informal, após o término da aula, o docente disse espontaneamente à pesquisadora que agiu daquela forma para alertar os alunos, pois no próximo ano estariam na 6ª série e, se não fossem preparados agora, piorariam. O professor quis controlar o comportamento dos alunos, antecipando prováveis punições escolares.

E5: Alunos conversando e o docente disse: *O comportamento vale ponto. Neste trimestre eu não descontei, mas no próximo vou descontar. Podem conversar baixinho, mas durante as explicações "bico calado".*

Na tentativa de controlar o comportamento dos alunos, muitas escolas ou docentes utilizam como alternativa a nota por comportamento. Contudo, fala-se em punir, ou seja, descontar pontos, do aluno que não apresenta um "bom" comportamento em aula. Segundo Becker (2004, p. 51), "o caminho da escola é, marcadamente, heterônomo. O 'bom' aluno cumpre ordens, é silencioso, movimenta-se pouco (mexe minimamente o corpo), não pergunta, nada propõe. [...] O professor é formado para ensinar a alunos com esses perfis." Os alunos que apresentam comportamentos diferentes deste "padrão" representam um desafio ao professor, desafio este que exige mudança em sua prática. Mas não basta discursar sobre uma prática inovadora. Como destaca o mesmo autor (Idem, p.43), "discursos sustentam qualquer coisa... Discurso renovado não é condição suficiente de prática inovadora. Esse postulado exige prática diferenciada." Para modificar a prática é necessário que o professor, primeiramente, observe-se, reflita e tome consciência de como está agindo e de que objetivos quer atingir.

4.4 Procedimentos ativos

A presente categoria foi construída considerando a participação do aluno e o trabalho em grupo observados em aula como formas do docente contribuir para a educação moral de seus alunos.

a) Participação do aluno

A participação do aluno foi incentivada em grande parte das aulas, conforme protocolos F1 e E3:

F1: O docente fez um questionamento a uma aluna que demorou para responder. O docente perguntou a outra aluna se ela poderia ajudar a colega a responder. A aluna disse que sim e questionou a colega. Ao responder o questionamento da colega, a menina respondeu corretamente ao questionamento do professor.

O docente reconhece a importância da participação dos alunos e a media de forma que possam refletir sobre o conteúdo e cooperar entre si. Nesta situação, o docente questionou a aluna e, sem seu retorno, não deu a resposta pronta e correta e, em vez disso, desafiou e permitiu que outra aluna colaborasse com o processo de construção do conhecimento. Marques (2007, p. 61), acerca do professor pesquisador, questionador e reflexivo, destaca que “quando não se tem perguntas, não há necessidade de respostas. Então, nesse caso, pesquisar significa descobrir quais são as perguntas que o aluno tem, ou talvez, aprender a formular perguntas que façam o aluno querer buscar respostas.” Considerando o aluno a partir de suas necessidades e interesses, o professor pode propor atividades participativas que permitam aos alunos pesquisar, refletir e conversar sobre diferentes temáticas e vivenciar situações de convívio social em que possam tomar decisões a partir da troca de ideias em grupo.

Piaget (1998, p.150-1) enfatiza como métodos ativos de educação moral o trabalho em grupo e o *self-government*, considerando que o primeiro “desenvolve a independência intelectual de seus membros. [...] a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade” e o segundo

“contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade.” Contudo, afirma Piaget (1998), de acordo com suas pesquisas, que o trabalho em grupo e o *self-government* só adquirem pleno rendimento a partir dos 10/11 anos aproximadamente. Essa afirmação pode ser entendida visto que a partir do final do estágio operatório-concreto (entre 7 e 11 anos aproximadamente) e do estágio operatório-formal (aproximadamente 11/12 anos de idade em diante) do desenvolvimento cognitivo, que corresponde ao terceiro estágio da consciência das regras, referente ao desenvolvimento moral, o sujeito é capaz de realizar ações interiorizadas e reversíveis e construir hipóteses sobre diferentes situações. As crianças admitem inovações, mas só se submetem a novas regras se elas forem aceitas pela maioria do grupo.

Em E3, observou-se a seguinte situação:

E3: O docente solicitou aos alunos que lessem o livro didático, indicando as páginas. Depois perguntou: *Quem tem voz alta e clara para ler?* Alguns alunos citaram o nome de um colega com as características mencionadas pelo professor. O menino indicado disse: *Sempre eu.* O docente perguntou ao aluno: *Tu queres ler?* O menino respondeu: *Sim.* O menino leu alguns parágrafos e o docente solicitou que parasse um pouco para explicar sobre o que havia sido lido. Na sequência, solicitou que o aluno continuasse a leitura: *Pode continuar.* Outro menino disse ao docente: *Posso continuar, sôr?* O professor pareceu surpreso: *Pode.* O menino olhou para o colega que leu os parágrafos anteriores e mencionando seu nome perguntou: *Posso?* O menino respondeu: *Pode.* O procedimento de leitura, pausa para explicação e continuação da leitura prosseguiu com outros colegas se disponibilizando a ler.

O docente solicitou a participação dos alunos e ficou surpreso ao constatar que outros se interessaram pela atividade. Neste momento foi possível observar que o importante para os alunos não era o conteúdo programático em si trabalhado na sala de aula, mas a oportunidade de participação. O aluno precisa de um ambiente onde possa se manifestar e participar, contudo cabe ao professor dar-lhes oportunidades de participação e, como ressalta Marques (2005, p.253), “pensar o aluno a partir do aluno, e não a partir dele próprio, para ajudar a construir o adulto capaz de conquistar, por si só, a beleza e a verdade do seu tempo”. Ao permitir que o aluno participe, o docente pode contribuir com o processo de descentração de

seus alunos, pois estes podem aprender com as situações vivenciadas a reconhecer o ponto de vista de seus colegas e sentir que fazem parte do todo, ou seja, são sujeitos ativos que constroem o seu dia a dia e conseqüentemente a sociedade em que vivem.

b)Trabalho em grupo

Como procedimento ativo, também foi observada em algumas aulas a proposta de trabalho em grupo, conforme descrito nos protocolos de observação H9 e E7:

H9: O docente passou trabalhos em duplas ou trios. Começou a chover e os alunos se agitaram para ver a chuva. O docente disse: *Silêncio. Vocês têm duas alternativas: ou cooperam ou fazem o trabalho individual.*

E7: O docente disse: *Está difícil vocês se organizarem. Eu propus trabalho em grupo para ver como iriam se integrar, mas pelo visto foi um desastre... Vou ter que chamar os pais de alguns alunos.*

Inicialmente há uma proposta pedagógica que envolve o trabalho em grupo, porém o objetivo do professor ao propô-lo aos seus alunos parece estar desvinculado da aprendizagem intelectual e moral. Modificar a prática pedagógica implica desafios ao professor que, despreparado para trabalhar com imprevistos e situações de convívio social e moral em sala de aula, prefere evitá-los ou frequentemente atribuir às atitudes dos alunos um motivo para a falta de êxito em sua proposta.

Se os alunos não aprenderem em grupo, na escola, a se organizar e se socializar, onde mais aprenderão? A sala de aula é o espaço propício para este tipo de atividade que promove o desenvolvimento do aluno. Parrat-Dayana (2008) ressalta que o professor não deve esquecer que a criança é um indivíduo em formação e precisa de tempo para crescer e aprender. A autora complementa sua ideia dizendo que o professor, adulto, pode ajudar a criança a tornar-se um adulto, permitindo em suas aulas, a cooperação, a discussão e a troca.

Segundo Piaget (1998, p.139), “o trabalho em grupo é essencialmente ‘ativo’, ou seja, está fundado não em coerções externas, mas em interesses intrínsecos ou que são objeto de um total assentimento interno da personalidade.” Contudo, dependendo do objetivo proposto, se de memorização ou de formação do pensamento, e da forma como é proposto, se por imposição, simples sugestão ou livre decisão, “conforme as relações entre o grupo e o professor sejam relações de pura submissão ou, também elas, relações de cooperação, as forças em jogo podem combinar-se de todas as maneiras, ou seja, reforçar-se ou contrapor-se.” Isso significa que além de existir uma proposta de trabalho em grupo, a mesma depende, também, das relações que se estabelecem entre os indivíduos que participam do grupo entre si e de quem propõe a atividade, neste caso, do professor com o grupo.

4.5 Enquanto se trabalham os conteúdos programáticos

Ao trabalhar os conteúdos programáticos, o professor também educa moralmente conforme sua maneira de explicar, orientar, propor e executar as atividades em sala de aula. Aqui não serão analisados os conteúdos em si, mas a ação docente ao trabalhá-los.

a) Explicação dos conteúdos

Enquanto explicava o conteúdo, o docente G agiu da seguinte maneira:

G3: Docente explicando a matéria no quadro e um aluno disse: *Ah não, sô. Coloca outra coisa* (referindo-se ao exemplo de um filme que o professor escreveu no quadro). *O que é isso, sô?* O docente disse: *Só te peço a gentileza para não falar junto comigo, senão fica difícil.* O menino fez silêncio. O docente continuou explicando.

Nesta situação, o docente explicava o conteúdo e um aluno questionou sobre o assunto enquanto o docente falava. O docente, em tom de ironia, manifestou-se conforme o protocolo acima. A atitude docente demonstrou o que Araújo (1999) chama de autoridade autoritária, pois usou de sua posição hierárquica

de poder para exercer o respeito unilateral. Segundo o autor (1999, p.41), “o autoritário é [...] impositivo, dominador e se relaciona com a pessoa que age buscando domínio, que se sente no direito, por sua superioridade hierárquica, de cobrar obediência dos subordinados.” O docente fez a solicitação com aparente educação, contudo o tom com que foi dito e o olhar que expressou ao aluno demonstravam tal autoridade autoritária. Nesse momento, coloquei-me no lugar do menino e senti-me rebaixada moralmente, pois se percebia que a intenção dele era participar da aula. Pedro-Silva (2010, p.71) destaca que:

[...] a prática do rebaixamento moral pode levar a, pelo menos, duas consequências condenáveis e antipedagógicas. A primeira tem a ver com o fato de que o aluno menosprezado constituirá uma relação com o mundo de mera subserviência, isto é, será capaz somente de cumprir deveres; logo jamais reivindicará direitos. [...] O segundo é que o sujeito menosprezado poderá sentir sua autoimagem diminuída ou desfigurada. Como forma de recompô-la é provável que cometa atos de indisciplina e até de violência, sobretudo se estiver em jogo valores importantes para eles – nos dias de hoje, a beleza, a riqueza, a força física e o prestígio social. Em outros termos, se queremos alunos disciplinados, é imperativo mudar a maneira como os aprendizes são tratados pelos professores e demais membros da escola, pois as relações atuais estão, geralmente, calcadas no respeito unilateral e na humilhação.

Muitas vezes não é a intenção docente agir de tal maneira, mas, sem perceber, está educando moralmente seus alunos e esse educar, na prática, pode não estar relacionado ao que o professor teoriza sobre educar moralmente e com os objetivos da Educação.

A situação C6 ocorreu de forma automatizada:

C6: O docente escreveu o conteúdo no quadro. Solicitou aos alunos: *Larguem o lápis e prestem atenção*. Explicou o que estava no quadro. Perguntou: *Alguma dúvida?* Alguns alunos responderam: *Não*. Outros alunos ficaram em silêncio. Passou uma atividade. Alguns minutos depois foi até a classe do aluno que lhe chamou e explicou-lhe novamente o conteúdo.

Analisando esta ação, o docente falou de maneira calma e respeitosa com os alunos, dando-lhes atenção quanto a dúvidas e atendendo-os individualmente quando solicitado. Contudo, o processo procedeu de maneira automatizada, como uma rotina do fazer pedagógico. Mesmo cumprindo rituais burocráticos da escola, como a transmissão de conteúdos, o professor pode demonstrar a sua sensibilidade moral ao tratar os alunos, que, segundo Puig (1998), exige, do sujeito envolvido, capacidade de percepção e crítica para tematizar as situações que se apresentam.

Em D3, observou-se uma maneira diferente de iniciar a explicação dos conteúdos, resultando em diferentes manifestações dos alunos:

D3: O docente iniciou conteúdo novo, utilizando um material pedagógico, questionando os alunos sobre um jogo. Esquematizou o jogo no quadro e disse: *Não copiem*. Passou de classe em classe mostrando o material para os alunos. Depois escreveu no quadro o conteúdo e os alunos, em silêncio, copiaram.

O docente iniciou a atividade de forma mais dinâmica, apresentando aos alunos um material pedagógico e relacionando-o a um jogo conhecido entre as crianças. Logo se percebeu o interesse e a participação dos alunos com a iniciação do conteúdo. Essa ação promoveu alguns momentos de espontaneidade e identificação dos alunos com o conteúdo, ao mesmo tempo ficaram curiosos com o material didático apresentado pelo docente. Araújo (1999) atenta para a dissociação dos conteúdos trabalhados nas grades curriculares da realidade e do cotidiano dos alunos. O autor (Idem, p. 44-5) ressalta que os professores “devem estar atentos para esse quadro e buscar trabalhar a partir de conteúdos que atendam de maneira mais significativa aos interesses dos alunos e alunas” e propõe que sejam incorporados em suas aulas como temas transversais conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Araújo (1999) acredita que a mudança, ao trabalhar com conteúdos, pode influenciar nas relações interpessoais na escola e esta será mais valorizada e respeitada pelos alunos. Em C6 e D3 os docentes solicitaram que primeiramente os alunos não copiassem e apenas prestassem atenção, demonstrando, assim, que antes de terem o conteúdo no caderno era importante ouvir sua explicação para melhor entendê-lo, porém isso não foi explicitado aos

alunos. Em C6, a solicitação foi dita de maneira autoritária e em D3 aproximou-se de uma orientação, um pedido. Para Carvalho (1999, p. 68):

[...] ao dar aula, mesmo que preponderantemente expositiva, um professor faz muito mais do que transmitir informações. Ele demonstra, por exemplo, a seus alunos os procedimentos que utiliza ao resolver um problema, enfatizando com gestos, com sua voz, com a escrita, certos aspectos por ele considerados relevantes.

Esses procedimentos docentes contribuem tanto para o desenvolvimento moral quanto para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

b) Orientações para as tarefas

Durante a orientação para a tarefa, a solicitação de colaboração foi observada em F4:

F4: Pessoal! Peço a colaboração de vocês. Vou ditar o conteúdo para “ir mais rápido.”

De maneira respeitosa e solicitando a colaboração dos alunos, o docente ditou o conteúdo trabalhado com o objetivo de acelerar a escrita dos alunos. Para Carvalho (1999, p. 55), “um professor, mesmo quando recorre preponderantemente a uma exposição oral, dirige-se a uma classe, que com ele interage como grupo, ainda que eventualmente as práticas avaliativas da escola sejam individualizadas.” A maneira com que o conteúdo foi trabalhado não proporcionou a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, porém a forma com que o docente solicitou aos alunos a colaboração deu a entender que ditar o conteúdo seria um benefício a todos na turma.

Em I1, o docente demonstrou sua autoridade com respeito mútuo:

I1: O docente, em voz alta, orientou a turma sobre a tarefa do dia. Após, alguns alunos o chamaram para esclarecer dúvidas e ele assim se manifestou: *Calma, espera que o sôr explica!* (Referindo-se a explicar a orientação dada aos alunos).

Nessa situação, o docente demonstrou disponibilidade em orientar os alunos. A alegria e a afetividade tanto no modo em que se dirigiu ao aluno quanto sua postura em sala de aula demonstram que ele estava disposto a ajudar. Como pesquisadora, tive a sensação de que o docente transmitiu confiança aos alunos, pois exerceu sua autoridade por competência que, segundo Araújo (1999), é constituída pela admiração e baseada no respeito mútuo. Segundo La Taille (2006, p. 110-1):

[...] confiar em alguém, seja em que área ou atividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia. [...] para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também fazemos hipótese sobre sua qualidade enquanto pessoa moral.

É importante para o aluno reconhecer no adulto um sujeito com quem ele pode compartilhar no ambiente escolar, um adulto que se coloque em seu lugar e lhe trate como gostaria de ser tratado.

c) Correção dos exercícios

Durante a correção de exercícios, na situação C2, o docente perguntou aos alunos quem gostaria de ir ao quadro-verde responder às questões:

C2: O docente disse que iriam corrigir os exercícios e questionou quem queria ir ao quadro. Alguns alunos levantaram a mão dizendo: *Eu!* O docente pediu: *Vai um de cada vez.* Os alunos foram ao quadro um de cada vez, escolhendo uma questão. O docente dizia se a resposta estava correta. Uma menina foi ao quadro e respondeu. Um colega disse que estava errado. O docente olhou e disse: *Ela se enganou.* A menina refez a questão.

O docente propôs aos alunos a correção de exercícios no quadro, deixando-os ir espontaneamente e escolher a questão que gostariam de responder, porém com organização, quando disse que deveriam ir um de cada vez. Permitir a ida do aluno ao quadro responder uma questão contribui para o seu desenvolvimento

moral, pois pode trabalhar a autoestima discente e a sua exposição perante o grupo. Segundo Vinha (2000, p. 160):

[...] um dos princípios da educação construtivista é haver na classe uma atmosfera sociomoral, na qual o respeito pelos outros é continuamente cultivado e praticado. Nesse ambiente, os indivíduos interagem, respeitando-se reciprocamente como pessoas iguais. Tanto entre as crianças, como com relação ao professor e o aluno.

Quando a aluna respondeu equivocadamente a questão e o colega disse que estava errada, o docente agiu de maneira com que a menina pudesse refazer a atividade e não se sentir menosprezada diante dos colegas por ter respondido errado. O docente conduziu a situação dizendo que a menina havia se enganado, evitando maiores conflitos e exposição da aluna a constrangimentos ou deboche dos colegas. Vinha (2000, p. 372) ressalta que “é muito prejudicial para a autoestima de uma criança ser constantemente rechaçada pelos colegas ou adultos.” Contudo, trabalhar o erro de forma natural pode levar os alunos a refletirem que todos são passíveis de erros e de superá-los, corrigindo-os.

4.6A organização dos alunos com seus compromissos escolares

A vida em sociedade requer organização e regras. Ao ingressarem na 5ª série do Ensino Fundamental, os alunos são aparentemente mais exigidos pelos professores neste sentido, pois têm que cumprir uma grade curricular com alteração de horários e disciplinas que, por sua vez, detém materiais específicos, como cadernos e livros didáticos, por exemplo.

A preocupação com o material e horário escolar dos alunos foi observada nas situações A1 e A2:

A1: Passou de aluno em aluno para ver se haviam encapado os livros. Foi anotando em sua planilha e dizendo que daria nota para quem tivesse o livro encapado. Uma aluna não encapou dizendo que não tinha papel. O docente disse que poderia ser com qualquer papel, bem simples, e mostrou o seu dizendo: *O meu, por exemplo, está encapado com papel pardo. É só colocar*

uma figurinha e fica bonito. Contou que: Antigamente encapava até com papel branco de pão. Explicou aos alunos como era o papel em que o pão vinha enrolado.

A2: Pediu o caderno de uma menina. A aluna disse: Não trouxe, sôr, esqueci o caderno. O docente perguntou: Tu não tens o horário escolar? A menina respondeu: Tenho. O docente falou: Tu tens que arrumar teu material um dia antes. Quando eu estava na escola, arrumava de noite para estudar de manhã.

Em A1, o docente cobrou dos alunos que os livros fossem encapados, contudo não explicou o motivo pelo qual deveriam encapá-los, apenas que atribuiria nota aos que haviam atendido sua solicitação. Falou que poderia ser encapado com qualquer papel e deu o exemplo do seu caderno. Em A2, o docente questionou se a aluna tinha o horário escolar e na sequência disse que ela deveria se organizar um dia antes para a aula do próximo dia. Como exemplo, falou de sua experiência enquanto aluno. O docente demonstrou preocupação com o planejamento e responsabilidade dos discentes com seus compromissos escolares, procurando fazer com que a aluna tomasse ciência desse fato, contudo não foi falado em detalhes sobre tais responsabilidades, mas dito de forma que, ao mesmo tempo, fosse cobrada por algo que a partir da quinta série seria uma rotina e, concomitantemente, não era algo difícil de fazer, mas precisaria de organização ou disciplina, conforme demonstrou ao referir-se à sua própria atitude como estudante.

Nas duas situações, o docente cobrou e orientou os alunos, usando sua experiência própria como exemplo ou modelo. Segundo Puig (1999, p. 78), “os modelos apresentam condutas, atitudes ou formas de vida que, além de propor valores, manifestam a maneira de pô-las em prática.” Para educar moralmente os alunos, A usou o exemplo próprio com o objetivo de mostrar-lhes que ele também passou por experiências escolares que exigiam cobranças e organização.

Em D1, a preocupação com a organização dos alunos com seus compromissos escolares foi observada da seguinte maneira:

D1: O docente passou nas classes dos alunos para ver os cadernos. Disse a um menino: *Tu viste que escreveste em outra matéria?* Com tom de voz alto disse: *Têm que prestar atenção nos cadernos onde vocês estão escrevendo.*

Nessa situação, evidencia-se uma rotina entre os professores de 5ª série ao passar pelas classes dos alunos e verificar os cadernos. Este docente chamou a atenção do aluno ao dizer que ele havia copiado o conteúdo no caderno de outra matéria e, referindo-se a todos os alunos, disse que deveriam prestar atenção nos cadernos em que estavam escrevendo. Essa cobrança demonstra que o professor preocupa-se com a organização dos alunos com seus materiais escolares. Considerando minha experiência docente, constato frequentemente problemas de organização entre os alunos, principalmente de 5ª série, que vivenciam, a partir dessa etapa, uma nova configuração em sua vida escolar. Muitos alunos esquecem o material, não copiam os conteúdos ou, como descrito na situação D1, escrevem o conteúdo de uma disciplina no caderno de outra. Quando o docente exige atenção e organização com o material, pode estar ajudando o aluno a se organizar para a vida.

4.7 As regras escolares

As regras, as combinações ou normas de convivência e os limites são necessários para a organização e o convívio em qualquer sociedade. Nesta categoria apresentam-se protocolos de observação referentes à maneira com que o docente intervém acerca das regras escolares em sala de aula.

Em F4, o docente questionou uma aluna sobre o que haviam combinado:

F4: O docente solicitou que uma aluna fosse até ele. A aluna permaneceu sentada. O docente disse: *Vem aqui que eu quero falar contigo.* A menina então se dirigiu até o docente. O docente indagou-lhe: *O que a gente combinou sobre o chiclete?* A menina correu até o cesto de lixo e colocou o chiclete fora, depois disse: *Deu, sô!* Em seguida retornou para sua classe.

Destaca-se, nesta observação, que o docente não expôs a aluna perante os colegas. Dirigiu-se verbalmente a ela de maneira tranquila e respeitosa, demonstrando preocupação em respeitá-la e fazer com que não apenas cumprisse a

regra, mas que lembrasse que havia uma combinação na turma. Trevisol, Viecelli e Balestrin (2011) enfatizam a importância do professor no contexto escolar a ajudar os alunos a, progressivamente, interiorizar regras para adquirir o sentido da responsabilidade e alertam que as regras morais que os alunos aprendem a respeitar não são autorizadas pela criança a qualquer adulto, mas a aqueles a quem elas atribuem legitimidade, confiança e autoridade. Assim, da forma com que o docente agiu nessa situação, não deixou de cobrar a regra combinada na turma e a fez contribuindo para a reflexão da aluna e ao seu sentimento de responsabilidade perante algo assumido com o professor e com os colegas.

Em A5 e G5 as regras foram cobradas das seguintes maneiras:

A5: O docente solicitou a um dos alunos para virar o boné, dizendo: *Aqui só se usa boné com a aba para trás. Antigamente não podia usar boné. Tem professores que em dia de prova não deixam usar boné.*

G5: O docente disse: *Tirem os bonés. Dia de prova é sem boné.* Três meninos que estavam de boné os tiraram e um deles, rindo, disse: *Meu cabelo está todo revirado.* Os colegas riram descontraidamente.

Em A5, o docente cobrou a regra dizendo ao aluno como usar o boné naquele ambiente. Em G5, o docente ordenou que os alunos tirassem o boné, dizendo que em dia de prova ele não era permitido. Os alunos obedeceram a ordem e um deles demonstrou preocupação com a sua imagem. La Taille (2010) comenta que nas escolas os educadores trabalham regras e reclamam que os alunos não as respeitam. Mas por que não as respeitam? Um dos motivos, e talvez o principal, é que os alunos não as respeitam porque não as entendem, porque não lhes faz sentido. “A regra nos diz o que fazer, mas não ‘por que’ fazê-lo.” (Idem, p.14). Para a criança entender a regra, é fundamental que o adulto aborde o princípio que a sustenta. Elas existem por algum motivo, mas que motivo é esse? De Vries e Zan (1998, p. 138) destacam que “o estabelecimento das regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia.” As autoras acreditam que muitos professores se sentem inseguros ao permitirem que as crianças participem do processo de estabelecimento de regras por acreditarem que não são capazes de estabelecê-las ou temerem que as crianças criem regras inaceitáveis ou mesmo que não as criem.

As regras escolares existem e muitas vezes não são construídas de forma democrática e participativa. As regras não são construídas com o grupo, são impostas a ele. Segundo Trevisol, Viecelli e Balestrin (2011, p. 107):

[...] geralmente, o aluno não participa da elaboração das regras, portanto suas ideias e necessidades não são ouvidas e isso o leva a não se sentir autorizado em participar, em se posicionar diante de determinadas situações. Além disso, a participação dos alunos neste processo poderia dar espaço a novas ideias e, por terem participado, eles se sentiriam responsáveis pelo cumprimento das regras, afinal as regras seriam deles e para eles.

Quando não se aborda com os alunos a necessidade das regras e os seus princípios, reforça-se a heteronomia, pois se impede o aluno de descentrar e pensar o que é o melhor para si e para o grupo com o qual convive. O tema sobre as regras escolares precisa ser mais discutido nas instituições educativas de maneira democrática e consensual. De acordo com minha experiência pedagógica e com as observações realizadas nesta pesquisa, muitos professores também “recebem” as regras prontas pela instituição e desconhecem os seus princípios. Isto pode levar à não explicação destes princípios aos alunos por falta de reflexão e conhecimento, à simples exigência das regras por coação e à falta de coerência e confiança dos alunos em relação aos professores e à escola e, muitas vezes, ao não cumprimento das regras pelos próprios professores, o que, pode fazer com que os alunos os tenham como exemplo e questionem-se: se os adultos podem, por que eu não posso?

4.8 Resolução de conflitos

Os conflitos entre pares, entre professores e alunos e entre os próprios profissionais da educação⁸ são identificados com frequência no ambiente escolar,

⁸ A abordagem e análise sobre conflitos entre os profissionais da educação não é objetivo desta pesquisa, visto que os conflitos observados ocorreram em sala de aula, na presença de um professor de cada vez e os alunos. A partir de minha experiência pedagógica, conflitos entre profissionais da educação são frequentes, o que muitas vezes caracteriza o *bullying* entre adultos no local de

todavia é necessário para a educação moral que os professores e a equipe diretiva saibam quando devem realizar uma intervenção ou não.

Em I1, durante uma atividade, ocorreu um conflito entre alunos:

I1: Sentado em sua cadeira, o professor observava a mesa onde um grupo de meninos trabalhava. Embora sentassem em grupo, a orientação da tarefa era que cada um produzisse o seu trabalho. De sua mesa disse: “*Os meninos aí! Qual o problema dos dois desenharem um mesmo bicho? Cada desenho será diferente.*” Um colega sentado próximo aos meninos disse: “*É, cada um fará diferente.*” O docente disse que os dois poderiam desenhar o mesmo bicho.

O docente realizou intervenção durante situação de conflito, tentando fazer com que os alunos percebessem que, embora trabalhassem com um mesmo conteúdo, cada um teria uma maneira de produzi-lo. Incentivou a colaboração e o respeito às diferenças. Tardeli e Pasqualini (2011, p. 219) acreditam que, para resolver conflitos em sala de aula:

[...] há a necessidade de orientar as crianças a identificar suas emoções morais. A comunicação dos sentimentos morais e sua identificação não somente reduz a confusão de uma criança sobre seus próprios sentimentos, mas também pode legitimá-los. Ao comentar sobre os sentimentos e normatizá-los pode servir para minimizar as dúvidas sobre o valor de seus próprios sentimentos.

Para Vicentin (2011, p. 240), a resolução de conflitos por meio do diálogo e da expressão honesta de sentimentos não acarreta danos a nenhum dos envolvidos e contribui para um ambiente de paz e harmonia:

[...] o sujeito que utiliza estratégias assertivas nos desacordos interpessoais, ou seja, através do diálogo e da expressão honesta de sentimentos, desejos, ideias e da argumentação dos próprios direitos, assim como o incentivo para que o outro se expresse na mesma direção, tende a ter relações mais honestas e a resolver conflitos de forma mais justa e harmoniosa.

trabalho. Conflitos existem em todo o lugar onde haja convívio social devido às diferenças de personalidades, ideias e interesses.

Vicentin (2011) diz que há oportunidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo quando se tenta resolver conflitos na direção do respeito e acordo mútuo. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as oportunidades envolvem raciocínio sobre as múltiplas dimensões do conflito, incluindo o falar e o ouvir as argumentações e as alternativas e soluções dos envolvidos e, quanto ao desenvolvimento afetivo, existe a oportunidade de reconhecimento e expressão dos próprios sentimentos e a compreensão dos sentimentos dos outros e das particularidades afetivas de cada um, favorecendo o sentimento de pertencimento a um coletivo e responsabilidade com o bem estar deste.

Em A3, o docente demonstrou preocupação com o barulho produzido por um aluno:

A3: Um aluno assobiando na sala. O docente escrevendo conteúdo no quadro-verde perguntou: *Quem está assobiando?* Um colega disse quem era. O aluno que assobiava falou: *“Tá cheio de X9⁹ nesta sala.”* O menino respondeu: *“Que X9? Eu não sou X9.”* O aluno que estava assobiando disse: *“Vai ser X9 lá na minha vila.”* E fez como se estivesse com uma arma dando tiro no colega. O docente, que escrevia no quadro, virou-se para a turma e perguntou: *Quem está falando?* Outro colega disse quem era, referindo-se ao menino que assobiava: *“É o(disse o nome do menino) chamando o cara de X9.”* O docente disse ao aluno, chamando-o pelo nome: *“Tu vais sentar aqui na frente.”* Ele disse: *“Não.”* E ficou quieto. Os colegas disseram: *“Nãoooo.”* Em silêncio e em seus lugares, os alunos continuaram a tarefa e o docente seguiu escrevendo o conteúdo no quadro-verde.

Nessa situação, destaca-se a maneira com que o docente buscou identificar o barulho produzido por um aluno. Talvez seu objetivo fosse que o próprio aluno que produzia o barulho se pronunciasse ou que, a partir de seu questionamento, o aluno se envergonhasse da atitude e fizesse silêncio. Contudo, o questionamento dirigido a toda a turma permitiu que todos os alunos se manifestassem. Na sequência, houve o conflito entre alunos, ao qual o docente buscou resolver por coação ao dizer que mudaria de lugar o aluno que assobiou. A partir da intervenção docente, os

⁹ “X9” é uma gíria usada para referir-se a alguém que é delator, “dedo-duro”, pessoa que entrega, denuncia ou relata o que a outra fez ou falou.

alunos mudaram de postura. Não houve promoção do diálogo, da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo acerca da situação ocorrida entre os alunos. Para Parrat-Dayan (2008, p. 92):

[...] na sala de aula, o conflito é inevitável. Em geral, o professor percebe o conflito como nefasto e tenta resolvê-lo rapidamente, indicando às crianças o que devem fazer para eliminar a situação conflitiva. Esse professor não deixa as crianças agirem sozinhas porque pensa que poderiam brigar, fazer barulho e tornarem-se indisciplinadas.

Na situação B6, um aluno solicitou a intervenção docente:

B6: Um aluno, solicitando a intervenção docente, disse, quando alguns colegas se aproximaram dele, querendo retirar um material pedagógico que segurava: *Ô, sôr...* O docente disse: *Se respeitem e se organizem aí, façam juntos.*

O menino solicitou a intervenção docente, porém esta foi realizada sem aproximar-se dos alunos para averiguar o que acontecia entre eles. O docente disse para os alunos se respeitarem, se organizarem e fazerem a atividade juntos. Sua intervenção buscou resolver o conflito rapidamente, mas, para atender a solicitação discente, qual o entendimento que os alunos têm sobre respeito? Seria este compatível com a noção de respeito do docente? Leme (2011) ressalta a importância do adulto na mediação da resolução de conflitos entre crianças, pois seus recursos cognitivos são limitados para diferenciar entre as diversas situações que enfrentam, principalmente as mais sutis. Por isso, é relevante para o desenvolvimento intelectual e moral, que as crianças possam refletir sobre suas ações e juntas buscar alternativas de resolução. Sem a reflexão de maneiras respeitadas de resolução de conflitos, Vicentin (2011) destaca que crianças e jovens poderão ser personagens da propagação da agressividade e da violência. Parrat-Dayan (2008, p. 93) afirma que “enfrentar um conflito é, para os alunos, uma oportunidade de trocar pontos de vista, de argumentar, de propor soluções, de dialogar, de procurar uma solução em comum e construir a autonomia de cada um.”

Assim, apesar dos docentes acreditarem que a resolução de conflitos exige tempo e discussões mais aprofundadas por mais esforços que façam (VICENTIN, 2011), é importante que tenham um olhar sobre os alunos, entendam o seu desenvolvimento e a importância de resolver conflitos de maneira assertiva para a construção de uma personalidade moral autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar a ação do docente em sala de aula e suas intervenções, verificando suas relações com a educação moral de seus alunos a partir do problema: Como os docentes, em sala de aula, educam moralmente seus alunos?

As formas de educar moralmente foram categorizadas de diferentes maneiras, considerando as variadas formas e oportunidades docentes de contribuir para o desenvolvimento moral dos alunos. Foi possível constatar que o professor educa moralmente o tempo todo em sala de aula, mesmo quando não tem intencionalidade ou consciência, quando realiza ou não intervenções.

Durante as observações e suas análises, como pesquisadora e profissional da educação, fiquei instigada a saber o que levava os professores a agirem de determinada maneira, o que pensavam sobre a moral. Contudo, minha indagação maior referia-se ao como agiam e isto foi respondido por meio das observações. As categorias construídas identificaram que, independente de sua nomenclatura, um mesmo docente assume características diferentes em relação a sua forma de educar moralmente, dependendo da situação vivenciada, oscilando entre os três tipos de educação moral: o docente educa para a anomia, quando não considera e não intervém em alguma situação, demonstrando ao aluno que o respeito e as regras não são importantes ao convívio social; educa para a heteronomia quando prevalece o respeito unilateral, reforçando a obediência, permitindo que o sujeito permaneça egocêntrico; ou educa para a autonomia, quando valoriza a reciprocidade, a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo entre os sujeitos.

A ação docente é o retorno que o aluno recebe quanto a suas próprias ações. Dependendo da situação, a não intervenção pode indicar ao aluno que tal atitude dele é permitida, educando assim para a anomia, ou ausência de regras. Contudo, uma não intervenção consciente ou intencional, assistida e/ou observada pelo olhar docente que permita aos alunos entre si criarem alternativas para enfrentar a situação por eles vivida pode contribuir para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. De maneira geral, os alunos comportam-se de diferentes maneiras conforme o professor que está na sala de aula, assumindo características comportamentais de acordo com as características docentes.

Um fator importante é que, ao me colocar no lugar de aluna, assim como eles, o que percebi, observei e senti, foi como o professor age em sala de aula, embora o que pense pudesse coincidir ou não com sua ação, ou seja, seu juízo teórico poderia ou não aproximar-se de seu juízo prático, daquilo que poderia fazer no decorrer de sua ação. Para o aluno, de fato, interessa como o professor age em sala de aula e não o que pensa ou teoriza sobre a moral.

A partir das observações e análises dos dados, pode-se concluir previamente que as ações docentes em sala de aula assumem caráter automatizado, o que pode levar a uma descontextualização da formação moral no ambiente escolar e à heteronomia. O aluno ainda é pouco visto como sujeito ativo na construção de seu desenvolvimento intelectual e moral. Sua participação é muitas vezes vedada no ambiente escolar, que privilegia um estudo automatizado por meio do cumprimento de conteúdos programáticos e das tentativas de manter a disciplina escolar, exigindo dos alunos posturas de silêncio e obediência. Como educar e promover o desenvolvimento da democracia, da cidadania e da autonomia, sendo eles um dos princípios e objetivos da educação, conforme a legislação brasileira aqui mencionada, sem a permissão da participação dos alunos, sua exposição de ideias, sem discussões sobre si mesmo, sobre os problemas e conflitos que vivenciam diariamente no ambiente do qual convivem? Que sujeitos a escola está ajudando a construir e preparando para o convívio social? Como queremos que os alunos ocupem seu lugar de cidadãos sem contribuir para que reflitam, conceituem e formem opinião baseadas no respeito por si mesmo e pelo outro?

Os docentes preocupam-se com a conduta dos alunos com o objetivo de promover a ordem, muitas vezes não levando em consideração que a socialização entre eles possibilita tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral. Em um momento em que se evidenciam e discutem mundialmente problemas sociais e educacionais relacionados à crise de valores, à paz e aos direitos humanos, há a necessidade de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica e a necessidade de conhecimento docente sobre o desenvolvimento intelectual e moral do sujeito. Picetti (2008, p.131), em sua tese de doutorado sobre a formação continuada com um grupo de professores, concluiu que, “ao compreender o sucesso de um fazer pedagógico, uma professora o modifica. Ela passa a conceber o fazer pedagógico e realizá-lo a partir de uma nova perspectiva, propondo-se, conscientemente, a alcançar um novo objetivo”. Esta atitude refere-se ao docente, independente do seu gênero.

Realizar esta pesquisa contribuiu para o meu desenvolvimento intelectual e moral. Aprendi como pesquisadora e educadora. Senti como se tivesse “voltado à 5ª série”. Muitas recordações de meu tempo de estudante vieram-me à mente. Com outros olhos, pude ver a sala de aula. O que parece ser mais interessante aos alunos é a oportunidade de convivência entre seus iguais e as descobertas, os momentos de alegria, descontração e estudo que compartilham.

Percebi, como pesquisadora e educadora, algo que como aluna eu havia esquecido: o quanto é penoso ficar 4 horas dentro de uma sala de aula, cinco dias por semana, em cadeiras desconfortáveis e condições climáticas nem sempre agradáveis, e ter exigida a postura, o silêncio e o bom comportamento. As trocas de períodos acabam sendo para os alunos um momento, além do recreio/intervalo, em que podem “sair do lugar” e conversar mais. A quantidade de conteúdos que precisam copiar todas as aulas é exaustiva. Coloquei-me no lugar dos alunos, tanto nas situações físicas das condições da sala de aula quanto nos sentimentos que possivelmente poderiam estar sentindo em relação aos professores e, também, quando, descontraidamente, brincavam e conversavam uns com os outros.

Na visão docente e como profissional da educação, evidenciei que é preciso constantemente superar desafios em sala de aula composta por muitos alunos, tendo que cumprir aspectos burocráticos exigidos tanto pela instituição escolar quanto pelo sistema de ensino e/ou educacional e acompanhá-los tanto em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem intelectual quanto moral. O professor precisa estar presente em sala de aula, entregue àquele momento e mesmo assim muitas vezes é difícil dar conta do todo que o universo da sala de aula exige. A escola não é a única responsável pela educação dos alunos, mas isso não a exime de sua responsabilidade. A escola é uma extensão da sociedade, nela são evidenciados os seus reflexos e as oportunidades de mudança. Atualmente a instituição escolar conta com outras instâncias na área da saúde e judiciária que contribuem com o processo educacional.

Em muitos momentos, questionei-me se tanta troca de períodos por semana, em que os alunos têm que se adaptar a várias mudanças ao mesmo tempo, ou seja, mudanças de professor com suas diferentes personalidades e exigências, mudança na rotina escolar, na organização dos materiais e que, também os professores, com tantas trocas de períodos, turmas e escolas, é uma boa alternativa para o ensino. Segundo Pedro-Silva (2010), existem muitos problemas de afastamento na Educação e de desinteresse e indisciplina dos alunos nas escolas brasileiras. Talvez esta estruturação, entre outros, seja um dos motivos de sua existência, ou o maior desafio para a escola atual seria lidar com as diferenças de respeito e valores, a desvalorização e reconhecimento profissional, ou ainda estariam esses aspectos relacionados? Sem dúvida há muitas variáveis que desafiam a sociedade e a escola. Piaget (1994, p. 294) destaca que “a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única” e sim o conjunto de relações sociais. Neste sentido, “quanto mais a sociedade é diferenciada, melhor os indivíduos podem mudar de situação segundo suas aptidões, e mais é favorecida a cooperação intelectual e moral” (PIAGET, 1994, p.295). Percebe-se que a diferenciação contribui para o desenvolvimento moral, mas não simplesmente aceitá-la e sim respeitá-la. A aceitação sem o pensamento crítico, a reflexão e a intervenção não contribuem para a moral autônoma, ao contrário, permitem que o

sujeito permaneça egocêntrico, reforçando a anomia ou a heteronomia, o que Pedro-Silva (2011, p. 146) denomina como “a morte da moral”.

Enfim, os temas abordados nesta dissertação, bem como as categorias de análise, por sua complexidade, podem ser aprofundadas e tematizadas em futuras pesquisas.

As situações observadas permitiram ampliar meus conhecimentos sobre o universo da sala de aula e sobre as relações interpessoais que nela ocorrem, constatando e refletindo o quanto o papel do professor é importante para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jakeline. **Ambiente Sociomoral e Desenvolvimento da Autonomia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

ANDRADE, Jakeline. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ªed. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4ªed. São Paulo: Summus, 1999.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Tempo de Aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempo na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Versão Atualizada. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 28/12/2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília: MEC, 1996. Versão atualizada. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 28/12/2010.

CARVALHO, José Sérgio F.de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4ªed. São Paulo: Summus, 1999.

COLLARES, Darli. A multiplicação para além da tabuada: uma investigação das operações aditivas e multiplicativas. In: BECKER, F. e MARQUES, T. (Orgs). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio e LA TAILLE, Yves de. **Nos Labirintos da Moral**. 5ªed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

DELVAL, Juan [2001]. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, Rheta e ZAN, Betty [1994]. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GALLEGO, Andrea. **Adolescência e Moralidade**: o professor que faz a diferença. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, novembro/2001, p. 89-120.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. 3ªed. São Paulo: Ática, 2001.

LA TAILLE, Yves de. E colaboradores. **Desenvolvimento moral**: a polidez segundo as crianças. Cadernos de pesquisa. N.114. Novembro 2001. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. e MENIN, Maria Suzana (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEME, Maria Isabel da Silva. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, Luciane Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

LOPES, Neto A. Aramis. Bullying – **comportamento agressivo entre estudantes**. *Pediatra(RJ)*.2005;81(5 Supl):S164-S172.

MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MARQUES, Tania. Professor ou pesquisador? In: BECKER, F. e MARQUES, T. (Orgs). **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

MARQUES, Tania. **Do egocentrismo à descentração**: a docência no ensino superior. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como Enfrentar a Indisciplina na Escola**. Tradução: Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PEDRO-SILVA, Nelson. Ética, (In) disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PEDRO-SILVA, Nelson. Moral e diferença em Piaget. In: MONTOYA, Ádrian Oscar Dongo (Org.) [et al.]. **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília Oficina Universitária, 2011.

PIAGET, Jean [1926]. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, Jean [1956]. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

PIAGET, Jean. Development and learning. In LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Trad.: Paulo F. Slomp, prof. FACED/UFRGS. Revisão: Fernando Becker, PPGEdU-UFRGS).

PIAGET, Jean [1965]. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean e GRÉCO, Pierre [1959]. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean [1963]. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean [1974]. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean [1974]. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean [1964]. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean [1966]. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ªed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean [1932]. **O juízo moral na criança**. 4ªed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (Orgs.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (Orgs.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, Silvia e TRYPHON, Anastásia (Orgs.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean.[1954]. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

PICETTI, Jaqueline Santos. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

PICETTI, Jaqueline Santos. **Formação continuada de professores**: da abstração reflexionante à tomada de consciência. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RAMOS, Adriana de Melo; TOGNETTA, Luciane Regina Paulino; VINHA, Telam Pileggi e MARIANO, Thayse Polidoro João. As classes difíceis e suas crises: uma proposta de diagnóstico e intervenção. In: TOGNETTA, Luciane Regina Paulino e

VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

ROSSETTO, Maria Célia. **A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspectiva do professor.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

TARDELI, Denise D'Aure e PASQUALINI, Adriana Regina Borges. Educação em valores-possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos. In: TOGNETTA, Luciane Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Yves e MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; VIECELLI, Danieli e BALESTRIN, Cristiani. A (In) disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, Luciane Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VEBBER, Fernanda Cañete. **Ação Docente e Moralidade: Um estudo com educadores porto-alegrenses.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

VICENTIN, Vanessa Fagionatto. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? TOGNETTA, Luciane Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas-SP: Mercados das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

APÊNDICES

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

Carta de apresentação

Graziela Luciane dos Santos Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, está realizando, sob orientação da Prof^a Tania Beatriz Iwaszko Marques, uma pesquisa cujo objetivo é investigar a ação do docente em sala de aula e suas intervenções verificando suas relações com a educação moral de seus alunos, tendo como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Os procedimentos para a coleta de dados consistirão em observações em uma turma entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

Os docentes serão plenamente preservados, sem possibilidade de identificação de nomes, e o sigilo das informações registradas é garantido. Os participantes têm liberdade de desistir de sua participação em qualquer momento do processo. Será mantida a confidencialidade sobre o nome e quaisquer dados de identificação da instituição.

Haverá divulgação dos achados da pesquisa através de trabalhos em congressos e artigos escritos, podendo ocorrer a devolução para a instituição, conforme o interesse.

Agradecemos a sua colaboração e nos disponibilizamos a prestar quaisquer esclarecimentos que venham a ser necessários.

Atenciosamente,

Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques - Orientadora – taniabimarques@bol.com.br

Graziela Luciane dos Santos Souza - Pesquisadora responsável – [graziela-souza-@hotmail.com](mailto:graziela-souza@hotmail.com)

Porto Alegre, fevereiro de 2011.

Declaro estar devidamente esclarecido e de acordo com a realização da pesquisa na escola:

NOME DA ESCOLA _____

NOME: _____

ASSINATURA: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado a participar do estudo “Ação Docente e Desenvolvimento Moral do Aluno: Um Estudo em Epistemologia Genética”. Essa pesquisa tem como objetivo investigar a ação do docente em sala de aula e suas intervenções verificando suas relações com a educação moral de seus alunos.

Informamos que a Escola está de acordo com a realização deste trabalho e que este não apresenta custo nenhum ao participante.

Os resultados obtidos com este estudo poderão servir de subsídio para desenvolvimento de atividades de educação moral. Haverá divulgação dos achados da pesquisa através de trabalhos em congressos e artigos escritos, podendo ocorrer a devolução para a instituição, conforme o interesse.

Os dados serão utilizados sem a identificação do sujeito participante, preservando e mantendo o anonimato do mesmo. Você tem liberdade para não querer participar desta pesquisa.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Pedagoga Orientadora Educacional, Graziela Luciane dos Santos Souza ou com a direção da escola que está ciente da pesquisa.

Eu, _____,
portador(a) da Carteira de Identidade número _____ inscrito(a) sob CPF, número _____ autorizo o registro por escrito bem como a utilização dos dados fornecidos em observação para fins da pesquisa sobre a Ação Docente e a Desenvolvimento Moral do Aluno realizada pela pesquisadora Graziela Luciane dos Santos Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sob orientação da Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques.

A pesquisadora se compromete a manter em sigilo os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos, evitando, dessa forma, qualquer prejuízo que possa advir do uso dos mesmos.

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora responsável: Graziela Luciane dos Santos Souza, e-mail: graziela-souza-@hotmail.com

Nome completo do entrevistado

RG ou CPF

Assinatura do(a) entrevistado (a)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Porto Alegre, ____ de _____ de 2011.

Pesquisadora Responsável: Graziela Luciane dos Santos Souza
Contatos: e-mail: graziela-souza-@hotmail.com
Orientadora: Prof^a Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS