

O cotidiano escolar e a promoção de autonomia – uma análise das práticas e dos discursos pedagógicos

*Ana Paula Sthel Caiado**

*Claudia Broetto Rossetti***

Resumo

Trata-se de um estudo sobre a inserção, na escola, de estratégias facilitadoras do processo de construção da autonomia. De acordo com a abordagem psicogenética, são condições indispensáveis a tal processo o aproveitamento dos recursos e interesses infantis, de forma a possibilitar a livre construção do conhecimento e o estímulo a trocas sociais cooperativas baseadas no respeito mútuo e na reciprocidade. Buscou-se, então, analisar o cotidiano de uma escola do município de Vitória-ES, procurando nele identificar situações favorecedoras do pensar e agir autônomos. Foram observadas uma turma de pré e outra de quarta série e realizadas entrevistas com seus respectivos professores. Para tanto, utilizou-se um protocolo de observação na forma de registro de ocorrência, além de um roteiro de entrevista. De maneira geral, foram encontradas algumas das evidências consideradas neste trabalho como características de um ambiente sociomoral, entretanto, sua frequência na maioria dos casos foi inferior à dos aspectos a elas contrapostos.

Palavras-chaves: *autonomia; cotidiano escolar; desenvolvimento infantil.*

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo, Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: cbroetto.ufes@gmail.com

Abstract

The present study is about the insertion of facilitating strategies of the autonomy's construction process in schools. In accordance with the psychogenetic approach, the use of the resources and infant interests are indispensable to permit the knowledge's free construction and to stimulate the cooperative social exchanges based on mutual respect and reciprocity. The daily life of a school in Vitória-ES was analysed in order to identify promoted situations of autonomous thinking and acting. A group of pre-school and a group of the fourth-grade in basic education were observed and interviews were made with their teachers. An observation's protocol was used with occurrence records and interview scripts tools. In general, it had been found some of the evidences considered in this research as characteristics of a socio-moral environment, however, its frequency in most of the cases was less than the opposed aspects.

Keywords: *autonomy; school's everyday life; infant development.*

INTRODUÇÃO

As reflexões que se seguem pretendem discutir o ambiente escolar em uma perspectiva piagetiana, na qual a prática da cooperação e do respeito mútuo, o incentivo às interações, o apelo aos interesses e habilidades infantis, o resgate do lúdico, as oportunidades de escolha, o ajuste recíproco de ações, o debate de idéias e a conseqüente promoção de autonomia aparecem como os principais fatores relacionados ao desenvolvimento moral e cognitivo das crianças. Trata-se, portanto, de um estudo sobre as formas de organização do cotidiano escolar e sua relação com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que tais processos seriam facilitados e melhor efetivados em um ambiente sociomoral (De Vries e Zan, 1998), no qual as condições acima descritas estariam presentes, busca-se aqui analisar o cotidiano de uma escola do município de Vitória-ES, em termos de sua organização quanto às relações estabelecidas e atividades propostas, procurando investigar, dentre elas, fatores relacionados à promoção de autonomia segundo o referencial piagetiano.

Acredita-se que a escola deve estar voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas e afetivas de seus alunos. Ao mesmo

tempo, discute-se qual seria a melhor maneira de fazê-lo, ou seja, como conseguir uma ação educativa capaz de articular a transmissão de conhecimentos com a formação de valores.

Piaget chegou a considerar, em alguns de seus textos (Piaget, 1965/1972; Piaget, 1972/1994), essa questão, e busca nas relações cooperativas uma forma de respondê-la. Em suas análises sobre o papel da educação na formação de personalidades moral e intelectualmente autônomas, fica nítida a importância da cooperação. Esta, ao possibilitar a reciprocidade e o controle mútuo de pensamentos e ações, traduz-se em uma forma de equilíbrio nas trocas sociais (Montangero e Maurice-Naville, 1998), ampliando a interpretação e a compreensão da realidade pela criança e colocando-a em condições de coordenar intenções, mobilizar argumentos e assumir responsabilidades.

Tais conquistas seriam, portanto, representativas de um funcionamento autônomo, que se traduz, no plano intelectual, pela elaboração própria e espontânea dos princípios lógicos das operações, e, no plano moral, pela compreensão interiorizada do caráter coletivo das regras a partir do reconhecimento mútuo dos motivos que as legitimam, possibilitando à criança alcançar no primeiro plano a objetividade e no segundo a reciprocidade (Piaget, 1965/1972; Piaget, 1972/1994).

Cabe salientar, porém, que longe de ocorrerem isoladamente, as aquisições supracitadas descrevem um desenvolvimento paralelo, no qual as transformações do campo cognitivo são acompanhadas por outras, correspondentes, no campo moral, formando uma rede indissociável de reações em consonância com o meio e, por isso, em constante equilíbrio (Piaget e Inhelder, 1966/1995). Sendo assim, da mesma forma que o pensamento tende para a abstração, alcançando um caráter operatório, os sentimentos morais, através da cooperação, acabam por se inserir num contexto de regras coletivamente deliberadas e autonomamente consentidas.

Piaget (1932/1994) utiliza tal paralelismo para elaborar, assim como fez com o conhecimento, uma teoria da moral, buscando demonstrar que tanto o primeiro quanto a segunda são construídos sob as mesmas condições. Nas palavras de Freitas (2002), “assim como ele explicou por qual caminho o organismo humano constrói as estruturas mentais na interação

incessante que estabelece com o meio físico e social, ele buscou explicar também o percurso que conduz o ser humano da anomia à autonomia moral” (p. 305).

Repetindo sua famosa tendência em organizar o desenvolvimento infantil em etapas e acreditando que a moral deve ser entendida a partir do respeito suscitado nos indivíduos por um sistema de regras, Piaget (1932/1994) identifica três fases durante as quais esse respeito se diferencia em função das trocas interindividuais e ligações afetivas que a criança estabelece com as pessoas de seu meio social.

Inicialmente, ela não consegue efetivar essa interação social e, embora apresente hábitos motores regulares, não possui um sentimento de obrigatoriedade em relação a um conjunto de regras propriamente dito, motivo pelo qual esse período é denominado anomia.

Na segunda fase, com a diferenciação do eu e a aquisição da linguagem, começam a surgir as primeiras relações interindividuais, nas quais a criança descobrirá um mundo de normas, valores e imposições advindo de um grupo social prioritariamente superior a ela, portanto, fonte de obediência. Movida pelo dever, a criança respeita e acata as regras transmitidas por seus pais e outros adultos de prestígio, mas, devido a seu egocentrismo, utiliza-as de acordo com seu próprio desejo, sem compreendê-las como condição para regular a convivência social. Não há aqui uma elaboração consciente das regras e sim a submissão a uma escala normativa já pronta e transmitida de cima para baixo. Essa desigualdade de posições, característica de relações baseadas na coação, acaba por suscitar um respeito unilateral, isto é, proveniente de somente um dos pólos da relação, obviamente, da criança para o adulto.

À medida que os confrontos com a realidade e as oportunidades de trocas igualitárias se intensificam, a atividade da criança, antes ligada a seu próprio eu, começa a se coletivizar de maneira cooperativa. Nesse contexto, ela passará por um processo de descentração subjetiva que lhe permitirá coordenar opiniões e pontos de vista alheios ao seu, dando lugar ao intercâmbio de informações e a elaboração conjunta das regras, cujo significado, agora, além de compreendido, é também consensualmente compartilhado. Assim, assiste-se ao aparecimento do respeito mútuo, que,

regido pelo princípio da reciprocidade, possibilitará a substituição progressiva de um estado de heteronomia por um de autonomia. Neste último, ao invés de mero conformismo a mandamentos exteriores, observa-se o livre consentimento a acordos mutuamente estabelecidos.

Araújo (1999) entende a conquista da autonomia moral como “resultado de um processo psicogenético de construção em que o sujeito não mais se obriga a obedecer às regras da sociedade por um dever que lhe é imposto, mas respeita essas regras quando as reconhece e as aceita como boas”.(p. 36).

Discutiram-se até aqui, ainda que de forma superficial, os caminhos e percalços do desenvolvimento infantil em uma perspectiva piagetiana, enfatizando, nesse processo, as condições psíquicas e sociais propiciadoras de um pensamento moral e intelectualmente autônomo. Foi igualmente ressaltada a necessidade de uma escolarização que, comprometida com formação acadêmica e ética de seus alunos, promova tal autonomia em seus aspectos cognitivos e afetivos. Até mesmo porque, como foi visto, o pensar autônomo supõe tanto a avaliação coerente quanto a compreensão subjetiva de regras, atitudes, conteúdos e valores, reunindo em seu significado a lógica e a moral.

Kamii (1997) acentua o papel da autonomia intelectual no âmbito escolar, ao afirmar que as crianças, quando encorajadas a pensar de maneira crítica e a confrontar diferentes opiniões, poderão construir o conhecimento autonomamente, ao invés de simplesmente internalizá-lo. Dessa forma, ao propor a autonomia como finalidade da educação, ela busca o incentivo a uma reflexão lógica e ativa que ultrapasse a mera aquisição de competências mínimas.

Dando maior ênfase aos preceitos morais e igualmente apontando a necessidade de programas educativos que ofereçam experiências adicionais de estímulo ao desenvolvimento da autonomia, Dias (1999) propõe, como recurso metodológico, a discussão em grupo de dilemas sociomorais. Para esta autora, a vivência interativa de conflitos sociocognitivos é eficaz no sentido de impulsionar a tomada de consciência para níveis mais elevados de moralidade.

Menin (1985) aproxima-se dessa mesma temática ao discutir, com base no estudo da evolução do respeito às regras escolares pelos alunos, como a escola, ao usar da autoridade para impor regulamentos, direcionar ações e limitar as trocas sociais, acaba por favorecer o predomínio da coação e reforçar a heteronomia, dificultando o estabelecimento de uma convivência regulada por ajustamentos recíprocos e atuações coletivamente motivadas.

Também interessado na influência que os tipos de relações interindividuais presentes no ambiente escolar exercem sobre o desenvolvimento infantil, Araújo (1993) ressalta a importância de ações pedagógicas que, pautadas em ideais democráticos, engendrem a cooperação, o respeito mútuo e a reciprocidade, possibilitando às crianças oportunidades constantes de escolher, opinar, decidir, participar, argumentar, enfim, tornarem-se autônoma.

Entende-se com isso que avaliar o cotidiano escolar e propor estratégias para lidar com ele são caminhos essenciais para a construção de práticas educativas realmente comprometidas com a promoção do desenvolvimento afetivo, intelectual e psicossocial das crianças. Pretende-se com este estudo examinar ao menos algumas partes desse cotidiano, no intuito de pensar ações mais favoráveis à melhoria das condições de ensino de nossas escolas. Busca-se, assim, uma reflexão acerca do compromisso da educação com a formação de indivíduos racionais, críticos, livres e autônomos.

Assim, cabe ainda salientar a importância de trabalhos que visem compreender as práticas e as concepções inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, como forma de obter subsídios e orientações para uma atuação mais coerente e comprometida com a realidade, interesses e motivações dos alunos. A discussão e a reflexão de aspectos do cotidiano escolar, juntamente com o estudo de fatores inerentes ao desenvolvimento infantil, constituem uma boa alternativa.

Ante o exposto, o presente trabalho se propõe a identificar no discurso pedagógico e no contexto escolar observado: (1) situações e atitudes que propiciem ao aluno uma participação ativa no processo educativo; (2)

práticas pedagógicas que incentivem trocas cooperativas entre os sujeitos inseridos no contexto escolar observado e (3) posturas adotadas pelos agentes educacionais que estimulem o respeito mútuo e a reciprocidade.

MÉTODO

Participantes

Foram escolhidas aleatoriamente, na escola, uma turma de pré II e outra de quarta série, compostas por doze e sete alunos, respectivamente, totalizando duas turmas com crianças na faixa etária de 6 e 10 anos, em média. Dessa maneira, participaram da pesquisa os dezenove estudantes já citados, a coordenadora pedagógica e um professor de cada série.

Instrumentos e materiais

A coleta de dados baseou-se em observação e entrevistas. Como instrumentos, foram utilizados um protocolo de observação (na forma de registro de ocorrência), baseado no trabalho de Tognetta (2003) e um roteiro de entrevista semi-estruturado contendo 9 tópicos a partir dos quais se buscava conhecer a opinião dos profissionais pedagógicos sobre temas como finalidade da educação, função/papel da regra, características do processo ensino-aprendizagem, interação professor-aluno, entre outros. Vale ressaltar que, embora inicialmente planejado, não foi possível analisar documentos referentes às diretrizes pedagógicas da instituição.

Procedimentos

As observações ocorreram nas salas de aula, em períodos de 1h e 40 min, realizados antes ou após o recreio, alternadamente, em cada turma no decorrer de seis dias. Cada turma foi então observada por 10 horas no total. Durante esse período, procurou-se registrar o maior número possível de ocorrências dos aspectos listados no protocolo, o qual foi posteriormente complementado por informações anotadas no diário.

As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas, de forma a possibilitar a categorização de dados, que, reunidos ao somatório das ocorrências registradas no protocolo de observação e às anotações diárias, permitiram a sistematização dos indícios considerados relevantes para a análise do ambiente escolar e do discurso pedagógico com relação à promoção de autonomia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados a partir das categorias que foram definidas *a priori* como base para a elaboração dos instrumentos. Conforme explicado anteriormente, o relato contemplará de forma conjunta e complementar as informações referentes ao registro de ocorrências, às anotações do diário de observação e ao conteúdo das entrevistas. Cabe novamente ressaltar que não foi possível incluir como fonte de dados o projeto político-pedagógico da instituição.

Primeiramente, será realizada uma breve descrição da escola em termos de sua organização e estrutura. Trata-se de um colégio particular de educação inclusiva, localizado em um bairro nobre da cidade, com turmas de maternal à 4ª série, sendo uma de cada, totalizando oito turmas. Seu quadro funcional é composto pela diretora, que é a proprietária, dez professoras, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma auxiliar de serviços gerais e um porteiro. O espaço físico contém, além das oito salas de aula, quatro salas administrativas (direção, coordenação, secretaria e dos professores), dois banheiros, um vestiário, uma cantina, uma biblioteca, onde funciona também um laboratório de informática e o pátio, no qual se encontram um campinho de areia e um *playground*. As aulas ocorrem no turno vespertino, porém, toda sexta-feira a escola funciona em período integral, ficando a manhã disponível para atividades lúdicas e oficinas, tais como jogos, pintura, filmes, artesanato, culinária, entre outras. Por ser um colégio pequeno, nota-se um clima familiar e amistoso entre os funcionários e entre os alunos, todos se conhecem e interagem independentemente da série em que estudam. Além disso, parece haver certa flexibilidade em

relação às normas, verificada principalmente na não obrigatoriedade do uniforme, na tolerância de horários, na compreensão das falhas e esquecimentos, assim como na liberdade de movimento e expressão.

O Quadro 1 demonstra o total de ocorrências registradas por turma dos aspectos cotidianos correspondentes às seguintes categorias: (1) estabelecimento das regras; (2) prática das regras; (3) planejamento de atividades; (4) trocas de materiais e idéias; (5) realização das tarefas; (6) inter-ajuda; (7) intervenções nas ações; (8) resolução de conflitos; (9) manutenção da disciplina; (10) senso de responsabilidade; (11) tomadas de decisões. Como dito anteriormente, os dados das entrevistas e do diário de observação serão utilizados para complementar as constatações obtidas por meio do registro de ocorrência.

Quadro 1 – Aspectos do cotidiano escolar observados em cada turma

Aspectos observados	Pré II	4ª série
1- As regras são estabelecidas por consenso	00	00
1- As regras são impostas pelo professor	17	09
2- Os alunos utilizam a regra de modo cooperativo	03	01
2- Os alunos utilizam a regra de modo imitativo	10	03
3- Há participação dos alunos no planejamento de atividades	03	04
3- As atividades são determinadas somente pelo professor	11	09
4- O professor incentiva a troca de idéias e materiais	08	11
4- O professor inibe a troca de idéias e materiais	09	03
5- As tarefas são realizadas individualmente	11	07
5- As tarefas são realizadas em grupo de forma cooperativa	02	07
6- Qdo em dificuldades os alunos recorrem sempre ao professor	27	13
6- Os alunos ajudam uns aos outros espontaneamente	09	10
7- As ações dos alunos são ordenadas e dirigidas pelo professor	21	13
7- Alunos auxiliados pelo prof. de acordo c/ suas capacidades	07	04
7- O professor não responde às demandas dos alunos	09	01
8- Os conflitos são resolvidos com a interferência da autoridade	07	07
8- Os conflitos são resolvidos com a mediação da autoridade	02	01
8- Os alunos buscam resolver sozinhos seus conflitos	06	01
9- Prof. usa sanções expiatórias, ameaças ou advertências.	14	08
9- O professor utiliza sanções por reciprocidade	04	02
9- Comptos e atitudes avaliados de forma conjunta c/ os alunos	01	03
10- Respons. e deveres precisam ser enfatizados pelo professor	23	20
10- Alunos identificam deveres e respons. sem advertências.	09	03
11- Professor centraliza decisões e cabe a ele a última palavra	17	12
11- Idéias de todos são debatidas p/ resolver situações diversas	07	12

Quanto ao estabelecimento das regras, nota-se, em ambas as turmas, uma prevalência absoluta da imposição do professor. Deve-se considerar que a maioria dessas regras foi estabelecida para situações momentâneas, uma vez que as normas gerais que regulavam as ações do grupo já haviam sido consolidadas no início do ano, em comum acordo com todos os alunos, conforme relatado em unanimidade por todos os sujeitos entrevistados. Abaixo seguem alguns fragmentos das falas:

Professora da 4ª série – Fizemos um projeto para iniciar as aulas com o tema convivência, durante uma semana eles mesmos escreveram e fizeram cartazes sobre quais eram as regras essenciais da escola.

Coordenadora – No início do ano, quando as aulas começam, a professora fala dela, procura saber de cada um e constrói as regras da sala. Cada sala tem seus acordos.

Embora seja demonstrada uma preocupação em relação ao estabelecimento coletivo das regras a partir de acordos mútuos, estes parecem constituir experiências isoladas e intermitentes.

Na segunda categoria, procurou-se analisar o uso que a criança faz da regra, se é do tipo cooperativo, compreendendo-a como um acordo coletivo ou de modo imitativo, simplesmente repetindo-a sem necessariamente considerá-la como válida para o grupo assim como para si própria. O uso imitativo foi prevalente entre as crianças das duas séries, só que com um número muito maior de ocorrências no pré II. Tal fato pode ser explicado pela diferença de faixa etária, uma vez que em geral a fase de heteronomia só é superada após os sete anos de idade.

Foi também prevalente, nas duas turmas, a pouca participação do aluno no planejamento de atividades. Em grande parte das aulas, a atividade a ser realizada já havia sido previamente determinada pela professora. Com relação a essa questão, foi possível identificar, no discurso dos sujeitos entrevistados e nas atitudes das professoras em sala, certa ambivalência entre a intenção de considerar o interesse do aluno e a necessidade de trabalhar os conteúdos formais, ou seja, as possibilidades de participação do aluno no planejamento de atividades acabam sendo limitadas pela exigência de se cumprir o currículo. O que pode ser verificado nos trechos a seguir:

Professora da 4ª série – *A gente procura interagir com conhecimento que o aluno traz, aproveitar o conhecimento que ele já tem, anterior. (...) Existe um conteúdo que é padrão, contido nos PCNs, que a gente obedece, não pode fugir muito.*

Professora do Pré II – *Na questão das atividades sou eu que seleciono, às vezes eles sugerem, mas geralmente quem propõe sou eu, a gente faz se eles aceitarem. (...) Existem atividades que fazem parte do currículo, são obrigatórias, aí se eles se recusam a fazer eu imponho, não tem democracia, fico ditadora.*

Um indicador importante das relações cooperativas no ambiente escolar são as situações de trocas entre as crianças. No caso da 4ª série, elas foram, em 78% das vezes, incentivadas pelo professor, enquanto que no pré II registrou-se um índice 47% de incentivo e 53% de inibição. Cabe ressaltar que em muitas das vezes essas trocas não eram diretamente incentivadas e sim simplesmente permitidas pelo professor.

Outros fatores preponderantes na análise do tipo de relação estabelecida são a forma em que comumente se dá a realização de tarefas, se individual ou em grupos, e a ocorrência de inter-ajuda. Fatores esses também reconhecidos pelos agentes educacionais, como pode ser visto em suas falas abaixo listadas:

Coordenadora – *Para as crianças a gente gosta muito de trabalhos em grupo, de colocar as crianças para se ajudarem, valorizando aquilo que cada um tem de bom. Quando eu sento com um colega para fazer alguma atividade e ele me ensina do jeito dele, talvez eu aprenda mais fácil, mais rápido.*

Professora da 4ª série – *Hoje em dia a gente prima muito pelo trabalho em grupo, porque a gente vê que a interação entre eles é muito melhor que a do professor-aluno.*

O trabalho em grupo apareceu com mais frequência na 4ª série, porém, ainda assim ficou igualado ao número de tarefas individuais. No pré II essas últimas corresponderam a 85% das ocorrências, ficando os trabalhos coletivos com apenas 15%. A inter-ajuda também foi mais frequente na 4ª série, mas não superou o número de ocasiões em que foi solicitado auxílio ao professor. No pré II o número de solicitações ao professor foi três vezes

maior do que a ocorrência de inter-ajuda. Uma mesma criança chegava a pedir o mesmo tipo de orientação ao professor por mais de duas vezes; devido a tal situação, só foram consideradas as solicitações de uma mesma criança quando se referiam a dúvidas ou dificuldades distintas.

Pode ser considerado também para a análise dessa questão o modo de intervenção utilizado pelos agentes educacionais. Sobre isso eles disseram o seguinte:

Coordenadora – (...) o papel do professor acaba sendo o de interagir para que o conhecimento aconteça, você sabe que se eu juntar duas canetas com duas canetas teremos quatro canetas, o que pode ser construído a partir disso é o que o professor vai estar induzindo, promovendo com as crianças.
Professora da 4ª série – A gente fala que o professor é apenas um mediador, eu estou aqui apenas para tirar dúvidas, eles fazem as atividades do livro, formam grupos, tentam primeiramente fazer sozinhos, não conseguindo a gente vai lá e ajuda.

Na quarta série, tal intervenção ocorreu treze vezes de maneira dirigida, quatro vezes de forma mediada e em somente uma ocasião a demanda do aluno não foi respondida. Os alunos do pré II, por sua vez, tiveram suas ações dirigidas em 21 ocasiões, mediadas em sete e não respondidas em nove. Tal fato, unido à constatação precedente de que a solicitação ao professor para solução de problemas prevalece sobre a procura por parcerias e até mesmo sobre as tentativas individuais, pode ser demonstrativo de certa limitação do estímulo ao esforço próprio da criança, o que desfavoreceria sua livre iniciativa e auto-segurança.

Buscou-se ainda identificar os modos de resolução de conflitos. Em ambas as turmas houve um predomínio da interferência da autoridade. Os conflitos foram resolvidos por mediação duas vezes no pré II e uma vez na 4ª série. Interessante notar que os alunos mais novos resolveram sozinhos seus conflitos em um número maior de situações do que os mais velhos. Talvez isso se deva à presença, dentre os primeiros, de certo egocentrismo, o que os deixaria centrados em suas próprias opiniões evitando um prolongamento da discussão, enquanto que para os segundos a capacidade de coordenar diferentes pontos de vista possibilitaria maiores tentativas de contra-argumentação.

Referindo-se agora ao tema disciplina, cabe ressaltar como se deu o uso de sanções. Foram investigados três tipos: sanções expiatórias, ameaças ou advertências, sanções por reciprocidade e avaliação conjunta com os envolvidos. O primeiro tipo foi usado preponderantemente, tanto no pré II quanto na 4ª série. O segundo tipo ocorreu nesta última, em duas situações, e no pré II, em quatro. Finalmente, o terceiro tipo obteve três registros na 4ª série e somente um no pré II. A abordagem desse assunto nas entrevistas aparece nos seguintes trechos:

Professora da 4ª série – Eu acho que a gente deve levar o aluno a entender a consequência do ato em si, porque você proibir, mandar para a coordenação, dar uma suspensão, pôr de castigo, não faz o aluno a entender o porquê dessas coisas.

Professora do Pré II – O caminho é através de conversas e eu proporcionar a ele alguma coisa que o deixe quieto, que mantenha a atenção dele.

Coordenadora – A gente tenta construir, se na construção não é percebido, isto é dito, “não pode fazer, se fizer vai ter uma consequência, qual será?“. Eles já têm noção do que pode acontecer e que todo ato tem uma consequência positiva ou negativa. A gente vai tentando construir isto.

Dentro desse contexto, pode-se debater a respeito do senso de responsabilidade. Deveres e responsabilidades foram identificados espontaneamente pelos alunos do pré II em 28% dos casos e precisaram ser enfatizados em 72% dos casos. Tal diferença permaneceu na 4ª série, com 87% de ocorrências para a primeira situação e 13% para a segunda. Importante salientar que as manifestações do senso de responsabilidade são mais dificilmente percebidas do que as advertências, pois geralmente acontecem de maneira dispersa e individualizada.

A análise dos processos de tomadas de decisão demonstrou que estes aconteceram, entre as crianças mais novas, dezessete vezes com a determinação do professor e sete vezes a partir do debate de idéias. Entre os mais velhos, houve um empate, ficando cada situação com doze ocorrências. A partir disso, pode-se perceber mais uma vez, entre os menores, a presença da heteronomia, sendo aqui marcada pela influência da autoridade. Tal influência é retratada também em alguns relatos, dentre eles:

Professora da 4ª série – *É bom a gente ouvir, levá-los a refletir e se conseguir chegar a um consenso melhor ainda.*

Professora do Pré II – *Procuro ser a mais democrática possível, mas quando a democracia não funciona, quando eles não entram num consenso, eu digo mesmo, é assim porque eu quero e acabou.*

Finalizada a análise de todas as categorias, torna-se imprescindível uma retomada dos principais aspectos discutidos até o presente momento. Como visto, alguns dos critérios utilizados por este estudo para caracterizar um ambiente sociomoral atingiram um bom índice de ocorrência, se aproximando ou às vezes superando as situações a eles contrapostas. De maneira geral, as turmas destacaram-se em cinco das onze categorias analisadas, são elas: incentivo a troca de idéias e materiais, realização de trabalhos em grupo, inter-ajuda, tomadas de decisões e resolução de conflitos. Embora pouco significativos se comparados ao total de ocorrências dos outros fatores considerados, tais resultados demonstram, de certo modo, tentativas de inserir em seu cotidiano alguns princípios relacionados à promoção de autonomia ou pelo menos a intenção de fazê-lo. Fato esse notado nas posturas dos profissionais e nitidamente em suas falas:

Professora da 4ª série – *Aqui o aluno é visto como um ser, uma pessoa pensante, eu não estou aqui no papel de transmissora de conhecimentos, há uma troca, o aluno também tem o conhecimento dele. Então a escola ideal para mim é a que transmite além dos conteúdos formais, que prepara o aluno para ser um cidadão consciente, crítico de suas responsabilidades, direitos e deveres.*

Professora do Pré II – *A escola seria uma ferramenta para a criança se tornar um ser questionador mesmo, ter argumentação. Por que tantas proibições, por que a instituição de ensino não pode ser gostosa?*

Desse modo, ainda que pouco efetivos ou iminentes, encontram-se presentes nessa escola alguns dos aspectos psicopedagógicos discutidos na obra de Piaget e citados neste estudo como evidências de uma educação voltada para a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar como princípio norteador a importância de uma educação para a autonomia e procurar identificar, em meio ao cotidiano de uma escola, fatores indicativos desta, a presente pesquisa pretendeu conhecer mais de perto se são e como são geralmente estabelecidas no contexto escolar as condições favoráveis ao pleno desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos, segundo o referencial piagetiano e, assim, tentar aproximar os conhecimentos psicológicos da realidade educacional estudada.

Foi possível notar que existe, no ambiente pesquisado, uma preocupação em se realizarem processos educativos mais ativos e dinâmicos, bem próximos das propostas piagetianas aqui apresentadas, mas que na prática constituem ações isoladas e esporádicas, ainda pouco incorporadas em seu trabalho cotidiano.

Como visto, esse ambiente buscava privilegiar, embora de forma ainda incipiente, o trabalho em grupo e as trocas interindividuais, podendo-se perceber em algumas posturas e atitudes adotadas por seus atores um esforço em proporcionar maior abertura ao desenvolvimento de relações cooperativas.

É sabido que um ambiente cooperativo estimula mais a capacidade de seus alunos em assumir responsabilidades, manter compromissos, compartilhar impasses, organizar-se enquanto grupo, facilitando, com isso, o desenvolvimento da autonomia. No caso específico deste estudo, foi possível notar indícios dessas ações no cotidiano escolar sem, no entanto, corresponderem a uma metodologia de ensino sistemática e formalizada. De fato, para que a cooperação conduza a criança em direção à autonomia da consciência, é necessário que a forma de organização do cotidiano em geral contribua de forma efetiva, contínua e constante para seu estabelecimento.

O importante é não perder de vista que a excelência do exercício cooperativo é possibilitar interlocuções de idéias e argumentações consensuais, sendo esses fatores inerentes a uma escolarização reflexiva, democrática e interessante.

Diante do exposto, reafirma-se o mais amplo objetivo desta pesquisa, que foi estudar, no contexto escolar, parâmetros para se pensar uma prática

educativa menos centrada na transmissão oral de conteúdos pelo professor a um aluno passivo e receptor de informações prontas e mais voltada ao trabalho vivencial, expressivo, crítico, criativo e potencializante. Refletida em ações pedagógicas nas quais o incentivo às interações, o apelo aos interesses e habilidades infantis, as oportunidades de escolha, o ajuste recíproco de ações, o debate de idéias e a participação efetiva do aluno possam constituir, estratégias eficazes para o estabelecimento de uma metodologia destinada à formação de indivíduos participativos, reflexivos e autônomos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança..* Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional – Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- (1999). “A moralidade humana e algumas de suas principais concepções”. In: *Conto de Escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Moderna.
- DE VRIES, R. e ZAN, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- DIAS, A. A. (1999). Educação para a autonomia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, pp. 459-478.
- FREITAS, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 2, pp. 303-308.
- KAMII, C. (1997). “A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget”. In: *A Criança e o Número*. 23 ed. Campinas: Papirus/ Apêndice, p. 103-124.
- MACEDO, L. (2005). “O cotidiano na sala de aula”. In: *Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.
- MONTANGERO, J. E MAURICE-NAVILLE, D. (1998). *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- MENIN, M.S.S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola*. Dissertação de mestrado – Instituto de Psicologia. São Paulo, USP.

- PIAGET, J (1994). *O Juízo Moral na Criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, Publicado originalmente em 1932.
- _____(1972). *Psicologia e Pedagogia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Publicado originalmente em 1965.
- _____(1994). *Para onde vai a Educação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio. Publicado originalmente em 1972.
- PIAGET, J; INHELDER, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. Publicado originalmente em 1965.
- TOGNETTA, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado das Letras. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).