

# As Regras e o Ambiente Sociomoral da Sala de Aula

Telma Pileggi Vinha  
Luciene Regina Paulino Tognetta

**Como citar:** VINHA, T. P. V.; TOGNETTA, L. R. P. As Regras e o Ambiente Sociomoral da Sala de Aula. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-65. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p35-65>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## AS REGRAS E O AMBIENTE SOCIOMORAL DA SALA DE AULA

*Telma Pileggi VINHA*

*Luciene Regina Paulino TOGNETTA*

### INTRODUÇÃO

Atualmente, observam-se nas escolas professores e especialistas que discorrem sobre a validade de se elaborar regras em conjunto com os alunos, por meio de rodas de conversas ou de assembléias, visando, principalmente, o desenvolvimento da autonomia moral e o favorecimento do diálogo como forma de resolver os conflitos. Todavia, constata-se que, não raro, por trás desses mecanismos aparentemente democráticos, são legitimadas práticas ainda autoritárias. Observa-se, em geral, que o enfoque está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação de indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Assim, comumente são presenciadas formas de indução em que se percebe um grande empenho do professor para que os alunos “elaborem” determinada norma que ele julga ser a melhor para aquela situação. Outras vezes, evidencia-se uma espécie de “democratismo”, cujo poder decisório apenas é passado pelo professor ao grupo quando lhe é conveniente, ou seja, os alunos somente são chamados a “discutir” os problemas de interesse do docente, tais como indisciplina, desobediência a uma regra, a não-realização de determinadas atividades, etc. Observa-se, ainda, o espaço das assembléias sendo utilizado principalmente para legitimar regras que atendam as necessidades dos professores, que, não raro, são autoritárias e unilaterais. Por outro lado, encontram-se outras escolas em que, na prática, as normas são pré-determinadas apenas pelos adultos, somente cabendo aos alunos obedecerem, concordando ou não com as mesmas.

Por trás do processo de elaboração das normas e dos mecanismos utilizados para que estas sejam obedecidas, subjazem as concepções dos professores sobre o que são as regras, para que servem e ainda como acreditam que o sujeito as legitima, da mesma forma em que são caracterizados o ambiente sociomoral<sup>1</sup> da classe e o tipo de relações interpessoais que são estabelecidas. Considerando que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferem na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, pretendemos, nesse artigo, discutir algumas das situações vivenciadas sobre essas questões, que foram observadas numa pesquisa de doutorado (VINHA, 2003).

Consistindo em um estudo de caso, esta pesquisa objetivou avaliar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos. Para investigar os diferentes modelos pedagógicos foram selecionadas duas classes do 3º ano do ensino fundamental (crianças de 9-10 anos) de escolas públicas (nível socioeconômico baixo), com uma média de 34 alunos, cujas docentes tinha mais de 10 anos de experiência, possuíam perspectivas epistemológicas e constituíam ambientes sociomorais bastante distintos, sendo que uma atuava sob orientação construtivista e a outra de forma tradicional tanto na maneira como trabalhavam a aquisição do conhecimento, quanto com relação às interações sociais.

Ao identificar o ambiente sociomoral, utilizando o instrumento elaborado por Tognetta (2003), constatou-se que, na classe tradicional (A), o ambiente predominante era coercitivo (B), enquanto a outra apresentava características de ambiente cooperativo. Por caracterizarem-se como ambientes antagônicos em que na classe A as relações eram coercitivas, pautadas no respeito unilateral, a professora centralizava as decisões, determinava o que podia ou não ser feito, resolvia os problemas e impunha as normas, e na classe B era embasado no respeito mútuo, com predominância de relações cooperativas, em que o processo decisório, assim como a elaboração de regras, eram realizados pelo grupo e a professora possuía um papel de mediadora, considerou-se mais apropriado denominá-los como ambientes autocrático e

---

<sup>1</sup>Devries e Zan (1998, p.17) definem um ambiente sociomoral como “[...] toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

democrático. Tal denominação é utilizada por Lewin (2002), que considera que uma das diferenças entre os líderes de ambos os grupos é que o democrático não impõe, como o autocrático, seus objetivos ao grupo. Na democracia, a determinação do programa é feita pelo grupo como um todo, cabendo ao líder “liderar” e não “comandar”.

Ao denominarmos o ambiente escolar como democrático, evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem deveriam) para decidir, como, por exemplo, na escolha dos professores, na determinação dos horários, etc. Todavia, o que se pretende com a utilização deste conceito é evidenciar que neste ambiente estão sendo propiciadas para as crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, estimulando a aprendizagem desse sistema. Kohlberg (1989, p.30) salienta a dificuldade de se estabelecer estas relações e a amplitude de tal conceito. Segundo o autor, “[...] democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa”.

A partir da identificação, descrição, comparação e análise dos ambientes escolares<sup>2</sup>, comprovando diferenças significativas entre ambas as classes, investigamos se esse ambiente influencia a maneira como os alunos relacionam-se e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos.

Para a coleta de dados foram realizadas 26 sessões de observação nas escolas em que se procurou observar as diferenças no ambiente de ambas as classes, ou seja, a maneira como ocorriam as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, o ambiente sociomoral, as regras existentes e como eram criadas outras normas, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, como as próprias crianças lidavam com os mesmos. As sessões foram registradas por meio de protocolos de observação e filmagens de situações de sala de aula.

---

<sup>2</sup> Na pesquisa foram descritas, comparadas e analisadas as diferenças encontradas nesses ambientes escolares com relação: aos objetivos da escola nas séries iniciais do ensino fundamental; ao espaço físico; à estrutura das atividades diárias realizadas na classe e o trabalho com o conhecimento; à (in)disciplina; ao ambiente sociomoral da classe; ao relacionamento com a família.

Foram também realizadas entrevistas com as professoras, visando investigar as concepções que possuíam sobre os aspectos que estavam sendo observados. Para examinar como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais foram utilizados principalmente os níveis de Entendimento Interpessoal de Selman<sup>3</sup> (1980; 1989) e as análises foram qualitativas.

Para avaliar como as crianças interpretam e resolvem conflitos propostos foram sorteadas seis crianças de cada classe e apresentadas para cada uma situações-problema envolvendo conflitos interpessoais e lâminas contendo desenhos de manifestações de conflitos comuns na escola. Para conduzir essas entrevistas, utilizou-se o método clínico de Jean Piaget. Com esse instrumento procurou-se investigar as formas de interpretação e resolução de um conflito hipotético, analisando se essas crianças conseguem imaginar as causas prováveis de um conflito a partir de suas manifestações e quais são os procedimentos que sugerem para que se resolvam as situações-problema e os conflitos propostos. Os dados foram analisados qualitativamente de acordos com as pesquisas de Selman (1980, 1989) e de Piaget ([1932], 1977).

Este artigo visa apresentar considerações sobre alguns aspectos que foram observados na pesquisa supracitada com relação à elaboração das regras nas duas classes e aos procedimentos utilizados para que as crianças as cumprissem, analisando as conseqüências do processo empregado na formação destas. Nas considerações finais serão apresentados outros resultados encontrados nesse estudo.

Em entrevistas realizadas individualmente, as professoras afirmaram ter como objetivo a longo prazo, entre outros, a formação de pessoas autônomas, responsáveis, críticas e capazes de tomar decisões. Todavia, apesar de objetivos semelhantes, o ambiente sociomoral que proporcionavam para suas crianças interagirem possuíam características bem diferentes, assim como eram distintos a qualidade das regras e os processos empregados para que fossem obedecidas. Todavia, antes de enfocarmos os diferentes tipos de regras e as formas utilizadas para que não fossem descumpridas, faz-se necessário refletir inicialmente sobre como esses valores se desenvolvem...

---

<sup>3</sup> Este autor elaborou níveis que mostram o desenvolvimento da capacidade de compreender a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião. Os níveis de entendimento interpessoal propostos por Selman envolvem uma combinação de fatores cognitivos, afetivos e situacionais e pretendem avaliar o desenvolvimento das estratégias de negociação que ocorrem no momento da interação em situações de conflitos de sujeitos de diferentes idades.

### **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL SEGUNDO A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET**

No livro *O julgamento moral na criança*, Piaget ([1932], 1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação, etc.). É a partir de sua interação com as inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações que a criança irá construir sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça, etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato. Ao contrário do que comumente se pensa os valores morais não são ensinados diretamente. Não se pode ensinar a ser honesto, justo ou a respeitar o outro, com sermões, histórias ou lições de moral, nem em aulas específicas sobre o tema. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Ao relacionar-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social, mas para Piaget o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas... Para Piaget ([1932], 1977, p.11) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação, ou seja, no porquê elas são obedecidas: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Tanto a consciência moral como a consciência intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em “estágios” universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estágios de

desenvolvimento moral, mas sim, atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades. Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a anomia ou pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia, em que há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer as ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com essas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior, visto que são as pessoas com autoridade que sabem o que é bom ou ruim. Ele se sente obrigada a obedecer as pessoas que respeita. É a moralidade não contratual. Este tipo de moral é circunstancial, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões, condições, ordens, etc. A heteronomia é resultante das relações de respeito<sup>4</sup> unilateral, que se constitui em uma relação assimétrica, desigual, em que uma das partes detém maior poder, autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores.

No outro extremo das relações entre as pessoas formadoras dos sentimentos morais está o respeito mútuo. Segundo Piaget ([1932], 1977, p.331), este respeito constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade:

[...] o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.

Assim, o sentimento de temor, característico do respeito unilateral, não é extinto, mas vai sendo substituído por aquele oriundo das relações entre as pessoas que se respeitam como iguais. La Taille (1998, 2002) esclarece que com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade: respeitar e ser respeitado (ser reconhecido como pessoa de valor).

<sup>4</sup> Para Piaget o respeito é concebido como uma mistura de amor e medo.

Da mesma forma que a heteronomia é característica do respeito unilateral, o respeito mútuo leva à moral autônoma, não mais legitimando uma regra pela simples autoridade em si (a “interiorização” das regras corresponde a uma forma racional destas, portanto, crítica), passando a entendê-la como um contrato entre os iguais. É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros além de si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autorregulação). La Taille (2001, p.16) ressalta que

A pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.

Segundo esta perspectiva, na heteronomia a obediência ao valor não se mantém, pois depende de fatores exteriores, ou seja, a regulação é externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue. Por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Constata-se que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem.

Para Piaget, a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas), pelo contrário, é fundamental para a própria formação a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. Cooperar é realizar trocas de pontos de vistas, sentimentos, idéias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal em que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos. Assim, é a partir dessas trocas sociais que a criança desenvolve a personalidade e



o respeito, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar.

Inúmeras pesquisas (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003) têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage, se cooperativos ou autoritários. Estes estudos indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram ou não. Todavia, poucas em direção à autonomia. É impossível evitar mensagens que dizem respeito a moralidade, já que as relações intra-escolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado.

Um ambiente escolar coercitivo ou autocrático engendra em heteronomia, visto que predominam as relações de respeito unilateral, preponderando a autoridade do adulto e a submissão da criança, havendo a imposição de um sistema de regras obrigatórias, normas, verdades prontas e completamente elaboradas e os instrumentos geralmente utilizados para fazer com que aja o cumprimento das normas são as imposições em nome da autoridade e o uso de punições, ameaças ou recompensas (LUKJANENKO, 1995). Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade ou cooperação, portanto o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos a coordenar as diferentes perspectivas, ou cooperar.

No cooperativo, em que a autoridade do adulto é minimizada, considerando que a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares, são propiciadas e estimuladas as trocas sociais entre os alunos, com o predomínio das relações de respeito mútuo. Nessas relações respeitam-se princípios morais, e evita-se a imposição de regras prontas, pois estas são construídas por acordo de todos. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração e favorece o desenvolvimento da autonomia, visto que existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias.

A compreensão desses aspectos da moralidade é importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não

estiverem alicerçados numa convicção pessoal, os alunos não estarão prontos para seguirem as regras e os princípios, especialmente na ausência de uma autoridade. Porém, o que ocorre freqüentemente é que os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, professores, etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas”, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia.

Enquanto a criança é pequena, heterônoma, os procedimentos característicos de relações de respeito unilateral (obediência às regras em nome da autoridade, punições, ameaças, etc.), fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias, entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente esses mecanismos dificilmente funcionam. Então se observa o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o “bom comportamento”. Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

DeVries e Zan (1995), afirmam que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam submissos, obedientes e conformados, em todos os aspectos, tanto aos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo. Ressalta-se, porém, que uma educação pautada na obediência à autoridade, em recompensas, punições e situações humilhantes poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança, o que acarretaria em atitudes coerentes com estes valores independentemente das pressões do meio exterior. Em concordância com essa perspectiva La Taille (2001, p.18) ressalta a importância de cuidar da qualidade do ambiente sociomoral no qual a criança está interagindo

Por exemplo, se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

O desenvolvimento da autonomia moral e intelectual é uma importante meta para a educação, mas para isso é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto, mas, experienciando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça. O mesmo é válido para a igualdade, o respeito mútuo, etc. Visto que para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, consideramos a escola um local altamente propício para tais experiências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), no tema “ética” propõem justamente essa reflexão e a vivência de relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo na escola. Como foi visto, no espaço escolar poderemos favorecer sobremaneira o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação necessária para a construção da autonomia, ou não... Para isso, é preciso constantemente que os educadores analisem os objetivos que querem atingir, ou seja, o tipo de ser humano que pretendem ajudar a formar, e a coerência entre estes e a práxis pedagógica.

Foi visto que o ambiente sociomoral das classes das duas professoras que fizeram parte da amostra desta pesquisa possuíam características bem diferentes, da mesma forma como foram encontradas muitas diferenças com relação à quantidade e ao tipo de normas (conteúdos) e também divergiam os processos empregados para que fossem obedecidas, apesar de, nas entrevistas realizadas, ambas afirmarem, entre outros objetivos análogos, pretenderem formar pessoas autônomas...

#### **AS REGRAS E O AMBIENTE AUTOCRÁTICO**

Na classe classificada como autocrática, as regras existentes e que eram impostas pela professora visavam o bom comportamento e o controle. Em nome da disciplina, da “aprendizagem” ou do bom andamento dos trabalhos eram tomadas determinadas medidas autoritárias e impostas regras abusivas, como, por exemplo, querer que as crianças ficassem sentadas em silêncio após concluírem suas atividades ou ainda fixar um horário antes e depois do recreio para irem ao banheiro e beberem água. Outros exemplos de normas abusivas: as crianças não deviam conversar ou somente deviam fazê-lo quando solicitado pela professora; ficar sentado todo o tempo de duração

das aulas; não ficar se movimentando pela sala; estar sempre atento; não ficar fazendo outra coisa que não seja aquilo que a professora tenha mandado, etc. As normas não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas. Não eram necessários bons argumentos que justificassem a necessidade das regras, bastava somente a demanda da professora, que reforçava a submissão e a obediência acrítica.

Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, a professora valia-se de ameaças e sanções expiatórias, como, por exemplo, deixar as crianças sem o recreio ou retirar a educação física, realizar cópias, encaminhá-las para a diretoria ou contar aos pais: “Parece que tem gente que quer um bilhete para o pai...”; “Será que vou ter que chamar a diretora?”; “Vocês não querem ir ao recreio hoje?”; “Vou mandar bilhete para sua mãe porque você não está fazendo a atividade”; “Está difícil; ou nós vamos chegar a um acordo ou...”

Observou-se nessa classe, como em inúmeras outras classes de outras escolas, a necessidade de um controle demasiado por parte da professora, que demonstrava querer legislar sobre quase tudo. Os educadores pretendem determinar como os alunos devem se vestir (bonés, adornos, cor de tênis e calças, estilo, etc.), como devem se comportar (postura, local das mãos, se podem ou não chupar balas ou comer uma bolacha na classe, permanecer sentado, não falar, fazer filas, etc.) e como usar os materiais (pular linha, lápis, caneta azul, etc.). Ficam atentos às menores “transgressões”, considerando quase tudo como “desrespeito” à figura do professor: observam se os alunos retornam do recreio logo depois do docente; se ainda estão acabando de comer o salgadinho ou o restinho de um suco ao término do intervalo; se o aluno está chupando pirulito na classe; se está sentado com a nuca apoiada no encosto da cadeira; se quer ir ao banheiro pouco tempo depois do recreio; se está fazendo outra coisa na aula a não ser o exercício, etc. De forma contraditória, tentam ser rigorosos com os alunos, mas são bastante condescendentes consigo próprios, tanto em relação ao exemplo que dão, quanto em relação ao seu comportamento quando estão no papel de alunos ao fazerem cursos...

A relação educativa requer leveza, um clima bem humorado e amistoso. Se determinados comportamentos são válidos para um professor ao estar no papel de aluno, porque não são igualmente válidos para seus alunos? Tais atitudes são comuns em qualquer aluno e somente precisam

ser abordadas e discutidas quando está havendo o abuso ou excesso. Em sua maioria, são negociáveis. Dados encontrados por Fante (2003), em pesquisa realizada em escolas públicas e privadas, indicam que 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos. Perde-se, portanto, um tempo enorme e há um desgaste muito grande por parte do professor querendo legislar sobre coisas tolas e desnecessárias, o que acarreta tensão, estresse e angústia ao próprio educador e gera um ambiente tenso na classe. O professor, querendo controlar tudo, acaba “deixando passar muita coisa” e parece estar sempre “medindo forças” com os alunos, principalmente quando estes são adolescentes e já não mais aceitam tão facilmente imposições e regras que não possuem boas justificativas para existirem ou princípios que as sustentem.

Observa-se, ainda, que muitas vezes os professores se preocupam com “infrações menores” e deixam de intervir em situações em que os princípios morais foram desrespeitados de fato. Por exemplo: em uma classe de 6ª série, um aluno foi advertido porque estava usando boné durante as aulas. Nessa mesma turma, uma aluna veio dizer que havia sido chamada de “piranha<sup>5</sup>” pelo colega e a professora respondeu-lhe “Você é uma piranha?”. Diante da resposta negativa, a professora continuou: “Então, você é gente, não é peixe, por isso não ligue”. Ora, evidencia-se a inversão de valores: um aluno é advertido por causa de um boné e quando um outro agride verbalmente uma colega, ignora-se o fato? O que algumas escolas estão priorizando? O que estão ensinando ao dar tanta ênfase a “infrações” menores, deixando passar situações que envolvem agressão, desrespeito ou mesmo injustiça? Quando simplesmente não ignoram o conflito, acabam colocando no mesmo patamar regras “convencionais”<sup>6</sup> e “morais”<sup>7</sup>, como se fossem a mesma coisa. Desta forma, advertem e punem alguém que furtou ou agrediu da mesma forma que punem ou advertem uma criança que, brincando, esconde o tênis do colega ou não faz uma atividade; colocam-se no mesmo patamar regras como “agredir o colega” e “desrespeitar”, e outras como “não copiar a tarefa” e

<sup>5</sup> Piranha: Gíria cujo significado é “mulher que, sem ser necessariamente meretriz, leva vida licenciosa” (Ferreira, 1999).

<sup>6</sup> Conjunto de regras de condutas consideradas obrigatórias para um grupo, mas não universalizáveis, como, por exemplo, “não fazer barulho em sala de aula” ou “comer com talheres”.

<sup>7</sup> São regras especificamente relacionadas “[...] às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia da pessoa e do bem-estar alheio”. (La Taille, 2002, p.17). Alguns exemplos seriam a violência e pegar ou destruir algo que pertence a outra pessoa.

“chegar atrasado”. Como essas crianças e jovens vão estabelecer hierarquias entre as normas e os princípios?

Um outro aspecto que merece atenção é que a “infração” do uso do boné, assim como a indisciplina ou a desobediência, é algo que vai de encontro à autoridade do professor (relação *eu-elas*) e o desrespeito ou a agressão entre os iguais ocorre na relação entre eles (relação *elas-elas*), portanto, não “afeta” diretamente o professor. Assim, o professor, em geral, intervém mais e de forma mais firme nas primeiras do que nas segundas, omitindo-se por não estar envolvido, não apenas perdendo valiosas oportunidades de trabalhar os valores e as regras diante dos conflitos entre eles, como permitindo que ocorram numa instituição educativa situações que ferem explicitamente os princípios morais.

Muitos professores e pais brigam com suas crianças, obrigando-as a cumprir essas regras absurdas, sem ao menos pararem para refletir se elas são de fato necessárias para ordenar as relações ou para o processo de aprendizagem, e se são justas e respeitadas. Ao serem questionados, esses educadores, freqüentemente numa atitude heterônoma, dizem: “mas é a regra da escola”; “essa norma já existe há muito tempo”; “se a regra existe, temos que cumpri-la”, “eles precisam aprender a obedecer as regras porque, quando crescerem, viverão numa sociedade com muitas regras”... Assim, atuam na manutenção de relações de respeito unilateral e reforçam a heteronomia. É a escola da obediência, da submissão. Como refletem DeVries e Zan (1998, p.36),

Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa idéia é perigosa para a democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde à socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola.

La Taille (1998, p.100) apresenta o resultado de uma pesquisa que comprova que a educação autoritária tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes a uma autoridade, mantendo altos níveis de heteronomia, pois a criança é “[...] submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias”. Refletindo sobre a imposição de normas e controle de comportamentos, considera que, ao fazer com que a criança aceite a disciplina imposta sem preocupar-se com sua compreensão, estabelece-se uma relação de coerção, que embora seja “[...] um primeiro passo inevitável da influência adulta sobre a criança pequena, não leva por si só ao desenvolvimento intelectual e moral. As verdades e as regras morais impostas de fora acabam por se tornarem crenças e dogmas, contrárias, portanto, ao pensamento racional” (LA TAILLE; FLOR; FEVORINI, 1991, p.30). Para esse autor, “[...] a postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma, mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção à autonomia” (LA TAILLE, 1998, p.97). Recordamos que, para Piaget, é necessário vivenciar relações de cooperação que oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia.

La Taille (1996, p.20) esclarece que “[...] toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente”. Ao contrário das concepções de professores que associam o comportamento disciplinado à obediência, o autor não acredita que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, pois “[...] certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais, quando, por exemplo, um estudante é humilhado ou injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam”. É preciso ter cuidado ao avaliar as situações de indisciplina, sendo necessário considerar “[...] as razões de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados”. Segundo esse autor, para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, “[...] é preciso que o adulto mostre que tem uma vontade e que ela é muito forte”, mas se os professores não possuem um bom argumento para justificar essa regra, ou mesmo se ela não é muito necessária, é melhor repensá-la. Assim sendo, o professor, antes de elaborar uma regra, deve refletir se “vale a pena ‘brigar’ por ela”, portanto, se é de fato necessária. Araújo (1996, p.110) ressalta que é necessário analisar com cuidado o fato de o sujeito não cumprir as normas da escola. É preciso observar a natureza

da regra, se é justa e necessária, e a maneira pela qual foram estabelecidas, se imposta autoritariamente ou por mecanismos democráticos. “Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros obedeçam!”.

Da mesma forma que não crê que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, La Taille (1996) também não considera que aquele aluno que segue normas escolares de comportamento seja necessariamente um modelo de virtudes, pois ele pode agir dessa forma simplesmente por medo de ser punido, ou por achar que não vale a pena enfrentar os professores ou diretores. Em concordância com esse raciocínio, Kamii (1982, p.10)<sup>8</sup> ressalta:

Nada tenho contra o “bom comportamento”, “respostas certas” ou notas máximas. Pelo contrário, aprovo tudo isso. Mas há uma enorme diferença entre uma resposta certa proferida com autonomia, com convicção pessoal e outra proferida heteronomamente através da obediência [...]. Do mesmo modo, há uma enorme diferença entre “bom comportamento” adotado autonomamente e o “bom comportamento” resultante da conformidade cega.

Um outro aspecto relacionado às normas na escola é o que se destina a evitar conflitos, como fica evidente nas seguintes falas da professora: “As crianças ficam tirando os bonés umas das outras e depois ficam chamando a professora para resolver, interrompendo a aula”; “Logo no início do ano, já aviso que não podem trazer qualquer objeto diferente do que foi pedido na lista de materiais, porque algumas crianças ficam com vontade de ter o objeto também, e isso sempre acaba mal, gera desavenças ou mesmo furtos”. Por trás desse tipo de regra, subjaz a concepção de que os conflitos são negativos, daí a necessidade de serem colocadas normas que possam evitá-los ou que contribuam para que sejam rapidamente resolvidos. Ressalta-se que os conflitos interpessoais sempre estarão presentes na escola. Não podem, portanto, ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas. O irreal é crer que raramente surgirão ou gastar grande energia para tentar evitá-los. É necessário compreender com tranquilidade que essas desavenças sempre existirão e fazem parte das relações humanas, deixando de acreditar que harmonia signifique ausência de conflitos. A teoria construtivista compreende os conflitos como oportunidades para se trabalhar valores e regras. Esses

<sup>8</sup> Conferência apresentada no Círculo de Crianças de Chigago, 1982.



conflitos nos dão “pistas” sobre o que as crianças precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só possível pela interação social. A ênfase não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim, no processo. O que irá fazer a diferença é a *forma* pela qual os problemas são enfrentados.

A visão construtivista compreende o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas o vendo como um problema a ser administrado. Ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve aproveitar os mesmos como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, a buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. Por exemplo: as situações em que há agressões físicas ou verbais entre as crianças podem ser aproveitadas para trabalhar a expressão dos sentimentos, a coordenação de perspectivas, a resolução das desavenças por meio do diálogo e a busca de soluções que satisfaçam, pelo menos em parte, os envolvidos; os pequenos furtos servem para a criança ir aprendendo a não pegar o que não lhe pertence sem autorização, o significado do “emprestar”, a reflexão sobre os ganhos imediatos, mas a perda com relação imagem de si, e assim por diante. Dessa forma, ao invés de impedir o conflito, quando há episódios de “mau uso” do chiclete ou do boné, o educador ou aluno pode colocar o problema ao grupo, discutindo-os, refletindo nas condutas e conseqüências e estabelecendo acordos (“Será que conseguiremos usar o boné ou mascar chicletes sem causar transtornos ou incomodar as pessoas?”, etc.).

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior das normas, os educadores as tornam exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de experimentações efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as instituiu estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma,

que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa.

Considerando que os valores e normas são transmitidos em inúmeras situações do cotidiano escolar, Menin (1996) considera que, com o objetivo de “disciplinar” os alunos, as escolas estão favorecendo a manutenção da heteronomia. Essa manutenção ocorre quando: há a predominância de uma relação de coação entre o professor e o aluno; são privilegiadas as atividades realizadas individualmente, impedindo as trocas sociais entre os alunos; são impostas regras desnecessárias e com “excesso de significado”, que somente ensinam que obedecer é importante; e é ensinada a moral tal como se esta fosse uma “matéria a parte”. Essa descrição encaixa-se nos procedimentos e relações estabelecidas nas escolas autocráticas, cujos educadores, mesmo sem intenção, contribuem para a conservação de altos níveis de heteronomia em seus alunos.

#### **OS PRINCÍPIOS, AS REGRAS NÃO NEGOCIÁVEIS E AS REGRAS CONTRATUAIS**

Observa-se em outras escolas o extremo oposto, em que quase tudo, principalmente o que interessa ao professor, é “combinado”, evidenciando uma interpretação reducionista do processo de elaboração de normas. Equivocadamente, é comum os educadores acreditarem que qualquer coisa relacionada a comportamento deva ser combinado, discutido, negociado; que aquilo que o grupo de crianças decide deve ser aceito, porque “partiu da classe”. Entretanto, é preciso esclarecer que nem tudo se discute. Há determinadas normas que não são negociáveis. Não se discute, por exemplo, se é permitido ou não bater nos outros. Para La Taille (1998, p.101), “[...] não se faz uma pergunta cuja resposta já está de antemão definida e inegociável”. Para ele, o professor pode afirmar claramente uma regra indiscutível (“não se bate nas pessoas”) e, por exercício de reflexão, solicitar às crianças que apresentem argumentos que sustentem esse imperativo, expressando ainda suas idéias sobre como gostariam de ser tratadas.

Se qualquer coisa for passível de discussão ou de pontos de vista, cai-se no relativismo moral, segundo o qual tudo é uma questão de opinião, tudo é válido, em que os adultos propõem discussões, mas não explicitam o que é certo ou errado. Considera-se que há princípios éticos que são universais, que são explicados, trabalhados, mas sua validade ou pertinência não são

discutíveis. Não se debate se é bom ser justo, ou se deve-se ou não tratar o outro com respeito, como se esses princípios fossem uma simples questão de pontos de vista, de opinião pessoal. O que se discute é “como se faz justiça?”, “o que significa tratar o outro com respeito?”. A escola deve possuir princípios gerais que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. O que se observa são regras em excesso, que muitas vezes não têm princípios claros e, ao analisá-las, percebemos, não raro, que são sustentadas por princípios contraditórios.

Faz-se necessário, por conseguinte, que a escola analise cuidadosamente os princípios que estão por trás das suas normas. Os exemplos que se seguem nos auxiliam a ilustrar essa idéia. Ao analisar o princípio da regra de que não são permitidas “manifestações mais íntimas” entre os alunos na escola (beijar na boca, “contatos voluptuosos”, etc), encontra-se a distinção entre os comportamentos que devem ocorrer em espaços públicos (coletivos) e privados (intimidade), portanto, há um bom princípio que a sustenta. Entretanto, o que está por trás das normas de “não conversar durante a refeição”, “não usar boné ou chupar balas durante a aula”? Há bons princípios embasando-as? Há boas justificativas para serem colocadas? Talvez o que as pautas seja tão somente a mera subordinação.

Puig (2000, p.153-154) considera que, “[...] seja qual for a abordagem, o posicionamento do educador ou da educadora em favor dos valores universais deve ficar muito claro”. O contrário também é válido: “[...] quando se fala de racismo, discriminação, violência ou exploração, a mestra ou o mestre deve posicionar-se, rejeitando claramente esses contravalores”. Todavia, o autor sugere que o professor não explicita sua opinião e favoreça o diálogo, mantendo-se neutro em alguns temas, tais como as crenças religiosas, os modos de vida, os modelos familiares e as maneiras de ver a sexualidade.

Como foi visto, os princípios que são básicos e norteadores não são debatidos, mas sim explicados; já as regras contratuais, que se fundamentam nos princípios, são discutidas e negociadas. As regras contratuais devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou seja, o bem-estar de todos. São acordos feitos que devem beneficiar a todos e têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula, incentivando o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões tomadas na classe, considerando um grupo cooperativo. Infelizmente, a escola,

em geral, ao invés de eleger os princípios que serviriam de diretrizes para estas regras, assim como para as ações, estabelece uma extensa lista de normas no seu regimento (que poderiam ter sido elaboradas por seus integrantes a partir dos princípios, refletindo os valores que trazem implícitos, favorecendo a aprendizagem da democracia). Dessa forma, observa-se que a escola possui muitas normas e poucos princípios.

Com relação à importância de se ter regras na classe, muitas vezes constata-se que nem o professor tem claro qual a finalidade das normas, justificando a sua elaboração de forma desprovida de fundamentação e com argumentos genéricos, dizendo, por exemplo, que “a sociedade tem regras e as crianças precisam aprender os limites”. Nem sempre se esclarece “quais” são esses limites, a diferença entre os tipos de regras e nem “o por quê” destas são analisadas pelo docente. Atualmente, é considerado construtivo “fazer regras” com os alunos. Todavia, o professor muitas vezes inicia esse trabalho com seu grupo sem ter estudado ou refletido sobre o papel destas. Assim, ignora-se também que as regras surgem de uma necessidade, portanto as famosas listas de regras não devem ser realizadas na primeira semana de aula, visto que muitos problemas ainda não foram vivenciados. É importante que, com o tempo, os alunos possam ir compreendendo que as regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo para resolver situações que surgem e balizar as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou pré-estabelecidos, nem privilegiam alguns em detrimento de outros.

As regras possuem características próprias que as diferenciam de outros tipos de regulamentações (leis, preceitos, prescrições, etc). Piaget considera que possuem duas características: serem coletivas e exigirem regularidade. Em concordância com esta concepção, Macedo (1994) esclarece ainda que as regras são regidas por alguns princípios que seriam: a flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a participação ativa dos integrantes na sua elaboração, a regularidade e o seu cumprimento por parte de todos que o integram.

É necessário considerar, ainda, que na instituição escolar coexistem dois tipos de regras. Há regras que são negociadas, pelas quais são realizados contratos (“combinados”) que foram mencionados acima e outras que não são negociáveis. As regras não negociáveis são apenas refletidas e explicitadas quando for preciso, não necessitando ser discutidas ou elaboradas por todos.

Macedo (1996) ressalta aos educadores a importância de haver regras que são obrigatórias para as crianças, ou leis como as classifica. Nem tudo pode ou deve ser combinado, como por exemplo, as regras de segurança ou de boa saúde: o escovar os dentes, não é e nem pode ser um “combinado”, pois é uma lei de boa saúde. O que pode ser feito ao colocar esse tipo de regra é dar uma certa margem de escolha dentro das limitações (“Crianças, vocês preferem passar o protetor e brincar no sol e na água ou preferem brincar na sombra?”), mesmo sabendo que ambas as opções desagradam a criança. Ao transformar uma limitação em uma escolha está sendo oferecida a ela pelo menos uma possibilidade de tomada de decisão. Para Macedo (1996, p.192, grifo do autor),

[...] as regras de *boa saúde, bom estudo, boa convivência social* são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se as interpretarmos como simples e puros combinados, encontramos um certo ‘democratismo’, que confunde tanto as crianças quanto os adultos.

Essas leis não negociáveis existem em pequeno número na classe ou na escola apenas quando realmente necessárias, e são reafirmadas de forma objetiva e firme quando surgem situações que as envolvam. Dizem respeito, principalmente, a não causar dano a si mesmo ou aos outros (incluindo o patrimônio). Na relação com a criança pequena há mais regras não negociáveis, que vão se tornando negociáveis conforme ela vai crescendo. No desenvolvimento moral a primeira interação da criança é com o universo das regras, que é concreto. Todavia, por volta dos 8 anos, ela abstrai o espírito das normas, entrando em contato com os princípios (começando, por exemplo, a questionar as situações de injustiça, compreendida como igualdade, ou ainda levando as intenções em consideração ao julgar uma situação), e, posteriormente, na adolescência, há a discussão sobre os valores (considerados como um investimento afetivo) (LA TAILLE, 2006).

Por conseguinte, é importante, conforme as crianças vão crescendo, saindo do “mundo concreto das regras”, que as matrizes das quais estas são derivadas sejam explicitadas a elas, para que tenham oportunidade de refletirem sobre os princípios. Uma pessoa moral é aquela que possui valores e princípios e que compreende as regras com tradução dos mesmos. Dessa forma, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas

leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir sobre o porquê de seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (MENIN, 1996).

### **AS REGRAS E O AMBIENTE DEMOCRÁTICO**

Nas classes democráticas, as regras contratuais são elaboradas em conjunto com os alunos em momentos específicos ou nas assembleias, conforme os problemas vão surgindo. Segundo Puig (2000, p.86), as assembleias são “[...] o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”. É, portanto, um espaço, onde as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais. As assembleias de classe tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como a resolução de conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com a duração de 90 minutos a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidos inicialmente por um adulto, como o professor polivalente, o professor-conselheiro ou orientador e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), sob orientação do adulto.

Na classe mais cooperativa foi observado que, no momento da assembleia, o item da pauta era apresentado pelo representante, havia a oportunidade de ser comentado espontaneamente por quem estava vivendo a situação e iniciava-se uma discussão sobre o mesmo. As crianças opinavam sob mediação da professora/representante, refletindo nas causas, debatendo como o problema estava ocorrendo e, em seguida, as idéias de resolução eram apresentadas e analisadas considerando os motivos que o geraram, resgatando, sempre que necessário, o respeito aos princípios. O enfoque era no processo e não no que poderia ser feito caso alguém não cumprisse as regras (castigos). Somente depois de analisadas as causas e as propostas apresentadas era realizada

a votação. Dessa forma, eram combinadas as regras para escolha dos grupos, para utilização de materiais, para apresentação de trabalhos, para o uso do banheiro, para organizar as atividades da classe, etc. A professora ou representante fazia o papel de interlocutor, apresentando o problema ou solicitando que o aluno o fizesse, e procurava intervir com questões que levassem as crianças à reflexão até elaborarem a regra, quando necessário. Algumas vezes um problema não era solucionado em um encontro, necessitando de um tempo maior para os ânimos se acalmarem e para chegarem a uma solução mais elaborada.

Foi observado que as regras eram de fato elaboradas pelo grupo, sem induções, como geralmente acontece na escola, isso porque a professora demonstrava acreditar na capacidade das crianças de chegar a boas soluções e compreendia que a maioria dos problemas de uma classe pertence ao grupo e não somente ao docente, portanto não caberia apenas a ela querer resolvê-los. Entretanto, não se aceitava tudo que era proposto pela criança; como mediadora desse processo, a professora procurava colocar questionamentos e contra-argumentos, realizando uma reflexão sobre a regra proposta: se era razoável, se não haveria uma solução melhor... Assim sendo, não se justificavam arbitrariedades em nome do “querer dos alunos”.

Essa professora dizia que o objetivo das assembléias era maior do que simplesmente resolver os problemas emergentes. Sem negligenciar a resolução do problema, procurava não enfatizar principalmente o produto final, mas o processo, visto que é essa vivência que é a promotora do desenvolvimento. Ela queria estimular a experiência democrática, o pensar sobre os próprios problemas, o sentimento de responsabilidade nas decisões, a cooperação, o falar e o ouvir, a compreensão das conseqüências de um problema vivido pelo outro, a coordenação dos diferentes pontos de vista, portanto, “não quero viver algo de fachada, apenas para fingir que sou democrática e resolver os problemas da forma que quero, que acho melhor. Isso é fácil, mas acho que não preciso mais disso, pois percebo que há coisas muito maiores envolvidas nesse processo do que a simples resolução de um problema, valendo a pena vivê-lo de fato. É claro que isto exige maior autocontrole de minha parte durante as assembléias para não induzir ou evidenciar minha preferência por uma alternativa, muitas vezes ‘escorrego’...”. Essa idéia de auto-regulação está presente quando DeVries e Zan (1997, p. 130) afirmam que “[...] o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de

regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação”.

Visando a legitimação autônoma das normas, quando era necessário colocar uma restrição, demanda ou dar alguma recomendação a uma criança, a professora procurava apresentar uma explicação da razão de ser da limitação, da necessidade da mesma. A justificativa apresentada não era pautada no medo ou na obediência à autoridade, como ocorria na classe autocrática que, não raro, justificava a regra ou a orientação dizendo, por exemplo, que “ela era a professora e sabia o que era melhor para as crianças”, ou porque “era para o bem delas”, ou, ainda, que “teriam que obedecer, porque senão iria contar para os pais ou para a direção”, ensinando, assim, que as regras devem ser cumpridas por obediência a uma autoridade. No ambiente democrático, a professora justificava-as, geralmente, pelas conseqüências do não cumprimento da norma ou pelo bem-estar individual e do outro, como por exemplo: “Bruno, xingar não vale, porque ofende, agride. Diga o que está errado ou o que está sentindo de outra forma, sem ofensas”.

Segundo Rhats et al. (1977, p.324) o ambiente de uma sala de aula deve refletir o profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes. “Quando o professor respeita os alunos, estimula-os ao respeito mútuo e ao autorrespeito”. Porém, faz um alerta, dizendo que isso não significa que os limites não sejam necessários para os comportamentos na sala de aula. Eles precisam existir, desde que sejam claros e justamente estabelecidos pelo grupo. Para Rath et al. (1977, p. 324), os limites refletem o objetivo da atividade; dessa forma,

[...] quando variam os objetivos, as atividades podem variar e o comportamento dos alunos pode variar com as atividades. Quando os professores e alunos concordam quanto ao objetivo, este pode controlar o comportamento. É possível pedir aos alunos que estabeleçam a relação entre seu comportamento e seu objetivo. Dentro de certos limites, existe um respeito básico pelas crianças.

Assim, nessa classe as regras eram poucas, apenas as mais necessárias, e valiam para todos, indistintamente. Não se observou, durante as assembléias, a elaboração de normas que reforçassem as relações de respeito unilateral (“obedecer o professor”, “ficar quieto enquanto o professor fala”). Chamou-nos a atenção que não havia regras vãs, como usar meias brancas ou chupar



balas. A professora dizia que, pelo fato de, uma vez estabelecida uma regra, ela ter de ser coerente demonstrando às crianças que estaria empenhada em sua validade (em fazer com que todos a cumprissem), procurava, antes de elaborá-la com o grupo, refletir se essa norma era realmente necessária; se garantia o bem-estar da maioria; se auxiliava na construção de um lugar respeitoso, justo e feliz e se valia a pena “brigar” por isso. Caso respondesse negativamente a algumas dessas questões, a regra era repensada. Muitas vezes não se fazia uma regra, mas somente se conversava sobre o problema e os sentimentos envolvidos, visando à conscientização de todos.

Ao elaborar uma regra não se estabelecia ao mesmo tempo a sanção que poderia corresponder ao desrespeito a essa norma. Isto porque, ao combinar-se uma sanção para determinada regra, está sendo transmitida a mensagem de que ela pode vir a ser desrespeitada, tanto assim que já está sendo previsto o que acontecerá com o infrator. E o outro motivo é que, devido às características de seu desenvolvimento, as crianças ainda não possuem condições de decidirem qual sanção é mais adequada, sendo muitas vezes injustos ou excessivamente rigorosos. Ao estabelecerem a regra e o “pagamento” no caso de infração, aprendem que a mesma pode ser desrespeitada (contanto que se pague o preço). Fica uma relação “custo-benefício”, pois a criança passa a calcular em termos do preço que vai pagar pelo não cumprimento da norma, quitando, assim, o “débito”. As assembleias são consideradas legislativas e não judiciárias. O papel de “juiz”, quando há uma infração, caberá ao professor ou especialista, refletindo sobre qual intervenção é a mais adequada, porém, nunca durante as assembleias.

Fazendo parênteses, percebe-se que em muitas escolas o “fazer regras com o grupo” acaba sendo considerado uma panacéia para todos os problemas, ou seja, observa-se grandes expectativas de que, com esses procedimentos, haverá a eliminação dos mesmos. Assim, o professor ingenuamente acredita que, quando surge algum problema ou indisciplina, basta fazer regras. Entretanto, constata-se que, freqüentemente, essas regras não dão certo. Um dos motivos é que atuam nas conseqüências de um problema e não nas reais causas do mesmo. Quantas vezes regras como “prestar atenção no professor”, “só é permitido ir uma vez ao banheiro em cada matéria”, ou mesmo, “conversar somente após terminar a atividade” colocam toda a responsabilidade sobre o aluno e disfarçam o verdadeiro problema, que pode ser uma didática pobre e

desinteressante. O professor precisa refletir se os indícios de indisciplina não são decorrentes de uma práxis pedagógica inerte, de uma atitude autoritária ou permissiva ou ainda, relacionados à ausência de uma boa dinâmica na classe (crianças muito tempo sentadas, esperando, sem fazer nada). Muitas vezes, a questão não deve ser resolvida com uma nova regra, mas, sim, com uma séria e imparcial revisão do problema, com tomada de consciência e com mudanças de atitudes, procedimentos ou estratégias pelo educador. É necessário procurar compreender os motivos reais, que seja feita uma revisão imparcial e profunda da questão, do contrário estar-se-á atuando apenas sobre as conseqüências e não na causa principal.

Constata-se que da mesma forma que as crianças trabalham com mais empenho para atingir uma meta que elas próprias colocaram para si, há também um respeito maior com relação àquelas regras elaboradas por elas e para elas. Observou-se na classe da professora democrática uma auto-regulação individual e do grupo maior do que na classe da professora autocrática. As crianças não ficavam esperando passivamente as ordens ou orientações da professora para agir, pois sabiam com antecedência e por experiência o que fazer e a necessidade de se seguir certas normas. Muitas vezes, eram as próprias crianças que cobravam uma das outras quando uma regra estava sendo descumprida, o que indicava o sentimento de propriedade por essas regras, ou seja, que a infração à norma não era somente um desrespeito à autoridade do professor, mas sim contrária ao grupo que as havia estabelecido, isto é, aos próprios colegas.

Outras vezes era a própria professora, quando necessário, que intervinha, retomando as regras, procurando cobrar a coerência entre os atos e aquilo que havia sido acordado pela criança. Ela procurava questionar as crianças sobre os objetivos do grupo ou da proposta e refletir se os comportamentos que estavam tendo eram coerentes ou não com os objetivos.

Na classe democrática, quando era constatado que algumas regras não estavam “dando certo”, ou quando uma das partes se sentia prejudicada, o acordo anterior era novamente analisado, revisto e, se necessário, era reelaborado (ou combinavam-se outros), num processo de negociação constante. Ao rever e rediscutir as regras sempre que for preciso, ao modificá-las ou construir outras quando necessário, o professor está auxiliando a criança a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma, e que a validade dessa

regra não depende da autoridade de quem a impõe, mas sim, da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela; portanto, as pessoas podem mudar as regras. Atuando nessa direção, o ambiente educacional está favorecendo a compreensão pela criança de que as regras vão se construindo na medida da sua necessidade e são elaboradas por várias pessoas (e não só pela autoridade): pelo professor, pelos colegas, por ela mesma, etc. (MENIN, 1996).

Não raro, foram observadas na classe democrática situações em que alguns alunos não cumpriam determinada norma acordada. Em nome do cumprimento às normas, a professora não se valia de processos que simplesmente levavam à obediência às regras externamente, como castigos, ameaças, punições, recompensas, etc. Ela parecia compreender que a associação do 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) dificultavam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. Observou-se que a professora não empregava ameaças ou sanções expiatórias, assim como não foram presenciadas situações vexatórias.

Provavelmente, devido ao processo de elaboração e de apropriação das normas, da própria auto-regulação e da regulação do grupo, e ainda, pelo fato de se permitir ou melhor, não se impedir a consequência natural dos atos das crianças (refletindo com elas sobre estas consequências), foram poucos os momentos em que houve o emprego de alguma sanção. Porém, quando era necessário tomar uma atitude, a professora valia-se da reciprocidade, que possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez mas, ao mesmo tempo, preserva sua dignidade. Nas situações observadas, em que foram empregadas atitudes de reciprocidade, os procedimentos foram no sentido de incentivar a tentativa de reparação do dano causado (tanto nos sentimentos do outro como em algo material) e a exclusão temporária do grupo social.

A idéia que fundamentava essas atitudes era a de que uma pessoa disciplinada não significa aquela que é treinada para obedecer, mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro. Para Piaget, o educador deve recorrer muito mais à reciprocidade do que à autoridade, “[...] que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral” ([1948], 1973, p.79).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa supracitada (VINHA, 2003) na qual foram retirados os dados analisados neste artigo, investigamos se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. Os resultados indicam que, apesar de pertencerem ao mesmo nível socioeconômico e possuírem a mesma faixa etária, encontrou-se na classe cujo ambiente foi considerado autocrático (A), um menor desenvolvimento das crianças com relação aos níveis de entendimento interpessoal de Selman (1980; 1989) na resolução de conflitos hipotéticos e nas interações entre os pares. As crianças dessa classe apresentavam: menor controle de suas emoções, uma certa impulsividade e dificuldade na coordenação de pontos de vistas e sentimentos, ainda mais quando seus interesses estavam em jogo; freqüentemente, surgiam expressões que denotavam irritação, críticas, delações, insultos e ameaças. Essas crianças tendiam a relacionar-se de forma pouco harmoniosa, competiam entre si e as estratégias utilizadas quando se deparavam com conflitos eram mais impulsivas, autocentradas e pouco elaboradas.

Na classe B, que possuía um ambiente mais democrático, constatou-se tanto ao resolver as situações-problema propostas quanto nas interações sociais um maior desenvolvimento de acordo com esses níveis. As relações entre as crianças eram mais harmoniosas e recíprocas e durante os conflitos negociavam de forma mais elaborada, empregando diferentes estratégias que levavam em conta os sentimentos e os pontos de vista dos outros, demonstrando maior empenho para buscar alternativas de soluções que fossem satisfatórias para os envolvidos. Dessa forma, eram mais bem-sucedidas na resolução dos mesmos do que as crianças da classe A.

Comprovou-se, por conseguinte, que, tendo como parâmetro os níveis de entendimento interpessoal atuados de Selman, as crianças que pertenceram a um ambiente democrático apresentaram um desenvolvimento maior do que aquelas que fizeram parte de um ambiente autocrático. Estes resultados confirmam que o ambiente escolar influencia a formação das crianças tanto individualmente quanto na forma como se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento.

Apesar de ambas as professoras que fizeram parte da amostra dessa pesquisa terem como meta a formação de pessoas autônomas, constatou-se,

portanto, que não bastam boas intenções e nobres objetivos; faz-se necessário oferecer de fato um ambiente sociomoral favorável a esse desenvolvimento. Na classe autocrática, ao mesmo tempo em que se discursava sobre a autonomia e respeito, ensinava-se na prática que o certo é obedecer, não questionar, submeter-se. Querer formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, ou seja, colocar a autonomia como objetivo da educação, implica necessariamente na reformulação da atuação pedagógica do educador. A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança vivencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente. O professor precisa conhecer bem como seu aluno se desenvolve e aprende, para que realmente o auxilie nesse processo, adequando o ambiente escolar de forma a respeitar essas características infantis, e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas como ocorre cotidianamente. Ao invés de utilizar procedimentos temporários da educação para o presente, que leva o sujeito a conformar-se com as normas, devido às manipulações feitas pelos adultos, como o poder da autoridade, o uso de recompensas (notas altas, pontos positivos, considerações especiais, elogios, etc.) e de punições (notas baixas, advertências, castigos, ameaças, etc.), visando à formação de pessoas autônomas, faz-se necessário que a apropriação das normas seja por meio da reflexão, discussão e ação, permitindo à criança perceber as conseqüências naturais decorrentes de suas atitudes (reciprocidade).

Os procedimentos empregados pela professora que buscava construir em sua classe um ambiente sociomoral cooperativo, favorável ao desenvolvimento da autonomia, são coerentes com os apresentados na introdução dos PCNs (BRASIL, 1997), que propõem que os princípios éticos sejam explicitados de forma clara na escola, mas que, todavia, sejam incentivadas a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. A capacidade de inserção social, ou seja, o fato do aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de grupos sociais ou de uma classe e de comprometer-se com questões que considere relevantes para a vida coletiva, é vista como nuclear ao

exercício da cidadania. O desenvolvimento da capacidade de inserção social é concebido como necessário para que se possa superar o individualismo e atuar considerando a dimensão coletiva. Assim, propõe-se que os alunos participem democraticamente da vida escolar de forma mais efetiva, visto que a aprendizagem de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial para o desenvolvimento dessa capacidade.

#### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.
- \_\_\_\_\_. *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. 1993. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 1993.
- BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualità in Psicologia*, Roma, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2012.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 123-140.
- \_\_\_\_\_. Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, Washington, D. C., v. 51, n. 1, p. 4-13, Nov. 1995.
- FANTE, C. *Fenômeno bullying*. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI*. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.
- KAMII, C. *Educação construtivista: uma orientação para o século XXI*. 1982. Mimeo.
- KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madri: Alianza, 1989. p. 71-100

LEWIN, K. *Os processos educacionais*. Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales. 2002. n. 116. Disponível em: <<http://www.continents.com/Art106.htm>>. Acesso em: 1 set. 2002.

LUKJANENKO, M. F. S. P. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, [1932], 1977.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, [1948], 1973.

PUIG, J. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

RATHS, L. E. et al. *Ensinar a pensar: teoria e aplicação*. São Paulo: EPU, 1977.

SELMAN, R. L. El desarrollo socio-cognitivo: una guía para a practica educativa y clinica. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*, Madri: Alianza Editorial, 1989. p. 101-123

\_\_\_\_\_. *The growth of interpersonal understanding: developmental understanding*. New York: Series Editor, 1980.

LA TAILLE, Y. J. J.-M. R. de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Autonomia e identidade. *Revista Criança*, Brasília, v. 35, p. 16-18, dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LA TAILLE, Y. J. J.-M. R. de; FLOR, C. M.; FEVORINI, L. B. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 78, p. 27-39, 1991.

A FORMAÇÃO DA PEDAGOGA E DO PEDAGOGO:  
PRESSUPOS E PERSPECTIVAS

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.