

## **O DISCURSO SÓCIO-MORAL MORAL DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA**

*Débora Anuniação*

*Universidade do Estado da Bahia*

*Mestre em Educação*

Ao entrar na pré-escola, aos quatro ou cinco anos de idade, a criança é heterônoma (Piaget, 1994). Sabe-se também que a educação tradicional prima pela disciplina e pelo respeito unilateral, como valores externos à criança e, portanto, transmitidos pelo professor aos seus alunos. Entretanto, a relação professor/aluno está sendo repensada pelos profissionais que se inquietam com a educação quer nos centros de pesquisa, quer nas escolas. Esse repensar supõe novas posturas e, conseqüentemente, a afirmação de novos valores, a partir de uma concepção mais dialética do processo educativo, que supõem relações mais cooperativas.

Nesse sentido, os aspectos que dizem respeito à construção da personalidade, da afetividade e, sobretudo, os aspectos relacionados à moralidade e à ética no relacionamento interpessoal estão na ordem do dia e, assim, urge que se assegure um espaço para garantir que, desde a pré-escola, a criança vivencie um processo educativo que não esteja preocupado apenas com processos cognitivos, no sentido da aprendizagem de conteúdos, ou psicomotores, mas que possibilite à criança refletir sobre os próprios atos e os dos outros, na tentativa de desenvolver o entendimento sobre as questões que envolvem a convivência sócio-moral de sua comunidade.

Portanto, é preciso considerar que a compreensão que o professor apresenta a respeito do seu papel enquanto elemento que influencia a formação moral da criança pode contribuir para que as práticas educativas possam passar por revisões que permitam coordenar diferentes perspectivas com o objetivo de formar “sujeitos autônomos”. Portanto, este estudo pretende descrever as concepções morais encontradas no discurso moral das professoras da pré-escola da rede municipal da cidade de Ilhéus – Ba., acreditando que refletir sobre o próprio discurso possibilita repensar atitudes, valores e posturas pessoais.

Trabalhamos com 30% das classes de pré-escola do município de Ilhéus, aplicando questionários com dilemas morais. As professoras destas classes possuem o mesmo nível de formação e portanto, a mesma remuneração. A média de idade entre elas é de 39 anos.

As supervisoras (coordenadoras pedagógicas) são pedagogas e são as responsáveis pelo desenvolvimento da proposta pedagógica adotada pelo município – “o construtivismo”.

Os instrumentos adotados na pesquisa para tentar identificar o discurso moral das professoras foram os dilemas morais. Não tínhamos a intenção de classificar os professores segundo níveis de desenvolvimento moral mas, levantar princípios de ação pedagógica que poderiam ser expressos mediante a resolução de situações conflituosas. Optamos em trabalhar com dilemas morais por compreender que eles poderiam fornecer pistas sobre a forma de pensamento moral do professor da pré-escola, e eles também serviriam como indicadores de sua postura pedagógica.

Os dilemas foram elaborados com base em minha experiência docente, retratando situações do cotidiano das classes das séries iniciais do ensino fundamental e da pré-escola. Nesses conflitos foram colocados, intencionalmente, situações que envolviam confronto de valores pessoais e grupais, de modo que, aqueles que os analisassem pudessem fazer opção por beneficiar/ajudar um sujeito individualmente ou ao grupo; por falar ou não a verdade e valores como solidariedade, respeito, justiça e diálogo.

Os dilemas foram aplicados solicitando que as professoras de cada escola os respondessem ao mesmo tempo e os entregassem em seguida, no intuito de assegurar que a resposta não seria discutida entre elas para não influenciar nas respectivas respostas. Esses cuidados visavam a diminuir a possibilidade de um discurso muito distante do que realmente o professor pensava sobre as situações.

Embora os dilemas utilizados retratassem situações corriqueiras do cotidiano escolar, estas eram hipotéticas. Portanto, esperava-se que as respostas das professoras não correspondessem à sua realidade de sala de aula. Apesar disso, algumas delas escreveram que haviam vivenciado aquele tipo de situação e respondiam às questões como se estivessem participando delas naquele momento, imprimindo um tom de realidade.

As situações elaboradas requeriam respostas abertas das professoras. Após responderem as situações, deveriam classificá-las como sendo situações de justiça, solidariedade, respeito ou diálogo. A maioria teve dificuldades de classificar as situações dentro de apenas uma única alternativa, portanto faziam uma mescla desses atributos para cada situação. Uma situação classificada como de respeito, por exemplo, também era

classificada como sendo de justiça. As vezes uma situação era classificada em três ou quatro opções, indicando dificuldade em separar esses conceitos nas situações apresentadas.

Cada situação foi analisada individualmente para, em seguida, traçar o perfil do pensamento moral das professoras, tentando estabelecer neste perfil a relação entre os conceitos usados e as circunstâncias em que eram evocados.

Foram aplicados oito dilemas, mas para fins deste trabalho, apresentaremos apenas quatro com suas respectivas análises. Os demais serão apenas citados quando houver necessidade de fazer menção a valores ou atitudes neles contidos.

## 1. Um esboço de tendências das concepções morais do professor

### SITUAÇÃO 01

*Na escola "X" alguns alunos de uma determinada classe não têm condições de adquirir o material solicitado para os trabalhos escolares. D. Vera, a mãe de uma das crianças da classe, sugere que a professora coloque à disposição o material existente para ser usado por todos os alunos. Entretanto, metade das mães não concorda.*

- *A professora deve aceitar ou não a sugestão de D. Vera? Por que?*

Nesta situação duas posições podem ser identificadas. A primeira diz respeito à preocupação com o outro que aparece na manifestação de solidariedade, isto é, **“o coletivo a serviço do individual”**, representado por 83,3% das professoras que pensam que se deve acatar a sugestão de D. Vera e afirmam a necessidade de trabalhar princípios de cooperação e solidariedade com as crianças. As professoras tendem a valorizar mais o pensamento sobre o bem coletivo do que o bem individual, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

- *“Devemos ser solidários uns com os outros”;*
- *“Quando acontece um caso como este em nossa classe, nós não deixamos o aluno sem trabalhar”;*
- *“Devemos criar nas crianças o espírito de solidariedade”;*
- *“Os alunos têm que aprender a dividir desde crianças e ser solidários aos colegas que não têm condições de adquirir o material”.*

A Segunda posição pode ser expressa na seguinte frase: *não é problema do professor. Compete aos pais e ao Estado responsabilizarem-se pela manutenção das*

crianças na escola. Essa posição é defendida por 12,5% que acham que o professor não deve envolver-se com o problema. Destes, 66,7 % afirmam que por uma questão de justiça e respeito para com aqueles que levaram o material e por entenderem que é responsabilidade dos pais a manutenção dos filhos na escola não devem atender a solicitação de D. Vera, enquanto os demais (33,3 %) afirmam que é dever do Estado. As afirmações a seguir retratam essas opiniões:

- *“Nós pagamos impostos e existe uma renda que os governantes devem empregar na educação, para atender as necessidades das escolas”;*
- *“Todos têm o dever de contribuir com o mínimo, porque, no final, toda a classe será prejudicada, quando o material existente terminar”;*
- *“É responsabilidade da mãe colocar seu filho na escola e arcar com a responsabilidade de dar o material, em respeito às mães dos outros alunos”.*

Nesse caso, tem-se um ou, talvez, dois outros grandes problemas. Se os pais estão impossibilitados de assumir os encargos com a manutenção dos filhos na escola <sup>1</sup> e o Estado exime-se de suas responsabilidades, cabe ao professor estar remediando as situações constrangedoras causadas ao aluno em consequência de tais atitudes? Por outro lado, como fica a situação do aluno em classe quando o professor pensa que não deve envolver-se nesse tipo de problema? É possível ao professor não tratar desse tipo de questão no cotidiano em suas atividades?

Conforme comentou Savater (1998), a escola esta sobrecarregando-se com demandas para as quais ainda não está preparada. O professor, em sala de aula, é confrontado com os mais diversos problemas que “fogem” à sua formação e, porque não dizer, à sua responsabilidade social. Por outro lado, quando trabalha com crianças pré-escolares não pode, simplesmente, renunciar essas outras atribuições que lhes chegam sem aviso prévio, pela absoluta falta de habilidade da criança para solucionar problemas como este colocado na Situação 01.

Nesta situação prevalece a solidariedade caracterizada como sendo de interesse, preocupação e ajuda ao outro. Essa ajuda é de ordem material mas não se pode entendê-la

---

<sup>1</sup> Se é dever do Estado prover a educação para todos, é óbvio que o mesmo deva possibilitar as condições para que isso aconteça, incluindo o material didático. Portanto, não seria responsabilidade dos pais fazê-lo, sobretudo na escola pública. Parece haver uma inconsistência na fala dessas professoras sobre as devidas responsabilidades de provimento e manutenção do direito do cidadão à educação.

sem atentar para o sentimento de preocupação com o outro que permeia esse tipo de atitude. Esse tipo de postura envolve justificativas de ajuda ao outro e incluem preocupação com a condição social e a dignidade das pessoas. Nessa situação o interesse coletivo está voltado para o individual como a única possibilidade de permitir a participação do outro, considerando-o elemento importante para o estabelecimento de relações saudáveis no ambiente da classe.

#### SITUAÇÃO 02<sup>2</sup>

*Na distribuição das tarefas com os alunos da 1ª série, coube à Maria ficar responsável por dar comida aos animais que vivem no terrário. Na Sexta-feira a professora observou que os animais estavam morrendo e perguntou sobre o que ocorreu a eles. Mas, com medo de ser castigada, Maria não confessa e a professora resolve castigar toda a turma se ninguém explicar o que aconteceu. Apenas João sabe que Maria esqueceu de cumprir sua tarefa.*

- *João deveria contar? Por que?*

É considerável o percentual – 70,8% - daqueles que pensam que João deve contar a verdade. Os motivos pelos quais João deve fazer isto giram em torno da questão justiça. Não seria justo a classe pagar pelo erro de Maria e, além disso, cada um precisa assumir a responsabilidade pelos próprios atos. Dentre estes, uma posição curiosa é a justificativa de que ao contar a verdade João estaria demonstrando o bom caráter que possui. Entretanto, será que essa demonstração de caráter não estaria envolta num contravalor, a delação?

Werneck (1996) alerta que a fronteira entre valor e contravalor é muito tênue porque o processo de aquisição de algo como valor constitui-se numa mesclagem entre sentimento e razão. Portanto, é fundamental saber administrar bem tal processo para não apreender um contravalor que faz com que o sujeito não avance no valor pessoal. A delação, se por um lado, pode livrar a classe do castigo, por outro fere a confiança que Maria depositou em João. Entretanto, estes professores pensam que deve prevalecer o respeito ao bem coletivo expresso no dito popular: “*O justo não deve pagar pelo pecador*” – citado por uma das professoras. Para estes, todos precisam ser responsáveis pelos próprios atos e assumir as conseqüências advindas deles. Não é justo que a classe seja castigada pelo erro de Maria. A

---

<sup>2</sup> Situação inspirada no exemplo proposto por Puig (1998, p.57).

verdade vai beneficiar o grupo e ele deve estar acima dos interesses pessoais, mesmo em se tratando de amigos.

Neste grupo de professoras duas posições são, no mínimo, curiosas: uma defende a verdade por achar que contando-a estará ajudando Maria a não ser omissa e, a outra, para mostrar a todos que João tem boa conduta, que é um sujeito íntegro, que não tolera mentiras e injustiças. É duvidoso que contando à professora João contribua para que Maria não seja omissa em outras situações, como também não seria necessário mostrar a todos sua boa conduta “entregando” a colega. Como está entendido aqui o conceito de integridade? Estaria carregado de contravalor? É provável que estas respostas estejam caracterizando o princípio moral conhecido como “*olho por olho*” para evocar a responsabilidade pessoal.

Outro grupo de professoras (25%) acham que João não deve contar em respeito a Maria e a confiança que está nele depositada. Entretanto, sugerem estas professoras que a solução estaria em João tentar convencer Maria a contar, ela própria, a verdade e a professora assumir o papel de mediadora do conflito, propondo uma conversa ao grupo, na tentativa de esclarecer o ocorrido e tomar as providências que possam resolver o problema. Expressam um valor de convivência grupal que não inclui a delação como forma de resolução de conflitos. Ao admitir a possibilidade de Maria contar o ocorrido, fica clara uma preocupação para com a classe, que nada tem a ver com a omissão da colega, mas também para com a própria Maria, demonstrando que é possível resolver o conflito sem causar constrangimentos tanto ao grupo quanto à pessoa responsável pela falha ocorrida.

Este grupo de professoras revela respeito ao direito do outro de não se manifestar, porém, suas argumentações merecem ressalvas. Há os que desconsideram o interesse coletivo, mesmo na iminência da classe arcar com punições injustas, ao afirmarem que “*Maria não pode ser prejudicada*”. O silêncio pode significar que o sentimento de cumplicidade – no sentido da amizade e respeito pessoal – é maior que o respeito ao grupo de colegas com quem João não teria maior aproximação. O respeito aqui está associado à amizade, ao sentimento de proteção a alguém querido e, nesse caso, o que menos importa é o grupo maior. “O outro” de João, para as professoras, é apenas Maria e é com ela seu compromisso de respeito.

Os que pensam ser o professor o elemento capaz de solucionar a questão por “*dever ser*” o mediador de conflitos, pensam a questão no sentido da dignidade e da preservação

dos direitos do grupo, inclusive Maria. Eisenberg (citada por Koller e Bernardes, 1997) considera que, aqueles que assumem essa postura já têm internalizado como seus esses princípios e, nesse sentido, compreendem a complexidade desse tipo de questão.

Ao estimular a delação, procurando saber de qualquer maneira quem é o responsável, transfere para os alunos a incumbência para descobrir o ocorrido, eximindo-se da responsabilidade de intermediar uma discussão, que teria como eixo as responsabilidades pessoais e grupais na tentativa de formar a consciência de respeito mútuo. A omissão do professor pode significar um descomprometimento com a formação moral do aluno. Essa postura talvez possa caracterizar a preocupação de Puig (1998), quanto aos processos de intervenção pedagógica na transmissão de valores como sendo de neutralidade. À primeira vista, a professora está intervindo para resolver o problema mas se a situação for melhor analisada verifica-se uma postura de não envolvimento com o problema no sentido da formação da personalidade moral do aluno. É preciso, sim, assumir responsabilidades mas seria esse o procedimento mais adequado para que essa consciência possa ser formada pelas crianças? Talvez não.

#### SITUAÇÃO 04

*A escola “x” está empenhada nas festividades do dia da criança, realizando uma gincana e a classe vencedora vai realizar um passeio. Um dos alunos não contribuiu com as tarefas e ainda provocou briga entre os colegas.*

- *Ele deve participar do passeio? Por que?*

Mais uma vez os conceitos de justiça e respeito aparecem para justificar as posições favoráveis e contrárias à participação do aluno no passeio. O conceito de respeito aparece com maior ênfase em quase todas as respostas. A justiça é evocada porque todos os alunos sabiam das condições em que se realizariam as atividades e o prêmio seria dado àqueles que se esforçassem para realizar as tarefas com êxito. Esta é a base da justificativa de 33,5% das professoras que pensam que a participação do aluno poderá causar distorções na compreensão da relação causa – consequência. Algumas professoras justificam suas respostas assim:

- *“Ele deve se conscientizar que o passeio será um prêmio para os que contribuíram e se empenharam para serem vencedores”.*

- *“Não é justo. Além de não cooperar, briga com os colegas. Deve-se fazer justiça com os que cooperaram”.*

A outra razão explicitada nessa questão é que o coletivo não deve assumir problemas criados individualmente pelos membros do grupo, tendo em vista que todos conheciam as regras do jogo e cada um deveria estar colaborando para que o grupo se tornasse vencedor.

Porém, a maioria das professoras - 62,5%, acha que o aluno deve participar, argumentando que a indulgência por parte dos colegas pode contribuir para uma mudança de atitude. Mais uma vez o coletivo ficaria à serviço do individual apoiando o aluno, proporcionando-lhe outra oportunidade. Entre estas professoras há quase unanimidade em afirmar que não é com castigo que se faz com que as crianças aprendam a respeitar os outros e sim com o diálogo. Esta justificativa apoia-se no respeito devido à pessoa do aluno a quem deve ser oferecida uma oportunidade de refletir sobre os próprios atos.

Ninguém fez menção ao fato de o grupo dialogar com o aluno ou de o próprio aluno desculpar-se com a turma e assim chegar a uma solução baseada num acordo entre as partes, movida pelo diálogo, sob a mediação do professor. Se a solução tivesse apontado para esta possibilidade, o professor poderia estar fortalecendo a individualidade do aluno “faltoso”, evocando sua responsabilidade para com o grupo e, ao mesmo tempo, possibilitando as trocas necessárias ao exercício da cooperação.

De acordo com Puig (1998), a disposição para o diálogo é um dos instrumentos da consciência moral por tratar-se de uma categoria que supõe não apenas os interesses do sujeito mas também inclui o ponto de vista do outro ou dos outros em situações de conflito para chegar a um acordo entre as partes. Entretanto, como ele mesmo admite, é uma capacidade que requer compreensão crítica, conhecimento de si mesmo e dos outros e a possibilidade de refletir sobre as situações lançando mão de critérios racionais e de sensibilidade.

#### SITUAÇÃO 07

*No dia da prova de matemática João esqueceu o lápis. O único colega que tinha um lápis extra era Pedro mas ele não gostava de João e por isso não lhe emprestou. Mariana, então, roubou o lápis e deu a João. Ao descobrir que João estava com seu lápis, Pedro exigiu que a professora punisse João por tê-lo roubado.*

- *João deve contar que foi Mariana quem roubou o lápis? Por que?*

Para 62,5% das professoras a verdade deve prevalecer sempre, seja para demonstrar o quanto Mariana foi solidária, seja para garantir a defesa pessoal de João ou para que cada um aprenda a responder pelos próprios atos ou, ainda, para dar oportunidade ao professor de trabalhar sobre solidariedade. Entretanto, tal qual a Situação dois, o elenco de justificativas apresentado parece denotar uma maneira muito dura de ensinar noções de responsabilidade.

Uma das professoras diz que *“mentira tem perna curta”*, e outra afirma que *“a verdade tem que ser dita não importando a situação”*. Outra justificativa pretende demonstrar a solidariedade de Mariana, mesmo não tendo adotado um caminho convencional para ajudar o colega: *“Para mostrar que houve solidariedade e não roubo”*; ou *“Apesar de Mariana ter sido solidária não é o caso de não dizer à professora, pois ela não deveria ter feito isso”*. Esta postura pode significar uma forma sutil de João livrar-se da acusação uma vez que, de qualquer maneira, foi conivente com a atitude de Mariana ao aceitar o benefício.

Com a justificativa de contar a verdade para defender-se da acusação estar-se-ia utilizando como critério a verdade ou o egoísmo? *“Não é justo que João seja acusado pelo que não fez”* – diz uma professora. Não fez mas concordou em aceitar a oferta da colega, e esta atitude gera cumplicidade, no sentido de culpabilidade.

Outra justificativa que merece destaque é a que evoca a intervenção do professor. Mais uma vez ele é solicitado a intervir na situação e mediar o conflito, tanto para os que acham que João deve contar a verdade quanto para os que pensam ao contrário:

- *“Através do diálogo, entre as partes envolvidas, a professora fará entender que não foi um roubo, mas um empréstimo”*;
- *“A professora deve conversar com Pedro que a solidariedade deve se apresentar nesses momentos”*;
- *“Deve haver um diálogo entre professor e alunos, para ajudá-los a serem solidários uns com os outros”*;
- *“Ele deve contar tudo o que aconteceu para que o professor decida o que fazer”*.

A posição assumida por 33,5% das professoras nos chama a atenção por manifestarem que João não deve entregar a colega. A maioria absoluta deste grupo de professoras alega que João não deve contar porque Mariana o ajudou. Elas expressam um sentimento de cumplicidade sustentado numa espécie de *“troca de favores”*.

Provavelmente estaria configurando-se aqui a representação de uma solidariedade no contravalor. Exatamente a metade destas professoras disse que contaria que a culpada foi Maria, na situação dois, afirmando que a verdade deve prevalecer. A outra metade continuou firme no propósito de respeitar o direito de João de não se manifestar, nem afirmando que a responsabilidade é sua nem culpando a colega, simplesmente aguardando que ela mesma conte o que ocorreu.

Comparando esta situação com outras onde o valor “verdade” está em foco, veremos que 100% dos que pensam a solidariedade como troca de favores nesta situação (S7), optam por contar a verdade, não importando as conseqüências. Isto reforça o contravalor embutido nessa forma de pensar. Tanto nesta situação como na situação dois, contar a verdade, nas circunstâncias expressas, significa delatar alguém. Isto seria correto? O professor deve estimular essa prática na sala de aula?

## **2. Perfil do discurso moral das professoras**

Na análise dos dilemas quatro palavras usadas pelas professoras podem ser ressaltadas: *respeito, verdade, justiça e solidariedade*. Elas aparecem de forma literal ou subentendida nas idéias esboçadas nas respostas aos dilemas morais, ora como justificativa para punições, ora como forma de manter a integridade ou a honestidade de um indivíduo, mas, sobretudo, como forma de evocar valores pessoais na resolução dos conflitos apresentados. Valores provavelmente não internalizados, pois apresentados sob forma de um discurso socialmente aceito, por serem valores desejáveis, mas não incorporados às formas pessoais de pensamento moral pois dependeriam da aprovação interpessoal para serem evocados. Caracterizam formas de pensamento não autônomo, porque a autonomia entendida conforme Berger (1985) a descreveu, seria um processo de interiorização das formas de ser social, onde o indivíduo assume para si o mundo de outrem, podendo modificá-lo criativamente conforme exigido pelas circunstâncias, procurando no contexto, uma maneira de analisar racional e afetivamente os fatos de modo coerente.

O conceito de respeito varia um pouco a cada situação apresentada. Na situação 01, que trata da ajuda aos colegas que não têm condições de adquirir o material escolar, o respeito é evocado tanto pelos que optam pela alternativa de ajudar aos colegas que necessitam do material, quanto pelos que discordam. O respeito serve para justificar ambas

as alternativas, tanto porque as crianças aprenderiam à cooperar, quanto porque não seria justo para com quem esforçou-se para adquirir o material.

A palavra respeito é muito forte também nas situações dois e quatro onde a relação sujeito – grupo se configura de forma que, ao fazer a opção pelo sujeito o grupo pode ser prejudicado. Apenas na situação dois o grupo aparece como prioritário, como que não podendo ser prejudicado em favor de interesses individuais mas, talvez, por causa da iminente ameaça de castigo da professora. Também aparece a palavra verdade como forma de fazer justiça à turma. Justiça aqui significa cada um arcar com as conseqüências dos próprios atos, assumir suas responsabilidades acima de qualquer outra coisa. O fato é que *“os inocentes não podem pagar pelos pecadores”* – como diz uma professora. O sentido de justiça expresso, lembra o princípio do *“fez, pagou”* sem uma preocupação em avaliar e interpretar o contexto da situação para tomar uma decisão eticamente correta.

Esta forma de agir caracteriza a justiça imanente descrita por Piaget (1994) como sendo própria de heterônomos pois caracteriza uma fase bem primária do pensamento infantil sobre a noção de justiça. Na vivência com as crianças pré-escolares e outras com mais idade freqüentemente ouvimos frases do tipo: *“a culpa condena”*. Expressão esta bastante usada em situações de jogo, quando alguém mente para prejudicar outro ou quando uma delas sente-se lesada por algum motivo. Para elas, *“quem rouba perde o jogo”* e é por isso que a culpa condena. Ora, perder o jogo depende das estratégias escolhidas e não implica, necessariamente, em roubar ou não no jogo. Ao verbalizarem expressões similares às comumente encontradas nas situações de julgamento entre crianças, as professoras, adultos cronologicamente, revelam uma forma de pensar que as coloca num estágio primário de heteronomia. É importante destacar que estas professoras representam, aproximadamente, dois terços do grupo pesquisado.

Ainda na situação dois aparece um grupo minoritário de professoras que defende o respeito mútuo, por meio da participação de todos os envolvidos na história: professor, aluno que cometeu o erro, aquele que sabe a verdade e os demais colegas. Para essas professoras, o professor deve ser um mediador e não agir como repressor, o que se encarrega da punição aos culpados. O colega que sabe a verdade funcionaria como o alter ego na conscientização do outro. Aos demais colegas caberia o papel de aprender a julgar o fato de forma contextual e não procurando um culpado.

Uma vez criado um clima de respeito mútuo não serão necessárias ameaças e coerção. O clima de segurança proporciona liberdade para falar de assuntos constrangedores e, assim, estabelecer uma relação de confiança entre os pares. Portanto, o respeito mútuo passa por uma consciência de coletividade, isto é, o respeito à pessoa individualmente não pode estar dissociado do respeito coletivo. Ao garantir o respeito a um sujeito é preciso garantir também o mesmo em relação aos demais participantes do grupo.

O que leva as pessoas a apresentarem argumentos “aparentemente” idênticos para escolhas tão díspares? São modos completamente distintos de entender a resolução do problema. Para o primeiro grupo de professoras o melhor seria deixar o garoto sem participar do passeio (na situação 04), por acreditarem que a necessidade provoca o sentimento de valor. O outro grupo acredita que cuidar do bem do aluno implica em fazê-lo entender a melhor forma de relacionar-se com os colegas e a respeitá-los, tanto no que diz respeito aos seus pertences quanto no respeito a pessoa do outro e ao esforço despendido para conquistar a prêmio. Talvez não caiba aqui um julgamento de valor sobre as duas posições mas, considerando-se o argumento de Piaget (1994) sobre as sanções por reciprocidade, não permitir que o aluno vá ao passeio ou privá-lo do material dos colegas seria fazer uso de sanções por reciprocidade porque o aluno estaria arcando com as conseqüências diretamente relacionadas ao “delito”. Para Piaget as sanções expiatórias seriam aquelas estranhas ao delito, como por exemplo não ir ao parque porque bateu em um colega.

Não obstante, como disse Sánchez (1999), a forma de ser moral é produto das relações sociais e não ocorre independente dos condicionantes sociais. Em nossa sociedade se preza muito a ajuda a alguém necessitado. Neste exemplo as duas coisas se misturam e isto dá a possibilidade de usar o mesmo argumento.

Embora sem uma diferença significativa entre os grupos de opiniões, prevalece o respeito ao indivíduo e esse respeito configura-se na preocupação com o bem estar do aluno, seja para ajudá-lo a superar um problema de ordem afetiva, para despertar nele valores para os quais não possui observáveis – esquemas cognitivos para o reconhecimento e apropriação de um objeto de conhecimento com o qual interage – ou, simplesmente, para ser solidário por questão de empatia. É como se o grupo também tivesse importância mas, o chamado “aluno-problema” teria um atrativo, ou que convidasse a um desafio, a uma forma

de relacionar-se com o outro e com os valores deste, destoando das normais relações instituídas pelos sujeitos.

Na situação quatro, especificamente, configura-se uma ojeriza ao castigo como forma de adquirir, construir uma relação de respeito. O diálogo é apresentado como a forma mais adequada de lidar com a situação, tendo em vista que a coação não possibilita a reflexão e, portanto, não está voltada para a educação da vontade levando o sujeito a arbitrar sobre seu modo de ser e de relacionar-se com as pessoas e coisas de modo equilibrado. De acordo com Piaget (1996), a coação mantém a criança na heteronomia e no egocentrismo pois ambos coexistem sem anular um ao outro. Por outro lado, crianças pequenas não compreendem as regras da reciprocidade e da cooperação e, por isso, necessitam de uma educação que ao mesmo tempo que lhes permitam negociar e lhes possibilitem enxergar os limites das ações individuais e coletivas.

O critério de verdade é evocado de modo geral nas situações, pelas seguintes razões:

- a) cada um tem que assumir os próprios atos;
- b) a verdade tem que ser dita não importando a situação;
- c) porque a honestidade tem que prevalecer;
- d) é uma forma de promover o respeito para com os alunos, julgando o fato pela intenção e não pelas conseqüências.

No campo do valor os conceitos não podem ser absolutizados. Entretanto, nas três primeiras alternativas a tendência para tomar os enunciados como valores absolutos fica clara de tal maneira que um dá sustentação ao outro, assumindo uma dimensão legalista no cumprimento do dever. O valor moral nestas justificativas aparecem como *dever-ser* e assume características de obrigatoriedade levando algumas professoras a preferirem a verdade a qualquer preço. No entanto, quanto mais elevado é o nível moral dos sujeitos mais relativizados se tornam os preceitos e as normas. Como disse Werneck (1996), o valor mobilizador das ações torna-se “*o bem*” enquanto valor ético que explicita-se no “*dever-fazer*”. A consciência do dever-fazer como valor ético é fruto de reflexão e escolha pessoal, isto é, da possibilidade de o sujeito ser livre para pensar e agir sem que seja vigiado ou punido. É a garantia de poder arbitrar sobre a melhor maneira de resolver uma situação conflituosa sem que seja coagido a tomar partido por uma ou outra forma de autoridade.

Entendemos que para se garantir uma educação pautada em princípios éticos, mesmo respeitando os fatores culturais que podem estar neles imbricados, é imprescindível haver professores com grau cada vez maior de autonomia. A postura expressa nas três primeiras justificativas para justificar o critério de verdade são reveladoras da heteronomia das professoras. A regra foi estabelecida e não pode ser alterada, é como se elas também não pudessem ser as legisladoras, alterando a verdade existente por outra capaz de ser validada socialmente. Assim, mais uma vez, surge a inconsistência do pensamento moral das professoras. Apenas a última alternativa contempla os pressupostos de um conviver ético. A preocupação não é julgar o ocorrido pelas conseqüências mas pela intenção de quem praticou. O foco muda “*do que foi feito*” para o “*por que foi feito*” e essa mudança de olhar lança mão de outros critérios para o julgamento da ação. Nessa forma de agir existe um princípio de autonomia que possibilita uma análise do fato que considera o outro como pessoa, como igual, e, portanto, merecedor de respeito. Essa forma de pensar é o embrião do conceito de justiça como equidade.

O conceito de solidariedade aparece de modo curioso na situação sete (S7), entre as professoras que afirmam que João não deve contar que foi Maria quem roubou o lápis. 75% dessas professoras afirmam que João não deve fazer isto porque Maria quis ajudá-lo e dão pistas que nos permitem concluir que essa forma de solidariedade é sustentada numa espécie de acordo apoiado no favor prestado, dando à entender que se o ocorrido tivesse beneficiado a outro colega e João soubesse a verdade, estaria livre para contá-la pois não estaria perdendo nem ganhando coisa alguma. A pista mais forte para esta conclusão está em outra situação semelhante em que afirmam que a verdade tem que ser dita independente das circunstâncias. O conteúdo moral embutido no dito popular “*Uma mão lava a outra*”, apesar de não ter sido lembrado pelas professoras, poderia retratar a distorção do conceito de solidariedade evocado na situação.

Creemos que essa forma de entender a solidariedade está carregada de contravalor. O contravalor, conforme definição de Werneck (1996), é o oposto do valor, sendo-lhe nocivo e configura-se no mal moral que opera no campo do egoísmo, relativizando o valor em benefício próprio. Segundo Werneck (1996), os contravalores não são por si mesmos objetos de escolha. A opção por eles se faz quando apresentam-se como valores, mascarados, confundindo o sujeito que os procura.

De modo geral, o discurso contido nas respostas aos dilemas traz consigo alguns princípios de ação pedagógica que constituem-se em concepções morais que podem ou não estar presentes na prática pedagógica das professoras – porque essas conclusões estão pautadas em situações hipotéticas. Há momentos em que lançam mão dos recursos do diálogo e evocam a figura do professor mediador para resolução de conflitos e em outros usam de coerção e de regras prontas. Entretanto, predomina a forma coercitiva de agir e a crença de que o professor tem o poder para resolver questões tão complexas como da convivência sócio-moral dos alunos. É possível que tal inconsistência possa estar revelando algum indício de redefinição do papel do professor mas ainda é cedo para aceitar essa conclusão.

O castigo também aparece nas respostas mas perde espaço para o diálogo. As professoras acreditam piamente na força do diálogo e sugerem conversar com os envolvidos nos conflitos em quase todas as situações. Não fica muito claro se essa conversa funcionaria como uma oportunidade para a criança refletir sobre os próprios atos ou apenas um momento em que o professor poderia passar alguma lição de moral para fazê-la mudar de atitude. Se assim for poderá comprometer o êxito da intervenção, uma vez que o processo de formação de conceitos supõe a experiência. A criança não apreende conceitos com discursos teóricos apenas, ela precisa vivenciar situações que a permitam refletir e a relacionar causa e efeito, ganhos e perdas.

Observa-se, ainda, uma tendência muito forte para um discurso e uma educação de princípios moralistas com marcas de legalismo. Em alguns momentos aparecem indícios de um discurso autônomo em um número bem reduzido de professoras, mas são apenas momentos isolados do discurso pois não apresenta coerência interna ao opinar em situações semelhantes. A autonomia ainda é muito frágil ao esboçar juízos de valor e princípios para a ação pedagógica, pois apesar dos dilemas apresentarem duas alternativas de escolhas, uma terceira não estava descartada porque as respostas eram abertas. Poucas professoras conseguiram enxergar essa possibilidade e isto pode ter relação com a formação sócio-moral delas, porque trabalharam com atitudes estereotipadas como boas ou más. Isto faz sentido na medida em que compreendemos que a forma de ser moral é produto da cultura de uma sociedade e dos mecanismos de socialização do sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER**, Peter L. e **LUCKMAN**, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.
- KOLLER**, Silvia H. e **BERNARDES**, Nara M.G.. **Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg**. In.: Estudos de Psicologia – V 2, nº 2 (jul/dez, 1997). Natal, UFRN. Edufrn.
- PIAGET**, Jean. **O Juízo Moral na Criança** / Jean Piaget ; Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo : Summus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Os procedimentos da educação moral**. In.: Cinco Estudos de Educação Moral./Jean Piaget .../ et al./: Org. Lino de Macedo – São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.
- PUIG**, Josef Maria. **A construção da personalidade moral**/ Josef Maria Puig; Trad. Luizete G. Barros e Rafael C. Alcarraz. Ed. Ática,1998.
- \_\_\_\_\_. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal** / trad. Ana V. Fuzatto; revisão técnica: Ulisses F. de Araújo. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SAVATER**, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Mônica Stahel – São Paulo; Martins Fontes, 1998.
- VERNECK**, Vera Rudge. **Educação e Sensibilidade** : um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1996.