

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

ADOLESCÊNCIA E MORALIDADE: O PROFESSOR QUE FAZ A DIFERENÇA

ANDRÉA BONETTI GALLEGO

**PORTO ALEGRE
2006**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

G166a Gallego, Andréa Bonetti

Adolescência e Moralidade : o professor que faz a diferença /
Andréa Bonetti Gallego. – 2006.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS.

Orientadora : Maria Luiza Rheingantz Becker.

1. Relação professor–aluno. 2. Adolescência – Desenvolvimento
moral. 3. Respeito mútuo – Cooperação. I. Becker, Maria Luiza Rheingantz.
II. Título.

CDU – 37.015.32

Bibliotecária Maria Amália Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

ANDRÉA BONETTI GALLEGO

ADOLESCÊNCIA E MORALIDADE: O PROFESSOR QUE FAZ A DIFERENÇA

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

Orientadora: **Profa. Doutora Maria Luiza Becker**

**PORTO ALEGRE
2006**

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
RESUMEN.....	6
INTRODUÇÃO	7
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	9
1.1 Tema e definição do problema.....	9
1.2 Delimitação do problema de pesquisa.....	29
1.3 Questões teóricas	34
2. RESPEITO MÚTUO NA CONSTITUIÇÃO MORAL DO ADOLESCENTE	40
2.1 O desenvolvimento da moral na obra de Piaget.....	40
2.2 O adolescente na perspectiva da Epistemologia Genética.....	48
2.3 O professor como referência na constituição da moral.....	54
2.4 O direito à educação: de Piaget ao ECA.....	59
3. METODOLOGIA	65
3.1 O delineamento da investigação.....	65
3.2 Os sujeitos da investigação.....	71
3.3 Os acontecimentos na escola.....	73
3.3.1 O questionário piloto.....	74
3.3.2 Aplicação do questionário.....	76
3.3.3 As entrevistas.....	77
3.4 A definição das categorias de análise.....	79
3.4.1 A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral.....	79
3.4.2 Características dos Professores Significativos.....	81
3.4.3 Construção de valores: declarações e reflexões.....	82
4. OS RESULTADOS ALCANÇADOS.....	85
4.1 Análise das entrevistas com alunos.....	85
4.1.1 Caso I Professor Jorge.....	87
4.1.2 Caso II Professora Maria.....	97

4.1.3 Caso III Professora Lúcia.....	115
4.1.4 Caso IV Professora Teresa.....	121
4.1.5 Caso V Professora Fátima.....	132
4.2 Análise das respostas ao questionário escrito.....	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
6 . BIBLIOGRAFIA.....	164
7. ANEXOS.....	168

RESUMO

Este estudo pesquisou como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo/respeitado e ser relevante no processo de constituição da moral do adolescente, através das representações dos alunos. O principal referencial teórico utilizado foi a Epistemologia Genética, em especial o desenvolvimento moral na obra de Jean Piaget. O tema norteador desta pesquisa é a questão do respeito nas relações entre professor e aluno, considerada a partir do lugar de adulto significativo que o professor pode ocupar, facilitando ao aluno seu processo de desenvolvimento moral e o caminho para a autonomia e para a cooperação. A metodologia adotada define-se como uma pesquisa qualitativa, realizada através do método de estudo de casos múltiplos. Foi realizada em uma escola pública da rede estadual de Porto Alegre, elegendo como sujeitos os alunos adolescentes do terceiro ano do ensino médio e os professores indicados como mais significativos pelos alunos. A coleta de dados organiza-se em duas etapas, sendo a primeira um questionário escrito, que apontou quais os professores mais indicados pelos alunos como aqueles mais significativos/respeitados. Em uma segunda etapa foram entrevistados quatorze adolescentes selecionados na etapa anterior e os cinco professores mais indicados. Os dados foram organizados em casos constituídos de um professor e os alunos que o escolheram, buscando determinar as características da relação que se estabelece entre os alunos e este professor que faz a diferença. O resultados obtidos indicam que o professor que pode fazer a diferença para a constituição da moral da autonomia do adolescente é aquele que favorece que se estabeleçam relações de cooperação e respeito mútuo, sendo necessárias características de afeto e particularidade nestas relações. Evidenciou-se também a relevância da reflexão destes docentes sobre sua prática e sobre o desenvolvimento moral.

Palavras-chave: respeito mútuo, cooperação, adolescência, desenvolvimento moral, relação professor e aluno.

RESUMEN

Este estudio investigó como un profesor puede ocupar el lugar de adulto significativo/respetado y ser relevante en el proceso de constitución de la moral del adolescente, a través de las representaciones de los alumnos. El principal referencial teórico utilizado fue la Epistemología Genética, en especial el desarrollo moral en la obra de Jean Piaget. El tema que nordea esta investigación es la cuestión del respeto en las relaciones entre profesor y alumno, considerada a partir del lugar de adulto significativo que el profesor puede ocupar, facilitando al alumno su proceso de desarrollo moral y el camino hacia la autonomía y hacia la cooperación. La metodología utilizada se define como una investigación cualitativa, realizada a través del método de estudio de casos múltiples. Fue realizado en una escuela pública de la red estadual de Porto Alegre, eligiendo como sujetos los alumnos adolescentes de tercer año de escuela secundaria y los profesores indicados como más significativos por los alumnos. La colecta de datos se organiza en dos etapas, siendo la primera un cuestionario escrito, que señaló cuales eran los profesores más indicados por los alumnos como siendo aquellos más significativos/respetados. En una segunda etapa fueron entrevistados los catorce adolescentes seleccionados en la etapa anterior y los cinco profesores más indicados. Los datos fueron organizados en casos constituidos por un profesor y los alumnos que lo eligieron, buscando determinar las características de la relación que se establece entre los alumnos y este profesor que marca la diferencia. Los resultados obtenidos indican que el profesor que puede marcar la diferencia en lo que dice respecto a la constitución de la moral y de la autonomía del adolescente es aquel que favorece que se establezcan relaciones de cooperación y respeto mutuo, siendo necesarias características de afecto y particularidad en estas relaciones. Quedó evidenciada también la relevancia de la reflexión de estos docentes sobre su práctica y sobre el desarrollo moral.

Palabras clave: adolescencia, desarrollo moral, respeto mutuo, cooperación, relación profesor y alumno.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a questão das relações de violência protagonizadas pelos jovens, sua inadequação social e a possibilidade de uma intervenção educativa na construção da moral do adolescente, como alternativas para estas dificuldades, faz parte da trajetória anterior da autora, como psicóloga clínica de crianças e adolescentes e como colaboradora do Programa de Prestação de Serviço a Comunidade da UFRGS e seus orientadores voluntários.

O tema que norteia este projeto é a questão do respeito nas relações entre professor e aluno, considerado a partir do lugar de adulto significativo que o professor pode ocupar, facilitando ao aluno seu processo de desenvolvimento moral e o caminho para a autonomia e para a cooperação.

A revisão bibliográfica realizada mostrou a relevância do estudo atual do respeito e da moralidade do adolescente. Esse estudo pode trazer benefício à sociedade contemporânea, pois o jovem autônomo tem a oportunidade de desenvolver atitudes de solidariedade e justiça que podem contribuir para as relações morais na atualidade.

A construção do objeto de estudo destaca o papel do adulto significativo, no lugar do professor, na evolução da constituição moral do adolescente. O referencial Piagetiano, principal fundamentação teórica escolhida, é usado para aprofundar idéias focalizadas na dissertação como: desenvolvimento moral, respeito mútuo, adolescência e o professor como referência na constituição da moral. O capítulo traz ainda as contribuições de autores contemporâneos sobre as relações entre as idéias de Piaget a respeito dos direitos à

educação, publicadas em 1951, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, vigente no Brasil desde julho de 1990, focalizando as aproximações com a teoria de Piaget no que concerne à moral do bem comum.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento da investigação, caracterizada como um estudo de casos múltiplos, bem como o caminho percorrido na coleta e na análise de dados e a caracterização dos sujeitos investigados. Os procedimentos metodológicos são apresentados em duas etapas, primeiro a apresentação de casos constituídos entre os professores escolhidos e os alunos que os escolheram e em seguida a análise do questionário escrito aplicado aos adolescentes sobre a relação professor e aluno. Os procedimentos realizados estão descritos detalhadamente.

No quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais e as conclusões da dissertação. Destaca-se a importância da relação de respeito mútuo entre alunos e professor, para que este possa fazer diferença no percurso do jovem em direção à moral do bem.

1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O capítulo um é constituído de uma revisão bibliográfica com o objetivo de compreender e contextualizar a escolha do problema de pesquisa: *Como a relação de respeito mútuo com um professor pode mudar o posicionamento moral de um jovem frente à vida?*

Primeiro apresenta o tema e a definição do problema; logo, traz o caminho que leva a questão de pesquisa e a delimitação do problema; e, por fim, algumas questões teóricas.

1.1 TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Esta etapa busca contextualizar o tema da investigação, ou seja, o papel do adulto significativo, no lugar de professor, na evolução da constituição da moral no adolescente, apresentando as idéias de Piaget e de autores como Freitas (2003) e Araújo (1999), que refletem sobre esse tema na perspectiva da Epistemologia Genética e outras contribuições recentes de pesquisadores brasileiros como as de Dias (2001), Estrázulas (2003), Vinha (2000), Macedo (2003), Menin (2003) e Oliveira (2003), e também produções do PPGEDU/UFRGS, como as de Andrade (2003), Xavier (2003) e Waschow (2005).

A relevância do tema está na possibilidade da interação educativa na construção moral, ao tratar-se a relação entre professor e aluno como algo que, se construído através de uma relação de afeto e respeito mútuo, favorece a autonomia e a busca do bem comum.

Piaget, no texto “A solidariedade internacional” (1998/1931), afirma que o ideal de cooperação internacional, que, em sua época, pretendia-se fazer penetrar na educação das novas gerações, repousava sobre as noções de solidariedade e justiça.

O presente trabalho parte da idéia de que é possível uma educação moral dentro da escola. O professor, no lugar de adulto significativo, pode propiciar mudanças na história de vida dos adolescentes. Pergunta-se quem é ou como é o professor que pode fazer essa diferença, ou seja, aquele respeitado e admirado pelos alunos adolescentes.

Piaget (1973/1948) entende que três tipos de afeto interessam à vida moral e se apresentam inicialmente na constituição mental da criança: a necessidade de amor; o sentimento de medo em relação aos maiores e mais fortes; o sentimento misto, composto simultaneamente de afeição e temor, que é o sentimento de respeito.

[...] sentimento do respeito, cuja importância excepcional na formação ou no exercício da consciência moral foi ressaltada por todos os moralistas. Para alguns, o respeito constitui um estado afetivo derivado e único no seu gênero: ele não teria por objetivo os outros indivíduos, como o amor ou o medo, mas se prenderia diretamente aos valores ou às leis morais, encarnadas nesses indivíduos; respeitar uma pessoa consistiria assim em respeitar a lei moral naquele indivíduo (Kant), ou a disciplina que ele representa e aplica (Durkheim). Segundo outros autores, aos quais nos filiaremos, o respeito, ao mesmo tempo em que permanece suscetível de assumir secundariamente formas superiores, é, antes de mais nada, como os dois outros um sentimento de indivíduo para indivíduo, e começa com a mistura de afeição e de medo que a criança experimenta em relação aos pais e em relação ao adulto em geral. (Piaget, 1973/1948:73)

Uma educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral tem resultados inconvenientes, do ponto de vista moral e do ponto de vista intelectual. Ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina a que vai se submeter ou a colaborar neste processo, lhe é imposto um sistema de imperativos preestabelecidos e imediatamente categóricos.

O conceito de respeito torna-se a palavra-chave deste trabalho ao entendermos que, para Piaget, é a relação de respeito mútuo que leva à construção da moral da autonomia e ao sentimento de cooperação. Dentro do ambiente escolar, o adulto, na figura do professor,

só é significativo quando consegue estabelecer uma relação de respeito com o aluno, de modo a permitir que a moral do adolescente evolua.

Piaget (1998/1947) afirma que, para quase todos os estudiosos da moral, o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição da moral. Ele fala da existência de dois tipos de respeito: o unilateral, que implica desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado, e é característico das relações de coação; e o respeito mútuo, em que os indivíduos em contato consideram-se iguais e respeitam-se reciprocamente, o que ocorre na relação de cooperação. O respeito unilateral leva, junto com a relação de coação moral, a um sentimento de dever, mas um dever primitivo, no qual a criança permanece heterônoma. A moral resultante do respeito mútuo e da cooperação pode caracterizar-se pelo sentimento do bem, representativo da autonomia.

Para Piaget, a coação do adulto não é capaz de reprimir o egocentrismo infantil. A criança submete-se em aparência, ou seja, ela pensaria “devo obedecer somente quando sou observado”. Entretanto a submissão efetiva a uma regra só se dá quando ela é reconhecida como boa. No campo da justiça, ocorre o mesmo: “enquanto o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça” (Piaget, 1948/1998: 31).

Há grande diferença entre o respeito unilateral e o mútuo em relação à regra. No respeito unilateral, a única forma de impô-la ao indivíduo é a sanção. No respeito mútuo, a infração a regras de cooperação provoca a supressão momentânea dos laços de solidariedade.

Constituindo-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeições e de medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. (Piaget, 1973/1948: 75)

O próprio conceito de respeito, para Piaget (1998/1931), vem da admiração e do temor. Em uma relação de cooperação entre o professor e o aluno, o adolescente comporta-se de forma cooperativa por admirar o professor e temer perder o seu reconhecimento. “O medo só por si não coage, mas propicia uma obediência toda exterior, e aliás simplesmente interessada (obedecer para não ser castigado, etc.)” (Piaget, 1973/1948: 74).

O respeito mútuo, para Piaget (1998/1931), longe de provocar uma coerção espiritual, como o respeito unilateral, constitui o ponto de partida para a cooperação.

Piaget (1977/1932) concorda com a teoria de Bovet, quando afirma que um ser isolado jamais desenvolveria obrigações morais e que a lei não é a origem do respeito, mas é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens delas emanadas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. Piaget ressalta, no entanto, que a condição para o entrecruzamento de influências (por meio do qual evoluiria o respeito) produzir-se efetivamente é que o meio social seja bastante denso e diferenciado. Piaget (1977/1932) concorda com o ponto de partida da moral infantil apresentado pela teoria de Bovet, mas, no que se refere à evolução da consciência, entende que só é possível compreendê-la prolongando-se a compreensão para a existência de dois tipos de respeito, sob pena de se ficar preso à heteronomia.

Se não queremos fazer do bem um ideal platônico, o que seria ininteligível do ponto de vista psicológico, mas uma forma de equilíbrio imanente à consciência, convém, parece-nos, estabelecer uma diferença de natureza entre o respeito unilateral, que leva ao reconhecimento de normas heterônimas, e o respeito mútuo, para o qual não existe outra lei que sua própria mutualidade e que conduz, assim, à constituição de normas interiores ao seu próprio funcionamento. (Piaget, 1977/1932:333)

A questão da relação entre professor e aluno é apontada como determinante na constituição da moral do sujeito pelos diferentes autores consultados. A educação moral é algo que se torna essencial devido à crescente preocupação com o individualismo dos sujeitos na sociedade atual, cada vez mais violenta. Indivíduos presos a uma moral egocêntrica e heterônoma estão muito longe de um processo de cooperação ou da busca do bem comum, e, portanto, são muito mais suscetíveis a estar à margem de nossa sociedade.

Lia Freitas (2003), em sua tese de doutorado, faz um estudo teórico da obra de Piaget no que se refere à questão da moral. Para ela, a moral já vinha sendo estudada por diversos autores, quando Piaget publica em 1932 seu livro *O Juízo Moral na Criança*. A grande novidade está em Piaget criar uma nova linha de investigação, o chamado enfoque cognitivo evolutivo. Esse livro de Piaget foi, para Freitas (2003), fundamental na constituição de uma abordagem alternativa para explicar a moralidade em uma época em

que a teoria psicanalítica e as teorias da aprendizagem social preponderavam neste campo de investigação.

Freitas (2003) conclui que o objetivo de Piaget era, após explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, propor a sua ética. Este projeto ficou inacabado, por razões ainda não explicadas. Ela afirma que Piaget não foi o primeiro autor a observar a semelhança entre as normas lógicas e as normas morais, mas ele chamou a atenção desde o início de suas pesquisas para a semelhança entre o desenvolvimento do pensamento lógico e o desenvolvimento moral do ser humano.

Para a autora, ainda na mesma obra, Piaget se propõe a esboçar uma teoria dos valores qualitativos, tal como fez para o estudo do pensamento, em que o desenvolvimento das estruturas mentais é possível graças às trocas entre o organismo e o meio. Há assim uma semelhança estrutural entre as trocas cooperativas de natureza cognitiva e as relações de respeito mútuo. Desse modo, pode-se buscar a formalização do sistema de reciprocidade e descobrir facilmente analogias com as operações lógicas que intervêm em uma cooperação individual de natureza cognitiva.

Araújo (1996), em suas pesquisas iniciadas na dissertação de mestrado e continuadas em uma pesquisa longitudinal subsequente, observa a influência que ambientes democráticos ou autoritários podem exercer sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil. Investiga em crianças de seis e sete anos de idade o processo de desenvolvimento da cooperação. Focaliza a natureza das trocas sociais e intelectuais realizadas pelos sujeitos, antes do aparecimento das relações de cooperação, possíveis apenas com a construção das estruturas operatórias. A classe estudada foi escolhida por ter uma professora que estabelecia uma relação de respeito mútuo com os alunos, na concepção da Epistemologia Genética. A observação ocorreu semanalmente por um ano escolar, sendo coletados dados sobre a postura da professora em sala de aula e dos funcionários quando lidavam com as crianças. Essa professora assim se distinguia, porque todas as suas ações objetivavam o trabalho em grupo e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Araújo (1996) destaca que a melhor evidência da relação de respeito mútuo que predominava nessa classe era a postura da professora. Ela era sempre solícita às necessidades dos alunos e adotava uma postura verdadeiramente democrática frente a

impasses e dilemas que ocorriam em sala de aula. Era calma e equilibrada emocionalmente. Embora mantivesse sua posição de professora, respeitava a individualidade e as diferenças entre seus alunos e procurava criar um ambiente cordial, alegre e de respeito mútuo, pois tratava a criança como sujeito.

Os resultados apresentados na pesquisa de Araújo (1996), após a comparação entre crianças desta escola e de duas outras que seguiam uma educação tradicional, demonstram que as crianças que conviveram em um ambiente escolar cooperativo apresentaram maior desenvolvimento no juízo moral em relação às que conviveram em ambientes que privilegiam a coação e o respeito unilateral. Ele afirma que tais resultados concordam com os pressupostos de Piaget sobre moralidade e que o tipo de relação que as crianças estabelecem com os adultos e os pares, na escola, demonstra ser mais influente até mesmo que as diferenças socioeconômicas.

Ao examinarem-se as contribuições de Araújo (1996), pode presumir-se que o mesmo ocorre na adolescência.

Na segunda investigação (longitudinal), o autor “partiu da hipótese de que a conquista da autonomia pela criança, a partir da experiência democrática efetivamente vivenciada, sobreviverá de alguma forma em ambientes escolares autoritários” (Araújo, 1996:125). Pelos dados coletados ao longo do estudo, ficou então comprovado, inclusive estatisticamente, que as crianças que freqüentaram um ambiente cooperativo na pré-escola, mesmo indo para escolas autoritárias no ensino fundamental, mantêm o desenvolvimento do juízo moral mais elevado que as crianças que sempre estiveram em um ambiente autoritário.

Essas crianças correm assim menos risco de chegar à adolescência ainda muito presas ao egocentrismo, pois a construção da autonomia já está em processo.

Araújo conclui que seus dados empíricos corroboram os pressupostos de Piaget, sobre a influência que o convívio em ambientes democráticos exerce sobre o juízo moral infantil. O autor afirma que a construção de uma escola com um ambiente cooperativo tem por trás idéias baseadas na Epistemologia Genética:

Por esta teoria sabe-se que o conhecimento nem é herdado biologicamente pelo sujeito e nem é resultado somente de transmissão cultural, ele é construído na ação, ou na interação, entre o sujeito e o mundo que o rodeia. A moral, a ética, a

cidadania, assim como todos os conhecimentos, portanto também precisam ser construídas por cada sujeito, e isso se dá, necessariamente, por meio da ação. (Araújo, 1996:131)

Algo importante, que Araújo destaca e que também se relaciona com o tema escolhido para este trabalho, refere-se à questão do afeto (não no sentido psicanalítico, mas como propiciador do respeito mútuo). Para esse autor, entretanto, garantir um ambiente escolar democrático não assegura a ação moral de quem o experiencia, pois nada garante que quem tem um juízo moral mais autônomo venha a comportar-se de acordo com esses juízos.

A importância do estudo sobre o papel das emoções no desenvolvimento da moralidade, e da educação moral, é que essa questão abre todo um vasto campo de investigação, que precisa necessariamente ser percorrido pela ciência para que se possa conhecer os aspectos relevantes à construção da moralidade humana. (Araújo, 1996:133)

Araújo (1999) fala sobre o respeito como um sentimento que é experienciado nas relações interpessoais e que surge também a partir de reflexões interpessoais. O respeito para ele pode ser sentido, por outras pessoas, por seus valores e atitudes, como pode ser sentido por si próprio. Assim como Piaget, ele entende que Bovet é o precursor da idéia de que é o respeito que faz a consciência humana agir pelo bem. Araújo (1999) afirma que, para Bovet, o respeito é fruto da articulação entre o amor e o temor.

Ao partir apenas da idéia do amor e do medo, não se sai do respeito unilateral, conforme Araújo (1999). Para esse pesquisador, qualquer forma de respeito só pode existir, se houver um mínimo de afetividade na relação. Pode até haver obediência quando o medo é maior que o amor, mas somente sob coação efetiva. Araújo destaca a afetividade como o que permite que o medo, presente nas relações, não seja o da punição, e sim o de decair aos olhos do indivíduo respeitado. Este segundo tipo de medo é característico do ser autônomo, que regula suas relações pela reciprocidade e pela consideração pelas pessoas.

Araújo (1999), como Piaget, retoma de Bovet a assertiva de que a origem do amor e do temor sentidos pelo sujeito está na admiração. É a admiração que permite o vínculo dialético entre o amor e o temor presentes no sentimento de respeito.

Para respeitarmos alguém é necessária uma identificação com essa pessoa, via admiração. Se a relação é de respeito unilateral, baseada prioritariamente no temor, ou se é de respeito mútuo, baseada prioritariamente no amor, a admiração pelo outro é que garantirá que eu o respeite. (Araújo, 1999:35)

Em sua dissertação de mestrado, Jakeline Andrade (2003) trata das relações entre o ambiente sócio-moral e o desenvolvimento da autonomia em crianças na escola. Ela buscou relações que não privilegiassem nem a sociedade nem o sujeito, mas que apenas descrevessem a moralidade, expressa nos juízos, num ambiente sócio-moral determinado. Ela entende que o ambiente sócio-moral de cada sala de aula é construído pelas relações entre professores e alunos. Através de observações em sala de aula e entrevistas com professores, analisou o ambiente sócio-moral de cada classe e descreveu as tendências do desenvolvimento moral neste ambiente específico.

Andrade (2003) destaca a importância de realizar, através das tendências encontradas nos juízos dos alunos sobre problemas morais como a mentira, os desajustamentos e a justiça, um paralelo entre as relações interindividuais em sala de aula e o desenvolvimento da autonomia. Ela propõe a idéia de que um determinado ambiente sócio-moral na escola favorece ou inibe o desenvolvimento da autonomia tanto moral quanto intelectual.

Andrade (2003) conclui em seu trabalho que há diferenças significativas num único ambiente escolar. Confirma a hipótese que o ambiente sócio-moral próprio de cada sala de aula, construído pelas relações interpessoais entre professores e alunos, pode favorecer o desenvolvimento da moralidade dos alunos, na medida em que se privilegiam as relações de respeito, igualdade e cooperação.

O ambiente sócio-moral ideal seria caracterizado como o cooperativo porque procura minimizar a diferença – sem desconsiderar a assimetria – entre o adulto e a criança de modo a favorecer a cooperação, o respeito mútuo e as relações em grupo pautadas pela liberdade de expressão individual e pela tomada de decisões, com ausência de recompensas ou punições. (Andrade, 2003:169)

Andrade (2003) destaca a possibilidade de desenvolvimento pelas crianças de esquemas afetivos diferentes, dependendo do professor, com quem interagem, o que interfere na qualidade das relações. Afirma a importância de procederem-se estudos mais

específicos sobre a relação individual entre professor e aluno, que não foi o tema central de seu trabalho.

As idéias de Andrade reforçam as de Araújo, ou seja, só quando o professor assimila em sua Epistemologia a questão do desenvolvimento da autonomia é que o processo funciona e propicia que o aluno caminhe para a autonomia. Em outras palavras, o professor deve trabalhar como alguém autônomo e propiciar a autonomia nas relações.

Por outro lado, Adelaide Dias (2001), em sua tese de doutorado, analisa concepções de educadores infantis, sobre autonomia, moral e educação moral. Relaciona tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil. Para essa autora, a forma como os professores explicam a moralidade humana pode influir em suas ações educativas, nortear sua prática, o que demonstra a necessidade de uma reflexão sobre os fundamentos da educação moral, quando se pretende orientá-la para o desenvolvimento da autonomia.

Através de questionário sobre objetivos educacionais e de entrevistas mais aprofundadas sobre a concepção da moral e de educação moral dos educadores infantis, a autora pôde determinar as relações existentes entre concepções de autonomia moral e educação moral e o desenvolvimento de práticas educativas de construção da autonomia entre os educadores infantis. Dias (2001) destaca, como um dos resultados de sua pesquisa, que a maioria das educadoras infantis relaciona autonomia à capacidade de tornar-se independente do outro, ou seja, manifestam uma orientação individualista e subjetivista.

Para Dias, o mais interessante é desenvolver, na formação das educadoras infantis, uma proposta de educação sistematizada com produção, execução e avaliação de conteúdos que lhe são específicos, o que, para torná-la operante e útil para a formação e aprimoramento moral das pessoas, exige competência na execução e seriedade na condução. Ao trabalhar com as teorias de Piaget e Kolberg, a autora destaca a importância da noção de educação moral como desenvolvimento a partir da interação entre sujeito e ambiente moral. Uma dificuldade significativa, ainda hoje, é o fato de teorias éticas descontextualizadas servirem de base para a expressão do pensamento das educadoras, que entendem a moral como atributo individual.

A pesquisa de Adelaide Dias, apesar de tratar da educação infantil, é relevante para este trabalho, por tratar da autonomia e de como o professor interfere no processo de constituição da moral. Seu enfoque, no entanto, é diferente, pois trata da autonomia como fundamento de uma educação moral, enquanto a Epistemologia Genética entende que a autonomia deve ser trabalhada ao longo de todo currículo. Piaget discorda de uma discussão muito específica, preferindo promover a autonomia em toda relação dentro do ambiente escolar.

Entre os autores que buscam outras referências teóricas, a tese de doutorado de Maria Luisa Xavier (2003) contribui para a constituição deste tema de estudo. Ela investiga a população presente, nas escolas municipais de Porto Alegre, nas chamadas turmas de progressão. A autora – fundamentada nas teorias de Michel Foucault, nos estudos culturais e na etnografia – analisa o lugar ocupado por estes jovens e crianças, antes à margem da sociedade por deficiências materiais e afetivas, muitas vezes com déficit orgânicos ou psicológicos, e agora “incluídos na escola”. Ela percebe a importância do que caracteriza como “saber dar aula a quem ainda não sabe ser aluno”.

Xavier (2003) concentrou seus estudos na área da disciplina escolar por acreditar que este tema ainda é um dos problemas principais dos professores em sala de aula. Para ela, o comportamento desejado do aluno, condição necessária para que a aula ocorra, não desponta naturalmente, ele surge a partir de um processo de construção do sujeito. Contudo, conforme a autora, isto não é suficientemente tratado no período de formação dos professores. Assim, ela destaca a importância da formação do professor, como alguém que deve também ajudar no processo de socialização, de subjetivação, de construção de identidades, de regulação, de disciplina e de controle. O caráter construtivo e produtivo do poder e da disciplina deve ser discutido de forma substancial, para que os papéis possam ser revistos, tanto no ambiente escolar como na formação do professor.

Xavier retoma a importância do papel do professor na socialização de jovens e crianças marginalizados na escola, foca a questão da disciplina e a trata, prioritariamente, a partir da perspectiva do desenvolvimento.

A dissertação de mestrado de Silvana Waskow (2005) procura identificar as representações dos alunos adolescentes (séries finais do ensino fundamental e magistério)

sobre os processos disciplinares vividos na escola, através do referencial teórico piagetiano, com o propósito de inferir a dimensão moral atribuída à disciplina escolar. A autora busca identificar as formas morais predominantes no sistema normativo escolar, sob a perspectiva dos alunos, assim como seu juízo moral sobre situações do cotidiano referentes a regras e princípios de convivência. Utiliza a metodologia do estudo de caso. Primeiro, contextualiza o ambiente e o sistema normativo formal, através da observação e análise de documentos. Após, realiza a discussão de dilemas morais e entrevistas individuais com os alunos.

A pesquisadora observa que a maior parte dos alunos investigados apresenta níveis de consciência mais heterônomos em suas respostas e tende a delegar ao adulto a responsabilidade sobre seus atos. Destaca também a visão dos alunos quanto ao enfraquecimento da autoridade docente, manifestada pela atribuição a figuras de autoridade externas a regulação de princípios normativos da escola.

Waskow (2005) conclui que a quase totalidade dos jovens investigados considera que a disciplina na escola tem como fim o controle de condutas dos alunos, “alcançado, a partir de suas representações, por ações coercitivas e autoritárias” (2005:188). A honestidade nas relações foi valorizada por significativo número de jovens sob a perspectiva moral verbal, porém eles entendem que para cumprir normas escolares é válida a transgressão. Para muitos, as regras permanecem externas à sua consciência e com pouca atribuição de sentido. Em muitos casos, burlar o sistema normativo passa a ser considerado pelos alunos como parte da cultura escolar.

Para esta autora, fica evidente, na relação entre professor e aluno, a coexistência de modelos coercitivos e cooperativos, sendo os primeiros em maior número. A alguns professores foram atribuídas características que conferem o respeito e o afeto dos alunos, em que são privilegiados dois aspectos, o do conhecimento e o do papel afetivo e humano da relação, mostrando que o jovem valoriza a igualdade e a reciprocidade. Assim, Wascow (2005) destaca que a moral da heteronomia prevalece nos discursos dos alunos. Quanto às representações dos processos disciplinares vividos na escola, a orientação dos documentos institucionais como indicadores de promoção da autonomia moral não são suficientes para práticas pedagógicas emancipatórias, pois o sistema normativo se dá a partir das relações; a

escola ainda conserva na representação dos alunos paradigmas referentes à vigilância e ao enquadramento da juventude. Para ela,

Os problemas disciplinares na escola, incluindo as questões relacionadas a violência presente no cotidiano escolar, não podem ser pensados isoladamente do contexto social e cultural em que estão inseridos, pois revelam as vicissitudes da civilização contemporânea, que também caracteriza-se pela violência, pela desigualdade e pela exclusão. (Wascow, 2005:192)

A citada pesquisadora trata de uma temática semelhante à questão desta pesquisa, pois estuda o adolescente e a violência atual, como resultado de uma moral presa à heteronomia. Seu enfoque difere, no entanto, por se ater à questão da disciplina na escola na perspectiva do aluno. Como Araújo (1996) e Andrade (2003), ela vê o papel do professor como importante na constituição da moral do aluno.

Em sua pesquisa, Telma Vinha (2000) trabalha com a questão da ética nas relações professor-aluno como algo constituinte da moral na criança. Para esta autora, as normas e valores são transmitidos em inúmeras situações que ocorrem no cotidiano da escola, tais como regras da classe, comportamento dos alunos, relações interpessoais, entre outras, o que torna o professor alguém que está sempre trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que este é um aspecto intrínseco às relações entre as pessoas.

A partir de seus estudos de Kant e Piaget, a autora entende que a solução para os problemas da educação hoje é a formação plena e complexa daqueles que são os responsáveis por ela, onde o subdesenvolvimento da educação estaria relacionado às decisões sobre o trabalho pedagógico estarem embasadas, em geral no senso comum, e não em um estudo científico sério e consistente.

Dessa forma, a autora parte da idéia de que o professor pode criar em sua sala um ambiente adequado para a conquista da autonomia moral, destacando a importância da postura do professor, de suas atitudes, na constituição de uma relação de respeito mútuo com o aluno. Ela acredita na relevância do trabalho com o professor por considerar que a pedagogia não pode ser alicerçada apenas no bom-senso, mas deve ser baseada na compreensão do desenvolvimento da criança, em especial quando se trata do desenvolvimento moral.

A pesquisa de Vinha busca comprovar que um estudo mais aprofundado pode auxiliar o professor a favorecer o desenvolvimento de uma moralidade autônoma na criança. Trata-se de um estudo experimental com professores pré-escolares que trabalhavam com o Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da prefeitura da cidade de São Paulo, no ano de 1991, que tinham sido submetidos a um curso de capacitação para professores com duração de 240 horas, curso esse que continha, entre seus módulos, um que tratava do desenvolvimento da moralidade infantil. A escolha de sujeitos deveu-se ao fato de a autora necessitar de professores que já houvessem estudado pelo menos os aspectos cognitivos e afetivo, do desenvolvimento infantil e os princípios básicos da construção do conhecimento, para que fosse possível se concentrar especificamente no aspecto social.

O projeto consistiu na comparação de dois grupos de professores, separados deste universo inicial. O grupo experimental foi constituído de professores que fizeram um curso de aperfeiçoamento e contaram com intervenções em sala de aula constituídas de observações e, a partir destas, discussão e orientação pedagógica, além de reuniões com os professores deste grupo – quando necessárias – ao longo de um ano. O grupo de controle recebeu apenas o curso.

Tal curso foi voltado a estimular as trocas de experiências, buscar novas estratégias pedagógicas para que os educadores as utilizassem em suas classes e construir um ambiente de estudo embasado na confiança no respeito mútuo, em coerência com aquilo que ensinavam. Já os procedimentos pedagógicos trabalhados com os professores facilitavam as trocas sociais e, conseqüentemente, a descentração, objetivando a evolução progressiva da autonomia moral nas crianças.

Como resultado de sua pesquisa, Vinha (2000) concluiu que os educadores que participaram do curso e fizeram parte do grupo experimental, com supervisão, demonstraram ter adquirido conhecimento mais profundo a respeito do desenvolvimento da moralidade infantil e uma maior segurança e domínio sobre o uso de procedimentos pedagógicos propícios para a construção de um ambiente cooperativo em suas classes. Constatou que os professores que se sentiram mais preparados para favorecer a conquista da autonomia moral

pelas crianças pareciam sentir-se mais autoconfiantes, demonstrando uma maior valorização de si próprios como profissionais da educação.

Vinha (2000) determina a importância da figura do coordenador em um curso de formação continuada para professores, pois este precisa ser o elemento que leva o outro a pensar, problematizando as situações para que os educadores reflitam e discutam, tomem consciência da forma como resolvem as situações, pensem em outras possíveis alternativas, reflitam sobre os princípios construtivistas e as implicações pedagógicas decorrentes, atuando, assim, de forma ativa sobre o objeto do conhecimento. A autora conclui que para o professor mudar efetivamente sua postura pedagógica é necessário que ele vivencie constantemente o que chama de ambiente sensibilizador, onde o conteúdo seja retomado, que haja estudo e orientação sistemáticos, onde ele vivencie todo esse processo, faça as necessárias reflexões, comprove sua prática diária, modificando aos poucos sua postura de dentro para fora, e não por pressão externa.

A pesquisadora entende que é necessário que se invista numa formação mais adequada e que se aperfeiçoe o docente, pois o professor conhecedor da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral tem a responsabilidade de, em sua prática pedagógica, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, propiciando um ambiente de respeito mútuo, permitindo que a criança construa seu conhecimento. Essa responsabilidade que, ao longo do projeto, foi buscada, fazendo o professor a sentir, faz com que, mesmo após o fim dos estudos, o trabalho desenvolvido pelo professor, decorrente da mudança em sua postura como educador, tenha continuidade.

Assim, Vinha (2000) acredita que a importância maior está na necessidade de investir na formação do profissional professor, em seu aperfeiçoamento para que, a partir de estudos aprofundados e sistemáticos, seja preparado para construir em sua classe um ambiente sócio-moral e cooperativo, propício à construção da autonomia moral.

A pesquisa dessa autora é interessante para este trabalho por trazer relevância à questão do investimento no professor, para que ele esteja preparado para ter em sua classe um ambiente sócio-moral cooperativo e propício à construção da autonomia, ou seja, a pesquisa da autora defende, também, a idéia de que, através da relação interessante entre professor e aluno, o desenvolvimento da moral na criança pode ser propiciado.

Lino Macedo (2003), em artigo para o XIX encontro de professores do PROEPRE, fala sobre a questão da prática docente e propõe pensar o processo de desenvolvimento do professor como sujeito e sua valorização como profissional, afirmando – assim como Vinha (2000) – que isto só pode se dar através da reflexão.¹

O tema do autor são as relações entre construção e emancipação em uma prática docente reflexiva. Ele propõe pensar o processo de desenvolvimento docente como forma de emancipação do professor.

O autor acredita na necessidade de que o professor possa se assumir como um profissional, apesar de nem sempre ser assim reconhecido. Cita que ser professor é uma profissão antiga e ao mesmo tempo uma das mais importantes, mas, mesmo assim, muitos professores não são reconhecidos como profissionais, e nem se reconhecem como tal, portando-se como se sua profissão fosse uma ocupação, uma extensão do lar, algo complementar e acessório.

Para Macedo (2003), o professor tem em sua função uma visão sincrônica, de coordenação, de contextualização, e diacrônica, de referência e direção, na prática pedagógica.

Macedo tem a hipótese de que a emancipação, a descentração, o compromisso e a responsabilidade são ferramentas, são valores que possibilitarão uma melhor atuação profissional do professor. Ele acredita que a emancipação e o desenvolvimento têm uma natureza complementar e indissociável, em que se emancipar é desenvolver-se, é abrir-se para as vicissitudes da vida: emancipar-se assim implicaria desenvolvimento e, por isso mesmo, descentração.

Desenvolvimento, descentração e emancipação na perspectiva de um sujeito particular... significa valorizarmos, por mais difícil que isso possa ser, as coordenações gerais de suas ações. Implica que, pouco a pouco, ele seja considerado como um sujeito epistêmico. (Macedo: 2003:87)

¹ Estes autores adotam a concepção de Piaget sobre reflexão. Montangero (1998) sintetiza o conceito de abstração reflexionante, na obra do autor, como um processo de formação de conhecimentos de natureza endógena, que conduz à construção de novas formas de conhecimento a partir de saberes que o sujeito já possui.

Trabalhando a partir da Epistemologia Genética, Macedo (2003) coloca que aquilo que caracteriza como emancipação – ou seja, comprometer-se com algo que ainda não é, mas pode se tornar – é equivalente ao que Piaget entendia por construção.

Defende, assim, a formação continuada dos professores, sem com isso supor que seu saber não tem valor, mas reconhecendo que o professor é alguém com uma profissão complexa, tal como outras profissões, em que os profissionais necessitam estar sempre trabalhando para seu aperfeiçoamento profissional.

A prática do professor, para o autor, deve ser uma prática reflexiva, possibilitando que questões, como, por exemplo, a inclusão de uma criança com limitações físicas, possam ser discutidas no contexto de formação continuada, pois em uma palestra é muito difícil que isto venha a aparecer. Esta reflexão deve ser sobre a prática, mas também deve ser teórica, pois as idéias do professor sobre seu fazer seriam também algo teórico, que pode ser, inclusive, mais forte que a teoria baseada em autores e especialistas no assunto.

Assim, Macedo (2003) defende que a prática reflexiva, a emancipação, a construção da forma como ele as analisa podem ser instrumentos fundamentais para que o fazer do professor seja assumido como uma profissão em toda a sua complexidade.

Áurea Oliveira (2003) relata, em artigo nos anais do XIX encontro do PROEPRE, sua pesquisa realizada sobre o educador como agente de conflitos morais, podendo auxiliar na construção da moralidade na criança. Apesar de a autora centrar seus estudos em uma busca formal por parte do professor do incremento de conflitos morais e o foco desta dissertação se voltar mais para a vivência da moral através de relações de respeito mútuo em si, seu trabalho é relevante, pois destaca a importância do papel do professor na constituição moral da criança.

Seu trabalho consiste na utilização de textos da literatura infantil, nos quais a conduta do protagonista venha a desencadear um diálogo entre o educador e o educando e entre educandos, através do qual se pudessem gerar conflitos cognitivo-morais, como um meio para propiciar as oportunidades necessárias para que crianças, pré-escolares, pudessem vir a experienciar oportunidades de raciocinar moralmente sobre temas éticos distintos e interessantes a faixa etária.

Esta pesquisa é baseada na obra de Hersh e a proposta pedagógica é embasada na teoria de Piaget e Kohlberg. Através do método clínico e utilizando a literatura como recurso, as discussões foram realizadas sob a forma de questões semi-estruturadas, com o objetivo de buscar a reflexão por parte do grupo sobre conflitos cognitivos e morais, existentes nos textos apresentados. As questões tinham por objetivo confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro, exigindo explicações lógicas, coerentes e consistentes por parte dos alunos.

O educador agia então como elemento desequilibrador, criando conflitos cognitivos, com o objetivo de estimular uma tomada de perspectiva pelo sujeito. Propiciando que a resposta de um sujeito engendre a do outro, o que, por sua vez, irá gerar, a cada momento, uma nova hipótese pelo educador, permitindo coerência e unidade no interrogatório.

Para a autora, ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com a clarificação de valores, o professor está atuando de forma positiva no processo de construção da autonomia moral, proporcionando ao aluno as oportunidades de tomar consciência de seus próprios valores, iniciando, assim, um processo de descentração de sua própria perspectiva, vindo a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção de sua moralidade.

Oliveira (2003) acredita que, ao provocar a reflexão sobre os conflitos cognitivo-morais, se propicia aos grupos a oportunidade de argumentar, discutir e questionar os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema, procurando coordenar as diferentes perspectivas do grupo, como dos elementos que faziam parte da história.

A partir da análise da resposta das crianças, a pesquisadora conclui a importância do papel do educador como um agente de conflitos morais que podem desencadear o processo de equilíbrio implícito na construção da moralidade.

Maria Suzana Menin (2003), em sua pesquisa, retoma o tema da escola como uma comunidade justa levantado por Kohlberg na década de setenta: ele propunha a escola como local de desenvolvimento moral, assim ela deveria ser organizada, de tal forma, a ser uma comunidade onde a justiça fosse ensinada como o valor mais importante e um procedimento básico das regulações das relações humanas e de orientação e construção de todas as normas e regras da vida escolar. O ensino da moral não ocorreria por transmissão

verbal de valores éticos ou morais, mas por vivências particulares que, por suas características, construiriam o desenvolvimento da moralidade.

O trabalho de Menin (2003) trata de algumas pesquisas sobre a escola e injustiça. Junto com Carbone (2003), a autora busca conhecer o que os alunos relatam sobre situações de injustiça na escola, verificando suas concepções de injustiça. Recentemente, os pesquisadores realizaram uma pesquisa que consistia, em primeiro lugar, em separar dentre vários casos e exemplos de injustiça dados por adolescentes de oitava série do ensino fundamental e primeira do ensino médio. Em seguida, utilizar esses exemplos do considerado como injustiça na escola, para a aplicação de um questionário em duas classes de quinta série de escola pública e particular, onde os autores pediam que os alunos marcassem a frequência de certos tipos de situações injustas.

A partir dos dados coletados, a autora constatou que as escolas não parecem apresentar-se como comunidades justas para os alunos, pois diversos casos de injustiça são relatados pelos alunos. Constatou também que os alunos marcam as situações de injustiça de forma mais freqüente quando elas são sugeridas pelo questionário utilizado do que quando eles próprios devem identificar exemplos vistos, sugerindo a hipótese de que os alunos podem não perceber, ou não nomear como injustas situações vistas ou vividas na escola, o que leva a pensar que certas situações podem ser tidas como injustas para alguns e como naturais para outros.

Para Menin (2003), a implicação mais relevante de sua pesquisa é fazer com que seus resultados ajudem a pensar na constituição de uma escola como Comunidade Justa, que seja assim realmente local de desenvolvimento moral.

Assim como Vinha (2000) e Oliveira (2003), Menin (2003) trata da importância da escola como um local para o desenvolvimento moral, focando mais especificamente a questão da justiça.

Em sua tese de doutorado, Mônica Estrázulas (2003) analisa as trocas de ações e operações de pensamento, interindividuais e coletivas, entre jovens e educadores, que participam de uma rede de interações presenciais e à distancia, chamada Rede Jovem Paz, na qual estuda os processos de complexificação do desenvolvimento da lógica das relações de aprendizado das noções de solidariedade e justiça. Ela utiliza as teorias da Pedagogia do

Caos, de Rubio e a Epistemologia Genética, e propõe uma sustentação solidária como formalização das trocas normativas de caráter moral, articulando-as com a Lógica do Vivo de H. Atlan e os fenômenos de auto-organização em sistemas abertos afastados do equilíbrio de I. Prigogine.

Estrázulas (2003) destaca, entre os resultados mais significativos de sua pesquisa: a reinterpretção do método operatório de conservação dos valores morais, distinguindo empiricamente os mecanismos da cooperação e os da solidariedade; formulação teórica da solidariedade a partir da complexidade, obtida através da recarga de redundância conseguida às custas da sustentação solidária de um dos parceiros num sistema de trocas de valores qualitativos; a formulação teórica da sustentação solidária como concentração espontânea de esforços de caráter desinteressado em trocas interindividuais; evidência teórico-prática de que a estruturação lógica demanda ao sistema cognitivo, como condição para a aprendizagem da solidariedade e da justiça sustentada por ações, que, no âmbito das trocas interindividuais, coordenam meios e fins segundo um caráter desinteressado.

Conclui que as ações educativas desequilibradoras podem oportunizar cooperações sociais, morais, intelectuais e o desenvolvimento da lógica das relações, conseqüentemente, do pensamento que compreende uma perspectiva de reciprocidade solidária e justa. Somente pelas compensações ativas o sistema é capaz de produzir melhorias em sua capacidade de reorganizar-se.

A autora entende também que o desenvolvimento individual da lógica das relações como substrato à aprendizagem das noções de solidariedade e justiça não é condição suficiente para assegurar a existência de coletividades de valorização recíproca, sendo necessário que o sistema integre as perturbações à sua própria organização.

Para Estrázulas (2003), as pessoas tornam-se solidárias e justas do mesmo modo como se tornam humanas e lógicas. Tal noção pressupõe um desenvolvimento estrutural ligado ao viver e ao conviver, em que a construção de uma estrutura terminal deriva da atividade espontânea, regulada pelo convívio em grupo. As noções de solidariedade e justiça no campo da aprendizagem não resultam de um desenvolvimento espontâneo, e sim de uma assimilação ativa que parte da realidade a uma estrutura: a aquisição de uma conduta que passa a ser patrimônio da ação. Tal aprendizagem depende de uma outra, de

um desenvolvimento, pois envolve a construção de estruturas e, no caso específico, de uma lógica (das relações) como condição necessária à aprendizagem da solidariedade e da justiça.

A pesquisa de Estrázulas contribui para a discussão deste trabalho por abordar, a partir da perspectiva da Epistemologia Genética – relacionada a outras teorias – e dentro de um ambiente diferente da escola tradicional (relações virtuais), a questão da relação entre professor e aluno como algo que pode propiciar o desenvolvimento do respeito, da autonomia e da solidariedade. Seu trabalho acrescenta também, por discutir a questão das trocas individuais com caráter desinteressado, que é para ela o caminho para a construção de relações solidárias.

Tugendhat e López (2002) em sua obra *O livro de Manuel e Camila: diálogos sobre a moral*, propõe a aprendizagem moral através do ensino aberto, com discussões em conformidade com o método de Lipman. Este livro traz uma série de discussões entre os personagens adolescentes e entre eles e os seus professores. Os diálogos tratam de questões centrais como roubo, respeito ou causar sofrimento aos outros. De acordo com o autor, o objetivo do livro é mostrar de forma compreensível, para estudantes do nível médio, que uma moral construída sobre a autonomia recíproca, permite encontrar respostas no que diz respeito a temas centrais da moral.

A proposta do livro é que seus textos sirvam como base para a discussão dos alunos, contribuindo para a aprendizagem moral. Essa bibliografia é interessante a este trabalho por pensar sobre o desenvolvimento moral do adolescente no meio escolar, construído através da reflexão em um ambiente de cooperação.

Pode-se concluir que os pesquisadores que discutem o professor na escola, revisados neste capítulo, destacam, de diferentes formas, a importância do professor na constituição de valores pelo adolescente, a caminho da cooperação. Macedo (2003) propõe um questionamento sobre o sujeito professor hoje, enquanto Araújo (1996), Andrade (2003), Vinha (2000) e Oliveira (2003) afirmam que o professor, ao assimilar em sua Epistemologia a questão da autonomia, auxilia essa construção no aluno. Dias (2001) fala da importância do professor no desenvolvimento moral, mas a partir de uma educação moral. Tugendhat e López (2002) trazem a aprendizagem da moral através do ensino

aberto. Xavier (2003) trata da evolução da constituição da cidadania, mas com enfoque na questão do desenvolvimento, enquanto que Estrázulas (2003) tem seu foco na questão da solidariedade, a partir do investimento desinteressado no aluno. Contribui também a visão de Menin (2003), dentro dos pressupostos da Epistemologia Genética, sobre a justiça e em especial o papel do professor para sua existência ou não no ambiente escolar, como propiciadora do desenvolvimento moral.

A revisão feita conclui o percurso realizado para a escolha da teoria que fundamenta esta pesquisa.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A etapa inicial do capítulo teve como objetivo a contextualização do problema de pesquisa e a revisão teórica relativa ao tema. A partir da revisão feita, evidenciou-se a relevância do tema, pois, na visão destes diferentes autores, a relação de respeito mútuo com um adulto significativo aparece como importante para a evolução moral do sujeito. Dessa forma, a relação com um professor significativo pode possibilitar mudanças na evolução moral do jovem.

• **TRAJETÓRIA PRÉVIA**

Esta etapa contém um breve relato sobre meus questionamentos pessoais que levam à escolha desta questão de pesquisa, trazendo em seguida a delimitação do problema.

Meu interesse sobre as questões da educação e sobre as possibilidades da contribuição da psicologia para esta ciência vem ainda do período de minha formação acadêmica. Graduei-me em Psicologia, quando tive contato com questões do desenvolvimento infantil e da psicologia escolar. Nesta etapa, surgiu meu interesse inicial sobre as questões da educação e sobre a possibilidade de contribuição mútua entre as duas áreas do conhecimento. Um reflexo deste interesse está no tema de meu trabalho de conclusão de curso, dissertação que resultou de uma pesquisa sobre desejo e construção da

escrita. O tema foi tratado a partir das perspectivas piagetiana e psicanalítica e enfocou os aspectos psíquicos envolvidos na construção da escrita.

Questionamentos sobre a educação vieram também através do meu trabalho com atendimento clínico a crianças e adolescentes. Em meu trabalho com a clínica de adolescentes, apareciam muitas queixas dos pais e da escola pelo “não aprendido” de muitos de meus pacientes. Alguns não conseguiam ultrapassar a quinta série escolar, algo que não se poderia explicar em termos de um déficit cognitivo, pois, no consultório, eles se mostravam muito capazes. Senti, assim, a necessidade de aprofundar meus estudos em educação.

Após concluir a graduação, fiz o Percurso Escola, da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, no qual estudei teoricamente a psicanálise, sob a perspectiva lacaniana. Em seguida, busquei o Centro Lidya Coriat, buscando me aprofundar nos aspectos do desenvolvimento da criança e as relações entre o cognitivo e o afetivo. Nessa escola, pude conhecer mais a teoria de Jean Piaget, com a qual já havia me familiarizado na graduação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS aparece em minha trajetória como um caminho para ampliar o meu entendimento da criança, pensando nas possibilidades de intervenção da educação na construção do sujeito, sem esquecer, no entanto, meu olhar de psicóloga, pois a partir de minhas leituras e prática busco compreender o sujeito como único: afetivo e cognitivo, epistêmico e psicológico.

No período em que era aluna PEC², integrei-me à equipe do programa de PSC³ da UFRGS. Trabalhava dentro da universidade com meninos e adolescentes que cometeram algum ato infracional e participava de uma pesquisa do setor sobre a eficácia da medida. Ao prestar atenção à forma de interação na universidade dos meninos e ao familiarizar-me com os autores contemporâneos da sociologia, sugeridos para embasar nosso trabalho, fui levada a repensar várias questões da prática clínica e da abordagem da educação. Possibilidades novas emergiram sobre a importância da pesquisa nesta área e abriram uma nova perspectiva para o aprofundamento de meus estudos em relação à adolescência em nossa sociedade.

1 Programa de educação continuada.

2 Programa de Prestação de Serviço à Comunidade.

O trabalho neste programa foi importante para a constituição desta pesquisa, pois, lá, parte de meu trabalho no programa foi no auxílio à pesquisa realizada pela coordenadora do mesmo. Essa pesquisa buscava fazer uma avaliação do programa de PSC na UFRGS, focalizando sua eficácia e as formas de torná-lo mais eficiente. Assumi a tarefa de entrevistar funcionários da Universidade que tiveram ou tinham contato com os adolescentes, como orientadores voluntários.

O contato com os adolescentes infratores e suas características, bem como o acompanhamento da interpretação dos dados, pela coordenação e pela própria equipe, fizeram com que eu me interessasse muito pela temática e também que aprendesse sobre ela. Isto favoreceu o surgimento do tema desta dissertação de mestrado.

Para compreender estas questões iniciais sobre adolescência e sobre o menor infrator, passei a buscar teóricos que explicassem como isso poderia ocorrer. Revisei meus estudos em psicanálise, procurei autores da sociologia – como Angelina Peralva (2000) e Alba Zaluar (1994) – para entender as características desses adolescentes e encontrei, nos estudos de desenvolvimento moral de Jean Piaget, um caminho importante para a compreensão da possibilidade de mudança.

A importância da educação escolar para o adolescente é evidente para autores como Craidy (2005). Para ela, a escola, hoje, ainda é um esteio para o adolescente, o que ela comprova com o índice bastante alto de meninos que só se envolvem com o crime e/ou violência poucos meses após abandonar a classe.

Essas leituras foram importantes para ampliar a dimensão do trabalho e compreender a realidade atual em que estão inseridos nossos jovens.

Em uma PSC, o jovem deve ser inserido em um local de trabalho onde tenha a oportunidade de engajar-se em outra forma de vida comunitária, adquirir novos valores morais, poder, através de seu trabalho, de certa forma “redimir-se” de seu ato infracional, ficar novamente de acordo com a lei e, mais importante, passar a ocupar outro lugar na comunidade. Mário Volpi (2002), em seu livro sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma que entre as medidas sócio-educativas, a PSC é uma medida de forte apelo comunitário, educativa para o jovem e para a comunidade, que pode então se responsabilizar pelo desenvolvimento integral do adolescente.

Assim, na ocasião, coloquei-me algumas questões, refletindo sobre um dos objetos de estudo da equipe, ou seja, o que é necessário para que uma medida sócio-educativa como a PSC seja eficiente? Uma das respostas possíveis colocadas pela equipe era que isto se dava na relação com o orientador voluntário, pesquisa sob responsabilidade e depois publicada por Craidy (2003).

Pensando na teoria de Piaget, surge a questão: de que forma os valores de um jovem se alteram após o cumprimento de uma medida sócio-educativa? Ao aceitar a possibilidade de aprendizado e reorganização social do adolescente no cumprimento de uma medida sócio-educativa e ao tomar como base os estudos realizados até então, passei a acreditar que uma mudança poderia advir do fato de a comunidade, representada pelo orientador voluntário, assumir esse adolescente e cumprir, de certa forma, o papel educativo, no qual teriam falhado a família e a escola.

O trabalho de pesquisa com os orientadores voluntários pode ser descrito como o germe desta pesquisa, pois meus primeiros questionamentos teóricos sobre o tema surgem ao observar a relação entre os jovens que cumpriam medidas sócio-educativas e os adultos responsáveis por eles no trabalho, como orientadores voluntários. Parte-se da idéia de que, através desse convívio, alguns adultos pareciam influenciar na constituição de valores destes jovens, propiciando, em alguns casos, mudanças significativas no comportamento dos mesmos e em sua postura frente à sociedade.

Dessa forma, no momento em que passei a trabalhar diretamente com a área da educação, meu desafio foi poder pensar a dimensão educativa da medida e principalmente a importância da educação de adolescentes na constituição do sujeito. Surgiram muitas questões novas para mim e decidi então ampliar meus estudos nesta área.

Assim, a partir do questionamento de como estes adultos, ou a relação de respeito com eles levava um adolescente a modificar seu comportamento, ou caminhar na evolução de sua constituição moral, coloquei-me frente à questão do papel do adulto significativo para o adolescente e em seguida o do professor de adolescentes, como alguém que poderia ocupar um papel semelhante.

Ao entrar no mestrado, a pesquisa na área da educação me pareceu neste momento a mais interessante, pois, dentro de meus questionamentos atuais, poderia trazer mais

contribuições em termos de pesquisa, sendo também mais produtiva por trazer conhecimentos que podem ser interessantes aos professores.

• DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Ao ampliarmos a reflexão sobre o orientador voluntário do menor infrator para a relação dos adolescentes com seus professores, tornamos a pesquisa mais abrangente e temos a possibilidade de tentar evitar que essas situações mais graves ocorram.

Na leitura de Piaget, podem-se encontrar explicações para as possíveis mudanças dos jovens, que ocorrerem através da relação com o outro, em uma relação de respeito mútuo orientada para a autonomia moral. Dessa forma, minhas reflexões sobre a relação entre o adulto orientador voluntário e o adolescente infrator puderam ser transpostas para a relação entre o professor e seu aluno adolescente, pois se trata do mesmo tipo de relação, ou seja, de um adolescente com um adulto significativo/respeitado. Embora atenta à importância fundamental que Piaget atribui à relação com os pares, aqui privilegio o estudo que este autor traz sobre a influência do adulto neste processo.

Se pensarmos que a relação com um adulto significativo/respeitado pode reverter um quadro mais complicado como o do menor que cometeu um ato infracional, por que não pensar no incremento desta possibilidade no ambiente escolar, como forma de educação para a cidadania?

Ao pesquisar como é o professor apontado como um adulto significativo por um adolescente e como esse processo ocorre na construção da autonomia do jovem, propiciamos uma maior reflexão sobre o tema e talvez, ao evidenciarmos a importância desta relação, auxiliemos na conscientização por parte do professor das importantes possibilidades de seu trabalho.

Dessa forma, a questão é como propiciar que a maior parte dos adolescentes na escola caminhem em seu processo de desenvolvimento moral.

Pesquisar relações significativas para o desenvolvimento moral do adolescente, no âmbito da escola, traz contribuições relevantes para a análise do tema escolhido, e o problema formulado:

- Como a relação de respeito mútuo com um professor pode mudar o posicionamento moral de um jovem frente à vida?

Compreender as mudanças a partir da relação entre professor e aluno é relevante tanto por colaborar para a atualização do debate sobre as contribuições dos estudos piagetianos da moral para a educação, quanto para a construção de instrumentos teórico-metodológicos para pesquisas futuras sobre o papel do orientador voluntário.

1.3 QUESTÕES TEÓRICAS

A escolha da Epistemologia Genética como a teoria a partir da qual se realizou esta pesquisa surge da reflexão sobre como dar conta da constituição moral do adolescente, como auxiliar o jovem a viver em sociedade de forma cooperativa.

A busca de aproximações e contribuições mútuas entre Psicanálise e Epistemologia Genética tem sido uma alternativa possível para examinar a questão, ressaltando-se a impossibilidade de uma simples fusão das duas abordagens.

Para a psicanálise, a constituição da moral na criança ocorre de forma inconsciente. Inicia-se na pré-história do Édipo, através do estágio do espelho e da introjeção do nome do pai, quando se forma o superego. Tal processo é inconsciente, desenvolve-se basicamente a partir de questões afetivas, quando a criança introjeta os valores paternos (cultura) devido ao temor de perda de seu amor. Dentro da psicanálise, há poucas possibilidades de alteração na forma como o indivíduo vai se relacionar com a questão da lei (moral). Ao longo da sua vida, Freud acreditava em um certo encerramento do processo na primeira infância e deixa transparecer essa idéia ao descrever a constituição do superego:

O aparelho mental é composto por um Id, que é o reservatório dos impulsos instintivos; de um ego, que é a porção mais superficial do Id, modificada pela influência do mundo exterior, e de um superego, desenvolvido a partir do Id, que domina o ego e representa as inibições dos instintos, características próprias do ser humano. (Freud, 1996:2906)

O Outro entra através das figuras parentais de forma muito precoce, na formação do interdito (moral). Atualmente, entretanto, há psicanalistas – como Jerusalinsky (1999) – que acreditam na existência de alguma indefinição estrutural na criança e no adolescente que poderia possibilitar alterações ainda na etapa da adolescência: isto se daria no atendimento clínico. Para o autor, somente através de uma intervenção clínica psicanalítica seria possível alguma transformação nessa forma de lidar com a lei ainda na adolescência.

Já segundo a Epistemologia Genética, o juízo moral se constrói inicialmente em parte através da relação com os pais e, ao longo da vida do indivíduo, vai se constituindo junto ao desenvolvimento cognitivo, continuando a acontecer transformações em decorrência da interação com outras pessoas respeitadas pela criança.

Piaget (1977), na obra *A tomada de consciência*, descreve o processo de tomada de consciência, afirmando que ela procede da periferia para o centro, onde a periferia é a relação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto. Esta lei da direção periferia para o centro não se limita à tomada de consciência da ação material, pois a interiorização da ação leva, no plano da ação refletida, a uma consciência dos problemas a resolver e daí à consciência dos meios cognitivos empregados para resolvê-los. Dessa forma, o sujeito acessa seu inconsciente cognitivo e isto não é exclusivamente voluntário, mas também parte de um processo inconsciente ao sujeito.

Piaget (1977) estabelece também, na mesma obra, uma clara diferença entre o que para ele são o inconsciente e o consciente, quando descreve a passagem de um ao outro, processo que exige uma reconstrução e não se reduz simplesmente a uma iluminação súbita.

Para Piaget, em a *Formação do Símbolo na Criança*: “O inconsciente, portanto, não é uma região isolada do espírito, porque todo processo psíquico marca uma passagem contínua e ininterrupta do inconsciente à consciência e vice-versa” (Piaget, 1990: 221).

Nessa mesma obra, o autor fala que o inconsciente encontra-se em toda parte e portanto existe tanto um inconsciente intelectual quanto um inconsciente afetivo, afirmando aqui que a diferença entre a intenção e o inconsciente estaria na graduação ou no grau de reflexão. Para ele, cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona em suas

relações com ela uma espécie de esquema afetivo, isto é, de resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que esse personagem provoca.

Uma diferença fundamental entre a Psicanálise e a Epistemologia Genética para Piaget (Bringuier, 1993) está em que na Epistemologia Genética tudo é, de certa forma, cognição, mesmo no estudo dos sentimentos; quando se encontram estruturas, são estruturas de conhecimento; no sentido de afeição mútua, por exemplo, há um elemento de compreensão, há um elemento de percepção e tudo isso é cognitivo.

Na mesma obra, exemplifica que, quando uma criança se lembra de algo que lhe foi mostrado, ela lembra conforme compreendeu e não tal como ela viu, percebeu ou viveu, fazendo da memória afetiva, pelo menos em parte, algo reconstruído.

Schäffer (1995), que pesquisa as relações entre Psicanálise e Epistemologia Genética, argumenta a favor da impossibilidade de uma simples união entre as teorias. Para ela, não é possível uma síntese entre a Epistemologia Genética e a Psicanálise, pois o sujeito ao qual ambas se referem, a realidade sobre a qual ambas as teorias se debruçam, e as possibilidades que cada uma aponta, não são os mesmos. O divisor de águas entre as teorias teria a ver com a constituição do sujeito:

O que encontramos nas formulações piagetianas são dois sujeitos, um da ordem do “universal” – epistêmico – e outro da ordem do “individual” – psicológico. Piaget, quando se refere à questão do sujeito nessas duas acepções, pede que não se confunda uma com a outra, pois, se uma operação particular pode parecer que depende das decisões de sujeito individual, ‘a composição das operações em estruturas de conjunto é regulada do interior por um conjunto de condições prévias, de tal maneira que as estruturas mais interiores são mais independentes das decisões subjetivas. (Schäffer, 1995:106)

Segundo a mesma autora, na psicanálise encontra-se a formulação de um sujeito dividido, mas não na ordem de um desdobramento em dois sujeitos, epistemológico e epistêmico, como apontaria a teorização de Piaget. Não se estabelece então mais uma equivalência entre Eu, Consciência e Sujeito. Para a psicanálise, há algo mais além da consciência, onde está o inconsciente e o sujeito, que é o resultante da castração.

Esta autora acredita que em Piaget tem-se de uma forma bastante larga – o sujeito da consciência, apesar de ele falar em estruturas cognitivas inconscientes do conhecimento e da possibilidade de torná-las conscientes, através da tomada de consciência por processo

de abstração reflexionante. Para Schaffer, a teoria de Piaget remete a uma possibilidade de conhecimento não dividido, de verdade não dividida, já que supõe a possibilidade de o sujeito tomar consciência das estruturas inconscientes, por um esforço da razão. O sujeito tem acesso a essas estruturas mas nunca completamente, pois a remoção dos obstáculos que impedem a tomada de consciência não é atribuída a uma instância repressora, mas a uma condição resultante das interações que envolvem o sujeito e o mundo dos objetos. “Existe a possibilidade de o sujeito acessar as suas estruturas inconscientes, ao modo como opera seu pensamento, mesmo que tal possibilidade seja mínima” (Schäffer, 1995: 108).

O inconsciente cognitivo consiste em um conjunto de estruturas cuja existência é ignorada pelos sujeitos. Na tomada de consciência, o sujeito passa de um plano inferior para um plano superior em termos de reflexão, em um processo de reorganização cognitiva do passado. Já a psicanálise, de acordo com Schäffer, pauta-se pelo princípio da não-acessibilidade direta do próprio sujeito a seu inconsciente.

O sujeito do inconsciente não se coloca na ordem de uma presença, numa positivação de suas possibilidades de pensamento. Antes, colocando-se na ordem de uma ausência racional, já que o objeto da Psicanálise, se assim podemos falar, não é o homem, nem o seu pensar ou sentir – é o que falta ao homem. (Schäffer, 1995:110)

Para a citada autora, na Psicanálise os enunciados de um sujeito como espaço exclusivo de um conhecimento verdadeiro são algo ilusório, pois todo conhecimento edifica-se como desconhecimento. Na psicanálise, fala-se de um saber inconsciente, e não em pensamento inconsciente como apareceria em Piaget.

Tais posicionamentos de Schäffer (1995) alertam para as dificuldades de uma aproximação entre as duas teorias. Entretanto, suas colocações afastam-se um pouco das afirmações de Piaget, acima citadas, quanto à questão das relações entre consciente e inconsciente.

A relação entre os conceitos de ambas as teorias é algo bastante complexo e do qual não é possível dar conta nesta revisão; fica assim como tema a ser trabalhado em futuras pesquisas. Esta breve discussão tem o objetivo, no entanto, de esclarecer as razões pelas quais se optou por trabalhar com autores ligados à Epistemologia Genética, para esta pesquisa.

A Epistemologia Genética propicia a compreensão do juízo moral e abre a possibilidade alentadora de mudanças importantes no sujeito, quando já na adolescência e próximo à vida adulta, pois para Piaget a moral não é algo introjetado no início da vida do indivíduo, mas é uma construção que se dá ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e que pode ser transformado também por relações adequadas no campo da educação.

A Epistemologia Genética entende que a constituição da moral no sujeito se dá através de uma evolução cognitiva em que os aspectos afetivos são importantes como o motor da ação, sendo que a constituição cognitiva em si ocorre através da ação. Assim, pensando que o sujeito aprende através da ação sobre o objeto e sobre si mesmo (reflexão), a relação de respeito mútuo com um professor na escola permitiria ao adolescente evoluir em seu desenvolvimento moral.

Piaget afirma: “[...] para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo” (Piaget: In Bringuier, 1993:72).

Ao acreditar como Piaget em uma construção moral, somos levados a pensar em um processo que ocorre desde a infância. Dessa forma, um adolescente extremamente egocêntrico pode ser visto não necessariamente como alguém que já traz, por exemplo, uma psicopatia, mas como um sujeito que está em seu desenvolvimento moral e que é possível auxiliá-lo para que avance neste processo. Estudar a teoria de Piaget nos agrega uma referência geral e auxilia na compreensão de cada sujeito.

A minha experiência clínica continua importante na realização desta pesquisa por auxiliar nas entrevistas realizadas através do Método Clínico, que prevê o imprevisto e a leitura do que está latente no discurso do entrevistado para a formulação da próxima pergunta e para a busca de como as hipóteses do sujeito se estruturam. Auxilia também na análise dos dados dos questionários, permitindo selecionar os sujeitos mais adequados à pesquisa.

Foi útil ainda para a relação ética com os sujeitos da pesquisa no sentido de perceber quando o conteúdo da entrevista estava sendo demasiadamente pesado em termos psíquicos para o entrevistado, podendo trazer prejuízos a ele e, portanto, acarretando na reorientação da entrevista.

Ao pensar na constituição dos valores em um adolescente como algo importante não só para ele mesmo, mas como algo fundamental em sua educação para a sociedade hoje tão violenta, poderíamos investigar as dificuldades desses jovens através de uma abordagem clínica, trabalhando cada caso em consultório por um longo tempo, através do trabalho de um bom psicanalista. No entanto, a realidade social em que vivemos evidencia que este tipo de trabalho, mesmo sendo bastante eficiente, nem sempre é possível. Muitos desses jovens oriundos de uma situação de abandono familiar e por parte do estado raramente poderão chegar aos consultórios. A escola é uma instituição mais presente e democrática.

A pesquisa na área da educação pode tornar-se mais produtiva em uma realidade social de pobreza, pois pode produzir conhecimentos que interessem aos professores auxiliando a qualificar a relação professor e aluno na escola.

Em resumo, o que me levou a escolher a Epistemologia Genética foi sua contribuição para pensar a questão proposta em sua dimensão educativa e assim ampliar também meus estudos nessa área.

Trabalhar com a Epistemologia Genética neste momento pode no futuro propiciar uma maior aproximação entre minhas diferentes áreas de estudo, pois a possibilidade de diálogo ou de contribuições entre a educação e a clínica só pode haver se o pesquisador se debruçar profundamente sobre os conhecimentos de ambas as áreas.

2. O RESPEITO MÚTUO NA CONSTITUIÇÃO MORAL DO ADOLESCENTE

Este capítulo, refere-se a fundamentação teórica e tem como objetivo apresentar e aprofundar os conhecimentos relativos aos principais conceitos discutidos ao longo desta dissertação.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA MORAL NA TEORIA DE PIAGET

A extensa obra de Piaget, que trata de fatores comuns ao desenvolvimento do ser humano, pode ser dividida em teoria cognitiva, moral e social. Como afirma Lia Freitas (2003), trata-se de um mesmo indivíduo, de uma forma de conceber o sujeito e de como este se relaciona com o mundo. A construção moral segue o mesmo caminho da construção cognitiva.

Boa parte das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento da moral está publicada no livro *O Juízo Moral na Criança*, do qual será feita uma breve revisão para este trabalho, no que se refere à evolução da moral na criança, à noção de justiça e ao papel do outro neste processo.

Piaget afirma que a inteligência motora anuncia não só o desenvolvimento da razão, mas da moral, nos indivíduos:

De um modo geral, podemos dizer que a inteligência motora anuncia toda razão. Mas anuncia mais que a razão tão-somente. A criança não nasce nem boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino. (Piaget, 1977/1932:86)

Há, no desenvolvimento do ser humano, um processo construtivo que explica o surgimento do raciocínio lógico, junto a um processo evolutivo que “nos permite compreender como a partir do mundo amoral da criança pequena surge o homem que age eticamente” (Freitas, 2003:110). Freitas afirma que para Piaget todo homem pode tornar-se capaz de ação moral, e são as trocas sociais que permitem que esse processo evolutivo ocorra.

No princípio de sua vida, a criança é egocêntrica, o que significa para Piaget simultaneamente indiferenciação do eu com o mundo exterior e falta de cooperação, constituindo um mesmo fenômeno.

Para Montangero (1998), ao falar sobre o histórico do conceito na obra de Piaget, o egocentrismo é uma atitude epistêmica que impressiona por sua apreensão não-crítica do objeto de conhecimento e sua tendência à indiferenciação, em razão de uma supremacia da perspectiva própria. Dizer tendência à indiferenciação não significa negar sua possibilidade, ou seja, há uma confusão entre o ponto de vista pessoal da criança, e o de outrem, entre as atividades do sujeito e as transformações do objeto. Há uma centração que se exerce tanto sobre as ações do sujeito e seus resultados quanto sobre tudo o que se apresenta a seu conhecimento, diretamente sem crítica nem reativação. O egocentrismo não é uma escolha deliberada, pelo próprio ponto de vista, mas uma falha na tomada de consciência da própria idéia de ponto de vista. Ser egocêntrico não impede conhecer o ponto de vista do outro, mas também não permite considerar simultaneamente o ponto de vista pessoal e o dos outros. É uma dificuldade de comunicação e cooperação, o que não impede a criança egocêntrica de manter uma rede densa de relações interpessoais, marcada por uma grande permeabilidade à influência do outro (monólogo coletivo).

O egocentrismo, que se opõe à noção de cooperação, não se encontra exclusivamente na criança pequena: ele renasce cada vez que é necessário estruturar um domínio novo ou estruturá-lo sobre um novo plano, até no pensamento científico.

A criança egocêntrica parte da idéia de que só ela existe, mas, logo com as primeiras coações e recompensas dos pais, vai se dando conta da existência do outro.

[...] o indivíduo se considera espontaneamente no centro do mundo e que ele precisa de um conjunto de procedimentos especiais de pensamento e análogos no terreno do raciocínio, ao que são as leis da perspectiva em geometria ou as noções de relatividade em física, para chegar a unificar os pontos de vista e a definir o que, em lógica, denominamos de 'relações'. (Piaget, 1998/1931:71)

Ela, então, partindo da relação afetiva com os pais e de respeito por eles e deles por ela, aceita seus valores como corretos e adota-os como lei. Mais tarde, quando a criança amplia seu círculo de relações, passando a conviver com outras crianças ou mesmo supondo os pais como iguais, passa a questionar seus valores, a caminho da moral da cooperação.

Para Montangero (1998), o conceito de cooperação de Piaget funda-se na igualdade, como uma forma ideal de relações entre indivíduos; implica o respeito mútuo, o princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação. A cooperação é uma forma de equilíbrio, na qual o todo e as partes conservam-se mutuamente. É ideal no sentido de limite para cuja direção tendem as relações humanas livres de toda pressão exterior.

Do ponto de vista da atitude intelectual, essa forma de interação opõe-se ao egocentrismo, que limita o indivíduo a seu próprio ponto de vista; no plano das relações sociais, opõe-se à coação ou à unidirecionalidade. A cooperação conduz à solidariedade, à autonomia e à idéia de justiça; no plano intelectual, permite o acesso à lógica. O indivíduo atinge a construção de normas por um ajustamento das interações.

Para Piaget (1977/1932)⁴, enquanto a criança não dissocia seu eu do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Para que ela se torne consciente de seu eu, é necessário que se liberte do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo outro ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente são inseparáveis.

⁴ Incluo como segunda data, a original da obra na intenção de esclarecer ao leitor o período da obra na trajetória do autor.

A partir do momento em que a criança sai de seu egocentrismo e passa a se relacionar com o outro, ela caminha neste processo.

A criança por volta dos dois anos, sabendo falar ou compreender a linguagem, tomará uma consciência muito acentuada das regras impostas [...] e as distinguirá, perfeitamente, das regras motoras ou rituais estabelecidas por ela mesma no decorrer de seus jogos. É essa coação progressiva do ambiente sobre a criança que consideramos como a intervenção social. (Piaget, 1977/1932:77)

A entrada no social começa pela interação com os pais, cujas solicitações são vistas como leis universais e normas a serem seguidas pela criança. A criança tem uma relação de afeto com os pais, da qual decorre o respeito dela por eles e assim a obediência. Para Piaget, mesmo nesta etapa do respeito unilateral, nunca há coação pura. O respeito puramente unilateral não é possível, pois a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações.

Para Piaget, na mesma obra, as regras não aparecem na consciência da criança como realidades inatas, mas como realidades transmitidas pelos mais velhos e às quais, desde a mais tenra idade, ela deve se conformar. Desse modo, a constituição da regra é influenciada pelas relações interindividuais.

[...] o social está por toda parte. Desde o nascimento, certas regularidades são impostas pelo adulto, e, como o mostramos em outra oportunidade, toda regularidade observada na natureza, toda 'lei', aparece, durante muito tempo, à criança como física e moral ao mesmo tempo. (Piaget, 1977/1932:77)

Ao longo do processo de desenvolvimento, enquanto amplia seu círculo social e defronta-se com outros valores, a criança se desequilibra e passa a ver que o mandado dos pais não é uma lei divina, que existem outros valores. A partir da relação com o outro, ela questiona seus próprios valores e constrói suas verdades. “É só pelo contato com os julgamentos e avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas” (Piaget, 1977/1932:347).

Ao crescer, a criança escapa, progressivamente, de seu círculo familiar e assim como assimila, no início, as regras do jogo aos deveres prescritos pelos adultos, quanto

mais escapar da relação única com a família, mais sua consciência da regra será transformada.

Parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem todavia constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens.” (Piaget, 1977/1932:171)

Conforme se torna adulta, a criança passa a estabelecer relações de maior igualdade. Como afirma Freitas (2003), a cooperação é a forma de equilíbrio, em direção à qual tendem as relações cooperativas, quando as diferenças de idade se tornam irrelevantes. “É evidente que, em nossa sociedade, a moral comum, que dirige as relações dos adultos entre si, sendo exatamente a da cooperação, os exemplos, ambientes aceleram o desenvolvimento da moral infantil” (Piaget, 1977/1932:280).

Piaget publica *O Juízo Moral na Criança* (1932) e aí afirma que a moral da cooperação era a mais comum entre os adultos da época. Freitas (1998), no entanto, ressalta que em uma sociedade em que predominam os interesses de cada um, como ocorre nos dias de hoje, a verdadeira cooperação é rara.

A moral da autonomia desenvolve-se a partir da relação com os iguais ou com aqueles que a criança ou adolescente supõe como tais. A relação com os pares é a mais importante nesta constituição. Piaget considera como sinal de que a criança está chegando à autonomia no momento em que ela descobre que a verdade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade é fator de autonomia. Há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior. Enquanto não havia relação com outrem, não havia necessidade de uma moral: o indivíduo como tal conhecia apenas a anomia. Toda relação com outrem na qual intervenha o respeito unilateral conduz à heteronomia. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1977/1932:172).

Assim, a cooperação vem necessariamente do respeito mútuo e constitui-se somente através do seu exercício. Nenhuma coação pode determinar-lhe o aparecimento. Para Piaget (1977/1932), seguindo as idéias de Bovet, o respeito é um sentimento que se dirige a pessoas e não à regra como tal: não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que incita a respeitar esse indivíduo; é o respeito por esse indivíduo que faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele.

Piaget amplia as idéias de Bovet afirmando que é possível distinguir diferentes tipos de respeito, no decorrer do desenvolvimento mental da criança. O respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior desempenha um papel essencial, pois leva a criança a aceitar todas as instruções transmitidas, sendo o grande fator de continuidade entre as gerações. Com o avanço da idade, o respeito muda de natureza. As normas racionais – em particular, a reciprocidade, origem da lógica das relações – não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. O respeito mútuo aparece, portanto, para Piaget, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

Para que haja real igualdade e autêntica necessidade de reciprocidade, é necessária uma regra coletiva, produto *sui generis* da vida em comum: é preciso que, das ações e reações dos indivíduos uns sobre os outros, nasça a consciência de um equilíbrio necessário, obrigando e limitando, ao mesmo tempo, o alter e o ego. Este equilíbrio ideal, entrevisto por ocasião de cada disputa e cada pacificação, supõe, naturalmente, uma longa educação recíproca das crianças, umas pelas outras. (Piaget, 1977/1932: 274)

No processo de evolução moral da criança, a constituição da moral da autonomia e a da cooperação ocorre através da experiência, ou seja, pela troca com o outro. Em um primeiro momento, a criança toma os valores dos pais para si, mas, quando esta relação passa a ser mais igualitária e quando ela se relaciona com outras crianças, abre-se a oportunidade de estabelecer uma moral próxima da cooperação e da ética do adulto.

Piaget entende que a constituição da moral se dá na relação interpessoal. Ele diz que para as realidades morais constituírem-se é necessária uma disciplina normativa, a qual só se constitui se os indivíduos estabelecem relações uns com os outros. Para ele, o estudo da educação moral só pode concretizar-se pelo estudo das relações entre as crianças e entre elas e os adultos.

É nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa em que consiste a moral. Não há, portanto, moral sem uma educação moral – ‘educação’, em sentido amplo, sendo precisamente o que se sobrepõe à constituição psicofisiológica inata do indivíduo. (Piaget, 1998/1930:27)

Piaget, nesta mesma obra, explica que existem tantos tipos de relação moral, quantas formas de relação social ou interindividual que ocorrem entre a criança e o meio (meio não só como ambiente físico, mas contendo as pessoas com quem interage), porque a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo mantém com seus semelhantes.

Piaget (1973/1948) ressalta a importância de uma “educação moral” através do exercício de cooperação e de respeito mútuo. Ele explica que do mesmo modo que há uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, sem que se a tenha redescoberto ou reverificado, do mesmo modo pode subsistir alguma inconseqüência moral em reconhecer um dever sem chegar a ele por um método autônomo.

Piaget (1998/1931) entende que um elemento social sempre entra na constituição da razão humana. Se os homens vivessem isolados, seu pensamento seria totalmente diferente do que em nossas sociedades adultas e civilizadas. Desse modo, ao falar sobre a educação para a solidariedade, ele afirma:

Há um egocentrismo intelectual, como existe um egoísmo moral. Produzem-se coerções coletivas sobre a razão e o senso crítico, assim como uma moral se constituiu a partir da regra exterior: a opinião, como o costume, freqüentemente preponderam sobre a verdade e sobre o bem. Há, pois, uma cooperação intelectual paralela à cooperação moral, e é por isso que a educação da solidariedade é tanto assunto de inteligência quanto de conduta. (Piaget, 1998/1931:69)

As aquisições morais e cognitivas relacionam-se, de forma que o respeito mútuo entre indivíduos iguais, que trocam pensamentos numa condição de livre crítica, conduz a inteligência da criança a procedimentos de pesquisa e a compreensões novas, que vão constituir a razão.

Para Piaget (1973/1948:71), é evidente que “nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas

relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade”, o que torna necessário pensar nas diversas relações de reciprocidade e autoridade entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

Em relação ao desenvolvimento do senso de justiça na criança, existem três grandes períodos. O primeiro estende-se até mais ou menos os sete-ouzo anos. Nele a justiça está subordinada à autoridade adulta; o segundo, compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, é o do igualitarismo progressivo; e finalmente um período que inicia por volta dos onze-doze anos: nele a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade.

A autoridade como tal não poderia ser fonte de justiça, porque o desenvolvimento da justiça supõe autonomia. Naturalmente, isto não significa que o adulto nada tenha a ver no desenvolvimento da justiça, mesmo distributiva. À medida que ele pratica a reciprocidade com a criança e prega com o exemplo e não apenas com palavras, exerce, aqui como em tudo, sua enorme influência. Mas o efeito mais direto da ascendência adulta é, como Bovet bem demonstrou, o sentimento do dever. (Piaget, 1977/1932:275)

A autoridade do adulto é um momento necessário na evolução moral da criança, mas não basta para constituir o senso de justiça, que só se desenvolve na proporção do progresso da cooperação entre crianças e adultos, “na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto” (Piaget, 1977/1932:275).

A noção de justiça evolui dentro do processo de constituição do sujeito, de acordo com a etapa da evolução moral em que a criança se encontra: na heteronomia, o que a criança considera justo ainda está muito ligado à vontade dos pais; na autonomia, por outro lado, é estabelecida a noção de justiça distributiva e de reciprocidade.

A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e a aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais aparece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional.” (Piaget, 1977/1932:279)

A moralidade na criança se estabelece junto ao seu desenvolvimento cognitivo. É um processo que se inicia no princípio da vida do sujeito, começa com a amoralidade, passa pelo período da moral da heteronomia e pode chegar à moral da autonomia. Há, no começo, um sujeito egocêntrico, que ao longo desse processo torna-se capaz de exercer uma moral da ética e da cooperação, o que não quer dizer que ele necessariamente assim o fará.

Dessa forma, o papel do outro é extremamente importante neste processo, pois é também a partir da relação com as outras pessoas que a moralidade se constrói. Quando a criança é bem pequena, é através da relação com seus pais (através do respeito por estes adultos) que surge o “aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade, o pensamento da criança deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente” (Piaget, 1977/1932:347). Inicia assim a coação intelectual de um superior sobre um inferior que dá origem à moral da heteronomia. Para a criança, essa passagem da satisfação direta de seu prazer, característica da anomia, à busca da satisfação do adulto é uma evolução, pois ela está saindo do egocentrismo inicial e progredindo no caminho da busca por um bem comum.

Em uma etapa posterior, a relação com o outro é também muito importante, pois a entrada do sujeito na moral da autonomia é possibilitada, além, é claro, dos fatores cognitivos, pela confrontação de seus valores com os de outras pessoas, que ele supõe semelhantes e com quem estabelece uma relação de respeito mútuo.

2.2 ADOLESCENTE NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Para Piaget (1978/1964), em sua obra *Seis estudos de psicologia*, é fácil supor que o desenvolvimento mental termina por volta dos doze anos de idade e que a adolescência é só uma crise passageira devida à puberdade. Apesar de realmente a maturação do instinto sexual ser marcada por desequilíbrios momentâneos, que dão um colorido afetivo especial a esta etapa, na realidade a adolescência é mais do que isto e vai muito além de uma passagem da infância à vida adulta. Falar da adolescência como um desequilíbrio também é algo simplista, pois toda passagem de estágio é suscetível de provocar oscilações temporárias.

As conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância. Os adolescentes têm seus poderes multiplicados; esses poderes, inicialmente, perturbam a afetividade e o pensamento, mas, depois, os fortalecem. (Piaget, 1978/1964:62)

Piaget (1972/1955) afirma, em *Da lógica da criança à lógica do adolescente*, que a criança chega apenas a duas formas complementares de reversibilidade, inversão para as classes e os números, reciprocidade para as relações, mas sem fundi-las no sistema que é a lógica formal, como fazem os adolescentes.

A criança no estágio operatório concreto possui a lógica das proposições, a das classes e a das relações, e assim desenvolve, aos poucos, um mecanismo formal fundamentado simultaneamente em estruturas que lhe permitem reunir em um todo o raciocínio hipotético-dedutivo e a prova experimental baseada na variação de um fator.

Uma característica importante do pensamento adolescente é a possibilidade de criar teorias abstratas, “teorias e sistemas que transformam o mundo” (1978/1964:62). O adolescente interessa-se por problemas inatuais, sem relação com seu dia-a-dia, e por situações futuras do mundo. Assim, supera a criança que os tem, mas de uma forma inconsciente que só o observador externo compreende.

A construção deste tipo de pensamento, com idéias gerais e construções abstratas, efetua-se de modo contínuo, a partir do pensamento concreto da segunda infância. A modificação fundamental no pensamento ocorre por volta dos doze anos, com a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal. A partir desta idade, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias.

O pensamento formal é, portanto, ‘hipotético-dedutivo’, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato. (Piaget, 1978/1964:64)

A condição para a construção de um pensamento formal é a capacidade de refletir sobre as operações independente dos objetos e substituí-las por simples proposições. As operações formais fornecem ao pensamento o poder de destacá-lo e libertá-lo do real, permitem assim constituir a reflexão e as teorias.

As transformações das estruturas lógicas acompanham outras modificações gerais do pensamento. A transformação das estruturas constitui o núcleo, a partir do qual se irradiam as diversas modificações mais visíveis do pensamento dos adolescentes.

A característica fundamental do adolescente é a integração do indivíduo na sociedade dos adultos, e não a entrada na puberdade. A segunda aparece mais ou menos na mesma idade em todas as raças e todas as sociedades, a primeira varia consideravelmente nas diferentes sociedades e até nos diferentes ambientes sociais. Há numerosos laços entre o aparecimento das estruturas formais e as transformações da afetividade, embora tais relações sejam complexas e não tenham um sentido único.

A invenção do romance ou a utilização de modelos coletivos diferentes são reflexos indiretos e específicos da tendência geral dos adolescentes para construir teorias e utilizar as ideologias de seu ambiente. Esta tendência só se explica se considerarmos a transformação do pensamento e a integração na sociedade adulta, que inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo.

Parece evidente que o desenvolvimento das estruturas formais da adolescência está ligado ao das estruturas cerebrais. No entanto, essa ligação está longe de ser simples, uma vez que a constituição das estruturas formais também depende certamente do meio social. A idade de 11-12 anos, que, em nossas sociedades, marca os seus inícios, é certamente muito relativa, pois a lógica das chamadas sociedades primitivas parece ignorar tais estruturas e estas têm uma história ligada à evolução da cultura e das representações coletivas, da mesma forma que uma história ontogenética. (Piaget, 1972/1955:251)

A idade em que essa transformação acontece, por volta de doze anos na época de Piaget, é produto de fatores neurológicos, mas também da aceleração progressiva do desenvolvimento individual sob a influência da educação. Nada impede que no futuro essa média seja reduzida. Para o autor, a maturação do sistema nervoso limita-se a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é indispensável para a efetivação dessas possibilidades. Essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas, por isso tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da integração do indivíduo na sociedade adulta dependem dos fatores sociais, até mais do que dos fatores neurológicos.

A maturação não é o único fator em jogo no desenvolvimento operatório: a maturação do sistema nervoso limita-se a abrir possibilidades, excluídas até certos níveis de idade, mas é preciso atualizá-las, o que supõe outras condições, das quais a mais imediata é o exercício funcional ligado às ações. (Piaget, 1972/1935:38)

No que se refere às estruturas formais, Piaget diz que a psicologia nega a hipótese sociológica extrema de que as manifestações individuais do pensamento formal são apenas impostas pelo grupo social graças à educação escolar. Para que o meio social atue realmente sobre os cérebros individuais, é preciso que estes estejam em condições de assimilar as contribuições desse meio. Além disso, é necessária uma maturação suficiente dos instrumentos cerebrais individuais. Do processo entre sistema nervoso e sociedade decorrem as estruturas formais que não são inatas, nem as representações coletivas que existem já prontas, elas são formas de equilíbrio que se impõem aos poucos no sistema de intercâmbio entre indivíduos e meio (físico ou social).

O adolescente é o indivíduo que começa a considerar-se como igual aos adultos e a julgá-los num plano de igualdade e de total reciprocidade. Ele ainda é um indivíduo em formação, mas que começa a pensar no futuro, em seu trabalho e em um programa de vida para atividades ulteriores, adultas. Procura introduzir-se na sociedade dos adultos e propõe-se a reformar essa sociedade. Logo, a integração do adolescente na sociedade adulta não ocorre sem conflito. Ela também supõe alguns instrumentos intelectuais e afetivos cuja elaboração espontânea é exatamente o que distingue a adolescência da infância.

O adolescente, ao contrário, reflete sobre seu pensamento e constrói teorias. O fato de que sejam limitadas, inadequadas e, principalmente, pouco originais, não tem importância; do ponto de vista funcional, tais sistemas apresentam a significação essencial de permitir ao adolescente sua integração moral e intelectual à sociedade dos adultos, e isso sem mencionar seu programa de vida e seus projetos de reforma. Estes são indispensáveis para que o adolescente assimile as ideologias que caracterizam a sociedade ou as classes sociais, na medida em que são entidades opostas às simples relações interindividuais. (Piaget, 1972/1955:253)

O pensamento formal constitui, ao mesmo tempo, uma reflexão da inteligência sobre si mesma e uma inversão das relações entre o possível e o real. Essas duas características estão na origem das reações vividas e sempre impregnadas de afetividade, por meio das quais o adolescente constrói seus ideais para adaptar-se ao ambiente social.

O adolescente constrói suas teorias, ou adota, reconstruindo-as, as que são lhe são apresentadas. No entanto, além da necessidade de participar das ideologias adultas, para ele é indispensável chegar a uma concepção das coisas que lhe dê a possibilidade de afirmar-se e criar... e lhe garanta, ao mesmo tempo, que terá mais êxito que seus antecessores. (Piaget, 1972/1955:254)

O adolescente a caminho da cooperação passa por um processo de descentralização do eu, levando a um desequilíbrio que provoca uma centralização sobre si, e resulta em termos afetivos no egocentrismo característico da adolescência. O adolescente coloca-se em igualdade com os mais velhos, graças à sua personalidade em formação, mas sentindo-se diferente por sua vida nova, quer ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo: “os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente” (Piaget, 1978/1964: 66).

O egocentrismo característico da adolescência se manifesta por uma espécie de messianismo de tal forma que as teorias, através das quais representa o mundo, estão centradas na atividade reformadora a que se sente chamado a desempenhar no futuro. Ele acredita na onipotência da reflexão, na qual o mundo deve submeter-se aos sistemas, e não estes à realidade.

Esse egocentrismo vai até a descentração ulterior que será possível através do início real do trabalho adulto. A vida social é a origem da descentração intelectual e não apenas moral, sendo pela discussão com colegas, pela crítica dos outros, que o criador de teorias, percebe a fragilidade das mesmas. O principal, no entanto, ainda é o início do trabalho que o transforma de reformador idealista em realizador, “o trabalho que permite que o pensamento ameaçado de formalismo se volte para o real” (Piaget, 1972/1955:257).

As novidades afetivas desta fase são paralelas às transformações intelectuais, pois a afetividade representa o fator de energia das condutas, e a estrutura define as funções cognitivas. A adaptação social exige transformações fundamentais para a socialização afetiva adulta. O programa de vida e o plano de reformas que constituem uma característica essencial da conduta adolescente são o motor afetivo da formação da personalidade. Para entender o papel das estruturas formais do pensamento na vida do adolescente, é preciso inseri-las na sua personalidade total.

Piaget (1978/1964) afirma que toda nova capacidade da vida mental começa por incorporar o mundo em uma assimilação egocêntrica, para só depois atingir o equilíbrio através de uma acomodação ao real. Há um egocentrismo intelectual do adolescente, comparável ao do lactante e ao da primeira infância. Esta última forma de egocentrismo se manifesta pela crença na onipotência da reflexão, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas, e não estes à realidade.

Na adolescência, o egocentrismo metafísico encontra, pouco a pouco, uma correção na reconciliação entre o pensamento formal e a realidade. O equilíbrio é atingido quando a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas, se adiantar e interpretar a experiência. Este equilíbrio, então, ultrapassa amplamente o do pensamento concreto, pois, além do mundo real, engloba as construções indefinidas da dedução racional e da vida interior. (Piaget, 1978/1964:65)

A vida afetiva do adolescente afirma-se pela dupla conquista da personalidade e por sua inserção na sociedade adulta. Para o autor, a personalidade implica cooperação, na qual a autonomia da pessoa opõe-se ao mesmo tempo à anomia, ou ausência de regras, e à heteronomia, ou submissão às regras impostas do exterior. O indivíduo é solidário com as relações sociais que mantém e produz.

A personalidade começa no fim da infância com a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, com a regularização e hierarquização moral das tendências. Mas, há mais na pessoa do que estes valores isolados. Há sua subordinação a um sistema único que integra o eu, de modo *sui generis*. Existe, portanto, um sistema ‘pessoal’ no duplo sentido, de particular a um determinado indivíduo e de implicar uma coordenação autônoma. (Piaget, 1978/1964:66)

Piaget explica que o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programas de vida, por um sistema, muitas vezes teórico, de planos de reformas políticas ou sociais, ou seja, através do pensamento. Os programas de vida aparecem ligados às relações pessoais e os sistemas hipotético-dedutivos assumem mais a forma de uma hierarquia de valores afetivos do que de um sistema teórico, tratando-se sempre de um plano de vida que ultrapassa o real.

No início, o adolescente parece anti-social, mas ele medita continuamente sobre a sociedade – não a real, e sim a que ele quer formar, tendo desprezo pela sociedade real que condena. A sociabilização ocorre em geral com os jovens entre si, em sociedades de

discussão em que o mundo é reconstituído através do discurso, o que é caminho para os movimentos juvenis.

O desenvolvimento mental parte do universo prático da inteligência sensório-motora do lactante passa pelo conhecimento do universo concreto devido aos sistemas de operações da segunda infância, chega ao pensamento hipotético-dedutivo do adolescente. A afetividade liberta-se pouco a pouco do eu para submeter-se, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores, às leis da cooperação. É a afetividade que desencadeia as ações que resultam, a cada nova etapa, na ascensão progressiva, pois é ela que atribui valor às atividades e regula sua energia.

A afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece os meios e esclarece fins [...] a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão – que exprime as formas superiores deste equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade. (1978/1964:70)

Para Piaget, em *Psicologia e Pedagogia* (1972/1935), o desenvolvimento da inteligência provém de processos naturais ou espontâneos, no sentido de que podem ser utilizados e acelerados pela educação familiar ou escolar, mas que não derivam delas, ao contrário, constituem a condição prévia e necessária da eficiência de todo o ensino. Piaget afirma que há um caráter espontâneo do desenvolvimento operatório, comprovado por estudos comparativos realizados em diferentes países (como as conservações operatórias encontradas entre crianças analfabetas no interior do Irã).

Daí se poderia supor que as operações intelectuais constituem a expressão de coordenações nervosas que são elaboradas em função, unicamente, da maturação orgânica. Realmente, a maturação do sistema nervoso só está concluída aos 15 e 16 anos, e até parece evidente que ela desempenha um papel necessário na formação das estruturas mentais, embora esse papel ainda seja pouco conhecido. (Piaget, 1972/1935:38)

Piaget (1972/1975) entende que há a possibilidade de intervenção quando o indivíduo já atingiu a adolescência, o que também se explica pelo caráter limitado do papel da maturação. A prova desta limitação está nos graus de desenvolvimento que se sucedem sempre na mesma ordem, do mesmo modo, embora não correspondam a idades absolutas, observando-se, ao contrário, acelerações ou retardamentos segundo diversos meios sociais e a experiência adquirida.

Assim, para Piaget (1993/1972), a principal novidade da adolescência é a capacidade de raciocinar em termos de hipóteses expressas verbalmente, e não mais somente em termos de manipulação de objetos concretos. Do ponto de vista social, a novidade é a conquista de uma argumentação frutífera e construtiva, que através do uso das hipóteses permite ao sujeito adotar o ponto de vista do adversário, sem precisar acreditar nele e retirar as conseqüências lógicas que ele implica, podendo julgar o seu valor depois de ter verificado as conseqüências. Piaget afirma que a lógica do adolescente é um sistema complexo, coerente e relativamente diferente da lógica da criança, e que constitui assim a essência da lógica dos adultos cultos e proporciona a base para as formas elementares do pensamento científico.

2.3 O PROFESSOR COMO REFERÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA MORAL

Este capítulo traz algumas concepções da teoria de Piaget sobre a função do professor no desenvolvimento cognitivo e moral do aluno.

Para a Epistemologia Genética, a educação escolar pode ser um dos meios que auxilia no desenvolvimento tanto cognitivo quanto moral do sujeito. Ela é percebida como algo que vai muito além de uma forma de transmissão dos conhecimentos criados pela humanidade, mas é principalmente um meio em que o sujeito pode agir para construir seu conhecimento.

Piaget (1972/1965), em seu livro *Psicologia e pedagogia*, afirma que classicamente educar é adaptar a criança ao meio social do adulto, ou seja, transformar a constituição psicológica da criança em função de realidades coletivas, às quais a consciência atribui valor. Educar é levar o indivíduo em crescimento em direção a valores sociais, morais e intelectuais. Para ele, no entanto, ao se considerar a criança dotada de uma atividade verdadeira e se o desenvolvimento for compreendido de forma dinâmica, a relação entre educando e sociedade se torna recíproca.

A criança tende a se aproximar do estado adulto não mais recebendo totalmente preparadas a razão e as regras da boa ação, mas conquistando-as com seu esforço e sua experiência pessoais; em troca, a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação: espera o enriquecimento. (Piaget, 1972/1965:139)

Na Epistemologia Genética, o trabalho do professor é destacado como importante para o desenvolvimento do sujeito. Parrat-Dayan e Tryphon, (1998) na introdução do livro *Sobre a Psicologia*, fazem uma síntese do papel do professor na obra de Piaget. Para essas autoras, Piaget reflete sobre a pedagogia ao longo de toda sua obra, a qual concentra o aprendizado na criança, mas mantém a importância da função do professor. Quando se volta para a Escola Nova e seus métodos – a escola ativa –, Piaget concorda com a importância que esta dá aos princípios de liberdade, de atividade e de interesse da criança, e assim se a educação deve favorecer a autonomia, o ensino baseado unicamente na transmissão oral e na autoridade deve ser abolido, no entanto para o autor o papel do professor difere, mas não deixa de existir.

As autoras entendem que, para Piaget, em *A Evolução Social e a Pedagogia Nova*, o papel do professor é o de propiciar que se desenvolva no espírito da criança uma ferramenta que lhe permita compreender o mundo, instrumento que se funda na reciprocidade e na cooperação e que permite à criança escapar do egocentrismo. O professor é assim um colaborador indispensável à classe. Ele fornece informações, mas não impõe verdades, estimula o aluno a propor-se questões e a tornar-se um experimentador ativo. Ele deve propor um grande número de situações e experiências ao aluno. Segundo Parrat-Dayan e Tryphon (1998), para a concepção piagetiana de pedagogia, é preciso que o professor crie instrumentos que permitam ao aluno compreender o mundo.

Parece-nos que a primeira tarefa do educador, considerando-se essa carência, é adaptar a criança, é constituir no espírito da criança um instrumento espiritual – não digo um novo hábito, nem mesmo uma nova crença, mas um método ou uma ferramenta novos que lhe permitam compreender e agir. (Piaget, 1998/1933:99)

De acordo com La Taille (1999), a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, pois ele sabe coisas que o aluno deseja e precisa saber. No ambiente escolar, portanto, negar essa assimetria e evitar qualquer forma de hierarquia “reduz a cultura a seu mínimo denominador comum, apagando referências, notadamente os da excelência” (La Taille, 1999:10). A relação deve ser de autoridade, e não de autoritarismo. Um igualitarismo “politicamente correto” (que corresponde a uma postura heterônoma) pode paralisar o jovem em uma moral infantilizada.

As relações baseadas no exercício da força preservam a hierarquia legitimada por quem detém o poder, mas não legitimada por quem é obrigado a obedecer. Pode-se dizer que alguém tem autoridade somente quando sua palavra ou suas ordens são consideradas legítimas por quem obedece (La Taille, 1999).

A relação professor/aluno é, por definição, provisória porque, se bem sucedida, a assimetria inicial dá lugar à igualdade; e a dependência dá lugar à gratidão. Em termos de autonomia, o que define a posição do aluno é essencialmente o fato de ele não a possuir em relação a determinadas áreas do saber. As instituições educacionais não são, tanto, o lugar do exercício da autonomia, mas sim de sua conquista. (La Taille, 1999:13)

Para Piaget, há uma transposição do papel de adulto significativo, da autoridade da família para o professor, porém, como afirma La Taille (1999), isto só é possível quando a família coloca a escola (professor) neste lugar de autoridade. A obediência aos pais é um fenômeno normal, desde que estes exerçam sua autoridade.

Quando a criança vê os pais como poderosos, como alguém admirável e de quem ela gosta, sendo esta aliança de poder, prestígio e amor, ela se subordina a estas figuras. Para que isto ocorra na escola, de acordo com La Taille, é necessária a delegação de autoridade dos pais para a escola. Tal delegação é apenas o início da autoridade do professor. Se ele conseguir a partir daí estabelecer uma autoridade por competência, fundada no respeito mútuo, que leve à autonomia, terá uma autoridade de fato. Para Araújo (1999), o professor que obtém o respeito e a admiração do aluno pelo prestígio e pela competência de seus conhecimentos e que consegue estabelecer relações de respeito mútuo tem uma verdadeira autoridade, pela qual o único medo do aluno é perder o respeito da pessoa de que gosta. “Esse professor ou professora consegue estabelecer relações baseadas no diálogo, na confiança e nutrir uma afetividade que permite que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática” (Araújo, 1999:42).

Becker (1993) afirma que os papéis do professor e do aluno na escola, em uma pedagogia centrada na relação, tendem a ser des-absolutizados: “o professor traz sua bagagem, o aluno também. São bagagens diferenciadas que entram na relação. Nada a rigor pode ser definido previamente” (Becker, 1993:10). O interessante é que sejam negados o autoritarismo do professor e do aluno, resgatando, assim os dois pólos da relação.

Baseado na Epistemologia Genética, entende que em qualquer situação em que haja interação social pode haver aprendizagem, mas ressalta que nem todas as situações são iguais sob este ponto de vista. Sua forma de realização ótima ocorre em um ambiente de liberdade e no qual há lugar para a ação espontânea.

Piaget (1998/1933) ressalta a importância da relação pessoal entre o professor e o aluno em especial para o desenvolvimento da moral, que deve ser algo transversal a toda disciplina escolar. Para ele, a educação é um todo, não podendo haver divisórias para a inteligência, para a moral ou para a cooperação entre os povos. Piaget, em *Psicologia e Pedagogia* (1972/1935), considera que deve haver uma observação contínua do trabalho do aluno pelo professor, algo eficiente que um a simples contato na hora da realização de exames. Afirma, no entanto, que para isso deve-se contar com o valor deste mestre, sua inteligência, objetividade e imparcialidade. Ainda que haja dificuldades sociais e econômicas,

[...] é preciso que os professores aceitem a imensa responsabilidade das orientações individuais e compreendam suficientemente a complexidade dos problemas para assegurar as colaborações úteis. De maneira geral quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada. (Piaget, 1972/1935:123)

Piaget (1972/1935) vê a formação de professores como a questão chave para resolver os problemas da educação e ressalta que infelizmente, quanto mais um professor de uma área específica se interessa pela disciplina que ensina, menos se interessa pela pedagogia como tal. Para ele, os professores de área que trabalham em geral com adolescentes, supõem erroneamente que conhecer os mecanismos mentais do aluno é necessário apenas aos professores de crianças, enquanto no nível do adolescente tais análises psicológicas não são necessárias. Afirma que, pelo contrário, para se compreender o adolescente é necessário não só entender sua psicologia, mas a totalidade do processo de desenvolvimento, da criança ao adulto.

Para Becker (1993), a formação de professores deveria seguir um caminho didático: “refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras” (Becker, 1993:332). A concepção epistemológica do professor é

primordialmente efeito e não causa, mas quando constituída adquire um poder de determinação. Um docente só consegue avançar pedagogicamente se houver mudanças no seu paradigma epistemológico. No entanto, para ele, essa simples mudança não garante necessariamente uma diferença na prática escolar, sem a alteração de paradigma, que supere o empirismo e o apriorismo, não há mudança profunda na teoria e na prática do professor, sendo essa superação necessária, mas não suficiente para avanços nesta prática.

Ainda sobre a formação de professores, para Collares (2003), a construção da autonomia é necessária para professor e aluno. A escola deve respeitar e acompanhar atenta e ativamente professor e aluno, pois para ela estudar é algo inerente a ambos e tanto para um como para o outro há busca de equilíbrio, o que se faz de forma investigativa e curiosa, constituindo o processo de construção da autonomia. Ela destaca a necessidade de que, em um ambiente tão rico e complexo como a sala de aula, o professor tenha autonomia onde mesmo as assessorias propostas sejam concebidas como um apoio que possibilite a construção havendo trocas e reflexão e onde o objeto de estudo seja o pensamento do aluno, mas também o do professor.

Constituindo-se como espaço científico, a escola abre possibilidade à construção de ações solidárias, que remetem os professores ao seu objeto de conhecimento, ou seja, ao desenvolvimento integral do aluno, no estudo e investigação interdependente dos fatores que o definem. (Collares, 2003:99)

Collares (2003) entende que, de acordo com a teoria de Piaget, o professor deve contra-argumentar as ponderações da criança para assim analisar a operatividade de seu pensamento. Da mesma forma, necessita aprender a contra-argumentar as próprias ações e pensamentos, especialmente se quiser que seu fazer seja sustentado, de fato, na construção do conhecimento. Trata-se do conhecimento como algo que pode promover a cidadania: “o fazer educacional pode promover um processo no qual o conhecimento, como componente fundamental da cidadania, se viabilize como algo a ser construído incessantemente pelos sujeitos (professores e alunos) da ação” (Collares, 2003:33).

2.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO: DE PIAGET AO ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, responde a uma realidade de negligência social, que afeta diretamente os jovens e crianças brasileiros.

O Estatuto é um instrumento legal importante para todos aqueles que se propõem a defender os direitos constitucionais das crianças e adolescentes brasileiros. Seu entendimento, divulgação e principalmente operacionalização é de extrema urgência objetivando transformar as circunstâncias de violência, negligência, maus tratos e negação de direitos em que estes cidadãos em desenvolvimento se encontram (ECA, 1990: 6).

De acordo com o título I, dos direitos preliminares, são designados como criança o indivíduo até os doze anos completos e como adolescente dos doze aos dezoito anos. O ECA prevê a todos o direito a oportunidades que facilitem o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, saúde, alimentação, esporte, educação, lazer, convivência familiar e comunitária, entre outros. A criança e o adolescente têm prioridade de atendimento em caso de socorro, de políticas públicas e de destinação de recursos públicos. Dentre os direitos fundamentais expressos no capítulo II, estão os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade.

O capítulo IV - do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer - estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assegura-se igualdade de condições para acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus professores; de contestar critérios avaliatórios; de organizar-se em entidades estudantis e acesso à escola pública e gratuita próxima à sua casa.

Mesmo esta lei já tendo mais de 15 anos, para Volpi (2002), a realidade para a qual foi criada pouco ou nada se alterou. Vive-se ainda hoje em meio à cultura da violência e do desrespeito ao ser humano em muitos sentidos.

De acordo com Angelina Peralva (2000), a sociedade atual passa por um processo de individualismo em massa, em que a individuação é substituída pelo individualismo, com uma quebra do vínculo social.

Para Alba Zaluar (1994), os adolescentes – em especial os de classe baixa –, em uma sociedade de desigualdades econômicas e estratificação social tão fortes, se vêm em uma posição de falta de perspectivas. Com a miséria, a transmissão dos valores morais deixa de ser algo de responsabilidade da família, de setores da sociedade como escolas ou grupos religiosos, e pode haver uma identificação do jovem, com o crime, por exemplo.

Sociólogos com uma perspectiva crítica, como Peralva (2002) e Zaluar (1994) e o pesquisador e jornalista Dimenstein (1997), abrem a possibilidade de escolha ao jovem, ainda que o caminho da marginalização seja uma escolha provável na realidade em que eles vivem.

A questão da possibilidade de escolha do jovem é relevante, dentro da perspectiva da Epistemologia Genética, sob dois aspectos: pelo pressuposto que o jovem ainda está se desenvolvendo moralmente na adolescência e pela idéia de que mesmo se ele estiver em uma moral da autonomia, não há uma necessidade de sua utilização pelo adolescente.

Com base na Epistemologia Genética, Freitas (2003) afirma que a cooperação que surge na adolescência, ao contrário da coação social, não determina o conteúdo das normas e dos valores que devem ser observados: uma relação de respeito mútuo não inspira senão a norma da própria reciprocidade, que obriga cada um a se colocar no ponto de vista do outro. Não há determinismo, mas espaço para a possibilidade de construção do sujeito.

A vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo individual (Piaget, 1977/1932:347).

Aqui podemos retomar a idéia do ECA e interpretá-la com base piagetiana: se há uma ‘falha’ na educação do jovem, quando a família e seu meio social mais próximo não conseguem estabelecer relações que o levem à moral da ética, talvez um outro significativo possa fazê-lo.

A análise dos julgamentos morais da criança colocou-nos na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais (Piaget, 1977/1932:342).

Ao considerar possibilidades de escolha do jovem e de alteração no processo de constituição da moral, quando se ampliam as suas relações de forma adequada, ou seja, com um adulto que ele respeita e que incentiva sua autonomia, o cumprimento de uma medida sócio-educativa como a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) exemplifica a possibilidade de um adulto, atuando de maneira cooperativa, com reciprocidade diante do adolescente, podem ajudá-lo a reconstruir um sentido de justiça e de bem comum. Assim tal adulto pode abrir uma nova oportunidade na vida deste adolescente, da mesma forma que o mesmo pode ocorrer no ambiente escolar, se o adolescente estabelecer uma relação de respeito mútuo com um de seus professores.

A PSC é um exemplo interessante, pois quando cumpre a medida, o jovem trabalha diretamente com o orientador voluntário, que é um adulto que atua na instituição e que vai orientá-lo em seu trabalho e, principalmente, em sua convivência no novo ambiente. No cenário atual e pela forma como Piaget entende a constituição da moral, pode-se pensar essa medida como uma oportunidade para que o adolescente entre em contato com uma pessoa com valores diferentes dos seus, que, de certa forma, está responsável por ele. O orientador entraria no lugar de um adulto com valores diferentes dos da família do jovem.

Ao referir-se diretamente sobre o ‘delinqüente’ ou ‘pré-delinquente’, Piaget (1998:1951) diz que se deve analisar as questões de influência familiar, trabalhar com a educação da família e pesquisar as instituições de reeducação. Ele sugere estimular, técnica e financeiramente, as organizações destinadas à preparação do pessoal para a reeducação da infância inadaptada. A escolha destas pessoas é uma questão importante, seria interessante que elas tivessem o nível homogêneo e estável dos educadores em escolas.

Se esta pessoa, adulto significativo, consegue estabelecer uma relação de afeto e de respeito com o jovem, é possível que ele tenha a oportunidade de confrontar seus valores com os deste outro significativo, reconhecer sua escala de valores, atribuir valor ao ponto

de vista do outro, como fala Piaget (1932/1977), estaria caminhando para a cooperação e para a autonomia.

Quando o jovem atinge a moral da autonomia, pode colocar-se no lugar do outro e buscar o bem comum. Em uma sociedade em que predomina a autonomia e os valores são compartilhados há a possibilidade de a violência individual e coletiva diminuir, pois o outro passa a ser visto como um igual e não apenas inferior ou inimigo.

Ao relacionar o ECA e a Epistemologia Genética, percebe-se que, apesar de ele não se referir a Piaget, muitas de suas idéias correspondem a questões trabalhadas por esse autor. O Plano de Ação da UNESCO elaborado por Piaget (1951/1998) explicita algo desta ordem. Já em 1951, Piaget destaca questões relevantes do desenvolvimento intelectual e moral ligadas à idéia de saúde mental. Ele afirma que se deve constituir um plano de ação para uma compreensão internacional de longa duração e que contenha os níveis pré-escolar e primário além do ensino ao adolescente. As medidas visariam à educação preventiva, em termos de saúde mental e social das crianças. A educação internacional supõe a formação de atitudes intelectuais e morais que envolvam a personalidade e o comportamento social, sob todos os aspectos de um indivíduo a educar.

Verifica-se que essas atitudes intelectuais e morais exigidas pela educação para a compreensão internacional são precisamente as atitudes mais gerais e mais necessárias para um desenvolvimento normal, na sociedade atual, do ponto de vista da saúde mental dos indivíduos (Piaget, 1998/1951:243).

Para que se forme um espírito de solidariedade, é preciso permitir que as crianças aprendam a colaborar entre si, para que se tornem capazes de cooperação nos sucessivos estágios de sua conduta social. Destaca a grande importância da educação na família, por ser dentro dela que se formam, em geral, as primeiras atitudes sociais e porque, o adolescente é sempre influenciado por suas relações familiares.

Para Piaget (1998/1951), deve-se cuidar da educação na família, através de um estudo psicopedagógico para os desvios patológicos que constituem um exagero dos fenômenos correntes. A ênfase, no entanto, deve ser colocada sobre a educação preventiva. O autor fala da importância pedagógica da creche, pois é lá que a criança pequena faz uma série de experiências novas, algumas relacionadas com atividades variadas e outras com

intercâmbios sociais, em que os colegas a tiram do círculo familiar habitual. A escola de primeiro grau (hoje fundamental) é decisiva na vida da criança, pois é nela que as atitudes mais experienciais e sociais consolidam-se, dando lugar a uma vida mental estável.

Ele destaca também a importância para a educação, da convivência do jovem em outros agrupamentos sociais, nos quais ele pode exercitar a cooperação em termos de autonomia e reciprocidade em outras relações fora do círculo professor-aluno. Piaget (1998/1951) entende que deve se destinar investimentos significativos na formação dos educadores.

A convergência de idéias entre o ECA e a Epistemologia Genética pode ser explicada sob várias abordagens. Ambos revelam uma influência herdada do Iluminismo – que marcou a Declaração dos Direitos do Homem –, porém mais provavelmente, tal convergência ocorre pela presença das idéias de Piaget nos textos educacionais da atualidade.

3. METODOLOGIA

3.1 O DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho de campo foi realizado nos meses de junho a outubro de 2005, em uma escola de ensino médio da rede pública estadual, localizada na região central da cidade de Porto Alegre. Devido a sua localização e por ser exclusiva de ensino médio, a escola acolhe alunos de diferentes níveis socioeconômicos e de diversas regiões da cidade.

Esta pesquisa de caráter qualitativo se realizou através do método de estudo de casos múltiplos, com alunos adolescentes.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa interessante para examinar fenômenos contemporâneos, devido a sua ampla capacidade de lidar com uma variedade de evidências. Define o estudo de caso como uma investigação empírica que trabalha um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto na vida real.

O estudo de caso, nessa concepção, trabalha com questões explanatórias, do tipo “como” ou “por que” (Yin, 2001). Se a investigação focar, com este tipo de pergunta, mais de um sujeito, trata-se de um estudo de casos múltiplos – que ainda assim permanece dentro da mesma estrutura metodológica, sem nenhuma distinção muito ampla do estudo de caso clássico. O autor destaca que o caso múltiplo é interessante por suas provas resultantes serem mais convincentes.

Devem-se considerar casos múltiplos como se considera experimentos múltiplos, ou seja, seguindo a lógica da replicação, o que é muito diferente da lógica da amostragem que serve para se avaliar a incidência de um fenômeno. Na lógica da replicação, buscam-se resultados semelhantes, ou contrastantes apenas por razões previsíveis em termos teóricos, permitindo um resultado total convincente.

Nesta pesquisa, cada caso é representado por um professor e os alunos que o escolheram. Com a análise das colocações de cada aluno, verificam-se suas idéias particulares a respeito de como é o professor respeitado. Após essa etapa, é possível reunir as informações trazidas por cada indivíduo em uma análise conjunta, criando uma hipótese para o que pensam os adolescentes em geral sobre as características de um professor significativo respeitado.

Cada sujeito é escolhido e estudado através de um questionário inicial e em seguida é estudado através de entrevistas individuais (duas fontes) na busca de informações convergentes para a investigação em foco. A importância do questionário inicial está também em possibilitar a escolha de sujeitos adequados para os propósitos específicos dentro do todo da investigação da pesquisa. Dentre os questionários, foram selecionados aqueles com as melhores respostas, tendo estas graus diferentes de profundidade.

São apresentados individualmente os casos mais representativos em duas posições distintas que representam a totalidade das respostas dos sujeitos, que são posteriormente explicadas através de exemplos das falas dos adolescentes. Optou-se por não referir diretamente cada um dos dezessete casos devido a sua semelhança.

Em um segundo momento, o conjunto dos dados dos diferentes sujeitos é reunido em uma análise conjunta.

Nesta pesquisa, procurou-se examinar como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo/respeitado e ser relevante no processo de constituição da moral do adolescente. Isto foi analisado através das representações dos adolescentes sobre esse professor respeitado.

O termo representação aqui é utilizado em seu sentido conceptual ou lato. Piaget (1990) define o termo representação em sua obra a *Formação do Símbolo na Criança* da seguinte forma:

[...] emprega-se o termo representação em dois sentidos muito diferentes. Na sua acepção mais lata, a representação confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e movimentos [...] e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais. Na acepção mais estrita, ela reduz-se a imagem mental ou à recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes [...] poder-se-ia admitir que todo o pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um significante o conceito um significado [...] chamaremos doravante representação conceptual a representação em sentido lato e representação simbólica ou imaginada [...] a representação no sentido estrito.(Piaget, 1990:87)

Para investigar o papel do professor como adulto significativo/respeitado na constituição da moral de adolescentes, foram utilizados entrevistas individuais fundamentadas no Método Clínico piagetiano, que permite que as concepções dos sujeitos entrevistados sejam explicitadas, mesmo que elas sejam inconscientes ou não muito claras para os próprios adolescentes.

Sobre o Método Clínico, Piaget (1926) afirma, em *A Representação do Mundo na Criança*, que a forma e o funcionamento do pensamento da criança, em nosso caso o adolescente, mostram-se cada vez que ela entra em contato com seus pares ou com o adulto; são uma forma de comportamento social que se pode observar de fora. O conteúdo pode se liberar ou não, conforme a criança e os objetos da representação. Trata-se de um sistema de crenças íntimas, sendo necessária uma técnica especial para se chegar a sua descoberta. É “um sistema de tendências, de orientações do pensamento, do qual a própria criança jamais tomou consciência e de que nunca falou” (Piaget, 1926:6).

A essência do método clínico está em discernir o joio do trigo e de situar cada resposta dentro do seu contexto mental, nem assumindo tudo o que é dito como de valor nem tampouco se recusando a dar crédito a qualquer resultado proveniente de um questionário.

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.(Piaget, 1926:11)

Em *O Juízo moral na criança*, Piaget (1977/1932) diz que, em relação às representações de ordem intelectual, na pesquisa moral, se a observação pura é o único método seguro, ela apenas permite a aquisição de fatos fragmentários e pouco numerosos e precisa ser completada com interrogatórios dos estudantes.

Para o autor (1977/1932), o único bom método no estudo dos fatos morais consiste, seguramente, em seguir de perto o maior número possível de casos individuais. Alerta, no entanto, que se no domínio intelectual o interrogatório é relativamente fácil, apesar de numerosas dificuldades de método que ele apresenta, no domínio moral deve dirigir-se apenas a realidades de alguma forma indireta. Não se pode proceder com a criança como se fosse um laboratório, com o fim de dissecar sua conduta moral. O problema moral submetido à criança está muito mais afastado de sua prática moral que um problema intelectual de sua prática lógica.

No que se refere às regras morais que a criança recebe do adulto, nenhuma investigação direta é concebível através de interrogatório, [...] analisaremos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta. (Piaget, 1932/1977:98)

Apesar de o Método Clínico constituir-se, muitas vezes, de entrevista verbal, a essência do método não está na conversa, mas sim no tipo de atividade do experimentador e no tipo de interação que estabelece com o sujeito. Assim, “a característica do método clínico é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito” (Delval, 2002: 68). O autor afirma que o Método Clínico tem origem em trabalhos realizados na clínica, em que se pretende estudar o sujeito em profundidade para detectar suas características, como indivíduo único. Delval entende que a grande novidade de Piaget é utilizar esse método para o estudo de indivíduos normais em evolução. Ele inova ao ver o sujeito como único, com sua coerência interna, mas não se centra no peculiar deste sujeito, e sim no universal, na criança como sujeito epistêmico.

“O verdadeiro problema não é aceitar ou repetir os resultados de uma experiência, mas saber como situá-los no conjunto da vida real da criança.” (Piaget, 1977/1932:106)

Neste trabalho, foi utilizado o Método Clínico de Piaget mas sem, no entanto, replicar os experimentos de Piaget. O Método foi adaptado ao foco desta pesquisa, ou seja,

a verificação das falas de adolescentes sobre o professor significativo, em entrevistas dentro da escola. Foi utilizada a essência do método e da entrevista clínica, adaptados a esta situação específica de pesquisa. Delval (2002), ao sistematizar o método, sugere que esses ajustes podem ser feitos, afirmando que o próprio Piaget não manteve o método sempre igual, mas o foi adaptando aos novos problemas e temas que abordava.

Vinh-Bang (1970) afirma que, em sua constituição, o Método Clínico passou por uma série de etapas desde a sua introdução; em seus princípios gerais, os problemas sucessivamente encarados, os resultados obtidos e, sem dúvida, as diversas circunstâncias históricas fizeram o método evoluir bastante, em termos de técnicas, no entanto sem renunciar a orientação essencial das investigações e das interrogações propriamente ditas.

O autor entende que a evolução do método passa por quatro etapas distintas. No início de suas pesquisas, Piaget trabalhava com a observação pura, com o período da elaboração do método, passa a utilizar o questionamento verbal para o estudo dos conteúdos do pensamento. Em seguida, vem o período da observação crítica, em que Piaget está pesquisando o estágio sensório-motor e, portanto, são introduzidas variações por não ser possível apoiar-se na entrevista verbal com os sujeitos deste estágio. Na terceira etapa para fazer o estudo das operações mentais durante os estágios concreto e formal, o sujeito deve realizar alguma tarefa manipulando um material. A última etapa do método é constituída de seus desenvolvimentos recentes nas novas pesquisas.

Delval (2002) entende que a transposição dessas etapas não se trata de uma evolução em si do método, mas de seu enriquecimento e diversificação. O autor fala de três tipos de utilização do método clínico: a entrevista livre, quando se trata de averiguar as idéias do sujeito sobre fenômenos inacessíveis do mundo natural ou sobre a sociedade; a explicação sobre uma situação com transformação de um material, em que as ações do sujeito e suas explicações informam sobre suas idéias; e o método não verbal, no qual as hipóteses do pesquisador são fundadas na ação do sujeito sobre a realidade sem linguagem.

Para esta pesquisa, conservou-se a intervenção sistemática com o questionamento verbal, pois busca-se averiguar o conteúdo do pensamento dos sujeitos adolescentes ou suas idéias frente a conteúdos morais.

Outros pesquisadores contemporâneos deste programa, como Becker (1993), em *A Epistemologia do Professor*, e Wascow, em sua dissertação de mestrado⁵ (2005), não fazem uma replicação de Piaget, mas sim uma nova construção para fins de pesquisa, entrevistando no primeiro caso adultos e, no segundo, adolescentes.

César Coll (1987), em *Piaget e a escola de Genebra*, afirma que Piaget instiga a continuar pesquisando, e não a fazer uma transposição direta de seu trabalho. Para Coll, a ênfase deve estar na utilidade da Epistemologia Genética como instrumento de análise de um fenômeno, por exemplo, aprendizagem escolar, e para identificar os problemas mais significativos e formulá-los de modo a encontrar soluções relevantes e adequadas.

Delval afirma que:

O método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras.” (Delval, 2002:67)

Tal afirmação do autor é muito relevante para esta pesquisa, que buscará analisar a questão privada do respeito do aluno pelo professor, atentando a questões universais aos sujeitos.

Durante a aplicação do Método Clínico, Delval (2002) destaca que é muito importante a familiarização com a fala do sujeito. O pesquisador deve abrir mão de sua forma de pensar para introduzir-se na forma de pensar do sujeito e em função disto não pode atribuir aos termos que o sujeito utiliza o mesmo sentido que têm para si próprio. O pesquisador deve buscar esclarecer qual é o sentido desses termos dentro da estrutura mental do sujeito (Delval, 2002:72).

Piaget (1977/1932) afirma sobre a forma de falar ao sujeito que:

[...] quando empregamos a psicologia é preciso falar às crianças como elas falam entre si, senão a prova de avaliação moral se transforma numa prova de inteligência ou de compreensão verbal. (Piaget, 1977/1932:105)

1 WASCOKOW, Silvana. *Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes*, 2004.

Assim, de acordo com o autor, usei na pesquisa uma linguagem adequada ao meu grupo de estudo (os adolescentes), que foi determinada após a realização e análise do estudo piloto, ou seja, uma forma coloquial com a utilização de termos específicos do linguajar de nossa região, sul do Brasil.

A construção do original do questionário foi feita já na segunda pessoa do singular na busca de uma fala mais coloquial. No entanto, somente após o estudo piloto é que a importância desta escolha ficou clara, a partir da afirmação espontânea de um grupo de alunos de que algo que os motivou a responder foi a utilização do tu, o que na sua opinião demonstrava um interesse verdadeiro por seus problemas e conhecimento da sua realidade.

3.2 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados em uma escola de Ensino Médio da rede estadual, que frequentam o terceiro ano, com idade entre 15 e 18 anos, de modo que estão cursando, aproximadamente, a série esperada para sua faixa etária.

Participaram também da pesquisa sete professores indicados como mais significativos/respeitados pelos alunos, a partir do que se pode verificar a relação desta escolha com a prática docente e com a concepção dos professores sobre ela.

O número de sujeitos dos questionários foi de oitenta e oito alunos, ou seja, todos os que estavam em aula e aceitaram participar nos terceiros anos, excluindo o grupo do estudo piloto. A partir do levantamento das respostas dos questionários, foram separados aqueles alunos que indicaram os professores mais votados como significativos.

Dentro deste grupo inicial, foram eleitos vinte sujeitos para as entrevistas, utilizando como critérios de escolha: maior coerência interna entre as respostas dos questionamentos, respostas mais significativas, que demonstrassem maior interesse no tema da pesquisa e que fossem mais detalhadas.

Por tratarem-se de respostas dissertativas, foi possível também usar como critério de escolha aquelas que sugeriam tratar-se de crenças desencadeadas ou de crenças espontâneas. De acordo com Piaget (1926), a crença desencadeada é influenciada pelo interrogatório, em que a forma da pergunta faz a criança raciocinar em uma direção específica, sintetizando seus conhecimentos a caminho de um produto original. A crença espontânea por sua vez refere-se a uma resposta imediata já formulada ou formulável pela criança.

Ao escolher um número de sujeitos para as entrevistas entre 10 e 20, evita-se tanto um grupo demasiado pequeno, em que o possível surgimento de sujeitos não característicos prejudicaria substancialmente os resultados e tornaria difíceis as conclusões, quanto um grupo demasiado grande, que tornaria o trabalho desnecessariamente pesado. Segundo Delval (2002), após entrevistados de 15 a 20 sujeitos de uma mesma faixa etária, as respostas ao Método Clínico começam a ser sempre do mesmo tipo, não acrescentando informações novas à pesquisa.

Ao observar as respostas dos questionários, verificou-se que aqueles que continham informações mais completas eram em geral femininos, assim foi necessário relativizar esse critério e escolher um número de meninos próximo ao de meninas, na tentativa de controlar a influência de gênero, e tornar a amostra mais fidedigna, como sugere Delval (2002).

Ao encerrar a primeira etapa, foram escolhidos dezessete alunos para as entrevistas e sete professores como mais significativos pelos alunos.

Os professores escolhidos foram seis mulheres e um homem, com faixa etária variada e responsáveis por diferentes disciplinas. Neste caso, o número de homens foi considerado adequado, pois no quadro de professores o número de homens é extremamente reduzido. Os professores indicados deram aula para os alunos escolhidos em algum momento do ensino médio.

3.3 OS ACONTECIMENTOS NA ESCOLA

O contato inicial com a escola efetivou-se através de uma ligação telefônica para a psicóloga da mesma, sendo marcada entrevista, sobre os pressupostos, as intenções de pesquisa e os procedimentos a serem empregados.

A entrevista inicial ocorreu com a presença da psicóloga e da supervisora pedagógica do turno da manhã. Na ocasião, o tema da pesquisa “o professor na constituição moral do adolescente” despertou o interesse das mesmas. As profissionais relataram algumas dificuldades na relação entre alunos e professores da escola e afirmaram acreditar que a realização do trabalho poderia auxiliar na reflexão sobre o tema. Foi solicitada também a devolução dos resultados da pesquisa aos professores, em reuniões com pequenos grupos. A escola preenche todos os critérios estabelecidos para a realização desta pesquisa: facilidade e possibilidade de acesso, receptividade da equipe e clientela adequada ao estudo, ou seja, alunos adolescentes que cursam o ensino médio conforme a idade e a forma prevista em uma escola convencional.

A equipe da escola aprovou a realização da pesquisa com seus alunos, sendo posteriormente entregues à supervisão a súmula do projeto e uma carta de apresentação da universidade, encaminhadas à direção da escola.

Com o objetivo de organizar a rotina de trabalho, a inserção na escola e a aplicação da pesquisa, marquei um segundo encontro com a coordenação pedagógica.

• A definição das rotinas de trabalho

Em reunião com a coordenadora pedagógica, ficou estabelecido que ela auxiliaria na implementação da pesquisa no que se referia ao contato inicial com os professores, indicação e localização das turmas e horários disponíveis.

Optei por realizar a pesquisa com alunos de terceiro ano, que estão nesta escola a mais tempo, oportunizando que falem de professores desta instituição, facilitando a posterior entrevista com os mais citados.

Yin (2001) afirma que pouquíssimos estudos de caso terminarão exatamente como foram planejados, sendo necessárias pequenas ou grandes alterações ao estudo inicial, para que o procedimento seja adequado ao propósito original da investigação, sendo necessário assim o rigor, mas não a rigidez.

O cronograma de trabalho foi alinhavado, com a organização de datas para as duas etapas da pesquisa, ou seja, aplicação dos questionários em todas as turmas de terceiro ano do turno da manhã e posteriormente entrevistas com os alunos escolhidos, seguida da entrevista com os professores mais indicados. Foi escolhido, por sugestão da supervisão, o professor mais acessível para o estudo piloto do questionário e uma das turmas considerada das mais produtivas.

Foi combinado que a psicóloga ou a coordenadora acompanharia a minha entrada em sala de aula e solicitaria previamente a autorização do professor.

Após o fim do estudo piloto, realizei uma nova reunião com a equipe de profissionais do turno da manhã, em que foram apresentados alguns resultados parciais, por solicitação da mesma e organizamos a abordagem das turmas. Seguindo a proposição ética da pesquisa, procuramos determinar as disciplinas e horários mais adequados, para que não houvesse prejuízo às atividades dos alunos em sala de aula e alinhavamos o cronograma da aplicação dos questionários nos terceiros anos da escola.

3.3.1 O Questionário Piloto

O questionário ou levantamento sobre as relações professor e aluno trata, na verdade, de um instrumento escrito, que aponta quais professores foram indicados com maior frequência pelos alunos, como aqueles mais significativos/respeitados. Ele permite, após um tratamento quantitativo inicial, selecionar os professores mais citados, como sujeitos da pesquisa.

A chegada na escola para a aplicação do questionário, neste estudo piloto, ocorreu com uma hora de antecedência, sendo que fui recebida pela psicóloga e encaminhada à coordenadora pedagógica. Este tempo de espera foi interessante para observar um pouco o clima na escola. Todos os alunos e professores foram muito cordiais e os profissionais pareceram muito ocupados.

Na hora combinada, encaminhei-me à sala de aula acompanhada da coordenadora pedagógica. Aos alunos da turma foi explicado sua forma de participação e foram convidados a fazer parte da pesquisa, como voluntários, sendo também comunicado que alguns seriam solicitados para uma entrevista posterior.

Os alunos começaram a falar todos juntos, retomei brevemente a explicação sobre o trabalho, disse que se tratava de uma pesquisa para o mestrado em educação, sendo necessário conceituar mestrado e o objetivo da pesquisa.

Todos os vinte e cinco alunos da turma, que estavam em sala no momento, propuseram-se a executar a tarefa. Finda a segunda explicação, preencheram o termo de compromisso e responderam ao questionário. Os alunos demonstraram estar bastante atentos às respostas e levaram cerca de trinta minutos para concluir o questionário. Foram devolvendo-os aos poucos, não parecendo estar com pressa; três ficaram até um pouco depois de bater o sinal de saída. A professora permaneceu todo o tempo em sala de aula.

Ao longo do trabalho, surgiram algumas dúvidas por parte dos alunos a respeito do questionário, como: história inicial, que exemplifica um professor significativo; a necessidade de falar de exemplos positivos; e sobre a divisão das perguntas em itens com letras, que gerou confusão. Foi identificada também a necessidade de delimitar aproximadamente o tamanho da resposta esperada, além da necessidade de frisar, logo a princípio, que as respostas deveriam ser individuais.

A partir da análise da aplicação do questionário piloto, ficou claro que o instrumento obteve uma boa receptividade do grupo, no entanto seria necessário fazer alguns ajustes. Yin (2001) destaca que o estudo piloto auxilia o pesquisador a aprimorar os planos para a coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos.

Assim sendo, cheguei às seguintes decisões: a apresentação da pesquisa deveria ser mais completa, a história introdutória precisaria ser ampliada para favorecer a compreensão do objetivo da pesquisa e o questionário necessitaria ser explicado, questão por questão, oralmente. Caberia ainda rever a formatação do questionário, pois a numeração de algumas perguntas trouxe dúvidas, assim como a falta de linhas não deixou claro o tamanho das respostas esperadas.

O conteúdo das respostas foi bastante positivo, pois a maior parte dos alunos respondeu às perguntas relatando situações de vida, semelhantes ao solicitado, com riqueza de detalhes. As respostas foram dadas de forma completa, transparecendo atenção à tarefa e à coerência interna.

Devido à boa receptividade da turma, a presença do professor em sala de aula mostrou-se desnecessária, tendendo, inclusive, a influenciar as respostas na medida que o questionário trata especificamente da relação entre professores e alunos.

A partir da conclusão desta etapa do trabalho, com os resultados do estudo piloto e a reorganização do instrumento, partimos para a aplicação do questionário às outras quatro turmas de terceiro ano do ensino médio da escola.

3.3.2 A Aplicação do Questionário

Ao longo de duas semanas, foi realizada uma visita a cada turma de terceiro ano da escola, com exceção do grupo que participou do estudo piloto. Cada encontro seguiu o modelo reelaborado a partir do estudo piloto, ou seja, consistia em minha entrada em sala de aula, seguida da saída do professor. A turma era informada sobre a pesquisa e a sua participação voluntária na mesma. As diferentes turmas reagiram muito bem à proposta, realizando a tarefa com atenção e cuidado em sua grande maioria. Uma das turmas que foi classificada como a mais difícil e prevista pela equipe como a que talvez não colaborasse foi surpreendentemente a que mais se dedicou ao trabalho.

Foi aplicado um total de oitenta e oito questionários, sendo que apenas um aluno negou-se a responder. Os alunos, como um todo, demonstraram grande interesse em dar

suas opiniões sobre o tema da pesquisa, fazendo vários relatos orais e espontâneos sobre peculiaridades na sua relação com parte do corpo docente.

Uma primeira análise do questionário trouxe uma série de dados interessantes ao tema pesquisado, o que, conforme a antecipação de Yin (2001), apesar de o instrumento ter sido construído apenas para eleger os sujeitos das entrevistas, tornou-se uma fonte de dados complementares para as conclusões deste estudo. O autor coloca que o uso de várias fontes é altamente vantajoso, e um estudo de caso utilizará o maior número possível delas.

3.3.3 As Entrevistas

As entrevistas efetuadas foram semi-estruturadas e, conforme o Método Clínico, incluíram indagações a partir das questões iniciais, para ter clareza das representações dos sujeitos da pesquisa. Estas seguiram o alerta de Delval (2002) sobre a necessidade de escolha, em entrevistas abertas, de um núcleo básico de perguntas, que se refira aos aspectos fundamentais da pesquisa e que seja feito a todos os sujeitos, permitindo que as respostas sejam comparadas.

De acordo com Delval (2002), na aplicação do Método, em cada momento da interação com o sujeito, o experimentador tem de procurar deixar claro o sentido das ações ou explicações do sujeito e para isso formular hipóteses acerca de seu significado, o qual tenta comprovar imediatamente através de sua intervenção. Tal intervenção deve ser sistemática, reagindo às ações ou respostas do sujeito e sempre guiada pela tentativa de descobrir o significado de suas ações ou explicações. O objetivo da entrevista é determinar como o aluno valoriza este professor que faz a diferença na constituição do seu juízo moral.

• As entrevistas com os alunos:

Foram entrevistados 15 dos 20 adolescentes selecionados na etapa anterior. O número se reduziu em função da dificuldade na obtenção da assinatura dos pais às autorizações que deveriam ser trazidas pelos alunos, em dois dos casos e no terceiro o menino abandonou a escola no meio da pesquisa.

Ao longo de um período de dois meses, ocorreram as entrevistas com os alunos através da seguinte rotina: fazíamos uma reunião no início da semana para saber da possibilidade de horários livres para cada uma das turmas neste período. Eram então chamados os alunos da mesma e agendados os horários para as entrevistas individuais.

Os horários utilizados foram em sua grande maioria períodos vagos (a escola está com falta de professor em algumas disciplinas), alguns horários após as aulas e períodos da educação física para alunos que já não a praticavam. Esta parte do trabalho tornou-se bastante difícil, pois havia um número significativo de faltas por parte de alguns professores efetivos e conseqüentemente “adiantamento dos períodos da turma”. Devido a tal procedimento, os horários livres ou mesmo de educação física só eram definidos por volta das oito horas da manhã do próprio dia.

Foram realizadas de uma a três entrevistas por visita à escola, com a duração média de 35 minutos. As entrevistas foram todas gravadas.

Os alunos convidados, em sua totalidade, aceitaram participar das entrevistas e em sua grande maioria demonstraram interesse pelo trabalho. Falavam muito, com coerência e entusiasmo, mostrando que o tema lhes parecia importante.

• **As entrevistas com os professores**

Foram entrevistados os cinco dos professores mais indicados, também com entrevistas semi-estruturadas, através do Método Clínico, com o objetivo de verificar como esses professores concebem as relações no processo de ensino-aprendizagem e suas crenças sobre como isto pode relacionar-se com o fato de eles terem sido escolhidos pelos alunos.

As entrevistas com os professores foram marcadas previamente em encontros na sala dos professores ou através de ligação telefônica.

Os professores eram informados brevemente sobre os objetivos da pesquisa, sobre o fato de terem sido escolhidos pelos alunos e, em seguida, convidados a participar. Em sua totalidade, os sujeitos foram disponíveis ao trabalho, combinando encontros após o período de aula ou em algum tempo livre que dispunham na escola.

As entrevistas transcorreram com uma participação bastante interessada e atenta dos professores, sendo também gravadas e tendo uma duração média de quarenta minutos.

3.4 A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir do processo de coleta de dados, emergiram e definiram-se três categorias de análise após a realização das entrevistas individuais, destacadas a seguir:

3.4.1 A Relação Entre as Interações Sociais e o Desenvolvimento Cognitivo e Moral

Esta categoria trata da importância que o adolescente atribui à interação social para o seu desenvolvimento cognitivo. Os dados são inferidos também através do conteúdo latente nas repostas dos adolescentes, pois não há uma pergunta direta sobre a questão. Piaget (1990) afirma que:

Todo símbolo é ou pode ser, ao mesmo tempo, primário e secundário, o que quer dizer que ele pode comportar, além de sua significação imediata e compreendida pelo sujeito, significações mais profundas, exatamente como uma idéia, além do que ela implica conscientemente o raciocínio que a utiliza no momento considerado, pode conter uma série de implicações que escapam momentaneamente ou desde longo tempo ou mesmo que escaparam sempre à consciência do sujeito pensante. (Piaget, 1990:222)

As trocas sociais são diferentes ao longo da vida do indivíduo, em que os estádios cognitivos e as etapas morais sucedem-se de forma solidária. Piaget (1977) destaca a ação do ambiente social como um dos quatro fatores interdependentes do desenvolvimento: maturação, experiência (empírica e lógico-matemática), transmissão social e equilíbrio.

A maturação tem como efeito, essencialmente, abrir novas possibilidades para o desenvolvimento, ou seja, dar acesso a estruturas que não poderiam ser desenvolvidas antes de essas possibilidades serem oferecidas. Essa maturação ocorre como uma seqüência de construções que não são pré-formadas na estrutura nervosa hereditária, mas que são possibilitadas por sua estrutura inicial, como referido no capítulo 1, tópico 1.

A experiência adquirida pelo contato com o ambiente físico externo é um fator heterogêneo no qual existem três categorias e significados de experiências. O primeiro é o simples exercício, que tem como efeito positivo a consolidação dos reflexos. O segundo é a experiência física, que consiste em extrair informações dos objetos por processo de simples abstração. Já o terceiro é a experiência lógico-matemática, que aparece toda vez que o sujeito se defronta com problemas nos quais deve descobrir novos instrumentos cognitivos. A experiência também envolve ação sobre o objeto, mas o conhecimento derivado dela não é baseado nas propriedades físicas do objeto, mas das ações que foram exercidas sobre ele.

A influência do ambiente social tem sua importância imediata no fato de que os estádios do desenvolvimento são acelerados ou retardados nas suas idades cronológicas médias de acordo com o ambiente cultural ou educacional da criança. O ambiente social não pode ser responsável por tudo, pois a ordem de sucessão constante de estádios não pode ser atribuída a ele, uma vez que a experiência social só tem efeito sobre o sujeito se este já tem as estruturas adequadas, e, assim, é capaz de assimilá-la.

A equilíbrio é o fator fundamental do desenvolvimento, pois é necessário para a coordenação dos outros três fatores. Ela é um conjunto de reações ativas do sujeito às perturbações externas, que podem ser atuais ou antecipadas em vários graus. A própria construção das estruturas é principalmente obra da equilíbrio, que é definida pela auto-regulação. Ela é uma seqüência de auto-regulações cujos processos retroativos finalmente resultam em uma reversibilidade operatória.

Dessa forma, assim como há um desenvolvimento cognitivo que depende destes quatro fatores, também o desenvolvimento da moral no sujeito mostra essa dependência. A interação social é muito importante para o avanço da moral na criança, pois auxilia tal processo e até mesmo o permite, sem com isso afirmar que ela é o único fator necessário. Estar em um meio de relações fundadas na heteronomia ou autonomia pode fazer uma grande diferença na constituição moral do sujeito. No entanto, é importante ressaltar que, como afirma Piaget (1977), a transmissão social é necessária mas não é o único fator: “Poderia ser alegado que estas estruturas são o resultado de transmissão social ou educacional. Mas [...] a criança deve todavia compreender o que lhe é transmitido e para

fazer isso necessita de estruturas” (Piaget In. Carmichael, 1977:104). Desse modo, a equibração é fator necessário para que a transmissão social cumpra seu papel no desenvolvimento cognitivo e moral.

3.4.2. Características dos Professores Significativos

Esta categoria busca evidenciar as características que o jovem atribui como necessárias a um professor para que este seja considerado um professor significativo, ou seja, alguém que possa servir como referência ou exemplo de vida para o adolescente ou que pode fazer a diferença em sua vida.

Partindo da idéia que uma evolução no processo de desenvolvimento da moral pressupõe relações baseadas na autonomia, trata-se de tentar identificar características trazidas pelos adolescentes que representam um professor que estabelece uma relação de respeito mútuo e de cooperação.

O termo significativo aqui é utilizado como referência ao professor respeitado pelo jovem. No entanto, trata-se de uma relação de *respeito mútuo*. O termo tem o objetivo de ser mais abrangente que “professor respeitado”, pois refere-se aqui ao professor que tem uma relação de respeito com o jovem, filiada à cooperação e à autonomia. Além disso, pretende dar conta também de dados que falam de uma relação particular de afeto com o aluno.

Esse professor ocupa um lugar de autoridade legitimado pela competência de acordo com La Taille (1999), para quem a autoridade de fato do professor é legitimada pelo respeito do aluno e este vem de uma autoridade por competência fundada no respeito mútuo e que leva à autonomia.

Para Piaget (1977/1932), há uma diferença de natureza entre os dois tipos de respeito. O respeito unilateral é fundado no amor e no temor, que leva ao reconhecimento de normas heterônomas e valorização não recíproca dos indivíduos. Já o respeito mútuo, o único medo é moral, ou seja, de decair aos olhos do indivíduo respeitado; neste tipo de respeito, não existe outra lei que sua própria mutualidade e que conduz à constituição de

normas interiores ao seu próprio funcionamento. O autor destaca, no entanto, que não existem, na prática, relações puramente de coação ou de cooperação, mas que tendem a um dos pólos.

Araújo (1999) considera fundamental que o professor estabeleça relações baseadas no diálogo e na confiança, nutrindo uma afetividade que permita que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática, propiciando assim o exercício da cooperação. Para a Epistemologia Genética, o afeto é o motor da ação, e o conhecimento se dá através do seu exercício, ou seja, da ação do sujeito sobre o objeto, então quando o professor estabelece um ambiente de afeto e cooperação com os alunos está abrindo espaço para o exercício da autonomia.

Piaget (1935) traz como características necessárias ao professor inteligência, objetividade e imparcialidade. Seguindo o modelo do mestre, os dados são buscados nesta categoria através das características que os alunos conferem aos seus professores significativos, sendo necessário colher no contexto de sua fala o que um determinado adjetivo representa nesta relação.

3.4.3 Construção de valores: declarações e reflexões

Nessa categoria, foram evidenciadas as construções estabelecidas pelos adolescentes entre a relação com seu professor significativo e a constituição de novos valores morais. Destaca-se o respeito mútuo e o meio propício à cooperação como importantes na constituição de novos valores.

O objetivo desta categoria é encontrar nas verbalizações do sujeito argumentos que evidenciem seu pensamento e esclareçam suas hipóteses em termos de caminhada à moral da autonomia.

De acordo com Piaget (1978/1964), o pensamento do adolescente é caracterizado pela elaboração de um sistema de teorias abstratas para explicar o mundo e as relações, o que faz com facilidade. O adolescente passa assim a apresentar um pensamento formal, ou seja, é capaz de raciocinar em termos de teorias, suas operações lógicas são expressadas

através da linguagem e ele tem a possibilidade de deduzir suas conclusões de hipóteses puras.

O autor explica que em uma primeira etapa da adolescência na tentativa de colocar-se em igualdade com os mais velhos e buscando a descentralização do eu a caminho da cooperação, ocorre um desequilíbrio provocado pelo sentir-se diferente e não aceito pelo mundo adulto, o que provoca uma nova centração sobre si e resulta no egocentrismo da adolescência, caracterizado pela criação de teorias próprias sobre o funcionamento da sociedade. É pela discussão com seus pares e pela crítica destes que o criador dessas teorias percebe a fragilidade das mesmas. O adolescente torna-se possuidor de uma argumentação frutífera e construtiva, que através do uso das hipóteses lhe permite adotar o ponto de vista de outra pessoa como válido, sem precisar concordar com ele e retirar as conseqüências lógicas que implica, podendo julgar o seu valor depois de ter verificado as conseqüências.

Assim, é através da vida social que se viabiliza a descentração intelectual e moral, processo que vai se concluir na passagem da adolescência à vida adulta. Para Piaget (1993/1972), a lógica do adolescente constitui, assim, a essência da lógica dos adultos cultos e proporciona a base para as formas elementares do pensamento científico.

Outra característica fundamental do adolescente é a busca de integração do indivíduo à sociedade dos adultos. As estruturas formais são formas de equilíbrio que se impõem aos poucos no sistema de intercâmbio entre os indivíduos e o meio.

Desse modo, o desenvolvimento do juízo moral ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, sendo que é o pensamento formal que surge na adolescência que permite a descentração, o colocar-se no lugar do outro.

Montangero (1998), ao revisar o conceito de descentração na obra de Piaget, afirma que, para o autor, ela consiste na inserção do próprio ponto de vista em um conjunto de pontos de vista possíveis. Assim, o processo de descentração suscita a passagem do primado da perspectiva própria à coordenação de perspectivas, buscando liberação do egocentrismo. Em cada patamar do desenvolvimento, assiste-se a contínuas descentrações a partir de centrações prévias. Desse modo, a descentração, no fim da adolescência, corresponde a uma saída do egocentrismo característico da etapa, no qual, de acordo com

Piaget (1978/1964), há a onipotência da reflexão, ou seja, para o jovem o mundo se deriva de suas próprias teorias.

O pensamento do adolescente se origina na heteronomia da criança e pode se encaminhar ao pensamento do adulto autônomo. O pensamento formal permite que se compreenda e se leve em consideração o argumento de alguém respeitado, tomando-o como importante e válido, mesmo que seja diferente do próprio. Este mecanismo só se desenvolve através do exercício da cooperação, o que deve ser favorecido pelo meio.

Portanto, os dados aqui se referem às argumentações dos sujeitos que demonstrem que o professor escolhido por eles lhes propiciou um ambiente de respeito mútuo e de cooperação, resultando em uma mudança de postura, aproximando-os do pensamento característico da moral da autonomia.

4. OS RESULTADOS ALCANÇADOS

A análise dos dados foi realizada a partir do material coletado e através das categorias de análise fundamentadas na teoria que embasa este trabalho, a Epistemologia Genética.

4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas com os alunos ocorreram de forma individual, tendo como objetivo verificar as representações dos alunos sobre como é um professor que eles consideram significativo. Os alunos devem também relatar situações em que acreditam que ocorreram alterações de valores devido à relação com este tipo de professor. A partir da coleta de dados, emergiram três categorias de análise, explicitadas no capítulo anterior.

As entrevistas gravadas foram transcritas integralmente e digitadas. Em um segundo momento, elas foram trabalhadas (sintetizadas), sendo retiradas expressões e frases repetidas ou incompletas, assim como falas que não se referiam ao assunto da pergunta ou tema tratado. Em alguns casos, foi necessário um ajuste na estrutura da frase para o melhor entendimento das idéias do sujeito, sem, no entanto, alterar o conteúdo da entrevista. Foram mantidos os dados que falavam sobre as representações de alunos e professores, sobre como são os professores significativos e sobre o tipo de relação que se estabelece com eles.

As respostas foram reunidas para a apresentação dos casos, conforme antecipado neste trabalho no tópico 3.3.3, página 75, por temas da questão trabalhada, sendo desconsideradas falas que descaracterizassem o foco principal desta pesquisa. É importante ressaltar que, ao longo da entrevista, as respostas foram bastante dialogadas, pois a entrevista foi conduzida através de intervenções na perspectiva da contra-argumentação, típica do método clínico, procedimento orientado para verificar como se estrutura o pensamento que fundamenta as teorias ou hipóteses do sujeito.

Os nomes originais foram substituídos por nomes fictícios, assim como os nomes das disciplinas foram suprimidos, para manter o anonimato de alunos e professores.

Nesta etapa, são apresentados os dados das entrevistas com os alunos organizados como casos, de acordo com os professores indicados pelo adolescente. Dessa forma, são analisadas as entrevistas do grupo de alunos que indicou um determinado professor e em seguida esses dados são relacionados à entrevista do mesmo. Para tanto, cada aluno tem seu material mais completo analisado junto ao seu professor de preferência, aquele que fez a diferença em sua vida em algum momento, sendo que suas idéias complementares sobre outros professores serão consideradas secundariamente junto a estes casos. Aqueles alunos que citam apenas um professor têm seus dados analisados junto a este.

Relação entre alunos e seus professores escolhidos:

Número do caso	Professor indicado	Alunos que o indicaram como o mais significativo	Alunos que, ao citarem um professor significativo, falam apenas um nome	Alunos que o citaram entre outros professores significativos
1	JORGE	Mônica	Ivone	
2	MARIA	Patrícia Rosana Alessandra Felipe Júlia	Bianca	Mônica Carlos Débora
3	LÚCIA	Ricardo		Rosana Carlos
4	TERESA	Carlos Cíntia	Lídia	Júlia
5	FÁTIMA	Débora Tatiana		Mônica

4.1.1 Caso I – Professor Jorge e os Alunos que o Escolheram

“estava sendo correto, estava respeitando o colega dele e isso eu acho que serve como um exemplo de ética.”(Mônica)

O professor Jorge foi escolhido como o professor mais significativo por Mônica e citado como um professor respeitado por Ivone.

Entrevista Mônica

- **A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral**

Mônica acredita que o professor que pode fazer diferença é aquele com quem se pode conversar e ter intimidade, assim se refere à relevância da interação social para a aprendizagem. No relato do episódio com a prof^a Fátima, descreve uma relação pessoal e de afeto com ela.

Ao descrever o professor com quem teve problemas, fala de uma relação em que não há uma troca pessoal com o professor, em que este não demonstra interesse na aprendizagem do aluno, não se estabelecendo assim um ambiente de cooperação.

- **Características dos professores significativos**

Falando de um professor que fez a diferença em sua vida, Mônica conta que as professoras Maria e Fátima param a aula para vivenciar os problemas dos alunos, ou seja, estabelecem uma relação de afeto com os alunos, sendo capazes de descentração, de colocar-se no lugar do outro, o que faz com que, mesmo atrasadas, parem para ouvir.

A aluna percebe a relação de afeto, o manter um ambiente bom em sala como característica do professor que se dedica ao que faz. Assim, percebe a relação pessoal como dedicação a tarefa de dar aula, algo que faz parte da competência em ser professor.

Ela refere que o professor tem que ter credibilidade, ser amigo, ser ético e saber “pôr limites”. Ou seja, deve ocupar um lugar de autoridade, mas dentro de uma relação de respeito mútuo e cooperação. Suas regras são tomadas como válidas e são cumpridas no intuito de cooperar. Ele ocupa seu lugar de autoridade por tratar-se de uma relação assimétrica, mas sem precisar ser autoritário.

Ao referir que as professoras são amigas e têm um lado profissional, traz novamente a questão do afeto e as classifica como competentes na tarefa de ensinar, algo que contribui para torná-las admiradas.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Mônica atribui a esses professores valores como ética e dignidade, reconhece que possuem uma escala de valores que determina suas ações. Ela busca compreender estes valores e compará-los com os seus, cooperando. No entanto, há uma certa idealização da figura do professor.

A aluna acredita que as normas colocadas pelo professor significativo são aceitas porque esses professores têm credibilidade, ou seja, descrevem a existência de uma relação de respeito mútuo.

Ela descreve, no fim do primeiro item, a passagem à adolescência como um reinício. Essa colocação é relevante, pois descreve um processo de desequilíbrio, do egocentrismo característico do início da adolescência. Ela fala de uma busca em “se centrar”, atribuindo ao professor a possibilidade de auxiliar no processo. Ou seja, fala do professor colaborando na busca de novos valores, no processo de descentração do jovem.

Quando descreve o episódio da prof^a Maria, ela teoriza, afirmando que professores que sabem impor limites não precisam gritar ou ofender. Na realidade, ela fala de uma professora respeitada pela turma, em uma relação característica da moral da autonomia, que obtém a atenção do grupo, não pela coação, mas pelo respeito que o grupo tem por ela. Provavelmente a reação positiva do grupo se deve à relação de afeto e cooperação que essa professora estabelece com a turma.

Ao relatar o episódio em que a turma pede ao professor Jorge que volte a dar aula, a aluna constrói uma reflexão interessante. Ela o descreve como alguém que respeita a

hierarquia e valores sociais, percebe nele o exercício do respeito mútuo com o colega e uma relação de cooperação. Ela reflete sobre o comportamento do professor, reconhecendo seu comportamento e sua escala de valores como válidos. Ela então relativiza sua opinião confrontando-a com os valores do professor e toma para si a importância da cooperação entre pares, em especial, no ambiente de trabalho

Entrevista Ivone

- **A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral**

O professor Jorge é admirado por Ivone quando fala coisas do mundo para os alunos. Tratasse aqui da transmissão social como um fator também da aprendizagem.

O professor significativo para Ivone é aquele que, além da matéria, conversa com o aluno questões particulares, ou seja, ela demonstra a relevância em que se estabelece uma relação pessoal com o aluno, buscando a interação social.

- **Características dos professores significativos**

Quando se refere ao professor estar sempre perto passando coisas boas, demonstra que ele procura manter um ambiente bom em sala de aula, ou seja, adequado à cooperação.

Para Ivone, ao contar coisas de sua vida e dar conselhos, o professor busca uma proximidade com o aluno, permitindo que este se sinta à vontade. Aqui se está falando de uma tentativa de igualdade na relação que permitiria um ambiente de cooperação.

A aluna fala da relevância do bom-humor do professor, ou seja, de que este crie um ambiente adequado ao aprendizado e às relações.

Para ela, é importante que o professor saiba determinar a hora de conversar e a hora de ser sério. Desse modo, ela demonstra acreditar que o professor tem um lugar diferente do aluno em sala de aula em termos de hierarquia cabe ao professor, e ele mostra competência quando organiza o ambiente de sala, sendo isto algo que o torna respeitado.

Ela fala que teve poucos professores “legais” ao longo da vida, e que estes são diferentes, pois, além de possuir competência em ensinar, são amigos. Ou seja, estabelecem uma relação de afeto e um ambiente de cooperação.

- **Construção de valores: declarações e reflexões**

Ivone afirma que aqueles professores que conversam com os alunos, que são amigos, têm suas histórias de vida tomadas como modelo. Ela atribui a importância dos relatos de alguns professores a eles serem mais velhos, a terem mais experiência. No entanto, em sua fala se evidencia que esta transmissão social só ocorre se o professor está em uma relação de respeito mútuo, caso em que, portanto, seus relatos são valorizados.

Ela afirma que o professor só é um modelo quando ele é amigo, ou seja, seus valores são tomados como válidos quando em uma relação baseada no afeto e no respeito mútuo.

Ivone constrói uma teoria em que o professor jovem que tem sucesso profissional é aquele que gosta do que faz. Assim, há uma generalização de que o sucesso profissional está condicionado ao gostar da profissão escolhida. Esse professor teoricamente de sucesso é admirado e tem valor como exemplo. Aparece aqui uma idealização da figura do professor significativo, que é tomado como alguém que necessariamente possui sucesso profissional.

Quando refere professores que são como alunos para ela, pois conversavam assuntos que não são característicos da relação com o professor, Ivone busca igualar-se ao adulto, tomando-o como par e assim estabelecer uma relação de cooperação.

Ela reflete que, só para, para pensar nos conselhos de um professor, quando ele é “legal”, sabe ensinar e ser amigo, ou seja, quando há uma relação de respeito mútuo. Para a aluna, se não existe esse tipo de relação, um mesmo conselho não seria levado em consideração. Assim, demonstra que valores morais só evoluem em relações de respeito mútuo.

Quando descreve a relação com a professora da outra escola, demonstra que esta passa a ser exemplo só quando se estabelece uma relação de cooperação. Devido à professora conseguir estabelecer uma relação pessoal e de amizade, abre-se caminho à cooperação.

Na relação de cooperação com essa professora, a aluna atribui valores em comum: ambas eram tímidas e introspectivas e tinham a mudança de postura como um valor importante. Ela percebe coerência nos atos da professora, que esta segue uma escala de valores e é respeitada por ela, portanto, serve como modelo.

Ivone pensa que se o professor se achar superior vai fazer com que o aluno não goste dele; acredita que ele tem que respeitar o aluno, tratando-o de igual para igual. Aqui ela faz uma clara referência a uma relação de cooperação, de troca, mas sem deixar de reconhecer, ao longo de sua fala, autoridade na figura do professor.

Ela vincula diretamente o gostar do professor ao respeito por ele: “se não gostamos, não respeitamos”.

Ao descrever a última professora que é importante, ela fala de uma aula que às vezes não é boa, no entanto a relação de seu grupo com essa professora é muito próxima. Assim, a aluna consegue falar do professor como alguém não idealizado com lados positivos e negativos, permitindo uma tentativa de aproximação, uma troca como com um par. A aluna demonstra também autonomia por perceber facetas diferentes da professora e um posicionamento frente a esta, independente do gosto da maioria.

Entrevista com o professor Jorge

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

O professor busca estabelecer uma relação pessoal de amizade com os alunos, ou seja, entende que a interação social é importante para o aprendizado.

Dá importância à relação pessoal, algo importante para o desenvolvimento da moral e que, de acordo com Piaget, deve ser transversal a toda a disciplina.

O professor Jorge atribui por vezes sua postura de afeto em sala como uma característica pessoal e em outras como necessidade para uma relação produtiva com o aluno. Assim, há uma certa insegurança quanto à fundamentação de sua prática. Da mesma forma quando fala da influência de seus professores, refere-se mais ao sentido de se assemelhar a um comportamento que deu certo, não apresentando uma argumentação que fundamente essa postura em sala de aula.

Quando fala da relação pessoal com o aluno, afirma também a necessidade de “o colocar ao seu lado para fazer o aprendizado dele”, afirmação que demonstra uma conotação empirista sobre conhecimento.

Conforme bem comentado nas pesquisas de Becker (2001), o empirismo é o nome dado a uma explicação sobre a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, em que o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento, é uma folha de papel em branco, sendo que o seu conhecimento ou capacidade de conhecer vem do meio físico ou social.

Esta concepção se opõe aos pressupostos da pedagogia relacional, em que a aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Para Becker (2001), este modelo epistemológico supõe que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir.

• Características dos professores significativos

Ele fala sobre manter uma relação de amizade com os alunos, mas resguardando seu lugar de educador, o que remete a assimetria característica da relação professor/aluno, em que um sabe o que o outro precisa saber. Estabelece dessa forma uma relação de respeito mútuo em sala, baseada na competência e no afeto, do mesmo modo os alunos respondem positivamente, criando-se um ambiente de cooperação importante ao exercício da autonomia.

O professor procura estabelecer o limite para a brincadeira e determinar o que é a hora séria sem necessitar da coação. Aqui podemos pensar em uma relação de afeto e cooperação: os alunos não querem desagradar-lhe para não perder sua admiração. Entende que os alunos têm seus compromissos e responsabilidades, diferentes das do professor, mas que ambos devem cumprir a sua parte, assim busca uma certa igualdade e cooperação.

Ele acredita que é importante que o aluno compreenda o que ele explica, assim o aprendizado do aluno é um valor pessoal para ele e busca ter competência na tarefa. Podemos entender, no entanto, que essa passagem demonstra novamente em sua fala um certo empirismo como fundante de sua prática.

O professor trabalha dando orientação individual, o que é necessário à compreensão da complexidade dos problemas de cada aluno, de acordo com Piaget.

O professor Jorge dá extrema importância ao afeto na relação com o aluno, o que permite a proximidade necessária ao respeito mútuo.

Sobre sua forma de ensinar, afirma que busca relacionar o conteúdo à realidade do aluno. Aqui, pode-se supor que ele tenta facilitar a compreensão do mundo para o aluno, auxiliando na relação com esquemas preexistentes, sem que, no entanto, tenha consciência plena deste processo.

Ele pensa sobre sua prática buscando maior eficiência na tarefa, no entanto faz uma justificativa baseada no senso comum⁶ para explicar algumas dificuldades que percebe no processo de aprendizagem em suas aulas. Ele afirma que suas aulas “não estariam tão boas, por serem muito tradicionais”, mas que por faltar tempo e condições é impossível fazer algo diferente, argumentando também que a importância maior para o aprendizado estaria na relação com o aluno, e não no modo como os conteúdos são trabalhados.

Ao descrever as alterações que efetuou em sua aula, devido à dificuldade com o calendário, demonstra competência na tarefa: ele está interessado em que o aluno aprenda e busca alternativas, o aprendizado do aluno é um valor importante.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

O professor Jorge reflete sobre a importância de ser o mesmo dentro e fora da sala, ou seja, deve haver uma relação pessoal independente de se estar em aula ou não. Ele teoriza referindo-se aos professores que gostava e que se portavam desta forma, ou seja, com coerência na relação e buscando uma relação pessoal com os alunos.

O professor pensa sobre o respeito que os alunos têm por ele e supõe que este vem também da ética que procura manter em suas ações. Ao falar de coerência, se refere ao respeito a sua escala de valores pessoal, demonstrando um pensamento ligado à moral da autonomia.

Ele parece acreditar na existência de valores comuns a serem respeitados, quando fala que busca cumprir as regras da escola, exigindo o mesmo dos alunos. Entende que o aluno perde a consideração pelo professor que não segue os valores estabelecidos nesta

⁶ O dicionário de Filosofia Abbagnano traz os verbetes: "senso" e "senso comum" afirmando que para os escritores clássicos latinos, o termo tem o significado de costume, maneira comum de viver ou de falar. Afirma que Sêneca atribuía à Filosofia a função de desenvolvê-lo e cita Vico (1744): "O senso comum é um julgamento sem qualquer reflexão, comumente sentido por toda uma ordem, todo um povo, toda uma nação, ou por todo o gênero humano". Concepção seguida neste trabalho. Becker (2001) referindo Bachelard, afirma que o pensamento científico produz uma ruptura profunda no pensamento no nível do senso comum.

relação. Podemos pensar em perda da admiração e amor necessários ao respeito mútuo e em um ambiente de cooperação. No entanto, quando refere a necessidade de exigir respeito do aluno, fala necessariamente de respeito unilateral, o que é característico da heteronomia, assim novamente poderia se pensar em uma não-clareza epistemológica.

Acredita, ao ser perguntado sobre sua prática de ensino, que os alunos aprendem de formas diferentes, mas que se interessam a partir da relação afetiva que estabelece com eles. Poderíamos entender, aqui, que os alunos aprendem de acordo com seus esquemas, mas que é a relação de respeito mútuo, o medo de não corresponder e perder a admiração do professor respeitado, que os motiva a buscar o conhecimento. O professor possui a teoria, que os alunos se esforçam para aprender porque há uma relação de afeto.

O professor demonstra interesse no aprendizado do aluno, buscando compreender as particularidades do adolescente e teoriza sobre uma relação baseada no afeto ser a solução para as dificuldades desta etapa do desenvolvimento.

Mesmo demonstrando que busca estabelecer um ambiente de cooperação com seus alunos, ao referir-se ao professor “fazer o aprendizado do aluno”, remete-se a uma relação filiada à moral da heteronomia.

Ele pensa sobre as características do adolescente e teoriza que “uns pensam junto com os outros”, e então se muitos gostarem dele os outros vão gostar também. Esta reflexão é interessante, pois ele está referindo a relação com os pares na adolescência, onde há a busca de valores comuns. No entanto, ele supõe a seus alunos uma posição heterônoma, onde não seria possível fazer parte do grupo, tendo e respeitando valores diferentes sem precisar tomá-los para si.

Ao teorizar sobre como o aluno aprende, fala de uma relação de troca de conhecimentos, ou seja, dá importância ao ambiente de cooperação, no entanto minimiza a importância da transmissão social do conhecimento, pois a relação com o professor é, em essência, assimétrica: ele sabe coisas que o aluno necessita saber.

O professor relata a história de uma menina que tem uma postura bastante agressiva e de irresponsabilidade em outras disciplinas, mas que na dele participa de forma adequada. Ele conta que no início do ano ela tinha a mesma postura em sua aula e que aos poucos foi mudando completamente: passou a participar da aula e respeitar o grupo. Ele não sabe o

porquê da mudança de comportamento, mas a atribui à relação de afeto que possui com ela. Relata que uma vez ela se atrasou e ele foi firme, dizendo que ela não entraria mais, e que isto não voltou a acontecer.

Provavelmente a alteração de comportamento dela ocorreu devido à relação de afeto e respeito mútuo com o professor. Ele gosta dela, interessa-se por seu aprendizado, dando-lhe a oportunidade de cooperar. Ela segue as regras de convivência por medo de perder seu lugar nesta relação, ou seja, de decair aos olhos do professor respeitado. Provavelmente essa menina, na relação com este professor, progrediu no sentido de uma moral da autonomia, ela já é capaz de cooperar, o que não quer dizer que ela necessariamente o faça em outras aulas, por exemplo.

Professor Jorge x alunos que o indicaram

Nas entrevistas, as duas alunas que indicaram o professor Jorge como significativo o caracterizaram como um professor afetivo, que busca ser amigo e ter uma relação pessoal com seus alunos. Para elas, o professor mantém um ambiente de bom-humor em sala de aula e se interessa pelos problemas pessoais dos alunos.

As duas alunas afirmam ele sabe brincar em sala, mas também exige seriedade no trabalho, ocupando um lugar de autoridade. Ele obtém atenção da turma por respeito, e não por coação, procurando tratar o aluno em um patamar de igualdade, mas mantendo seu lugar de autoridade em sala. Elas destacam que ele é uma pessoa coerente em seus atos e procura ser ético com seus colegas professores.

De acordo com as falas das adolescentes, podemos concluir que é um professor que estabelece uma relação de respeito mútuo e de cooperação com seus alunos, baseada no afeto. Ele busca dar a orientação pessoal aos alunos, necessária à colaboração útil. Ele não busca um igualitarismo politicamente correto, mas ocupa seu lugar de autoridade por competência, fundada no respeito mútuo.

Ao manter o bom-humor em sala, estabelece um ambiente adequado ao aprendizado, permitindo a liberdade necessária às construções dos alunos e busca uma relação de cooperação.

Ao confrontar as opiniões das alunas com a sua prática e com o que pensa de si, percebemos que as afirmações coincidem em vários pontos. Ele afirma gostar de uma relação pessoal com aos alunos, sem com isso sair de seu lugar de educador. Ele mantém um ambiente de cooperação e respeito mútuo com os alunos. Valoriza a orientação individual. Busca determinar os horários para brincadeiras e para o trabalho, regras que são seguidas por respeito, e não por coação. Afirma também buscar ser coerente em suas ações dentro e fora de sala, solicitando aos alunos o mesmo comportamento que demonstra ao seguir as regras da escola. Ele acredita, assim como os alunos que o indicaram, que o afeto é a base de sua relação.

Dessa forma, o professor Jorge, mesmo não tendo em alguns momentos uma clareza epistemológica que fundamente sua prática, o que é demonstrado em algumas falas ligadas ao empirismo e até mesmo a coação nesta entrevista, é ético em relação ao grupo e aos seus colegas professores, mantendo um ambiente de afeto, cooperação e respeito mútuo em sala de aula. Ele pode, desse modo, propiciar o crescimento moral de seus alunos como um todo e fazer uma diferença importante para alguns deles, o que aparece tanto na fala do professor quanto dos alunos que o escolheram.

O professor Jorge foi escolhido por um grande número de alunos e possui uma relação com as turmas baseada no afeto, adotando um princípio geral para todos, sendo amigo de muitos de seus alunos. Ele apresenta alguma reflexão sobre sua prática, sendo uma característica fundamental desse professor a preocupação com a questão ética, ele busca a moral do bem, e por isso é admirado e reconhecido pelos alunos que o escolheram.

4.1.2 Caso II – Professora Maria e os Alunos que a Escolheram

“Ela é um profissional em ser professor” (Patrícia)

“é amiga de todos os alunos” (Rosana)

A professora Maria foi escolhida como o professor mais significativo por Patrícia, Rosana, Alessandra, Felipe e Júlia, e foi a única citada como professor respeitado por Bianca e citada entre outros professores por Carlos, Mônica e Débora.

Entrevista Patrícia

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Patrícia destaca que sua professora escolhida interrompe a aula para tratar de problemas do aluno, estabelece uma relação pessoal com os alunos e busca a interação social.

A aluna entende que para aprender é preciso mais que o escrever no quadro, é preciso conversar e dar conselhos. Podemos compreender que se refere também à transmissão social e à interação necessária ao aprendizado. Explicita que um ensino empirista, onde o professor simplesmente “dá a matéria,” não é o mais interessante ao aprendizado.

Ao relatar que a professora, na última aula, falou só sobre a própria vida, passa a idéia de um exagero: o professor deve propiciar um ambiente de trocas e de cooperação, sem com isso abandonar seu lugar de autoridade em sala de aula. A relação é e deve ser assimétrica, pois, há uma diferença de conhecimentos específicos, sobre a matéria em questão, entre professor e alunos.

• Características dos professores significativos

Para Patrícia, a professora significativa dá o que o aluno precisa e o auxilia. Ela acredita na competência da professora em sua tarefa, algo necessário para que se estabeleça

uma relação de respeito. Pelo relato, podemos perceber também que a professora possui uma preocupação pessoal com os alunos, fazendo a orientação individual necessária para compreensão da complexidade dos problemas desses, e para o estabelecimento de uma colaboração efetiva. A professora busca conversar abertamente sobre suas opiniões e propicia que os alunos também o façam, estabelecendo um ambiente que podemos considerar de cooperação.

Patrícia refere ainda a importância da professora ser alegre e saber brincar. O que lhe parece favorável para o estabelecimento de trocas sociais necessárias ao aprendizado.

A aluna entende que há professoras com características diferentes entre si, e que podem ser respeitadas, da mesma forma. Ela relembra a sua relação com uma professora, de uma matéria em que tinha dificuldade, que, apesar de não ter todas as características que julga importantes para um professor significativo, lhe dava atenção pessoal, tornando-se importante para ela. A aluna não tem uma teoria única sobre o bom professor, e mostra flexibilidade, alguém que não é a professora ideal pode também ser admirada. Há uma aparente superação do egocentrismo adolescente, em direção ao predomínio do conhecimento do real sobre a idealização virtual.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Patrícia afirma que, em sua futura profissão, pretende ser como a professora Maria: competente e preocupada em ajudar os outros. Podemos compreender que a aluna refere a admiração e respeito fundamentados tanto em características pessoais, como em valores que Maria segue, como buscar o bem-estar comum.

Quando Patrícia afirma que a professora Maria dá outras matérias além da sua porque gosta e identifica o ensinar como um valor pessoal, em que há prazer na tarefa, faz uma idealização da figura da professora, característica típica do pensamento adolescente. A professora daria mais aulas simplesmente porque gosta, independentemente da influência de determinantes concretos do contexto social em que está inserida. Ao falar que está na escola não só para aprender português ou matemática, mas tudo, Patrícia valoriza a contribuição da escola no desenvolvimento do jovem como um todo, incluindo aspectos cognitivos e morais.

A aluna declara que a escola é importante também para que se possa conversar abertamente quando não há essa possibilidade na família. Com isso, ela faz uma transposição do papel da família para a escola, que surge como lugar em que também se constroem valores. Podemos compreender que está trazendo a idéia que, para alunos de famílias nas quais não há proximidade no relacionamento interpessoal, a escola, através de alguns professores especiais, poderia promover as trocas necessárias ao crescimento moral.

Patrícia conta um episódio em que a professora pára a aula para conversar com uma colega que foi assaltada, “dando uma lição de vida” e contando acontecimentos semelhantes que ela viveu. Neste relato, a professora demonstra se preocupar com o aluno e favorece a troca de idéias e o colocar-se no lugar do outro, propiciando um ambiente de cooperação, interessante também para os demais alunos. A professora se coloca em um patamar de igualdade com o aluno, ocupando o lugar de um par e permitindo a troca de experiências, ao mesmo tempo em que oportuniza a transmissão social do conhecimento.

Ao relatar a história de um professor com quem a turma tinha dificuldade, Patrícia conta que a professora Maria conversou com o grupo sobre a relação com esse professor, abrindo a possibilidade para pensarem sobre ela e sugerindo que conversassem com o professor. Este trabalho da professora Maria teria resultado em uma melhoria na referida relação. Dessa forma, podemos entender que, ao dar liberdade para o diálogo, a professora auxiliou na descentração no grupo, para que pudessem se colocar no lugar do professor e que se criasse um ambiente de cooperação.

A aluna constrói uma teoria em que o problema com o professor ocorreu devido à falta de respeito, declarando que o professor deve respeitar o aluno, assim como o aluno deve respeitar o professor, mas que isto deve partir do professor, por ser mais velho. Essa fala de Patrícia propõe respeito mútuo e atribui mais responsabilidade ao professor nesta relação. Podemos entender também que ela fala da necessidade de um ambiente de cooperação propiciado pelo professor.

Quando coloca que na relação com o professor deve haver, além do respeito, a amizade, deixa entender que a relação com este professor que melhorou é fundada no respeito, mas talvez ainda muito ligada à moral da heteronomia. Não há liberdade para a troca em termos de valores. Assim, a relação de respeito mútuo com a professora Maria

auxiliou a pensar e melhorar a relação com outro professor, só que isto não garante que esta se torne uma relação de cooperação.

Entrevista Rosana

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Rosana acredita na importância de uma relação pessoal com o professor. Refere deste modo a relevância das trocas sociais para o aprendizado.

A aluna fala da necessidade de ter com quem conversar, trocar idéias, ver opiniões diferentes. Aqui ela descreve uma situação em que busca confrontar suas idéias ou hipóteses com os pares, o que é o caminho para o crescimento em termos de valores morais. Ela afirma que, quanto mais opiniões diferentes conhecer e levar em consideração, melhor fica para formar a sua, e que isso lhe foi propiciado na relação com os professores respeitados. Assim, pode-se destacar em sua fala o ambiente de cooperação em sala de aula auxiliando na evolução do juízo moral.

• Características dos professores significativos

Rosana fala de seu relacionamento direto com alguns professores, conversas sobre assuntos da vida e atribui a eles uma experiência maior. Ela atribui ao professor um lugar de autoridade legitimada pela competência, mas que em momentos se coloca no patamar de um par, respeitado, com quem se pode trocar idéias, ou seja, comparar teorias ou hipóteses.

A aluna faz uma transposição do papel dos pais, como referência para o papel do professor. Atribui autoridade ao professor, mas autoridade em uma relação que privilegia a autonomia na qual é possível comparar opiniões diferentes, mas válidas, como antes referido. Ela mesma diferencia os papéis afirmando, em seguida, que a família pode ser muito crítica e traz como mais relevante o professor como par.

Rosana acredita serem características do professor que pode fazer a diferença ser compreensivo e não ter o jeito crítico da família. Descreve sua busca por um ambiente de cooperação. Ainda fala que esses professores conversam de igual para igual, o que reforça a idéia de cooperação: o professor no lugar de um par em uma relação de respeito mútuo, na qual o professor orienta e troca idéias, mas não impõe soluções.

- **Construção de valores: declarações e reflexões**

Ao ser perguntada sobre a influência direta do professor, ela fala que, através das conversas com os professores, “se abriu”, ou seja, lhe foi propiciado um ambiente de liberdade adequado para externar suas idéias e afirma que, dessa forma, foi aprendendo a lidar com opiniões diferentes da sua, ou seja, propiciou-se uma evolução em termos de descentração e saída do egocentrismo. Rosana se refere às professoras Lúcia e Maria como pessoas que lhe proporcionaram pensar em formas diferentes de como se relacionar com as pessoas. Como Rosana não tem a oportunidade do exercício da troca de opiniões com os pais em um lugar de igualdade de valor, o faz com as duas professoras. Assim, podemos pensar que as professoras escolhidas por estabelecerem relações de cooperação auxiliam em sua caminhada na direção da autonomia.

Rosana argumenta que, convivendo com as professoras, mudou a forma de pensar e criticar os outros e que, através da observação do comportamento delas em relação às situações de suas vidas, repensa suas relações. Novamente atribui à professora valores diferentes que pode confrontar com os seus próprios.

Entrevista Alessandra

- **A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral**

Alessandra compara suas idéias e comportamentos com os da sua professora Maria, tentando mudar sua forma de ser. Desse modo, podemos supor que a relação de cooperação que se estabelece com essa professora permite que a aluna a coloque em um patamar de igualdade em que, assim como com um par, é possível trocar idéias e comparar valores.

No episódio que relata mudanças em seu comportamento a partir da relação com um professor, podemos compreender que Alessandra possui uma relação de respeito mútuo com esse professor, e ao colocá-lo em um patamar de igualdade, a aluna revê seus próprios valores. Estudar então passa a ser um valor, e ela desenvolve a vontade de estudar, mesmo que isto não seja o seu desejo maior no momento. Podemos também pensar que por ter uma autoridade fundada na competência, a fala e os conselhos do professor são tomados como importantes.

Alessandra faz uma transposição do papel da família para o do professor e justifica sua afirmação pelo fato do professor estar mais tempo com o jovem. Traz a idéia que o bom professor é o que vê cada aluno em particular e não a turma como um todo. Podemos aqui entender que ela se refere à necessidade, para o aprendizado, da relação pessoal entre professor e alunos.

•Características dos professores significativos

Alessandra fala que o professor, para que possa servir como exemplo para um aluno, deve ser como a professora Maria, saber brincar, saber pedir respeito e saber dar aula. Aqui podemos entender que ela se refere a um ambiente de bom-humor adequado ao aprendizado, a competência na tarefa de ensinar e a relação de respeito mútuo com a turma.

A aluna relata que a professora permite conversas em aula e incentiva que os alunos troquem idéias sobre a matéria. Assim vemos que ela está estimulando um ambiente de cooperação. Quando a aluna fala que ela começa a explicação de novo quantas vezes forem necessárias, podemos assinalar que a professora demonstra competência na tarefa e interesse na aprendizagem do aluno.

Ao se referir a professores ruins, Alessandra refere que estes acham que todo aluno é igual e não abrem espaço para dúvidas. Aqui a aluna assinala o que podemos compreender como a necessidade da orientação individual e de um ambiente de cooperação para o aprendizado cognitivo ou moral. A contraposição entre o bom e o ruim explicita a característica do pensamento adolescente de criar teorias e tentar submeter a realidade a elas.

A aluna descreve a professora Maria como alguém que entende e respeita os alunos, explicando da maneira dela e não sendo agressiva. Novamente podemos interpretar que descreve uma relação de cooperação e competência na tarefa.

Refere que mesmo em situações difíceis, Maria é ela mesma. Ou seja, a aluna atribui coerência ao comportamento da professora: ensinar é um valor que deve ser seguido mesmo em situação de dificuldade.

Ao caracterizar Maria relata os acontecimentos na gincana, ilustrando assim, mais uma vez, a postura profissional da professora. Podemos entender que esta demonstra competência em ser professor.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Alessandra acredita que sua professora possui sucesso social e busca comparar seu comportamento com o dela e, em suas palavras, “não imitando, mas melhorando”. Aqui a aluna considera os valores da professora como válidos, não os tomando para si, mas repensando sua forma de agir a partir desta comparação, algo que pode auxiliar a evolução moral da jovem.

Afirma que, se o professor é amigo, a turma passa a respeitá-lo, e que em função disto ele passaria também a respeitar a turma. Ela teoriza assim sobre a origem do respeito mútuo na relação. Ela argumenta que o aluno não participa e é agressivo quando o professor não está interessado por ele.

Ao descrever a situação em que o professor responde da mesma forma a agressão do aluno, Alessandra teoriza que isto é errado porque o professor não estaria “fazendo coisa de autoridade”. Aqui podemos entender que ela espera que o professor ocupe seu lugar na hierarquia da sala de aula, autoridade essa fundada na competência e no respeito mútuo.

Ela acredita também que o professor que ensina melhor é o que tem vontade de trabalhar, que se entrega à profissão que escolheu; já para ela o professor que não ensina bem seria o que não gosta de seu trabalho. Aqui ela demonstra uma característica do pensamento do adolescente, que é construir teorias para explicar o mundo e tentar enquadrar realidades diferentes dentro desta.

A professora escolhida está, para Alessandra, em um lugar de autoridade por competência, desse modo, os conselhos que ela dá são tomados como valores importantes. Isto fica claro quando ela fala que se outro professor falasse a mesma coisa seria hipocrisia, ou seja, o mesmo conteúdo não seria tomado como verdade ou importante, se partisse de um professor que não se preocupa com o trabalho ou com os alunos.

Entrevista Felipe

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

A partir da fala de Felipe, podemos supor que quando sente que o professor é seu amigo e se interessa por seu aprendizado, consegue participar melhor da aula. Dessa forma, ao se criar uma relação mais próxima e de respeito mútuo, o aluno busca comportar-se de forma adequada a não decair aos olhos do professor admirado.

Felipe fala da importância de o professor se preocupar com os problemas pessoais do aluno apontando a interação social como necessária ao aprendizado.

O aluno, quando coloca a importância de conhecer pessoalmente o professor, para “tornar o ambiente mais familiar”, está demonstrando a importância da relação pessoal para o desenvolvimento de um ambiente de cooperação. Isto porque, ao referir o ambiente familiar, fala de um lugar em que, espera-se, sejam possíveis trocas, em que se pode perguntar e errar, ou seja, um ambiente adequado para a aprendizagem.

• Características dos professores significativos

Uma característica importante para Felipe, na professora Maria, é a sinceridade. Ele nos remete ao professor admirado como o que demonstra coerência entre o que fala e a forma como se comporta, ou seja, possui valores e os segue. Do mesmo modo para Felipe a professora Maria faz a diferença porque se interessa que os alunos assistam à aula dela. Ou seja, a professora evidencia que ensinar é um valor para ela e busca competência nesta tarefa.

Felipe refere a importância do professor ser o mesmo, portar-se do mesmo modo dentro e fora da sala, trazendo a questão da necessidade de o professor estabelecer uma relação pessoal com o aluno.

Ao caracterizar o professor que pode fazer a diferença, afirma que ele deve ser simpático, sincero no que fala e amigo. Aqui podemos compreender em sua fala a necessidade de o professor manter um ambiente de cordialidade em sala de aula, ser coerente com seus valores e estabelecer uma interação social adequada, para que a cooperação necessária ao aprendizado ocorra.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Felipe explica que sua professora dá conselhos e que estes são aceitos pelos alunos, porque ela não os pressiona, ela permite que cada um faça a sua escolha. Aqui o aluno está referindo uma situação de transmissão social, que ocorre em uma relação de respeito mútuo, em que a professora Maria oportuniza que o grupo pense sobre algo que para ela é importante, o curso superior. Felipe deixa transparecer a importância de um ambiente de cooperação, em que pode colocar a professora em um lugar de igualdade, em que valores e teorias possam ser comparados, podendo vir a alterar os seus ou não.

O aluno acredita que um professor como Maria pode servir de modelo por ter mais experiência, reconhecendo assim a assimetria na relação e a autoridade da professora. Ele entende que o aluno tenta superar esse professor admirado, ou seja, refere o que poderíamos entender como ser também respeitado e admirado pelo professor.

Felipe relata um episódio em que a professora Maria permitiu que fosse fazer uma prova na casa dela. O aluno entende que com isto ela mostrou ser sua amiga e se preocupar com ele. Ele conta que acreditava que todas as professoras só queriam “ralar” os alunos e que viu com isso que algumas são diferentes.

A partir desse episódio, podemos afirmar que a professora demonstra interesse no aluno, buscando orientá-lo de forma individual, colaborando para seu aprendizado. Felipe afirma que sua relação com a professora Maria mudou a maneira como percebe os professores em geral, que antes eram “só para passar”; desse modo, uma relação de cooperação propiciada pela professora Maria permitiu ao aluno repensar suas teorias particulares sobre a figura do professor e construir novas teorias e relações a partir desta nova realidade que se lhe apresentou.

Entrevista Júlia

• **A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral**

Júlia entende que o professor pode servir como modelo para o adolescente quando ele se envolve com os problemas pessoais do aluno, pois, para ela, esses problemas interfeririam no aprendizado. Esta fala da aluna demonstra que a interação pessoal é algo

importante para que se crie um ambiente de troca adequado ao aprendizado em sala de aula, no qual pode haver a colaboração útil do professor.

Quando refere o bom-humor como necessário em sala de aula, podemos pensar que a aluna traz novamente a questão do ambiente adequado à aprendizagem, de que fala Piaget.

• **Características dos professores significativos**

Júlia caracteriza o bom professor como o que tenta entender os problemas do aluno, o que coincide com Piaget – para quem o professor só pode fazer uma colaboração útil ao aprendizado se compreender a complexidade dos problemas do aluno.

Ela afirma que os professores que têm mais influência sobre os alunos são os mais próximos. Ou seja, podemos pensar que são os que buscam a interação social e um ambiente de liberdade, adequados à aprendizagem.

Júlia fala que o professor que pode influenciar o aluno é aquele que interrompe a aula para falar de acontecimentos de sua vida e perguntar sobre a vida do aluno também. Pode-se pensar que ela descreve uma situação de troca de valores, em que a aluna busca uma aproximação com o professor, colocando-o em seu patamar.

Na passagem que Júlia relata sobre a professora relacionar antigos alunos aos atuais, contando como agiam em determinadas situações, podemos entender que a professora estaria propiciando aos alunos uma oportunidade para pensarem sobre outras possibilidades de comportamento e outras posturas. Podemos considerar que se trata de uma prática de descentração em que, numa mesma situação, há valores diferentes, mas válidos.

Júlia descreve o bom professor como o que se dedica ao trabalho, que conta piadas e é descontraído. Pode-se pensar que o ser alegre, o contar piadas, refere-se a criar um ambiente adequado ao aprendizado.

Fala do bom professor como o que é engraçado, mas encara com seriedade o trabalho, sendo responsável e coerente. Esse professor parece ocupar um lugar autoridade por competência em sala de aula. Essa autoridade é característica da função do professor, que possui o conhecimento de que o aluno necessita e é fundada no respeito mútuo, podendo levar à autonomia.

Para Júlia, as aulas do bom professor são agradáveis, o que faz o aluno ter vontade de assistir a aula. Descreve, novamente, um ambiente adequado ao aprendizado. Fala também que o professor deve ensinar de verdade e explicar quantas vezes precisar, ou seja, deve ter um interesse real na aprendizagem do aluno, demonstrando competência na tarefa.

Para Júlia, o aprendizado é um valor compartilhado entre ela e seus professores prediletos, e entende que eles devem facilitar o processo para o aluno, mas no sentido de explicar da melhor forma possível, e não de dar notas.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Para Júlia, quando o professor é legal, o aluno tem interesse em assistir a aula. Esta fala demonstra a importância de um ambiente de respeito mútuo, em que o professor permite que se estabeleça uma relação pessoal e se interesse pela aprendizagem do aluno.

Júlia possui a teoria de que para o adolescente é bom que o professor se porte mais como amigo. Esta fala dela é relevante, visto que refere a necessidade das trocas com os pares, na adolescência, para o desenvolvimento moral do jovem.

Ela constrói uma explicação para os professores ruins, ou que ela chama de chatos. Para ela, eles se portam desta forma porque estão cansados, não agüentam mais dar aula. Aqui aparece uma característica do adolescente, que é explicar o mundo através de teorias e uma idealização da figura do professor. Aquele que não dá aula bem é porque está com algum problema, e não simplesmente porque não quer ou não tem competência para tal.

Júlia acredita que os alunos respeitam mais o professor que é amigo, que permite o contato pessoal e que é mais interessado. Assim, está nos falando da importância de uma relação de respeito mútuo com o professor, como pressupõe Piaget. A aluna relaciona o respeito ao afeto e ao ser amigo. Refere também o professor que em momentos se coloca no patamar de um par, com quem o aluno pode trocar idéias. Ao permitir a interação necessária à transmissão social e ao ser competente e interessado no aluno, o professor está contribuindo para a admiração por parte do aluno.

Sobre uma situação que um professor propiciou mudanças em sua vida, refere a relação e a maneira de dar aula de Maria. A professora parece estabelecer uma relação mais próxima da cooperação e do respeito mútuo, sendo admirada pela aluna, que se interessa

por sua matéria e deseja ter uma vida semelhante à dela.

A aluna demonstra capacidade de se colocar no lugar do outro, supondo características e motivos diferentes entre as pessoas, fala do colega que não tem vontade e do que tem dificuldades.

Quando relata o conselho que sua professora escolhida deu à colega grávida no sentido de não parar de estudar, demonstra que a transmissão social para o adolescente funciona melhor quando a sugestão vem de um professor respeitado. Nesse episódio, aparece também a importância da troca com os pares. A professora propiciou um ambiente de cooperação e em momentos se colocou no patamar do aluno, propiciando a troca. A cooperação serviu para auxiliar a modificar o comportamento e a forma de pensar não só da menina grávida, mas também do grupo que participou do problema. Assim, a professora propiciou um ambiente de cooperação em que os alunos cooperam, colocando-se no lugar do outro, podendo haver trocas e crescimento para todos que participam, ou seja, cooperação.

A proximidade entre a professora e o grupo traz a possibilidade de estarem no mesmo patamar, permitindo trocas e levando à cooperação e, conseqüentemente, à construção de novos valores.

Entrevista Bianca

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Bianca descreve o professor significativo como o que busca conversar, e não “chega gritando” na sala. Para ela, o professor precisa manter um ambiente bom e adequado para à aprendizagem em sala de aula. Deve haver uma relação de amizade e respeito entre professor e aluno. Podemos entender que ela refere uma relação de respeito mútuo.

Bianca acredita que a maneira de se relacionar com as pessoas se aprende também na escola. A aluna entende que a educação ocorre também na escola através das conversas com os colegas e professores. Ela, nesta passagem de sua fala, descreve uma situação de cooperação, de troca com os pares, seus colegas ou com o professor em uma situação em que se coloca no patamar de um par, exercício importante para a evolução da moral.

Quando afirma que “já chegar tratando com respeito” é uma técnica para ser auxiliada pelo professor, a aluna demonstra um pensamento típico de uma relação de respeito unilateral, característico da moral da heteronomia. Ela constrói uma teoria sobre a forma mais adequada de abordagem do professor, a partir da qual obteria os melhores resultados, e a aplica independente do professor.

• Características dos professores significativos

Ao caracterizar o professor que pode fazer a diferença, Bianca explica que ele deve compreender e ser amigo dos alunos. Poderia, por exemplo, chamar a atenção quando há conversa em sala, mas sem obrigar ou impor nada ao aluno. Aqui ela estaria descrevendo um professor respeitado, que pede um determinado comportamento em sala de aula, justificando seu pedido, e não como algo arbitrário. O aluno então responderia por considerar o pedido do professor como válido, em uma relação de cooperação, e não por temor.

Bianca afirma que a professora Maria tem uma boa postura em sala, o que podemos entender como ser profissional e demonstrar competência na tarefa.

A aluna diz que gostaria que em sala de aula sempre fosse possível conversar com o professor, sobre coisas que não estivesse gostando. Nos traz a idéia que gostaria de um ambiente de cooperação em todas as aulas.

Bianca se refere à professora Maria como alguém que consegue trocar idéias com os alunos, o que faz com que eles tenham vontade de estar em aula e de aprender. Ela descreve um ambiente de cooperação melhorando o aprendizado cognitivo e moral. Os trabalhos propostos pela sua professora escolhida favorecem instrumentos para a compreensão do mundo.

Para Bianca, deve haver respeito por parte de professor e do aluno, mas para ela quem controla a situação é o professor, porque o aluno está ali para aprender. Essa fala da aluna é relevante, pois refere a assimetria característica da relação professor aluno, em que cabe ao professor competente na tarefa de ensinar, criar situações e um ambiente adequado para o aprendizado do aluno.

A aluna entende que nas aulas da professora Maria há um ambiente agradável com aulas bem preparadas. Maria assim demonstra competência na tarefa.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Bianca acredita que um professor que tem boa conduta, não gritando ou desrespeitando o aluno, vai ter necessariamente um bom relacionamento com ela. Ela entende que o professor deve exigir respeito, respeitar o aluno e mostrar como gostaria de ser tratado. Aqui apresenta um pensamento característico do egocentrismo do adolescente, onde ele cria uma teoria e tenta submeter a realidade a ela. Nesta passagem, Bianca descreve também uma relação de respeito unilateral ainda muito ligada à moral da heteronomia.

Em seguida, no entanto, a aluna pondera que, se o professor mostrar respeito pelo aluno e souber conversar, o aluno acabaria por respeitá-lo. Descreve uma situação mais próxima do respeito mútuo, que passa pelo diálogo e pela cooperação. O aluno respeita não porque teme, mas porque admira. Essa mudança de enfoque pode mostrar a transição pela qual seu pensamento está passando.

Bianca faz uma transposição do papel da família para a escola, como um local em que se poderia aprender a respeitar o outro, acreditando que isso é mais importante neste sentido para aqueles que não têm o apoio necessário da família. Para ela, a postura do professor em sala influencia o aluno, que passaria a procurar manter também uma postura adequada. Aqui provavelmente refere uma situação onde o jovem tenta se postar de forma a não desagradar ao professor admirado.

Bianca explica que, em uma relação de respeito, uma pessoa deve respeitar as idéias da outra, e que ambos devem poder se expressar. Ela afirma ainda que mesmo que a sua opinião não seja a verdadeira, ela deve poder expressá-la, assim como ela tem que saber ouvir as idéias dos outros também. Esta teoria da aluna mostra descentração em seu pensamento, ela é capaz de ouvir e refletir sobre as idéias de outra pessoa, sabendo que a sua não necessariamente é a correta, ou seja, caminha no processo de descentralização. A aluna acredita que conversar e prestar atenção ao problema dos outros melhora o relacionamento. Ela conta que no conselho de classe os alunos conversaram com um professor, com quem tinham dificuldade e a partir disso o relacionamento melhorou. Dessa

forma, reitera que uma relação mais próxima à cooperação pode ser mais produtiva em termos de aprendizado.

Entrevista professora Maria

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

A professora Maria entende que toda relação entre professor e aluno passa antes por uma conquista, em que eles precisam conhecê-la como pessoa. Aqui podemos entender que essa professora se refere à necessidade da interação social para o aprendizado, e que ela a busca por acreditar que é um valor importante para a competência na tarefa de professora.

A professora Maria fala que estabelece relações não com turmas inteiras, mas individualmente, com cada aluno em particular, desse modo busca uma relação pessoal, importante para o desenvolvimento moral e que deve ser transversal a todas as disciplinas.

Afirma procurar estabelecer um ambiente de brincadeira em sala, trazendo a idéia de que ela busca, através do bom-humor, estabelecer um ambiente de liberdade com espaço para a ação espontânea, adequado à cooperação e ao aprendizado.

Ao descrever a maneira como procura dar aula com dedicação e afeto, mesmo que não esteja bem, ela demonstra descentração, capacidade de se colocar no lugar do aluno para quem um ambiente bom é necessário, além de vontade e competência na tarefa.

A professora Maria fala também que sua relação com os alunos se estende muito além do fim do período do ensino médio, mostrando que o tipo de relação é pessoal, superando o ambiente escolar e os papéis de professor e aluno.

• Características dos professores significativos

Ela afirma que a relação em suas aulas é baseada no afeto por ela ser uma pessoa afetiva. Aqui ela se refere a algo que construiu a partir de sua experiência, e não se fundamenta numa teoria epistemológica refletida.

No ambiente de aula descrito por Maria, há troca entre os conteúdos emocionais da professora e os dos alunos, o que cria uma grande proximidade. Poderíamos pensar que se

trata de um ambiente de cooperação onde o professor se coloca no mesmo patamar que o aluno, permitindo a comparação de teorias e valores.

Ela afirma que quando não está bem procura deixar claro para o aluno, impedindo que isto venha a prejudicá-los. Entende que, às vezes, o aluno é agressivo também em função dos seus problemas particulares, que não se referem a ela. Assim a professora Maria é capaz de descentração em seu pensamento, ou seja, ela se coloca no lugar do aluno, tentando pensar as ações deste a partir da perspectiva do mesmo.

Ela acredita que o aluno não tem a capacidade de perceber quando o professor não está bem, e assim, colocando-se no lugar deste, pensa que o professor deve explicar como se sente para a boa relação em sala de aula. Nesta passagem, ela mostra uma infantilização de seus alunos; para ela, eles não possuem um pensamento formal, não são capazes de supor outros motivos para uma realidade além da que se apresenta diretamente, e generaliza esta idéia sobre todos os adolescentes com quem tem contato.

Quanto a sua prática de ensino, ela busca tornar o aprendizado mais fácil para o aluno. Ou seja, busca a função adequada do professor, criando situações para que o seu aluno compreenda o mundo. Ela relata que não fica “acabada” no fim de uma aula, ou seja, podemos entender que se estabelece um ambiente de troca, de cooperação, em que se permite o crescimento do professor também. No entanto, ao afirmar que pode resolver a dúvida no aluno, transmite a idéia de um certo empirismo, em que o professor pode fazer o aprendizado no aluno.

A professora entende que trabalha com os alunos da forma mais honesta e aberta possível, permitindo que o aluno traga assuntos de seu interesse. Aqui podemos entender que ela descreve a cooperação em sala de aula.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

A professora acredita que o professor deve ser verdadeiro ao trabalhar com o aluno, ou seja, ter a coerência necessária para que o aluno o admire.

Ela acredita que o professor deve trabalhar todos os dias com eficiência, ou seja, atenção e carinho, independente de seu desejo. Ensinar é um valor importante para ela, e ela o faz de maneira adequada, mostrando vontade ao trabalhar com o aluno.

Quando a professora refere que o aluno precisa todo dia de carinho, atenção e bronca, ela está demonstrando um pensamento empirista em termos de aprendizagem, em que o professor dá e o aluno recebe. Ao falar em bronca, também nos dá a idéia de que acredita que a coação pode ser necessária, o que nos remete à moral da heteronomia.

Ao falar do professor influenciando o comportamento do aluno, ela fala que a “questão dos valores” pode ser trabalhada em sala de aula e dá o exemplo de um aluno que deixou o celular ligado quando ela havia pedido o contrário. Quando isto ocorre, ela explica que este não é o comportamento adequado, ou seja, primeiro ela faz uma transmissão social sobre o direito do outro, e logo brinca que se for para ela diga que não pode atender porque está dando aula. Assim, ela permite aos alunos agir e pensar sobre esta situação, em um ambiente de cooperação; ela cria a oportunidade de se colocar no lugar do outro e cooperar, evoluindo em direção à autonomia.

Ao descrever um episódio do menino que pichou a parede, a professora Maria percebe em seu ato não apenas um comportamento inadequado, fora da regra, mas busca compreender a particularidade deste comportamento para este jovem. Ela deu atenção ao menino, sendo afetiva com ele e, mostrando respeito. Pede que ele limpe, argumentando que se ele estragou algo da escola deve reparar isto, ou seja, faz uma sanção por reciprocidade. O menino não reage imediatamente e ela aguarda respeitando o aluno, que termina por limpar a parede. Segundo a professora, o menino era extremamente tímido e mudou depois deste acontecimento, se aproximando dela. Justifica tal afirmação relatando o segundo episódio onde ele traz uma taturana espontaneamente, para ela, para que seja estudada pelo grupo. Ela, por sua vez, mesmo com medo, valoriza e utiliza a larva para o trabalho. Nesta situação, cria-se uma relação de afeto e de respeito mútuo, em que há cooperação com trocas cognitivas e morais entre professor e aluno.

Em um episódio em que a professora Maria sobe na classe e obtém a atenção do grupo, podemos pensar que isto ocorre porque os alunos a respeitam, a admiram e se preocupam com ela, assim não precisa ameaça-los para que façam silêncio. Para não decair aos olhos do professor admirado, os alunos correspondem aos seus atos, além de, em função da relação de cooperação e do afeto, eles temerem que ela se machuque, e tentam ajudá-la.

No final da entrevista a professora Maria conta a história de alunos que vão fazer como curso na faculdade as disciplinas que ela dá, afirmando que essa é uma situação em que ela acredita que tem influência direta sobre os alunos. Nestes acontecimentos, provavelmente a admiração e a relação de respeito mútuo com a professora fazem com que o aluno consiga aprender e, portanto, passe a gostar mais de sua matéria, que se torna uma opção para o vestibular.

Professora Maria x alunos

Nas entrevistas dos alunos que indicam a professora Maria, eles a caracterizam como alegre, meiga e interessada nos problemas particulares dos alunos. Para os alunos, ela é competente, tem vontade de trabalhar, gosta do que faz e explica bem a matéria. Eles acreditam que ela é uma professora que faz com que o aluno queira aprender, dando orientações individuais sempre que necessário. Para os alunos que a escolheram, ela mantém uma relação pessoal com cada aluno em particular. Eles destacam que ela conversa abertamente com o grupo, incentivando que os alunos falem, trocando opiniões e idéias com eles, falando também bastante de sua vida pessoal e de sua experiência profissional. Além disso, eles trazem como importante ela ser coerente e honesta.

Ao confrontar essas opiniões dos alunos com o que a professora pensa de si e de sua prática, percebe-se que muitas das opiniões coincidem. A professora Maria acredita que seu trabalho é baseado no afeto, ela busca a relação pessoal e individual com os alunos, pensando também que é necessário que eles a conheçam pessoalmente. Ela procura manter o bom-humor em sala de aula e brincar com os alunos. É dedicada, busca competência profissional e facilitar o aprendizado dos alunos. Além disso, a professora acredita ser importante se colocar no lugar do aluno, para compreender suas necessidades, buscando trocar idéias e opiniões com eles. Ela tenta ser honesta e coerente nesta relação, que muitas vezes se estende para fora do tempo e espaço do ensino médio.

Desse modo, a professora estabelece um ambiente de cooperação e de respeito mútuo com os alunos, que permite a construção do conhecimento e que se compartilhem valores, facilitando a evolução moral. No entanto, em algumas passagens de sua fala, ela traz argumentos heterônomos e de perspectiva empirista ao descrever sua prática, chegando

a argumentar a favor da coação. Isso denota que, apesar de obter muitas vezes um ambiente de cooperação, ela não tem uma clareza epistemológica que fundamente seu trabalho. É interessante notar também que mesmo sendo a professora mais citada como significativa e escolhida como mais importante por diversos alunos, que falam de sua importância inclusive para melhorar a relação com outros professores, o relato de um episódio particular e pessoal de mudança de postura atribuído a ela ocorre apenas na entrevista de Felipe.

A professora Maria tem princípios gerais sobre aprendizado que emprega em sua prática, que são claros para ela e para os alunos sem que ela tenha teorizado sobre eles. Ela foi escolhida por um grande número de alunos e é uma professora muito eficiente, mas não há uma reflexão sobre sua prática, ou seja, não demonstra grande compreensão sobre seu fazer em sala de aula. Ela é muito afetiva e amiga o que a torna amada por um grande número de alunos, no entanto sua relação com o grupo não se fundamenta a uma epistemologia, mas simplesmente em uma característica pessoal. Ela oscila entre assumir muitas vezes uma postura paternalista em relação aos alunos, ou seja, ligada a dependência e a heteronomia; e em outros momentos estabelece uma relação mais cooperativa, ligada a moral da autonomia.

4.1.3 Caso III - Professora Lúcia e Alunos que a Escolheram

“então ela foi lá e encarou junto com a gente... e virou nossa amiga, é uma professora muito querida” (Ricardo)

A professora Lúcia foi escolhida como o professor mais significativo por Ricardo e citada como um professor respeitado por Rosana e Carlos.

Entrevista Ricardo

- **A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral**

Percebe-se na fala de Ricardo que ele acredita que o professor deve se comportar da mesma forma com o aluno dentro da escola e fora, pois supõe que desse modo o professor demonstra ter uma relação pessoal com o aluno. Podemos entender que ele refere aqui à importância da experiência social para a aprendizagem.

Ricardo faz uma transposição do papel da família para o do professor, atribuindo a ambos uma função semelhante na educação do jovem. Assim podemos entender que ele coloca o professor no lugar de alguém poderoso, com quem se pode estabelecer uma aliança de poder, prestígio e amor, relação essa em que as trocas em termos de valores são possíveis.

Para o aluno, o professor deve manter uma imagem adequada, ou seja, os valores do professor, a forma como ele “se comporta” podem ser tomadas como corretas pelo aluno, que observa as suas atitudes, e não apenas a sua fala. Aqui se refere ao professor servindo como fonte de novos valores morais, o que pode ocorrer através da comparação de idéias e teorias em uma relação de respeito mútuo. Para que ocorra este tipo de relação, o professor precisa ser necessariamente uma figura admirada, assim a coerência com sua escala de valores e com a ética é característica que ele deve possuir.

• **Características dos professores significativos**

Ainda na resposta à primeira pergunta, ao explicar como deve ser a relação ideal com o professor, Ricardo faz uma conceituação de respeito mútuo: o aluno acredita que o respeito do aluno pelo professor se origina no respeito que o professor tem pelo aluno. Demonstra assim um pensamento mais característico da moral da autonomia, pois o respeito surge em uma relação de cooperação, não sendo algo arbitrário, imposto por uma figura de autoridade de heteronomia.

Ricardo coloca que este professor deve manter um ambiente positivo em sala de aula para que ocorra o aprendizado. Podemos entender que ele fala da relevância do afeto e da cooperação, de um ambiente de liberdade com lugar para a ação espontânea propícios à realização ótima da aprendizagem.

Na resposta à segunda pergunta, Ricardo ressalta que a proximidade do professor com o aluno, que se daria através de uma linguagem popular, ou seja, semelhante à

utilizada pelo jovem, permitindo que este se sinta à vontade. Ele julga importante que o professor se coloque em um patamar de igualdade com o aluno, e que ocorram trocas semelhantes às que podem ser feitas com os pares, criando um ambiente de cooperação, produtivo ao desenvolvimento cognitivo e moral.

O aluno, em sua argumentação, considera importante para a aprendizagem as explicações individuais dadas pelo professor, valorizando que se estabeleça uma relação única com cada aluno, e não apenas com a turma como um todo. Conforme Piaget, anteriormente citado, para ocorrer a colaboração é preciso a compreensão da complexidade dos problemas do aluno pelo professor, o que só é possível através de um atendimento individualizado.

Ricardo destaca a importância do que chama de limites e argumenta que o professor não deve ser um carrasco, mas deve organizar a relação. Dessa forma, reconhece um lugar de autoridade ao professor, legitimado pela competência e pelo respeito mútuo.

O aluno, fala da necessidade do interesse do professor, para que ocorra o aprendizado do aluno. Desse modo, o aprendizado do aluno aparece como um valor importante para o professor respeitado. Da mesma forma, o aluno numa relação cooperativa se preocupa em não desapontar o professor admirado. Ricardo destaca como favoráveis o incentivo e o elogio, referindo novamente que a relação de afeto que propiciaria a valorização do professor pelo aluno.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Ricardo fala do amor que o aluno deve perceber no professor pelo seu trabalho, afirmando que este deve ter garra e força de vontade para ensinar, pois é uma tarefa difícil. Nesta passagem, o jovem reconhece no professor uma escala de valores onde ensinar é algo importante, e que ele o seguirá mesmo que, em alguns momentos, seja algo difícil e, portanto, desprazeroso. Assim a vontade e o valor dado ao ensinar pelo professor, é algo que faz diferença para que ele seja admirado pelo aluno.

Ricardo acredita que o professor, quando entra em aula, deve esquecer seus problemas, ou seja, deve ter a capacidade de descentração, colocar-se no lugar do outro que precisa aprender e dedicar-se à tarefa. Nesta fala, ele faz uma certa idealização da figura do

professor e busca, o que é uma característica do pensamento do adolescente, submeter a realidade à sua teoria de professor ideal.

Ao relatar o episódio do grupo que participou de uma atividade extracurricular com a professora Lúcia, o aluno faz alguns destaques interessantes. Fala da professora como amiga, como alguém querido, com quem a turma tem uma relação de afeto e de cooperação. Ele admira a coragem da professora de superar seu medo, coragem considerada como um valor pelo aluno e como isso proporciona que ele pense sobre seu próprio medo e a necessidade ou não de superá-lo. Apesar de falar da professora como amiga, Ricardo atribui a sua professora escolhida uma autoridade legítima. Nesta passagem, pode-se supor que a relação que se estabelece com esta professora é de respeito mútuo e contribui para o seu desenvolvimento moral.

O aluno deixa transparecer, em vários momentos da entrevista, um pensamento que caminha na direção da autonomia. Ele valoriza o ambiente de cooperação e a necessidade de seguir regras pessoais, independentemente de um desejo imediato. Demonstra que a relação com a professora escolhida como significativa, propiciou-lhe um ambiente de cooperação e a reflexão sobre seus próprios valores, ou seja, foi relevante para o processo de construção da autonomia.

Entrevista professora Lúcia

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Ao se referir à adolescência como uma fase ótima, a professora Lúcia mostra gostar de relacionar-se com adolescente, o que lhe facilita a interação social com seus alunos e o desenvolvimento de um ambiente de cooperação, embora seja insuficiente para assegurá-lo.

A professora refere um interesse pessoal pelo aluno e seu aprendizado, buscando uma interação social baseada no afeto, algo que contribui para relações de respeito mútuo.

• Características dos professores significativos

A professora se define como democrática, descrevendo que em sua relação com os alunos ela os respeita e exige respeito. Ela descreve uma situação de sala de aula em que propicia a troca de opiniões diferentes, próxima à cooperação. No entanto, quando refere

exigir respeito, transparece a idéia de respeito unilateral, colocação que talvez denote que não há uma clareza epistemológica que fundamente sua prática.

Ao afirmar que gosta dos que questionam e que os estimula a tal, a professora Lúcia demonstra não temer o aluno com opiniões diferentes, assim ela estabelece um ambiente de cooperação e demonstra buscar uma relação baseada na moral da autonomia. Podemos supor que a autonomia do aluno a gratifica, pois ela possui também um pensamento bastante autônomo e dessa forma este tipo de relação lhe é interessante.

Ao falar de sua prática de ensino, a professora Lúcia reitera que se gratifica com a produção do aluno. É importante para ela que o aluno crie, e não simplesmente reproduza. Desse modo, ela nos fala de uma relação de aprendizado em que há liberdade para a ação espontânea, necessária à construção do conhecimento.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

A professora Lúcia se questiona sobre sua forma de relação com o grupo e procura alternativas, demonstrando interesse no tipo de relação que vai se estabelecer com o grupo. Formula hipóteses e as testa buscando a melhor forma de interação, concluindo que a relação baseada no afeto é a melhor alternativa. Dessa forma, ela busca competência na tarefa através da cooperação com os alunos.

Ela faz uma análise sobre o porquê de sua relação não ser igual com todos os alunos, apesar de se importar da mesma maneira com eles, afirmando que com alguns têm mais empatia. Nesta fala, ela aborda a importância da interação social para o aprendizado e demonstra novamente que há uma relação pessoal com cada aluno e não com o grupo como um todo. Isso é importante para o desenvolvimento moral e deve ser transversal a toda disciplina.

A professora acredita que seu jeito influencia os alunos, que conforme seu “estado de espírito” no dia, eles reagem de forma diferente. Faz uma alusão à importância da postura que o professor mantém em uma relação de cooperação: uma relação em que ambas as partes estão implicadas e que pode facilitar o aprendizado ou não. Aqui poderíamos pensar que sua fala remete a uma concepção empirista, em que o aluno simplesmente reage ao professor. No entanto, em seguida a professora diz que percebe, também, que os alunos

não reagem todos da mesma maneira, o que atribui à personalidade de cada um. Esta fala é relevante, e demonstra que ela não toma os alunos como iguais entre si, mas como sujeitos com características diferentes.

Sobre sua influência no comportamento dos alunos, ao relatar a história dos livros que vem e vão, em empréstimos, descreve claramente uma situação de cooperação e respeito mútuo que pode colaborar para o desenvolvimento cognitivo e moral do grupo.

Já no segundo episódio, ao descrever a mudança de comportamento de um aluno, a professora Lúcia pensa sobre seu agir, fala do respeito, passando pela questão do afeto, que pode vir ou não da interação social que se estabelece. Podemos entender que a relação de cooperação que se estabelece com este aluno leva não só a um aprendizado da “matéria”, mas a uma mudança de comportamento social, propiciada pela relação de cooperação e respeito mútuo com a professora.

Ela conclui teorizando que o processo ocorreu porque o aluno a cativou, raciocínio interessante se pensarmos em termos de respeito mútuo, que este se constitui pelo afeto e pelo medo de perder admiração do ser respeitado.

Estando implicada na relação, questiona o porquê de alguns alunos lhe despertarem mais seu lado afetivo e percebe que com estes o aprendizado (cognitivo ou moral) se dá de forma mais eficiente. Podemos pensar que o afeto aqui é importante para criar a proximidade, que pode levar à cooperação, e a uma relação de respeito mútuo.

Professora Lúcia x alunos que a indicaram

Nas três entrevistas de alunos que indicam a professora Lúcia aparece a idéia de que ela é uma professora que estabelece uma relação de cooperação e de respeito mútuo com a turma. Para eles, ela é alguém que permite trocas sociais, sendo afetiva e interessada em questões particulares dos alunos. Eles a caracterizam também como alguém competente que se interessa em realizar bem seu trabalho.

Ao confrontar estas opiniões com o que ela pensa de si e de sua prática, percebemos que as afirmações coincidem. É relevante destacar que ela demonstra autonomia em suas razões morais e intelectuais, na mesma medida em que busca a cooperação em sala de aula.

Ao relacionar as entrevistas, algo interessante surgiu, pois no relato da professora há a afirmação de que encontros fora de sala trazem alterações na relação entre professor e aluno no sentido da cooperação. Ricardo, ao citar Lúcia como o professor mais importante para ele, também descreve um encontro fora da sala de aula como um momento importante nesta relação. Aqui podemos pensar que o tipo de relação fora de sala de aula pode auxiliar na construção de uma relação de cooperação.

A professora Lúcia tem como característica principal a troca cooperativa com seus alunos. Ela tem uma relação particular com alguns deles baseada na amizade e no respeito mútuo. Esta professora demonstra competência como professora, apresentando uma reflexão constante sobre sua prática e sobre a relação com os alunos.

4.1.4 Caso IV - Professora Teresa e Alunos que a Escolheram

“Eu nem sei como... eu era muito ruim e comecei a melhorar muito... comecei a entender a matéria do jeito que ela explicava” (Carlos)

“ tu te sente aberta de chegar para ela e conversar, problemas pessoais, carreira profissional, qualquer coisa. (Cíntia)”

A professora Teresa foi escolhida como o professor mais significativo por Carlos e Cíntia. Foi a única citada como professor respeitado por Lídia e citada entre outros professores respeitados por Júlia.

Entrevista Carlos

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Ao longo de sua fala, Carlos comenta a importância que atribui à relação com o professor que pode fazer a diferença. Para ele, este professor deve gostar de se relacionar com o aluno e de falar bastante. Podemos pensar que refere a questão da relevância da interação social para a aprendizagem.

Carlos faz a transposição do papel da família para o do professor, como o de alguém com quem se pode comparar valores, através de uma aliança de poder, prestígio e amor. Ele descreve a relação com esses professores como ocorrendo em um ambiente de cooperação, em que o aluno poderia repensar suas teorias e valores.

• **Características dos professores significativos**

Argumenta, ao longo da entrevista sobre a importância da competência profissional, o que só é possível se o professor gostar do que faz. O aluno atribui a competência do professor um dos motivos de ser respeitado pelo grupo. Ser competente na sua tarefa é algo de fato relevante para que o professor seja admirado pelo jovem, e faz parte da constituição do respeito mútuo. Nesta fala aparece também a idéia de felicidade no trabalho: Carlos possui uma hipótese na qual só é possível ser competente se a pessoa gosta do que faz, ou seja, teoriza para tentar explicar as relações em questão, característica do pensamento formal.

Carlos refere que o professor pode ser um modelo de comportamento se for admirado pelo aluno, trazendo um posicionamento que se refere a relações de respeito mútuo. Destaca que o que torna o professor respeitado é o trabalhar porque é importante, não só pelo salário.

O interesse na aprendizagem do aluno é característica fundamental do professor para Carlos e isso implica na questão do afeto, como relevante para a constituição de uma relação de respeito. Ele aprenderia assim, também porque este é um interesse do professor respeitado, não deseja decair aos olhos do mesmo. Querer que o aluno aprenda, é necessário para que este respeite o professor.

A competência para dar aula é destacada por Carlos como aquilo que coloca o professor em um lugar de autoridade, fazendo-se respeitado. Fala assim de uma autoridade por competência fundada no respeito mútuo que pode levar à autonomia.

Carlos argumenta que os professores escolhidos são abertos a idéias trazidas pelos alunos mesmo que diferentes das suas, ou seja, descreve um ambiente de cooperação, em que argumentos diferentes são tomados como válidos.

Honestidade e ética são valores importantes para Carlos e o fato de o professor possuir tais características colabora para que ele o respeite.

Ele fala de o professor tratar o aluno de igual para igual, ser uma pessoa simples, características que sugerem que os professores admirados conseguem, em diferentes momentos, colocar-se no patamar dos alunos, permitindo a cooperação.

- **Construção de valores: declarações e reflexões**

Carlos argumenta que a coerência entre idéias e comportamento do professor é algo que torna o professor respeitado. Dessa forma, seus valores são tomados como válidos e, se ele os seguir, contribuindo para que seja admirado.

O aluno demonstra autonomia em seu pensamento, quando refere que não adota os valores do professor respeitado, mas procura pensar sobre eles e compará-los aos seus.

Ao descrever uma situação em que um professor auxiliou na construção de novos valores, Carlos fala sobre um professor de cursinho, a quem ele admira pela competência, que é alegre ao dar aula, superando o sofrimento da perda de um filho. O aluno supõe que ensinar é um valor para este professor e que a vontade de ensinar supera a tristeza. Assim, atribui autoridade por competência a este professor que admira e respeita. Carlos refere ter parado para pensar em seu comportamento, naquilo que é importante, a partir da relação com esse professor respeitado.

Ele cita a professora Lúcia como uma boa professora e descreve sua relação com a professora Teresa como de sucesso na aprendizagem, o que explica por ela ser aberta com os alunos, carismática, ter bom-humor e boa didática. Podemos entender tais características como favoráveis a um ambiente de cooperação e estabelecer uma relação de afeto com o aluno, importante para a constituição do respeito mútuo, além de legitimar uma autoridade por competência.

Para Carlos o professor que pode fazer a diferença é um profissional competente e dedicado ao seu trabalho, que estabelece uma relação de amizade e troca com a turma, ou seja, um ambiente de respeito mútuo.

Entrevista Cíntia

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Cíntia, ao falar do professor que pode servir como modelo para o aluno, descreve-o como alguém que a incentiva e lhe dá apoio. Podemos compreender que Cíntia está apontando a relevância da relação pessoal com o professor. Quando solicitada a relatar uma situação em que um professor participou de uma mudança em sua vida, refere que Teresa a incentivou a fazer jornalismo, curso que escolheu, elogiando-a e afirmando que a aluna teria “potencial” para este tipo de trabalho. Aqui podemos compreender que houve uma troca social importante. A professora é admirada e respeitada por Cíntia e, na medida em que essa professora acredita na sua capacidade e a valoriza também, permite que a adolescente tome como válidas as suas palavras e colabore para que uma relação de respeito mútuo se estabeleça. Nesta passagem, podemos também compreender que a aluna explicita a assimetria que Piaget aponta como característica da relação professor/aluno.

No entanto, ao referir que a professora garantiu que ela tem capacidade para ser jornalista, podemos pensar também que há uma certa idealização da figura da professora por parte de Cíntia, compatível com um pensamento heterônomo: toma a palavra da professora como lei, como de alguém que tem o poder de avaliar se ela serve para uma profissão ou não.

Para Piaget, a transmissão social é um dos quatro fatores necessários ao desenvolvimento. Ela não se restringe às trocas verbais, implica a busca de valores comuns e a experiência de reciprocidade nas interações.

• Características dos professores significativos

Cíntia refere que a professora Teresa se preocupa com os problemas do aluno e acredita que ela tenha como objetivo o preparar para a vida. A aluna afirma que a professora deseja o sucesso do aluno. Dessa forma, podemos supor que o crescimento do aluno é um valor pessoal para essa professora, que busca eficiência em sua tarefa de contribuir para a aprendizagem.

Uma característica necessária ao professor significativo, referida por Cíntia, é explicar direito a matéria, o que poderíamos compreender como o professor demonstrar

competência na tarefa, algo necessário à autoridade de fato, que auxilia na constituição da autonomia.

Ela relata que a professora ouve os problemas do aluno e é compreensiva. Desse modo, a professora Teresa busca a interação social com o aluno, mostra um interesse pessoal e estabelece uma relação de afeto. Ela toma o aluno como importante, havendo uma valorização deste na relação que passa a ser de maior reciprocidade, algo necessário ao desenvolvimento cognitivo e moral.

Cíntia coloca que um professor deve desejar que o aluno aprenda e que possa “crescer na vida”, referindo novamente a questão da preocupação pessoal com o desenvolvimento do aluno.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Ao referir a necessidade da convivência com o professor para quem não tem afinidade em casa ou com amigos, Cíntia faz, em primeiro lugar, uma transposição do papel dos pais para o do professor. Assim podemos entender que ela coloca o professor no lugar de alguém poderoso, com quem se pode estabelecer uma aliança de poder, prestígio e amor, ou seja, com quem as trocas são possíveis. Em um segundo momento, ela fala do professor como relevante também para quem não tem amigos. Ela está se referindo, então, ao papel de um par, que, dentro da teoria de Piaget, é alguém para discutir suas teorias particulares e construir valores, sendo que o professor, ao se colocar no patamar do aluno, permite esse exercício.

As argumentações de Cíntia sugerem que ela possui uma teoria sobre para quem a figura do professor é “mais importante”, demonstrando uma característica do pensamento formal na adolescência, a constituição de teorias para explicar o mundo e as relações.

A aluna teoriza também, explicando que é em função da afeição que a professora tem pelo grupo e por gostar de se comunicar que abre a possibilidade para conversas em aula. Pode-se considerar que está se referindo a ambientes de cooperação em que são permitidas a troca de idéias e as comparações de diferentes pontos de vista, algo necessário ao crescimento moral.

A aluna possui a hipótese de que gostar da profissão que se pratica é algo necessário

à competência, e assim supõe que Teresa é boa professora porque gosta do que faz.

Entrevista Lídia

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Lídia entende que, se o professor estabelece uma relação de amizade e afeto com o aluno, facilita seu aprendizado. Esta fala da aluna é relevante, pois podemos relacioná-la com o pressuposto da teoria de Piaget, em que o professor deve estabelecer um ambiente adequado ao aprendizado, ou seja, onde a interação social leva a um ambiente de liberdade com lugar para a ação espontânea do aluno.

Ao contar um episódio importante com um de seus professores, Lídia relata que a professora do curso técnico fala de sua experiência de vida, o que serviria para que a aluna aprenda muito sobre como ser profissional e tratar os pacientes com respeito. Podemos pensar que essa professora se aproxima do aluno, permitindo trocas cooperativas sem negar a assimetria característica da função do professor que sabe algo que o aluno deseja saber. Assim, o respeito mútuo presente na relação favorece as ações de ensino/aprendizagem.

• Características dos professores significativos

Ao falar de um professor de que ela gosta, Lídia diz que ele faz o aluno pensar sobre o porquê das coisas, como elas surgiram. Ela também traz como característica desse professor o brincar em sala, o que poderíamos compreender como manter um ambiente de bom humor, onde é possível a ação espontânea, necessária à cooperação.

A aluna admira sua professora do curso técnico também por considerá-la um bom profissional, no momento em que afirma que o paciente deve ser tratado com carinho e respeito, independente dos problemas pessoais do técnico. Podemos pensar que essa professora estaria demonstrando uma postura de descentração, em que o técnico deve colocar-se no lugar do outro, agindo de acordo com seus valores, vontade, e não baseado em seu desejo no momento. A aluna, além do exemplo comentado, tem a experiência dos valores da professora, que respeita e é respeitada. Ela julga esses valores válidos, o que auxilia em sua evolução moral.

- **Construção de valores: declarações e reflexões**

A aluna acredita que o adolescente, quando não tem uma base sólida na família, precisa que a escola ocupe esse lugar. Ela está fazendo, nesta fala, uma transposição da relação com a família para a escola, relação essa em que se pode construir valores, aliança de poder, prestígio e amor. Lídia acredita que isso pode ocorrer somente se o professor for amigo e se houver ajuda entre professor e aluno, ou seja, o professor deve colocar-se no mesmo patamar do aluno para que ocorram trocas características do respeito mútuo.

Ao afirmar a impossibilidade de todos os professores serem como ela gosta, pois acredita que sua opinião pode ser diferente da dos colegas, Lídia está assumindo um pensamento característico da autonomia, em que há descentração: ela aceita que existem opiniões e teorias diferentes das suas, mas igualmente válidas.

Ao referir que é melhor que os professores em geral não saibam quando ela não gosta de algo, a aluna está definindo uma relação que a teoria de Piaget entende como de respeito unilateral. Desse modo, mesmo Lídia tendo a capacidade de um pensamento mais autônomo, não agirá necessariamente de acordo com o mesmo em um ambiente de sala de aula autoritário.

Ao relatar o episódio do professor que mudou seu modo de dar aula a partir de conversas com a turma, Lídia teoriza que o professor, ao saber o que o aluno pensa, melhora sua relação com os alunos, o que resulta em uma compreensão da matéria. Aqui podemos pensar que, quando há uma boa relação entre professor e aluno, uma interação social tendendo ao equilíbrio, quando há espaço para trocas, mais compatíveis com a cooperação, isto levará à melhoria no aprendizado do aluno e à possibilidade de trocas de valores.

Entrevista professora Teresa

- **A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral**

A professora afirma que sua relação com cada turma é diferente, ou seja, podemos entender que ela não possui uma “técnica” para abordar os alunos, mas que estabelece uma relação que se constrói a partir da interação social.

A professora Teresa fala que há turmas com quem tem uma relação mais fraterna, em que poderíamos pensar que o professor se coloca no patamar do aluno, permitindo trocas sociais e cooperação. Em outras turmas, fala que precisa se impor um pouco mais. Podemos supor que nessas turmas em que precisa se impor, ou seja, utiliza a coação, se favorece a permanência do aluno na moral da heteronomia.

Ela relata que essa diferença na relação com as turmas ocorre de modo diferente a partir da empatia inicial. Assim, seus alunos e suas turmas são vistos como indivíduos com valores diferentes e que devem ser respeitados.

Ela tem um interesse pessoal em conhecer cada aluno, o que pensa e no que acredita. Para Piaget, a relação pessoal com o aluno é necessária para a compreensão da complexidade dos problemas dos alunos, permitindo que a colaboração do professor possa ser útil, propiciando que o aluno reflita, tome consciência do seu pensar e busque formas mais equilibradas para dar conta da totalidade implícita nas questões.

Ela acredita que pode haver uma transposição do papel da família para a escola, e que esta seria uma segunda chance na vida do aluno. Ela pode ter como hipótese que há uma aliança de poder e amor semelhantes à da família que pode se constituir com um professor respeitado.

A professora Teresa acredita que o aluno pode aprender mais através do professor, pois há situações em que se cria uma relação de maior confiança do que com a família. Ela descreve uma relação de respeito mútuo, em que o aluno pode colocar o professor no patamar de um par com quem pode comparar teorias e valores, caminhando no sentido da evolução moral.

• Características dos professores significativos

O grande objetivo dessa professora é que os alunos aprendam, preocupando-se com o futuro profissional dos alunos. Ela assim busca competência na tarefa e tem interesse pessoal no aprendizado do aluno.

Ela se diz boa professora, mas não boazinha, ou seja, mantém a hierarquia e a postura profissional, procurando não infantilizar seu aluno.

A professora Teresa tem uma postura bastante profissional, exigindo seriedade dos

alunos. Aqui podemos pensar em uma relação de coação e heteronomia; no entanto, mesmo em um ambiente de autonomia, o professor deve ocupar seu lugar de autoridade, pois ele sabe o que o aluno precisa saber. A professora justifica que ela não consegue dar aula se os alunos estão conversando; não há um pedido arbitrário, mas uma solicitação necessária para que a relação de aprendizagem ocorra com eficácia, e os alunos correspondem em função do respeito pela professora.

Ela relata que deseja não que os alunos aceitem sua forma de ser professora, mas que a compreendam. Fala aqui de uma situação de descentração: aceitar os valores do outro como válidos, mesmo que eu não concorde com eles.

A professora demonstra um certo empirismo ao afirmar que ainda não consegue que cem por cento dos alunos falem, tratando-os como objeto; no entanto, ao concluir que estes ela ainda “não consegue atingir”, podemos pensar que se trata do professor não estar conseguindo estabelecer um ambiente interessante para o aprendiz.

A professora Teresa, ao afirmar que discute com as colegas suas teorias pessoais, demonstra que também estabelece uma relação de cooperação e de troca com elas.

Quanto a sua prática, a professora afirma que traz informações para o aluno, o que pode representar a valorização da transmissão social. Poderíamos também referir por outro lado que há um certo empirismo que aparece também na fala em que refere os professores colaborando entre si, para solicitar uma postura adequada aos alunos.

Em momentos de maior exigência, ela trabalha mais próxima de uma teoria empirista estimulando a heteronomia dos alunos e, em outros, usa a descontração e cooperação, mais propícias à moral da autonomia. Assim, podemos entender que não há uma única teoria epistemológica que fundamente a prática do professor, que oscila entre teorias diferentes.

A professora Teresa, no entanto, caracteriza-se por buscar uma relação de reciprocidade com os alunos, reconhecendo que eles têm interesses diferentes e objetivos ou valores também diversos que devem ser respeitados.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

A professora afirma não se preocupar em ser simpática, mas que os alunos

aprendam. Apesar disto, ao longo de sua fala, esta questão volta várias vezes, mostrando que se questiona sobre se um professor simpático seria mais eficiente. Aqui podemos entender uma característica de descentração e de busca da eficiência na tarefa de ser professor. Ela tenta se colocar no lugar do aluno, tentando compreender o que seria melhor para seu aprendizado.

Ela considera extremamente importante a participação do aluno, sem o que não haveria aprendizado. Podemos supor que ela valoriza a ação do sujeito sobre o objeto como necessária para a aprendizagem.

A professora entende que o trabalho que desenvolve sobre os temas específicos faz os alunos se interessarem e trazerem informações sobre o que acontece no mundo, para discutir com ela e com o grupo. Nesta fala, ela descreve uma situação de cooperação em sala de aula.

No trabalho que pede que falem e discutam suas opiniões sobre assuntos polêmicos, a professora está proporcionando um ambiente de descentração e de cooperação, em que os alunos podem comparar com os pares e com o professor suas teorias e valores.

Ela busca uma relação de proximidade com o aluno e acredita que o aprendizado se dá na troca, afirmando que ela também aprende com os alunos e tem prazer nessa relação. Os alunos, por sua vez, respondem tendo interesse em aprender e em participar da aula. Novamente descreve uma situação de cooperação.

Afirma estar sempre se questionando sobre sua prática. Quando acha que não está atingindo o aluno, conversa com colegas para ver se com elas isso ocorre. Ela demonstra, assim, ter um pensamento bastante autônomo, ao questionar seu trabalho e procurar trocar teorias com as colegas, cooperando.

A professora Teresa, ao falar de seu tempo de magistério, pensa sobre sua prática buscando a eficiência. Ela afirma que sua forma de ensinar é uma entre outras, ou seja, podemos supor que há descentração em seu pensamento e ela busca, através da cooperação com os colegas, característica da autonomia, desenvolver sua prática.

Quando pondera que seu trabalho poderia ser melhor, se não fosse a carga horária tão extensa, a professora demonstra buscar a competência na tarefa e possuir crítica do

próprio trabalho.

Professora Teresa x alunos que a indicaram

Nas entrevistas de alunos que indicam a professora Teresa, aparece a idéia de que ela é uma professora bem-humorada, afetiva e amiga dos alunos. Ela incentiva e apóia o grupo, preocupando-se com os problemas dos alunos e em prepará-los para a vida. Demonstra um interesse real no aprendizado, sendo competente na tarefa de ensinar. Os alunos acreditam que ela encara seu trabalho com seriedade, procurando manter a coerência entre o que fala e a forma como age. Eles acreditam que ela gosta de se relacionar com os alunos, é compreensiva, estimulando conversas e estando aberta às idéias do grupo. Desse modo, a professora Teresa parece estabelecer uma relação de respeito mútuo com seus alunos, valorizando a interação social e as trocas cooperativas. Esses alunos acreditam que a relação com o professor pode suprir questões que não foram aprendidas no ambiente familiar.

Ao confrontar essas opiniões com o que ela pensa de si e de sua prática, percebemos que muitas afirmações coincidem.

A professora Teresa afirma que gosta de manter uma relação pessoal com cada um de seus alunos, estabelecendo uma relação muitas vezes fraternal, de trocas em um ambiente de cooperação. Seu grande objetivo é a aprendizagem dos alunos e ela se preocupa com o futuro profissional deles. Busca competência na tarefa, tem uma postura profissional de seriedade e de questionamento sobre sua prática. Ela busca relações de amizade e afeto com seus alunos, considera extremamente importante a participação do aluno, buscando a troca de idéias e teorias. Acredita que o aprendizado se dá na troca e que ela também aprende com seus alunos. Desse modo, a professora Teresa estabelece uma relação que muitas vezes é de cooperação e de respeito mútuo com seus alunos, importante para a evolução moral dos adolescentes.

Na fala da professora, aparece em alguns momentos a idéia de que o professor transmitiria o conhecimento aos seus alunos (característica de teorias empiristas sobre conhecimento), o que logo é contestado por suas afirmações seguintes, demonstrando assim que não há uma clareza epistemológica que fundamente sua prática. Essa questão não

impede que ela mantenha uma relação de cooperação em grande parte de seu trabalho com a turma. A professora coopera também com seu grupo profissional, buscando confrontar suas teorias sobre o conhecimento, na tentativa de melhorar como professora. Dessa forma, denota o mesmo pensamento ligado à moral da autonomia que adota muitas vezes em sala de aula, na relação com os outros profissionais da escola.

A característica fundamental da professora Teresa é a sua constante reflexão sobre sua prática, o que a torna um professor competente em sua tarefa de ensinar, sua relação de cooperação com os alunos propicia que se gerem novos conhecimentos tanto para a professora quanto para os alunos

4.1.5 Caso V- Professora Fátima e Alunos que a Escolheram

“a professora é uma segunda mãe para mim” (Débora)

A professora Fátima foi escolhida como o professor mais significativo por Débora e Tatiana e citada como um professor respeitado por Mônica.

Entrevista Débora

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Débora fala da relevância que atribui do relacionamento pessoal com o professor, de ter um tempo para pensar em suas questões pessoais na aula, afirmando que a professora Fátima oportuniza o debate dos problemas dos alunos e procura ter uma relação pessoal com eles, assim destaca a importância da interação social para o ambiente de aprendizagem.

A aluna acredita que pode crescer um pouco em seu desenvolvimento moral, a partir da relação com as professoras, que param para conversar e trocar idéias com os alunos, demonstrando a relevância da interação social; então, apesar de estar ainda bastante presa a moral da heteronomia, começa a sair de seu egocentrismo.

Débora, no fim de sua fala, deixa claro que a relação com os pares é relevante para aprender.

• **Características dos professores significativos**

Falando da professora Maria, diz que ela tem bom-humor, ou seja, mantém um ambiente bom e de cordialidade em sala de aula algo adequados à aprendizagem.

Ela acredita que o professor deve saber a hora de brincar e a hora de trabalhar sério, ou seja, deve ocupar um lugar de autoridade dentro da sala de aula, reconhecendo a assimetria na relação. Fala também da necessidade de competência na tarefa de ensinar, afirmando que ele deve saber ajudar o aluno.

Débora vincula a aprendizagem ao respeito pelo professor. Ela faz uma transposição do papel da família para o papel do professor, falando que este é como um segundo pai, ou seja, procura estabelecer uma aliança com o professor, alguém poderoso de quem ela gosta, característica das relações heterônomas.

Uma atribuição em comum entre as duas professoras respeitadas é o interesse pela aprendizagem dos alunos, ou seja, competência na tarefa de ensinar.

Quando refere o caso da colega bagunceira, demonstra que as professoras têm tolerância e respeito pelo aluno, além do afeto e interesse real na aprendizagem.

Ao criticar o professor que “dá moleza”, refere-se ao desrespeito pela aprendizagem do aluno; acha que ele não se interessa pela aprendizagem e não gosta dele, o que impossibilita até mesmo uma relação de respeito unilateral.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Ao afirmar que o aluno muda seu comportamento de acordo com aquilo que o professor fala ou ordena, Débora demonstra ainda uma moral da heteronoma, em que obedece devido ao respeito unilateral.

Ao descrever o respeito pela professora e compará-lo ao que tem por sua mãe, refere admiração e medo de perder o afeto da professora em uma relação de heteronomia.

Ao falar da professora Maria, destaca a competência em ensinar, e deixa transparecer uma diferença clara na forma de relação com o grupo entre as suas professoras

escolhidas, enquanto Fátima mantém o seu pulso firme, Maria busca interagir com o grupo. Em caso de falta de atenção, relata histórias de alunos antigos, relacionando com as deles, criando instrumentos para o aluno, algo mais próximo à cooperação. No entanto, Débora afirma que a prof^a Fátima e a prof^a Maria têm quase o mesmo gênio, faz uma relação de igualdade, apesar do perfil da prof^a Maria estar mais próximo de uma relação de autonomia, enquanto Fátima estabelece uma relação clara de heteronomia com seus alunos, talvez a dificuldade de diferenciação ocorra pela aluna estar ainda muito presa à heteronomia.

Débora tem uma teoria empirista sobre aprendizado: o professor passa as boas idéias para o aluno, que as aprende.

Ao referir-se ao pulso firme, demonstra acreditar que a relação de respeito ocorre a partir da coação, do medo, no entanto pondera que o professor que diz só eu que mando está desrespeitando o lugar do aluno, reflete assim sobre relações de respeito mútuo, esboçando idéias de reciprocidade.

No momento em que teoriza que nem aluno nem professor devem estar em primeiro lugar, Débora começa a pensar em cooperação.

O relato sobre um trabalho em que os alunos discutem um problema, apresentado por outro e possíveis soluções, trata de uma experiência de cooperação entre pares interessante proporcionada pelo professor, que deve ter na essência do seu papel criar mecanismos para que o aluno compreenda o mundo.

Entrevista Tatiana

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

Para Tatiana, como para Débora, o professor deve ter um interesse pessoal no aluno, fala assim da necessidade da interação pessoal para o aprendizado.

Ela atribui relevância a conversas que a professora Fátima oportuniza sobre assuntos gerais da vida dos adolescentes, propiciando a relação pessoal como aluno. Ao afirmar que a professora percebe os problemas dos alunos sem que eles falem, refere-se ao quanto valoriza uma relação muito próxima, de amizade e atenção com o professor. Aqui deixa transparecer a idéia de uma idealização da figura do professor.

- **Características dos professores significativos**

Tatiana, em resposta à primeira pergunta, sugere que o professor deve ser compreensivo e atencioso, mantendo uma relação pessoal com o aluno, devendo respeitar o aluno para que ele o respeite também. Aqui ela pode estar falando de uma relação de respeito mútuo.

Para Tatiana, a professora Fátima compreende os alunos e exige na hora em que o trabalho deve ser feito. Ao falar da diferença que a prof^a faz dos dois momentos, está atribuindo a ela a autoridade do professor necessária à competência na tarefa de ensinar, no entanto parece aqui se referir a uma autoridade ainda muito filiada à heteronomia, onde é necessário coagir, brigar e xingar.

A Prof^a Fátima tem como característica, também para a aluna, procurar alternativas para o aprendizado do aluno, ter interesse no aluno e buscar competência na tarefa.

- **Construção de valores: declarações e reflexões**

Tatiana teoriza que pode aprender a conversar com as pessoas e conviver com os outros a partir da forma como a professora se relaciona com ela; pode estar falando de uma experiência do agir sobre a relação, levando ao crescimento em termos morais.

Ao refletir sobre a colega que alterou seu comportamento, afirma que isso ocorreu porque a professora lhe disse como devia se portar, ou seja, por transmissão social. Como se trata de um professor respeitado, a colega mudou seu comportamento, no entanto trata-se aqui de respeito unilateral. Apesar disto, a turma pode vivenciar este processo, interagir com a colega e auxiliar para que o tratamento que esta dispensa aos outros mudasse. Assim, mesmo que a ordem da mudança vindo de cima, os alunos, percebendo a mudança da colega, buscam uma certa cooperação, ela passa a ser vista como alguém que tem necessidades e problemas diferentes, mas pode ser respeitada, iniciando assim um processo de descentração, a partir do qual pode se criar uma relação de respeito mútuo.

A intervenção da professora favorece uma cooperação entre o grupo, que se não se tratasse de uma professora que tem o afeto e a admiração da turma talvez não ocorresse.

Ao igualar a história da infância tipicamente heterônoma, onde a professora a aconselha e ela muda de comportamento, aos episódios atuais, demonstra que seu pensamento permanece bastante heterônimo.

A aluna reflete sobre sua admiração pela professora Fátima, pelo carinho que esta dispensa ao grupo e conclui que ela é um exemplo de profissional.

Entrevista professora Fátima

• A relação entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo e moral

A professora argumenta que os alunos afirmam que não falam mal dela porque os escuta, assim demonstra acreditar na importância da interação pessoal para a construção do respeito, mesmo se ainda não se tratar de respeito mútuo.

A professora Fátima procura ter uma relação particular e pessoal com cada aluno, em que percebe e leva em consideração, os problemas de cada aluno. Ela demonstra acreditar na importância da conversa com o aluno para que a relação com ele seja adequada à aprendizagem, ou seja, refere-se à interação social.

Ela se preocupa em manter um ambiente bom em sala de aula, de bom-humor, algo que também mostra que percebe a relação pessoal como importante para o aprendizado.

• Características dos professores significativos

A professora tem a teoria que no início do relacionamento com uma nova turma ela deve impor seus limites, assim, de forma heterônoma, ela decide como será o trabalho e comunica à turma. De acordo com ela, eles seguem a norma. Desse modo, o respeito dos alunos por ela inicialmente é imposto, as regras são impostas aos alunos, tratando-se de um de respeito unilateral.

Afirma não “abrir muito os dentes” e que na primeira aula coloca para a turma que os alunos não precisam gostar dela e nem ela deles, mas que deve haver respeito. Aqui aparece uma estratégia clara de coação aos alunos, promovendo o respeito unilateral.

Quando ela julga que as relações já se estabeleceram da forma que ela considera mais adequada, permite-se agir de acordo com seu jeito pessoal, é alegre, busca conversar,

estabelecendo uma relação pessoal. Este ambiente pode permitir alguma troca, além de criar a relação de afeto necessária ao respeito unilateral.

A professora Fátima preocupa-se com o aprendizado de seus alunos, tenta ser competente em sua tarefa. Ao olhar os cadernos, ela dá uma atenção pessoal a cada aluno, o que, para Piaget, é necessário ao aprendizado. No entanto, este procedimento característico nas séries iniciais pode infantilizar seus alunos.

Ela tenta compreender seu aluno mostrando dedicação à tarefa e interesse no aprendizado. Apesar disto, ao falar de dar chances, facilitar a nota, está de certa forma priorizando a norma ao aprendizado real do aluno.

Quanto a sua prática de ensino, fala do conteúdo como algo importante, pois os alunos devem prestar vestibular; assim, ela investe na aprendizagem dos alunos e deixa transparecer que acredita na necessidade da busca de uma sociedade mais justa em termos de desigualdades sociais.

Ao falar da prática, demonstra seu empirismo, ao afirmar que está baseada na rigidez, em termos de disciplina, mas que sempre dá chances, trabalha com eles e faz avaliações, assim vê o aluno como objeto.

• **Construção de valores: declarações e reflexões**

Ao ser perguntada sobre se o professor pode influenciar o comportamento do aluno, entende que isto ocorre através da autoridade e coação característicos das relações heterônomas.

Afirma teorizando, várias vezes ao longo de sua fala, que o adolescente precisa de limites e atenção. Até certo ponto, tem razão, pois de fato o professor deve ocupar seu lugar de autoridade proveniente da assimetria que é característica de sua relação com o aluno e o afeto é necessário a qualquer tipo de relação de respeito. No entanto, devemos atentar que a atenção e o afeto, assim como o respeito a normas, para serem construtivos à moral do aluno, devem ocorrer em uma relação de cooperação.

A professora busca ser coerente em suas ações, pois acredita que os alunos observam e aprendem com seu comportamento, com o tipo de relações que ela estabelece com eles e com seus colegas.

Ela acredita que o professor transforma seu aluno e fala de um aprendizado feito no aluno pelo professor passando a idéia de possuir teorias empiristas sobre educação.

A professora sustenta que segue uma mistura de teorias, e que isto seria o único meio possível em uma escola pública, concepção fundamentada no senso comum. Ela acredita que mesmo que o professor seja construtivista, o sistema o leva a uma aula tradicional, demonstrando um pensamento heterônomo.

Partindo de sua teoria particular baseada na experiência, nega a diferença no aprendizado e, portanto, na forma das estruturas de pensamento entre a criança e o adolescente.

Quando aborda a questão do domínio de classe, ela teoriza que o professor deve resolver os conflitos sozinho, dentro de sua classe, para não ser desacreditado pela equipe da escola, demonstrando que sua relação com estes também se filia à moral da heteronomia.

A professora, quando solicitada a falar de um exemplo de uma situação de mudança de atitude nos alunos, refere uma mudança no comportamento geral de uma turma, com dificuldade com os outros professores. No episódio da gincana, ela buscou ensinar uma forma de convivência social mais adequada, mas também deu o exemplo, se comportando de forma cooperativa na atividade, valorizando a participação de todos com suas particularidades, e não a disputa. Desse modo, contribuiu para os alunos vivenciarem uma situação que resultou em uma mudança de comportamento dos jovens, o que poderia propiciar, em alguns casos, crescimento moral.

Ela acredita que buscar a mudança de comportamento é uma das funções do professor, e entende que isto ocorre devido à relação de afeto com os alunos e sua dedicação à aprendizagem, em que busca alternativas para a compreensão do aluno.

No episódio do recado da professora Raquel, ela demonstra, mais uma vez, uma relação baseada no respeito unilateral com a turma, chama a atenção para um comportamento errado e as meninas se desculparam, temendo perder seu afeto.

Professora Fátima x alunas que a indicaram

Nas entrevistas dos alunos que indicaram a professora Fátima aparece a idéia de que ela é uma professora que busca ter uma relação pessoal com os alunos, interessando-se por seus problemas particulares. Ela é bastante afetiva e alegre, interessando-se pela aprendizagem do aluno e buscando ser eficiente na tarefa, explicando quantas vezes forem necessárias. De acordo com as meninas, ela respeita o aluno; no entanto, aqui se trata de um respeito ligado à moral da heteronomia: ela utiliza em larga escala a coação, “xingando” e exigindo atitudes e comportamentos que ela considera adequados. Essas meninas entendem que aprendem porque ela ensina e que uma mudança de comportamento em um aluno decorre de ordens e conselhos da professora, que é uma pessoa tolerante.

Ao confrontar estas opiniões com o que ela pensa de si e de sua prática, percebemos que as afirmações coincidem.

A professora Fátima afirma que dá importância à relação pessoal com o aluno, procurando conversar e auxiliar em seus problemas particulares. Diz-se alegre, mas que determina as horas sérias e as horas de trabalho. Ela entende que o adolescente precisa de limites que devem ser impostos. Ela cria um ambiente de respeito unilateral com seus alunos em que ela ordena e eles, temendo perder seu afeto, obedecem. Ela busca ser competente na tarefa de ensinar, preocupando-se que o aluno aprenda, mas possui uma teoria empirista de aprendizado, onde ela ensina e ele aprende. Em caso de alguma dificuldade, pode dar uma chance, ser tolerante “a dificuldades particulares” do aluno. Ela acredita que o aluno pode mudar seu comportamento em função de conselhos e ensinamentos do professor, estabelecendo uma relação com conotação paternalista, em que a dependência ligada a heteronomia ocorre em muitos momentos.

É interessante ressaltar que as duas alunas que escolheram a professora Fátima como mais importante possuem ainda uma posição muito heterônoma em termos do desenvolvimento moral, entendendo que o professor deve dar afeto, ensinar e os alunos quando necessário, referindo-a como uma mãezona. Durante a entrevista, em alguns momentos, buscam uma resposta correta, quando o interesse está em suas opiniões.

Algo que se destaca nesta relação entre entrevistas é que, na fala de Mônica, aluna que apenas cita e tece poucos comentários sobre a professora Fátima (estando em uma posição mais autônoma que Tatiana e Débora) e nas das outras duas coincide a relevância que atribuem a um trabalho que a professora faz, em que o grupo discute os problemas particulares dos alunos. Este momento da aula é aquele que mais se aproxima de um ambiente de cooperação entre os colegas como pares. Ao sugerir tal tarefa, a professora auxilia que se crie um espaço para trocas entre os alunos, o que pode ser interessante em termos de construção da cooperação.

Desse modo, as alunas consideram que Fátima é uma professora importante, pois respeita os alunos, é competente na tarefa de ensinar, tem interesse e busca uma relação pessoal de afeto com o aluno. No entanto, as falas referem ao respeito unilateral e não demonstram relações que propiciem a autonomia.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ESCRITO

O questionário foi aplicado a todos os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola escolhida e teve, como o objetivo inicial, selecionar os sujeitos para as entrevistas com alunos. No entanto, a partir do primeiro levantamento, surgiram alguns dados interessantes que logo foram organizados em tabelas, trazendo algumas questões que merecem ser comentadas.

Por tratar-se de um questionário com respostas abertas cada pergunta teve diversas respostas, mesmo assim, muitas respostas foram semelhantes ou mesmo iguais, o que permitiu a organização de tabelas com as respostas mais comuns.

As perguntas do questionário foram formuladas no intuito de verificar as opiniões dos alunos sobre a existência de um professor significativo em suas vidas, como ele é (ou como se relaciona com alunos) e quais as alterações de conduta que surgiram a partir desta

relação, para, posteriormente, escolher os que melhor poderiam participar das entrevistas, pelos critérios comentados no capítulo sobre as escolhas dos sujeitos.

As considerações sobre as respostas a cada pergunta são apresentadas imediatamente após cada tabela. O modelo do questionário aplicado nos alunos encontra-se em anexo.

Em um primeiro momento foi feito um levantamento qualitativo, levando em consideração as semelhanças entre as respostas e o número de argumentos utilizados para cada aluno. Portanto, o número total de argumentos não corresponde a número total de alunos. As respostas sim e não, não são absolutas o que demonstra a uma característica do pensamento formal dos adolescentes.

É relevante ressaltar que apenas um dos oitenta e oito alunos entregou o questionário em branco, e os que o responderam procuram, em geral, dar respostas completas.

Introdução ao questionário

Recentemente ouvi o depoimento de um jovem que falava sobre seu relacionamento em sala de aula, com a professora de Física. Esse relacionamento mudou a atitude do jovem e sua forma de agir com as pessoas. Ou seja, a forma como a professora de Física interagiu com os alunos fez, diferença na vida desse jovem.

1. Tu conheces histórias semelhantes a essa? Como ocorreu?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	06	04	07	07	24
Não	13	21	10	12	56
Parecida	0	01	01	02	04
Contou história semelhante	04	04	06	05	19
Não respondeu	0	0	03	0	03

Esta tabela demonstra que quase a metade dos alunos acredita que uma história semelhante à contada já lhes aconteceu. Este número é importante, principalmente se comparado às respostas das perguntas seguintes sobre a mesma temática, pois fica evidente que o pedido de uma transposição da história original para algo que ocorreu em suas vidas não foi compreendido por um grande número de adolescentes.

2. Tu já encontraste um professor, de qualquer disciplina, que teve esta importância em tua vida?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	10	12	10	13	45
Não	07	12	05	08	32
Muitos	02	02	03	01	08
Não respondeu	01	0	02	0	03
Em outra escola	02	02	03	04	11

A partir desta tabela, podemos afirmar que a maioria absoluta dos alunos acredita ter tido um professor que fez diferença em sua vida. Podemos compreender com isso que para muitos adolescentes é possível que um professor faça a diferença em sua vida.

3. Tu achas que um professor, que é uma pessoa legal, pode sugerir aos alunos formas diferentes de lidar com a vida e as pessoas?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	18	24	16	24	82
Sim, pode influenciar para ser uma pessoa melhor, através de seu exemplo	12	08	09	11	40
Sim, se for amigo	0	02	02	02	06
Sim, se for humano, experiente, ético	03	04	0	03	10
Sim se for acessível	01	0	01	01	03
Depende do aluno	01	02	03	01	07
Talvez	0	01	03	0	04
Não respondeu	0	0	01	0	01

Em resposta a esta pergunta, 82 dos 88 alunos que responderam ao questionário, acreditam que um professor legal, ou seja, que os alunos gostem, pode sugerir formas diferentes de lidar com a vida e com as pessoas, concordando com a questão anterior. A maioria acredita que isto se dá não através do discurso, mas do exemplo pessoal. Esse dado nos remete à idéia de Piaget, que a simples transmissão social não é suficiente para o crescimento moral do sujeito, estando na vivência de uma relação de cooperação, aqui com o professor, com quem se tem uma relação de respeito mútuo, a possibilidade de mudanças. Aqui podemos também pensar que talvez alguns alunos possuam uma teoria sobre sua aprendizagem compatível com o empirismo, pois acreditam que copiar o exemplo do professor é suficiente para mudar um comportamento.

Esta tabela traz também a relevância da ética na figura do professor, concordando com o que trazem as entrevistas, em que o professor precisa ser coerente com seus valores

morais para que possa ser admirado pelo aluno, algo necessário à constituição do respeito mútuo.

4. Tu achas importante que as aulas incluam conversas sobre outros temas além do conteúdo específico?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	21	25	22	11	79
Se for breve	03	01	01	0	05
Sim, evita que a aula fique chata, fica mais interessante	07	11	06	07	31
Sim, pois aumenta o vínculo com o professor	02	02	01	03	08
Sim, pois tratam de problemas que enfrentamos na vida	06	04	07	10	27
Se não fugir muito do conteúdo	01	01	0	0	02
Não	0	01	01	01	03
Não respondeu	0	0	01	0	01

Através desta tabela, constata-se que é importante para quase a totalidade destes jovens que o professor converse sobre assuntos diferentes do conteúdo específico de aula. De acordo com os alunos, estas conversas tornariam a aula mais interessante e permitiriam que fossem abordados problemas que eles enfrentam em suas vidas. Aparece também a idéia de que essas conversas melhoram a relação com o professor. Podemos pensar que assuntos diversos propiciam o surgimento de trocas de idéias e comparações de teorias, o que é importante para que se estabeleçam trocas de cooperação, o que colabora para o surgimento de uma relação de respeito mútuo com o professor.

5. Em alguma situação um de teus professores serviu como modelo, ou como exemplo de conduta para ti, em tua vida?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim, positivo	10	15	12	14	51
Através do que fala	0	04	0	01	05
Através de sua conduta pessoal	05	02	09	10	26
Não	08	11	06	09	34
Não respondeu	0	0	02	0	02

A pergunta de número cinco é bem semelhante à de número dois, versando sobre a existência de um professor que fez diferença na vida do adolescente. Foi formulada para testar a consistência das respostas dos alunos. Como resultado, teve um número de respostas positivas bastante próximo, corroborando para a constatação da coerência interna entre as respostas do questionário.

6. O exemplo de conduta desse professor mudou algo em relação ao teu gosto por estudar?
De que forma?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	08	16	12	12	48
Comecei a gostar de sua matéria	04	06	10	08	28
Comecei a gostar de várias disciplinas, mudou minha postura	01	09	02	04	16
Sim, deixei de gostar	01	0	0	0	01
Não, sempre gostei	0	01	0	0	01
Não	08	09	04	08	29
Não respondeu	03	01	05	01	10

Em resposta a esta questão, 48 alunos acreditam que a relação com este professor aumentou seu interesse pelos conteúdos, sendo que 28 em relação a matéria específica deste professor e 16 em relação a outras disciplinas também. Sobre este resultado, podemos

pensar que para o desenvolvimento cognitivo, assim como o moral, é importante que exista uma relação de cooperação com o professor, além do que, no momento que novas estruturas se constituem, isto não fica preso à aula deste professor específico, mas é parte do sujeito que pode utilizá-la em qualquer situação.

7. Acreditas que o exemplo deste professor mudou algo na forma no teu relacionamento com as pessoas? Como?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	06	06	08	08	28
Sim, ouço mais as pessoas	02	03	0	01	06
Sim, trato as pessoas com mais respeito, melhor	03	02	05	04	14
Não	09	16	07	11	43
Talvez	0	02	0	0	02
Não respondeu	04	02	06	02	18

Quanto a mudanças no relacionamento com outras pessoas que pudesse advir da relação com seu professor significativo, mais da metade dos alunos acredita que isto ocorreu. Aqui podemos pensar que, se em uma relação de cooperação com um professor há evolução em termos da moral da autonomia, propiciar-se-á uma mudança no sujeito, que poderá assim cooperar em outras relações.

8. Tu pensas que conviver com este professor ajudou a mudar algo em relação ao que tu consideras certo ou errado na vida?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	05	09	08	10	32
Sim, devido a exemplo pessoal	02	0	01	02	05
Sim, devido ao discurso	01	0	01	03	05
Sim, devido à forma que se relaciona com os alunos	0	0	02	0	02
Um pouco	01	01	01	01	04
Não	10	14	06	10	40
Não respondeu	03	02	05	02	12

Esta pergunta se refere diretamente à questão dos valores. A metade dos adolescentes acredita que sim, que a relação com um professor pode auxiliar na mudança em sua postura frente a outras pessoas. Seu resultado não contradiz as questões anteriores sobre mudança a partir da relação como professor, no entanto o número é menor, provavelmente por ser uma pergunta muito direta, sobre ser influenciado por alguém, o que pode ser difícil para o egocentrismo do adolescente.

9. Tu entendes que mudou algo em relação à tua vida social?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	08	06	08	08	30
Não	06	16	06	08	36
Um pouco	01	02	01	01	05
Sim, mais respeito, consideração pelas pessoas	03	03	03	05	14
Não respondeu	04	02	06	04	16

Esta pergunta retoma a questão trabalhada na pergunta de número 7, sobre a relação com outras pessoas, obtendo um resultado bastante semelhante. É interessante citar que 14

alunos se referem especificamente a mais respeito ou consideração pelas pessoas, o que pode ser relacionado à cooperação.

10. Entre os teus professores dos dois últimos anos, qual foi o mais importante para ti? Por quê?

PROFESSOR	TOTAL
Jorge	19
Maria	18
A	09
Lúcia	07
Teresa	06
Fátima	06
B	05
C	05
D	04
E	03
F	03
G	03
H	03
I	03
J	02
K	02
L	01
M	01
N	01
O	01
P	01
Q	01
R	01
S	01
T	01
U	01

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Fez-me gostar de estudar, da matéria	03	07	05	08	23
Ajudou-me em assunto pessoal	0	03	0	0	03
Tratava-me bem, era amigo	02	05	03	10	20
Falava de assuntos importantes fora do conteúdo	0	01	0	0	01
Disposição para conversar, ouvir	0	01	01	02	04
Respeitava os alunos	0	01	02	0	03
Pelo exemplo	01	0	0	0	01
Era alegre	0	02	0	01	03
Nenhum	03	01	03	01	08
Não respondeu	01	0	0	0	01

Nestas respostas, os alunos citam aquele professor que foi mais importante nos últimos anos. Aqui é relevante destacar que os sete primeiros nomes são citados por diversos alunos, são de professores que fazem a diferença para muitos alunos; em seguida, no entanto, aparecem diversas relações de apenas três alunos, de dois e muitas relações um a um. Desse modo, há muitos professores que fizeram a diferença para poucos alunos, o que remete à idéia de uma relação pessoal e individual como determinante para que o professor seja significativo, talvez mais que o seu perfil geral. Novamente aqui aparecem como motivos mais importantes ser amigo e eficaz na tarefa, concordando com o resultado das entrevistas.

11. Como é este professor ou professora?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Simpática, extrovertida, legal, comunicativa	07	18	08	11	44
Compreensiva, amiga, preocupada	04	11	06	13	34
Sabia respeitar o aluno	0	01	0	0	01
Paciente, calma	0	01	02	0	03
Tratava de assuntos importantes que não faziam parte do conteúdo	0	01	0	0	01
Culta, inteligente	03	03	03	01	10
Rígida	01	05	03	0	09
Trata os conteúdos com seriedade, ensina bem	03	03	02	04	12
Não respondeu	04	01	05	01	11
Bonita	0	02	0	0	02

A questão tem suas respostas coincidindo com o resultado das entrevistas, onde aparece o gostar de conversar com os alunos, ser amiga, ou seja, estabelecer uma relação pessoal com espaço para trocas de idéias e cooperação e competente na tarefa. Algo interessante nesta tabela são os dez alunos que afirmam que é importante a professora ser rígida, uma resposta característica de um pensamento ligado à moral da heteronomia. Talvez essa resposta seja trazida pelo mesmo tipo de aluno, que escolhe professores com quem estabelece uma relação de dependência, como aparece nas entrevistas.

12. Tu achas que ele influenciou a forma de te relacionares com as pessoas? Como isso ocorreu?

RESPOSTAS MAIS COMUNS	TURMAS				
	301	302	303	305	TOTAL
Sim	04	07	09	06	26
Sim, passei a encarar o mundo de forma diferente	01	01	03	0	05
Sim, passei a respeitar, ouvir mais os outros	01	05	03	02	11
Um pouco	0	03	01	03	07
Não	12	14	06	11	43
Não respondeu	03	01	05	01	10

As perguntas desta questão buscam novamente confirmar as informações trazidas nas questões anteriores e reafirmam a mudança de comportamento, a partir da relação com o professor significativo, pois praticamente a metade dos alunos concorda. A análise completa das respostas é semelhante à referida na questão 8. Talvez seja interessante lembrar também que esta é a 12ª pergunta aberta feita a um grupo de adolescentes, podendo assim denotar cansaço ao formular a resposta.

Em resumo, os dados levantados neste questionário que tinham como relevância inicial, possibilitar a escolha de sujeitos adequados para os propósitos específicos dentro do todo da investigação da pesquisa, terminou se convertendo em uma segunda fonte de dados. De acordo com (Yin, 2001), é interessante que em uma pesquisa qualitativa se utilize mais de uma fonte de dados na busca de informações convergentes para a investigação em foco. Desse modo segue-se a lógica da replicação, que serve para se avaliar a incidência de um fenômeno; buscam-se resultados semelhantes, ou contrastantes apenas por razões previsíveis em termos teóricos, permitindo um resultado total convincente.

Destacam-se como resultado, a coincidência entre a maioria dos dados levantados neste grande grupo com dados explicitados nas entrevistas, tais como a importância da ética para ao professor, a crença na relevância de conversas sobre outros assuntos, além do

conteúdo da matéria e que uma relação significativa com o professor pode auxiliar na constituição do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respeito nas relações entre aluno e professor, considerado a partir do lugar de um adulto significativo que facilita o processo de desenvolvimento moral e o caminho para a autonomia e para a cooperação de seu aluno, é o tema que norteia esta pesquisa.

A questão moral hoje é algo que vem se tornando cada vez mais importante e é objeto de diversas pesquisas, tanto na área da educação, quanto da sociologia e da psicologia, como foi mostrado no capítulo 1 tópico 1 deste trabalho. A sociedade atual, seu individualismo característico e as violências sofridas e protagonizadas pelos jovens, assim como as dificuldades encontradas na escola para fazer frente a suas novas responsabilidades, tornam importante pesquisar a relação dos adolescentes com os seus professores, tomada como algo que pode fazer diferença.

As relações de coação na escola, a partir da observação de nossa realidade ou mesmo dos ensinamentos de Piaget, não têm o poder de alterar profundamente o jovem e muito menos transformar nossa sociedade como um todo. “A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas” (Piaget, 1994/1975:168). Pensando nas relações interpessoais como algo constitutivo do sujeito, nesse trabalho o professor surgiu como alternativa para a mudança nos jovens. Os adolescentes em geral, nas grandes cidades, freqüentam a escola, têm contato e muitas vezes estabelecem relações marcantes com professores ao longo de sua vida escolar. Teve-se como pressuposto que se um desses professores pudesse estabelecer uma relação significativa com o jovem, auxiliando-o em termos de desenvolvimento em direção à

autonomia, pode-se esperar algum crescimento moral e alguma contribuição para a transformação da sociedade.

A moral do bem, pesquisada por Piaget, é resultado da moral da autonomia em que se busca trabalhar para o bem comum, ao contrário da sociedade atual, em que predominam os interesses de cada um, como afirma Freitas (1999). Aumentando o número de pessoas capazes ou interessadas em cooperar e estabelecer relações de respeito mútuo, pode-se favorecer mudanças na direção de uma sociedade melhor e mais justa, sem negar, é claro, o papel dos constrangimentos sociais e estruturas econômicas.

Para Piaget, trabalhar em prol do bem comum, ou seja, cooperar não é algo que se aprende de fora para dentro, mas é um método que se constrói a partir do desenvolvimento cognitivo e moral, que implica a relação com os outros. Neste processo, são importantes a família e os pares, com os quais se pode discutir teorias pessoais e valores, confrontando idéias diferentes e caminhando para fora do egocentrismo da criança e do adolescente.

Em uma sociedade em que o importante é que prevaleça o desejo do indivíduo e a satisfação imediata, muitas vezes e não por acaso, este é o valor predominante na família. O professor, entretanto, pode vir a servir como um modelo diferente, ocupando um lugar de importância análogo ao da família ideal, e propiciando um ambiente de liberdade que permite a ação espontânea e a confrontação de idéias e valores, como afirma Becker (1993), colocando-se no patamar de um par com valores morais autônomos, em que, através da cooperação, permite ao jovem a evolução moral.

Surgiu então como problema de pesquisa a pergunta: como a relação de respeito mútuo com um professor pode mudar o posicionamento moral de um jovem frente à vida? E, a partir desta pergunta, a questão: que características deve ter esse professor, para que possa fazer diferença na vida do jovem?

A pesquisa busca as representações do adolescente sobre o professor e sua relação com ele, no intuito de caracterizar, a partir da fala do jovem e do próprio professor, como deve ser este professor.

A organização dos dados em casos permitiu uma apresentação mais clara das hipóteses dos alunos sobre seu professor significativo e sobre as características que este atribui a si. A articulação entre essas falas permite compreender que os alunos não se

referem a características estanques, ou seja, não se referem a características pessoais de cada professor, mas às que surgem nas relações estabelecidas dentro e fora da escola.

A partir da análise dos casos, foi possível mapear algumas características predominantes nas relações que estão representadas nos casos trabalhados e também naquelas que aparecem na argumentação dos alunos como contrapartida às características do professor escolhido ou ideal. É necessário ressaltar que os casos trabalhados não são “modelos puros”, pois todos dizem respeito a professores considerados significativos pelos adolescentes e, apesar de suas diferenças, em algum momento favorecem algum nível de cooperação em sala de aula. Buscou-se ainda a clareza que tem o professor sobre a diferença de posição entre ele e seu aluno, ou seja, em que medida reconhece que há assimetria na relação, mantém coerência entre sua fala e seus atos e se mostra atento à ética profissional. As características que se sobressaíram são as seguintes:

Princípios gerais para todos: é representada pelo caso da professora Maria, que se caracteriza por ser eficiente em sua tarefa como professora, usando o mesmo padrão de relacionamento, sem, no entanto, demonstrar que investe na reflexão sobre sua prática.

Trocas cooperativas: é representada pelo caso da professora Lúcia, que não tem um modo preestabelecido de ensinar ou tratar o aluno pré-estabelecido, mas este se origina na relação com ele, dentro de um ambiente de cooperação. Essa professora mantém uma reflexão sobre sua prática.

Moral do bem: como exemplo temos o caso do professor Jorge, que tem a ética em primeiro lugar em suas relações, tanto com os alunos como com os colegas, buscando estabelecer relações de respeito mútuo, relevantes à cooperação. Sua prática é pautada por valores, mas tem regras fixas, ou seja, não explicita a necessidade de reflexão permanente sobre os desafios do cotidiano.

Relação de dependência: refere-se ao caso da professora Fátima, que possui uma relação de respeito unilateral com seus alunos, filiada à moral da heteronomia: eles a respeitam para não perder seu afeto, no entanto este tipo de relação não é relevante em termos de desenvolvimento da moral da autonomia.

Reflexão sobre sua prática: é representada pelo caso da professora Teresa, que reflete constantemente sobre sua prática, estabelece um ambiente de cooperação e de

respeito mútuo com os alunos, buscando a competência como professora em termos de atenção ao desenvolvimento cognitivo e moral do aluno.

Além das citadas características principais que diferenciam os casos trabalhados entre si, foram ainda comentadas, pelos alunos, outras formas de relação, apontadas como opostas às dos professores escolhidos ou ideais. Essas relações, que serão identificadas a seguir, foram referidas para caracterizar o que é rechaçado nos professores como uma teoria geral.

Desinteresse no aprendizado do aluno: diz respeito ao professor que não está pessoalmente interessado no aprendizado do aluno, acreditando que deve ensinar e que é responsabilidade do aluno aprender. Não há um compromisso pessoal com o aluno e relação de respeito; se houver, é baseada na heteronomia. Ser “bonzinho” e “dar nota” é uma das formas com que os alunos o identificam.

Não gostar de aproximação pessoal: refere-se aos professores que buscam a eficácia na tarefa de ensinar, no entanto não estão interessados nos problemas pessoais do aluno. Assim, não estabelecem uma relação pessoal necessária à constituição do respeito mútuo e do aprendizado.

Sem postura ética: caracteriza aquele professor que não ocupa seu lugar como tal e se coloca em um lugar de igualdade com o aluno, negando a assimetria necessária ao seu fazer como professor, como afirma La Taille (1999). Os alunos se referem ao professor que “despeja seus problemas” pessoais na turma, não trata com ética seus colegas e não respeita o espaço do aluno, infiltrando-se em conversas e assuntos particulares.

Os alunos acreditam que a interação social é importante para o desenvolvimento moral, como supõe Piaget, e exemplificam como o professor pode ocupar, nesse processo, o lugar semelhante ao da família, para muitos jovens. Na fala dos alunos, fica claro também que a simples transmissão verbal de um valor moral, ou mesmo, a comparação com os valores de alguém respeitado se transforma em evolução somente a partir da reflexão do adolescente que constrói seus próprios valores. Essa reflexão pode ser propiciada por uma relação de respeito mútuo e cooperação.

Uma série de características que os alunos consideram importantes, para que um professor possa fazer a diferença em suas vidas, ficou clara durante as entrevistas.

Praticamente todos os alunos falam que o professor deve ser amigo, compreensivo, atencioso, deve respeitar o aluno e pedir respeito, ser rígido quando tem que ser, saber conversar, saber dar aula, explicar e fazê-lo quantas vezes forem necessárias; saber brincar, saber lidar individualmente com o aluno, não voltar sua agressividade contra o aluno, ter espontaneidade, gostar de sua profissão e ser responsável. Tratar o aluno como igual, mas tendo clareza do seu papel; relacionar o conteúdo com situações da vida cotidiana, saber ouvir, estar aberto a sugestões, ser honesto, ter interesse pela vida de cada aluno de forma individual.

Tais características dadas como necessárias ao professor ideal podem ser sintetizadas em três grupos:

1) Estabelecer uma relação de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, onde há espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares.

2) Ter domínio do conteúdo que vai trabalhar.

3) Saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimentos, sendo eficiente em sua tarefa.

Além dos resultados aqui apresentados, alguns outros dados relevantes para o problema da pesquisa surgiram nas entrevistas e no questionário.

Há uma idealização por parte da maioria dos adolescentes quanto à figura do professor. Os alunos afirmam que, se o professor não dá aula de forma adequada, é porque está enfrentando algum problema, que pode ser desde doenças e cansaço até a má-remuneração. Desse modo, os alunos constroem sua teoria sobre o professor ideal e buscam submeter a todos, independente da realidade, o que é uma característica do pensamento do adolescente, como foi referido no capítulo 2 tópico 2.

Muitos jovens atribuem como motivo das dificuldades dos professores a escolha profissional mal feita: os docentes não trabalhariam bem, porque são infelizes por ter escolhido mal sua profissão. Esta questão não contraria o pensamento anteriormente tratado, mas traz como novidade o fato de os adolescentes entrevistados estarem em sua totalidade em um momento de escolha profissional, e assim identificarem-se com o

professor, colocando-o em um lugar de igualdade e atribuindo-lhe uma escolha errada, quando atravessou esse momento na vida.

Nos casos da professora Maria, professora Lúcia e professor Jorge, surge nas entrevistas que é importante que o professor “seja o mesmo”, se relacione da mesma forma com os alunos, dentro e fora da sala de aula e mesmo da escola, demonstrando a relevância de que se estabeleça uma relação pessoal, e isto sendo uma forma de verificá-la.

Os adolescentes, diferentemente do que possa supor o senso comum, entendem que o professor melhor e mais amigo não é aquele que “sai dando notas”, ou “facilita a avaliação”, mas aquele que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado de seu aluno. Aqui o aprendizado surge como um valor para estes jovens, e o professor respeitado deve ser competente neste sentido também.

A partir da relação entre o que é dito sobre os professores e suas falas, surge a idéia que os professores que estabelecem relações prioritariamente fundadas na moral da heteronomia com seus alunos apresentam também um comportamento heterônomo em sua relação com os outros profissionais da escola. Isso mostra que sua prática ligada ao respeito unilateral pode não ser um “método de ensino”, mas reflete o tipo de pensamento predominante neste sujeito.

A totalidade dos professores trabalhados, em maior ou menor nível, não tem uma clareza epistemológica que fundamente sua prática. Assim, como verificou Becker (1999) em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor, muitos oscilam entre o empirismo, fórmulas construídas a partir de sua vivência e partes de teorias diversas do conhecimento.

A coação é algo que aparece na totalidade do discurso dos professores, ao menos brevemente, quando se referem à sua prática. Mesmo aqueles que parecem, de acordo com eles mesmos e com os alunos, não utilizar a coação, a defendem para situações especiais. Assim, a necessidade da coação na epistemologia do senso comum é tão forte, que mesmo os professores autônomos acreditam que em algum momento podem precisar dela.

Na reunião dos questionários e das entrevistas, fica evidente a importância de relações particulares entre professor e aluno. Um professor que não é necessariamente amado e admirado pela maioria de seus alunos apareceu como importante e fundamental para um ou dois alunos. Aqui transparece a questão da relação pessoal e individual como

importante, o que remete ao questionamento inicial sobre os orientadores voluntários e os adolescentes em PSC. Algumas relações se estabeleciam de modo diferente, mais produtivo, com alguns jovens que possuíam o mesmo orientador que vários outros. Talvez possamos pensar em uma relação de cooperação que pode se estabelecer mais facilmente a partir de uma relação de respeito mútuo entre duas pessoas, e não entre um e um grande grupo.

Um dado relevante que não seria percebido somente nas entrevistas surgiu na análise dos questionários, pois nesses tem-se um grande número de sujeitos, é que a grande maioria dos oitenta e oito adolescentes entrevistados acreditam que tiveram em sua história um professor que fez a diferença em sua vida, e praticamente a totalidade deles entende que a relação com um professor significativo pode auxiliar para que se criem novas formas de se relacionar com as pessoas.

Outro dado interessante a ser notado no questionário e nas entrevistas foi a grande disponibilidade e, até mesmo, necessidade de falar dos adolescentes. Dos oitenta e nove adolescentes a quem se solicitou a resposta ao questionário, apenas um menino se recusou, entregando-o em branco. Já para as entrevistas, todos os solicitados compareceram, sendo que vários que não foram selecionados vieram se oferecer para a tarefa, e os que participaram falaram muito mais do que lhes foi primeiramente solicitado. Tais dados demonstram que talvez haja carências de espaço para o diálogo e para as trocas entre jovens e adultos dentro da escola.

Ao retomar as proposições teóricas da pesquisa, considera-se que *há possibilidade de mudanças, de evolução, na constituição da moral em sujeitos que já se encontram na adolescência*. Para Piaget (1978/1964), uma parte importante do desenvolvimento moral acontece de fato na adolescência, pois é quando, em geral, se constitui o pensamento formal que permite ao sujeito se colocar no lugar do outro e cooperar, caminhando assim em direção à moral da autonomia. Foi observado nas falas de todos os alunos adolescentes que eles, em maior ou menor grau, se questionam sobre sua conduta e valores, refletindo, buscando modelos e comparando suas hipóteses e teorias, buscando cooperar, sendo ativos no seu próprio processo de desenvolvimento.

A constituição moral é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento do sujeito como um todo. Piaget (1977/1932) estabelece etapas para o desenvolvimento moral, anomia, heteronomia e autonomia. No entanto, assim como no desenvolvimento cognitivo, os valores se alteram ao longo de toda a vida do sujeito através da ação sobre o objeto e da reflexão. Nas entrevistas isso aparece, por exemplo, nas falas das professoras Lúcia e Teresa. Ambas afirmam e demonstram pela fala dos alunos trocar ideais e teorias, cooperando e refletindo sobre seus próprios valores e prática, o que explicita seu movimento na constituição de sua autonomia e da moral do bem. Freitas, retomando Piaget, afirma que: “A moralidade está enraizada nas ligações afetivas que se estabelecem entre os seres humanos, cujo campo se amplia à medida que o universo do sujeito se estende” (2003: 110).

A terceira proposição afirma que: *em princípio toda criança tem a possibilidade de chegar à moral da autonomia.* Na mesma obra, a autora afirma, retomando Piaget, que qualquer indivíduo da espécie humana sem lesão orgânica pode chegar ao pensamento formal e à moral da autonomia. O que não quer dizer que isto necessariamente aconteça e que, se o sujeito for capaz, também não há obrigatoriedade de um comportamento autônomo em todas as situações. Isto aparece de forma marcante na fala da aluna Bianca: ela busca cooperar nas aulas de seus professores escolhidos, demonstrando um pensamento bastante autônomo; no entanto, quando está em um ambiente com relações de respeito unilateral, ela assume uma postura característica de pensamento heterônomo.

As interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento moral do sujeito. Tal premissa é discutida mais largamente, na segunda categoria de análise, no entanto é importante explicitar que o desenvolvimento moral ocorre através do exercício da cooperação e isso é propiciado pela relação com o outro em que há liberdade de expressão e trocas. Podemos identificar na fala de todos os alunos argumentos e exemplos de situações que explicitam a importância da interação social para seu desenvolvimento moral.

Uma das proposições fundamentais desta pesquisa é: *adultos significativos podem superar carências que partam da relação familiar e se mantêm ao longo da história do adolescente.* A partir da relação entre a teoria e os dados da pesquisa, ficou evidente que – como afirma Araújo (1999) – um professor que tem uma autoridade de fato, ou seja, que

estabeleceu uma autoridade por competência, fundada no respeito mútuo, pode propiciar que o jovem evolua para a moral da autonomia. Assim, o professor, frente a um aluno que vem de família bastante heterônoma, pode fazer a diferença, auxiliando-o em sua evolução moral. Esta mudança pode advir deste professor ser respeitado e admirado pelo adolescente em uma relação de respeito mútuo, em que se propicie o exercício da cooperação, não apenas entre ambos, mas que se permita este exercício no grupo como um todo. Nas entrevistas dos alunos aparecem vários relatos de alunos que fazem uma transposição do papel da família para a escola e seu professor significativo, como, por exemplo, na entrevista da aluna Rosana: ela relata que por não ter uma relação em que é permitido o diálogo com a tia com que mora, suas professoras escolhidas Maria e Lúcia ocupam este papel.

A última proposição refere que *é importante que o sujeito construa seus próprios mecanismos mentais, não apenas acumulando novos conhecimentos, mas adquirindo uma nova forma de pensamento*. O pensamento formal é uma condição necessária à constituição da moral da autonomia (tema já trabalhado no tópico 2.2). Um professor, ao dar conselho ou simplesmente dar exemplos ao aluno, não garante que estejam se constituindo novas estruturas de pensamento. O aluno pode adotá-los heteronomamente, mas, para que seu pensamento se altere, é necessária a constituição do pensamento formal, que permite a descentração, a capacidade de se colocar no lugar do outro e considerar suas hipóteses através do exercício da cooperação, de formas de relacionamento mais próximas do bem comum. Na fala dos alunos fica evidente que a simples transmissão verbal de um valor, ou mesmo a comparação com os valores de alguém respeitado, se transforma em evolução somente a partir da reflexão do adolescente que constrói seus próprios valores. Essa reflexão pode ser propiciada por uma relação de respeito mútuo e cooperação.

A partir da realização desta pesquisa, pode-se concluir que o professor pode fazer a diferença na vida de um jovem através de uma relação de cooperação e de respeito mútuo, como demonstra Piaget. O que de fato ocorreu nos casos relatados, em que cada jovem demonstrou possuir uma relação com um professor significativo, que fez diferença em sua vida em termos de constituição moral.

Surgiu ainda como necessário que se estabeleça uma relação de afeto, e que as relações sejam mais particulares, professor-aluno, e não professor e determinada turma. Se evidencia também como resultado deste trabalho o cuidado que deve ser dispensado à formação básica do professor e a necessidade de uma formação continuada, que permitam a reflexão sobre sua prática e desenvolvimento moral, devido a relação professor aluno ter um lugar importante no processo de constituição moral do adolescente.

Através da relação dos dados obtidos nesta dissertação com os trabalhos dos autores pesquisados para delimitação do problema de pesquisa, se verificam algumas questões interessantes. Os resultados deste trabalho concordam com a pesquisa de Araújo (1999) no que refere à importância de um ambiente democrático e cooperativo para o desenvolvimento do juízo moral do sujeito, no caso do autor, sobre a figura da criança e aqui pesquisado no âmbito do adolescente. Assim como Araújo, também, determinou-se a importância de uma relação de afeto como propiciadora do respeito mútuo.

Andrade (2003) fala da relevância da relação que se estabelece com o professor, independentemente de características deste sujeito, o que aparece também nas relações estabelecidas entre determinados alunos deste estudo e seus professores, em que se destaca a relação estabelecida e não características pessoais do professor. Esta pesquisa busca avançar na caracterização destas relações particulares entre um professor e seu aluno.

Dias (2001) obtêm resultado semelhante a este trabalho, no que concerne a necessidade de uma reflexão moral por parte do professor sobre suas concepções de autonomia moral e educação, como incremento para que se estabeleçam relações de respeito mútuo e cooperação. Esta pesquisa corrobora ao trabalho de Waskow (2005) sobre a importância do professor para a constituição moral do aluno, onde modelos coercitivos propiciam a heteronomia, ao buscar clarificar os tipos de relações que se estabelecem permitindo a cooperação.

Os resultados deste trabalho sobre o desenvolvimento moral que ocorre através das relações no cotidiano da sala de aula, coincidem com as idéias de Vinha (2000). A necessidade da reflexão por parte do professor sobre sua prática corrobora com a pesquisa da autora, que destaca a importância da formação do professor através da reflexão sobre sua prática e através do aprofundamento teórico. Do mesmo modo que Macedo (2003) ao

defender a formação continuada do professor e o desenvolvimento do professor como sujeito através da reflexão. As idéias de ambos os autores coincidem com a constatação desta pesquisa, de que professores que tinham maior reflexão sobre sua prática propiciavam um ambiente de maior cooperação.

Assim como Menin (2003) este trabalho conclui que o ensino moral não ocorre por transmissão verbal de valores, mas que relações particulares propiciam o desenvolvimento da moralidade.

A partir desta pesquisa e de sua relação com os autores trabalhados, surgem como relevantes, para ser abordados em futuras pesquisas: O aprofundamento da análise sobre a relação pessoal entre um professor e um aluno, buscando quais as equilibrações que ocorrem e como se estabelecem neste processo. A determinação dos motivos da escolha individual por parte do professor, ou aluno, de sujeitos com quem se estabelece uma relação de respeito mútuo, que podem fazer diferença na constituição moral. A investigação direta sobre o desenvolvimento moral do professor através da relação com o adolescente.

A parte inicial desta pesquisa traz a constatação de diversas relações um a um, ou seja, professores que estabelecem relações significativas com apenas um ou dois de seus alunos, o que não foi abordado neste trabalho e também surge como possibilidade para futuras pesquisas.

7. BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ambiente sóciomoral e desenvolvimento da autonomia**. Porto Alegre: 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Respeito e autoridade na escola**. In: Aquino, Júlio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1999.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de Julho de 1990.
- BRINGUIER, Jean-Calude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- COLLARES, Darli. **Epistemologia Genética e pesquisa docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- COOL, César. **As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar**. In Leite, Luci Banks. *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- CRAIDY, Carmem Maria. **Medidas socio-educativas: da repressão à educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. **A autonomia enquanto fundamento da educação moral na educação infantil: concepções e práticas**. Niterói: 2001. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2001.

DIMESTEN, Gilberto. **Meninas da noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

ESTRÁZULAS, Mônica Batista Pereira. **Rede jovem paz: solidariedade a partir da complexidade**. Porto Alegre: 2003. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1996.

INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança a lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. Imprensa São Paulo: Pioneira, 1976.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Seminários I**. São Paulo: Lugar de Vida, 2001.

LA TAILLE. Yives de. **Autoridade na escola**. In Aquino, Júlio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1999.

MACEDO, Lino de (org). **Cinco estudos de Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTANGERO, Jaques. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIAGET, Jean. **A evolução intelectual da adolescência: a vida adulta.** Tradução de Tania Beatriz Iwaszko e Fernando Becker. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação, 1993. (ed. org. 1972)

PIAGET, Jean. **A evolução social e a pedagogia nova.** In Parrat-Dayana & Tryphon. Sobre a pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. P.97-113. (ed. org. 1933).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1990. (ed. org. 1945)

PIAGET, Jean. **A psicologia.** Lisboa: Bertrand, 1977. (ed. org. 1970)

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

PIAGET, Jean. **A teoria de Piaget.** In Carmichael, L. Psicologia da criança. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1997.

PIAGET, Jean. Plano de ação da Unesco. In Parrat-Dayana & Tryphon. **Sobre a pedagogia:** Textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. P. 243-262. (ed.org. 1951)

PIAGET, Jean. **O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional.** In Parrat-Dayana & Tryphon. Sobre a pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. P. 59-78. (ed.org. 1931)

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977. (ed.org. 1932).

PIAGET, Jean. **Os procedimentos da educação moral.** In Parrat-Dayana & Tryphon. Sobre a pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. P.25-58. (ed.org. 1930).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olimpio Editora, 1973. (ed.org. 1948).

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1972. (ed. org. 1935-1965).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1978. (ed. org. 1964)

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. (ed. org. 1965)

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (ed. org. 1962).

SCHÄFFER, Margareth. **A educação e a falta**. Revista da Associação psicanalíticas de Porto Alegre. Porto Alegre: n. 16, p.102-115, 1995.

TUGENDHAT, Ernest. **O livro de Manuel e Camila: diálogos sobre a moral**. Goiania: Ed. UFG, 2002.

VINH-BANG. **El método clínico y la investigación em psicología del niño**. In Ajuriaguerra y otros. *Psicología y Epistemologia Genética: temas piagetianos*. Buenos Aires: Proteo, 1970.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado das letras: Fapesp, 2000.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

WASKOW, Silvana. **Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes**. Porto Alegre: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

XAVIER, Maria Luisa. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: 2003. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.