

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Aparecida Branco Pastori

**“DA INDISCIPLINA AO RESPEITO MÚTUO E AUTONOMIA EM
SITUAÇÕES NA ESCOLA”**

Sorocaba

2005

Maria Aparecida Branco Pastori

**“DA INDISCIPLINA AO RESPEITO MÚTUO E AUTONOMIA EM
SITUAÇÕES NA ESCOLA”**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. ^a Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba /SP

2005

Maria Aparecida Branco Pastori

**“DA INDISCIPLINA AO RESPEITO MÚTUO E AUTONOMIA EM
SITUAÇÕES NA ESCOLA”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira
Doutora em Educação pela Unicamp
UNISO – Sorocaba

1º Exam: Prof.^a Dr.^a Flavinês Rebolo Lapo
Doutora em Educação pela USP
UNISO – Sorocaba

2º Exam: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Amorim
Soares
Doutora em Ciências: Geografia Humana pela
USP
UNISO – Sorocaba

Sorocaba , 07 de dezembro de 2005

AGRADECIMENTO

À orientadora e amiga Professora Dr^a. Eliete Jussara Nogueira, pelo carinho, paciência, compreensão e entusiasmo, em compartilhar todo seu conhecimento e extrema competência.

À Professora Dr^a. Flavinês Rebolo Lapo, pela importante contribuição dada ao analisar esta dissertação e fazer parte da Banca Examinadora.

À Professora Dr^a. Maria Lúcia Amorim Soares, pela pessoa singular, considero uma referencia como pesquisadora.

Ao Professor Dr. Marcos Reigota, pelo conhecimento, apoio e alegria.

A amiga Aparecida de Oliveira pelo incentivo, a Professora Ms. Geórgia Backer, Professora Celeste Pedroni e a Ellen de Oliveira, pela amizade, força e colaboração.

DEDICATÓRIA

À vida, com toda a sua riqueza de encontros e desencontros, de sentimentos misturados, de desafios e superações, de amores e desamores, de amizade, de escolhas, de pessoas especiais; meu pai e minha mãe; esposo; minhas filhas e meu filho, que fizeram e fazem parte da minha trajetória. E que por elas serem como são contribuíram para que eu me transformasse no que sou hoje.

EPÍGRAFE

LIBERDADE

Ai que prazer
não cumprir um dever.

Ter um livro para ler
e não o fazer!

Ler é maçada,
estudar é nada.

O sol doira sem literatura.

O rio corre bem ou mal,
sem edição original.

E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal
como tem tempo, não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.

Estudar é uma coisa em que está indistinta

A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto melhor é quando há bruma.

Esperar por D. Sebastião,

Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...

Mas o melhor do mundo são as crianças,

Flores, música, o luar, e o sol que peca

Só quando, em vez de criar, seca.

E mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças,
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa sobre o tema indisciplina, com enfoque para o desenvolvimento do respeito mútuo e da autonomia no ambiente da escola. Utilizou como procedimento para a coleta dos dados, conversas informais com educadores, alunos do programa de Mestrado da Uniso, registrando as situações de experiências e vivências no ambiente escolar, principalmente no ensino básico, por eles relatadas. O estudo teve como objetivo específico, identificar nessas situações de indisciplina o contexto de respeito mútuo e autonomia, desenvolvidos pelas relações escolares. A questão da indisciplina perpassa diferentes níveis de ensino, e o desenvolvimento da autonomia, a internalização de princípios morais, que possibilitam o convívio social com respeito mútuo, estão presentes em diferentes contextos na escola, foco deste estudo. As situações transcritas e analisadas apresentaram conflitos em sala de aula e no ambiente da escola, principalmente com participação de professores e alunos, mas também estão envolvidos coordenadores. As relações descritas no ambiente escolar demonstram questões sobre moralidade, ética, relações de poder, crenças sobre punição como melhor maneira de educar, autoridade do professor, identidade do aluno, vínculos frágeis e regras não construídas coletivamente. A análise daquelas situações de indisciplina apontam para o desenvolvimento, em ambiente escolar, da heteronomia, com presença do respeito unilateral, em oposição a um discurso para o desenvolvimento autônomo do aluno. O professor envolvido em compromissos burocráticos, tem dificuldade em aproveitar os conflitos em sala de aula e no ambiente escolar, como momentos de aprendizagem. A análise de situações de indisciplina, sua discussão e reflexão permitem entender o respeito mútuo e autonomia

como um processo que se utiliza crises para seu desenvolvimento. As características do ambiente escolar e as concepções de aprendizagem do professor influenciam a elaboração de alternativas pedagógicas que incluam cooperação, reciprocidade e valorização das diferenças.

Palavras-chave: indisciplina escolar; respeito mútuo; autonomia.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative study on the lack of discipline in schools, with a focus on the development of mutual respect and of the autonomous atmosphere of schools. Informal conversations with educators and students from the Mestrado da Uniso School were used as the means of data collection. We took note of situational experiences and life experiences in a school environment, mainly at the elementary level for those mentioned in this study.. The study's main objective was to identify situations where a lack of discipline existed, developed by school relationships, in the context of mutual respect and autonomy. The question of discipline passes through different levels of instruction and the development of autonomy and the internalization of moral principles, which make social accord with mutual respect possible, are present in different contexts of a school and are the focus of this study. The situations that were analyzed and written about in this study demonstrate conflicts in the classroom and in the school environment, mostly using the observations of teachers and students, but the administrators were involved as well. The situations described in the school environment demonstrate questions of morality, ethics, power, and opinions about punishment as the best way to educate, teacher authority, student identity, fragile friendships and unwritten rules. The analysis of these lack of discipline situations indicate the development of a lack of autonomy with the presence of unilateral respect and opposition to discussing the development of student autonomy in the school environment. . Teachers involved in bureaucratic compromises find it difficult to take advantage of conflicts in the classroom and the school environment and use them as opportunities for learning. The analysis,

discussion and reflection on these lack of discipline situations allow you to understand mutual respect and autonomy as a process that uses conflicts and crises for its development. The characteristics of the school environment and the concept of teacher learning encourage the elaboration of alternative teaching methods that include cooperation, reciprocity and the value of differences.

Key words: lack of discipline in schools; mutual respect; autonomy

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. ENTENDENDO PARA ALÉM DA INDISCIPLINA | 18 |
| 1.1 Aspectos do Desenvolvimento do Raciocínio Moral | 20 |
| 2. BUSCANDO A AUTONOMIA NAS RELAÇÕES ESCOLARES | 39 |
| 2.1 Razão e Emoção | 43 |
| 2.2 Aspectos Cognitivos na Organização do Pensamento | 52 |
| 2.3 A Busca da Autonomia na Escola | 54 |
| 3. SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA – UMA ANÁLISE DE RELATOS | 65 |
| 3.1 Relato e análise das conversas | 67 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| 5. REFERÊNCIAS | 86 |
| 6. ANEXO | 93 |

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, falar em indisciplina já se tornou uma constante. Muitos professores tratam do tema dentro de contextos isolados e, na maioria das vezes, referindo-se apenas à postura dos alunos. Por vezes, predomina a versão de que comportamentos indisciplinados são essencialmente negativos, atrapalham a aprendizagem escolar, revelam falta de educação, ataque ou patologia, devendo ser enfrentados com medidas moralizadoras, punitivas ou médico-psicológicas; isto é, que devem ser encontrados os culpados, para puni-los ou curá-los, de modo que os comportamentos indesejados sejam, de alguma forma, eliminados.

Essa versão foi presente na minha infância, por exemplo, nas tantas ocasiões em que as “ordens” dos meus pais e professores não eram para ser discutidas, mas sim obedecidas, muitas vezes com recompensas, outras com castigos. Dessa forma, eu acreditava que algumas ordens ou regras só poderiam ser cumpridas através da autoridade de quem as desse.

Tal crença me levou a questionar a atitude de um professor e a indisciplina durante uma aula, alguns anos atrás. Como convidada, assistindo àquela aula na Universidade, o que não é o meu cotidiano, visto não estar inserida na instituição escolar, fiquei muito preocupada com o que presenciei. O professor, por mais de vinte minutos escrevia na lousa, de costas, enquanto alguns alunos conversavam em voz alta, outros copiavam, outros riam, falavam das competições, de baladas, e isto causava muito barulho, de forma que, olhando de onde estava, no fundo da sala, eu pensava... Que pena deste professor... Até que ele se virou e disse para os alunos: — Quem já

assinou a lista de presença, pode se retirar que eu vou começar a aula! Eu me surpreendi quando um número grande de alunos se retirou...

No mesmo momento, pensei que aquele professor havia fracassado para atingir seu objetivo maior, que é educar, ensinar. Deveria ter utilizado alguns dos tantos recursos audiovisuais, fazer uso de microfone, já que eu tinha dificuldades para ver o que estava no quadro e também de ouvi-lo. Foi o momento em que coloquei toda força do meu “julgamento” na figura do professor, questionando sua competência e seu desinteresse em se atualizar, ao lado de sua falta de autonomia, controle e autoridade.

Essas inquietações sobre as relações dos professores com seus alunos, tanto como pelos alunos sem interesse na aula, conversando e saindo, preocupados apenas com a chamada, professores apontando-lhes defeitos, levaram-me num primeiro momento, a acreditar que era uma questão motivacional, sobre o formato das aulas. Ainda confusa, refleti sobre questões que envolveriam afeto, configurado na afetividade dentro da sala de aula mas, por fim, cheguei à compreensão de que o tema indisciplina na escola é mais complexo do que eu poderia, inicialmente, ter imaginado.

Essa conclusão levou-me a ficar mais atenta às conversas entre os alunos, colegas de sala de aula do Mestrado em diferentes disciplinas, principalmente aos vários exemplos e histórias que contavam informalmente, ou por exemplos nas discussões em sala. A grande maioria dos colegas de sala eram professores (ensino básico, médio e superior), e não tendo a experiência como docente, meu interesse privilegiava os exemplos do cotidiano. Por conta disso, registrava, por vezes, em folhas do caderno e na memória, as situações contadas, comentadas, discutidas, sempre me intrigando as que mostravam indisciplina, conflitos, e problemas nas relações escolares.

Buscando conhecer melhor o problema nos levantamentos bibliográficos sobre o tema indisciplina, cheguei a um contexto maior de fatores intervenientes, que passaram a direcionar minhas observações ao longo das disciplinas cursadas no programa de Mestrado em Educação da UNISO.

O tema “indisciplina, respeito mútuo e autonomia nas relações escolares” tornou-se objeto de estudo dessa dissertação, tendo sido meu interesse construído a partir da minha inquietação e preocupação, somada com a de outros alunos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, especialmente aqueles que são educadores, tanto na rede pública como na rede particular, no tocante aos sinais de resistência, conflitos e desinteresse por parte de alguns alunos, que muitas vezes são expressos como indisciplina ou violência.

Procurando entender as situações relatadas ao longo do Mestrado, este estudo teve como objetivo analisar algumas dessas situações e buscar relacioná-las ao respeito mútuo e à autonomia nas relações entre professor/alunos; professor/professor e professor/coordenador.

Facilmente se encontram discursos entre os educadores, relacionando a indisciplina com problemas familiares, falta de limites na educação das crianças, a televisão violenta, a sociedade e, via de regra, eles próprios se excluem da responsabilidade da indisciplina. Acabam por tratar a (in)disciplina, baseados em concepções parciais, preconceituosas e moralistas.

Esse raciocínio permite classificar os alunos como indisciplinados, concluindo-se que requerem, para mudar seu comportamento, limites impostos de fora – além da transmissão de valores – no intuito de suprir a suposta deficiência moral. Nessa perspectiva, acredita-se que os indivíduos cometem atos de indisciplina por razões

personais, cuja origem pode ser localizada em sua história individual ou familiar e explicada por características de personalidade, com maior ou menor resistência à frustração.

Desviando-se, contudo, o foco do interior do indivíduo para o meio externo, é possível compreender que a estrutura física da escola, as políticas de plano de carreira do professor, sua valorização salarial, os recursos materiais para aprendizagem, a metodologia utilizada, os contratos sociais estabelecidos, também constituem fatores importantes para entender-se a indisciplina escolar.

Nesse trajeto, reside, sem dúvida, a grande dificuldade de abandonar velhas posições, falsas posturas, práticas ossificadas, cômodas verdades, tranquilizadores argumentos e encarar os problemas, sem paliativos. Para tanto, é preciso divergir, rever as praxes, abandonar pequenos e grandes preconceitos. Afinal, quanto mais próximo das inovações, mais distante da domesticação está o indivíduo.

Nas inter-relações pessoais que ocorrem na escola, existe respeito mútuo? As pessoas discutem idéias? Ouvem o outro? Praticam a empatia? Estão dispostos ao diálogo? Privilegiam o coletivo? Foram essas as questões que permearam os procedimentos de nosso estudo.

Esta dissertação foi organizada em capítulos. O primeiro pretendeu entender a Indisciplina por meio do referencial do desenvolvimento da moralidade, utilizando como teóricos principais: Piaget e Kohlberg, para quem as etapas, ou os níveis de moralidade do indivíduo, dependem das interações ao longo de sua vida social, histórica, cultural, emocional e econômica.

O segundo capítulo apresenta as reflexões sobre a Autonomia e o Respeito Mútuo, buscando entender o que necessita neste contexto das inter-relações das pessoas para desenvolver a autonomia em ambiente escolar. Nesse contexto, surge a preocupação com a necessidade de definição clara de limites e regras, bem como da observação criteriosa dos fatores capazes de promover o respeito mútuo, dentro de relações mais notadamente autônomas que heterônomas, ampliando a responsabilidade do professor. Aqui ele deixa o papel de simples transmissor de informação e conhecimento, para assumir sua responsabilidade de influenciador da formação do indivíduo, pelo fato mesmo de conhecer seus processos de desenvolvimento cognitivo, social e moral (VINHA, 2001).

Com objetivo de identificar nas relações escolares, o respeito mútuo e a autonomia, o terceiro capítulo descreve uma pesquisa qualitativa, com o relato de situações escolares e sua análise, concluindo, finalmente, com as preocupações sobre o ambiente relacional da escola.

1. ENTENDENDO PARA ALÉM DA INDISCIPLINA

Este capítulo pretende abordar o tema da indisciplina, para refletir sobre os determinantes em situação escolar. Nos últimos, anos tal tema tem feito parte do cotidiano escolar, divulgado em meios de comunicação e inquietado as pessoas. A indisciplina pode acontecer em diferentes interações sociais, mas fica em evidência na escola, pois não podemos nos esquecer de que ali se reflete o contexto social, o modelo econômico excludente, com ausência de direitos para muitas pessoas e privilégios para poucos, com relações de autoritarismo. No entanto, tais relações que levam à indisciplina não são construídas apenas pelos alunos, mas por um contexto sócio histórico no qual a escola está inserida.

A classificação de indisciplina colocada pelos professores ou profissionais na escola, apresenta um caráter subjetivo, o que leva a dúvidas sobre o que realmente podemos identificar como indisciplina. Por exemplo, se o aluno fala palavrão, ou utiliza termos que aprendeu na rua para falar com o professor; se não fez as tarefas; se briga com o colega; se rouba; se se utiliza de arma em ambiente escolar.... O que pode ser considerado normal, indisciplina ou violência? Tais reflexões implicam questionar a moralidade, os valores vigentes e como a escola está desenvolvendo a autonomia de seus alunos para um conviver coletivo.

Segundo Thums (2003), cada sociedade constrói um conjunto de regras, normas e valores que identificam a moral para aquela determinada sociedade, e a qual se internaliza pelos costumes e práticas histórico-sociais. Assim, a moralidade pode ser considerada como uma qualidade do ato humano livremente exercido, embora o autor considere também que a moralidade depende do objeto, do fim e das circunstâncias. A visão estreita de moralidade deriva para moralismo –que equivale a uma espécie de

loucura da ética, quando se perde o sentido geral das coisas para se apegar a certos pontos ou normas, que são tomados de forma absoluta, sem levar em conta a amplitude, o conjunto, o contexto em que estão inseridas. É a desfiguração da moralidade.

Outros conceitos podem ser confundidos, como a ética e a moral, que, por vezes, aparecem como sinônimos, mas a ética pode ser considerada uma das maneiras para se estudar o conteúdo da moral, apoiando-se, inclusive, em outras áreas de conhecimento como a antropologia e a história. A ética representa uma reflexão teórica para analisar as práticas, os fundamentos e os princípios que regem um determinado sistema moral. Deste ponto de vista, a ética não determina a moral, mas cria princípios para a sua análise crítica em acordo com as normas vividas pela comunidade, em determinado momento sócio-histórico.

Outra função da ética é estudar a responsabilidade do ato moral, ou seja, a prática concreta da ação moral; o como ou o porquê de uma pessoa fazer suas escolhas frente a conflitos morais, se configura um problema teórico-ético.

Assim, segundo Vasquez (1970), a ética pode revelar as relações entre o comportamento moral e os interesses sociais, o que permite entender a moralidade de determinado grupo social, tanto como refletir e superar a assimilação passiva dos valores e normas. Com o exercício reflexivo da ética é possível visualizar os possíveis interesses praticados pela sociedade e encobertos pelas normas e pela conduta moral, mas que não servem mais ao coletivo.

Considerando a ética uma ciência, não podemos reduzi-la ao campo apenas das normas, pois sua essência está no que ela explica, investiga, analisa e não nas possíveis prescrições para definir uma prática moral, ou nos juízos de valor que formula para uma sociedade, em detrimento de outra. A ética nos ajuda a entender as diferenças

ao longo da história que cada comunidade percorreu para a elaboração de suas normas morais.

1.1 Aspectos do desenvolvimento do raciocínio moral

Piaget (1977) escreveu que “toda a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p.23). Ressalta a importância que o respeito às regras constitui no desenvolvimento da moralidade, e nessa busca por saber o que seria o respeito pela regra, Piaget estudou a moralidade do ponto de vista da criança, usando das regras do jogo social, depois passando às regras morais, prescritas pelos adultos em termos de deveres. É fundamental ressaltar a advertência feita por Piaget, em relação a esse seu estudo: “Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais”.

Para se estabelecerem os limites, é preciso valer-se das regras que visam contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça, fomentar a responsabilidade por aquilo que ocorre e o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões. Em situação escolar, o objetivo de envolver as crianças em tomadas de decisões, reflexões sobre o estabelecimento de regras, contribui para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação. (DeVries e Zan, 1997)

A construção de regras deve beneficiar o coletivo, sendo elaboradas por todos os integrantes daquele grupo, uma vez que essa construção é um processo contínuo.

Dessa forma, os acordos não são rígidos, estáticos, devendo ser revisados a todo momento em que a situação o exigir, com objetivo de propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro. A flexibilidade e a disposição em rever, sempre que necessário as regras, permite uma aprendizagem de respeito e possibilita ao aluno vivenciar que as regras são construídas historicamente de acordo com a necessidade do grupo.

No contexto escolar, algumas regras não são negociáveis, mas impostas pela organização institucional, como horários, condutas estabelecidas pelas regras mais amplas da escola, e outras que podem ser construídas no ambiente da sala de aula, com o grupo menor. No entanto, mesmo as regras não-negociáveis, podem ser trabalhadas, a fim de fazerem entender, refletir e estabelecer certos limites de interferência, permitindo uma tomada de decisão das pessoas nelas envolvidas, da repercussão no coletivo para validar o seu cumprimento.

Segundo Duska e Whelan (1994), Piaget apóia a tese de que o julgamento moral se desenvolve através de uma série de reorganizações cognitivas chamadas estágios, com esquemas cognitivos e uma organização bem definida para cada um. Esse desenvolvimento não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas exige uma transformação de estruturas cognitivas. E, por isso, depende do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente social, ao mesmo tempo que considera os vínculos morais provenientes das relações afetivas entre os pais e as crianças. Assim, o estudo da moralidade invoca a gênese da afetividade nas relações.

Nos estudos sobre o desenvolvimento da noção de justiça, elemento importante na construção do respeito mútuo, Piaget observa uma oposição entre dois tipos de respeito e, por conseguinte, entre duas morais: a de obrigação ou heterônoma cujas

regras são legitimadas com referência a uma autoridade e a do respeito mútuo, baseado na autonomia.

Ao descrever as áreas exploradas por Piaget, poderemos esclarecer o modelo de organização cognitiva no estágio heterônomo e compará-lo com o autônomo.

No primeiro estágio de desenvolvimento, o indivíduo não tem noção de regras (anomia), as estruturas cognitivas estão ligadas aos esquemas de ação, e o desenvolvimento acontece em função de seus desejos e hábitos motores.

É preciso que a regra se imponha como algo objetivo, e isto só se fará com o advento da interação com outros pares. A imitação recíproca, entretanto, surgida na passagem do primeiro para o segundo estágio, dá início à ordenação da ação com vistas à ação do outro. Para De La Taille (2002. p.95), “se desde cedo a criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas”.

No segundo estágio, o desenvolvimento moral é heterônimo, momento em que a criança, ainda egocêntrica, recebe as regras de alguma autoridade, adultos ou pares das suas interações. Quanto mais egocêntrico mais heterônomo, pois não consegue se colocar no lugar do outro, para entender o que seria melhor a todos, ao coletivo, conseguindo apenas realizar uma análise individualizada das situações.

É quando a idéia de justiça é confundida com a idéia de lei e autoridade, que utiliza as punições e as recompensas para reforçá-la. As crianças vão obedecer ou desobedecer às regras, dependendo das condições de punição, ou da ausência ou presença da autoridade, para testar até onde a norma é válida e se haverá infrações às regras estabelecidas. É necessário ressaltar que o importante não é a obediência às

regras externamente, pois isso pode ser conseguido com castigos, ameaças, punições, autoritarismo e recompensa. O essencial é o processo pelo qual obtemos a cooperação da criança.

Para De La Taille (2002), educar moralmente é compreender que a moral exige o melhor de si, porque conhecer e interpretar valores, não é fácil, ou seja, conseguir ser “realmente” justo é empreendimento inatingível para quem limita sua moral à obediência de regras, ou se baseia no respeito unilateral, na relação entre “súdito” e “autoridade”, em que o primeiro deve respeitar o segundo, mas a recíproca não é absolutamente necessária.

O jogo egocêntrico é um estágio de transição entre o jogo puramente individualista de atividade motora e o jogo verdadeiramente social do grupo. Ao ultrapassarem esse estágio, assumem uma posição verbal claríssima, em que as regras do jogo se tornam sagradas e qualquer modificação é considerada como uma transgressão. Isto é um paradoxo curioso, pois a criança sente obrigação de respeitar as regras, mas na prática as ignora.

Nesses dois estágios, as relações afetivas unilaterais entre a criança e os pais, dão origem aos sentimentos morais, correspondendo à valorização que a criança reserva àqueles que julga superiores a si, principalmente seus pais. Trata-se do respeito, sentimentos mistos de afeição e temor, que estabelecem a desigualdade na relação afetiva e levam a criança a uma moral de obediência, caracterizada pela heteronomia.

De La Taille (2002) mostra que Piaget se refere a esse tipo de relação social, como sendo de coação, pois a criança tende a ver os adultos como superiores, oniscientes e dotados de poderes ainda inatingíveis para ela, ao mesmo tempo em que

está submetida a suas ordens e vontades, levando ao senso do dever, pois os reconhecem como legítimos. Desse modo, a primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é à vontade dos pais.

No terceiro estágio, a criança passa ao prazer derivado da competição, agora influenciada por uma obediência heterônoma das regras, mas diferentemente do estágio egocêntrico, reconhecendo, nesse momento as regras como essenciais para dirigir o jogo como atividade social. A criança desse estágio observa atentamente cada jogador para se certificar de que jogam respeitando as regras estabelecidas, porque "vencer" só tem significado dentro do contexto das regras. Dos quatro aos onze anos, à medida que acontece o desenvolvimento cognitivo e social, o jogo é como uma atividade puramente imitativa, para depois finalmente chegar ao ponto em que as regras são generalizadas e codificadas. É nesse sentido que evolui o processo de respeito pelas regras.

Ao entrar no quarto estágio, dos 12 anos em diante, já está com as regras codificadas. Passa a entender que as regras são passíveis de mudança, se for do acordo de todos, e ao participar da formulação delas. A criança desenvolve o respeito mútuo, pois aprende que o que vale para si, vale igualmente para o outro, "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, 1994 p.60). Dessa forma, o respeito mútuo aparece como uma condição essencial da autonomia.

No adolescente, como também para muitos adultos, não há submissão a todas as regras. Algumas regras motoras se tornam simples hábitos, existindo, na vida de cada pessoa, áreas de submissão heterônoma, como a submissão às normas da Igreja ou às leis estatais. No entender de Duska e Whelan (1994), indivíduo pode ser autônomo no

cumprimento de algumas regras e heterônomo no conhecimento e cumprimento de outras.

Optamos por focar principalmente o processo de elaboração das regras, embora consideremos essencial o processo pelo qual obtemos a cooperação. Quando associamos o cumprimento das normas ao recebimento de alguma recompensa, ou ao temor de ser censurado, punido, perder o amor ou os cuidados (medo típico das relações de respeito unilateral) isto dificulta a compreensão das razões das regras,. Na seqüência, isso pode, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que o indivíduo não foi capaz de construir suas próprias razões para seguir regras morais. “O quadro completo da maturidade moral não implica somente o conhecimento do certo e do errado, mas também o caráter ou a vontade de agir segundo este modo de pensar.” DUSKA e WHELAN, (1994, p.13)

Para haver a legitimação das regras, é importante que aconteça a correspondência do cumprimento das normas a uma sensação de bem-estar, de satisfação pessoal ao respeitá-las, e também que reflita com o indivíduo as conseqüências naturais do seu não-cumprimento, pois, assim, aos poucos, percebe-se a necessidade de existirem regras que gerenciam as relações entre as pessoas. Desenvolver a capacidade de interpretar o papel do outro (role-playing)” é condição *sine qua non*, “para passar do egoísmo a um estado de identificação com a sociedade e suas normas, de acordo com DUSKA E WHELAN, (1994 p.63).

Na realidade desses autores, enquanto não se entende o papel do outro, também não há legitimação para as leis e as regras, nem para seus objetivos, tendo as normas apenas como meras obrigações arbitrárias e impostas. Ressalta-se que ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim ter a compreensão das

razões de se comportar de um modo ou de outro. A disciplina é resultante e não pré-existente. Segundo Piaget (1973), o educador deve, antes de recorrer à autoridade, buscar muito mais à reciprocidade, “que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral” (p.79).

O dever e a autoridade decorrem em todos os estágios, são imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, possibilitando que se liberte das opiniões impostas em função da coerência interna, ao mesmo tempo que substitui as normas de autoridade pela norma emergente da própria consciência que, gradualmente, sai das relações de coação pela autoridade e aproxima-se das de cooperação e de respeito mútuo. Um ponto importante no estudo de Piaget sobre o desenvolvimento do respeito pelas regras é que, através das atividades de cooperação se iniciam as relações de cooperação com seus pares, desenvolvendo a compreensão do objetivo e da origem das regras, e realizando a experiência da relação baseada no diálogo, na autonomia e respeito mútuo.

Existem sociedades convictas da verdade, que assumem como dever o fato de impor as suas vontades, crenças, normas às gerações jovens, considerando-as um dos pontos importantes no desenvolvimento do respeito, mas apenas com a cooperação o adolescente desenvolve a legitimação dos valores e da origem das regras.

A moral da autoridade, que é a moral *do* dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão entre o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a *do* bem (por oposição do dever), e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento de igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade (PIAGET, 1977 p. 279).

Para Biaggio (2002) segundo Kohlberg, o desenvolvimento moral apresenta um componente básico cognitivo estrutural que consiste na capacidade dos indivíduos de fazerem juízos e julgamentos morais com base em aspectos argumentativos e justificadores. No desenvolvimento desses níveis, a passagem de um estágio a outro é compreendida como um processo de aprendizagem.

Baseado nessa assertiva, Kohlberg apóia-se em hipóteses para tratar o desenvolvimento do julgamento moral, referindo-se a primeira e aos estágios do juízo moral que formam uma seqüência de estruturas não-variantes nem reversíveis, mas consecutivas, formando uma hierarquia, e caracterizadas como um todo estruturado. É justamente tal seqüência hierarquicamente ordenada de estruturas que Kohlberg e Piaget denominam de “lógica do desenvolvimento”.

A construção dos valores morais sofre influência do meio cultural e do meio social, tendo como produto os diferentes padrões culturais, mas os valores básicos são aceitos como sendo universais, segundo Biaggio (2002), Kohlberg considera “(...) que todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma seqüência de estágios na mesma ordem, embora nem todos atinjam os estágios mais elevados”.

Essa evolução, através de estágios, significa que o sujeito avança em seus raciocínios morais, a partir de conflitos e contradições existentes em seu meio sociocultural, reorganiza seu pensamento, o que o leva a um estágio superior, a um nível mais elevado de organização mental, moral.

Kohlberg deu continuidade aos trabalhos de Piaget, ampliando a base de seu objeto de estudo, para além da infância e adolescência, passando a incluir adultos de

todas as classes e profissões. Mantém os princípios básicos do estruturalismo genético e confirma as teses centrais de Piaget, salientando que as habilidades cognitivas e a idade cronológica são condições necessárias, mas não suficientes ao desenvolvimento moral, pois não existem soluções do conflito sem infração de alguma lei ou de um princípio. A maior sofisticação metodológica de Kohlberg reflete-se em um plano de codificação mais diferenciado e detalhado e numa discriminação de maior número de níveis ou estágios da moralidade o qual, por sua vez, leva a algumas reformulações teóricas.

Ele propôs uma técnica de avaliação do nível de desenvolvimento do raciocínio moral que utiliza a entrevista individual. Desse modo, procurou reduzir a distância do entrevistado com a história, facilitando uma certa identificação entre ele e os protagonistas, pois as situações estão próximas do cotidiano de cada indivíduo e, em princípio, poderiam ocorrer a qualquer um.

A avaliação do estágio predominante de julgamento moral é feita por meio de análise, entrevistas clínicas, argumentações e contra-argumentações das discussões sobre os dilemas morais. Uma das histórias usadas se converteu em um “clássico”: é o chamado “dilema de Heinz”. A história é simples: a mulher de Heinz está à morte. Há um remédio que poderia salvá-la, mas o farmacêutico da cidade quer por ele preço exorbitante. Desesperado, o homem procura levantar dinheiro, mas não consegue obter a quantia exigida pelo farmacêutico. À noite, o homem arromba a farmácia e leva o remédio para a mulher.

Em discussão o fato, o importante não é obter a resposta “certa”, mas sim uma resposta que seja autêntica e que esteja acompanhada dos argumentos que levam o entrevistado a emitir tal julgamento, ponderando os prós e os contras das possíveis

decisões, mostrando o nível de profundidade e diferenciação em que o dilema é pensado. No caso dos julgamentos emitidos sobre “Heinz” e seu dilema de ação, não importava, se o entrevistado inocentava ou condenava Heinz, – para a classificação em um ou outro estágio – mas sim a forma como esse julgamento era apresentado, justificado, ponderado, face às alternativas de ação disponíveis.

O indivíduo é capaz de entender a diferença entre justiça e lei, pois avalia o contexto histórico social, e emite julgamentos, considerando que podem existir leis moralmente voltadas a interesses outros que não privilegiam o coletivo, assim como consegue abstrair o interesse do homem e internalizar o bem para a humanidade.

Kohlberg construiu um teste para verificar e aprimorar a teoria e a prática do desenvolvimento moral, mais do que criar um teste psicométrico que satisfizesse o comitê de Padronização de Testes da *American Educational Research Association* e *American Psychological Association*. Baseado em seus estudos, concepções filosóficas e pesquisas desenvolvidas em várias culturas, estabeleceu uma escala de seis estágios que compreendem a seguinte ordem: orientação para a punição e a obediência, orientação ingênua e egoísta, orientação para o ideal do bom menino, orientação para a preservação da autoridade e da ordem social, orientação legalista-contratual e orientação por princípios.

Em 1976, Kohlberg subdividirá os seis estágios em três níveis, a que denominará pré-convencional, convencional e pós-convencional. Formam uma seqüência invariável e progressiva, sem retrocesso, de modo que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior. Dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio moral se produz em um movimento ascendente, percorrendo os três níveis e seis estágios. (BIAGGIO, 2002)

Cada um desses estágios é caracterizado a partir de três aspectos diferentes, o conteúdo intrínseco do valor moral defendido (aquilo que é considerado correto), as justificativas dadas para defender esse conteúdo (na visão do entrevistado), e a perspectiva sócio-moral, surgindo a variante heterônoma e autônoma da questão. Nos estágios de número ímpar predomina a percepção da regra ou convenção como imposta (heteronomia), nos estágios de número par, a dimensão de independência do indivíduo face à norma ou regra estabelecida (autonomia).

Kohlberg e seus colaboradores argumentam também que a seqüência de estágios aparece em todas as culturas, o que é foi confirmado, por mais de 40 pesquisas realizadas em 27 culturas, e que dão evidência para a noção de que a seqüência de estágios se mantém nas várias culturas, com algumas nuances que podem ser atribuídas a fatores culturais, não ameaçando, no entanto, a idéia de universalidade proposta por Kohlberg. No Brasil, Biaggio, em 1976, confirmou esses achados comparando estudantes universitários chilenos e brasileiros, e encontrando resultados análogos ao de Kohlberg. (BIAGGIO, EM 1976).

Os mencionados níveis de desenvolvimento moral para Kohlberg: pré-convencional; convencional e pós-convencional, são, agora, subdivididos em estágios, como descritos abaixo:

Nível Pré-Convencional

A criança não compreende as regras como formas de manter as normas sociais convencionais, aceitando-as como um fato da natureza ou um ditame de alguma

autoridade, fora de sua consciência, o valor moral está ainda localizado em acontecimentos externos e é baseado no poder físico de quem estipula a regra moral. Este nível é dividido em dois estágios:

Estágio 1 - Orientação para a punição e a obediência – Neste estágio, a moralidade de um ato não considera o significado humano, nem o valor das atitudes e conseqüências, mas apenas as conseqüências físicas do ato em si. Se houver punição há erro; se não houver punição o ato é moralmente correto, sendo caracterizado como uma moral heterônoma. (BIAGGIO, 2005):

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista – Segundo Biaggio, “A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa (hedonismo)”, a reciprocidade é como "uma pista de mão dupla, eu dou, mas recebo", não há sentido de lealdade, gratidão ou justiça. Nesse estágio, o indivíduo pode assinar a lista de presença para uma amigo ausente, pois pensa precisar que ele assine por ele em um outro momento. A característica desse estágio é o individualismo, igualitarismo ingênuo e orientação para a troca e a reciprocidade.

Nível Convencional

As conseqüências óbvias e imediatas não são consideradas. É o período onde existe um conformismo, lealdade à ordem e manutenção das normas mediante a identificação do indivíduo com a ordem social ajustada, é decorrente de uma cooperação consensual do grupo, a fim de preservar a lealdade para com a família, o

grupo ou a nação. É representado por uma quantidade significativa de adolescentes e de adultos da sociedade contemporânea. Este nível compreende dois estágios.

Estágio 3 - Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais – Nesse estágio a crença de que só é bom o comportamento moral que agrada e é aprovado pelo outro. A "boa intenção" torna-se importante, significando manter relações mútuas, tais como confiança, lealdade, respeito e gratidão. Têm como característica o conformismo à ordem estabelecida. Segundo Biaggio surge a equidade, e com ela há concordância de que é justo dar mais a uma pessoa mais desamparada.

Estágio 4 - Orientação à lei e à ordem constituída – O comportamento correto é aquele que mostra respeito pela autoridade, pelas regras fixas e pela manutenção da ordem social. A justiça não é mais uma questão de relações entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. A justiça se relaciona com a ordem social e não há uma questão de escolha individual. As leis devem ser mantidas exceto em casos extremos onde elas entrem em conflito com os outros deveres sociais estabelecidos.

Nível pós-convencional

Passível de ser alcançado apenas por uma minoria de adultos, nessa fase a lei é legitimada quando cumpre seu papel de garantir a proteção dos direitos de todos. Começa a definir-se o que é expectativa do outro e expectativa própria, o que é válido e aplicável, não por ser imposto, mas por identificação. Reflete o fato de que o adolescente/adulto já abstrai do caráter consensual e convencional da norma, que ele conhece e reconhece em todos os detalhes o seu aspecto ideal, orientando-se por

princípios éticos próprios e autônomos. Dessa forma, as decisões morais corretas vão além do âmbito sócio-legal, pautando-se na consciência de direitos baseados em princípios éticos universais. Este nível tem dois estágios

Estágio 5 - A orientação para o contrato social – Neste estágio o justo passa a ser aquilo que é constitucional e aceito de acordo com valores e opiniões pessoais, e não mais pelo mero fato de serem leis. Essas leis relativas deveriam usualmente ser mantidas, no interesse da imparcialidade e porque elas são um contrato social, mas alguns valores “não-relativos” e corretos como a “vida” e a “liberdade”, devem ser mantidos, como ponto de partida para o consenso, indiferentemente da opinião da maioria, pois admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados, de forma legal e por contratos democráticos.

Estágio 6 - Princípios universais de consciência – O justo é definido pela consciência, por princípios ético auto-escolhidos, não são regras morais concretas, reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Quando as leis violam tais princípios, a pessoa age de acordo com os seus próprios princípios, se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e dos revolucionários, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade.

Segundo Kohlberg o pensamento lógico formal, que configura o último estágio da psicogênese do pensamento lógico é uma condição necessária, mas não suficiente para atingir o nível da moralidade pós-convencional.

Kamii (1995) aponta que, em condições ideais, o indivíduo se torna progressivamente mais autônomo à medida que cresce, estando apto a governar-se, e,

assim, ser menos governado por outras pessoas. A maioria dos adultos não se desenvolve desta forma ideal, interrompendo seu desenvolvimento em um nível baixo, porque em seus estágios iniciais a heteronomia natural é reforçada pelos adultos, quando estes usam recompensas e punições.

As punições podem ter conseqüências, dependendo do contexto. Assim, a criança punida por algum comportamento inadequado, vai avaliar os riscos da vantagem e da punição, qual um custo-benefício, para ver se desobedece novamente... Outra conseqüência, segundo Kamii (1995), é a conformidade cega, pois ao se tornarem totalmente conformistas as crianças encontram no adulto segurança e respeitabilidade e, assim, não precisam mais tomar decisões, ou avaliar situações e pensar sobre elas. Tudo o que devem fazer é obedecer.

Uma terceira conseqüência possível é a revolta que ocorre quando, em determinado momento, querem tomar decisões por si próprios e, com isso, decidem não mais satisfazer a seus pais e professores nas coisas que costumeiramente lhes cobram. Pode parecer um ato autônomo, mas a revolta é um ataque ao conformismo, não tornando necessariamente o indivíduo mais autônomo. Esse poder exercido pelo adulto mantém as crianças obedientes e heterônomas.

Skinner (1974), em sua teoria de condicionamento operante, apresenta esquemas de controle do comportamento pela sua conseqüência, ou seja: reforço, punição e extinção. O uso de reforço e extinção são por ele os mais indicados; a punição embora apresente resultados rápidos, de diminuição de comportamentos inadequados, associa problemas emocionais, psicológicos, revelados a médio e a longo prazo. Dessa forma, considera ineficaz esse procedimento e a instituição que fizer uso de punição como

forma de aprendizagem, seja escola ou a sociedade em geral, estará fadada ao fracasso.

E se refere à punição como a aplicação de um estímulo aversivo, que, ao ser aplicado em seguida a um comportamento, diminui a probabilidade da ocorrência deste, podendo, porém, a longo prazo, desencadear problemas emocionais. Segundo Skinner o esquema mais adequado para diminuir comportamentos inadequados é a retirada do reforço positivo que mantém tal comportamento.

Para Piaget, para a internalização de regras morais, podem-se aplicar sanções, ou seja, comportamentos de repreensão com relações significativas ao ato inadequado e estabelecidas com vínculos afetivos. Essa seria uma grande diferença entre punição e sanção, configurando as relações emocionais, afetivas entre os envolvidos. Quando caracterizadas por reciprocidade diretamente relacionadas com o ato que se deseja corrigir e o ponto de vista do adulto, “tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de condutas através da coordenação de pontos de vista” (VINHA, 2001, p.109). Exemplos de sanção: apelar para a consequência direta e material do ato, que é privar a criança do objeto ou situação de que ela fez mau uso; e a sanção por reciprocidade que é a reparação por meio de alguma tarefa ou desculpas pelo seu ato.

Duska e Whelan (1994) descrevem a classificação que Piaget fez das sanções dadas na base da reciprocidade consideradas justas entre adolescentes, sendo importante:

“... lembrar que o adolescente nesta idade tende à cooperação e ao respeito mútuo”. Nesta fase o adolescente é educado para uma vida responsável e cooperativa, e é importante abolir a idéia de expiação e punição, “apesar de

que ele vivenciará a expiação e a punição como forma de educação para a reciprocidade” (DUSKA E WHELAN, 1994, p. 40).

Quando os indivíduos não têm medo de ser punidos, eles se manifestam espontaneamente e fazem a reparação. Se não houver uma relação de afeto e respeito mútuo entre as partes, todas as sanções precedentes poderiam facilmente degenerar em punições, “a criança que se sente respeitada em sua maneira de pensar e sentir é capaz de respeitar a maneira como os adultos pensam e sentem” (KAMII, 1995, p.111). Todos sofrem punições, mas se encontramos possibilidade de coordenar nossos pontos de vista com os dos outros, temos a possibilidade de nos tornarmos mais autônomos.

Nos bebês, existem três sentimentos, explica Vinha, segundo Piaget (1977, p.72), que se apresentam inicialmente e que interessam à vida moral. O sentimento do amor, ou de afeição, que “desempenha um papel essencial desenvolvendo-se sob diversas formas desde o berço até a adolescência”. O segundo sentimento, de medo, em relação ao indivíduo mais forte, e o terceiro sentimento é o respeito. “Esse respeito é na realidade uma mistura dos dois anteriores, um misto de amor e temor. Ressaltamos que o sentimento de respeito tem uma importância fundamental na formação da consciência moral” (VINHA, 2001, p.46).

Para Bowlby (1990) “(...) na maioria dos indivíduos o vínculo com os pais prossegue na vida adulta e afeta o comportamento de inúmeras maneiras. O medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda exterior e interessada”, os relacionamentos nos quais o respeito é uma mistura de medo e amor “(...) são o mais precoces na formação dos sentimentos morais, podendo atuar durante toda a infância e prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adotada”.

As sanções no âmbito intelectual acontece, segundo Kamii (1995), para se obterem as respostas “certas” que se esperam ouvir; “infelizmente, na escola, os estudantes são levados a recitar respostas ‘certas’, e raramente são perguntados sobre o que pensam sinceramente”.(p. 118) Isto se exemplifica no sucesso de muitos alunos, que conseguem a memorização de um número enorme de palavras sem, no entanto, encaixá-las num contexto, e do rápido esquecimento das coisas memorizadas que não se contextualizaram.

Em Vigiar e Punir, no capítulo intitulado “Corpos Dóceis”, Foucault (1987) descreve inovações pedagógicas iniciais e mais adiante ele pergunta: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, como os quartéis, com os hospitais, e todas se pareçam com as prisões?” Essas semelhanças, pontuadas por Foucault emergiram do foco que seus estudos colocam sobre os mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais, e não sobre as pessoas no interior dessas instituições.

O processo pedagógico corporifica essas relações de poder, com respeito a questões do saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem. A pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo e produz, em diferentes momentos, regras e práticas particulares. O autodisciplinamento vem tomando um espaço crescente em sala de aula onde os alunos devem conservar a si e aos outros sob controle. Foucault (1987, p. 158) denomina as técnicas práticas que induzem esse comportamento de “tecnologias do eu”, que agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento, como descreve, “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua eficiência”.

Contextualizando essa perspectiva em uma situação prática de sala de aula, consideramos o costume de dispor as carteiras em círculo, comum às práticas pedagógicas progressistas. Num primeiro olhar o círculo é defendido como possibilidade de que todo aluno manifeste sua opinião e de que seja ouvido.

O professor, nessa prática, engaja-se ao grupo deslocando-se de uma posição central inerente à disposição das carteiras enfileiradas. Os alunos, então, passam da posição de serem “olhados” somente pela professora para serem “olhados” por todos os colegas e, ainda, pela professora. Foucault (1987) nos ajuda a compreender que nessa prática não existe nada inerentemente libertador, nem agressivo. O círculo pode exigir dos alunos uma maior autodisciplina, pela qual eles assumem a responsabilidade de se comportarem “apropriadamente” aos olhos de todos. A privacidade parcial permitida pelas carteiras enfileiradas pode desaparecer. Por tudo isso, pode-se afirmar que práticas educacionais libertadoras não têm nenhum efeito garantido. Repensar os mecanismos das instituições educacionais, questionar a “verdade” de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, pode nos apresentar algumas possibilidades de mudança.

2. BUSCANDO A AUTONOMIA NAS RELAÇÕES ESCOLARES

A escola tem se confrontado diariamente com a necessidade de re-significação de seus papéis, suas funções, suas práticas. O que é necessário conservar e o que é possível transformar? Quais os novos limites e valores do trabalho escolar? Vinha (2001), coloca que “a moral é construída a partir da vivência diária das interações entre as pessoas e das experiências com as situações em que se desenvolvem os julgamentos e a consciência das regras e leis” (p.41) sendo necessário que o educador propicie um ambiente adequado para se fazerem as experiências necessárias, possibilitando a construção para os valores morais de seus educandos.

A constituição desse ambiente moral corre dois perigos no que tange à sua estruturação, podendo estar sobre bases ilegítimas, como o autoritarismo, ou ainda em seu extremo oposto, negando a autoridade em nome da igualdade – hipocrisia e ausência. Não é possível negar a assimetria existente na relação professor/aluno, entendendo o professor como conhecedor do que o aluno precisa/deseja conhecer. Isso não descaracteriza a importância do professor aprender com o aluno continuamente - evocando cooperação e reciprocidade como atributos essenciais dessa relação.

Segundo Piaget (1977), podemos entender a autoridade a partir do tipo de respeito construído nas relações interpessoais: se é unilateral ou mútuo. A autoridade por investidura hierárquica funda-se nas relações de respeito unilateral, enquanto a autoridade por competência funda-se nas relações de respeito mútuo.

O respeito é um sentimento, e como tal, experienciado nas relações interpessoais e a partir de reflexões intrapessoais. Assim como podemos senti-lo por outras pessoas,

podemos, também, senti-lo por nós próprios: o auto-respeito. O respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: amor e temor (medo).

Bovet afirma que a obrigação da consciência tem duas condições, a que o indivíduo receba, e que respeite as fontes das ordens, porque se o respeito for unilateral configura é a coação, criando a figura do autoritarismo. (Piaget, 1977).

No livro "*O Juízo Moral na Criança*", Piaget estabelece um diálogo com Durkheim e Bovet, focando a discussão em um ponto conflitante – a fonte para a ação moral para cumprir as regras – que, para os dois estudiosos, se encontra no papel exercido pela autoridade nas relações interpessoais (BOVET), ou na sociedade (DURKHEIN). O que intriga Piaget é que, ao fortalecer o papel da autoridade unilateral como fonte da ação, a moral a ser alcançada é da heteronomia, e não a da autonomia, amplamente defendida em seus estudos.

Os três estudiosos consideram o sentimento do bem e a consciência do dever como fundamentais para compreender a ação moral, mas não chegam a um consenso no que diz respeito à obrigação da consciência em agir de acordo com o sentimento do bem, uma vez que o dever não está necessariamente de acordo com o bem. E é aí em que ambos, Bovet e Durkheim acabam por submeter o bem ao dever. O que fica claro para Piaget é que, se a criança não ultrapassar a moral do dever puro, pela qual todo dever tem como fonte alguém superior a ela (autoridade) não desenvolverá uma moral autônoma. (Piaget, 1977).

Fazendo aqui um adendo às relações estabelecidas dentro da escola, boa parte dos problemas de relacionamento diagnosticados pelo professor, acontecem porque as bases dessas relações são de obediência e não de respeito, não havendo com isso, o exercício da autoridade, mas sim, do autoritarismo.

Vinha (2001) aponta a pesquisa de mestrado de Lukjanenko realizada em 1995, que verificou como o julgamento moral do professor influencia as relações estabelecidas em sala de aula. Nessa pesquisa, Lukjanenko havia avaliado e observado o ambiente sociomoral existente nas classes, dividindo em níveis. No primeiro nível, as relações estabelecidas são de coação, em que o educador centraliza, manda, dirige e aplica punições. “Não há regras, a ordem é imposta, a disciplina é forçada”, há um ambiente de dependência, falta diálogo ou trocas de pontos de vista. “Não há respeito mútuo, enfim, não há relações de cooperação”. Nesse ambiente há rotina presente, não há desafios. A frase que se repete é “Cada um deve tomar conta da sua vida” (VINHA, 2001, p.107).

Em outro nível, as relações sofrem menos coerção, mas também não são cooperativas, pois ainda o educador centraliza, manda e dirige, mas raramente ocorrem punições e advertências, uma vez que não há regras e nem há disciplina estabelecida. Há uma tentativa de diálogo, mas voltado a atender às expectativas do professor. Não existe o respeito mútuo, pois o professor é a autoridade e cabe aos alunos apenas obedecer e ouvir. O professor assume um compromisso maior com o conteúdo, com o tempo e com a produtividade. “Frase que se repete: ‘vamos lá gente, senão não vai dar tempo’” (VINHA, 2001, p.108).

E no nível em que as relações são quase isentas de coação e há indícios de cooperação, o educador centraliza como orientador do trabalho, mas não fornece tudo pronto, e o aluno participa nessa construção. Há diálogo e troca, não há regras, mas o ambiente é disciplinado. O respeito é mútuo, o professor está comprometido com o conteúdo, mas há uma preocupação em saber se os alunos estão aprendendo, ou seja, há interesse no aprendizado.

Construir um ambiente que proporcione cooperativismo e respeito mútuo, não é algo fácil, pois, inúmeros fatores dificultam a efetivação do desenvolvimento moral, como por exemplo, o desconhecimento que o professor tem de como o ser humano aprende, de como o indivíduo se desenvolve em todos os aspectos e de como ele pode auxiliar esse processo. O que acontece é uma desqualificação do trabalho docente por parte dos especialistas em educação, mas segundo Vinha (2001), ao desqualificar ou questionar o trabalho do educador, não se apresentam alternativas ou instrumentos que auxiliem sua prática pedagógica.

Um fator que dificulta a construção de um ambiente cooperativo na sala de aula, segundo Vinha (2001) é a própria imaturidade moral dos educadores que, geralmente, foram vítimas de um processo moral, sem liberdade pessoal, levando-os a desenvolverem práticas autoritárias e repressivas, o que dificulta a educação para a prática da liberdade e autonomia. Um outro fator é o “adultocentrismo” ou “cegueira egocêntrica” como Domingues de Castro (1993, apud Vinha, 2001), denominam os adultos que só enxergam de sua própria perspectiva.

O professor trabalha com seres humanos, sendo esta uma responsabilidade importante, pois ele exercerá influências na formação do indivíduo, na autonomia moral e intelectual do seu aluno.

”Ele é um profissional que não exerce poder absoluto sobre o saber, mas justamente por conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e moral torna-se um elemento desequilibrador do processo de construção do conhecimento” (OLIVEIRA, 1994, p. 9)

Com as palavras de Jean Lacroix que diz que: *"O mundo é absurdo, mas o homem não o é, e como ele é o ser com sentido, pertence a ele dar sentido também às coisas"*, podemos pensar, categoricamente, que não é necessário mudar o mundo, bastando mudar a nós mesmos. Mudando os nossos atos e as nossas atitudes, estaremos contribuindo mudanças maiores.

2.1 Razão e Emoção

Vários foram os pensadores e filósofos que postularam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado, por ele, um valor universal e ligado à imutabilidade das formas eternas (SILVA, 2002), Descartes com a tão conhecida e famosa afirmação: "Penso, logo existo", sugere uma lógica com valor à razão, o raciocínio humano, o pensamento tem valor de excelência.

Nessa mesma direção, Emmanuel Kant, na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1960), nos advertiu sobre a impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, quando afirmou que "quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento". Afirmou, também, que se Deus tivesse feito o homem para ser feliz, não o teria dotado de razão. Esse filósofo considerava, ainda, as paixões como "enfermidades da alma". Tais reflexões denotam, também, como Kant estabelecia uma hierarquia entre a razão e as emoções.

Longe de terem sido esquecidas, essas premissas da filosofia permanecem vivas até os dias atuais, muitas vezes traduzidas sob metáforas que ouvimos freqüentemente: "não aja com o coração", "coloque a cabeça para funcionar", "seja mais racional". Nessa perspectiva, parece-nos que, para uma pessoa tomar decisões corretas, é necessário que ela se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções. Fica a impressão de que, em nome de uma resolução sensata, deve-se desprezar, controlar ou anular a dimensão afetiva.

Na história da psicologia, o cenário guarda certa semelhança, as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos. Seja por dificuldade em estudá-los de forma integrada, seja por crença dos psicólogos e cientistas que se debruçaram sobre a temática, tal separação parece ter nos conduzido a uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional ainda vigente.

Os cientistas comportamentais, por um lado, ao centrarem seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos - e, portanto, relegando a um segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções -, e algumas concepções cognitivistas que buscam compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica ou por meio de formalizações puramente lógicas, são exemplos desse modelo. Por outro lado, e de forma também distorcida, podemos entender algumas teorias que privilegiam os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos.

Novamente Piaget (1954) em um trabalho publicado a partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris), no ano acadêmico de 1953-54, "*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*", advertiu

sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

De acordo com Piaget (1954), não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos de adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno).

Analisando com esse olhar, segundo Piaget, o papel da afetividade é funcional na inteligência. O autor ainda considera a afetividade como fonte de energia que ativa o funcionamento da cognição, e explica esse processo por meio de uma metáfora: “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura”, porque, assim como o funcionamento do motor é impossível sem o combustível, as estruturas mentais dependem, intrinsecamente, da afetividade.

Continuando nessa linha, para Piaget (1975) “é o interesse e a afetividade que fazem com que a criança decida seriar objetos e quais objetos seriar” (p. 10), em função de uma energia que direciona o interesse para uma ou outra escolha na relação do sujeito com objetos, com pessoas e consigo mesmo, o que corresponde a uma ação cognitiva que organiza o funcionamento mental. Todos os objetos de conhecimento são,

ao mesmo tempo, cognitivos e afetivos e as pessoas, na medida em que são objetos de conhecimento, também o são de afeto.

Um outro elemento considerado por Piaget, na relação entre a afetividade e a cognição são os valores, considerados por ele, como pertencentes à dimensão geral da afetividade no ser humano. Eles surgem a partir de uma troca afetiva que o sujeito realiza com objetos ou com pessoas e que, posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, se organizam cognitivamente gerando o sistema de valores de cada indivíduo. Tais valores se originam a partir do sistema de regulações energéticas que se estabelecem entre o sujeito e o mundo externo desde o seu nascimento a partir do que passa a ter relações com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo.

As relações entre afeto e cognição e o papel que as emoções representam quando integradas ao funcionamento mental geral têm uma participação ativa na configuração do desenvolvimento do ser humano. Para Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), a linguagem configura-se sobre uma base orgânica e emocional, produto e expressão da cultura e configura-se como um lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente produzidos. Assim, é através dela que os conceitos e as formas de organização do real se estabelecem. É, para Oliveira (p. 268, 2000), um modo de compreender o mundo, compreender-se diante e a partir dele e com ele se relacionar.

Vygotsky (p.175, 1996) deixa muito claro para nós a sua abordagem entre a dimensão cognitiva e a afetiva como uma unidade necessária ao funcionamento psicológico, e que a forma de pensar, juntamente com os conceitos que nos foram impostos pelo meio social, incluem nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: os sentimentos são percebidos por nós sob diversas formas como ciúme, cólera, ofensa,

ultraje. Muitas vezes, quando dizemos que desprezamos alguém, o fato de dar nomes aos sentimentos faz com que esses variem, visto manterem certa relação com os nossos pensamentos.

Em uma abordagem sobre a afetividade, na teoria de Vygotsky, Oliveira (1992) salienta que o autor soviético distinguia, no significado da palavra, dois componentes: o "significado", referente ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra, e o "sentido" referente ao significado da palavra para cada indivíduo, uma vez que tal significado se relaciona fortemente com as experiências individuais e o conteúdo afetivo que acompanham tais experiências. Neste sentido, no próprio significado da palavra, encontraremos uma concretização da perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. (OLIVEIRA, p. 79, 1992)

O filósofo, médico e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), nos trouxe, também, contribuições significativas a respeito da temática. Interessado em compreender o psiquismo humano, com foco na dimensão afetiva, ele critica as teorias clássicas contrárias entre si e que preconizam as emoções como reações incoerentes, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador e energético. Com suas críticas, Wallon rompe uma visão de valor das emoções, buscando compreendê-las e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Ele concebe as emoções como um fenômeno psíquico, social e orgânico.

Comparando as pesquisas de Wallon, Piaget e Vygotsky, podemos pensar que eles consideram uma relação inseparável entre razão e emoção. Assim cada vez que o sujeito se esforça para definir as causas do medo ou da cólera, a comoção diminui;

também, no caso de um sofrimento físico, quando procuramos traduzi-lo em imagens, o quadro perde a sua agudez orgânica. No sofrimento moral, quando conseguimos relatá-lo a nós mesmos, haverá um alívio e aquele sentimento aflitivo deixa de ser lancinante e intolerável. Para Goethe, fazer um poema ou um romance da sua dor era um meio de esquivar-se dela. (WALLON, p. 83, 1986).

Para Henri Wallon, na perspectiva genética, inteligência e afetividade são inseparáveis: tanto a evolução da afetividade como a evolução da inteligência dependem, simultaneamente das construções afetivas e cognitivas. Porém, podem ocorrer ao longo do desenvolvimento humano fases em que predominam o afetivo ou o cognitivo.

Wallon identifica um outro período que é seqüente das necessidades orgânicas da criança, aproximadamente a partir dos seis meses, em que a sensibilidade social começa a se configurar. Observou que essa etapa vai sendo superada à medida que os processos de diferenciação entre ela e o outro vão se estruturando. Dessa forma, considera o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social e, para que isto ocorra, as emoções cada vez mais vão se subordinando às funções mentais.

Para Wallon a afetividade retrocede para dar espaço à atividade cognitiva, e para Dantas, (1990, p.89), "A razão nasce da emoção e vive da sua morte" ou, como afirmou Galvão (1995): "é uma relação de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição" (p. 143).

Encontramos, em estudos recentes no campo da neurologia, uma preocupação em superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoção e entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psíquico humano.

O neurologista Antônio R. Damásio, reconhece a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a idéia de que a percepção direta dos nossos

estados corporais está ligada pelos sentimentos e pelas emoções e constituem um elo essencial entre a consciência e o corpo. (DAMÁSIO, 1996)

Observando pacientes com lesões cerebrais, especialmente pré-frontais, Damásio identificou algumas características comuns entre elas, que configuravam uma redução das atividades emocionais. Isso o levou a estabelecer relações entre áreas cerebrais, raciocínio, tomada de decisões e emoções.

Para este pesquisador parece existir no cérebro humano um conjunto de sistemas dedicados ao processo de pensamento, orientado para um determinado fim, a que ele chama de raciocínio e à seleção de uma resposta que denomina de tomada de decisão, com ênfase no domínio pessoal e social .

Considera que esse mesmo conjunto de sistemas está envolvido nas emoções e nos sentimentos e aplica-se em parte ao processamento dos sinais do corpo (DAMÁSIO, 1996, p. 68)

Dois processos básicos sustentam a emoção e o sentimento, que funcionam em paralelo. No primeiro haveria justaposição da imagem de um determinado estado do corpo ao conjunto de imagens desencadeadoras e avaliativas que causaram; e o segundo é um determinado estilo e nível de eficácia do processo cognitivo que acompanha os acontecimentos descritos no primeiro.(DAMÁSIO, 1996, p.75)

Porém, em muitas circunstâncias da nossa vida, como seres sociais, sabemos que as emoções são desencadeadas somente após um processo mental de avaliação que é voluntário e não automático.

Preocupado em articular as emoções com os processos cognitivos, Damásio aponta que emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de

apoio necessário para que a razão opere a contento. Para ele a famosa frase filosófica – “Penso, logo existo” – talvez devesse ser substituída pela anticartesiana – “Existo e sinto, logo penso” e aí ele rompe com a idéia cartesiana de uma mente separada do corpo.

Ainda, no campo da neurologia, um outro autor que também compartilha da premissa de que os processos cognitivos e os processos afetivos são indissociáveis é Joseph Ledoux (1993-1999). Segundo ele, o sistema da amígdala fornece a memória emocional inconsciente, enquanto o hipocampo proporciona a memória consciente de uma experiência emocional: sendo assim, para este autor os sentimentos e os pensamentos conscientes são parecidos, sendo ambos gerados por processos inconscientes, e a influência das emoções sobre a razão é maior do que o seu contrário. Para ele, tanto a memória emocional inconsciente como a memória consciente “se unem em uma experiência consciente de uma forma tão imediata e rigorosa que, mesmo mediante a introspecção, não podemos analisá-la minuciosamente” (p. 254).

Quando se refere aos chamados esquemas emocionais e à intrínseca relação entre cognição e emoção, o psicoterapeuta Greenberg (1996) nos adverte de que esses esquemas emocionais implicam uma síntese complexa de afeto, cognição, motivação e ação e “proporcionam a cada indivíduo um sentido integrado de si mesmo e do mundo, assim como também um significado subjetivamente sentido e que não se baseiam unicamente na emoção. ”. (GREENBERG, p.88, 1996)

Para o autor, o que nos sinaliza a respeito do que está nos afetando e estabelece a meta para que possamos alcançá-la é a emoção, enquanto a cognição nos ajuda a dar sentido à nossa experiência e a razão nos auxilia a imaginar e desenvolver a melhor forma para alcançarmos aquela meta.

Dentro desta temática, faremos uma referencia à perspectiva de Howard Gardner (1995) e de sua equipe da Universidade de Harvard, pelo fato de estar bastante divulgada nos dias atuais. O autor parte do pressuposto de que o ser humano desenvolve diferentes funções intelectuais e postula a idéia das "inteligências múltiplas", que se confronta com a idéia da inteligência como uma função única. Parece-nos relevante o paradigma focado por esses estudiosos que pressupõem a substituição da percepção simplista do ser humano por uma visão de que as pessoas são dotadas de ampla diversidade de competências e linguagens.

Ainda segundo Gardner, a inteligência é uma atitude que se expressa por meio de sistemas simbólicos diferentes e, nesse aspecto, supõe uma ruptura com a idéia de inteligência como entidade única e abstrata.

As emoções exercem uma forte influência sobre as crenças, conforme Fridja (2000). Ela salienta que, enquanto o pensamento racional não é suficiente para promover a ação, as emoções, no entanto, induzem as pessoas a atuarem de uma determinada maneira. Para a autora, os sentimentos estão apoiados pelas crenças e as crenças pelos sentimentos, num apoio mútuo, então.

Podemos observar, analisando esses enfoques que questionam a dicotomia entre razão e emoção e entre cognição e afetividade, que a *teoria dos modelos organizadores do pensamento* (SASTRE, MORENO, 1998) se incluem e segundo a qual é a partir de processos afetivos e cognitivos que o indivíduo elabora e organiza sínteses complexas de significados.

A compreensão da realidade e a elaboração de juízos e de ações são realizadas pelas pessoas em situações específicas, através de conjuntos de representações mentais que o autor chama de modelos organizadores do pensamento, os quais comportariam

desejos, sentimentos, afetos, representações sociais e os valores pessoais do indivíduo. Procuramos, através desse referencial teórico, demonstrar como os aspectos cognitivos e afetivos se articulam na discussão do funcionamento psíquico.

2.2. Aspectos Cognitivos na Organização do Pensamento

Arantes (2000) realizou um trabalho de investigação, fundamentando-se na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que lhe permitiu identificar como as pessoas pensam e analisam uma determinada situação, de acordo com seu estado emocional. Os docentes foram divididos em grupos e induzidos a experienciar um determinado estado emocional antes de serem solicitados a resolver uma situação-problema. Para o primeiro grupo, denominado positivo, foi solicitado que recordassem, escrevessem, comentassem e dramatizassem uma experiência pessoal, na qual se sentiram satisfeitos e felizes por haverem ajudado alguém; no segundo, denominado negativo, a mesma atividade solicitava que recordassem uma situação, vivida por eles, em que se sentiram insatisfeitos e infelizes por não terem podido ajudar alguém. Já com o terceiro grupo, denominado neutro, não foi realizada nenhuma atividade prévia para a coleta de dados o que não significa que esses indivíduos estivessem, na ocasião, emocionalmente neutros.

Para essa investigação, foi escolhida uma situação dilemática relacionada a conteúdos de natureza moral, por ser de entendimento corrente que alguns conteúdos morais solicitam, implicitamente, a articulação entre os aspectos cognitivos e afetivos, durante o raciocínio. O tema era o consumo de drogas por alunos e alunas, conflito ligado

a uma temática presente no cotidiano escolar e que mobilizava a preocupação daqueles que ali trabalham. Foi solicitada a opinião dessas pessoas sobre os sentimentos, pensamentos e desejos de uma professora ao surpreender um aluno fumando maconha durante o horário de aula.

O grupo positivo interpretou o fato como algo que merece consideração e que o aluno drogado é uma pessoa boa com um futuro promissor, apresentando, em suas respostas, diferentes maneiras de ajudar o aluno. O grupo negativo viu o aluno como uma pessoa problemática, perigosa e indesejável e apontou, como melhor forma de resolver o conflito, excluí-lo da instituição escolar. Portanto, os resultados obtidos nessa investigação nos levam a pensar que um mesmo conflito pode receber interpretações, tratamento diferentes e antagônicos, dependendo do estado emocional prévio do sujeito que o enfrenta. (ARANTES 2000).

Parece-nos também que, quando estamos felizes, num bom momento e somos solicitados para analisar e compreender as necessidades, ou os problemas dos demais, iremos elaborar estratégias de ação mais generosas e solidárias. A análise dos mesmos resultados nos indicam que os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas. A forma como organizamos o nosso raciocínio parece depender tanto dos aspectos cognitivos, quanto dos aspectos afetivos presentes durante o funcionamento psíquico que interfere na forma da resolução de problemas quando somos solicitados a fazê-lo.

Considerando a investigação até aqui, podemos pensar em não admitir as polarizações entre o campo da racionalidade e da afetividade presentes nas explicações do desenvolvimento do julgamento moral. A indissociação é a base para o comportamento e os pensamentos humanos.

Algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas sugerem que as emoções não são obstáculos a serem evitados. O complexo entrelaçado de relações mantém entre si sentimentos e ações, e nas interações com o meio social e cultural criamos sistemas organizados de pensamentos. O sentir configura nossa forma de pensar, assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos. Podemos, desse forma, acreditar que pensar e sentir são ações indissociáveis.

2.3 A Busca da Autonomia na Escola

Quando refletimos sobre os conteúdos curriculares tradicionais, importantes para sistematizar o conhecimento adquirido pela humanidade, relacionado aos conflitos de natureza ética e moral que vivenciamos na sociedade, pensamos se está faltando algo, ou melhor, se a escola carece de aspectos emocionais, afetivos, que levem ao respeito mútuo.

Segundo Moreno, os suicídios, os crimes e agressões não têm como causa a ignorância das matérias curriculares, mas freqüentemente estão associados a uma incapacidade de resolver os problemas interpessoais e sociais, ou seja; os conflitos ,de uma maneira inteligente.

A tomada de consciência dos próprios sentimentos e emoções, contribui para a construção de personalidades autônomas com capacidade de conviver democraticamente com diferentes idéias e valores. As relações e os conflitos interpessoais do cotidiano com os sentimentos, pensamentos e emoções que lhes são inerentes, exigem de cada um, alunos e professores, auto conhecimento.

Para tanto, é necessário investimento de tempo e conhecimento. A auto análise é um processo e temos que admitir que, se vivemos momentos de intensa violência em alguns trechos da nossa trajetória, tal violência foi construída, aprendida. Segundo Montagu (1988), nenhum ser humano se torna agressivo ou hostil sem aprender a sê-lo.

Ao organizar o ambiente escolar, os educadores precisam trabalhar conteúdos mais interessantes, se preocupando com a forma como são trabalhados, e com participação ativa dos alunos.

A construção de uma nova realidade pressupõe alunos ativos, que participam de maneira intensa e reflexiva das aulas. Sujeitos que constroem sua inteligência sua personalidade pelo diálogo estabelecido com seus pares e com os professores. (ARAÚJO, 1999, p.45)

Neste ponto de vista a preocupação da professora deve ultrapassar os conteúdos formais, com atenção nas relações que desenvolve com seus alunos, em como criam o ambiente diário, nas inter-relações que estabelecem com a escola toda.

As relações estabelecidas em sala de aula devem ser tão significativas quanto os conteúdos formais, e compreendidas pelos professores e alunos, o professor deve exercer, sua autoridade por meio de acordos de trabalho, com clareza, seriedade e segurança, envolvendo as regras e normas de convivência escolar, questões de responsabilidade, honestidade, sinceridade e cooperação, com incentivo ao diálogo. (SOUZA, 1999)

As fontes para autonomia seriam as relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação, as crianças deste bem pequenas devem se acostumar a um ambiente em que as idéias e sentimentos são respeitados.

Nesta perspectiva os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos.

Recorremos a uma afirmação de Moreno (1998):

Integrar o que amamos com o que pensamos é trabalhar, de uma só vez, razão e sentimentos; supõe elevar estes últimos à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes existência cognitiva, ampliando assim seu campo de ação. (MORENO, 1998, p. 152)

Compreender esta dimensão indissociável – pensamentos e sentimentos - requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se buscar novos campos de conhecimento e da ciência, para atender, no mínimo, as solicitações que a temática propõe.

A afetividade é quem determina a atitude geral da pessoa diante de experiências de vida, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam entre dois pólos, a depressão e a euforia. (MORENO, 1998)

Os valores morais não são ensinados e nem inatos ao indivíduo, são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo, e que depende dos valores implícitos dentro dos conteúdos com os quais as pessoas interagem. (TAILLE, 1999).

O desenvolvimento do raciocínio moral exige que se considerem não somente as características e os atributos dos indivíduos, mas, as características do ambiente, relacionadas com a autonomia e o respeito mútuo.

O ambiente escolar e social apropriado ao desenvolvimento do julgamento moral do aluno não será suficiente, se não for percebido como um contexto propício de oportunidades de experimentar tarefas e desafios substanciais para que ocorram mudanças e reorganizações de forma ativa.

O ambiente interage com as características pessoais para restringir ou aumentar tanto o desenvolvimento como o comportamento autônomo, através de suas características objetivas: recursos, estrutura, oportunidades, normas, comunidade, currículo, serviços, programas e eventos da instituição, bem como a adaptação e compromisso do aluno a ela.

É, então, necessário promover um ambiente integrador que possibilite um clima de maior confiança, empenho e rendimento, com a manutenção dos desequilíbrios necessários e impulsionadores do desenvolvimento e a minimização da ocorrência de sistemas desconfortáveis. É importante salientar que tal desenvolvimento não depende apenas de condições objetivas, mas também das características pessoais do próprio aluno, da sua capacidade adaptativa, de seu grau de vulnerabilidade e capacidade de confronto.

O ambiente escolar que se reduz aos regulamentos, as normas e regras disciplinares, visando à repetição de hábitos e à domesticação de corpos e de mentes, o que consegue em ordem e disciplina, perde em autonomia, ousadia e criatividade, uma vez que um ambiente estimulante é caracterizado pela contextualização do aprendizado.

No ambiente cooperativo, os professores que são autodeterminados e valorizam a autonomia consigo próprios, tendem a promover seus alunos com ambiente orientado e incentivador dessa autonomia. (VINHA, 200)

Os desafios propostos na construção de um ambiente favorável a autonomia, nos induzem a refletir sobre a infra-estrutura da escola e a necessidade de ampliar, revitalizar e redimensionar a infra-estrutura física e os recursos materiais às necessidades acadêmicas. Foucault (XXX), alerta para os mecanismos institucionais de repressão da escola, e da rede de vigilância, o olhar hierárquico representado pela arquitetura da escola, que mesmo pretendendo reduzir, vão incitar a indisciplina.

Neste sentido deverá ser presente um processo de avaliação coletiva, em que a interação dos sujeitos ajude a potencializar e nivelar os espaços físicos de forma compatível ao desenvolvimento da autonomia e respeito mútuo.

Determinados estímulos, dentro de um dado contexto, podem favorecer a expressão de certos comportamentos ou respostas. Num contexto adverso, contudo, o mesmo fato pode ter seu efeito neutralizado ou anulado, porque o organismo não reage ao estímulo numa relação unilateral, mas, ao contrário, comporta-se de modos diferenciados a cada configuração distinta do ambiente que o cerca.

Nesse sentido, o que poderia favorecer o aprendizado em uma determinada situação, como por exemplo, a atenção e a amabilidade dedicadas por um professor a

uma dada turma, pode não representar estímulo algum para um grupo distinto, a depender de outros fatores influenciadores, tais como sensações de conforto ou desconforto físico, necessidades fisiológicas e, numa extrapolação, os níveis de autonomia e respeito mútuo alcançados em cada grupo.

Talvez por esse motivo, alguns conjuntos de regras que, a princípio, poderiam estimular o desempenho dos alunos em sala, tais como o reconhecimento dos acertos e a punição pelos erros, através da atribuição de notas, não sejam fatores motivadores para outros grupos, que estejam em fases distintas de desenvolvimento.

Segundo Machado (1997), comportamentos desenvolvidos através de experiências reforçadoras comumente podem ser considerados como intuitivos. É comum que o indivíduo não consiga expressar racionalmente o motivo pelo qual repete um dado padrão de comportamento, admitindo apenas que tem – muitas vezes por vários períodos de tempo – obtido o mesmo resultado (o reforço). Já comportamentos desenvolvidos através de regras podem ser denominados racionais. O indivíduo, sob certo aspecto, sabe o que está fazendo e consegue exprimir a razão pela qual expressa determinado comportamento, utilizando um conjunto mais ou menos ordenado de regras ou crenças.

Deste modo, o processo de aprendizagem sofre tanto influência do meio, através de mecanismos de reforço, que gerarão comportamento intuitivo, quanto das regras estabelecidas e compreendidas, que serão a base do comportamento racional. O conteúdo apreendido passará, então, a ser o resultado das sucessivas interações entre o aluno e o meio que o cerca, os estímulos provocados pelo cumprimento ou pelo descumprimento das regras e a relação que venha a manter com seus pares e professores.

Conforme Caldas e Hübner (2001), o ambiente, é compreendido sob um prisma mais amplo e engloba variáveis subjetivas e não- mensuráveis fisicamente, como as questões metodológicas utilizadas pelo professor, ações de coerção adotadas pela Instituição de Ensino, bem como a relação entre o Professor e o Aluno.

Cunha (2001) ressalta não haver dúvida “de que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos”.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.73).

A “era do conhecimento” parece regida pelo acesso às informações que, sem articulação humana, tornam-se material descartável, pois precisam de conexões, articulações, espaço fecundo para que possam ser transformadas em desenvolvimento. É por esse motivo, em especial, que a relação professor-aluno se torna cada vez mais importante. As informações são produzidas a todo instante e de maneira assustadoramente rápida. Saber selecioná-las e, sobretudo, saber ajudar os alunos na difícil tarefa de estabelecer conexões e inter-relações para que esse turbilhão de informações gere desenvolvimento, já é o suficiente para fazer reconhecer a importância dessa relação.

Não se pode vincular tudo o que é ensinado a situações práticas de aplicação, devendo-se considerar que, muitas vezes, o que é trabalhado não é para consumo imediato.

“Além do mais, se sob o pretexto de que (alguns saberes) não tem utilidade prática imediata deixamos de conhecer as tantas coisas que a humanidade criou laboriosamente, a própria humanidade tornar-se-á amnésica, ilhada no presente, sem passado e, portanto, sem rumos para o futuro” (LA TAILLE, 1999 p. 25).

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais, buscam ajustar seu papel à realidade imediata da instituição, perdendo, assim, a dimensão social mais ampla da sociedade.

As instituições controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição a muitas outras que seriam teoricamente possíveis. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos e isto implica controle (CUNHA, p.76, 2001).

Como já se disse anteriormente, a autonomia e a cooperação são condições necessárias para uma gestão democrática em sala de aula, e para o estabelecimento de relações baseadas no respeito mútuo; se bem interpretadas, essas duas condições, impulsionam acordos imprescindíveis entre professor e aluno. Para exorcizar qualquer

tipo de coerção sustentando práticas autoritaristas e legitimar a autoridade pelo princípio da reciprocidade, é necessário delinear rotinas de trabalho e de convivência denominado por Aquino (1996) de “Contrato Pedagógico”, que estará assegurado através de: clareza razoável, para os parceiros, quanto aos propósitos da relação; nítida configuração das atribuições de cada parte envolvida; hábitos e pautas de convivência conhecidos e representados por ambos; resultados concretos que validem o seu processamento cotidiano; um norte de liberdade e felicidade, enfim, impregnando o fazer diário.

O contrato pedagógico não é fruto da elaboração de um ou de alguns envolvidos no trabalho de sala de aula, mas sim gestado no coletivo, co-responsabilizando todos os participantes/parceiros para que aconteça a necessária legitimação de suas cláusulas.

Como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por uma comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem no até então prescrito. Portanto, comportar-se com decoro implica, necessariamente, decisões éticas e políticas, ou seja, um trabalho sobre si mesmo que é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que o mundo apresenta e experimentação das possibilidades de ultrapassá-los (AQUINO, 1996, p.139).

Assim como acontece com os estágios da moralidade, as regras constituídas no contrato pedagógico amadurecem progressivamente, caminhando do seu desconhecimento até à sua autonomia. No início, deve-se relembrar que o contrato constituído é função de todos, porém a implantação e o suporte dos acordos, enquanto rotina do trabalho, está muito mais centrada na figura do professor que, aos poucos, vai

deixando esse espaço para os outros participantes do processo educativo em sala de aula.

Esta etapa é análoga a da heteronomia, a partir da qual advém o controle de fontes externas ao indivíduo. Na última etapa – a da autodisciplina – as regras encontram-se internalizadas de forma consciente e a sua aplicação prática acontece por vontade própria. Nas palavras de Aquino (1999, p. 151): “É o momento também em que a noção, a nós tão cara, de disciplina escolar deixa de ser associada à obediência e subserviência, e passa a ser sinônimo de tenacidade e perseverança”.

Não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que não haverá transgressões; no entanto, conquanto existam, estas devem ser tratadas no coletivo, por terem sido assim constituídas, para que não se tornar algo pessoal entre professor e aluno.

A maior parte destas transgressões, diz respeito à falta de compreensão ou ambigüidade da própria regra, sendo necessária uma releitura, tornando-se um momento fecundo para a (re)legitimação coletiva do contrato pedagógico, reescrevendo outros caminhos mais flexíveis se assim for conveniente.

Os conflitos vividos no dia-a-dia, dentro de sala de aula, podem ser uma fértil oportunidade para a elaboração inteligente de alternativas pedagógicas de cooperação, de reciprocidade, de consideração do singular e valorização das diferenças. Segundo Aquino (1996), o existir e o fazer cotidianos, como manifestação imediata de toda a atividade humana, são momentos que se criticamente refletidos, possibilitam a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura.

No entanto, tem-se de ter presente que respeito se conquista, não se impõe; e o diálogo é o melhor caminho para a solução de problemas, em vista do que , segundo Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250)

Cunha (2001) aponta que o vocabulário usado, as entonações, nas expressões, as pausas e os silêncios são indicadores da forma de ser e de agir do sujeito. São bastante conhecidos os exemplos de frases que, dependendo de como são pronunciadas, podem passar sentimentos não-desejáveis e oferecerem margem para diferente interpretação daquela pensada pelo professor. Nesse mesmo contexto, a linguagem é o fator desencadeante da reciprocidade entre professor-aluno.

... o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

3. SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA – UMA ANÁLISE DE RELATOS

OBJETIVO

O objetivo geral dessa pesquisa foi refletir sobre as relações do ambiente escolar que contribuem para o respeito mútuo e a autonomia dos alunos, e teve como objetivo específico analisar algumas situações relatadas por educadores, identificando o comportamento de professores e alunos envolvidos nas relações escolares.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa qualitativa, foi utilizada a conversa casual, como método para coleta dos dados, que segundo Soares (1991, p. 142), "... é o veículo mais importante da conservação da realidade. A conversa mantém, modifica e reconstrói a realidade subjetiva do indivíduo", o que significa que as pessoas falam umas com as outras, envolvendo comunicação implícita e explícita, observando-se que a maior parte da conversa cotidiana conserva a realidade subjetiva. A conversa com alunos do curso de Mestrado em educação foi escolhida como forma possível de entender a realidade do respeito mútuo e da autonomia na escola considerando que o aparelho da conversa abandona alguns aspectos e acrescenta outro, intensificando a realidade que se reconstrói na subjetividade do indivíduo.

SUJEITOS

Foram utilizados como sujeitos para conversas informais 11 alunos do Curso de Mestrado todos com graduação em nível superior, já havendo atuado como professores do ensino fundamental e médio, e superior.

PROCEDIMENTO

Os relatos foram coletados no período de 2004, com alunos de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, em momentos informais, nos intervalos, na cantina, e tomando exemplos em sala de aula, quando a temática possibilitava a discussão, ambiente em que os alunos relatavam espontaneamente situações que foram por mim registradas, dado o interesse pelo tema.

Esses relatos foram transcritos no Anexo A, tendo sido realizada uma análise de conteúdo no modelo de Bardin (1977), agrupando as situações de acordo com a temática de Respeito Mútuo e Autonomia.

Dessas conversas informais foi possível coletar 15 situações, 5 das quais foram selecionadas para análise, por exemplificarem a temática dessa pesquisa.

3.1 Relato e análise das conversas

Os relatos das situações escolhidas são resultantes das conversas informais estimuladas por temas e textos discutidos nas disciplinas do Mestrado em Educação e extrapolavam a sala de aula quando espontaneamente eram lembradas situações de indisciplina, relações de poder e conflitos na escola.

Sem que o resgate e a identificação das fontes dos relatos seja o foco principal da presente abordagem, o texto foi redigido de maneira a apresentar cada situação como de ocorrência possível, em qualquer realidade e contexto em que estejam presentes as figuras do professor e do aluno, tendo como cenário a sala de aula e ou ambiente escolar. Cada depoimento pertence a um relato original e será apresentado respeitando o aspecto informal das conversas, preservando a identidade dos professores e da escola. Dessa forma, foram reelaboradas, utilizando o estilo de história às quais, inclusive, foram dados títulos.

Situação 1 - Dramatizando em Silêncio

“Uma professora, na quarta série desenvolvendo um assunto sobre ética, percebeu que os alunos não estavam se envolvendo, alguns até dormiam na sala., em vista do que, ela resolveu, então, trabalhar de outra forma, propondo uma dramatização de conflitos para discutir a ética.

Os alunos demonstraram interesse e começaram a se organizar, empurrando cadeiras conversando em grupo o que, naturalmente, ocasionou barulho. No meio da

atividade, a coordenadora adentrou a sala, pedindo silêncio. A professora foi chamada para a porta e explicou à coordenadora o motivo do “barulho” da classe. A coordenadora concordou, com a atividade, desde que fosse realizada em silêncio, fechou a porta e saiu.

A professora respirou fundo e pensou: Onde está a autonomia do professor? Mesmo assim voltou-se para os alunos pedindo que falassem mais baixo para não atrapalharem os outros. A atividade continuou, porém, com os alunos mais tímidos e a professora procurou encurtar a dramatização.”

Análise 1

A situação permite analisar quanto ao espaço físico que, em geral, não se considera importante, mas que, no cotidiano, pode atrapalhar ações efetivas no desenvolvimento da autonomia aprendizagem. Por exemplo, na situação apresentada, a atividade proposta para essa faixa etária incluiria certo barulho e conversa, “o que não significa bagunça”.

Então, por que momentos de conversas, em atividade em que o barulho se intensifica atrapalha o outro? Provavelmente a estrutura física da escola não foi planejada para evitar que isso aconteça. Em geral, as escolas não planejam o ambiente físico prevendo crianças correndo, conversando, gritando. Existe uma imagem preconcebida e estereotipada de que, na escola, a aprendizagem só pode ocorrer desde que haja silêncio..

Outro aspecto a considerar é a intervenção da coordenação na atividade em sala. A professora estava justamente falando sobre ética e foi interrompida no seu trabalho, sem o entendimento da coordenação que poderia ter chamado discretamente a professora e pedido explicação sem tirar-lhe a autoridade diante da classe.

O discurso frente às professoras para que essas motivem os alunos a que façam atividades diferentes, é outro aspecto a ser considerado na prática, pois quando alguém se arrisca em mudanças didáticas, defronta-se com barreiras físicas arquitetônicas e éticas. Visto que o ambiente interage com as características pessoais para restringir ou aumentar tanto o desenvolvimento como o comportamento autônomo, é preciso investir nele por meio dos objetivos, recursos, da estrutura, das normas, dos serviços, bem como a adaptação e o compromisso do aluno com a escola.

O desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo está diretamente relacionado às características do ambiente e dos indivíduos para o desenvolvimento do raciocínio moral. Aquino (1996) se refere aos conflitos vividos no dia-a-dia dentro da sala de aula, como sendo um fértil espaço para a elaboração inteligente, por parte dos professores, de alternativas pedagógicas de cooperação, da reciprocidade da consideração do singular e valorização das diferenças, ao mesmo tempo em que considera que o existir e o fazer cotidianos são momentos que possibilitam a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura, se criticamente refletidos.

Situação 2 - Eu não posso repreender, nem bater!

Uma professora ao falar de indisciplina dá um depoimento:

“— A família não tem colaborado, os alunos vêm sem limites de casa. Geralmente, há até convivência dos pais: o professor nunca tem razão. Há muitos problemas familiares. A própria família não sabe o que fazer.

Ela descreve o que as mães de seus alunos dizem:

— O que eu faço com ele? Vou matar?.

A professora continua a relatar que a disciplina em sala de aula extrapola totalmente e declara:

— E aí não tem jeito, só se bater e bater não pode. Eu não sei o que fazer com a classe. Tem hora que dá vontade de bater em todo mundo. “

Para ela, o professor “é completamente ignorado” na sala de aula, e assim se refere ao que sente ao adentrar sua sala:

— Você entra e parece que não entrou ninguém. Por que se dá tanta regalia para os alunos e o professor é tão esfolado em sala de aula? Como manter uma aula decente se você não tem material pedagógico, não tem condições de trabalho, não tem nada? Você vai tentar punir o aluno, não pode porque a direção não deixa, o Estado não permite, os pais não permitem... O que fazer quando o aluno desrespeita muito o professor e depois diz assim: “não me amole que hoje eu já fumei maconha'?”

Análise 2

A professora que não pode punir e é punida pelo Estado, pelo baixo salário, pela falta de autonomia no trabalho, pela falta de reconhecimento pessoal e dentro de um

contexto em que não se vê valorizada. O que ela pode fazer na situação é punir; para ela não haveria outra alternativa e, então, na impossibilidade de fazê-lo, se frustra.

Na verdade, o que ela quer é tratar como é tratada. Não consegue abstrair, não percebe o contexto, e imagina que a aprendizagem é transmissão passiva de conhecimento. E quando o aluno diz “*não me amole*”, ela precisa entender a questão fora dos valores pessoais e saber aplicar a empatia, e compreender que não se consegue o respeito pela punição.

Em termos conceituais, a punição se refere a um desprazer (estímulo) que se faz presente após um determinado comportamento não-pretendido por aquele que a aplica, enquanto que o reforço negativo se caracteriza pela ausência (retirada) do desprazer após a ocorrência de um comportamento pretendido por aquele que o promove. Segundo Skinner (1974), o esquema mais adequado para diminuir comportamentos inadequados é a retirada do reforço positivo que mantém tal comportamento.

Para esta professora, o problema nem é a internalização das regras morais, mas é uma reciprocidade na raiva, com o desejo de punição e, segundo Piaget, podemos aplicar sanções, ou seja, comportamentos de repreensão, com relações significativas ao ato inadequado, porém estabelecidas com vínculos afetivos.

Quando a relação é de reciprocidade não há o medo da punição, eles se manifestam espontaneamente e fazem a reparação. Se houver uma relação de afeto e respeito mútuo entre as partes, as sanções irão ocorrer.

Para Kamii (1995), quando o indivíduo se sente respeitado em sua maneira de pensar e sentir, ele é capaz de respeitar a maneira como os outros pensam e sentem, momento em que temos a possibilidade de estabelecer respeito mútuo e autonomia.

Vygotsky (1896-1934) postulou que as emoções se integram ao funcionamento mental geral, reconhece as bases orgânicas sobre as quais as relações humanas se desenvolvem.

Desconsiderando todas as teorias, a professora desse caso analisado, exigia, no seu relato, respeito e autoridade que lhe eram negados..”. *Quando eu tenho vontade de bater, eu não posso bater, não posso reprimir...*” *“Eu não tenho afeto nenhum”*. Não existe relação de vínculo afetivo, e na sua ausência, observamos na fala do aluno *“não me amole”* significa a quebra do vínculo afetivo..

As questões de indisciplina são mais complexas do que o comportamento inadequado na sala de aula. É todo um processo que desemboca na forma de expectativas não satisfeitas em ambas as partes. Nessa fala *“eu não posso porque eu sou punida, se deixassem eu batia”* fica claro o processo de heteronomia onde eu não assumo as minhas atitudes com medo da punição..

Entende-se o respeito mútuo quando existe empatia, os valores respeitados numa relação de iguais. Sempre que alguém precisa ser superior, melhor, maior sobre o outro inferior, menor, pior; ou quando alguém é soberano e o outro súdito, não há autonomia moral e respeito mútuo.

Situação 3 - Revoltados pela sua própria natureza

“A aula já havia se iniciado, quando alguns alunos entraram sem pedir licença.
Perguntei:

— Aqui é a casa da mãe Joana? Acham que podem ir entrando sem pedir licença? Enquanto eu ainda estava falando, responderam prontamente: —_ Oh, dona, sem problema... a gente sai! E se dirigiram para fora!

Não me contive... chamei a inspetora, que os conduziu para a diretoria.

Pensei que o assunto estava resolvido, mas, ao sair para o estacionamento, meu carro havia sido depredado, os pneus furados, a pintura arranhada e as fechaduras danificadas. Foi uma coisa angustiante! Nessa turma eu entro com o coração na mão, nervosa, louca para que termine o horário. Na minha graduação, eu não aprendi a lidar com esses alunos violentos, eles impõem o seu modo de ser, suas roupas, gestos e palavreado. Esses adolescentes são indisciplinados, rebeldes e revoltados pela sua própria natureza.”

Análise 3

Quando a professora fala “*aqui é a casa da mãe Joana?*” impõe sua maneira de agir: “*Só entra se pedir licença*”. Será que essas regras foram combinadas, acertadas antecipadamente?

Para Piaget, toda moral consiste no sistema de regras e que a essência de toda a moralidade está no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Existe uma relação entre a regra e a moral e o respeito às regras constitui o desenvolvimento da moralidade. Neste caso, se as regras não foram combinadas, não há desenvolvimento moral e respeito mútuo... Pensam que podem entrar sem pedir licença...

Podemos pensar no desejo de se estabelecerem limites, porém, para isto deve-se valer das regras que visam contribuir para organizar o ambiente de trabalho promover a justiça, fomentar a responsabilidade, por aquilo que ocorre, e conseguir o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões.

Segundo DeVries e Zan, para criar uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e cooperação, é necessário envolver os alunos em tomadas de decisões e estabelecimentos de regras na sala de aula. E quando a professora se refere aos alunos como “*revoltados pela própria natureza*” é uma idéia preconcebida, um preconceito, em que não há possibilidade de transformação. Ela pensa que isso é inato, nasceram assim e se assim é não há o que fazer...

“*Não me contive chamei a diretora...*”, atitude que podemos analisar como falta de autonomia, pois ela necessitou que outra pessoa resolvesse o problema e de novo vamos lembrar em Piaget quando ele se refere à moral do respeito mútuo que é a do bem, (por oposição do dever), e da autonomia que conduz ao desenvolvimento da igualdade e da reciprocidade. Porém esta professora sente medo e entra na sala de aula, querendo que o horário passe rápido e não percebe que podem existir mudanças, de novo vem a complexidade, a falta de esclarecimento do que é respeito mútuo.

A ausência de reciprocidade e igualdade pode provocar no aluno as atitudes de indisciplina. O Estado trata o professor como heterônomo e ele age da mesma forma com o aluno e o ciclo se fecha; ele risca o carro o que é uma forma de mostrar poder, ele é taxado de revoltado, rebelde e o enfrentamento ocorre dentro do contexto das relações de poder, leva à falta de respeito mútuo e ao desenvolvimento de pessoas heterônomas que admitem o erro só se forem pegas.

Situação 4 - O professor é indisciplinado

“Uma professora comenta:

— Os indivíduos estão inseguros e usam muitas vezes a indisciplina como proteção, mostrando que, através dela, conseguem ter um lugar, mesmo que não seja o da criança ideal.

Aqui ela se refere à indisciplina do professor: Quando o aluno traz uma queixa em relação ao professor, infelizmente ele tem razão, porque os professores também são indisciplinados: chegam atrasados, faltam sem estar doentes e trazem atestados, não preparam aulas, usam cadernos de planejamento de dez anos atrás (sebo), e ainda querem que os alunos gostem da aula.

Eu considero essa atitude uma agressão aos alunos; afinal somos educadores ou não somos? O que é que nós estamos fazendo na sala de aula? Qual é o nosso papel? Talvez perguntas necessárias para fazermos a nós mesmos, em vez de malhar no refrão da maioria dos nossos colegas:

— Ah!!! Tem o Conselho Tutelar, não se pode encostar a mão no aluno! Mas eu considero que a agressão ocorre de muitas formas, e muitas vezes o que consideramos indisciplina é apenas uma resposta a um ato do professor...”

Análise 4

Isto é um argumento de coordenação que reflete o outro lado da questão da indisciplina na escola, expostas por alunos e por outros professores que mostram bem a

indisciplina daquele professor, por exemplo, que chega atrasado, falta sem estar doente, e tais atitudes significam não respeitar o outro.

Se o professor é, teoricamente, a pessoa apropriada para estabelecer os vínculos afetivos que levam ao respeito mútuo, estes ficam abalados quando ele falta sem estar doente e, dessa forma, não respeita a pessoa que veio para assistir a aula. Como pode o professor chegar atrasado e o aluno não? Quando não há relações de iguais, não há respeito mutuo, nem vínculo afetivo isso pode ser considerado normal.

Para Foucault, o processo pedagógico corporifica estas relações de poder com respeito a questões do tipo: qual saber é valido, qual saber é produzido, o saber de quem. A aprendizagem por modelo, “se ele pode eu posso”, o modelo observado pelo aluno vem do próprio professor que tem um discurso diferente do comportamento.

A consciência de responsabilidade e autonomia estão presentes, por exemplo, na indagação:

...”— afinal o que estamos fazendo na sala de aula?... “qual é o nosso papel?...”Somos educadores ou não somos?”

Para Lacroix, o mundo é absurdo, mas o homem não o é, e podemos pensar que não é necessário mudar o mundo basta mudar a nós mesmos..

Pensando em educação, a abordagem de Skinner transfere as causas da maioria dos problemas relacionados ao aprendizado para o método de ensino.

“não preparam aulas, usam cadernos de planejamento de dez anos atrás (sebo), e ainda querem que os alunos gostem da aula. Eu considero essa atitude uma agressão aos alunos”

Neste sentido, a forma como o indivíduo estabelecerá suas relações com o meio, de modo sistematizado, será decisiva no sentido de favorecer ou de dificultar o processo de aprendizagem e Zanotto (2002) completa que é neste ponto que a formação do professor possui o papel importantíssimo na construção do conhecimento por parte do aluno.

Situação 5 - Brincadeira ou Indisciplina

“Um educador constata:

— O abismo que se cavou entre a velha guarda de professores e a mais jovem é flagrante. A indisciplina é mantida em nome de novas teorias que não foram nem comprovadas. Um exemplo basta para que se perceba até que ponto isso pode acontecer. Um aluno dito problemático, com um histórico de falta de disciplina tornou-se o herói do dia, ao jogar a bandeja de comida ao chão, devido a uma brincadeira, em plena cantina. Um grupo de professores sugeriu:

— Ele deve limpar a sujeira que fez, assim não irá fazer mais isso. Mas o outro grupo, os mais inexperientes, considerou que isso seria humilhante para o adolescente:

— Afinal, era apenas uma brincadeira que deu errado.

No final, a comida espalhada foi limpa pelo servente.

Análise 5

Um problema de indisciplina que foi comentado pelas professoras e este significou punir os causadores da situação ou não os punir, relacionando isso a

professores antigos e jovens. Porém ambos não refletem a situação como um todo, punir o responsável pelo ato ou deixar de punir não desenvolve o respeito. Para Piaget, podem-se aplicar sanções, ou seja, aplicar algum comportamento de repreensão, desde que seja de forma emocional afetiva. Essas sanções podem ser caracterizadas por reciprocidade quando estiverem diretamente relacionada com o ato que se deseja sancionar.

Um outro tipo seria apelar para consequência direta e material do ato, podendo usar a sanção para privar o indivíduo do objeto que ele usou mal e uma outra forma a sanção por reciprocidade que é a reparação. A situação relatada exigiria uma sanção, que é uma atitude significativa com o ato ocorrido. Deve-se, no entanto, entender que a situação discutida ocorreu no pátio e não em sala de aula. Portanto, poderia ter sido um momento de aprendizagem social e coletiva e não apenas uma repressão individual.

O professor que comentava, sentia que deveria fazer alguma coisa que influenciasse o coletivo, inconformado com a figura de herói em que o aluno se transformou. Se um fato, semelhante – como atirar os livros ao chão, por exemplo –, tivesse ocorrido na sala de aula, não teria deixado tanta marca, mas como foi para o grande público se tornou complexo.

O questionamento desse educador é a necessidade de tomar uma atitude para o coletivo e aí sim transcender pois ele está educando para que aja respeito ao ambiente num primeiro momento e num segundo momento, pensar nas relações hierárquicas entre as pessoas e por que o fato de limpar o ambiente seria uma punição, uma humilhação?

Esse tipo de atitude levanta questões dos funcionários que, trabalhando em limpeza, são mal valorizadas: pessoal e economicamente. São vistas como serviços

inferiores. Novamente voltamos à relação de respeito mútuo com tratamento igualitário. Ninguém é mais que ninguém, cada um é importante no desempenho da sua função. O discurso da escola é para a cidadania, mas qual o conceito usado para definir o que é ser cidadão? É considerar funções de limpeza humilhante, considerar hierarquias necessárias? . Enfim, o momento em que o educador tem a oportunidade de demonstrar na sua ação coletiva atitudes solidárias coletivas esse educador pune ou se ausenta e ambas atitudes não contribuem para transformação do indivíduo e da sociedade.

Situação 6 - A excursão

Conversando com uma professora podíamos sentir a indignação e o descontentamento com os seus alunos, pela maneira como ela se expressava:

— A gente chama a atenção... a gente “chacoalha”, o que mais se ouve são os professores que comentam:

— Este é terrível... Aquele é terrível... Só reclamam. Para você ter uma idéia, vou te dar um exemplo:

Fomos fazer uma excursão e saímos com o ônibus, era um inferno, eles ficavam correndo no corredor do ônibus, tínhamos que ficar o tempo todo chamando a atenção... Uma mão de obra...Não podem ficar em pé no corredor, isto é uma ordem!

— Mas onde você fica quando fala com eles?

_ Fico em pé no corredor... “faça o que eu mando não faça o que eu faço” Ah! Mas vai cair, vai se machucar, se o ônibus der uma brecada...

— Mas, e você? Num momento desses, também não deveria estar sentada?

— É verdade! Como num vôo em que a aeromoça senta e fecha o cinto de segurança nos momentos de turbulência.

— Exato! Porém a aeromoça pode te punir, ela não é educadora.”

Análise 6

O professor tem o papel de educar, de contribuir para a construção do processo de autonomia moral. Sua função é formar no indivíduo a consciência de como agir em quaisquer circunstâncias da vida. Segundo Piaget, apenas com o cumprimento de regras se estabelece autonomia do ser humano. Para obter o resultado esperado, as regras devem ser elaboradas por todos os integrantes do grupo e devem beneficiar a todos, ordenando as relações. Esses acordos devem ser flexíveis, dinâmicos e estabelecidos de forma a não privilegiar alguns em detrimento de outros. Quando necessário, são reelaborados; fazem-se outros acordos, adequando a necessidade do grupo. Essa flexibilidade, a participação dos integrantes na elaboração a regularidade e o cumprimento por todos os elementos do grupo são alguns dos princípios que regem as regras gera respeito mútuo e autonomia.

É necessário considerar ainda que há regras que são negociadas, em que são realizados contratos e outras que não são negociáveis. As regras não-negociáveis são apenas refletidas e explicitadas quando for preciso, pois como são necessárias, não precisam ser discutidas ou elaboradas por todos. Por exemplo, a ordem da aeromoça...”*Permaneçam sentados e o cinto afivelado*”.

O que deve ser feito ao colocar-se uma regra necessária, é dar uma certa margem de escolha dentro das limitações, possibilitando uma tomada de decisão. E precisa questionar-se, antes de colocar essa norma, pois, uma vez estabelecida, deve manter-se; então é preciso que demonstre claramente que se está empenhado em sua validade, em seu cumprimento.

Já foi visto que, ao elaborar uma regra, não se pode estabelecer ao mesmo tempo a sanção que corresponderá ao desrespeito a ela. Isto porque, ao combinar-se uma sanção para determinada regra, está se transmitindo a mensagem de que ela pode vir a ser desrespeitada, tanto assim que já está sendo previsto o que acontecerá com o infrator.

Na base de qualquer regra, a sensatez que deve prevalecer, o ideal é o respeito e o cumprimento espontâneo dessas mesmas regras pelos integrantes da equipe e quando isto acontece teremos a motivação e cooperação na equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões relativas à indisciplina, respeito mútuo e autonomia, tratadas à luz das diversas teorias apresentadas neste trabalho, ganham relevância quando confrontadas com situações reais, vivenciadas por educadores nas mais variadas áreas do conhecimento, tanto no ensino médio, quanto no ensino superior.

Verificamos que o processo de objetivação de respeito mútuo e autonomia acontece através de fatores como ética, valores, moralidade, ambiente, identidade, limites e afetividade, concomitantemente com atitudes de comportamento que sofrem influência do tônus afetivo a interferir na reação e ação dos indivíduos consigo mesmo e com os outros.

Segundo Aquino (1996), as características do ambiente estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento da autonomia e do respeito mútuo. Dessa forma, a sala de aula com os seus conflitos é um ambiente propício para a elaboração inteligente, por parte do professor, de alternativas pedagógicas de cooperação, de reciprocidade, de valorização das diferenças. Também é nesses momentos no fazer cotidiano, quando criticamente refletidos, que se torna possível a transformação da realidade e o surgimento de uma nova cultura.

Pôde-se observar nas análises dos relatos, que as situações de indisciplina, falta de colaboração e ausência de respeito mútuo ocorriam quando as regras não ficavam claras, o respeito era unilateral, o professor construindo as regras sem envolver os alunos nas tomadas de decisões, as quais, geralmente visavam a benefícios pessoais em detrimento do coletivo. O fato de o professor sentir-se impotente está relacionado

com a forma heterônoma com que ele é tratado pelo Estado, atitude que transfere para o aluno, mesmo sem o perceber.

O professor exige atitudes e valores que ele mesmo não demonstra possuir. A forma como o indivíduo estabelece a sua relação com o meio, de modo sistematizado, favorece ou dificulta o processo de aprendizagem, e é exatamente neste ponto que a formação do professor assume papel importantíssimo na construção do conhecimento.

Entre professores mais experientes e os mais jovens, não raro existe o preconceito, em relação a atitudes de autoridade e de punições desejáveis, que os mais jovens não dominariam eficazmente. Neste caso, quando pensamos em ação coletiva, o educador que pune ou se ausenta, não contribui para a transformação do indivíduo. A flexibilidade, a participação dos integrantes na elaboração, a regularidade e o cumprimento pelos elementos do grupo são alguns dos princípios que, somados à ética, afetividade e aos limites, contribuem para o desenvolvimento do processo de respeito mútuo e autonomia na relação professor/aluno e no ambiente escolar.

Observamos que, independente da idade das crianças, do período educacional ou do tipo de escola, as situações de indisciplina apresentadas revelam a falta de respeito mútuo nas relações escolares. O desenvolvimento da autonomia – cada um sendo responsável por suas ações e respeitando o outro – deveria permear a dinâmica da escola, porém o que foi possível entender das experiências que educadores relataram foi, exatamente, a ausência desse interesse coletivo.

O objetivo aqui proposto não é o de generalizar, para todas as escolas, mesmo porque o número de situações não o permitiria. No entanto, o material possibilita reflexões, tais como: o quanto a escola, embora tenha em seu discurso a cidadania, entende o que esse termo quer dizer. Que tipo de cidadão a escola pretende formar?

Em que ambiente ela deseja que os alunos adquiram experiências? Em que situações é permitido o auto-conhecimento para desenvolver melhores relações sociais? Como é a prática do diálogo? Comportamento ético é questão de debate na escola?

Percebe-se que após uma pesquisa, outros problemas surgem, um estudo sempre inacabado, como a moralidade, que se modifica histórica e culturalmente. Aprender a conviver com a falta de regras pode ser um constante processo, portanto não importa a resposta certa, a conclusão, mas, o pensamento a reflexão.

É preciso não esquecer nada

Cecília Meireles

É preciso não esquecer nada:

nem a torneira aberta nem o fogo aceso,

nem o sorriso para os infelizes

nem a oração de cada instante.

É preciso não esquecer de ver a nova borboleta

nem o céu de sempre.

O que é preciso é esquecer o nosso rosto,

o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.

O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,

a idéia de recompensa e de glória.

O que é preciso é ser como se já não fôssemos,

vigiados pelos próprios olhos

severos conosco, pois o resto não nos pertence.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. *Confrontos na sala de aula*. 2ª ed, São Paulo: Summus, 1996.

ARANTES, Valéria Amorim. *Cognição, Afetividade e Moralidade*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.

ARAUJO, Ulisses F. de. Respeito e Autoridade na Escola. In: AQUINO, J. G. (org.) *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

BARDIN, Lawrence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Persona Edições, 1977.

BEE, Helen. *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____ *Psicologia do desenvolvimento*. 18ª ed, Petrópolis: Vozes, 2005.

BOWLBY, John. *Apego, a natureza do vínculo*. CABRAL, Álvaro (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins; HÜBNER, Maria Martha Costa. *O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos*. In: *Psicologia: Teoria e Prática*. V. 3, nº 2, p. 71-82, 2001. Disponível em:<
http://www.mackenzie.com.br/universidade/psico/publicacao/vol3_n2/v3_n2_art6.pdf>. Acesso em<22 ago 2005>.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. Camoinas: Papyrus, 2001.

DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, Antônio R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DE LA TAILLE, Ives. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____ *Limites: Três dimensões educacionais*. 3ª ed, São Paulo: Ática, 2002.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DUSKA, Ronald / WHELAN, Mariellen. *O Desenvolvimento Moral da Idade Evolutiva - um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ERIKSON, Erik. *Identidade juventude e crise*. Rio Janeiro: Zahar, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIDJA, N. H.; MANSTEAD, A.; BEM, S. *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts. Maison des Sciences de l'Homme*. Cambridge: University Press, 2000.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas*. Barcelona: Paidós, 1993.

GARDNER, Howard. MALBERGIER, Cláudia (Trad.). *A Nova Ciência da Mente*. São Paulo: EDUSP, 1995.

GOLEMAN, Daniel. SANTARRITA, Marcos (Trad.). *Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GREENBERG, Leslie. S.; RICE, Laura. N.; ELLIOT, Robert. *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós, 1996.

JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T. *Como reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1999.

KAMII, Constance. ASSIS, Regina A. de. (Trad.). *Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. In: *A Criança e o Número*. Campinas: Papyrus, 1995

KANT, Emmanuel. QUINTELA, de Paulo (Trad.) *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Setenta, 1995.

LACROIX, Jean. KULMER, Maria Helena (Trad.). *Marxismo, Existencialismo, Personalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LEDOUX, Joseph. *Emotional networks in the brain. Handbook on emotions*. New York: Guilford Press, 1993.

LEDOUX, Joseph. *O cérebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lúgia Maria de Castro Marcondes. *Consciência e Comportamento Verbal*. In: Psicologia USP. 1997, vol.8, no.2, p.101-108. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365641997000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em:<21 ago 2005>.

MARÇAL, João Vicente de Sousa. *Variação do comportamento e personalidade: como a análise do comportamento interpreta?* Brasília: Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento, [nd]. Disponível em: www.ibac.com.br/doc/downloads/artigo_marcal_variacao_do_comportamento_e_personalidade.pdf Acesso em: <21 ago 2005>.

MCGOLDRICK Monica e CARTER Betty. VERONESE, Ana Maria Veríssimo (Trad.) *As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar uma Estrutura para a Terapia Familiar*. 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

MONTAGU, Ashley; NETTO, M. Silvia Mourão (Trad.). *Tocar. O significado humano da pele*. São Paulo, Summus, 1988,

MORENO, Montserrat. *Sobre el pensamiento y otros sentimientos*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogia,, 271, p. 12-20, 1998.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora; BUSQUETS, Maria Dolors.

Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. *Atitudes em Relação a Velhice: Análise de Conteúdo de Textos de Literatura Infantil Brasileira*, dissertação de mestrado, UNICAMP, 1992.89

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *O problema da afetividade em Vygotsky*. In: DE LA TAILLE, Ives: Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Ivone M. *O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 2001.

PAULA JÚNIOR, Eugênio Pereira de. *A contribuição da disciplina fundamentos psicológicos da educação para a formação do pedagogo; Forma, conteúdo e desdobramentos*. Campo Largo: Faculdade Cenecista Presidente Kennedy, 2002. Disponível em:< <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num1/relato01.pdf>>. Acesso em:<22 ago 2005>.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. *O Juízo Moral na Criança*. 2ª ed, São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____ *Intelligence and affectivity: their relationship during child development* . Annual Reviews. Palo Alto, 1954.

- _____ *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. Bulletin de Psychologie, VII, 143-150, 346-361, 522-535, 699-701. (1954).
- _____ *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- _____ BRAGA, Ivete. (Trad.) *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____ BERLINER, Claudia (Trad.). *Sobre a Pedagogia - textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- Revista Psicologia USF, v.6, n.1, p.11-17, jan./jun. 2001 11 Disponível em: <
<http://www.usf.br/edusf/psicousf/2001-1/psico-3.pdf>
- RAYMUNDO DE LIMA – Revista Espaço Acadêmico – Ano II – nº 14 – julho, 2002
- SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- SILVA, Nelson Pedro da. *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2002
- SKINNER, B.F. TODOROV; João C; AZZI, Rodolpho. (Trad.) *Ciência e comportamento humano*. EDART: 2ª ed, São Paulo e Editora da USP, 1974.
- SOARES, Maria Lucia. *Prática de ensino em Geografia*. São Paulo: Marco Zero 1989.
- SOUZA, Denise Trento. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e o fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO,

J. G. (org.) *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

SZCZESNIAK, Konrad. *Palavras-relâmpago; Como aprendemos e utilizamos nosso vocabulário*. In: *Ciência Hoje*. V. 35, nº 207, pp. 16-20, 2004. Disponível em:<<http://cienciahoje.com.br/materia/resources/files/chmais/pass/ch207/palavras.pdf>. Acesso em:<22 ago 2005>.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1995.

VINHA, Telma Peleggi. *O Educador e a Moralidade infantil: Uma visão construtivista*. Mercado de Letras/ FAPESP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE,

WEREBE, Maria José Garcia, NADEL, Jacqueline. LIMA, Elvira Souza (Trad.). *Henri Wallon. A atividade proprioplástica*. Ática, 1999.

ZANOTTO, Maria de L. Bara. *Elementos para uma proposta de formação de professores a partir da análise comportamental de B.F.Skinner*. In: *Educação OnLine*. (2002) Acesso em: <22 ago 2005> Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/elementos_para_uma_proposta.asp?f_id_artigo=387.

ANEXO A

Relato - Cinco Minutos

Uma professora relata o que aconteceu a uma outra docente, respeitada pelos alunos, que elogiavam sem parar a Professora de Metodologia e Práticas como sendo extraordinária, com grande conhecimento científico e extrema habilidade em dar suas aulas, pois não havia repetição nos temas apresentados.

Certo dia, ela daria aula para duas classes próximas, e iria projetar um filme. Solicitou que os alunos mudassem de sala para evitar a mudança dos equipamentos audiovisuais; até aí, tudo bem... a professora não contava com um atraso na entrada da segunda turma. Quando ela percebeu, pediu a opinião dos alunos, se interrompia ou deixava o final para a próxima aula. Decidiram ficar sem intervalo e assistir à conclusão do filme. O que não estava previsto era um atraso de cinco minutos, e a segunda turma já estava na porta, do lado de fora, para entrar. Sentiu-se a apreensão da professora, que olhou para o relógio e disse:

— Me dão licença, eu vou lá fora avisar os alunos que vamos atrasar cinco minutos. Qual não foi a surpresa e espanto da classe, ao ouvir, aos gritos, uma aluna dizendo:

— O que você pensa que eu sou? Palhaça? Eu pago e exijo respeito... Você tinha que ter solicitado outro equipamento... Eu não sou obrigada a ficar aqui... Você pensa que é melhor do que eu? A professora entra na classe, com os olhos marejados, dizendo que nunca mais iria marcar um trabalho no mesmo dia, pois não queria passar novamente por tal situação.

A Professora que nos relatou o fato comentou:

— Nós todos ficamos chocados, e pensamos: uma professora tão espetacular, que faz acordos com os alunos, não merecia ser tratada dessa forma!

Relato - O Boletim de Ocorrência

Uma professora de mestrado comenta o relato de um professor de Filosofia, questionado por uma aluna:

— Só porque você lê um pouco, pensa que sabe mais que eu? Ao que o professor retrucou:

— Não disse que sabia mais do que você sabe?

Continua o professor em seu relato:

— Começou um bate-boca entre mim e a aluna. Os ânimos se alterando e as agressões verbais cada vez mais violentas, culminando com a realização de um B.O., pedido por mim.

O professor identificou a aluna como líder negativa do grupo, mas não percebeu que, afinal, ela o havia vencido...

A professora que comentava o fato constatou que ela – havia feito com que ele – o professor de Filosofia – tivesse entrado no paradigma dela e monopolizado sua atenção. O “boletim de ocorrência” mostrou que a aluna conseguiu seu objetivo: desestruturar seu professor e fazê-lo perder sua autoridade e autonomia em sala de aula.

Relato - Falta comprometimento...

Um professor universitário de São Paulo relatou:

— Acredito que a situação de maior estresse para o professor continua sendo a indisciplina em sala de aula. Mediar a relação com os alunos fica dez vezes mais desgastante em situações em que você tem de chamar a atenção, interromper a aula, pensar sempre como motivar os alunos, erguer o tom de voz; não há, por parte dos alunos, um cumprimento de horários e prazos, das normas institucionais. Um exemplo: quantas vezes o aluno vem com uma vestimenta inadequada ao ambiente universitário? Há um desrespeito ao colega e ao professor, a indisciplina ocorre pela

falta de compromisso para com o Curso e para com ele próprio. Tudo isso contribui ao longo do tempo - podem ser em meses - para uma situação de estresse e desmotivação. Isso porque o foco é sempre motivar os alunos! Aí a cobrança interna fica também bem maior, e vem uma certa sensação de fracasso, quando os resultados esperados não são atingidos.

Relato - Passa despercebido

Uma pesquisadora relata que, em uma observação em sala de aula, percebeu que os alunos se ajudavam mutuamente para a desorganização. Nas palavras da professora: 'a instalar a indisciplina'. Ela não conseguia manter o controle da sala o tempo todo, em função da camaradagem entre os alunos, que se juntavam em artimanhas, visando a ameaçar sua autoridade, realizando atividades que ela proibia. Quando ficava de costas para os alunos, a fim de escrever na lousa, eles aproveitavam para realizar suas desobediências. Em muitas situações, a professora via-se obrigada a não demonstrar que percebera a desobediência, e esta parecia passar despercebida, ainda que, tanto a professora quanto os alunos soubessem que isso não era verdade.

Para obter o controle da sala, a professora, algumas vezes, recorria a um aliado entre os alunos, que denunciava e, às vezes, repreendia os alunos que estavam fazendo desordem. Em uma das aulas, vimos um desses alunos bater nos colegas

que estavam, em seu entendimento, sendo indisciplinados, enquanto a professora mantinha-se impassível, consentindo que ele agredisse os colegas. Se algum aluno vinha reclamar, ela dizia:

— Isto é bom para você aprender a se comportar melhor.

Relatos - O “Pestinha” da Jibóia

A professora lembra:

— Desde meu primeiro dia na escola todas as professoras já haviam me alertado sobre como ele era indisciplinado. Mas um dia, enquanto tentava ensinar para a turma palavras com acento agudo, o garoto subiu no armário, no canto da sala, ameaçando pular. Eu havia planejado tudo para essa aula, seguindo as orientações da coordenadora. Mas onde estava o meu caderno de anotações? O aluno tinha levado para cima do armário. Quase em pânico, eu não lembrava de nenhum exemplo de frase com palavras acentuadas. Então, escrevi no quadro-negro a primeira coisa que veio à minha cabeça e pedi para a turma acentuar: “A jibóia bebe café na xícara”. Nesse momento, o menino, que, de acordo com todos, era indisciplinado, que era hiperativo, falou:

— Professora, quem escreveu essa frase é muito burro. Onde já se viu jibóia beber café e ainda na xícara? Foi um choque! Parei a aula e disse:

— Você tem toda a razão! A partir daquele dia, comecei a olhar para o “pestinha” de outra maneira... E ele se tornou o ajudante da professora “burrinha”. Depois de dez anos, somos ótimos amigos e nos admiramos muito. Até hoje, quando nos encontramos, lembramos daquela jibóia!

Relato - Discurso e Prática

Vou reproduzir uma conversa entre docentes. Certa professora insistia numa abordagem amigável, face aos problemas de indisciplina dos alunos. Comentou:

— Esses jovens, sobretudo os da minha escola, vêm de um meio horrível, são filhos de pais alcoólatras e que batem nas mães. Temos que os entender e mostrar-lhes que na escola podem encontrar o que não têm em casa. Mas, após algum tempo, essa fala já estava sem grande convicção, devido às turbulentas aulas e às dificuldades do dia-a-dia. Desanimada de tentar modificar o ambiente a professora se rendeu ao desanimo, e desmotivação e concluiu:

— Em turmas problemáticas, introduzir regras de comportamento, logo nas primeiras aulas, só beneficia os alunos, pois junto com elas vem a compreensão e algumas regalias, eles não mudam, não respeitam essas regras e o professor se ferra. Não adianta... Isto não tem jeito!

Relato - Rua!

Observava uma aula que transcorria normalmente, quando uma situação inusitada aconteceu, deixando-me muito constrangida. Foi quando, a partir de determinado momento, um aluno começou a repetir tudo o que o professor dizia:

Prof: _ Então, o que podemos ver nesta figura?

Aluno: _ Então, o que podemos ver nesta figura?

Outro aluno responde

Prof: _ Está correto?

Aluno: _ Está correto?

Uma aluna responde a pergunta.

Prof: _ Correto.

Aluno: _ Correto.

Prof: _ Fique calado!

Aluno: _ Fique calado!

Prof: _ É a última vez. Pare com essa brincadeira ou você irá para...

Aluno: _ É a última vez. Pare com essa brincadeira ou você ira para rua!

Prof: _ RUA!

João: – (saindo da sala) Rua!

Relato - Não é justo

O professor universitário tinha afirmado, no início do ano letivo, que qualquer aluno que chegasse à sala de aula depois dele teria falta. Algumas semanas depois, três alunos chegam atrasados. Explicaram a razão do atraso, acabaram por entrar e foi retirada a falta. Logo em seguida, dois alunos, normalmente menos disciplinados, começam a discutir com o professor:

— Não pode ser! Na semana passada também chegamos atrasados e não nos foi tirada a falta!

— Só porque eles fazem o que você quer, eles foram beneficiados, você quebrou a regra. O senhor não está sendo justo!

Apesar de o professor se justificar e dizer que não queria mais discussões porque teria de dar a aula, os alunos continuaram e foram expulsos da sala.

— Faltaram com o respeito para com a minha pessoa, afinal quem são eles para reclamar? Sempre chegam atrasados, conversam em voz alta, entram e saem da sala para atender ao telefone - justificou o professor.

Relato - A rampa e o beliscão

Conversando com uma professora de Mestrado sobre respeito mútuo, ela disse:

— Eu tenho uma aluna, educadora que não tem a visão que você tem; acredita que o que faz está correto. Só para você ter uma idéia, outro dia ela me contava que, quando o aluno faz uma coisa errada, ela diz:

— Eu tenho vontade de enforcar você!

Exclamei:

— Nossa!! que lugar bom para fazer pesquisa... é o oposto do que estamos precisando...

— O pior é que a escola inteira é assim... Olha só... Tem uma rampa na escola... Não pode correr ali! A criança vai cair... Tem um piso liso e eles se esfolam todos! Então a solução seria derrubar a rampa? Mudar o piso? Trocar a rampa, fazer alguma coisa?... É o espaço físico impedindo que a regra seja cumprida, isto está errado.

— Eu subo com eles cantando

— Até aí tudo bem! Isto é bom. Você achou uma alternativa! E quando você não estiver junto? Ela, entre risos, diz:

— Eles descem correndo... E é muito gostoso descer correndo!

— E quando eles descem, o que você faz?

— Eu belisco!

— Eu não acredito!!!

— É amoroso...

—Não tem nada de amoroso nisto! É um reforço negativo porque beliscão não corrige, não educa, só machuca.”