

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

**Respeito e docência: um estudo de Epistemologia Genética com
professores do Ensino Fundamental**

JAQUELINE BARBIERI PIERETTI

**PORTO ALEGRE
2013**

Jaqueline Barbieri Pieretti

**Respeito e docência: um estudo de Epistemologia Genética com
professores do Ensino Fundamental**

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: Dr^a Tania Beatriz Iwaszko Marques

**PORTO ALEGRE
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Pieretti, Jaqueline Barbieri
Respeito e docência: um estudo de Epistemologia
Genética com professores do Ensino Fundamental /
Jaqueline Barbieri Pieretti. -- 2013.
101 f.

Orientadora: Tania Beatriz Iwazsko Marques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Respeito Mútuo. 2. Autoridade docente. 3. ;
Relações Interpessoais. 4. Educação Moral. 5.
Epistemologia Genética. I. Marques, Tania Beatriz
Iwazsko, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Tania Marques, que, com indiscutível sabedoria e ética, me desafiou e me orientou ao longo do estudo, estabelecendo uma relação de confiança e respeito comigo.

Aos professores que se dispuseram a participar das entrevistas, possibilitando a investigação sobre suas concepções.

Aos professores que gentilmente participaram da banca, contribuindo significativamente com a qualificação desta pesquisa: Darli Collares, Fernando Becker, Jakeline Andrade e Jaqueline Picetti.

Aos meus alunos de hoje, de ontem e de amanhã, por incentivarem minha qualificação docente e participarem com espontaneidade e alegria do meu cotidiano.

Às minhas colegas de mestrado por compartilharem ao longo de todo período de estudo seus conhecimentos, suas vivências e reflexões.

Ao meu marido por estar presente na minha vida, me incentivando, apoiando e alegrando meus dias.

Aos meus amados pais e à minha irmã por serem tão especiais e únicos na minha vida.

Às minhas colegas da Escola Projeto por fazerem parte do meu processo de formação de docente, compartilhando comigo suas experiências e conhecimentos.

Às minhas queridas “amigas facedianas”, pelo companheirismo, pelos conselhos, pelas risadas, pela amizade.

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 2011, p.90)

RESUMO

O presente trabalho investigou concepções de respeito de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a construção de relações de respeito mútuo na sala de aula e com o desenvolvimento da autonomia moral infantil. O principal referencial teórico foi a Epistemologia Genética, especialmente o Desenvolvimento Moral na obra de Jean Piaget. A coleta de dados foi realizada com treze professores de diferentes instituições escolares e foi organizada em duas etapas, sendo a primeira o registro escrito a respeito de uma situação narrada em terceira pessoa, que serviu de base para a realização de uma entrevista semi-estruturada, orientada pelo método clínico piagetiano. Os dados coletados permitiram a análise a partir de duas categorias principais: a relação entre o professor e o aluno e a construção de um ambiente sociomoral. Em cada uma destas instâncias foram verificadas concepções de respeito relacionadas às dimensões do respeito unilateral e do respeito mútuo e refletiu-se sobre suas interferências para o cotidiano escolar.

Palavras chave: Respeito Mútuo; Autoridade docente; Relações Interpessoais; Educação Moral; Ambiente Cooperativo; Epistemologia Genética.

ABSTRACT

This thesis has investigated primary teachers' respect conceptions and how these concepts relate to building relations of mutual respect in the classroom and the development of child moral autonomy. Genetic Epistemology is the theoretical basis of this research, particularly Moral Development in the work of Jean Piaget. Data collection was conducted with thirteen teachers from diverse educational institutions and organized in two steps: first, written records about a situation narrated in the third person were made; second, a semi-structured interview, based on previously collected data and guided by Piagetian clinical method, was conducted. This collected data allowed the analysis from two main categories: the relations among teachers and students and the construction of a cooperative environment. In each of these categories, conceptions of respect related to the dimensions of unilateral and mutual respect were noted as well as their interference on the school routine was observed.

Key Words: Mutual Respect; Teaching Authority; Interpersonal Relations; Moral Education; Cooperative Environment; Genetic Epistemology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A MORALIDADE NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA	13
1.1. Epistemologia Genética e moralidade na obra de Jean Piaget.....	13
1.2. Desenvolvimento moral: da anomia à autonomia	16
1.3 O Respeito e a Lei Moral.....	19
1.4 Moralidade e Docência.....	20
2. METODOLOGIA	26
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
3.1 O conceito de respeito para os professores	32
3.2 O respeito na relação entre o professor e o aluno	38
3.2.1 Autoridade ou autoritarismo?.....	38
3.2.2 A segurança e o controle emocional do professor	47
3.2.3 O professor como modelo moral	52
3.2.4 O vínculo afetivo entre o professor e o aluno	57
3.2.5 O respeito pelo tempo de aprendizagem do aluno	62
3.3 A Escola como um espaço de socialização.....	66
3.3.1 A convivência e os conflitos entre pares.....	66
3.3.2 As regras na sala de aula.....	73
3.3.3 As sanções.....	77
3.3.4 A cooperação na sala de aula	82
3.3.5 A gestão da sala de aula	84
3.3.6 A Escola como um ambiente moral	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE - Termo de Consentimento Informado	101

INTRODUÇÃO

A escola, além de promover a aprendizagem de conteúdos, oportuniza a relação entre pessoas: alunos, professores, funcionários, familiares e a comunidade em geral. Tendo em vista que a socialização, o saber conviver em grupo, é uma habilidade que precisa ser aprendida, como a escola pensa a socialização de seus alunos? A escola considera este saber como algo a ser aprendido, e, portanto, trabalhado? Questões como essas deram origem à escolha da temática desta pesquisa, que trata das concepções sobre respeito de professores de ensino fundamental.

O estudo sobre esta temática iniciou durante a graduação do curso de Pedagogia¹. Desde o início da minha prática em escolas, no ano de 2007, observei a constante incidência de conflitos e situações de indisciplina, como o descumprimento das regras da escola pelos alunos, o conflito entre pares e o enfrentamento dos alunos aos professores. Constantemente questionava minhas ações, com a certeza de que, para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, minhas intervenções não poderiam ser impulsivas, mas embasadas em estudos sobre o processo de socialização das crianças. Comecei a me interessar pela temática e a buscar materiais que respondessem alguns questionamentos: O que fazer quando um aluno descumpra uma regra? Por que ele está fazendo isso? O que devo fazer?

Tive a oportunidade de estagiar na Escola Projeto e logo percebi a importância que esta instituição atribui ao processo de socialização e desenvolvimento moral dos alunos, pois estas questões eram consideradas também como conteúdos a serem aprendidos e, portanto, eram objetos de estudo e reflexão dos professores. Interessei-me mais pela temática e tive acesso a materiais e situações observadas na prática escolar que oportunizaram mais reflexões a respeito, principalmente em relação à convivência entre os alunos e à autoridade do professor.

Mas foi no final do curso de graduação em Pedagogia que conheci de forma mais aprofundada a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget e outros importantes autores que pesquisam este tema, durante a elaboração do trabalho de

¹ Graduei-me no curso de Pedagogia, na UFRGS, no ano de 2010.

conclusão, intitulado *Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e desenvolvimento moral*, apresentado em 2010. Nessa pesquisa, foi investigado o pensamento de crianças em relação à disciplina escolar, relacionando com a evolução do pensamento heterônomo ao pensamento autônomo. Também foi problematizado o papel da escola e a intervenção do professor no desenvolvimento moral dos alunos.

Atualmente, leciono na mesma escola e, após muitas leituras, estudos e reflexões sobre o assunto, percebo o quão complexo e importante para a educação ele é, e como é pouco explorado. Portanto, a presente pesquisa tem como temática central a educação moral, mais especificamente, as relações de respeito na sala de aula.

Vinha e Tognetta (2011) realizaram uma pesquisa em que professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram questionados sobre suas maiores dificuldades no cotidiano escolar. Para a maior parte dos sujeitos, as principais dificuldades estão relacionadas à má qualidade das relações que se estabelecem na escola, especialmente na sala de aula, também chamadas por eles de “indisciplina, violência, agressividade ou falta de respeito por parte de seus alunos” (p. 11). Para as pesquisadoras, fica claro que estas respostas remetem às relações interpessoais na escola e, conseqüentemente, aos conflitos que são originados a partir da convivência.

Acredito que muitos outros professores também encaram a socialização dos alunos e a relação com eles como um grande desafio em seu trabalho, e consideram os conflitos e situações de indisciplina como fatores que atrapalham a aprendizagem na sala de aula. Atualmente, as famílias estão menores e os espaços de convivência, além da escola, estão cada vez mais escassos, portanto, a escola assume o espaço de maior socialização para as crianças, pois é onde de fato elas convivem com pessoas, que não seus familiares. Assim, a família e a escola assumem um importante papel no processo de socialização e moralização das crianças, e, se o saber conviver deve ser aprendido, é nestes espaços que as crianças aprendem, ou deveriam aprender.

No momento histórico atual, a escola busca a consolidação de propostas que, diferente das propostas tradicionais de educação, sejam mais coerentes com o contexto em que se vive. Portanto, são peculiares deste momento histórico as dúvidas

e incertezas oriundas desta busca por um modelo de educação moral que seja contrário ao autoritarismo e à permissividade sem limites. Não queremos que o respeito dependa do medo, tampouco que o espaço escolar reproduza o individualismo, identificado por La Taille (2009) na sociedade atual que, para ele, é constituída pela “cultura da vaidade”, na qual “a ação correta consiste naquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros” (p.227).

A palavra respeito é muito citada no ambiente escolar, muitas vezes na expressão “falta de respeito”, e observa-se que esta é uma questão que, por vezes, incomoda os professores, os alunos e a equipe da escola em geral.

Considerando a importância da postura do professor para as relações que se estabelecem na sala de aula, e sabendo que ela é guiada pelas suas concepções e seu nível de desenvolvimento moral, apresento como problema desta pesquisa: Quais as concepções de respeito de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como elas podem repercutir na rotina escolar?

A partir do problema de pesquisa, surgem questões específicas:

Como as concepções de respeito dos professores podem interferir nas relações de respeito na sala de aula?

Como as concepções de respeito dos professores podem se relacionar com a construção da autonomia dos alunos?

O principal objetivo do trabalho é conhecer juízos de professores em relação ao respeito na sala de aula, relacionando com duas formas de respeito: o respeito unilateral e o respeito mútuo. Constitui objetivo, também, refletir sobre como os professores podem interferir nas relações sociais na sala de aula e no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

A investigação das concepções de respeito de professores oferecerá elementos para compreender melhor as relações de respeito que se estabelecem em sala de aula, e refletir sobre alternativas para que a sala de aula seja um ambiente em que o respeito mútuo prevaleça. Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a temática da moral, e, conseqüentemente, oportunizar aos educadores novas reflexões sobre o respeito na sala de aula.

A escolha do respeito como conceito principal deste estudo se deu porque o cerne das relações humanas está no respeito. Para Piaget (1994), é o adulto que insere a criança no mundo moral, e o respeito estabelecido inicialmente pela criança advém dessa relação hierárquica, quando o sujeito sabe que deve respeitar aquele que lhe é superior. E, portanto, este respeito é motivado pelo medo ou admiração pela autoridade.

O respeito mútuo, dimensão mais ampla de respeito, não é imposto, mas construído, e, portanto, depende das interações entre o sujeito e o meio. Se a criança vivencia apenas situações hierárquicas, em que o respeito pelo outro é imposto, terá mais dificuldade para desenvolver a reciprocidade. Portanto, creio que a atuação do professor é determinante para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e para a construção de um ambiente sociomoral em sala de aula. Quando o professor reafirma uma relação de respeito unilateral, exigindo o respeito do aluno, sem respeitá-lo, está contribuindo para a conservação do respeito unilateral e consentindo com a imposição das regras e com o seu cumprimento heterônomo.

Conhecer as concepções de respeito de professores permitirá também analisar as relações de respeito às quais o professor atribui maior importância e refletir se suas concepções são norteadas por princípios morais e éticos.

Parte-se da hipótese de que os professores consideram o respeito necessário para o relacionamento com os alunos e o bom andamento da aula, entretanto, não têm consciência de suas interferências nesse processo.

Destaco, a seguir, algumas das pesquisas realizadas neste Programa de Pós-Graduação que relacionam a ação docente ou os juízos dos professores com o desenvolvimento moral dos alunos. Jakeline Andrade (2003) disserta sobre o ambiente sociomoral e as relações que se estabelecem nele, principalmente a relação professor-aluno, e o quanto interferem no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Maria Célia Rossetto (2005) discute a prática em sala de aula, mediada pelo professor, no desenvolvimento da autonomia, cidadania e responsabilidade crítica do aluno, buscando a confirmação do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Andréa Gallego (2006) disserta sobre o quanto a relação com um professor significativo contribui com o desenvolvimento moral de adolescentes. Jakeline

Andrade (2008), em sua tese de doutorado, investiga o juízo moral de professores relacionado à ética docente, destacando a importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento do sujeito. Fernanda Cañete Vebber (2009) investiga a compreensão de professores sobre a ação docente para a construção da moralidade e reflete sobre a responsabilidade dos professores de educar moralmente.

Os trabalhos citados, como a presente pesquisa, foram embasados teoricamente na Epistemologia Genética e em seus pressupostos sobre o desenvolvimento moral. Todos confirmam a importância do estudo da temática e a interferência docente no processo de construção da autonomia dos alunos e na construção de um ambiente que contribua para este processo, bem como ressaltam a importância da constante reflexão dos professores sobre esta temática, de modo que suas ações sejam conscientes e coerentes com a teoria do desenvolvimento moral.

Apresento, no primeiro capítulo, as bases teóricas da pesquisa, abordando a moralidade na perspectiva construtivista de Jean Piaget, as etapas do desenvolvimento moral, o conceito de respeito e o papel da escola e do professor para o desenvolvimento da moralidade. No segundo capítulo apresento a metodologia proposta e o percurso da coleta de dados.

No capítulo seguinte os dados coletados foram organizados em três principais categorias de análise: O conceito de respeito para os professores, O respeito na relação entre o professor e o aluno, A Escola como um espaço de socialização. Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa.

1. A MORALIDADE NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Apresenta-se, a seguir, uma revisão sobre a Epistemologia Genética, teoria que estuda a construção do conhecimento, com enfoque no tema da moralidade. Esta fundamentação teórica foi dividida nos seguintes subitens: *Epistemologia Genética e moralidade na obra de Jean Piaget*, no qual abordo os principais pressupostos teóricos do estudo, situando o estudo da moralidade na obra do autor; o subitem *Etapas do desenvolvimento moral*, no qual caracterizo a sua progressão; *O Respeito e a Lei Moral*, no qual aprofundo o conceito de respeito para Jean Piaget e as relações feitas por ele entre teorias de outros autores. Por fim, relaciono a moralidade com o meio social, a escola e o professor no subitem *Moralidade e Docência*.

1.1 *Epistemologia Genética e moralidade na obra de Jean Piaget*

Jean Piaget foi um importante estudioso da psicologia do desenvolvimento, e, ao longo de sua vida, buscou compreender a constituição da inteligência humana, construindo a teoria da Epistemologia Genética. Para esta teoria, o sujeito tem papel ativo no processo de aprendizagem, pois concebe o desenvolvimento como uma construção do sujeito em interação com o meio, ou seja, a interação entre sujeito e meio é primordial para o desenvolvimento e a construção da capacidade cognitiva.

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que lhe importariam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 1978, p.6).

Portanto, a ação do sujeito é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem. Como afirma Becker (1994, p.92), “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá um novo conhecimento, se ele agir e problematizar sua ação.”

Piaget encontrou características comuns no desenvolvimento dos sujeitos e identificou estádios de desenvolvimento, nos quais as estruturas construídas em cada um são condição prévia para as estruturas que serão construídas na etapa seguinte. Como afirma Marques (2005, p.55), “a partir do nascimento, inicia-se o desenvolvimento cognitivo e todas as construções do sujeito servem de base para outras”. Becker (2003, p.17) compreende a construção do conhecimento como “condição prévia, em cada patamar, de qualquer aprendizagem (condição prévia significa estrutura; o conteúdo deve ser entendido como meio e não como objetivo)”. Portanto, em cada estágio, o que caracteriza a aprendizagem são as estruturas construídas, e não o conteúdo em si aprendido. Piaget (*apud* MONTANGERO e MAURICE NAVILLE, 1998, p.178) afirma que as estruturas cognitivas são construídas progressivamente, como resultado de uma gênese que constitui “a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa, e isto segundo uma regressão sem fim”.

Para Piaget (1973), quatro fatores explicam o desenvolvimento humano: a hereditariedade, ou seja, a maturação interna, a experiência física e lógica matemática a transmissão social, e, por fim, a equilibração. O desenvolvimento cognitivo caracteriza-se por uma ordem de sucessão, na qual, mesmo que a cronologia varie de um indivíduo a outro, a ordem de estádios será a mesma, pois cada etapa se constitui na construção de estruturas específicas, que serão necessárias para a próxima. Os estádios também são caracterizados pelo caráter integrativo, pois “as estruturas construídas numa dada idade se tornam parte integrante das estruturas da idade seguinte” (PIAGET, 1973, p.364).

Na obra *Inteligência e Afetividade*, Piaget (2005) explica que afetividade é considerada a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo, portanto, é um fator relevante ao desenvolvimento. Apesar de não modificar as estruturas construídas pelos sujeitos, o afeto poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento da inteligência.

Segundo Piaget (2005), os desenvolvimentos cognitivos e afetivos ocorrem em paralelo, pois cada estrutura cognitiva depende de um nível de desenvolvimento afetivo. Para cada nova estrutura há uma nova regulação energética. La Taille (2009,

p.225) complementa esta relação afirmando que a ação moral depende tanto de dimensões afetivas quanto de dimensões intelectuais. Para ele, a responsabilidade moral do sujeito só existe com a razão, e para a moralidade é essencial que tomemos consciência dos valores que movem nossas ações. “Tomar consciência dos nossos valores, refletir sobre eles e, se necessário, modificá-los, eis um dos papéis da razão como reguladora de nossos juízos morais” (LA TAILLE, 2009, p. 225). Portanto, o desenvolvimento cognitivo é condição para o desenvolvimento moral, mas não é suficiente.

Em *O Juízo Moral na Criança*, publicado em 1932, Piaget (1994) investiga a construção da regra, a partir da observação de crianças de diferentes idades brincando, e de entrevistas que consistiram em questionamentos a partir da narração de histórias que envolviam situações de injustiça, roubo, mentira e desajeitamentos.

Em outras obras, ele estabelece relações com a cognição, entretanto, ao analisarmos sua obra, percebe-se que este não foi seu tema central de estudo. Lia Freitas (2003) reconhece este estudo como precursor desta área de estudo, entretanto, o considera um projeto inacabado. A autora identificou em uma das primeiras obras de Piaget, nomeada *Recherche*, escrita em 1918, sua intenção de, após investigar a construção do conhecimento, se dedicar ao processo de construção da moralidade. Entretanto, devido à complexidade do primeiro estudo e ao seu nível de aprofundamento, ele durou mais do que o planejado.

Para Piaget (1994, p.23), a moral consiste “num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Seu estudo sobre a moralidade se baseia, principalmente, em compreender o processo no qual a consciência humana constrói o respeito pelas regras. Freitas (2003, p.60) considera a obra como um “estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral”.

Na mesma obra, o psicólogo observou uma progressão no desenvolvimento moral das crianças e caracterizou as etapas deste processo, de acordo com a forma como a criança se relaciona com a regra.

1.2 Desenvolvimento moral: da anomia à autonomia

Ao analisar a prática das regras pelas crianças, Piaget (1994) observou que as crianças pequenas estabelecem rituais motores enquanto manuseiam as peças dos jogos. Esses rituais estão relacionados ao processo de assimilação e acomodação do estágio sensório motor, no qual o bebê organiza suas ações através de esquemas, e, portanto, não se constitui como uma ação moral. Nesta etapa do desenvolvimento moral, chamada anomia, a criança não tem consciência da regra, nem mesmo o sentimento de obrigatoriedade, que será construído posteriormente, através da relação de respeito estabelecida com o adulto.

Para a criança passar a reconhecer e respeitar a regra, é necessária a imposição do adulto, ou seja, a coação. Como afirma Piaget (1994), é o adulto que introduz a criança no mundo moral, e, devido à hierarquia desta relação, ela é guiada pelo respeito unilateral. O sentimento de obrigatoriedade que leva a criança a cumprir a regra depende de imposição externa, portanto, ela não fará porque acha importante para o consenso coletivo, mas devido à relação de respeito que tem pelo adulto, ou seja, cumprirá a regra para preservar o carinho do adulto ou pelo medo das sanções impostas por ele. Nesta etapa, nomeada heteronomia ou realismo moral, a regra é considerada pela criança como uma lei divina, que não pode ser questionada. “A regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1994, p.34).

As regras são apresentadas pelo adulto e são encaradas pelas crianças como orientações sobre como agir moralmente. A criança percebe se suas ações condizem com as regras sociais impostas, e sabe, portanto, se está agindo moralmente. Menin (1996, p.40) ressalta que, quando tem o pensamento heterônimo, o respeito da criança dependerá da presença da autoridade: “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazemos tudo o que nos der na telha!”.

Esta etapa caracteriza-se pelo encontro da coação social e do egocentrismo, pensamento em que não se dissocia o seu eu dos outros, do mundo social. Sobre esta relação, Piaget (1994, p.81) afirma que a coação adulta influencia na permanência do pensamento egocêntrico na criança, já que “para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis”.

Conforme se desenvolve moralmente, a concepção da criança sobre a regra muda, o caráter coletivo das regras é construído, ou seja, se constrói a noção de que a existência das regras é fundamental para a convivência em grupo. Então, nesta etapa, a criança construirá sua autonomia moral, pois, progressivamente, o cumprimento da regra não dependerá mais da imposição do adulto, mas do seu compromisso moral com o outro.

O sentimento de respeito torna-se interior ao indivíduo e a criança estabelece relações de respeito a partir do respeito mútuo, da cooperação e da reciprocidade. “O sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito” (LA TAILLE, 2008, p. 85).

Ao longo do desenvolvimento, as crianças refletem sobre o sentido e o objetivo dos mandamentos e proibições, atribuem mais valor à justiça, pois deixam de considerar a regra como uma lei sagrada e entendem que ela “é criada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral” (PIAGET, 1994, p.34).

Este estágio do desenvolvimento moral foi denominado por Piaget (1994) de autonomia moral. Pensar de forma autônoma não é pensar de forma individual, mas pensar e agir sobre as regras a partir do respeito pelo outro e por si mesmo, a partir de princípios morais, avaliando as regras de acordo com cada situação. Para La Taille (2009, p.227), quando o indivíduo está conquistando a autonomia, a moral se transforma em objeto de conhecimento cada vez mais refletido e “os princípios ganham paulatinamente primazia em relação às regras, os equacionamentos e a sensibilidade moral se sofisticam, e a liberdade de pensar e de agir se amplia”.

As relações de cooperação, definidas como “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET *apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE 1998, p.120), são essenciais para a construção do pensamento autônomo, pois, na relação entre pares, os sujeitos podem refletir e elaborar novas regras a partir do consentimento comum.

Da mesma forma que o egocentrismo se relaciona com a coação adulta, a descentração, pensamento oposto, está relacionada às relações cooperativas. Para Piaget (*apud* MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.137), descentrar o pensamento consiste em “deslocar seu centro e comparar uma ação com outras possíveis, particularmente com a ação de outras pessoas”. A cooperação exige a participação de todos os sujeitos envolvidos e, para que as decisões e reflexões partam do consentimento comum, é preciso que todos exponham seu ponto de vista e o coordenem com o ponto de vista do outro. Como expõe Menin (1996, p.52):

Numa relação de mais igualdade com os outros as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que um pensa de um jeito, outro de outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra, que um gosta de algo e outro do oposto.

Por isso, “A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral” (PIAGET, 1994, p.66). La Taille (1992) explica que as relações de cooperação representam o mais alto nível de socialização, e, por isso, possibilitam o desenvolvimento da autonomia. “Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas” (LA TAILLE, 1992, p.20).

Segundo Piaget (1994), a autonomia é a meta do desenvolvimento moral, é a superação da moral heterônoma. Porém, Duska e Whelan (1994) afirmam que um mesmo indivíduo pode ser autônomo para o cumprimento de algumas regras e heterônomo para o cumprimento de outras.

1.3 O Respeito e a Lei Moral

Em *Estudos Sociológicos*, Piaget (1973, p. 219) define respeito como “o sentimento de indivíduo a indivíduo que exprime o valor atribuído, seja por aquele que se sente inferior (respeito unilateral), seja por um dos dois ao outro e reciprocamente (respeito mútuo)”. O autor considera o respeito, sentimento fundamental para a vida moral, ideia defendida também por Kant, Durkheim e Bovet. Entretanto, ao relacionar a lei moral e o respeito, esses filósofos não chegaram a um acordo, sendo que, em *O Juízo Moral da Criança*, Piaget relaciona o respeito e a lei moral, contrapondo a teoria de Immanuel Kant e Émile Durkheim com a de Pierre Bovet

Para Kant e Durkheim, a lei moral antecede o respeito, e é a partir da obediência pela lei moral que o indivíduo respeita e é respeitado, enquanto que para Bovet a lei moral é consequência do respeito pelas pessoas e acredita-se que o indivíduo só respeitará a lei moral se tiver uma relação de respeito com o outro. Para Bovet, o respeito consiste numa “relação *sui generis* de natureza afetiva, na qual o amor e o medo são, em doses diversas, os constituintes característicos” (BOVET, 1912 *apud* FREITAS 2002, p.304). Piaget concorda com o pressuposto de Bovet e, guiado pelos dados de sua pesquisa, certifica-se que o respeito pelas pessoas antecede o respeito pela lei moral: é na heteronomia que a criança desenvolve um respeito unilateral pelo adulto e que então obedece as leis devido a este respeito, que pode ser traduzido também como amor e/ou medo. Piaget e Bovet concordam que o respeito só existe a partir da relação entre pessoas. Porém, apesar de identificar-se com a tese de Bovet, Piaget questiona um aspecto: como a criança conseguirá ter uma consciência autônoma se o respeito decorre apenas da autoridade?

Em concordância com Emmanuel Kant, Piaget identificou duas morais, a moral heterônoma e autônoma, e estabeleceu uma nova relação entre ambas: o aspecto progressivo. Deste modo, identificou o processo que leva o indivíduo a atingir o pensamento autônomo e superar a autoridade, e a importância das relações de cooperação para tal processo. Este tipo de relação representa o mais alto nível de socialização, pois nela não há imposição de um lado e submissão de outro, mas

“limita-se a obrigar os indivíduos a ‘se situarem’ uns em relação aos outros” (PIAGET,1994, p.295), e, por isso, é essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Piaget caracteriza dois tipos de relações pessoais, a coação e a cooperação, cada uma característica de uma etapa do desenvolvimento moral, e, portanto, de uma relação de respeito. Como afirma La Taille (1992, p.61):

Justamente a idéia de cooperação, oposta à de coação. De fato, é fácil compreender como esta última garante uma “moral comum”, sendo a moral exterior aos indivíduos e imposta a eles pela sociedade [...] Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa fazer “igual ao outro”, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro.

Freitas (2002), ao comparar as teorias de Kant e Piaget, além de encontrar tais relações, identifica o aspecto evolutivo da teoria do segundo em relação ao primeiro, e considera que a teoria de Jean Piaget pode ser entendida como um kantismo evolutivo. “Para Kant, todo ser humano é capaz de agir eticamente; para Piaget, todo o ser humano pode tornar-se capaz de ação moral, graças às trocas que estabelece com o meio” (FREITAS, 2002, p.307).

1.4 Moralidade e Docência

La Taille (2009) considera a moralidade um objeto de conhecimento e explica que ela é composta por regras, princípios e valores. As regras são definidas por ele como “formulações verbais que apresentam, com clareza, o que deve ou não deve ser feito” (LA TAILLE, 2009, p.225), e têm duas virtudes: a clareza e a precisão. Entretanto, apresentam limitações, pois não explicam o motivo de sua existência, apenas ditam uma ordem. Outra limitação é que são específicas e devem ser adaptadas em cada situação, diferente dos princípios, “matrizes das quais são derivadas as regras” (p.225), que não dizem propriamente o que fazer, mas em nome do que agir.

Piaget identificou diferenças entre as regras observadas nos jogos e as classificou em regras constituídas e regras constituintes. As regras constituídas são

decididas a partir do consentimento mútuo e quando alteradas não interferem no espírito do jogo, já as regras constituintes, também nomeadas como princípios funcionais, determinam os princípios fundamentais de justiça, pois garantem ao jogo “a primazia da justiça sobre a sorte, ou do esforço sobre o ganho fácil” (PIAGET, 1994, p. 84).

Neste sentido, fica claro que o professor pode sempre relacionar as regras da turma e da escola com seus princípios fundadores, pois, sabendo e elegendo princípios morais, os alunos poderão criar regras e modificar outras, e, assim, desenvolver o pensamento autônomo, relacionando a existência das regras com o convívio em grupo. Vinha (2000) afirma que o adulto pode intervir e propiciar que a criança construa sua autodisciplina, e explica:

Para haver a legitimação das normas morais e a construção de uma autodisciplina, deve-se possibilitar à criança a descoberta da necessidade dessa disciplina e do cumprimento das regras na própria ação. Assim, ela é levada a construir por si mesma ‘instrumentos que a irão transformar’, partindo de uma construção anterior. (VINHA, 2000, p.243)

Os valores são considerados por La Taille (2005) como investimentos afetivos. O indivíduo atribui valor a objetos, pessoas ou ideias quando estes lhe comovem, não lhe deixam indiferente. E mesmo que os valores estejam no âmbito afetivo, é importante que sejam um objeto de reflexão na sala de aula, como afirma La Taille (2009, p.225): “às vezes não temos consciência dos valores que movem nossas ações, e, nesse caso, se possível (nem sempre o é, porque há razões inconscientes), é desejado um trabalho de tomada de consciência”. Esta tomada de consciência torna-se necessária para o âmbito moral, pois só podemos decidir sobre como agir se estivermos embasados na razão. Nem sempre as crianças sabem dizer o motivo de terem agredido o professor ou um colega, e ajudá-las a tomar consciência de seus valores e de suas ações poderá contribuir para que, cada vez mais, a moral seja um objeto de conhecimento, e suas ações mais embasadas no respeito mútuo. Como afirma Piaget (1994), é a vida social que trará ao indivíduo condições de se compreender e, portanto, aprender a viver em sociedade.

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 vital. (PIAGET, 1994, p.297)

A dimensão racional da moral se relaciona com a liberdade, a livre escolha de saber como agir, ou seja, a consciência autônoma. As crianças nem sempre são responsáveis moralmente, pois estão desenvolvendo a capacidade de eleger critérios para agir e, portanto, o papel do adulto como autoridade é fundamental para este processo de desenvolvimento. Andrade (2008) afirma, em sua tese, que a escola poderá promover uma aprendizagem para a vida, propondo uma expansão do pensamento educacional para além dos conteúdos, das regras e dos bancos escolares, e oportunizar, assim, uma reflexão do real significado da escola na vida dos educandos.

A postura do professor e suas ações podem ser determinantes para a construção do ambiente sociomoral. Vinha (2000, p.117) ressalta que é essencial que o adulto minimize o autoritarismo na relação com seus alunos, qualificando sua posição de autoridade visando a “auxiliar a criança na construção de sua autodisciplina”. Se o professor quer que sua sala de aula seja um ambiente no qual prevaleça o respeito pelas regras e pelas pessoas, não pode apenas exigir dos alunos uma conduta de respeito. É o adulto, enquanto autoridade, que deve priorizar o respeito mútuo como um valor essencial, sem impor, mas garantindo a reflexão das crianças sobre a importância do respeito pelo outro e pelo coletivo, através da reciprocidade.

As relações sociais são determinantes no processo de construção da autonomia, e, portanto, a forma como o adulto exerce a autoridade influencia diretamente este desenvolvimento. Como afirmam Kamii e Devries (1991, p.28), quando a criança “pode regular sua conduta voluntariamente, sem pressão coerciva, sua razão para dividir um brinquedo, contar a verdade, e manter suas promessas, por exemplo, torna-se muito diferente”. Suas razões de agir certo dependem da busca pela confiança mútua, o respeito pelo outro, ou seja, a criança está construindo sua regra moral.

O autônomo se sente satisfeito por agir moralmente, e esta satisfação não se relaciona ao prazer imediato, característico do pensamento egocêntrico, pois o pensamento moral requer fazer o melhor, o certo, e, portanto, se relaciona à excelência e à virtude.

La Taille (2001) ressalta que a moralidade não deve ser interpretada como exclusiva imposição de limites para si e para os outros, limitada à imposição e ao castigo. Para ele, a moralidade não se resume à contenção de desejos, mas consiste em parte integrante da personalidade, que dá ao homem uma dimensão existencial. A moral tem como principal finalidade garantir a felicidade e o bem-estar dos indivíduos, e, se for interpretada de forma dogmática e restrita, acaba por atingir o objetivo oposto, o mal-estar da sociedade.

O respeito, considerado, por Piaget (1994), como sentimento essencial para a vida moral, interfere na imagem que cada um tem de si, na sua autoimagem, que é construída a partir das relações interpessoais, como um reflexo do valor que o meio atribui ao indivíduo. A autoimagem positiva está necessariamente relacionada ao respeito pelo outro e ao reconhecimento de seus próprios limites, que também são construídos a partir das relações interpessoais, num ambiente sociomoral. Assim, a autoimagem positiva, além de consistir no valor que o indivíduo atribui a si, depende também do valor que o mesmo atribui ao outro, ou seja, da consciência de seus próprios limites.

Preservar a auto-imagem é tendência natural de todos nós, mas, quando se chega a níveis de sistemática negação dos próprios limites e da responsabilidade pelos próprios fracassos, é indício de que a auto-estima foi artificialmente construída (LA TAILLE 2008 p. 39).

Para La Taille (2008), a atribuição artificial de autoestima para a criança, o excesso de mimo, não a leva à excelência, a leva à mediocridade. Da mesma forma que a humilhação e o desrespeito à criança, tanto as formas mais violentas quanto as mais brandas como expressões de desprezo, de zombaria, de desconfiança, afirmam à criança sua incapacidade de transpor limite, de se superar. Para que a criança respeite o outro é essencial que construa o respeito por si própria, o que será possível se aqueles que com ela convivem a respeitarem. Como afirma Marques (2005, p.95),

só será possível construir um mundo em que as pessoas se respeitem mutuamente “a partir do próprio respeito que a criança recebe, aprendendo a respeitar-se e a aceitar-se, construindo instrumentos que lhe possibilitem respeitar e aceitar o outro”.

Para Andrade (2003), o ambiente sociomoral é definido nas relações interindividuais entre a turma e o professor, e, portanto, a moralidade deve ser trabalhada como um tema transversal. Delval (1998) afirma que, para a aprendizagem da moral ser efetiva, situações de análise e reflexão devem ser propiciadas na prática, e, por isso, o professor deve estar sempre atento às relações de seus alunos e valorizar estes momentos.

A moral não é um conjunto de conhecimentos teóricos, e sim algo que determina nossa maneira de agir e mostra quais são as condutas valiosas [...] a moral é adquirida na prática da moral, analisando-se as situações e decidindo-se o que é preciso fazer mediante o raciocínio (DELVAL, 1998, p. 22).

Entretanto, a moral, como legítimo objeto de conhecimento, não deve ser esquecida, se precisa ser aprendida, deve ser ensinada, e, para tanto, deve estar incluída no currículo escolar, de modo a possibilitar que os alunos cooperem, trabalhem em grupo, e que, com a intervenção do professor, construam o respeito pelo outro.

O professor pode, além de estar atento às relações do grupo, propiciar o desenvolvimento moral através da discussão, argumentação e reflexão sobre situações de socialização, incentivando a cooperação entre os alunos. Como afirma Bonals (2003 p. 71):

O professor pode comunicar para a turma enquanto grupo, que mais que trabalhar individualmente ou competir entre eles, é importante aprender a ajudar e a fazer-se ajudar da maneira mais eficaz possível.

Para que as crianças cooperem, é necessário propiciar situações de trabalho em grupo, ou em dupla, pois, como Piaget (1994, p.301) afirma, nas situações de trabalho individual o egocentrismo espontâneo é reforçado. Ele critica a escola tradicional por priorizar este tipo de trabalho, no qual “a classe ouve em comum e os

alunos executam seus deveres cada um por si” e, por não propiciar a interação, se apresenta contra as exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a concepção de respeito de professores relacionando-a com o respeito unilateral e com o respeito mútuo e, a partir disso, refletir sobre como as concepções de respeito dos professores podem interferir nas relações sociais na sala de aula e no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Procurou-se também compreender as relações de respeito que se estabelecem em sala de aula e refletir sobre alternativas para que a sala de aula seja um ambiente em que o respeito mútuo prevaleça.

Partiu-se da suposição que os professores consideram o respeito necessário para o relacionamento com os alunos e o bom andamento da aula, porém, não têm consciência de como ele interfere nesse processo.

Para investigar esta temática e alcançar os objetivos propostos, a coleta de dados foi inspirada no método clínico. Este método que é considerado um método experimental, se caracteriza por se ajustar às ações do sujeito. De acordo com Delval (2002), consiste numa forma de interrogar sobre a realidade, em que o pesquisador não se limita a observar o que acontece, mas modifica as condições para comprovar o que ocorre.

O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores (DELVAL, 2002, p.12).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo a primeira a apresentação de uma situação pré-formulada, na qual foi solicitado que os sujeitos respondessem por escrito e a segunda uma entrevista semi-estruturada que consistiu em “perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas, de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar melhor possível o que vão dizendo” (DELVAL, 2002, p. 147).

Os sujeitos da pesquisa foram professores de anos iniciais do ensino fundamental. A escolha por investigar sujeitos desta faixa escolar ocorreu porque esses professores, diferentemente dos especialistas, têm um convívio contínuo com seus alunos e estabelecem uma relação interpessoal mais intensa com os mesmos. O critério para a definição no número de sujeitos foi a diversidade dos dados coletados, obtida após a entrevista com treze professores. Abaixo, apresenta-se o quadro com os respectivos anos e redes de ensino de cada professor.

Professor/ sujeito	Ano em que atua ²	Rede de Ensino
A	2º ano	Pública
B	2º ano	Pública
C	1º ano	Pública
D	4º ano	Pública
E	3º ano	Privada
F	4º ano	Pública
G	3º ano	Privada
H	3º ano	Pública
I	3º ano	Pública
J	2º ano	Pública
K	1º ano	Pública
L	4º ano	Pública
M	2º e 4º ano	Pública e Privada

² Todos os anos de atuação dos professores entrevistados referem-se ao Ensino Fundamental de 9 anos.

Os professores foram encontrados através de indicações e do contato com duas instituições de ensino. O primeiro contato foi através de e-mail ou pessoalmente nas instituições de ensino e foi pré-agendado um horário para a realização da entrevista. Ao serem convidados para participarem da pesquisa, os sujeitos receberam o Termo de consentimento informado (Apêndice I).

No primeiro encontro com os sujeitos lhe foi entregue o Instrumento I, em uma folha pautada, solicitando que realizassem a leitura e o registro escrito. Em uma das escolas contatadas não foi possível encontrar todos os professores entrevistados para a entrega desse instrumento e a coordenação pedagógica se ofereceu para fazer a entrega do material. Alguns professores expuseram sua preferência em realizar o registro via e-mail.

O instrumento 1 consistiu numa folha pautada com uma consigna, solicitando que o sujeito refletisse e escrevesse sobre o respeito na sala de aula. Para que ele se sentisse à vontade para expor seu pensamento, sem se sentir julgado, a proposta foi elaborada a partir de uma situação em terceira pessoa.

Inicialmente apresentou-se o personagem da história, uma professora³ inexperiente que estava encontrando dificuldade em lidar com questões relacionadas à moralidade e às relações com os alunos, e solicitou-se, então, que o sujeito aconselhasse essa professora, contando também sobre suas experiências relacionadas ao assunto.

Instrumento 1 – Situação de aula

Marta se formou recentemente e este é o primeiro ano que está trabalhando como professora, no 2º ano do ensino fundamental. Como não tem experiência, lida frequentemente com a ansiedade ao entrar em sala de aula, pois se sente despreparada para resolver situações de indisciplina. Neste ano, ela viveu situações de desrespeito em sala de aula. Considerando a sua experiência em sala de aula, que conselhos você daria para Marta?

³ Optou-se por usar para o personagem da consigna o mesmo gênero do sujeito entrevistado. Como todos os sujeitos da pesquisa foram professoras, foram usadas consignas apenas deste gênero.

Atualmente, ouvimos muito falar nas situações de respeito e desrespeito na sala de aula. Como você definiria para Marta o que são situações de respeito e desrespeito no ambiente escolar? Na sua escola, acontecem situações de respeito e/ou desrespeito? Como estas situações repercutem no dia a dia da Instituição? Como a professora e os alunos se sentem nestas situações?

As situações de desrespeito podem ser evitadas? Como? As situações de respeito podem ser promovidas? Como?

O objetivo principal desta etapa foi que o professor dissertasse sobre o assunto, descrevendo situações vivenciadas relacionadas à temática e manifestasse sua opinião. A leitura das respostas ao Instrumento I oportunizou uma primeira aproximação aos sujeitos e o conhecimento parcial das suas concepções e seus contextos escolares, o que contribuiu para a elaboração de questionamentos específicos para a entrevista. Com a coleta do registro escrito e o distanciamento dos sujeitos, pode-se debruçar sobre os dados e refletir sobre o que foi escrito visando à interrogação de cada sujeito. Considerando a complexidade da aplicação do método clínico, e justamente por exigir constante ação e reflexão do entrevistador, este tempo para preparação da entrevista contribuiu com o maior êxito nesta tarefa.

Piaget (1926, p.270) diferencia o bom clínico do puro experimentador ressaltando que o primeiro “não apenas dirige como se deixa dirigir e dá importância a todo o encadeamento mental, em vez de se deixar levar por ‘erros sistemáticos’”. Ao longo da realização das entrevistas, ficou evidente que a habilidade na aplicação do método é desenvolvida conforme a experiência do pesquisador nesta tarefa.

As perguntas formuladas para a entrevista tiveram como objetivo revelar o percurso espontâneo do pensamento dos professores, com relação a suas concepções de respeito. Aproveitou-se a entrevista, também, para complementar os dados coletados até o momento, no sentido de esclarecer alguma resposta dada, aprofundar alguma relação feita, ou, até mesmo, confirmar, ou não, algum dado anterior. Em consonância com o método clínico, que objetiva a investigação da trajetória de pensamento dos entrevistados, foram formuladas previamente questões

relacionadas ao objetivo da pesquisa e outras a partir das respostas do sujeito. Conforme Delval (2002, p.69), a essência do método consiste na constante intervenção do experimentador que é “sempre guiada pela tentativa de descobrir o significado das ações do sujeito”.

A análise dos registros escritos dos professores revelou grande diversidade em relação ao volume de escrita, sendo que alguns professores se expressaram pouco e, nestes casos, as perguntas propostas foram retomadas na entrevista.

Tomou-se o cuidado para que o tempo para análise e preparação da entrevista não excedesse um mês. Entretanto, com alguns professores que tinham horários mais limitados, a marcação da entrevista foi mais difícil, e algumas precisaram ser remar cadas, impossibilitando o cumprimento deste prazo.

Além das questões específicas para cada professor, algumas questões foram pré-definidas e usadas em todas as entrevistas.

Acontecem situações de desrespeito no seu cotidiano escolar?

Como você se sente diante destas situações?

Que relações de respeito existem ou deveriam existir na sala de aula? E de desrespeito?

O que é respeito?

Existem regras que são essenciais para a rotina escolar?

O professor pode interferir nas relações de respeito que se estabelecem na sala de aula? Como?

Existe alguma coisa que pode ser feita pela escola para promover o respeito?

A maioria das entrevistas ocorreu nas próprias instituições de ensino dos professores, e, sempre que possível, em um ambiente sem ruídos externos. Em

alguns casos foram escolhidos outros lugares que fossem mais convenientes para os professores.

As entrevistas foram realizadas com cada sujeito individualmente e em treze delas foi usado gravador de voz para facilitar o registro, exceto com uma professora que, por desconforto, solicitou que a entrevista não fosse gravada, e, neste caso, o registro foi escrito pela pesquisadora.

O tempo médio das entrevistas foi de 40 minutos, mas a duração das mesmas variou de 15 a 90 minutos. Enquanto alguns professores demonstraram maior interesse no assunto, mobilizaram-se com as perguntas, relatando fatos ocorridos em suas salas de aula, outros foram sucintos em suas respostas.

Durante as entrevistas, procurou-se compreender as explicações dadas pelos sujeitos, confirmar a coerência das mesmas e formular hipóteses a partir do que foi observado. Para entender o ponto de vista e o curso do pensamento do sujeito e não interpretar respostas equivocadamente, foi necessário um movimento constante de descentração, e, portanto, uma flexibilização, pois, como afirma Delval, o entrevistador deve “adotar o ponto de vista do sujeito” (2006, p. 83).

Após a coleta dos dados, foram feitas as transcrições das entrevistas na íntegra, no entanto serão apresentados na análise apenas os extratos que contribuem para a compreensão das concepções de respeito dos professores e para os objetivos complementares da pesquisa. Para tornar a leitura mais agradável, foram feitas algumas correções nas falas, tomando-se o cuidado de não interferir no conteúdo e no entendimento das respostas.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de preservar as identidades dos sujeitos entrevistados, cada um deles será identificado com uma letra do alfabeto e para diferenciar os extratos coletados nas folhas e nas entrevistas, optou-se por acrescentar ao lado da letra os números 1 e 2, de acordo com a etapa da coleta de dados: 1- folha escrita e 2 - entrevista.

Para a análise serão organizadas categorias e os dados serão agrupados e analisados, de acordo com as instâncias ou assuntos abordados. Em cada uma delas, as concepções de respeito dos professores serão relacionadas às duas dimensões de respeito: respeito unilateral (heteronomia) e respeito mútuo (autonomia). A intenção da pesquisa não foi analisar o nível de cada sujeito, mas dissertar sobre as concepções de respeito dos professores, identificar semelhanças e diferenças, e refletir sobre as possíveis interferências das relações de respeito para a educação. Em muitas falas, os professores relatam sobre suas práticas, o que contribuirá para compreendermos seus juízos sobre o conceito.

As falas do entrevistador e dos professores entrevistados foram diferenciadas, através do uso de diferentes formatações: negrito para a fala da pesquisadora e itálico para a fala ou escrita dos sujeitos.

3. 1 O conceito de respeito para os professores

Para conhecer as concepções de professores sobre respeito, perguntou-se sobre o que é o respeito e o que é o desrespeito. Sendo respeito o conceito principal do trabalho, foi essencial que refletíssemos sobre as formas como é entendido pelos sujeitos. Verifica-se que este conceito tem diferentes significados para os sujeitos, justamente porque estas explicações estão atreladas aos valores morais de cada um. Alguns professores expressaram dificuldade ou insegurança inicial para conceituar, usando situações concretas para responder a questão. Foram encontradas diferentes relações, dimensões e contextos relacionados à temática que serão aprofundados adiante.

“Respeitar o próximo de todas as formas, a opinião, a vez de falar, não furar a fila, é feio furar a fila, ter respeito pela coordenadora, professora, diretora. Eles têm que entender que não é de qualquer forma que eles podem falar com qualquer um” (Prof. A2).

“Com certeza, o respeito é importante. Tem um ditado que é muito válido ‘tu deves respeitar para ser respeitado’. Trato meus alunos com respeito e quero que eles me tratem da mesma forma. Explicar o que é o respeito é complicado” (Prof. G2).

“Respeito é saber conviver, saber se colocar no lugar do outro, e pensar como seria contigo, se eu não quero para mim eu não quero para o outro” (Prof. I2).

Em relação às respostas das professoras A, G e I, observam-se diferentes relações para conceituar respeito. A professora A inicia sua fala referindo-se ao respeito ao próximo, entretanto, ao trazer formas de se respeitar ao próximo, deixa claro que estas ações devem ser exercidas pelos alunos, concepção relacionada à dimensão do respeito unilateral. As professoras G e I explicam o respeito a partir de um princípio geral, o da reciprocidade. A professora G afirma que trata seus alunos com respeito e que espera que a relação seja mútua. Outros professores também definiram o respeito relacionando-o com o respeito mútuo.

*“Acredito que o respeito na sala de aula é o respeito mútuo, digo isso porque acredito que o respeito deve partir do professor como exemplo ao educando. E isso se constitui aos poucos, fortalecendo laços de confiança. **Para você, o que é o respeito mútuo?** É a relação em que há o respeito entre todos, do professor para o aluno e do aluno para o professor” (Prof. C1 e C2).*

*“**O que é respeitar o próximo?** Respeitar não é ficar quieto, aceitar tudo que é imposto, é ter postura, saber até onde pode ir, principalmente, saber se colocar no lugar do outro” (Prof. J2).*

“Desrespeito eu definiria como algo que eu ultrapasso o limite do outro porque acredito que o desrespeito é relativo porque o que se configura como desrespeito para mim pode não se configurar como desrespeito para outros. Se eu supero o limite do meu colega, estou desrespeitando-o” (Prof. H2).

A professora C reafirma a importância do modelo do professor, no sentido de ser exemplo aos alunos, e a ideia de que o respeito não é imposto, mas construído, gradualmente, a partir do relacionamento interpessoal do professor e do aluno. A professora J deixa claro que o ato de respeitar não está relacionado à submissão, e

sim à autonomia moral, à reciprocidade. A professora H afirma que, para respeitar o outro, não há regras prescritas, pois o respeito está relacionado aos limites daqueles com quem me relaciono.

Piaget (1973 p.148/149) refere-se ao respeito mútuo como valorização recíproca de dois indivíduos e a principal norma desta dimensão de respeito é a reciprocidade. Na moral do dever, advinda do respeito unilateral, “a norma é recebida completamente feita, sendo assim heterônoma, enquanto, no caso da construção da reciprocidade, os indivíduos obrigados pela norma colaboram, eles mesmos, e de forma autônoma para sua elaboração.” Portanto, quando a criança vivencia relações de respeito mútuo, poderá regular suas ações pela reciprocidade, sem depender de normas prescritas ou da presença da autoridade.

A professora G ressalta a importância do respeito mútuo na sala de aula, afirmando que o respeito que o aluno tem pela professora não deve depender da posição de autoridade ocupada por ela. Ela também observa que o aluno deve entender o motivo de respeitar os outros para que o respeito não se limite aos momentos em que estão na escola. Esta fala demonstra a consciência da docente sobre a necessidade das regras serem internalizadas pelos alunos para que o desenvolvimento da autonomia seja oportunizado.

“É importante que os alunos se respeitem, que eles respeitem os professores. E entendam o porquê do respeito, construam esta relação de respeito entre todos e não devem te respeitar só porque tu és professora. E que eles se respeitem não só na sala de aula, na escola, mas em outras situações” (Prof. G2).

Ao se referirem à relação entre o professor e o aluno, alguns professores reclamaram da falta de respeito ou da indiferença dos alunos aos professores.

“O pior é a indiferença pela figura do professor, que, para a minha educação, era uma figura de autoridade, parece que para a grande maioria não é, eu não sei exatamente se é isso, como é que funciona, tenho pouca experiência” (Prof. L2).

"No que consiste o desrespeito em sala de aula? É quando o aluno desrespeita o professor, grita, ofende, ou até mesmo o machuca" (Prof. E2).

Essas professoras se referiram ao desrespeito na sala de aula relacionando-o com atitudes dos alunos. Neste caso, o respeito do aluno para o professor, que é autoridade da sala de aula, é mais legitimado que as outras relações de respeito. Observa-se, portanto, a dimensão do respeito unilateral, já que, para estes entrevistados, a posição de autoridade do professor supõe que seja respeitado inquestionavelmente pelos alunos.

O professor que se acredita como autoridade instituída buscará valer o seu direito através da exigência de respeito ou imposição de regras a seus alunos, como também pode acreditar que perdeu esse direito e que não há como resgatá-lo; verificando-se na escola uma tendência ao autoritarismo ou ao sentimento de impotência cada vez mais presente no discurso dos professores (ANDRADE, 2008, p.125/126).

Quando L demonstra-se preocupada com a indiferença pela autoridade, percebemos seu sentimento de impotência, pois, por acreditar que o respeito pela autoridade deve ser instituído, não reconhece a necessidade de construção desse sentimento pelos alunos.

Alguns professores descreveram situações de indisciplina por parte dos alunos, considerando-as situações de desrespeito, por exemplo, quando um aluno não quer realizar uma atividade ou cumprir uma regra. O fato de o aluno desobedecer a uma regra escolar é avaliado como um desrespeito à autoridade do professor.

“Situações de desrespeito por parte dos alunos são aquelas em que ele não obedece a regras e limites, botando à prova as orientações de um professor e imposições de disciplina do conjunto todo da escola” (Prof. C2).

“O desrespeito acontece quando o aluno não quer fazer as atividades que o professor passa, quando não quer copiar no caderno e insulta o professor por isso” (Prof. K2).

Piaget (1973) relaciona o respeito às valorizações positivas das pessoas, ou seja, para ele, o respeito pelo indivíduo é anterior ao respeito às regras que ele impõe. Quando a relação predominante é o respeito unilateral, não há internalização das regras pela criança e o respeito por elas dependerá da imposição da autoridade.

Neste caso, a moral heterônoma submete-se às regras impostas, não há consciência e sim repetição e subordinação à figura do professor. Já na relação de respeito mútuo, há a consciência e a internalização das regras e a autonomia moral permite questionar as regras impostas pela autoridade. Neste caso, “respeitar um indivíduo não significa exclusivamente respeitar as regras que ele impõe” (PIAGET, 1973, p.145). Portanto, quando o professor relaciona a indisciplina dos alunos ao desrespeito pelo professor, evidencia uma concepção fundada na relação de respeito unilateral.

Parrat-Dayan (2009, p.38) reafirma a necessidade e o aspecto positivo da disciplina para a aprendizagem e para a organização escolar, definindo-a como um “sistema de regras que torna possível a existência de certa ordem de convivência entre os alunos e o professor no contexto da sala de aula”. Entretanto, ressalva que não é o professor que deve impor as regras, ele deverá ser um colaborador, oportunizando que as regras em sala de aula sejam negociadas e explicadas, ajudando as crianças a estabelecerem e a desejarem a disciplina.

Quando se constata a resistência das crianças em idade escolar ao método autoritário e a esperteza que essas mesmas crianças manifestam para escapar à disciplina, não temos mais remédio senão considerar defeituoso o sistema fundado na coação (PARRAT-DAYAN, 2009, p.37).

A professora M ressalta a importância de uma boa convivência entre o professor e o aluno, afirmando que há casos em que o professor não respeita o aluno e que a relação fica prejudicada, pois o professor não é mais considerado como figura de autoridade.

“Eu acho que se fala muito das situações em que o aluno não respeita o professor, mas há situações em que o professor não respeita o aluno, e quando isso acontece a convivência entre o professor e os alunos fica muito difícil, fica muito difícil de argumentar, convencer o aluno porque não se tem mais autoridade, só o autoritarismo” (Prof. M2).

Para M, a figura de autoridade não é instituída *a priori* e o respeito pela autoridade não é imposto, mas construído através da interação entre o professor e o aluno. Assim, as atitudes de respeito do professor ao aluno serão determinantes para

a construção do respeito mútuo. Não podemos negar, entretanto, que esta relação não será puramente cooperativa, já que o professor, como autoridade, é responsável por coordenar o processo educativo e zelar pela boa convivência em sala de aula. É essencial que o professor, sem ser autoritário, seja a autoridade da sala de aula. Como afirma Araújo (1996, p. 108):

O que está se chamando de “ambiente escolar cooperativo” não abre mão da figura de autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. Ele nem estabelece as regras da classe nem os alunos o fazem sozinhos, porque ele pertence ao grupo e tem maior conhecimento sobre a competência legislativa do grupo.

As relações entre pares foram consideradas nas explicações sobre respeito/desrespeito de alguns professores.

“O desrespeito acontece quando os alunos brigam entre si, muitas vezes querem bater um no outro” (Prof. A2).

“Vejo muitas vezes os professores se queixando que os alunos não se respeitam, mas o professor pode ajudar dando o exemplo e incentivando o respeito, valorizando atitudes de respeito” (Prof. B2).

Quando o professor tem consciência de que os alunos precisam construir o respeito em suas relações e considera o ambiente escolar propício para essa aprendizagem, possibilita a convivência e a cooperação entre os alunos e intervém visando a essa construção.

O conceito respeito foi relacionado também à ética profissional do professor, sua responsabilidade com o planejamento, a intencionalidade nas ações, com a aprendizagem dos alunos e com um comportamento ético.

“As situações de respeito começam na posição da professora, não vamos falar de respeito só de atitude, um respeito pela tua profissão, pelo teu trabalho, é tu teres sempre um bom planejamento, assim tu tens respeito pelas crianças e com a escola em que tu estás trabalhando. Quando eu não consigo andar nesta linha eu sinto que estou desrespeitando” (Prof. E2).

Estes dados nos levam a pensar sobre a amplitude do respeito, este sentimento que permeia de diferentes formas as relações humanas. Para a análise, os diversos olhares dos professores foram organizados em duas categorias: na primeira foram analisadas as concepções dos professores, considerando o respeito na relação entre o professor e o aluno; na segunda, foram analisadas as falas dos professores em relação ao espaço escolar como um ambiente de socialização e educação moral, refletindo sobre outras relações de respeito existentes na escola.

3. 2 O Respeito na relação entre o professor e o aluno

Para Piaget (1994), é através das interações com a sociedade que a criança constrói valores e regras. É o adulto que insere a criança no mundo moral, pois o sentimento de obrigatoriedade inicial, que leva a criança a cumprir as normas, é o respeito unilateral pela autoridade, pelos adultos.

Por outro lado, para que a autonomia, meta do desenvolvimento moral, seja conquistada, é necessário que as crianças desenvolvam consciência moral através da compreensão dos princípios da convivência em grupo. Quando desenvolve a consciência moral, a criança não cumpre as regras pelo prestígio legitimado à autoridade, ou pelo medo de uma punição, mas porque considera a importância de agir moralmente para ser aceita e respeitada pela sociedade.

Sabemos, portanto, que a relação entre a criança e o adulto interfere diretamente no desenvolvimento moral das crianças. Esta análise refere-se aos juízos dos professores em relação às suas atitudes e à forma como se relacionam com seus alunos.

3. 2. 1 Autoridade ou autoritarismo?

Para Piaget (1996, p. 3), “São as relações que se constituem entre o adulto e a criança ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste”.

A postura do professor e seu relacionamento com os alunos estabelecem a dimensão de respeito entre ambos, que poderá ser pautada no respeito mútuo ou no respeito unilateral, possível consequência do medo do professor ou da punição imposta por ele. Quando o respeito mútuo prevalece nesta relação, além de promover o desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos, o professor estará incentivando a construção de outras relações de respeito na sala de aula. Entretanto, mesmo evitando a coação adulta e incentivando a conscientização dos alunos sobre o convívio em grupo, o professor deve ser a autoridade da sala de aula. Andrade afirma que o respeito ao professor, imposto ou construído, é um princípio do processo educacional:

O professor é uma postura de autoridade. Seja pelas vias históricas de uma educação bancária pautada pelo autoritarismo docente inerente a um modelo pedagógico, seja por uma relação de reciprocidade em que o aluno o entende como referência ou exemplo de conduta (ANDRADE, 2008, p.122).

O professor é o adulto da relação, espera-se que esteja em um estágio moral mais avançado que seus alunos e, sabendo disso, assuma a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento moral deles, estabelecendo alguns limites e valores morais. Portanto, o professor não pode omitir o seu papel de autoridade, sua responsabilidade diante das aprendizagens e do convívio entre seus alunos.

Então, como o professor poderá exercer a autoridade, contribuindo para que o respeito mútuo prevaleça em sua sala de aula? Um dos caminhos para esta investigação foi analisar como os professores pensam sobre seu papel de autoridade e se relacionam estes papéis com o autoritarismo.

A professora M fala sobre a importância de ter uma relação de autoridade, diferenciando-a de uma relação autoritária.

*“É importante ter uma relação de autoridade, mas não de autoritarismo. O aluno tem que saber que algumas coisas na sala de aula ele vai opinar, decidir, mas em outras situações é o professor que decide. O professor deve estar seguro em relação a isso. **Explique sobre a diferença entre o professor ser autoridade e autoritário?** Por exemplo, tenho um aluno que muitas vezes se recusa a fazer as atividades e eu*

*sempre repito para ele, que algumas coisas ele pode escolher na escola, mas algumas coisas são os professores que decidem e explico o porquê. **Essa tua posição é de autoridade ou autoritária?** De autoridade porque, na minha opinião, um professor autoritário diria ‘tu tens que fazer agora, porque eu tô mandando, porque tu vais fazer’ não conversaria, não daria uma explicação. Autoritarismo é não dar nenhuma liberdade de escolha para os alunos” (Prof. M2).*

M fala sobre posição de autoridade do professor, contrária ao autoritarismo, na qual a relação de mando e obediência é imposta pelo professor. Entretanto, reconhece que, quando exerce autoridade, o professor não deve permitir que os alunos façam tudo que tiverem vontade. Menin explica que algumas decisões na sala de aula são de responsabilidade profissional do professor.

Há certas decisões pedagógicas, relativas a conhecimentos específicos, que cabem ao professor tomar e não aos alunos, embora estes possam e devem tomar parte nos modos como ocorrem seus processos de aprendizagem (MENIN, 1996, p.94).

La Taille (2008) explica que o professor deve explicitar o caráter indiscutível de alguns limites, sem precisar impor esta proibição, mas oportunizando que seus alunos reflitam sobre a coerência dessa proibição para o bem coletivo. Se o professor não exige a participação dos alunos nos estudos ou o cumprimento das normas de convivências, estará correndo o risco de não cumprir seus deveres com a formação cognitiva e moral dos seus alunos.

As ações do professor na sala de aula devem ser direcionadas pelos objetivos com a aprendizagem dos alunos e sua autoridade poderá ser exercida incentivando o sentimento de respeito mútuo e oportunizando que os alunos participem da elaboração das regras e desenvolvam consciência dos seus princípios. Assim, o respeito por elas não estará vinculado ao respeito ou medo da autoridade (respeito unilateral).

Algumas professoras descreveram a autoridade, relacionando-a com a segurança do professor.

“Tens que demonstrar que tem o domínio da situação, que serás a pessoa a quem o aluno irá recorrer, nos momentos ruins e nos momentos bons, senão o professor perde o controle” (Prof. B2).

“A partir do momento que tu és permissivo demais, tu não recuperas o respeito, até mesmo dos alunos. Pode ser brincalhona, legal, mas tens que falar sério em alguns momentos, os alunos precisam te respeitar” (Prof. M2).

Conforme dito por essas professoras, o professor não precisa abusar da sua posição de autoridade, pode ter uma relação de amizade com o aluno, mas quando demonstra receio de estabelecer limites, e não ensina o que é certo ou errado, não exerce seu papel de autoridade. Para Cerezer e Outeiral (2012, p.76), educar é ocupar o lugar do adulto que “assume responsabilidades, cuida e protege, serve de exemplo e estabelece limites para que as crianças e adolescentes possam se desenvolver sadiamente.” A educação, portanto, está atrelada aos limites, que cabem à autoridade, já que as crianças precisam desenvolver autonomia para, assim, conhecerem seus próprios limites no convívio social.

A professora J fez uma reflexão histórica para compreender a dificuldade contemporânea de exercer a autoridade.

“Nós tínhamos a ditadura, a repressão e depois as pessoas não souberam como lidar com a liberdade. ‘Não quero criar os meus filhos como fui criada, num regime arcaico, duro’, mas ao mesmo tempo tu não podes libertar demais. Senão as crianças ficarão desamparadas, porque se os adultos não disserem ‘nãos’ eles não saberão o que é certo e o que é errado” (Prof. J2).

Nessa fala, percebemos a desaprovação da professora ao modelo autoritário, mas a consciência de que as crianças precisam aprender a agir moralmente e que o adulto é essencial para este processo. Aquino (1996), ao fazer uma análise histórica da disciplina escolar, reconhece uma militarização das relações sociais.

É presumível, portanto, que as relações escolares fossem determinadas em termos de obediência e subordinação. O professor não era só aquele que sabia mais porque estava mais

próximo da lei, afiliado a ela. Sua função precípua, então, passa a ser a de modelar moralmente os alunos, além de assegurar a observância dos preceitos legais mais amplos, aos quais os deveres escolares estavam submetidos (AQUINO, 1996, p.43).

A compreensão dos professores sobre a necessidade de estabelecer limites na relação com seus alunos explicita consciência sobre seu papel de autoridade.

“Eles têm que saber o que pode e o que não pode. Têm que saber que não é não, o professor não pode deixá-los correr risco, se machucar, se prejudicar, o adulto é quem tem que dirigir. Nós somos mediadores, nós estamos formando” (Prof. J2).

*“Todo professor deve aprender a dizer NÃO, pois quem ama educa. **Em que situações o professor deve dizer NÃO?** Eu acho que o dizer não é importante porque no momento que tu dizes sim para tudo tu estás querendo te livrar daquela pessoa. Dizer não e explicar o porquê do não”* (Prof D1 e D2).

Para ambas as professoras, o docente deve estabelecer limites, mas essa intervenção não está relacionada ao controle e ao mando, característicos do professor autoritário, ao contrário, se relaciona ao papel do adulto, enquanto responsável pelo bem estar e pela educação cognitiva dos alunos. Paulo Freire (2011, p.103) afirma que o problema de tensão entre a autoridade e a liberdade não foi resolvido. “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade”.

A professora E relaciona a postura de autoridade do professor com a necessidade de manter sua posição diante das combinações feitas.

“A tua posição diante uma situação pode mudar um pouco em outro dia, mas também precisa se manter, mesmo que tenha uma flexibilidade do planejamento, o que é normal, tem que manter esta autoridade, respeitando os alunos” (Prof. E2).

Ao ser questionada sobre como o professor mantém sua autoridade, E conta sobre uma situação que aconteceu com a sua turma, na qual precisou ser firme.

“Os alunos estavam trazendo sempre as cartinhas do Pokémon para a escola, que eu até uso para fazer alguns problemas matemáticos, não acho ruim, só que combinamos que eles iriam pegar as cartas quando nós estivéssemos em um momento livre na sala de aula, quando fossem para o recreio, para não atrapalhar o estudo. Mas eles acabaram descumprindo a regra, dei algumas chances, mas não adiantou. Então combinei que não iam trazer por uns dias e depois veríamos se eles iam poder trazer novamente. No outro dia uma mãe me procurou para me questionar, dizendo que eles tinham que brincar, que isso era importante, e eu expliquei que já vínhamos conversando sobre isso, que eles vinham descumprindo, levando escondido para as outras aulas e mantive a minha posição, que eles estavam perdendo isso, mas que sabiam o porquê” (Prof.E2).

Este relato evidencia a preocupação da professora com o estudo das crianças e que esta combinação feita com os alunos visava a contribuir para que eles aproveitassem melhor os momentos de aula. Além disso, ela esclareceu aos alunos e à mãe de um deles o motivo pelo qual esta combinação tinha sido feita, promovendo que refletissem sobre as interferências negativas desse ato à aprendizagem. Ao explicar a relação do seu ato com sua posição de autoridade, a professora também ressalta a importância de ouvir os alunos e ser flexível caso outro encaminhamento fosse mais justo.

“Se eu voltasse atrás, eles saberiam que o que eu digo não precisa respeitar este limite. Acho que em algumas situações em que os alunos questionam alguma coisa temos que escutar e modificar quando for o mais justo” (Prof. E2).

Quando a autoridade permite que os alunos questionem suas decisões e considera a justiça um sentimento presente na sua sala de aula, está oportunizado que as regras de convivência sejam objetos de reflexão e que os alunos desenvolvam sua consciência moral. La Taille (2008, p.95/96) diferencia uma educação autoritária caracterizada pela “imposição de regras, acompanhadas da sua legitimação com frases como ‘Obedeça porque sou seu pai (ou sua mãe)’, ‘Faça isso porque eu mandei’” de uma educação elucidativa, na qual “cada vez que uma ordem ou repreensão é dada, vem acompanhada da explicação de sua razão de ser, em geral baseada nas consequências da infração e no bem-estar do outro”.

Percebemos na fala de F uma concepção autoritária, na qual a figura de autoridade do professor deve ser inquestionável e o respeito deve ser imposto aos

alunos, independente da forma como o professor agir ele está exercendo seu papel. Para ela, o respeito está relacionado ao respeito unilateral, do aluno ao professor, pois, em sua fala, ao longo de toda entrevista, ela confunde o respeito pelo professor com o medo dele, ou da punição imposta por ele.

“Uma das entrevistadas falou que há situações em que o professor desrespeita o aluno. Qual a sua opinião sobre isto? Não me lembro de ter vivido uma situação assim porque muitas vezes o professor precisa agir com autoridade, impor as coisas para que os alunos respeitem, às vezes tem que falar mais alto, e isso não é desrespeito. Acho inclusive que a autoridade do professor não é mais respeitada, que o professor está sendo muito questionado, muito mais do que no tempo que eu ia para a escola, quando o respeito pelo professor era fundamental” (Prof. F2).

L expressa sua crítica à posição autoritária da coordenadora da escola em que trabalha, explicando que a obediência dos alunos depende do medo que sentem por ela, e afirma que não quer fazer desta forma. Entretanto, demonstra ciência, neste extrato e em outros momentos da entrevista, de que ainda não conquistou o respeito em sua sala de aula, que muitas vezes os alunos não a respeitam, não a ouvem.

*“Eles estavam agitados, muitos não me ouviam e essa coordenadora de turno entrou na sala e gritou ‘eu não quero ouvir a voz de ninguém’. Eles têm medo dela e ficaram quietos. **E eles têm respeito por ela?** Acho que esse medo não é respeito porque eu me lembro que em outra turma ela entrou, ameaçou todos e até o mais arteiro ficou quieto, mas logo que ela saiu eles debocharam, fizeram uma expressão de bruxa. Eu não gosto da postura dela, eu não vou fazer isso, não faz parte do meu perfil, mas muitas vezes os alunos agem com indiferença ao que eu falo”* (Prof. L2).

Sabemos que, para Piaget (1973, 1994, 1996), a relação de respeito pode ser unilateral através da imposição, caracterizada por uma relação de mando e obediência ou uma relação de respeito mútuo, construído através da valorização recíproca entre os sujeitos. Conforme o relato de L, seus alunos não a legitimaram como autoridade, e, portanto, não foram estabelecidas nenhuma destas duas relações de respeito. Cerezer e Outeiral (2012, p. 62), ao se referirem ao conceito de autoridade, contrário ao autoritarismo, explicam que, se a autoridade não é reconhecida, é porque esta posição está sendo precariamente ocupada. “Poderíamos dizer que para tornar alguém poderoso são necessários: aceitação, respeito,

reconhecimento e legitimação de sua autoridade. Alguém só é poderoso porque outros ‘alguéns’ lhes reconhecem e outorgam o poder”.

Ao falar sobre a posição do professor, G diferencia o respeito do medo e expõe as consequências para a relação entre o professor e o aluno, quando são feitas ameaças para garantir a obediência.

“Acho importante o professor não ameaçar, para que o aluno não tenha medo dele, deixe de falar, fazer as coisas por medo” (Prof. G2).

O professor que se posiciona autoritariamente impõe a obediência através do medo. Menin (1996, p.88) afirma que relações como esta não oportunizam a autonomia.

Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais que vivemos. Relações apenas de coação, com predomínio do respeito unilateral, levam à submissão às regras por conformidade, medo, prudência [...] Provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional; não constroem autonomia.

Constatou-se também na fala da professora I insegurança em relação à sua posição de autoridade. Ela contou que é a sua primeira experiência com as séries iniciais e, apesar de reconhecer os avanços da turma em relação à disciplina e às relações entre os alunos, pensa que deve ser mais rígida.

“O posicionamento da professora é importante para a convivência da turma, eu não sei ser uma professora pulso firme, autoritária. Não tenho aquela rigidez de dizer ‘eu quero que tu faças, porque é assim’. Às vezes eles dizem ‘a professora é muito boazinha’, e eu percebo que está ficando um comodismo. Eu digo ‘não está legal, eu não grito, eu converso, mas a nossa relação não está legal, não está havendo respeito da parte de vocês. Eu sempre venho à aula, chego no horário certo, eu cumpro a minha parte, vocês estão aqui para aprender e temos que reavaliar o que não está dando certo. De repente o comportamento da minha turma poderia ser melhor se eu fosse mais durona, mas eu não consigo. Se uma criança me pede para ir ao banheiro, eu olho nos olhos dela e pergunto ‘Tu estás me pedindo para ir ao banheiro, tu precisas mesmo? Porque é horrível quando a pessoa precisa ir ao banheiro e não pode. E eu gostaria de ser mais assim ‘não vais e pronto’” (Prof. I2).

No último extrato, a professora descreve relações de respeito mútuo pautadas na confiança e na reciprocidade, na qual ela demonstra confiar em seus alunos, se coloca no lugar deles e lhes cobra a mesma atitude. O interessante é que ela avalia negativamente esta ação e afirma que gostaria de ter uma atitude mais autoritária. Quando questionada sobre esta afirmação, relaciona o respeito ao medo.

“Porque tu achas que seria melhor se tu fosses mais rígida? Olha, não é bom dizer esta palavra, mas eu acho que é pelo medo, se as crianças tivessem medo de repente eles ficariam mais centrados, não sairiam tanto, ficariam mais quietos. Eles iriam me respeitar por medo, mas por outro lado eles não teriam o vínculo que têm comigo, eu ia colocar uma barreira na relação. A turma seria melhor, mas eu não sei trabalhar assim” (Prof.12).

E mesmo reconhecendo que se fosse autoritária não estabeleceria o mesmo vínculo de amizade com seus alunos e o respeito seria fruto da imposição do professor, assegura que a turma seria melhor. Este juízo da professora evidencia um pensamento comum na educação que é a relação entre autoritarismo e disciplina. Paulo Freire refere-se ao professor que exerce autoridade, sem ser autoritário, como democrata, e afirma a complexidade em exercermos esta posição.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE 2011, p.106).

Em suma, pode-se observar que a maioria dos professores desaprova o modelo autoritário de educação pautado no respeito unilateral, mas, por outro lado, percebemos o sentimento de impotência em relação às situações de indisciplina na fala de alguns professores. Com receio de agir autoritariamente, alguns professores não exercem seu papel de autoridade e suas responsabilidades com a educação, não estabelecem limites e permitem que os alunos decidam sozinhos sobre o andamento

da aula. Apesar de não ser pautada no respeito unilateral, não há respeito mútuo e reciprocidade nesta relação.

Em suma, percebemos nas falas destes professores três principais concepções de respeito. Algumas professoras (B, D, E, J e M) dissertam sobre o papel de autoridade do professor, afirmando a responsabilidade com a educação e a segurança dos alunos, através da segurança do professor que estabelece limites, contribuindo para que os alunos construam a autonomia. As falas das professoras M, J e G demonstram que têm consciência, refletem sobre o assunto, pois ambas diferenciam a posição de autoridade e autoritarismo do professor.

Apenas uma professora, a F, evidenciou em sua fala defesa à posição autoritária do professor, explicando que a imposição e o mando são necessários. As concepções das professoras I e L diferenciam-se das outras, pois ambas, ao explicarem sobre sua relação com seus alunos, evidenciam uma posição de respeito, desaprovando o grito e a imposição. Entretanto, reclamam da indiferença e do desrespeito dos seus alunos, pois não atuam como autoridade, e, portanto, o respeito não é mútuo, não há reciprocidade.

3. 2. 2 A segurança e o controle emocional do professor

Quando se fala na relação de respeito entre o professor e o aluno, nos remetemos ao desconforto do professor diante da indisciplina e de situações de desrespeito. Os sujeitos se referiram a esta questão ressaltando a importância do professor se sentir seguro, ter controle emocional para resolver a situação sem bater de frente com os alunos. Para as professoras G, M e B, a segurança emocional do professor interfere diretamente em como o aluno se sentirá na sala de aula e no respeito que será construído entre ambos.

“Considerando sua experiência em sala de aula, que conselhos você daria para Marta? Eu acho que primeiramente ela deve tentar não passar esta ansiedade para os alunos, pois uma forma deles terem respeito é percebendo que a professora está segura no que está fazendo” (Prof. G1).

“Por mais experiente que o professor seja, sentimos ansiedade de entrar na sala de aula, mas o primeiro passo é tentar se sentir seguro, mostrar para o aluno que tu estás seguro das tuas ações” (Prof. M2).

*“Daria conselhos para Marta, no sentido de tranquilizar-se porque o aluno sente a ansiedade e a insegurança do docente. **Explique melhor sobre a importância de o professor tranquilizar-se.** O professor precisa ficar tranquilo, ter estabilidade, não pode se descontrolar, senão ele desestabiliza a turma, as crianças sentem” (Prof. B1 e B2).*

Paulo Freire (2011) afirma que ensinar é uma especificidade humana e que uma das qualidades essenciais da autoridade é a segurança em si mesma em relação às liberdades de seus alunos.

Segura de si, a autoridade não necessita de a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se ‘sabe com quem está falando’. Segura de si, ela é porque *tem*, porque a exerce com indiscutível sabedoria (FREIRE, 2011, p.89).

Conforme afirma Freire, a segurança do professor está atrelada à sua sabedoria. O professor que está em constante formação e age com consciência terá menos chance de se descontrolar emocionalmente. Fortuna (1997, p.32) chama de intervenção consequente a “ação responsável consciente do que é capaz de produzir, e não cega, firmada apenas no senso comum e na intuição”.

Agir com segurança e controle emocional é uma forma do professor contribuir para a construção do respeito na sala de aula. Entretanto, há situações em que o professor se sente ofendido, incomodado com as ações dos alunos. Os sujeitos foram questionados sobre como o professor deve fazer nestes casos.

“Mesmo nas situações em que o professor pode se sentir ofendido por algo que o aluno fez, falou, deixou de fazer ou deixou de falar, o professor não pode desrespeitá-lo. É importante que ele mantenha a postura e respeite o aluno” (Prof. M2).

“Quando o professor é desrespeitado, é normal que ele fique com raiva, mas acho que ele deve se conhecer e saber quando deve se acalmar para resolver a situação de forma certa. Ele deve perceber que ele é o adulto, o professor” (Prof. G2).

Ambas as professoras afirmam que há situações em que o professor se sente desrespeitado, mas ressaltam que se espera uma posição diferenciada dele, justamente porque ele é a autoridade e tem a responsabilidade de zelar pela relação com o aluno. Tanto o professor quanto os alunos estão suscetíveis a sentir raiva, pois este sentimento não pode ser evitado, devendo-se aprender a lidar com ele. Quando o professor faz esse movimento, ele também está ensinando os alunos a lidarem com sua raiva e se expressarem sem desrespeitar o outro.

Quando questionada sobre como transmitir segurança, M relata uma situação vivida no início de sua carreira, na qual enfrentou a resistência e o enfrentamento de um aluno.

“O aluno demonstrou no primeiro dia de aula que não gostava de mim, que não ia seguir as minhas ordens, que ele mesmo ia mandar nele. Nós estávamos estudando a fábula do Pequeno Príncipe e a produção dele foi uma reprodução do que ele estava sentindo no momento, ele escreveu que ‘existia uma princesa muito feia, muito chata que chamava M’ e ao longo da produção me atribuiu muitos adjetivos negativos. Quando eu perguntei aos alunos quem queria ler, ele pediu e leu, esperando que eu fosse repreendê-lo, ele parou no meio e me olhou, e eu disse que ele poderia continuar a leitura. Ele leu até o fim e eu o parabeneizei pela produção, disse que estava bem escrita, não dei a importância que ele gostaria que eu desse, não bati de frente com ele, não me desestabilizei. No final do semestre nós estávamos próximos, ele nunca faltou o respeito comigo porque eu acho que ele viu que eu sabia o que estava fazendo” (Prof. M2).

Conforme o relato de M, o aluno expressou, em sua produção escrita, o que estava sentindo no momento, e a reação da professora diante desta ação foi determinante para a relação que estavam construindo. La Taille (2008) constata que, além da educação elucidativa e autoritária, é comum na relação entre adultos e crianças a educação por ameaça de retirada de amor, na qual a autoridade, quando desobedecida, demonstra sentir-se triste, chateada. Apesar de considerar nesta educação alguns pontos positivos, como o desenvolvimento da sensibilidade da criança sobre os sentimentos alheios e certa simetria na relação entre o adulto e a criança, o autor constata que este tipo de educação demanda uma carga afetiva pesada às crianças, pois, como a relação autoritária, é pautada no medo, mas, neste caso, o medo do abandono. Além deste aspecto, a educação por ameaça de retirada

de amor poderá desenvolver na criança uma moral relacionada unicamente ao sentimento de culpa.

Confundir desobediência e agressão é moralmente inconveniente e coloca uma visão ambígua do que seja autoridade. O risco dessa postura pedagógica é justamente acabar baseando-se na chantagem, fazendo com que a criança fique “refém” do bem estar dos pais e carregue a vida toda um sentimento de culpa mórbido (LA TAILLE, 2008, p.99).

Esse modelo de educação relaciona-se estritamente à falta de segurança da autoridade, que se iguala à criança e lhe responsabiliza por seu bem estar emocional. Não podemos deixar de lembrar o processo de desenvolvimento moral e a importância dada por Piaget (1973/1994/1996) às relações de respeito unilateral como condição prévia para a construção de relações pautadas no respeito mútuo.

Durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem as crianças e os adultos. A verdade nos parece estar em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, fontes essenciais da vida moral infantil (PIAGET, 1996, p.14).

A Professora M explica que buscou compreender as atitudes do aluno e observamos, em sua explicação, iniciativa para descentrar seu ponto de vista e se colocar no lugar dele, posicionamento fundamental para que exista o respeito mútuo.

“Ele não sabia como seria a ‘professora nova’, ele se sentiu invadido e esta mudança gerou a resistência dele. De repente ele pensou: ela vai ser legal agora e depois vai mudar. A trajetória escolar dele também influenciou, ele era repetente, tinha algumas dificuldades e talvez pensasse: como essa professora vai lidar com isso?” (Prof. M2).

A professora L relata uma situação na qual agiu impulsivamente e demonstra-se reflexiva sobre sua atitude, consciente de que essa ação prejudicou sua relação com o aluno, porém, não legitima o sentimento dele.

“Quando eu peguei no braço dele, ele saiu correndo e foi contar para a coordenadora que eu tinha batido nele. Não sei se foi por maldade ou ele se sentiu desrespeitado, mas vou conversar com ele, tentar resolver. Vou dizer que a minha intenção não era

bater, foi a forma que eu encontrei dele parar, depois que eu percebi que o machucou” (Prof. L2).

Colocar-se no lugar do aluno ajudaria L a entendê-lo e a se sensibilizar com seus sentimentos. Para que o respeito mútuo seja construído na sala de aula, as ações de todos devem refletir a reciprocidade, ou seja, tanto o professor quanto os alunos necessitam agir com o outro da forma como gostariam de ser tratados. Marques (2005, 245) afirma que o professor que consegue descentrar seu pensamento a ponto de pensar no aluno a partir do próprio aluno, busca constantemente compreendê-lo, conhecer seu pensamento. “A forma de conhecer o aluno em suas características específicas é estar atento às suas manifestações, é ouvindo o que o aluno tem a dizer. Se não se ouve o aluno, então, não se conhece.”

Além de ter controle emocional, os professores ressaltaram que o professor deve ser persistente e usar diferentes estratégias para conquistar os alunos mais resistentes.

“Mas aos poucos, com paciência, o professor vai fazendo com que aquele aluno vá perdendo a rigidez. É difícil, mas o professor tem que insistir, não desistir do aluno” (Prof. A2).

“Tenho um aluno que muitas vezes se recusa a fazer e eu sei que se eu bater de frente, ele não vai fazer, que eu estarei desrespeitando-o, invadindo o espaço dele. Vou ter que fazer outra abordagem, sentando do lado, incentivando, mostrando porque tem que fazer, deixando que ele faça algumas escolhas e ajudando a superar a resistência” (Prof. M2).

Ao dissertar sobre a relação entre o professor e o aluno, Pedro-Silva (2005) afirma que é essencial que o professor respeite seus alunos e exija deles respeito igual. Ao se referir a uma relação de respeito mútuo, o autor explica que o docente deve procurar compreender seus alunos “seus momentos de apatia e desmotivação, seus ímpetos de fúria (sem qualquer motivo aparente), os seus esquecimentos, as suas instabilidades emocionais, as suas crises existenciais”.

Percebe-se que construir uma relação positiva com os alunos, especialmente com aqueles mais resistentes ou inseguros, é um desafio para os professores. A atuação do professor é determinante para transformar esse enfrentamento em

vínculo. Para Cerezer (2012, p.46), é necessário que o educador se ofereça como continente das ansiedades das crianças e dos adolescentes. “Não há conteúdo sem um continente que lhe dê forma. Não há criança e adolescente sem um adulto que lhe dê sentido”. A partir dessa ideia, concluímos que, se diante da ansiedade de seus alunos o professor demonstrar insegurança e descontrole emocional, não estará exercendo seu papel de autoridade, que direciona, estabelece limite e contribui para que os alunos lidem com suas ansiedades.

Em suma, os professores que dissertaram sobre a segurança e o controle emocional do professor ressaltaram a importância do docente se tranquilizar, ter estabilidade e ser seguro, evidenciando consciência dessa característica da autoridade docente. A professora L, entretanto, apesar de demonstrar arrependimento por ter agido no impulso e segurado o braço do aluno, duvida que ele tenha se sentido desrespeitado.

3. 2. 3 O professor como modelo moral

É provável que a ética do professor e sua moralidade interfiram no desenvolvimento moral de seus alunos. Sua postura e a forma como age frente às situações cotidianas revelam seus valores morais e sua ética. Seguindo esta lógica, pensaríamos, então, que as atitudes morais que o professor espera e cobra de seus alunos refletem na sua postura moral, na sua ética docente. Porém, esta coerência dependerá da relação de respeito estabelecida em sala de aula, entre o professor e o aluno.

Quando o professor é autoritário, tem uma relação coercitiva com seus alunos, na qual o respeito unilateral do aluno pelo professor é o que importa, as regras são impostas. O professor autoritário não estabelece uma relação de reciprocidade com os alunos, entende que ‘o aluno deve cumprir as regras e ponto final’.

Quando a relação de respeito mútuo é predominante, o docente compreende que é modelo moral para seus alunos e que ser ético em suas ações é condição prévia para cobrar atitudes corretas de seus alunos. É aquele professor que age com autonomia frente às regras, que tem consciência de seus princípios morais e cumpre

as regras pelo compromisso coletivo que estabelece com aqueles com quem convive, pela convicção de fazer o certo.

Muitos sujeitos evidenciaram uma concepção relacionada ao respeito mútuo, identificando a figura do professor como um modelo moral para a turma, afirmando que o professor, como autoridade, deve ser ético em suas ações, agindo com coerência entre o que cobra/ensina a seus alunos e suas atitudes.

“Percebo que a turma é um reflexo da postura do professor, as crianças observam o professor, a forma como ele age com elas, e o que ele dá valor. Se tu valorizas que eles se respeitem, que respeitem a professora, a turma se configura desta forma, mas quando a professora não os respeita, eles também não terão respeito por ela” (Prof. G2).

“O professor é uma referência para os alunos, em vários aspectos, e a partir do momento que o professor tem algumas atitudes, os alunos acham que têm direito de ter essas atitudes e a partir do momento que tu te mostras respeitosa, educada, a turma também vai fazer isso. A partir do momento que tu respeitas, os alunos também vão respeitar” (Prof. M2).

Andrade (2008), ao definir o papel de uma ética docente, afirma que o professor ético em seu fazer pedagógico não apenas executa tarefas, mas pensa a docência na perspectiva ética, a partir dos valores necessários à prática docente e de uma postura condizente com este papel. Ela ressalta que a ética docente depende da constante reflexão do professor sobre o seu fazer moral.

Pensar a ação docente e a qualidade das relações com os alunos e sua repercussão na formação dos valores dos alunos. Debruçar-se no entendimento da realidade, da sociedade, da família e do aluno na relação com a escola e suas práticas. Ter consciência do papel docente em todo processo, apropriando-se de suas ações (ANDRADE, 2008, p.66).

A polidez e a gentileza para falar com os alunos foram questões presentes na fala de alguns professores quando questionados sobre formas de promover o respeito em sala de aula. Para B e L, a iniciativa de ser polido deve ser do professor como exemplo ao educando.

“Dando o exemplo, com pequenos atos: dando bom dia, lembrando eles quando se esquecem de cumprimentar, de pedir licença” (Prof. B2).

“Eu costumo usar uma linguagem gentil com as crianças, quando quero pedir algo ‘pode fazer um favor para a professora? Obrigada’” (Prof. L2).

A polidez pode ser considerada como convenções sociais que regulam a comunicação entre as pessoas. Comte-Sponville (2009) considera a polidez uma pequena virtude, por si só insuficiente, já que não pressupõe um processo moral do sujeito, podendo permanecer no âmbito da superficialidade. Para o autor, a polidez é necessária à construção da moralidade das crianças, mas nos adultos não pode ser considerada, por si só, como um valor moral.

Os professores deixaram claro em suas falas que buscam coerência em relação aos seus atos e ao seu discurso em sala de aula. B e I referiram-se ao cumprimento das regras escolares.

“Tem que dar o exemplo, dizer que não pode trazer salgadinho e trazer salgadinho para comer? Se eu digo que a alimentação saudável é importante, tenho que trazer fruta e alimento sem gordura para incentivar meus próprios alunos” (Prof. B2).

“Se toca o meu telefone eu não atendo, se é regra da escola, se eles não podem usar, eu não tenho o direito de usar. Por isso que eu digo que minha relação é de igual para igual porque eu sou a referência deles” (Prof. I2).

Paulo Freire (2011) considera essa postura necessária ao ato de ensinar, pois, para ele, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo.

O professor que realmente ensina, quer dizer, trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2011, p.35).

La Taille (2006, p.113) pondera, ainda, que as crianças, por estarem se desenvolvendo moralmente, estão numa constante busca por compreender melhor as regras impostas e se são válidas para todos. Portanto, a incoerência do adulto em relação ao que fala e como age interfere na confiança que a criança está construindo

pelo adulto, pois, “se a criança percebe que o adulto não é uma ‘boa pessoa’, pois diz uma coisa e faz outra, a confiança nele depositada fica abalada e, conseqüentemente, sua autoridade fica enfraquecida”. Os professores L, E e H reafirmam a importância do modelo do professor em relação à comunicação com seus alunos, à escuta e ao tom de voz.

“Não adianta eu pedir que eles escutem quando o colega fala, mas eu não ouvi-los. Eu me polício muito para isso” (Prof. E2).

“Eu acho que a primeira coisa é ele [o professor] também escutar porque, para as crianças, nós somos modelo e se eu nunca escutá-los, em determinados momentos eles não vão querer me escutar também” (Prof. H2).

“Eu estou tentando falar mais firme, mas sem gritar, porque não acho coerente gritar e depois pedir para os alunos não gritarem” (Prof. L2).

Como afirmou L, é incoerente, por parte do professor, falar aos gritos e pedir que seus alunos não gritem, ou ainda pedir que parem de gritar gritando! A professora J, ao contrário, não pondera o aspecto negativo do grito do professor, considera-o necessário, uma forma eficaz para ser ouvida quando os alunos estão resistentes.

“Às vezes eu grito, quando parece que eles estão resistentes ao que eu estou falando” (Prof. J2).

De fato, o grito pode ser uma forma rápida para que todos parem para ouvir, justamente porque é impositiva. Mas será que o professor que grita com seus alunos aceitaria que seus alunos gritassem para serem ouvidos? Acredita-se que não, que dificilmente o professor irá tolerar o grito de um aluno. Portanto, legitimar o grito do professor evidencia uma concepção de respeito baseada no autoritarismo, no respeito unilateral. Em consonância com esta ideia, apresenta-se um relato da professora M sobre um conflito entre uma professora de sua escola e uma turma de alunos.

“Em uma das escolas em que eu trabalho aconteceu uma situação que, para mim, foi o ápice do desrespeito do professor para o aluno. Uma turma do 5º ano estava no recreio e quando bateu se recusou a sair do pátio e guardar a bola, um ato de teimosia. A professora que os chamou estava substituindo a professora regente, e começou a bater boca com os alunos, os mandou calar a boca, os ofendeu. Eu achei esta atitude muito errada porque mesmo que os alunos estivessem errados, desrespeitando uma regra da escola, a conduta do professor deveria ser diferente.

Como um professor pode cobrar respeito de uma turma se ele próprio, que é a autoridade, não respeita os alunos? Eu acho isto um retrocesso, como na época da palmatória, que os alunos tinham que obedecer sendo totalmente desrespeitados” (Prof. M2).

Como afirmou esta professora, por ser a autoridade, o professor deve agir de forma correta, independente da atitude dos seus alunos. Se respeitá-los, será coerente pedir que o respeitem, que ajam certo. Desta forma, o respeito será construído, não imposto. Outra questão presente em algumas entrevistas relacionadas às ações do professor, como exemplo aos educandos, foi o posicionamento diante de seus próprios erros.

“É fundamental que eu mostre meus erros, sempre que eu erro, assumo, para eles para que saibam que errar é normal” (Prof. J2).

“Temos que ajudar as crianças a se superarem no dia a dia, quando erramos temos que dizer que estamos errados. Não nos colocar num patamar onde somos um deus na sala de aula, onde ninguém vai poder nos questionar” (Prof. B2).

Agindo desta forma o professor demonstra que, como os alunos, está em constante aprendizado, oportunizando uma relação de reciprocidade, o respeito incontestável pela autoridade será superado. Conforme Piaget (1994), a heteronomia, pautada na relação de respeito unilateral, é uma etapa essencial para a construção da moralidade. Entretanto, espera-se que, cada vez mais, o aluno tenha consciência da necessidade das regras para a convivência coletiva e que respeite todos com quem convive, independente da posição hierárquica.

Quando o professor não assume seus erros e se coloca como um ser inquestionável, está reafirmando que o respeito pela autoridade (unilateral) é mais importante que o respeito entre iguais. Além disso, ao perceber que o professor também erra e não se envergonha por isso, o aluno se sentirá à vontade para expressar suas dúvidas ou expor seus próprios erros.

Em suma, os professores reafirmaram sua posição de modelo moral aos alunos, ressaltando a importância da ética na profissão docente, citando que o professor deve ser referência para os alunos. Percebemos, entretanto, diferenças na forma como os professores se consideram modelos morais aos alunos, pois, enquanto alguns ressaltam apenas os atos de gentileza e polidez, outros analisam a

coerência entre seu discurso e seus atos, tanto em relação ao cumprimento das regras quanto à escuta e ao tom de voz usado. A fala da professora J legitima o grito do professor, evidenciando uma concepção relacionada ao respeito unilateral.

3. 2. 4 O vínculo afetivo entre o professor e o aluno

Piaget (1973/1994) afirma que o estabelecimento de uma relação interpessoal é indispensável à aprendizagem, seja ela baseada na coação ou na cooperação. Os professores citaram o vínculo entre o docente e o aluno como um elemento necessário para a construção do respeito. Para Freire (2011), ensinar exige querer bem ao educando, pois, por ser uma especificidade humana, a docência e a afetividade de complementam.

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2011 p.138).

La Taille (2006, p.119) afirma que a simpatia é um sentimento necessário ao despertar do senso moral, pois consiste na “disposição afetiva capaz de propiciar a percepção das necessidades singulares do outro e a generosidade é a virtude que corresponde a esta percepção”. A simpatia ao outro ajuda a superar a heteronomia na medida em que amplia o universo moral das crianças para além das exigências e sanções. Quando o professor reconhece que seus alunos, como qualquer ser humano, têm suas emoções, suas angústias e peculiaridades, evidencia uma postura sensível ao outro e uma busca constante de compreendê-los, ajudando-os a superar as dificuldades.

“Entendo que eles são diferentes, que cada um tem uma necessidade. Esta é uma forma de respeitá-los. Se em certo dia um aluno chega com um problema e não consegue fazer alguma atividade, eu não posso passar por cima do que ele está sentindo” (Prof. G2).

Para Piaget (1973/1994), é a sensibilidade pelos sentimentos alheios que propicia que o indivíduo descentre seu pensamento para compreender o outro. Se o professor não está disposto a compreender o aluno, a se colocar no lugar dele, provavelmente limitará a indisciplina a um ato de desrespeito à autoridade. Percebemos esta relação na fala de F, abaixo.

“Muitas vezes os alunos não querem fazer as atividades para enfrentar o professor, por desaforo mesmo. Sinto-me desrespeitada quando os alunos fazem isso” (Prof. F2).

Quando o professor tem esta concepção, a negação do aluno poderá refletir numa maior imposição do professor, através de atitudes autoritárias e, a partir desta reação, o aluno poderá obedecê-lo por medo. Ou, ainda, poderá demonstrar-se mais resistente suscitando um maior enfrentamento, que desencadeará em constantes conflitos entre ambos. O professor que não tem afeto pelo aluno e sensibilidade na relação com ele não considera suas dificuldades pessoais e familiares. Para G, quando o professor e o aluno não têm uma relação de confiança, o desrespeito prejudica o cotidiano da sala de aula, o ensino.

“É importante que a professora tenha uma relação bacana com os alunos, de confiança. Quando a relação entre a professora e o aluno é ruim, ela se sente desrespeitada, se sente mal, tem menos paciência e os alunos ficam mais resistentes. Pode interferir até no trabalho, na forma como a professora ensina” (Prof. G2).

Conforme visto, quando o professor conhece seus alunos e entende seus sentimentos é porque se coloca no lugar de cada um, estabelece uma relação de respeito mútuo, pois pensa como se sentiria em cada situação. Evidencia se importar com o aluno, se afetar com ele, não ser indiferente ao que ele está sentindo. E o respeito que o aluno sente por ele não será imposto (unilateral), mas construído (mútuo). Se o professor como autoridade respeita seus alunos, tem afeto por eles, também incentiva que lhe respeitem. Para La Taille (2006), a confiança que a criança, que está se desenvolvendo moralmente, sente pelo adulto, é essencial para regular suas ações morais, pois, quando não há o medo explícito da autoridade, a criança só seguirá as normas impostas por ela se confiar nas suas qualidades morais.

“Quando tu chegas com carinho, com amor, tu atinges o aluno, ele confia em ti e é mais fácil ele aceitar as coisas que tu dizes, o modo como tu ensinas e assim tu também ajudas na aprendizagem dele. Então, quando tu crias um laço afetivo com um aluno, por mais que ele pise na bola contigo, erra, ele vai voltar atrás. O mesmo laço de amizade que tu crias com amigos, no momento que tu pisas na bola, tu vais saber que tu estás errado e em algum momento tu vais te desculpar” (Prof. B2).

Esta fala de B evidencia que sua concepção está relacionada ao respeito mútuo, pois ela não espera garantir o respeito de seus alunos pela imposição, mas construí-lo a partir da demonstração da relação mútua de afeto entre o professor e o aluno. Ela afirma que diante do erro do aluno não será necessária a punição para que ele “enxergue seu erro”, ele terá consciência sobre seus atos, como numa relação de amizade. Quando o respeito mútuo prevalece na relação, há a consideração pelo outro e apenas o ato de magoá-lo é suficiente para que o indivíduo reflita sobre este ato, se sinta desconfortável e busque consertar o erro. A pena, neste caso, é o medo da desaprovação do outro e do rompimento do vínculo de amizade.

“É importante falar para o aluno que tu não gostaste do que ele fez, explicar como ele pode resolver as coisas, que tu respeitas ele, não grita, não ofende, e que não gostaria de ser tratada mal” (Prof. G2).

Se o professor pretende construir uma relação de respeito mútuo com seus alunos, não os desrespeita e não fica indiferente diante do desrespeito de seus alunos, pois compreende que este respeito deve ser construído. Maturana (2001, p.31) afirma que “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar os outros”. Portanto, se o professor não respeita a si próprio, demonstrando-se indiferente diante de atos de desrespeito dos seus alunos, ele não será capaz de respeitar seus alunos. Numa relação em que há reciprocidade e respeito mútuo, os alunos também serão solidários aos sentimentos do professor, se importarão com ele.

“Nas últimas semanas levei um tombo e não pude escrever muito no quadro. Meus alunos estavam preocupados comigo. Isso é respeito. Não me considero uma professora amorosa, sou firme, mas há uma relação de respeito, porque os trato com respeito” (Prof. J2).

A Professora J afirmou que se considera uma professora firme, não se considera amorosa, avaliando estas duas características como opostas. Porém, o respeito que esta professora afirma ter por seus alunos pode ser considerado amor, afeto. Freire (2011) crítica a separação entre a seriedade docente e a afetividade, para ele ambas podem coexistir na postura do professor. Ele também afirma que a afetividade não pode interferir no exercício da autoridade do professor.

Cada pessoa, cada professor, tem uma personalidade, um jeito de se relacionar. O senso comum pode limitar o afeto ao carinho físico ou à forma que o professor fala com o aluno, mas o afeto é mais amplo. Será que todos os professores que beijam e abraçam seus alunos os respeitam? Nem o respeito nem o afeto dependem que o professor incorpore o personagem “professor amoroso”, pelo contrário, respeitar o outro é ser verdadeiro, íntegro.

A professora K afirma que o respeito está relacionado ao amor e ao carinho do professor para o aluno, mas, na sua explicação, são citadas apenas ações de contato físico.

“Dar amor e carinho na convivência é o melhor exercício de respeito nesta relação. Como é possível dar amor e carinho na convivência? Dar um beijinho, um abraço. Por mais que a gente saiba do nosso papel de professor, do ensino, muitas vezes temos que pegar no colo, dar carinho. Acredito que isto desvaloriza a imagem do professor, porque no momento que deixamos de cuidar do ensino para fazer este papel parece que não é preciso ter formação” (Prof. K1 e K2).

Por outro lado, K afirma que estas atitudes desvalorizam a imagem do professor, prejudicam seu papel de ensinar. Sabe-se que um dos grandes empenhos da educação, especialmente da classe dos professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais, foi a busca pelo reconhecimento profissional do seu papel no ensino, e, talvez, este questionamento da professora seja reflexo desta trajetória histórica profissional do pedagogo. Não se nega que o principal objetivo do professor é oportunizar um ensino de qualidade aos seus alunos. Porém, esta profissão, como muitas outras, implica o convívio na sala de aula e a consolidação de relações interpessoais. Sobre esta questão, Paulo Freire afirma que a docência exercida com afetividade e alegria não interfere em seu caráter profissional.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2011, p. 139/140).

Para a professora M, a aproximação e a construção do vínculo afetivo entre o professor e o aluno não pressupõe que o adulto tenha um comportamento infantil.

“O respeito é promovido criando uma relação de amizade, um vínculo de afetividade, onde um se importa com o outro e cada um saiba suas obrigações. Não quer dizer que tu precisas correr no recreio com os alunos, brincar toda hora com eles” (Prof. M2).

Quando a relação entre o professor e o aluno é recíproca, um se afeta pelo outro, se importa com o outro, mas cada um sabe seus papéis. É justamente porque se importa com seu aluno que o professor deve zelar por sua aprendizagem, sua formação escolar e social, cobrando-lhe também responsabilidades. O professor não pode esquecer que, mesmo estabelecendo um vínculo de amizade com o aluno, continuará sendo a autoridade, o adulto da relação.

Em suma, alguns professores evidenciaram que são sensíveis aos seus alunos e que se esforçam para compreendê-los, se colocando constantemente no lugar deles. A professora F demonstra uma posição contrária, pois relaciona os atos errados dos alunos com a obediência, ou seja, apenas ao desrespeito pela autoridade, sem supor outras hipóteses para essas atitudes. A professora K limita o respeito pelo aluno ao contato físico, mas ao mesmo tempo questiona essas ações à reputação profissional do docente. Ao analisarmos e refletirmos sobre essas falas, percebe-se que, para construir o vínculo afetivo entre o professor e o aluno, não se pressupõe que o professor tenha um comportamento infantil, que altere seu timbre de voz ou seu jeito. O respeito mútuo é mais amplo, demanda justamente da relação de reciprocidade, de consideração pelo outro, especialmente que o docente seja íntegro nesta relação.

3. 2. 5 O respeito pelo tempo de aprendizagem do aluno

Um dos assuntos recorrentes nas entrevistas foi o respeito na sala de aula relacionado à aprendizagem, especialmente ao tempo de aprendizagem de cada aluno.

“Me cobravam que eu desse muitos conteúdos, mas penso que o mais importante é eles aprenderem e consegui. E como é que eu consegui? Respeitando, respeitando os alunos que tinham dificuldades. Cada aluno tem seu tempo e eu tive que aprender a trabalhar com cada um a partir das habilidades que eles tinham” (Prof. I2).

Vinha (2000, p.205) explica que as atividades propostas pelos professores devem encorajar as crianças a buscarem sozinhas respostas para suas próprias questões e que com as atividades diversificadas “os diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem são respeitados e, conseqüentemente, diminui a comparação entre as próprias crianças, quase nunca há a realização simultânea de uma mesma atividade por todos os alunos”.

A professora A contou sobre um aluno que começou o ano indisciplinado, se negando a fazer as atividades, mas ela percebeu que esta postura refletia sua insegurança e seu pouco conhecimento dos conteúdos da série.

“Ele ainda não conhecia os números, adaptei as atividades para que ele entendesse e se sentisse capaz. E agora, como ele está se sentindo capaz, ele quer evoluir. Eu explico que cada um tem um ritmo, que como as cores são diferentes, os países diferentes, cada aluno é diferente e tem o seu ritmo. Eu digo para ele não se preocupar, pois se ele for no ritmo dele, ele vai avançar, porque ele está aprendendo” (Prof. A2).

Vinha (2000) explica que o professor construtivista deve planejar atividades de acordo com as competências das crianças, diferente do conflito cognitivo que é propício à aprendizagem, quando as crianças se deparam com propostas inadequadas para seu estágio cognitivo sentem um constante sentimento de fracasso.

É importante propor atividades em que as crianças, principalmente as pequenas, tenham êxito, pois se fracassarem elas têm a ideia de insucesso, ficando com uma imagem negativa

de si mesmas; ao contrário, o êxito traz uma imagem positiva de si (VINHA, 2000, p.184).

Nesta situação, a professora demonstrou respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno, reconhecendo a sua responsabilidade e contribuindo para que ele avançasse. Ao posicionar-se respeitosamente à diversidade na sala de aula, ela também incentiva os alunos a respeitarem suas diferenças. Além disso, como autoridade, ela soube lidar com a resistência inicial do aluno, e, ao invés de entrar em conflito com ele, buscou entendê-lo e encontrou uma alternativa para ajudá-lo. Como afirma Andrade (2008, p.65), “a escola consiste em uma sociedade onde relações interpessoais e ações morais se constituem diariamente diante de cada nova situação. Os professores deparam com situações controversas e suas ações diante delas são ações morais”.

A professora H relaciona as atitudes de resistência de alguns alunos a suas dificuldades de lidar com situações desafiadoras.

“Percebo que, para alguns alunos, os desafios os desacomodam, eles não conseguem lidar e não me sinto desrespeitada, porque eles não conseguem fazer” (Prof. H2).

Respeitar a diversidade também consiste em oportunizar novos desafios a todos alunos. A professora D, ao justificar a indisciplina de alguns alunos, relata o tédio de alguns diante das atividades de revisão.

“Às vezes faço atividades de revisão e alguns alunos têm facilidade e se cansam com essas retomadas de conteúdos, ficam entediados e, às vezes, indisciplinados” (Prof. D2).

A postura dos alunos demonstra insatisfação e falta de envolvimento com a aula, situação que pode interferir na relação do aluno com o conhecimento. Quando não há desafios, não há incentivo e vontade de aprender. Piaget (2005) considera a afetividade a energética da ação, responsável por acelerar o processo de aprendizagem do indivíduo. Vinha (2000) afirma que a motivação pode ser despertada através de propostas desafiadoras.

A motivação também existe quando o sujeito sente-se desafiado, quer resolver uma tarefa, produzir um trabalho ou atingir determinadas metas, assim sendo, ele se esforça para se superar, alcançar um objetivo que considera importante ou que o desafia (VINHA, 2000, p.188).

As professoras L e I referem-se à relação de respeito entre seus alunos refletindo sobre a postura para lidar com os erros.

“Quando erram, não falo de cara sobre o erro, procuro fazê-los pensar. Por exemplo, falo um problema matemático e se um fala uma resposta equivocada eu incentivo que os outros o respeitem, não discriminem, explico que cada um fala o que pensa e que não é legal ficar criticando. Ajudo o aluno a perceber o que falou, peço que ele escreva, desenhe no quadro” (Prof. L2).

“Eu aprendi uma coisa, eu não corrijo mais com caneta vermelha, eu escrevo a lápis, e não faço mais um X onde eles erram, eu escrevo do lado a palavra certa para que eles aprendam. É a partir do erro que eles aprendem. Eu venho de uma ideia bem tradicional. No começo do ano eu só colocava a nota nas provas e ficava uma disputa na sala” (Prof. I2).

Pesquisas desenvolvidas por De Vries e Zan (*apud* Vinha 2000, p.113) constataram que “uma abordagem fortemente autoritária e combinada com uma forte ênfase sobre as matérias escolares” prejudicam o desenvolvimento sociomoral das crianças. Muitos procedimentos tradicionais desconsideram o processo de aprendizagem e o tempo de cada criança, destacam o erro e incentivam a competitividade e o individualismo. Freire (2011) afirma que ensinar exige respeito aos saberes do educando e consciência da responsabilidade docente em contribuir com a superação do seu pensamento ingênuo.

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p.62/63).

Além de oportunizar situações de aprendizagem, o professor interfere na forma como o aluno se relaciona com o conhecimento. Todo professor idealiza alunos que tenham prazer em aprender e consideram a importância da aprendizagem para sua vida. Entretanto, a relação que cada criança e adulto tem com o conhecimento depende das suas vivências advindas do seu meio familiar, social e escolar e, por isso, cada um terá uma postura diferente frente aos momentos escolares. O professor, como autoridade na sala de aula, poderá incentivar aqueles alunos que estão desmotivados. H fala sobre um aluno que tem dificuldade na escrita e explica como intervém para incentivá-lo e para que os outros alunos o respeitem.

“Teve um dia que ele fez muitos registros e eu inventei uma situação que eu nomeei de VIVA, ‘hoje o João conseguiu fazer todos os registros, viva’. Exponho essas conquistas dele para o grupo, assim ele se sente importante. São estratégias que eu uso para ajudar essas crianças que têm dificuldade de se comprometer” (Prof. H2).

Becker (2004) diferencia dois sentidos do respeito: o passivo e o ativo. Enquanto no respeito passivo o professor reconhece elementos que interferem negativamente na aprendizagem, mas não age para produzir transformações, no respeito ativo:

Inventa ações para que o sujeito possa produzir transformações, elevando potencialmente sua capacidade de aprendizagem; isto é, em função deste respeito ativo ele reconstrói os instrumentos lógicos que construiu até hoje. O respeito ativo, ao contrário do passivo, propõe atividades ou experiências significativas ao viabilizar as aprendizagens atuais, preparando futuras aprendizagens (BECKER, 2004, p.43).

Em suma, quando o professor age ativamente diante das aprendizagens dos alunos, reconhece sua capacidade e responsabilidade na superação das dificuldades encontradas, estabelece uma relação mútua com seus alunos, expressa seu empenho para ajudá-los e também lhes exige esforço e responsabilidade. Grande parte dos professores que dissertaram sobre o assunto explicitou consciência sobre seus papéis diante da diversidade de conhecimento dos seus alunos, evidenciando sensibilidade para lidar com os erros e ajudando os alunos a reconhecerem seu caráter construtivo.

3.3 A Escola como um espaço de socialização

Com a finalidade de conhecer a concepção dos professores em relação ao papel da escola e das suas intervenções para o desenvolvimento moral dos alunos, iniciamos este subcapítulo identificando como os professores caracterizam o espaço escolar e os conflitos surgidos nele.

3.3.1 A convivência e os conflitos entre pares

Sabemos que é a partir do convívio com o outro que as crianças superam progressivamente o egocentrismo infantil e constroem o respeito pelos seus iguais, pelo coletivo. A escola, portanto, é um espaço ideal para que os alunos se desenvolvam moralmente, já que este ambiente, frequentado diariamente, oportuniza diversos relacionamentos interpessoais e a convivência coletiva em um espaço comum. Quando convivem com outros, os alunos enfrentam diferentes pontos de vista, precisam compartilhar os materiais, o espaço e a atenção da professora e dos colegas. Diante desta situação, é inevitável o surgimento dos conflitos.

Ao refletir sobre o respeito na sala de aula, alguns professores citaram a convivência como uma das aprendizagens deste ambiente, caracterizando-o como um espaço de socialização.

“A escola é um meio de educação, de convivência, de socialização. E um meio em que o aluno precisa saber o que está fazendo de errado. Se cada aluno fizer o que quiser, vai invadir o espaço do outro” (Prof. B2).

“A escola hoje em dia é uma das únicas instituições que a criança consegue conviver diariamente com outras. Estar na escola já é um caminho para aprender a conviver, a dividir. Eles têm que aprender que não podem fazer o que querem, chegar na hora que querem, que devem cumprir as regras do recreio, as regras da sala de aula” (Prof. E2).

O reconhecimento do ambiente escolar como um espaço de socialização evidencia a atenção dos professores à contribuição da convivência escolar para o desenvolvimento moral das crianças. Cabe constatar se reconhecem seu papel para contribuir com este desenvolvimento.

A partir do ponto de vista psicológico, os conflitos não só são considerados parte da convivência, como também movimentos necessários ao desenvolvimento moral. Quando há convivência coletiva, o respeito torna-se uma regra social e o limite não precisa ser fixo ou imposto pelo adulto, mas definido na convivência, muitas vezes após os conflitos. Tognetta e Vinha defendem a convivência entre pares, explicando que é a partir dela que as crianças constroem o sentido das regras.

É tomando decisões, é fazendo escolhas, é pensando em possibilidades de resolver seus próprios problemas com aqueles que são iguais que meninos e meninas passam a acreditar que as regras existem porque elas regulam a convivência entre as pessoas, não importando mais se há adultos fiscalizando suas ações ou não (TOGNETTA e VINHA, 2011, p.13).

Ao refletir sobre os conflitos entre seus alunos, muitos professores citaram o egocentrismo infantil como um dos fatores que precisam ser superados para que eles aprendam a conviver em grupo, construam uma relação de respeito e resolvam os conflitos com autonomia. Esta consciência é fundamental para que os professores contribuam com o processo de descentração dos seus alunos, incentivando relações de respeito mútuo.

“As crianças têm uma tendência de pensar que o que elas estão falando é mais importante do que os outros estão falando e não se ouvem. Os conflitos mesmos, cada um tenta que a sua palavra seja a última” (Prof. E2).

“Acredito que o importante é fazer com que o aluno se coloque no lugar dos colegas para que sintam o que o colega está sentindo” (Prof. J2).

O egocentrismo infantil pode ser definido por uma incapacidade emocional, intelectual, social das crianças, observada na dificuldade de perceber que há pontos de vista diferentes do seu, de se colocarem no lugar do outro e o compreenderem. Sobre o egocentrismo, Piaget (1994 p. 81) escreve:

Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões 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. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento

e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis.

Se na escola as crianças podem conviver e aprender a partir dos conflitos, cabe ao professor permitir que convivam de fato, que precisem decidir juntas. Vinha (2000, p.332) explica que “as ausências de conflitos refletem relações de respeito unilateral, em que raramente há atritos ou discussões, pois apenas uma das partes detém autoridade, o poder, a razão.”

Sabemos que os conflitos fazem parte da convivência em grupo, porém, as crianças nem sempre têm autonomia para resolvê-los de forma mais justa e o professor, como autoridade, deverá intervir diante de situações de agressão físicas ou verbais, oportunizando a reflexão e a aprendizagem a partir do próprio episódio.

“Como o professor pode contribuir com a relação de respeito entre os alunos? *Diante dos conflitos, ajudar o aluno a perceber o que fez e incentivar a pedir desculpas. Explicar que quando ele desrespeita os colegas não vão ter mais aquela amizade, que o colega não vai achar bonito. As situações de desrespeito não podem passar batidas, às vezes eu até escrevo num papel para não esquecer, mas sempre retomo”* (Prof. B2).

“A partir do momento que o professor assume uma turma, que o conflito acontece, ele precisa resolver, entender porque ele está acontecendo, caso contrário a situação vai fugir do seu controle, ele está aceitando o desrespeito” (Prof. M2).

Quando o professor se omite diante de uma situação de conflito em que há desrespeito, demonstra a indiferença pela relação entre seus alunos. Neste caso, evidencia uma concepção relacionada ao respeito unilateral, pois demonstra que o respeito entre todos os alunos não é uma regra primordial. Provavelmente, não será indiferente diante de um conflito entre si e seus alunos, no qual se sentir desrespeitado. Para Piaget (1994), o adulto é o responsável por inserir a criança no mundo moral, e, portanto, cabe a ele definir os princípios fundamentais para a educação moral das crianças, pois estes princípios delinearão as relações de respeito na sala de aula.

L relata que, logo ao assumir uma turma difícil, na qual ocorriam muitos conflitos e os alunos se agrediam constantemente, precisou ser enfática para

demonstrar seu posicionamento frente aos atos de desrespeito entre os alunos e ajudá-los a entender a importância do respeito.

“Injustiça eu não posso admitir, uma agressividade gratuita, sem sentido. Teve uma menina que estava sendo agredida e eu interfeiri no conflito. Depois a menina se aproximou de mim, chegou e me deu um abraço, sem palavras me agradeceu por não ter aceitado que ela fosse agredida. Acho que ela sentiu segurança, viu que tinha uma autoridade que prezava por justiça” (Prof. L2).

Enquanto se desenvolvem moralmente, as crianças constroem sua noção de justiça. Portanto, como as crianças se sentem quando a autoridade não se importa com a injustiça e se omite diante das situações de desrespeito entre os alunos? Quando a autoridade demonstra que se importa com o respeito e a justiça, os alunos se sentem amparados, seguros dentro do ambiente escolar. Os professores explicaram como intervém diante das situações em que um aluno desrespeita outro, relatando situações que contribuem com o desenvolvimento moral das crianças.

“Quando ocorrem as brigas, eu sempre chamo o aluno e pergunto ‘como tu te sentirias se fizessem para ti? Tu deste um soco no fulano, como tu te sentirias se o colega te desse um soco?’ Faço com que eles reflitam sobre seus atos” (Prof. J2).

“É importante sempre conversar com as crianças envolvidas, com a criança que foi desrespeitada, que está se sentindo ofendida e com aquela que desrespeitou. Tentar mostrar para aquela que desrespeitou que quando é com ela, ela não gosta, para ela se colocar no lugar do outro e perceber que é algo ruim” (Prof. G2).

Intervenções como esta contribuem para que as crianças se coloquem no lugar do outro, reflitam sobre os seus atos. Desta forma, a ação do professor não visa a punir o erro, mas garantir que o aluno aprenda através dele, promovendo relações de diálogo entre os alunos e a superação do egocentrismo infantil. Vinha (2000, p.333) sugere que, diante de conflitos que as crianças não conseguem resolver sozinhas, o professor poderá “ajudá-las a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-las a escutar umas as outras, convidando-as para colocar suas sugestões e propor soluções”.

Para Parrat Dayan (2009, p.93), a resolução dos conflitos em si oportuniza aprendizados às crianças, pois quando enfrentam um conflito os alunos têm

“oportunidade de trocar pontos de vista, de argumentar, de propor soluções, de dialogar, de procurar uma solução em comum e construir a autonomia de cada um”. Para que a troca de pontos de vistas seja possível, é essencial que os alunos se escutem, mas, por serem egocêntricos, nem sempre conseguem coordenar o seu ponto de vista com o do outro. Esta aprendizagem deve ser conquistada e a atuação do professor como mediador deste conflito, e não como juiz, pode contribuir. Os professores M e G relatam situações de resolução de conflitos que promovem o respeito mútuo.

“Estimular os alunos a conversar e expor seus pontos de vistas, a opinião de cada um, por exemplo ‘eu joguei porque ele jogou em mim’ ‘mas eu joguei nele primeiro porque ele me olhou de cara feia’. Tem que ouvir os dois lados, e se o professor estimula isso, que um tente entender o outro, os alunos vão criando mecanismos para resolverem sozinhos” (Prof. M2).

“É importante que diante de uma situação de conflito a professora ouça os alunos, a versão de cada um e valorize que eles se escutem. Mostrar que cada um tem o seu ponto de vista, sua forma de ser. Com o tempo as crianças começam a ter esta postura de falar para os colegas suas insatisfações” (Prof. E2).

Quando o professor auxilia os alunos a resolverem os conflitos desta forma, sem acusar um culpado ou definir uma punição, está contribuindo para que seus alunos desenvolvam sua consciência moral, a partir do sentimento de compaixão e respeito por todos com quem convive, não só pela autoridade. Acima de tudo, está propiciando que discutam e aprendam a se relacionar. A professora I percebe que, quando conversa discretamente com seus alunos, eles mostram-se mais reflexivos.

“Chamar os dois, sem expô-los na frente do grupo e conversar, eles vão refletir. Pois diante de todo o grupo parece que eles precisam mostrar que estão certos. Mas se tu chamá-los separado para conversar as coisas mudam” (Prof. I2).

Talvez esta diferença se deva ao fato de que quando não são questionados na frente de todos os colegas, os alunos se sentem mais respeitados. Chamar a atenção de um aluno diante de todos os outros é uma forma de punir o aluno, constrangendo-o, mas não de fazê-lo repensar sobre seus atos. Se a intenção do

professor for contribuir com o desenvolvimento moral dos seus alunos e o respeito entre eles, ele deve primeiramente agir com respeito.

Ao explicar sobre como promove o respeito na sala de aula, L conta que incentiva os alunos a pedirem desculpas após atos de desrespeito, porém, em sua entrevista, não expressa a necessidade das crianças desenvolverem consciência sobre seus atos, exporem seus pontos de vistas, escutarem uns aos outros.

“As situações de respeito podem ser promovidas? Como? Podem, por exemplo, estou incentivando que eles peçam desculpas quando se ofendem ou um acusa o outro de roubo. ‘Ele é chinelão, sora’. ‘Tu não sabes se foram eles, pede desculpas’” (Prof. L2).

Apesar da boa intenção da professora, desta forma não se promove a reflexão e a conscientização do aluno, necessárias ao ato de desculpar-se. Neste caso, nem mesmo se esclarece a situação através do posicionamento de todos os envolvidos para que os alunos se escutem e resolvam suas desavenças, evitando agressões posteriores. Esta intervenção pode ser considerada como um pedido da autoridade, e, portanto, o aluno se desculpará porque a professora pediu, pelo respeito que tem por ela, respeito unilateral.

Enquanto as crianças estiverem presas apenas aos modelos e mando das professoras; como autoridades inquestionáveis das quais se extrai o que é ‘certo’, o que é ‘bom’, o que se ‘deve fazer’ estarão: imitando suas professoras, julgando severamente o erro dos outros, chamando a professora para resolver conflitos, repetindo de forma acrítica o discurso do que é ‘certo’ fazer na Escola (MENIN, 1996, p.87).

A professora E afirma que não incentiva mais a delação entre seus alunos.

“Uma situação que eu já fiz, e não foi certo, foi chamar outro envolvido para perguntar se foi aquilo mesmo que aconteceu. Eu já me corriji em relação a isso. Por quê? Porque eu dei voz para uma criança que não estava envolvida, não confiei nas outras” (Prof. E2).

Piaget (1994) constatou que os menores têm mais tendência a delatar seus pares, sendo que esta prática é imitativa e egocêntrica, pois, apesar de criticar o erro

dos outros, a criança muitas vezes não percebe que comete os mesmos erros. Conforme a cooperação supera a coação, a criança, movida pelo sentimento de respeito mútuo, desaprova a delação. Se o professor convoca crianças que não estavam envolvidas para denunciar o ocorrido, além de incentivar o respeito unilateral e a delação entre iguais, estará demonstrando que só confia em alguns de seus alunos. Vale destacar a postura reflexiva da professora e a flexibilidade para qualificar suas intervenções e a relação com seus alunos.

Sobre a confiança na relação entre o professor e os alunos, os sujeitos I e L explicaram como se posicionam diante de situações, nas quais os alunos desconfiam uns dos outros.

“A partir do momento que o professor acusa, todos os alunos se acharão no direito de acusar. Se a professora se acha no direito de abrir a mochila do aluno, ela está afirmando que o aluno roubou na frente de todos outros, e ele ficará como ladrão da turma” (Prof. I2).

“Aconteceu uma situação que uma aluna não encontrou o lápis e alguns alunos já foram acusando outro. Não deixei que afirmassem que ele tinha roubado muito menos que olhassem a mochila dele, como queriam. Perguntei para ele, ele negou e falei aos outros alunos que era importante confiar nos colegas” (Prof. L2).

O professor que incentiva a confiança mútua está incentivando também que os alunos não traiam a confiança uns dos outros, promovendo o respeito. Em casos como os citados, é essencial que o professor oportunize a reflexão dos alunos sobre a importância de respeitar os materiais dos outros, mas pode fazer evitando que a sala de aula se transforme em um ambiente de acusação e constrangimento. Para o respeito mútuo, uma atitude de desrespeito (pegar materiais dos outros) não justifica outra atitude de desrespeito (abrir a mochila sem permissão). Além disso, a acusação poderá ser feita para um aluno que não cometeu o erro, ocasionando uma situação injusta e discriminatória.

A professora A acredita que a melhor forma de evitar situações de desrespeito entre os alunos é ajudando-os a entender as consequências dos atos de agressão, mas, neste caso, ressalta a punição como consequência do ato do aluno e não os sentimentos e os danos causados ao outro.

“Tem alunos que brigam e quando batem acham que venceram a luta. E tem que fazer com que ele entenda que ele não venceu, que ele errou com aquele colega dele e que isso vai repercutir, vai vir os pais, vai vir a mãe, o irmão mais velho do amigo” (Prof. A2).

Com esta ameaça, a professora não incentiva que os alunos aprendam a resolver os conflitos através da cooperação, não promove a reflexão e o sentimento mútuo, mas pune o ato de agressão causando o medo de enfrentar a autoridade, que neste caso é um membro da família do aluno agredido. Assim, quando não houver adulto e ameaças, não haverá motivos para respeitar os colegas. Ao defender o método ativo, Piaget (1996, p.28) pondera:

Quanto mais a eficácia de conselhos for imposta em uma educação pela autoridade, tanto mais ocorrerá a submissão da criança às suas inclinações, à raiva, à luta e a seus maus costumes. Quanto mais acontecer, de outro lado, a expansão da personalidade, graças à atividade coletiva dos alunos, mais haverá a capacidade de controle pessoal no mesmo domínio.

Em suma, a maioria dos professores reconhece o papel socializador da escola e a importância da posição de autoridade do professor como mediador dos conflitos e das relações de respeito entre os alunos. Por considerar o processo de desenvolvimento moral e o egocentrismo infantil, os professores demonstraram, em suas falas, o quanto podem interferir no desenvolvimento da consciência moral e no movimento de descentração dos alunos. Entretanto, percebe-se que alguns professores, com o intuito de resolver os conflitos entre seus alunos e incentivar suas relações de convivência, promovem o respeito unilateral, incentivando a delação entre pares e fazendo ameaças.

3. 3. 2. As regras na sala de aula

Sabe-se que a existência de regras, de acordos coletivos, é essencial para a convivência e para organização do espaço escolar. Porém, as regras podem existir na sala de aula por distintas finalidades: pela obediência dos alunos ao professor e a imposição da disciplina ou pela melhor convivência e o melhor aproveitamento dos momentos escolares por todos. Estas diferenças serão determinadas pela concepção

de respeito dos professores em relação às regras na sala de aula e aos princípios de suas existências.

“Existem algumas regras que são elementares para que a convivência aconteça, se na escola tu vais fazer tudo que te der na cabeça, a convivência tranquila não irá acontecer” (Prof. H2).

“As regras têm que ter sempre o mesmo objetivo, a convivência, mas mudam porque cada turma é uma, e as regras vão mudando” (Prof. G2).

Estes extratos exemplificam a relação entre as regras e a convivência coletiva. Para Parrat Dayan (2009), as regras que promovem a regulação da convivência escolar devem partir de valores fundamentais como o respeito por si mesmo, o respeito pelo outro, pelos meios e pelo trabalho. Quando participam conscientemente da elaboração das regras escolares, as crianças constroem a ideia que estas normas advêm de princípios para a convivência coletiva. A professora A explica como intervém durante a elaboração das regras em sua sala de aula, incentivando a reflexão e a participação dos alunos.

“As regras devem partir deles, muitas vezes eu os questiono ‘vocês acham que se vinte e três alunos falarem ao mesmo tempo vai haver um ambiente de aprendizagem?’ É importante que os alunos dêem suas opiniões, eu acho que se eles forem participativos, eles vão aprender mais, e saberão que aquela regra foi criada por eles” (Prof. A2).

É essencial para a construção da autonomia que alunos participem da elaboração das regras e reconheçam a necessidade das mesmas para a convivência coletiva. Contudo, nem sempre os alunos percebem sozinhos todos os atos que estão prejudicando sua aprendizagem.

“Por que é importante que os alunos participem da formulação das regras e combinados? Para não ser algo imposto, apesar de algumas vezes nós induzirmos que eles pensem sobre algumas regras e não tenho vergonha de dizer isso. Por exemplo, os alunos estavam indo com frequência à enfermaria da escola para pegar chazinho, eles não perceberam sozinhos que estavam indo muitas vezes, sem estarem doentes. Tivemos uma conversa coletiva e expliquei o que estava observando, então, fizemos um combinado: só ir à enfermaria em casos de emergência. Inclusive, surgiu a questão ‘o que eram casos de emergência?’ e fizemos uma lista. É diferente de entregar uma folha pronta, para eles lerem e colarem no

caderno, como as regras da agenda da escola, que não faz nenhum sentido para eles, por mais que a gente leia, explore” (Prof. E2).

Cabe muitas vezes ao professor, como autoridade da sala de aula, perceber o que está atrapalhando a rotina e a aprendizagem dos alunos, e intervir para que a situação melhore e os alunos não sejam prejudicados. Macedo (1996) explica que a condenação da heteronomia e do autoritarismo ocasiona situações nas quais, erroneamente, as autoridades se anulam.

Como consequência temos – em nome de uma boa ideia - produzido pequenos adultos, os quais esperamos que participem ou que definam normas de convivência, que exibam uma autonomia e uma responsabilidade acima das que seriam correspondentes à sua idade ou nível de desenvolvimento (MACEDO, 1996, p.178).

Apesar da combinação feita na turma de E não ter sido sugerida pelos alunos, a professora incentivou que pensassem sobre as interferências destes atos para a rotina e a necessidade de uma combinação para o melhor aproveitamento da aula. Seria diferente se, incomodada com as saídas constantes de seus alunos, a professora decretasse uma proibição, pois, nesse caso, o cumprimento da regra seria inconsciente. Corroborando essa situação, Kamii e Devries (1991, p.31) sugerem que “quando o adulto precisa exercer sua autoridade, ele pode fazê-lo de tal maneira que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo para si mesma suas próprias regras morais”.

Para F, as regras da sala de aula priorizam a conduta dos alunos e o controle na sala de aula e existem porque são consideradas importantes pela autoridade.

“Não começar a caminhar em sala de aula, ter postura, copiar tudo, ficar em silêncio durante os trabalhos. Não falar na vez do meu colega, não mascar chiclete na sala de aula, não usar boné. Se não tem regras a sala fica uma bagunça, as crianças ficam agitadas, é mais difícil que elas obedeçam” (Prof. F2).

Se as regras são apenas ditadas pelo professor e se limitam à imposição da disciplina, o cumprimento das mesmas dependerá do respeito pela autoridade, pela admiração ou pelo medo que os alunos têm dela. Como afirma La Taille (1992, p.67), “como a coação impõe, ela não possibilita o desenvolvimento do raciocínio uma vez

que aquilo que foi imposto permanece exterior à consciência, permanece apenas uma coisa na qual se acredita”. Se não há consciência, o cumprimento das regras será egocêntrico, promovido pela coação e o sentimento de respeito unilateral.

A fala de B se opõe ao posicionamento de F, pois, para ela, o professor deve cobrar as regras no sentido do crescimento e, por isso, as regras devem ser seguidas de seus princípios.

“Explique sobre a diferença entre o professor ser cobrador de regras pela mera cobrança e no sentido de crescimento. O professor não pode cobrar alguma coisa porque ele não gosta daquilo, as regras têm que ter um fundamento, ele tem que cobrar pensando no bem comum do grupo. Não é simplesmente despejar, tem que ter uma explicação plausível, que ajude no entendimento do aluno” (Prof. B2).

Quando participam da elaboração das regras com consciência de seus princípios, os alunos as cumprirão de forma autônoma. E quando agem autonomamente, o respeito pela regra e pelos outros não depende da presença da autoridade. Marques (2005, p.96) afirma que, quando o professor impõe regras sem explicação, a descentração e o respeito mútuo não são propiciados.

É claro que é mais fácil “dar limites”, impor regras prontas sem dar explicação do que ajudar a construir os limites necessários à convivência respeitosa de si e do outro. Só que tal atitude não ajuda a sair do egocentrismo e construir uma relação de respeito mútuo, já que o indivíduo sem exemplos de respeito a si próprio terá mais dificuldade para respeitar e aceitar o outro.

A professora I expressa sua dificuldade de impor as regras na sala de aula, devido ao seu receio de ser desaprovada pelos seus alunos.

“Quando eu tento impor a regra, eles já não me consideram amiga, dizem que estou chata. Tem dias que eles estão muito agitados, parecem que não têm nenhuma regra” (Prof. I2).

Analisando esta fala de I e outros extratos da sua entrevista, percebemos sua preocupação com o vínculo afetivo entre seus alunos e sua desaprovação da postura autoritária do professor. Com receio de prejudicar sua imagem frente aos alunos, ela não lhes impõe regras, mas também não garante que eles as respeitem a partir do desenvolvimento da consciência moral. A ausência de regras na sala de aula interfere

na convivência entre os alunos e na aprendizagem, pois, apesar de não haver a imposição do respeito unilateral pelo professor, também não há construção do respeito mútuo. Em um ambiente sem regras o desrespeito é comum.

Menin (1996, p.96) ressalta dois extremos que devem ser evitados na relação entre o professor e os alunos, o autoritarismo que impede que os alunos participem da elaboração das regras, e a impunidade, na qual, “ao invés de uma situação de respeito unilateral que fortalece a heteronomia, há o desrespeito ao outro, a anomia, em que crianças e adolescentes se transformam em adolescentes ou adultos, invasivos, sem limites, que usam os outros como ‘meio’ em relações do tipo ‘levar vantagem’”.

Em suma, constatamos que, em geral, os professores relacionam as regras com a boa convivência em sala de aula e evidenciam a preocupação com o desenvolvimento da consciência moral dos alunos, oportunizando que participem da elaboração das decisões e, assim, compreendam os princípios para o convívio. Entretanto, percebemos nas falas de F e I outras concepções, pois a professora F explicita a importância das regras para o controle da sala de aula, para a imposição da disciplina, portanto, sua concepção se relaciona ao respeito unilateral. Já na fala de I constatamos o receio de impor as regras e ser desaprovada pelos seus alunos e o desconhecimento sobre como contribuir para a construção de regras pelos alunos. Desta forma, a professora I não atua como autoridade, sua sala de aula nem sempre tem regras, o que compromete a convivência, a construção do respeito mútuo e o aproveitamento dos momentos de estudo por todos.

3. 3. 3 As sanções

Mesmo que o ambiente escolar promova a participação dos alunos na elaboração das regras e suas reflexões sobre seus princípios, ocorrerão situações nas quais os alunos a descumprirão, justamente porque o desenvolvimento moral é um processo constante e gradual. A concepção do professor e as sanções que usa diante destas situações poderão incentivar a construção do respeito mútuo e da autonomia dos alunos, ou reafirmar a permanência do respeito unilateral pela autoridade.

“No começo do ano comprei lápis e alguns sumiram, repus e coloquei uma etiqueta com o número da turma. Combinei com eles que era um material para ser usado em aula, para eles mesmos, para todos, que não era justo que só alguns pegassem para usar. Eles levaram a sério a conversa e nunca mais sumiu nenhum lápis” (Prof. C2).

Apesar de alguns alunos terem pegado os lápis da caixa, se apropriado de um material coletivo, a professora não agiu de forma punitiva, sendo que sua intervenção incentivou a reflexão dos alunos sobre a interferência negativa de uma atitude individual para o coletivo. Podemos constatar que, neste caso, a postura do professor oportunizou o respeito mútuo. Piaget (1996, p.8) explica que “a infração às regras da cooperação e do respeito mútuo não provoca outra consequência que a supressão momentânea dos laços de solidariedade”.

Mesmo após ter demonstrado preocupação com a participação e a reflexão dos alunos em relação à elaboração das regras, A acredita que a sanção expiatória contribui para que o cumprimento das regras pelos alunos.

“Como eles construíram este respeito pelas regras? Primeiramente a turma começou extremamente agitada, não havia respeito nenhum, e quando eles não cumpriam as regras eu comecei a tirar coisas que eles gostam. Eles foram introjetando que deveriam cumprir as regras para não perder o recreio, aula de artes. Como o aluno faz esta relação? Porque eu acredito que ele vai lembrar: no momento que eu não fiz isto, não prestei atenção, desrespeitei meu colega, não copieei, não fiz a atividade, eu perdi o recreio, a Educação Física. E eles vão fazendo estas abstrações. E estas abstrações contribuem para que as situações de desrespeito diminuam? Como? Sim, porque eles não vão querer perder o recreio” (Prof. A2).

Se o professor incentiva a consciência dos alunos sobre a necessidade das regras para o convívio escolar, é incoerente impor a obediência ameaçando-os com punições arbitrárias. Esta professora afirma a imposição do respeito unilateral quando incentiva o cumprimento das regras, relacionando com o interesse individual. Para Piaget (1973/1994/1996), a coação adulta não é capaz de reprimir o egocentrismo infantil, pois a submissão à autoridade se confunde com seu próprio eu. Outros professores evidenciaram concepções relacionadas ao respeito unilateral, explicando que garantem a obediência dos alunos através de punições expiatórias. Este tipo de

sanção advém da autoridade coercitiva e objetiva o sofrimento daquele que cometeu o erro, através de um castigo arbitrário ao ato cometido.

“Tu falaste sobre a importância dos alunos saberem que terão penalidades diante de um ato errado. Quais são as penalidades? *Eu sou contra tirar recreio, porque acho que isso não é certo porque dentro da sala de aula o espaço é precário, pesado, sufocado. Se tem algum passeio para ir ou aula de educação física eu tiro porque não me respeitou, não respeitou os colegas, não vai ganhar. Eles fazem uma, duas vezes e na terceira não fazem mais. E eles falam ‘não vamos fazer porque a profe não vai nos dar a bola, porque vamos perder a educação física, não vamos para o passeio de final de ano’”* (Prof. B2).

Como a professora A, B afirma a eficácia das sanções expiatórias para garantir a obediência dos alunos, mesmo percebendo que o comportamento de seus alunos é regulado pelo medo das punições. Este tipo de sanção não incentiva a reflexão do aluno sobre a interferência de seus atos para o bem coletivo ou para sua aprendizagem, apenas reafirma o respeito por aquele que detém poder.

Para que se desenvolvam moralmente, é importante que as crianças aprendam que atos errados terão consequências, porém, diferentes das sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade não visam ao sofrimento do infrator, mas a reparação do dano causado.

Se a regra for violada, não há repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade (PIAGET, 1994, p. 161-2).

As professoras G e L evidenciam promover a consciência dos alunos sobre a consequência de seus atos, relacionando com o respeito mútuo.

“Acho que às vezes as crianças precisam aprender que as ações delas têm consequências. Mas não como castigo ‘hoje tu vai perder o pátio porque tu me incomodaste’. Explicar por que ele deve respeitar os colegas, para que ele entenda que a postura dele é importante para o convívio do grupo. Senão ele vai agir daquela forma para não perder o pátio e não pelo respeito pelos outros” (Prof. G2).

“Eu explico a situação, a verdade, para que eles entendam as consequências: a atividade vai ficar incompleta, não vão ser convidados para participar do grupo ou das atividades. Eu digo para eles que não vou gritar com ninguém, mas que eles precisam mostrar que podem fazer um passeio, porque eu não vou me arriscar de sair com uma turma no cinema se os alunos ficam berrando, falando palavrão, correndo e se não ouvem o que eu digo, que eu preciso me sentir segura com a turma para sair” (Prof. L2).

É importante que os alunos saibam as regras dos espaços coletivos e tenham uma postura adequada. A preocupação da professora L é legítima, especialmente pela responsabilidade que se assume ao sair da escola com os alunos. Para garantir a segurança da turma e o respeito pelos espaços públicos, é essencial que todos se ouçam e se respeitem. Demonstrar a realidade às crianças é não subestimá-las, diferente de quando o professor faz ameaças exageradas para despertar o medo dos alunos. Essa mesma professora, porém, explica que incentiva os alunos a realizarem as atividades oferecendo recompensas.

“Eu planejo e deixo claro o que eles precisam fazer, que quem fizer vai ganhar alguma coisa e quem não fizer não vai. Por exemplo, eles receberam uma visita de uma moça que trabalha com reciclagem e que deu livrinhos para eu distribuir aos alunos. Os livrinhos eram para eles, mas estavam sob meu poder e eu retive e dei minha atividade explicando que quem fizesse a atividade de continha que eu passei ia me mostrar que estava atento e que merecia ganhar o livrinho” (Prof. L2).

Neste caso, os alunos que realizaram a atividade podem tê-la feito para ganhar o prêmio e não pelo comprometimento com a aprendizagem. Se o objetivo da professora era apenas que executassem a tarefa e exercitassem aquele conteúdo, ele foi cumprido. Mas como será na próxima vez que não houver prêmios para oferecer aos alunos? Piaget (1996, p.31), ao defender o Método Ativo, compara a recompensa com a punição.

Tanto a recompensa quanto a punição são as marcas da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo, que para conquistar sua sensibilidade, torna-se necessário um símbolo de aprovação. O esforço autônomo rejeita tais procedimentos.

A auto-avaliação foi citada pelas professoras E e J como um instrumento que promove a reflexão dos alunos sem interferências da autoridade.

“Outra estratégia importante que eu fiz foi fazer uma tabela individual com as regras que eles criaram e diariamente eles têm que pintar o quadradinho com a cor, se eles conseguiram cumprir ou não e muitas vezes eles me perguntam ‘prof, eu ponho verde ou laranja?’ E eu digo que ninguém verá essa marcação, que o importante é cada um se avaliar para saber o que precisa melhorar” (Prof. E2).

“Eles fazem uma auto-avaliação no caderno: como eu sou? Eu copio tudo? Eu faço tudo? Eu presto atenção? Trago o material? Eu sou responsável pela minha vida, não os outros” (Prof. J2).

Da forma como foram conduzidas as auto-avaliações, os alunos puderam exercer a autonomia sabendo que não teriam punição ou a desaprovação da autoridade ou dos colegas. Assim, o professor incentiva que os alunos se conscientizem sobre seus atos, sabendo que suas ações serão reguladas pelas suas próprias consciências. Estas professoras demonstraram consciência sobre a reflexão dos seus atos para a construção da autonomia moral.

“Por que tu acreditas que a auto-avaliação é uma boa estratégia? Porque eles conseguem pensar nas atitudes deles e pensar no que precisam fazer para melhorar no outro dia. Tudo que vem deles mesmos é mais significativo. Quando eles se auto avaliam, eles mesmos refletem sobre seu processo” (Prof. E2).

“Vejo que a auto-avaliação é boa porque eles criam critérios de que não serão punidos. Ser bom é compromisso. É fundamental eles saberem que não são perfeitos e que não precisam fazer tudo perfeito, mas que sempre podem melhorar. Que podem fazer melhor hoje do que fizeram ontem” (Prof. J2).

Vinha (2000) defende a auto avaliação, afirmando que, através deste exercício, as crianças se responsabilizam por suas ações e constroem uma autodisciplina.

A partir do autoconhecimento e das interações com um ambiente cooperativo, aumentam as probabilidades da construção de uma auto-imagem positiva ao longo da vida da criança, e sua identidade vai ser tornando cada vez mais definitiva. Ao refletir sobre suas atitudes, ele vai tornando-se progressivamente, cada vez mais responsáveis por elas, favorecendo assim a construção de uma autodisciplina (necessária para a autonomia) (VINHA, 2000, p.215).

Em suma, constatamos que a sanção expiatória, pautada no respeito unilateral, foi uma intervenção defendida por muitos professores, mesmo aqueles que explicitaram concepção relacionada ao respeito mútuo em outros âmbitos da educação moral. Alguns professores, inclusive, reafirmaram a eficácia desta sanção, mesmo reconhecendo que a obediência do aluno depende do seu interesse individual, do medo da punição. Percebemos, entretanto, concepção de respeito mútuo dos professores que relacionam as sanções às consequências reais dos erros dos alunos para o convívio coletivo, para a segurança ou a educação dos alunos. Para esses professores, as sanções não servem para castigar os alunos, elas oportunizam as suas reflexões sobre seus atos, ou seja, o desenvolvimento da consciência moral.

3. 3. 4 A cooperação na sala de aula

Como visto nos capítulos anteriores, o professor pode contribuir com o desenvolvimento moral de seus alunos a partir da forma como exerce a autoridade e como se relaciona com os alunos e com as situações de convivência. Entretanto, segundo Piaget (1994), a forma mais eficaz de promover a autonomia moral é através do relacionamento cooperativo entre as crianças, ou seja, nas relações em que não há autoridade ou qualquer outro prestígio hierárquico. A cooperação só é possível na relação entre pares e é desta forma que se pode refletir e elaborar novas regras, a partir do consentimento comum.

*“Outra estratégia que tem funcionado com a minha turma atual é o trabalho em grupo, apesar de muitas vezes nós acharmos que não funciona. **Por quê?** Porque a nossa tendência, pensando, por exemplo, na minha escolarização, ‘vou separar que eles vão ficar mais quietos’ a gente se engana. Faz duas semanas que eu juntei meus alunos em grupos e foi uma melhora considerável dentro da sala de aula, diminuiu a conversa e as brincadeiras fora de hora” (Prof. E2).*

Este relato da professora expressa um posicionamento comum em muitos contextos escolares, a tendência de promover atividades individuais e coibir a interação entre as crianças para garantir a disciplina. Ao invés de promover situações nas quais as crianças aprendam a conviver em grupo, elaborando e respeitando

regras para o bem coletivo, a escola evita que a interação aconteça. Para Piaget (1994), quando as crianças vivenciam apenas situações de trabalho individual, o egocentrismo espontâneo é reforçado.

A escola tradicional, cujo ideal se tornou pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos, mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum e os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral (PIAGET, 1994, p.301).

A professora D afirma que não dispõe seus alunos em grupos, justificando-se pela agitação da turma.

“Na minha turma atual não coloco as crianças em grupos porque elas brigam muito e conversam o tempo todo, ficam agitadas” (Prof. D2).

Se na sala de aula quase não há interação social, nos momentos de interação será provável que os alunos precisem aprender como se organizar e conviver em grupo. A partir do trabalho em grupo os alunos podem desenvolver a autonomia para elaborar e cumprir as regras, justamente porque percebem na convivência a necessidade da existência das mesmas. E para propiciar estas aprendizagens o professor precisa ter consciência dos benefícios do trabalho em grupo.

Nas relações de coação, a moral é imposta aos indivíduos e, por isto, é exterior a eles. Desta forma, quando o sujeito é coagido, ele é obrigado a simplesmente cumprir a norma e, portanto, atuar a partir de forças exteriores, sem considerar o seu ponto de vista. Como afirma La Taille (1992, p.61), “na coação trata-se de “fazer como os outros”, seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa fazer “igual ao outro”, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro”.

“Porque a escola é um lugar em que se trabalha com o coletivo e quando os alunos trabalham juntos haverá coisas que precisarão ceder e outras que irão se manter firme” (Prof. H2).

Diferente da relação de coação, na qual as regras são impostas por um e obedecidas por outro, nas relações de cooperação é imprescindível a participação de todos os sujeitos nas decisões. Durante a entrevista, F relatou sua conquista constante pelo interesse e pela organização da sua turma e afirmou que o trabalho em grupo foi uma das poucas estratégias em que os alunos se envolveram.

*“Eu organizei grupos e entreguei jogos e conforme um grupo estava mais atento eu fui diversificando o jogo, isso foi muito bom, porque eles começaram a se dedicar. **Por que tu acreditas que o trabalho em grupo colaborou com a participação dos alunos?** Porque eu acho que assim eles sentiram, entenderam a importância das regras dos jogos e que para entender a regra deve haver um diálogo entre eles” (Prof. L2).*

Através dessa experiência, a professora percebeu no trabalho em grupo o reconhecimento dos alunos sobre a importância do diálogo e das regras para que conseguissem concluir os desafios. Este reconhecimento, que não estava sendo conquistado através das intervenções da professora, foi possível porque os alunos sentiram a necessidade real das regras, uma das aprendizagens possíveis através das relações de cooperação.

Em suma, constatamos que relação entre as situações de trabalho em grupo e a indisciplina das crianças e o descontrole é presente na concepção de professores. Por outro lado, percebemos relatos daqueles que experimentaram esta estratégia de trabalho e identificaram aspectos positivos. O professor que reconhece sua responsabilidade no processo de socialização das crianças legitima o trabalho em grupo e o considera uma prática necessária, tanto para o desenvolvimento da moralidade quanto para o desenvolvimento cognitivo.

3. 3. 5 A gestão da sala de aula

Muitas vezes os professores relacionaram o respeito e o desrespeito em sala de aula com a disciplina e a indisciplina. Quando questionados sobre as situações de indisciplinas recorrentes em sala de aula e os motivos que a desencadeiam, alguns citaram os desafios inerentes ao trabalho docente, explicando que o professor pode lidar com eles através da forma como gere suas aulas. Neste subcapítulo, portanto,

tentaremos compreender as concepções dos professores sobre a indisciplina, as dificuldades e as alternativas para lidar com ela na sala de aula.

Dentre os seis significados encontrados para a palavra disciplina no dicionário, dois podem expressar a disciplina em sala de aula: “2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre” (FERREIRA, 2008, p. 321). Como as concepções dos professores, cada uma das definições tem uma concepção específica para o termo. Enquanto um considera a necessidade da disciplina como uma organização necessária ao ambiente coletivo da sala de aula, o segundo remete à relação de respeito unilateral e obediência do aluno ao professor. Em relação a esta concepção, os relatos das professoras A e F diferenciam dos de E e H.

*“Desrespeito pode começar quando o aluno não quer fazer uma tarefa e o professor quer que ele faça, e o aluno se irrita, se nega a fazer. **O que causa a resistência desses alunos?** Alguns não querem fazer simplesmente porque não querem, pelo fato de não ter interesse, por não querer fazer, por indisciplina” (Prof. A2).*

*“O desrespeito acontece quando os alunos estão indisciplinados. **Quando os alunos estão indisciplinados?** Quando não querem fazer as atividades, ficam caminhando na sala, não copiam do quadro, ficam conversando, pegam objetos dos colegas. **Por que acontecem essas situações?** Porque querem enfrentar o professor, mostrar que não precisam obedecê-lo” (Prof. F2).*

*“**Que disciplina tu esperas dos teus alunos?** Eu espero que, como estamos em um grupo, que há muitas pessoas juntas, espero que haja uma boa convivência, espero que eles cumpram as combinações, que tenha compromisso com a aprendizagem, com a escola. Na minha cabeça a indisciplina está ligada ao não cumprimento das combinações” (Prof. E2).*

“Eu acho que o respeito e o desrespeito estão muito aliados à gestão da sala de aula, é uma das coisas. O desrespeito pode ser considerado uma situação de indisciplina, todos os dias nós lidamos com isso. Quando o aluno não consegue manter uma postura de estudante e ele não respeita os outros” (Prof. H2).

Para as professoras A e F os atos de indisciplina de seus alunos são considerados desrespeito ou provocação ao professor enquanto E relaciona a disciplina à boa convivência em sala de aula e ao compromisso dos alunos com suas aprendizagens. Inicialmente a professora H alia o respeito e o desrespeito à gestão da sala de aula, evidenciando que a promoção da disciplina também é um

compromisso do professor. Ao se referir a uma ação de desrespeito dos alunos, H não se refere só ao desrespeito pelo professor, mas por todos na sala de aula.

Em relação a como os professores encaram as dificuldades relacionadas à indisciplina, também foram encontrados posicionamentos diferentes. D e K explicam as interferências negativas da indisciplina de seus alunos, mas não reconhecem suas responsabilidades diante dessas situações.

“Como essas situações repercutem no dia a dia da Instituição? *Interfere muito porque tu não consegues dar aula plenamente porque são muitas interrupções, para fazer ocorrência, para chamar atenção, o professor ou o aluno tem que sair da sala de aula para resolver. Com isso os alunos estão perdendo a oportunidade de aprender, de interagir*” (Prof. D2).

“Estas questões de indisciplina sempre geram tumulto na sala de aula, pois tem que se interromper um trabalho para resolver. Os alunos e o professor perdem muito com isso” (Prof. K2)

Outros professores posicionaram-se diferente, explicitando compreensão sobre as razões que ocasionam as situações de indisciplina e refletindo sobre formas de enfrentá-las.

“Ser aluno não é natural, ele não nasce sabendo como é a postura certa para dentro da escola, ele precisa construir e o professor precisa ensinar o modo certo de agir dentro deste lugar, como qualquer outro lugar exige” (Prof. H2).

“Existem algumas ações que são escolarizadas, por exemplo, levantar a mão para falar, se meus alunos não estivessem feito um 1º e 2º ano isso não apareceria. Estas coisas aparecem e acho que tem que aparecer mesmo, porque eles estão aprendendo a ser aluno” (Prof. E2).

As professoras E e H sabem que, além da aprendizagem de seus alunos, a gestão da sala de aula também é um compromisso do trabalho docente.

“A postura de estudante, para mim, é principalmente saber ouvir e saber falar. Outra questão é o comprometimento com as tarefas, tanto as que vão para casa quanto as que fazemos na aula, fazer com dedicação faz parte da postura de estudante. Acho que esta postura está implicada com os direitos e deveres do estudante, tu tens direitos, como estudante, mas tem deveres também” (Prof. H2).

O reconhecimento do professor dos deveres e direitos dos alunos reflete a relação de reciprocidade entre ambos. Da mesma forma que compreende que os alunos estão formando sua postura de estudante e que precisam aprender que têm deveres, o professor também é consciente dos seus deveres para garantir os direitos dos alunos na sala de aula.

Relacionando a disciplina à organização do ambiente coletivo e sabendo que o professor deve promovê-la através da gestão da sala de aula, os entrevistados relataram reflexões e estratégias que contribuem com esse aspecto. Para M e E, um dos fatores que interferem na disciplina é a organização do professor em relação ao planejamento das atividades e à intencionalidade para propô-las.

“O planejamento do professor, apesar de não parecer, interfere na segurança do professor e no clima da sala de aula. Se tu não tens um bom planejamento de aula, qualquer situação pode fugir do teu controle. E a partir do momento que o aluno percebe que o professor não está organizado, não sabe o que vai fazer na situação seguinte, ele também vai ficar desorganizado” (Prof. M2).

“Acho importante que tenha um clima de escuta e organização, quando as coisas estão organizadas tudo irá fluir. Muitas vezes faltam argumentos para discutir com as crianças ou com os pais, com os colegas de trabalho, porque falta organização. O professor precisa saber como irá fazer e porque irá fazer” (Prof. E2).

Algumas professoras afirmaram que elaboram atividades para promover a reflexão dos alunos sobre o respeito.

*“Trabalho valores diariamente na sala de aula através de frases, cruzadinhas, caça-palavras, desenhos, reflexões e debates com os alunos. **Como essas atividades interferem nas relações de respeito em sala de aula?** Depois que eles fazem as atividades, conversamos sobre o valor que foi trabalhado, por exemplo, solidariedade, amizade, gentileza, e eles refletem sobre situações que acontecem em sala de aula”* (Prof. K1 e K2).

“Fiz uma atividade de interpretação com uma tirinha do Cascão e do Cebolinha brigando e eles tinham que refletir se era uma atitude legal. Propor situações para eles pensarem” (Prof. E2).

Não se nega que a reflexão sobre os valores morais através de atividades ou brincadeiras, como sugerido por esses professores, pode contribuir para que as

crianças reflitam sobre os valores morais e sobre a forma como se relacionam com os outros. Entretanto, de nada adianta realizar tais atividades se a sala de aula for um ambiente em que não há respeito entre todos que ali convivem.

Como vimos nos capítulos anteriores, a forma mais eficaz para se contribuir com o desenvolvimento moral dos alunos e a boa convivência em sala de aula é incentivando os alunos a pensarem sobre seus atos a partir da convivência do grupo, colocando-se no lugar do outro. Por isso, as aulas devem ser organizadas de modo que oportunizem as relações de cooperação e garantam a participação dos alunos na elaboração das regras ou combinações. A moral não pode ser estudada como uma disciplina isolada do viver em grupo.

Em suma, identificamos duas principais concepções de respeito entre os professores que abordaram a temática da disciplina e da gestão da sala de aula, uma relacionada ao respeito unilateral e outra ao respeito mútuo. Enquanto alguns professores relacionaram a indisciplina estritamente com a desobediência dos alunos e o desrespeito ao professor, sem se responsabilizar por situações de indisciplina, outros relacionaram a indisciplina à má gestão da sala de aula, considerando-a responsabilidade do professor.

Neste segundo grupo, a disciplina não se ateve à obediência, mas à boa convivência e à construção de relações de respeito. Além disso, os professores evidenciaram ciência das aprendizagens que os alunos devem conquistar em suas formações como estudante. Percebem-se, neste grupo, as relações de reciprocidade estabelecidas com os alunos, já que os direitos e deveres dos alunos e professores são considerados.

Cabe salientar que as falas encontradas sobre a gestão da sala de aula foram aquelas em que as concepções de respeito unilateral estiveram mais presentes, dado relevante para reflexão sobre o papel do professor na disciplina escolar.

3.3.6 Escola como um ambiente moral

Além das interferências da relação entre o professor e o aluno e da gestão da sala de aula para a construção do respeito mútuo, os entrevistados mencionaram a

organização da escola como determinante. Quando a escola compreende que o respeito mútuo deve ser construído, a organização do ambiente visa a alcançar esse objetivo. Para H, os alunos têm direito de conviver em um ambiente escolar adequado, que propicie boas vivências.

“Tu citaste alguns deveres do aluno e quais são seus direitos? Ter um espaço para constituir laços de amizade com os colegas. Acredito que eles precisam de um espaço físico apropriado para poderem brincar e exercitarem a solidariedade, a cooperação e a convivência entre todos” (Prof. H2).

Considera-se a garantia desses aspectos não só os direitos dos alunos, mas a demonstração de respeito por suas infâncias e suas necessidades. Um ambiente escolar que não permite que as crianças brinquem e convivam ou lhes oferece condições precárias para tanto não lhes respeita. A professora B considera a falta de limpeza na escola um desrespeito com os que ali convivem.

“Existem outras situações de desrespeito no ambiente escolar. Uma questão que me incomoda é a situação da limpeza na sala de aula, a limpeza é precária, não há a higiene necessária. Acredito que é o meu direito cobrar para que tenhamos um ambiente limpo. Os banheiros na escola também são sujos, ninguém quer ter sala próxima a eles” (Prof. B2).

Quando a gestão escolar considera a limpeza e a organização critérios essenciais para a convivência nesse espaço, a manutenção da organização e da limpeza será um objetivo dos que ali convivem. Todos que frequentam a escola são responsáveis pelo cuidado e organização do espaço, mas quando o ambiente oferecido é sujo, o descaso é percebido. A professora M compara as duas escolas nas quais trabalha, posicionando-se sobre as distintas relações entre alunos e os funcionários do ambiente.

“Em uma das escolas, talvez pela sua organização, os alunos respeitam apenas alguns professores e alguns funcionários. Percebo a diferença desde a relação dos alunos com o porteiro, que consideram apenas a ‘pessoa que abre a porta’. Percebo que eles pensam que só têm que respeitar o professor que está na sala de aula; a bibliotecária, a cozinheira, eles não precisam respeitar. Só o professor e a diretora são autoridades e são respeitados naquela escola. Na outra escola vejo outras relações, acho que a postura dos funcionários influencia muito também, a forma como eles se

relacionam com os alunos e a forma como os alunos se relacionam, falam com os funcionários, é diferente (Prof. M2).

No relato dessa professora, percebem-se relações distintas de respeito: na primeira o respeito unilateral prevalece, já que o respeito depende da posição hierárquica, da autoridade; na outra se percebe o respeito, a cordialidade, a gentileza, entre todos que convivem na escola. Supõe-se que essas relações de respeito não ocorrem pelos comportamentos individuais dos alunos, mas pela forma como o ambiente escolar é organizado, incentivando cada uma dessas relações. Para M, as relações de respeito mútuo dependem do posicionamento da escola, que compreende o papel educador desse espaço.

“A escola também deve se posicionar, compreendendo que todo ambiente escolar é educador, não só considerar a aprendizagem sistematizada. Acho que o professor também influencia no respeito que os alunos têm pelas pessoas que trabalham na escola, ele pode incentivar, ensinar que todas as pessoas que trabalham na escola fazem parte e estão educando, tem uma função na escola e na educação deles” (Prof. M2).

A escola pode mostrar aos alunos a importância de todas as pessoas que ali trabalham para seu funcionamento e promover situações nas quais os alunos e os funcionários da escola se conheçam melhor, oportunizando uma relação mais pessoal. Assim, os funcionários da escola também se sentirão responsáveis pela educação das crianças. A postura do professor nesse sentido também é essencial, já que é a autoridade mais próxima dos alunos e pode demonstrar atitudes de respeito mútuo, incentivando-os.

Numa mesma escola podemos encontrar professores com diferentes concepções, construídas a partir de seus estudos, vivências, reflexões e dos seus próprios valores morais. Para algumas professoras, o docente deve conhecer a concepção e a organização da escola para que o trabalho seja conjunto.

“Tem que pensar primeiro sobre o que é indisciplina e o que a escola vê como indisciplina e como lida com essas situações e, a partir disso, pensar em como vai lidar, considerando sua personalidade também. Não adianta considerarmos só as

nossas concepções e experiências, acredito que este é um trabalho conjunto” (Prof. E2).

Enquanto instituição que promove a convivência de muitas pessoas, a escola necessita de regras para o seu funcionamento. O professor deve zelar por essas regras e incentivar seus alunos a cumpri-las incentivando que, além de se sentirem pertencentes à sua turma, os alunos se sintam pertencentes à comunidade escolar e, portanto, responsáveis pela convivência e pelo cuidado com os espaços coletivos.

Outra situação mencionada por L refere-se à diferença entre a sua concepção de respeito e sua relação com os alunos e como a escola lida com as situações de indisciplina.

“Eles me explicaram na sala dos professores que temos que fazer ocorrência sempre que falarem nome feio, tiverem um comportamento inadequado, porque os pais ficam muito preocupados que a criança baixe o rendimento, ganhe muitas ocorrências porque eles perdem pontos no benefício que o governo dá. As professoras disseram que fazem para deixá-los com medo, porque os pais devem bater em casa ou brigar. Eu não concordo com este procedimento porque é através da ameaça, de algo sério para as famílias, mas percebo que as crianças só conhecem esta forma de cumprirem as regras, através da ameaça” (Prof. L2).

É comum que o professor depare-se com concepções diferentes das suas no ambiente escolar e, por isso, é essencial que tenha consciência da relação de respeito que pretende estabelecer com seus alunos e do processo de desenvolvimento moral das crianças. Mesmo que seus colegas estabeleçam uma relação autoritária com os alunos, ameaçando-os, é possível que construa uma relação diferente com eles. A predominância de relações autoritárias não impedirá que os alunos estabeleçam uma relação de respeito mútuo com o professor e que essa relação contribua para que se desenvolvam moralmente.

Uma questão recorrente nas entrevistas foi o auxílio da coordenação ou supervisão escolar nas situações de indisciplina dos alunos. Alguns professores ressaltaram a parceria de trabalho com a coordenação.

“O professor não é o único dono do saber, por isso deve sempre procurar auxílio naqueles que nos orientam e apóiam dentro da escola, que geralmente possuem uma bagagem de experiência” (Prof. D2).

“Após esgotar todas as tentativas de conversa (aluno X professora X aluno) aí, sim, encaminhar esse aprendiz ao Soe, para que a orientadora educacional chame os pais para conversarmos” (Prof. C2).

O professor enfrenta muitos desafios em seu trabalho e ter o apoio da coordenação escolar através de conselhos, sugestão de novas estratégias e até de intervenções com os alunos contribui com a sua formação e com a qualidade de seu trabalho. Muitas vezes, o professor se desgasta com uma situação e o olhar de outro profissional contribui para que encontre outros caminhos para resolvê-la. Entretanto, o auxílio constante da coordenação pode ser sinal de que o professor não esteja conseguindo estabelecer uma relação de respeito com o aluno, não está sendo respeitado por ele. Da forma como F relata, a ida à coordenação interfere no comportamento do aluno, devido às punições impostas ou da repreensão desta autoridade da escola.

*“Em minha opinião é fundamental o apoio da coordenação ao professor, isso é um auxílio na hora de resolver problemas de indisciplina. **Como a coordenação pode dar apoio? Em quais situações?** A coordenadora chama o aluno, conversa com ele, em algumas situações lhe dá uma advertência, percebo que quando eu digo que os alunos vão para a coordenação se continuarem com determinado comportamento, eles respeitam mais, pensam mais antes de fazer, porque têm medo de ir para a coordenação (Prof. F2).*

Mesmo que não tenha uma postura autoritária com seus alunos, o professor promove o respeito unilateral quando se posiciona dessa forma, já que garante a disciplina e o respeito dos seus alunos através do medo que sentem de outra autoridade da escola.

Em suma, constatamos que as relações de respeito também se estabelecem para além da sala de aula, além da relação entre professor e aluno. Os professores que dissertaram sobre esse assunto abordaram o conflito surgido diante da diferença entre as concepções de respeito do professor e da escola. Outra questão presente foi a relação do professor com a coordenação pedagógica, que pode atuar como apoio ao trabalho docente ou acabar assumindo o papel de autoridade frente aos alunos. Nesta subcategoria, buscamos refletir sobre essas relações interpessoais, que interferem diretamente no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar as concepções de respeito dos professores, relacionando-as com as dimensões de respeito unilateral e respeito mútuo, e refletir sobre suas possíveis interferências no cotidiano escolar e no desenvolvimento moral dos alunos. A análise dos extratos das entrevistas nos permite confirmar a hipótese de que os professores consideram o respeito necessário para o relacionamento com os alunos e o bom andamento da aula. Apesar da dificuldade inicial de conceituarem *respeito*, todos ilustraram, através de exemplos e situações vividas, suas concepções sobre esse conceito. A partir de suas falas, percebemos que as questões relacionadas à socialização dos alunos estão intensamente presentes no seu cotidiano e que esse é um conteúdo recorrente em suas reflexões.

No que se refere ao relacionamento entre o professor e os alunos, as concepções dos professores relacionadas ao respeito mútuo se aproximaram do papel de autoridade do professor, que acredita que o respeito em sala de aula deve ser construído, e, por isso, acredita que suas ações devem refletir princípios morais e éticos. Por estabelecer um relacionamento com seus alunos baseado na reciprocidade, o professor age da forma como gostaria que seus alunos agissem com ele, portanto, a confiança, o controle emocional e o modelo moral do professor são essenciais.

Por outro lado, como autoridade, o professor tem consciência da sua responsabilidade no desenvolvimento moral de seus alunos e não se omite diante de atos errados ou desrespeitosos, intervém com o objetivo de promover a reflexão moral e não a mera obediência. Justamente por compreender o processo de desenvolvimento moral, se coloca constantemente no lugar dos alunos, a fim de compreendê-los e encontrar alternativas para contribuir com a construção da autonomia de cada um.

O professor que estabelece uma relação de respeito unilateral com seus alunos acredita que sua posição de autoridade deve ser inquestionavelmente respeitada. Os limites são impostos ao aluno visando à sua obediência imediata, sem a preocupação com o desenvolvimento da consciência moral. Como, nessa relação, a reciprocidade

não supera a hierarquia, o docente faz julgamentos diferentes dos seus atos e os dos alunos. Um ato de indisciplina dos alunos pode ser considerado um desrespeito a sua pessoa, e é comum, nesta relação, que o professor e o aluno entrem em conflito.

Constataram-se, nas falas de alguns professores, concepções que não estavam baseadas no respeito mútuo ou no respeito unilateral, pois, apesar de criticarem a imposição do respeito do aluno ao professor, não se referiram à construção do respeito por parte dos alunos. Esses professores mostraram-se sensíveis às relações de respeito com seus alunos, relatando situações nas quais o respeito pelos alunos é primordial. No entanto, expressaram seus receios e angústias para estabelecerem limites ou intervirem diante de um ato de desrespeito do aluno, portanto, a relação nem sempre é recíproca. Apesar de não estabelecer limites ou cobrar o respeito do aluno, diante de um ato errado ou desrespeitoso, o professor lamenta ou o responsabiliza, mas não exerce a autoridade, orientando-o. Nesta relação, o professor parece desconhecer o processo de desenvolvimento moral, pois desconsidera sua responsabilidade como autoridade.

Percebemos que a forma como o professor lida com a socialização em sala de aula e com os conflitos entre seus alunos também indicam sua concepção de respeito. Muitos professores expressaram a necessidade de regras, mas, enquanto alguns a relacionaram com a convivência entre todos, outros explicitaram a necessidade de regras prescritas como, por exemplo, “não caminhar pela sala” para garantir a imposição da disciplina. Quando dissertaram sobre as sanções usadas com os alunos, constatamos que, enquanto alguns professores revelam oportunizar a reflexão dos alunos sobre os seus erros, relacionando-o com o dano causado ao outro ou através da auto-avaliação, outros garantem a obediência através de ameaças e usam castigos arbitrários ao ato cometido. Nesses casos, não há a promoção do desenvolvimento da consciência moral, pois as sanções visam à punição, especialmente através da proibição de participar de momentos de brincadeira ou esporte.

Os professores apontaram também a importância da gestão da sala de aula para a organização dos diferentes momentos escolares, evidenciando consciência de que os alunos necessitam aprender a ser aluno e conviver em sala de aula e que têm

responsabilidade nesse processo. Quando estabelece uma relação autoritária com os alunos, pautada no respeito unilateral, o professor acredita-se como autoridade instituída e não reconhece a sua responsabilidade para as boas relações de convivência na sala de aula ou para o desenvolvimento moral do aluno. Acredita que sua obediência independe de qualquer condição ou situação na sala de aula, se há um conflito é porque o aluno é desobediente, indisciplinado, não questiona sua posição e suas ações nessa relação.

O fato de nenhum dos professores ter defendido explicitamente a posição autoritária do professor, afirma a hipótese que a sociedade, em geral, desaprova o autoritarismo na educação, o que não quer dizer que não o pratiquem. As concepções de respeito relacionadas ao respeito unilateral foram analisadas a partir dos extratos nos quais implicitamente os professores evidenciaram não ter uma relação recíproca com os alunos. Alguns professores, contrários ao autoritarismo, relataram situações nas quais a permissividade sem limites interfere negativamente na construção de relações de respeito mútuo. Esse indício demonstra que, apesar de conhecerem o caminho a não ser seguido, os professores desconhecem o caminho mais adequado para a construção de um ambiente de respeito mútuo na sala de aula.

Encontrar o equilíbrio entre o autoritarismo e a permissividade sem limites e atuar como autoridade, estabelecendo uma relação de respeito mútuo com os alunos, não é tarefa fácil. Os professores que demonstraram preocupação com a construção de relações justas e respeitadas com seus alunos evidenciaram disponibilidade para analisar suas intervenções, refletindo constantemente sobre as interferências das suas posturas para o desenvolvimento moral das crianças e para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo. Muitas vezes, relataram intervenções feitas, por eles mesmos, no passado, posicionando-se criticamente e justificando os motivos que os levaram a qualificar sua postura. Essa capacidade de analisar criticamente as suas ações e as dos alunos, relacionando com o seu conhecimento teórico e construindo um processo constante de qualificação docente, identifica-os como professor pesquisador. De acordo com Becker (2007, p.20), esse profissional “transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por

sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem”.

Além dessa capacidade, considera-se essencial que os professores conheçam teoricamente as características do desenvolvimento moral, para que possam qualificar suas intervenções e agir com consciência teórica. Da mesma forma que se estudam os estádios do desenvolvimento cognitivo para compreender a aprendizagem, é fundamental que se conheça o processo de desenvolvimento moral das crianças para que se contribua, de fato, e conscientemente, com o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

Percebemos relatos de professores que, mesmo demonstrando concepções relacionadas ao respeito mútuo, se referiram a ideias embasadas no modelo tradicional de educação, como a tendência de dispor os alunos individualmente ou o autoritarismo visando à organização escolar. Esses professores se remeteram a suas infâncias, reconhecendo a eficiência desses procedimentos para a disciplina escolar, mas, conforme explicavam, reconheciam suas discordâncias às relações de reciprocidade. Supõe-se que, se o desenvolvimento moral e o processo de socialização das crianças fosse um conteúdo estudado com mais frequência nas escolas, os professores construiriam concepções mais aprofundadas sobre o tema.

Por exemplo, quando sua formação teórica lhe permite diferenciar as dimensões de respeito unilateral e mútuo, e refletir sobre a interferência de cada uma para as relações de respeito em sala de aula, o professor pode identificar qual dessas relações está estabelecendo com seus alunos, analisá-la criticamente, qualificando-a. Muitos professores explicitaram concepções relacionadas ora ao respeito mútuo, ora ao respeito unilateral. Como a professora A, que expressa preocupação com a participação dos alunos na elaboração das regras da sala de aula, entretanto, ao relatar sobre as sanções usadas diante do descumprimento destas regras, explica que usa sanções expiatórias, que visam à punição e não ao desenvolvimento da consciência moral. Provavelmente, um maior conhecimento sobre a psicologia moral possibilitaria reflexões em relação às sanções dadas aos alunos, evitando incoerências como essas, e propiciando ações docentes que promovessem a construção da autonomia moral.

Quando conhecemos o processo de desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, percebemos o quanto algumas escolhas didáticas limitam a construção de relações de respeito mútuo na sala de aula e a socialização entre as crianças, necessária ao desenvolvimento moral. Mais uma vez constatamos que a educação moral precisa ser um objeto de estudo na escola, principalmente pela equipe pedagógica, pois, assim, a construção de um ambiente cooperativo se tornará mais viável.

Todo o ambiente escolar, não só a sala de aula, educa de alguma forma, e, portanto, não só o professor isoladamente, mas a organização da escola poderá propiciar que os alunos se sintam pertencentes e responsáveis pela instituição, que valorizem e se relacionem com todos da comunidade escolar, coordenadores, professores e funcionários. Isso será possível se a escola respeitar e valorizar seus alunos, ensinando-lhes, também, a conviver em grupo.

Foi muito prazeroso e construtivo conhecer esses professores, entrevistá-los, ouvir suas histórias e presenciar situações de tomadas de consciência sobre as relações de respeito entre seus alunos. Este percurso investigativo me possibilitou confirmar a importância do conhecimento do professor para a construção de relações de respeito em sala de aula, e, com certeza, esse será um tema para posteriores investigações.

Participar desta pesquisa possibilitou avanços no meu processo de construção de conhecimento e, no meu próprio fazer docente, já que as dimensões de respeito tornaram-se, cada vez mais, parte integrante das minhas reflexões diárias. Espero que esta dissertação seja relevante para outros professores também, que possibilite a abertura de novos caminhos para relações de respeito mútuo na sala de aula, especialmente a construção de relações justas e respeitadas entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jakeline Alencar. *Ambiente Sociomoral e Desenvolvimento da Autonomia*. Porto Alegre: 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANDRADE, Jakeline Alencar. *Ética docente: estudo sobre o juízo moral do professor*. Porto Alegre: 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 19 (1): 89-96, jan/jun. 1994

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, 2003.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (org.) *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BONALS, Joan. *O Trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CEREZER, Cleon. Ser professor/educador na realidade. In: CEREZER, Cleon e OUTEIRAL, José. *Autoridade e Mal-estar do Educador*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

CEREZER, Cleon e OUTEIRAL, José. A autoridade na educação. In: CEREZER, Cleon e OUTEIRAL, José. *Autoridade e Mal-estar do Educador*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DELVAL, Juan. Alguns comentários sobre a Educação Moral. *Pátio. Revista pedagógica*. n°5 Maio/Julho 1998. p. 18-22.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição: Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos – 7. Ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Lia. Piaget e a consciência da moral: um kantismo evolutivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.15, n.2, p.303 – 308, 2002.

FREITAS, Lia. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLEGO, Andrea. *Adolescência e Moralidade: o professor que faz a diferença*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2008.

LA TAILLE, Yves de. *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, Lino. O lugar dos erros nas leis e nas regras. In: MACEDO, Lino de. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARQUES, Tania B. I. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Tese de Doutorado.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OUTEIRAL, José. Afinal, o que é ser adulto? In: CEREZER, Cleon e OUTEIRAL, José. *Autoridade e Mal-estar do Educador*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

PARRAT-DAYAN, Silvia. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2009.

PEDRO-SILVA, Nelson. Ética, (In)disciplina e relação professor-aluno. In: La Taille, Yves de. (Org.) *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PIAGET, Jean. [1930] Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. [1932] O juízo moral na criança. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. [1954] Inteligência y afectividad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

PIAGET, Jean. [1965] Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. [1896] *A Epistemologia Genética: Sabedoria e ilusões de filosofia: Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIERETTI, Jaqueline Barbieri. *Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e desenvolvimento moral*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

ROSSETTO, Maria Célia. *A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspectiva do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VEBBER, Fernanda Cañete. *Ação Docente e Moralidade: Um estudo com educadores porto-alegrenses*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

VINHA, Telma Pileggi. *O Educador e a Moralidade Infantil. Uma visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene. *Conflitos na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade? : Contribuições da Psicologia*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2011.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo “Respeito e docência: um estudo de Epistemologia Genética com professores do Ensino Fundamental”. Esta pesquisa tem por objetivo conhecer concepções de respeito dos professores, contribuindo com o estudo da psicologia moral.

Para participar da pesquisa, gostaríamos de contar com a sua colaboração, respondendo questões sobre o respeito na sala de aula. Ainda, solicitamos autorização para a entrevista ser gravada pelo pesquisador responsável.

Informamos que a Escola está de acordo com a realização deste trabalho e que este não apresenta custo nenhum ao participante.

Garantimos que estes dados serão utilizados sem identificações pessoais, garantindo assim seu anonimato. Informamos ainda que a sua participação na pesquisa é facultativa.

Sr(a) aceita participar desta pesquisa? () SIM () NÃO

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, pedagoga Jaqueline Barbieri Pieretti, através do e-mail: jaquelinepieretti@gmail.com.

Eu, _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, inscrito (a) sob CPF, nº _____ autorizo a gravação e o registro por escrito da entrevista, bem como a utilização dos dados fornecidos em entrevistas para fins da pesquisa sobre as concepções de respeito de professores, realizada pela pesquisadora Jaqueline Barbieri Pieretti, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da Profª Drª Tania Beatriz Iwaszko Marques.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador responsável

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Pesquisadora Responsável: Jaqueline Barbieri Pieretti
Contato: jaquelinepieretti@gmail.com
Orientadora: Profª Drª Tania Beatriz Iwaszko Marques
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS