
Regras Escolares: O que Pensam os Alunos de Ensino Fundamental I e II

Ana Kuasne GRIGOLON¹

Caroline DUARTE²

Júlia Verginassi ORAGGIO³

Renata MARSON⁴

Sandra Cristina de Carvalho DEDESCHI⁵

Resumo

Esta pesquisa, de origem qualitativa, teve como objetivos identificar a concepção que os alunos de Ensino Fundamental I e II têm a respeito da construção de regras, além de analisar semelhanças e diferenças entre as concepções dos sujeitos de escola pública e particular. A escola, visando a uma melhor organização e convivência social em seu cotidiano, cria inúmeras normas, na maior parte das vezes com o objetivo de favorecer o bem-estar coletivo e atingir suas metas educacionais. O que se averigua, entretanto, é que, de modo recorrente, os estudantes não as cumprem. Acredita-se com isso que a concepção dos alunos sobre a construção dessas regras é a de que elas são construídas em bases hierárquicas, ou seja, provém da autoridade, o que faz com que eles desconheçam os princípios morais que as embasam e o objetivo de cumpri-las. Agindo dessa maneira, a escola perde a oportunidade de auxiliar o aluno a desenvolver um pensamento autônomo. Constitui-se, assim, uma obediência superficial e heterônoma que, quando se efetiva, ora se dá pelo medo de punições, ora pela expectativa de recompensas. A amostra compõe-se de uma turma de 2º, uma de 5º, e uma de 8º anos de uma

¹ Pedagoga - Licenciatura Plena em Pedagogia: Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais, Universidade Paulista, UNIP. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integrada Metropolitana - Metrocamp. Especialista em Relações Interpessoais na escola e construção da autonomia moral pela Unifran. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas. E-mail: anakgrigo@yahoo.com.br.

² Pedagoga - Licenciatura Plena em Pedagogia: Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais, Universidade Paulista, UNIP. Especialista em Relações Interpessoais na escola e construção da autonomia moral pela Unifran. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas. E-mail: carolineduarte@hotmail.com.

³ Pedagoga - Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Educação, Unicamp. Especialista em Relações Interpessoais na escola e construção da autonomia moral pela Unifran. Acadêmica do curso de Direito da PUCCAMP. E-mail: juliaverginassi@yahoo.com.br.

⁴ Pedagoga - Habilitação Magistério para Deficientes Mentais, Universidade Metodista de Piraicaba, Unimep; Psicopedagoga, Faculdade de Americana, Fam. Especialista em Relações Interpessoais na escola e construção da autonomia moral pela Unifran. Professora de Educação Especial pela Prefeitura Municipal de Paulínia, atuando com a inclusão no ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo). E-mail: re_marson@yahoo.com.br.

⁵ Mestre em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação, Unicamp. Pedagoga pela Unifai - São Paulo. Professora do curso de pós-graduação As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral - Unifran e Orientadora Educacional do Ensino Médio no Colégio Rio Branco - Campinas. E-mail: sandrabranca@yahoo.com.br.

escola particular e de duas escolas públicas, selecionadas por conveniência em uma cidade do interior paulista. Foram entrevistados quatro alunos de cada classe, escolhidos aleatoriamente. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas, baseadas no método clínico, que foram gravadas para serem posteriormente transcritas. A análise dos dados foi baseada na perspectiva construtivista piagetiana. Os resultados da pesquisa apontaram que as regras, na maioria das vezes, são impostas pela autoridade e não fundamentadas em princípios morais, o que consequentemente gera a recusa dos alunos em cumpri-las, com isso desencadeia o aumento de novas regras como meio de controle de condutas.

Palavras-Chave: Regras Escolares, Ambiente Democrático, Ensino Fundamental, Desenvolvimento Moral.

School rules: What Pupils in Elementary School Think

Abstract

This qualitative research aims to identify the concept that elementary students have regarding the building up of rules, as well as similarities and differences between public and private schools. The school, aiming at a better social organization and living in its everyday life, creates countless rules, most of the times with the purpose of favoring collective welfare and reaching educational goals. In spite of this effort, it comes out that students do not follow them. Under such circumstances, students' conception of what rules are all about is based on the fact that they are developed from hierarchical foundations, or else, these rules rise from those in charge, which leads pupils not to know neither the moral principles nor the purpose in following them. By proceeding like this, the school ends up missing the chance to assist the pupil in developing autonomous thinking. This way, a superficial and heteronymous obedience is built up and, once it is accomplished, alternates punishment and reward expectation. The sample has been drawn from a 2nd, a 5th and an 8th grade class in one private and two public schools, selected conveniently in a town in the interior of the State of São Paulo. Four students from each class, chosen randomly, have been interviewed. Data collection has been made through semi-structured interviews based on clinical method, recorded and then transcribed. Data analysis has been based on Piaget's constructivist perspective. The survey results indicated that the rules, for the most part, are imposed by the authority, and not based on moral principles, which in turn generates the refusal of students to meet them, thereby triggering an increase in new rules as a means of control conduct.

Keywords: School Rules, Democratic Environment, Elementary School, Moral Development.

Introdução

Depois da família, responsável pela primeira socialização da criança, a escola é um dos lugares nos quais serão proporcionadas vivências sociais de âmbito público. É notório que as ações dos familiares são indispensáveis no início da vida, mas não suficientes, tornando-se imprescindível a interação em outros ambientes que promoverão o envolvimento no espaço coletivo. Sendo assim, o ambiente escolar vem a configurar-se como uma das principais oportunidades de convívio social entre os indivíduos, favorecendo o surgimento dos mais diversos conflitos. Desse modo, a instituição na qual a diversidade humana aflora de forma latente necessita, para o bom andamento e convívio em grupo, criar regras, que podem ter origem democrática ou autocrática⁶.

Atualmente, em boa parte das escolas, as regras encontram-se previamente estabelecidas de forma autocrática pelo corpo administrativo e docente, de forma que os alunos, ao serem matriculados, apenas tomam conhecimento do que lhes é ou não permitido fazer, além das sanções previstas em caso de descumprimento, fato que é caracterizado como desobediência ou indisciplina. Nesses ambientes, alguns dos problemas previsíveis são antecipados e, conseqüentemente, elaboram-se normas de conduta “desejáveis” para que sejam evitados os conflitos. As regras são, em suma, impostas pela autoridade do adulto e baseadas no respeito unilateral, sendo este o respeito que se tem de forma submissa, pelo mais forte, por admiração, ou pela importância atribuída a quem se obedece. Este respeito é compreendido de forma unilateral: consideração, obediência, veneração de um pelo outro, sem que a recíproca seja verdadeira. Diferente do respeito mútuo, que pressupõe reciprocidade e relação de igualdade.

⁶ Em seus estudos, Lewin (2002a) descreve como característica do ambiente autocrático ser “toda decisão de planos feita pela pessoa mais forte (o líder)”. Em contrapartida, o autor afirma que: “O líder democrático não impõe, como o autocrático, seus objetivos ao grupo: na democracia, a determinação do programa político é feita pelo grupo como um todo. No entanto, o líder democrático deve ‘liderar’” (2002b).

Assim, ao educando não é permitida qualquer participação em sua construção ou oferecida oportunidade de uma reflexão coletiva sobre os motivos que as fundamentam.

Algumas instituições educativas, entretanto, fazem tentativas de proporcionar aos seus alunos um maior exercício da democracia promovendo, por exemplo, debates na busca de soluções para problemas vivenciados em seu cotidiano. Por trás desses métodos supostamente democráticos, muitas vezes, a legitimação das regras ocorre em acordo apenas com a vontade do professor, que acaba por utilizá-las como mecanismo de controle das condutas consideradas inadequadas. As regras deveriam nortear as relações sociais por meio de princípios morais (estes tem base em valores universais tais como: respeito, justiça, solidariedade) que, por sua vez, derivariam de valores morais. Segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 11), é desejável “elaborar regras em conjunto com os alunos, por meio de rodas de conversa ou assembleias visando, principalmente, ao desenvolvimento da autonomia moral e ao favorecimento de diálogo como forma de resolver os conflitos”. Existem, no entanto, escolas nas quais se procura favorecer um ambiente cooperativo em busca de um maior desenvolvimento da *autonomia*, estado no qual o indivíduo adquire a consciência moral. Ali os deveres são cumpridos com base na consciência de sua necessidade e significação, ou seja, de forma autônoma, em busca da superação do estado de *heteronomia*, no qual, há apenas o respeito à autoridade. Neste estado não há consciência, nem reflexão, apenas obediência. Alguns exemplos do exercício da autonomia, são a utilização de práticas democráticas como as assembleias escolares, trabalhos com dilemas morais, jogos cooperativos e atividades lúdicas que sejam facilitadoras da expressão e da reflexão sobre os sentimentos.

Tais práticas têm como objetivo desencadear junto aos alunos reflexões acerca da finalidade e do sentido das regras, de maneira que eles consigam compreender os motivos e as reais necessidades de elas serem estabeleci-

das no ambiente escolar. Também permitem discutir se as regras foram construídas por conveniência, pela autoridade adulta (na tentativa de se ter controle sobre o comportamento do aluno), ou se foram legitimadas em princípios humanos universais como justiça, solidariedade, equidade e respeito mútuo.

Diante desse quadro, surgiu a presente pesquisa, em decorrência da observação de situações de conflito vivenciadas nas escolas e de como tal fato acaba gerando a imposição de uma infinidade de regras.

No tocante ao desempenho dos profissionais da educação, percebe-se que por trás de suas dúvidas e temores ao intermediar conflitos no cotidiano escolar encontra-se implícito seu próprio receio de enfrentar esse tipo de situação. A postura tomada por eles determinará, por conseguinte, sua maneira de lidar com as circunstâncias. Vinha e Tognetta (2008) afirmam que a concepção que o professor tem dos conflitos influencia diretamente no tipo de intervenção que ele fará quando diante destas situações, assim como no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. Uma visão tradicional dos conflitos traz a ideia de que as dissensões são negativas e danosas às relações, enquanto que na perspectiva construtivista são consideradas naturais, previsíveis e necessárias ao desenvolvimento.

O modelo escolar tradicional, que se preocupa quase que exclusivamente com os conteúdos – geralmente densos e prolongados – dando ênfase ao aspecto cognitivo, dificulta o trabalho relativo ao desenvolvimento moral dos alunos, que são de grande importância para a convivência em sociedade. Segundo La Taille (2010), a escola tem como função não só a formação do aluno no plano cognitivo, mas também no afetivo, emocional, social, político, dentre outros necessários à formação do sujeito. Assim, é um dos primeiros espaços nos quais a criança experimentará um convívio social mais amplo e dinâmico em relação ao seu núcleo familiar.

Tendo esse espaço tamanha relevância, os educadores costumam questionar-se: como fazer para que os alunos cumpram as regras? Para tentarmos chegar a uma resposta, torna-se necessário refletir sobre dois aspectos: qual é o papel da escola na formação moral dos sujeitos e como as regras podem auxiliar nesse processo. Analisando esse contexto e reconhecendo o professor como um importante elemento de intermediação no processo educativo, torna-se inevitável questionar: o professor está preparado para trabalhar a formação moral? Sabendo-se ser essa formação um processo complexo, que carece de constante reflexão sobre as ações e suas consequências evidencia-se a necessidade de bom respaldo teórico sobre o tema. Caetano (2005, p. 26) destaca para esse fim “a necessidade de boa formação daqueles que educam bem como a premissa de que a ação do sujeito é necessária para a construção de todo e qualquer conhecimento e pensamento, e que a moral se edifica no âmbito social”.

Em vez disso, o que se constata, na realidade, é que os educadores se mostram, em geral, resistentes ao trabalho direcionado à formação moral, muitas vezes por desconhecerem os fundamentos teóricos sobre o assunto ou mesmo por não compreenderem que lidar com essas questões também é papel da escola. Nota-se, em contrapartida, que até a própria legislação em vigor prevê uma atenção à formação moral dos educandos que ultrapassa os limites do núcleo familiar. De acordo com o artigo 2º da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desse modo, o trabalho envol-

vendo as questões relativas à moralidade está prescrito nos parâmetros educacionais⁷.

As regras escolares no ambiente autocrático e no democrático

O modo de organização do ambiente escolar está impregnado de intenções e modos de entender a educação e sua finalidade, fatos que influenciarão diretamente na elaboração das regras em acordo com seus objetivos. Considera-se um ambiente democrático aquele no qual a autoridade do adulto é conscientemente minimizada para que sejam priorizadas as relações e autorregulações entre os pares. Nesses espaços, os conflitos são vistos como oportunidade de crescimento justamente por favorecerem o confronto de ideias. Por meio da reflexão sobre as ações e do conseqüente desequilíbrio de ideias já aceitas, o sujeito tem a oportunidade de desenvolver o senso moral e vivenciar relações mais democráticas.

O ambiente autocrático, por sua vez, caracteriza-se por regras abusivas e impostas pela autoridade adulta, cabendo aos alunos simplesmente cumpri-las para o bom andamento da aula (Tognetta e Vinha, 2007). Nesse espaço, deseja-se a submissão, o conformismo e, para a obtenção da obediência, os professores se utilizam de ameaças e sanções expiatórias a fim de conseguirem o que julgam primordial na aprendizagem: silêncio e bom comportamento. Em decorrência desse tipo de conduta autoritária, percebe-se que, na maioria das vezes, as regras acabam deixando de ser cumpridas pelos alunos, o que gera, por conseguinte, novos mecanismos de coação por parte da autoridade: ameaças, chantagens, punições. Vinha (2000) diz que quando o educador se utiliza de sanções, de situações humilhantes e vexatórias para conseguir obediência, con-

⁷ Ainda no artigo 22 da mesma lei, lê-se que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

tribui com uma visão distorcida das regras morais, além de gerar baixa autoestima no educando.

De acordo com Xavier (2002), as escolas, ao criarem as normas de convivência em sala de aula, utilizam-se das normas disciplinares, prioritariamente, para a resolução dos problemas, em vez de promoverem práticas de vivências democráticas, nas quais as regras são construídas a partir de necessidades reais e baseadas em princípios. Assim, encontramos nas escolas autocráticas um excesso de normas como meio de se evitar conflitos, tanto na relação entre pares quanto na relação professor-aluno.

Não se pode negar, entretanto, que as regras são elementos fundamentais para o estabelecimento de boas relações. Dedeschi (2011, p.67) afirma que:

as regras são fatos sociais presentes nas relações interpessoais e precisam ser compreendidas como normas que determinam claramente o que deve ou não ser feito, expondo o que é permitido ou proibido, supondo sempre o sentimento de respeito entre as pessoas.

Constata-se, assim, que as regras são, em todos os ambientes sociais, necessárias e desejáveis, uma vez que os indivíduos precisam estabelecer medidas reguladoras de conduta visando a uma melhor convivência entre seus integrantes.

Duas características essenciais do conceito de regras devem ser aqui destacadas: a primeira é a de que precisam de regularidade, ou seja, devem ocorrer de uma determinada forma e ser repetidas em quaisquer circunstâncias. A segunda refere-se ao respeito pelas regras morais, que estão diretamente ligadas à justiça, à integridade dos outros e ao respeito aos seus direitos.

É imprescindível que a reflexão orientada, a argumentação e a legitimação das regras na escola sejam permitidas e facilitadas aos alunos para que esses não façam o papel de meros coadjuvantes no processo educativo. An-

tes de simplesmente obedecer a normas impostas, o estudante necessita compreender sua função social e internalizar o seu valor. No referido processo, La Taille apud Vinha (2000) diz que deve estar presente o sentimento de respeito a si mesmo e autoestima positiva. O cumprimento das regras deve estar, enfim, diretamente associado a um sentimento de bem-estar e satisfação pessoal. Nessa construção, o educador deve pensar constantemente a respeito de quais processos se vale para legitimar as regras, refletindo se a criança as está cumprindo de forma heterônoma, ou seja, por medo e respeito unilateral ao adulto ou se está acreditando, por meio de um processo reflexivo, que é o melhor para si e para o coletivo, mesmo que isso signifique, por vezes, abrir mão de desejos individuais. Também é desejável e necessário que se conheça, de acordo com as características do desenvolvimento, a evolução da consciência e da prática das regras, respeitando a fase em que o educando se encontra, contemplando suas capacidades e necessidades, possibilitando uma boa formação moral e um trabalho educativo mais abrangente. Segundo Vinha (2000, p. 247):

A escola deve possuir princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. Assim sendo, os princípios que são básicos e norteadores não são debatidos, mas sim explicados; já as regras, que se fundamentam nos princípios são discutidas (contrato). Infelizmente, a escola, em geral, ao invés de eleger os princípios que serviriam de diretrizes, estabelece uma extensa lista de normas no seu regimento (que poderiam ter sido elaboradas pelos seus integrantes em cima dos princípios, favorecendo a aprendizagem da democracia).

A presença dessas normas, suas imposições não baseadas em princípios democráticos e realizadas autoritariamente ensinam a obediência e não a compreensão, o que resulta numa educação para a heteronomia (Tognetta; Vinha, 2007). Esse tipo de ambiente favorece a permanência dos alunos em estado de heteronomia, no qual os mesmos se comportam como meros receptores no processo ensino-aprendizagem: recebem as informações, sem refletirem, analisarem, ou terem criticidade, adotam a obediência por serem submissos à autoridade, mantendo-se passivos. De acordo com La Taille (2010), a moral he-

terônoma é decorrente da relação de coação, de imposição da autoridade, prevalecendo então a obediência devido ao respeito unilateral que a criança tem para com o adulto.

Piaget (1994) distinguiu dois tipos de moral: a moral heterônoma, na qual as regras são impostas pelo outro (adultos e ou mais fortes) e a autônoma, que se refere à livre cooperação entre as pessoas, sendo as normas, neste caso, elaboradas levando-se em conta a reciprocidade. Assim, o indivíduo heterônomo obedece a partir de um controle externo já existente, instalado pelo reconhecimento da autoridade na pessoa dos seus pais e professores, podendo-se, desse modo, caracterizá-lo por moral. Entretanto, esse período de heteronomia deve ser considerado uma fase a ser superada, no qual a autonomia deverá ser sempre estimulada.

Conforme La Taille (2010) na moral autônoma a relação estabelecida é a de cooperação, de reciprocidade onde o indivíduo será capaz de colocar-se no lugar do outro, tendo como convicção o respeito mútuo. A autonomia é construída a partir da cooperação entre iguais, ou seja, sujeitos que vivenciam o respeito mútuo em suas relações. Pautando-se nessa forma de respeito formam-se os valores morais. Piaget (1994, p. 299) afirma que: “Só a cooperação leva à autonomia”.

Divergindo do ambiente autocrático, as regras construídas em espaço democrático exigem a participação e a reflexão de todos os envolvidos, além de os embasamentos serem construídos sob princípios morais universais. Vinha (2000, p. 247) afirma que:

Considera-se que há princípios éticos que são universais, que em determinada época, quando foram formulados, foram exaustivamente debatidos. Porém, atualmente, por serem universais, não são mais discutíveis. Esses princípios como a justiça, o respeito (a si mesmo, ao outro e ao patrimônio), a igualdade e a dignidade são explicados, mas sua validade ou pertinência não são passíveis de discussão.

Existem, por conseguinte, regras que podem ser consideradas inegociáveis, tais como as de boa saúde (tomar banho, escovar os dentes, tomar um remédio necessário), bom estudo (por exemplo, fazer as tarefas e pesquisas solicitadas), as de segurança (como não subir em muros altos, não usar cerol na linha de pipa) e as de boa convivência social (não bater nas pessoas para resolver conflitos, por exemplo). Entretanto, quando se fala em problemas como indisciplina na escola, de acordo com Parrat-Dayan (2008, p. 31), tal fenômeno está diretamente ligado a problemas de ordem moral, visto que nossa condição humana é de ordem social. Assim, a fim de que se tenha uma boa convivência, fazem-se necessárias as regras que, segundo a autora

são espécies de instruções que orientam a conduta nas diversas situações sociais. Toda organização social possui uma série de normas ou regras que permitem aos indivíduos viverem juntos. Essas regras não são inatas: devem ser adquiridas em casa, na escola e na sociedade em geral.

Em concordância com Piaget, a autora lembra que as regras seguidas pelas nossas crianças resultam das relações sociais, havendo dois tipos de autoridade e de regra: uma desencadeada pelo respeito unilateral e outra pelo respeito mútuo. O primeiro tipo é aquela na qual a coação se faz presente, considerada sagrada, é exterior à consciência da criança e não chega a ser efetivamente obedecida; é a moral da obrigação, bem representada pela figura dos pais ou demais autoridades, como o próprio professor; é a moral do egocentrismo, tão fortemente marcada pela perspectiva individual. Entretanto, as construídas por meio do acordo mútuo, diferentemente da primeira, são praticadas pela vontade autônoma da criança e nasce no interior de sua consciência, como no jogo, por exemplo. Segundo Piaget (1994), primeiro pratica, depois toma consciência das regras e as reconstrói se necessário. Portanto, essa prática e reconstrução das regras devem ser realizadas entre os iguais, uma vez que entre a criança e o adulto sempre ocorrerá uma relação desigual e de poder. Assim, a passagem da heteronomia para a autonomia se configura na internaliza-

ção das regras, ou seja, essas passam a ter valor e a ser respeitadas, pois são respaldadas por princípios considerados importantes para os indivíduos. Essa é a moral da cooperação, da reciprocidade, na qual o individual e o grupal são igualmente pensados e contemplados; ou, como relata Parrat- Dayan, (2008, p. 34) “o equilíbrio ideal, isto é, a síntese entre o todo e as partes é a cooperação entre indivíduos que se tornam autônomos”.

Porém, faz-se necessário ressaltar que, quanto menor a criança mais necessitará de regras externas, ou seja, estabelecidas por outras pessoas que se preocupam com ela. Segundo Vinha (2000, p. 560):

A criança pequena tem impressão de que seus pensamentos e sentimentos podem ser observáveis pelos adultos através das expressões de seu corpo. Por estar no estágio pré-operatório, o pensamento da criança é transdutivo, rígido, centrado, ela ainda não possui a reversibilidade⁸.

Diversamente das pequenas, quanto maior for a criança, mais as regras podem ser negociadas, inclusive permitindo que tomem decisões por si mesmas e tenham a oportunidade de tomar consciência das implicações de suas ações no meio social em que convivem.

Piaget (1994, p.300), referindo-se a este processo, afirma que “a obediência cede espaço a noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis”. Dessa maneira, ao desenvolver o pensamento reversível e vivenciar relações sociais pautadas no respeito mútuo, fonte da cooperação, a criança poderá tornar-se autônoma.

Por sua vez, num ambiente no qual se abordem os princípios morais universais no cotidiano, onde as relações de cooperação são facilitadas pelo educador e o respeito mútuo permeie o convívio entre os pares, favorece-

⁸ Reversibilidade - Segundo Assis e Assis (2002) é “a capacidade da criança executar mentalmente a mesma ação nos seus dois sentidos (ida e volta).” (p.42).

se a organização social espontânea das crianças entre si e propicia-se que elas próprias elaborem uma disciplina, ou seja, uma forma de convivência, cuja necessidade é descoberta pela própria ação. Isso favorece um maior comprometimento individual e coletivo, permitindo que todos se sintam pertencentes ao grupo.

É fato que, apesar de o discurso de professores e de formadores, bem como de documentos avaliativos apontarem para a necessidade da formação integral do indivíduo, na prática, o que se averigua é que algo tão relevante quanto o estímulo ao desenvolvimento moral tem sido frequentemente relegado, deixado em segundo plano nas escolas, passando despercebida a relevância social e a urgência de se trabalhá-lo. O professor acaba por não encarar a formação moral como inerente ao trabalho docente e, uma vez considerando que sua obrigação se resume a ensinar o conteúdo, pensa não poder ou não dever utilizar-se do tempo das aulas para resolver conflitos e problemas relativos à disciplina. Sendo assim, por não se sentir responsável ou mesmo capacitado para lidar com o problema, normalmente o transfere para fora da sala de aula, recorrendo ao auxílio de sua hierarquia na escola: coordenador pedagógico, diretor etc. Muitas vezes, o problema acaba sendo também transferido às famílias, que demonstram iguais dificuldades em lidar com essas questões. Diante de tal realidade, o que se faz necessário atualmente em sala de aula é a atuação de um profissional que supere a prática reducionista de transmissão de conhecimento e que seja capacitado a promover a educação em sentidos mais amplos, o que fará, conseqüentemente, com que sua autoridade seja moralmente legitimada pelos alunos.

Em uma prática educativa construtivista, por exemplo, as regras também determinam, assim como nas práticas tradicionais, o que devemos ou não fazer e como agir. Mas elas são, por sua vez, construídas de forma coletiva. Tendo os princípios morais como base, é válido ressaltar que elas devem

ser criadas depois que o problema surgiu, e não antes, para, assim, não incitar e nem evitar conflitos. A não rigidez das regras também há que ser levada em conta, dependendo da situação, do contexto. Como bem fundamentam Tognetta e Vinha (2007, p. 40):

A visão construtivista compreende o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas um problema a ser administrado. A ênfase não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim no processo, já que o que irá fazer a diferença é a forma pela qual os problemas serão enfrentados. Em vez de o professor gastar seu tempo e sua energia tentando preveni-los, deve tomá-los como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecer os pontos de vista dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas.

Existem procedimentos práticos para que o trabalho educacional contemple propostas que permitam aos educandos o autoconhecimento, o desenvolvimento do controle de suas emoções, o reconhecimento dos próprios sentimentos e dos outros e assim, regulem suas relações na convivência dentro e fora da escola. Podem ser considerados procedimentos adequados para a construção democrática de normas e reflexão sobre os conflitos e acontecimentos o trabalho com dilemas morais, histórias infantis, jogos cooperativos e a prática de assembleias.

O trabalho com dilemas envolve a escolha entre princípios morais e permite ao aluno analisar e refletir sobre um problema de terceiros. Refere-se a situações fictícias, porém relacionadas com o cotidiano, envolvendo um ou mais princípios, e sua resolução nunca é simples nem óbvia. Isso faz com que aquele a analisá-los se veja tendo que fazer uma escolha entre princípios que supostamente resultariam em determinadas consequências. Segundo Vinha (2000), no processo de reflexão sobre as ações das personagens do dilema, as crianças enfrentam questões sobre o que acreditam ser “bom” ou “mau”, “certo” e “errado”, construindo suas próprias opiniões e ouvindo a dos outros,

dando início ao processo de construção de seus valores morais a partir das experiências da vida cotidiana.

Quanto às histórias infantis, elas possibilitam a vivência, no plano mental, dos mais diversos personagens com variadas características. Permitem a experimentação de desejos e sentimentos que auxiliam a criança em seu processo de desenvolvimento e construção da personalidade. Mostram questões que ela experimenta e que, muitas vezes, tem dificuldade em verbalizar. De acordo com Oliveira (2007), de maneira lúdica, a literatura infantil atinge o leitor que aprende a lidar com situações difíceis e a elaborar possíveis soluções.

Os jogos cooperativos, diferentemente dos competitivos, objetivam compartilhar, unir as pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, dando ênfase ao ato de jogar e não a seu fim. Segundo Molinari (2009), os jogos cooperativos reforçam a confiança em si mesmo e nos outros, propiciando uma participação autêntica, fazendo com que o ganhar e o perder sejam apenas referências para o crescimento pessoal e coletivo. No processo dos jogos cooperativos, os envolvidos percebem, através de reflexões sobre os métodos e resultados, outras possibilidades: a construção e a renovação de regras, a aprendizagem, o auxílio mútuo, a solidariedade, a compreensão e o prazer do jogo. A disputa e a competição podem ser confrontadas, abrindo-se uma possibilidade de inserção com a qual todos ganham.

As assembleias escolares também são, por sua vez, oportunidades de elaboração de conteúdos morais. De acordo com Puig (2000), as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo, em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que seus membros consideram oportuno. É um espaço organizado para que alunos e professores possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para

melhorar o trabalho escolar. A prática de assembleias, ou de rodas de conversa no caso de crianças menores, em conjunto com as outras atividades citadas, propiciará a construção de uma escola mais democrática.

Há que se considerar, entretanto, que um bom aproveitamento de todas as atividades sugeridas está diretamente relacionado a uma pertinente intermediação do educador ao vivenciar, com o grupo e enquanto parte dele, esses processos. É preciso lembrar que, na construção de processos democráticos, a autoridade centralizada deve ser conscientemente minimizada a fim de que se abram espaços para o desenvolvimento das relações entre pares e sejam facilitadas as trocas entre eles.

A pesquisa relatada a seguir nos mostrará, por meio de seus dados, um panorama de como as regras estão sendo elaboradas nas escolas pesquisadas e o que pensam os alunos sobre esse tema.

Método

Embasada em referencial teórico sobre o desenvolvimento moral (Piaget, 1932; Vinha, 2000; La Taille, 2006), a presente pesquisa se deu por meio do método qualitativo que, de acordo com Neves (1996, p.1) “assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes complexo de significados”. O referido método também é capaz de focar a coleta de dados realizada e sua descrição mediante contato direto e interativo com os sujeitos.

Partindo-se do princípio de que a clarificação do delineamento de uma pesquisa é de fundamental importância, pois possibilita a compreensão da metodologia utilizada além do conhecimento de todo o procedimento utilizado na construção da pesquisa, como bem ressalta Zechi (2008), buscar-se-á aqui descrever como esse processo ocorreu.

O objetivo que norteou a pesquisa foi: identificar a concepção que os alunos de Ensino Fundamental I e II de uma escola particular, que tem turmas de 1º ao 9º ano, e duas públicas sendo uma do 1º ao 5º ano e a outra do 6º ao 9º ano, têm a respeito da construção das regras, além de analisar semelhanças e diferenças entre os sujeitos das escolas públicas e da particular.

Tal estudo teve como pressuposto o seguinte problema: O que os alunos de Ensino Fundamental I e II pensam a respeito das regras escolares?

Tinha-se como hipótese que os alunos, de ambas as unidades educacionais, nos diferentes níveis do Ensino Fundamental, desconheciam a necessidade das regras escolares e que acreditavam serem provenientes das autoridades, não percebendo a possibilidade de participarem ativamente de sua elaboração.

Amostra e coleta de dados

A amostra contou com alunos de uma turma de 2º ano, uma de 5º ano e uma de 8º ano de uma escola particular e de duas públicas, selecionadas por conveniência em uma cidade do interior paulista. Foram entrevistados seis alunos de cada classe, e, após escolha aleatória, totalizaram 36 sujeitos.

A coleta de dados se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e foram baseadas no método clínico. Com o propósito de não se perderem dados importantes nas falas dos sujeitos, as conversas foram gravadas para serem posteriormente transcritas. A análise dos dados foi baseada na perspectiva construtivista piagetiana.

Para a realização das entrevistas, seis perguntas divididas em três eixos foram utilizadas como norteadoras do diálogo, mas, de acordo com as necessidades de que o entrevistado explicasse melhor suas ideias, novas ques-

tões eram introduzidas pela entrevistadora, fato este permitido pelo método clínico. O roteiro inicial era composto das seguintes indagações:

1. Tem regras na sua escola? Todos cumprem essas regras? Por que você acha que isso acontece?
2. Como fazem as regras aqui na escola? O que você pensa disso?
3. O que os professores fazem quando essas regras não são cumpridas?

Visando a uma melhor forma de organizar os dados, essas perguntas foram agrupadas em quatro categorias, de acordo com: a existência ou não de regras (“Tem regras na sua escola?”), a obediência às regras (“Todos cumprem essas regras? Por que você acha que isso acontece? O que os professores fazem quando essas regras não são cumpridas?”), a origem das regras (“Como fazem as regras aqui na escola?”) e, por fim, o que pensavam sobre quem cria as regras (“O que você pensa disso?”).

Faz-se necessário esclarecer que a coleta teve início somente após a autorização do Comitê de Ética da Unicamp e mediante a assinatura do Termo Livre de Esclarecimento incluso no parecer de número 813/2009.

Análise e discussão dos dados

A análise dos dados baseou-se no método de análise do conteúdo, que se deu pelas entrevistas transcritas, procedimento utilizado nesta pesquisa. Bardin (1994, p. 37) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os dados foram organizados e analisados de acordo com o conteúdo para posteriormente serem tabelados por suas semelhanças. Desse modo, serão descritas as categorias organizadas a partir das respostas dos alunos.

É válido ressaltar que para a pergunta “tem regras na sua escola?”, a resposta foi unânime, e todos os alunos entrevistados responderam que “sim”. Mesmo demonstrando desconhecer a maioria das normas, afirmaram categoricamente sua existência.

A seguir constam, em linhas gerais, as respostas dadas sendo que, neste primeiro momento, a questão embasadora foi se todos os alunos cumpriam as regras. Nessa categoria, foram tabuladas como “algumas vezes/nem sempre” as respostas que começavam em dúvida, ou que afirmavam ou negavam o cumprimento das regras por parte de todos os alunos, mas acabavam se contradizendo na frase seguinte. As respostas negativas (“não”) faziam referência à negação imperativa da pergunta, e a resposta classificada como “sim” afirmava, de imediato, a obediência de todos os alunos às regras escolares, conforme consta na tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantidade e porcentagem das respostas quanto ao cumprimento das regras.

Sujeitos		Não		Sim		Algumas vezes/ nem sempre		Total	
Escola	Turma	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
		
Particular	2º. Ano	3	50	1	16,6	2	33,4	6	100
	5º. Ano	-	-	-	-	6	100	6	100
	8º. Ano	3	50	-	-	3	50	6	100
Pública	2º. Ano	3	50	-	-	3	50	6	100
	5º. Ano	3	50	-	-	3	50	6	100
	8º. Ano	5	83,4	-	-	1	16,6	6	100
Total		17	47,2	1	2,7	18	50,1	36	100

De acordo com os resultados acima, constatou-se que 47,2% dos entrevistados afirmaram que as regras não são cumpridas na escola e enquanto

somente 2,7% dizem que são cumpridas. Ressalta-se aqui a porcentagem dos alunos que alegam que as citadas regras são cumpridas algumas vezes/nem sempre (50%), fato confirmado pelas respostas abaixo:

(aluno do 2º ano - escola particular)

P - E todo mundo obedece a essas regras?

S1 - Bom, todo mundo. Mas alguns dias assim algumas pessoas não, e quase são sempre essas pessoas...

(aluno do 5º ano - escola particular)

P - Ahn. E todo mundo cumpre essas regras?

S6 - Têm alguns que sim, alguns que não.

P - Por que qui cê acha que tem gente que não cumpre as regras?

S6 - Ah, porque assim tem gente que cumpre, mas às vezes machuca o pé e tem que vir de chinelo... e tem uns que vêm porque que mesmo... e num sei porque eles querem vim... porque talvez tá muito calor e querem vim de chinelo, a mãe dexa... minha mãe num dexa... quando...

Nestes resultados, constatou-se que os alunos não compreendem o sentido das regras impostas pela escola e os motivos pelos quais cumpri-las, o que demonstra o caráter autocrático do ambiente escolar.

Os dados acima foram cruzados de acordo com o tipo de instituição a que pertencem, como exposto na tabela 2:

Tabela 2 - Quantidade e porcentagem das respostas quanto ao cumprimento das regras por instituição.

Escola	Não		Sim		Algumas vezes/ nem sempre		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Particular	6	33,3	1	5,5	11	61,2	18	100
Pública	11	61,2	-	-	7	38,8	18	100
Total	17	47,3	1	2,7	18	50	36	100

Pelos resultados apresentados anteriormente, notou-se a existência de um acordo quase que total por parte dos alunos de ambas as instituições quanto ao fato de as regras não serem cumpridas por todos (apenas 2,7% disseram que sim), ao passo que, a maioria dos alunos da escola particular (61,2%) respondeu que algumas vezes/ nem sempre todos cumpriam as regras,

enquanto a maioria dos alunos da escola pública (61,2%) afirmou que não são seguidas por todos.

Observando os dados acima constata-se que à imposição das regras não define que haverá obediência por parte dos alunos.

Na categoria seguinte, a questão norteadora visava responder quem faz as regras. Buscou-se analisar qual a visão dos alunos sobre a criação das normas escolares, ou seja, de onde surgiam. Quando feita referência às “autoridades da escola”, compreendem-se a direção, a coordenação, os professores; como “autoridade externa”, por exemplo, o Estado. Como “grupo”, entende-se aquelas elaboradas conjuntamente entre docentes e discentes. Nesta pergunta, um entrevistado não soube responder quem fazia as regras, sendo classificado no item “não sei”.

Tabela 3 - Quantidade e porcentagem das respostas quanto a quem faz as regras na escola.

Esc	Suj	Autoridades da escola		Autoridade externa		Grupo		Não sei		Total	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
PA	2º.	5	83,4	-	-	-	-	1	16,6	6	100
	5º.	4	66,7	-	-	2	33,3	-	-	6	100
	8º.	5	83,4	-	-	1	16,6	-	-	6	100
PU	2º.	6	100	-	-	-	-	-	-	6	100
	5º.	4	66,7	1	16,6	1	16,6	-	-	6	100
	8º.	4	66,7	2	33,3	-	-	-	-	6	100
Total		28	77,7	3	8,3	4	11,1	1	2,7	36	100

Nota-se na Tabela 3 que 28,7% dos entrevistados acreditam que as regras são feitas pelas autoridades da escola; 8,3% que elas provêm da autoridade externa; 11,1% declararam que são feitas por professores e alunos e 2,7% não souberam responder de onde as normas provêm.

A seguir, são exemplificadas situações nas quais se verificam os dados supracitados.

(aluno do 2º ano – escola pública)

P - ...Você disse que têm regras aqui na escola, não é? Como é que elas são feitas? De onde vêm essas regras?

S1 - A diretora fala pra prof, ela faz a reunião na sala... E aí todas as professoras vão e explica depois na sala pra todos nós.

(aluno do 5º ano – escola particular)

P - ...[É] Tá e como é que as regras são feitas aqui na escola?

S1 - A gente vai lá na/no banco redondo, [Ah] faz uma assembléia e a gente discute sobre os problemas do... do período.

P - Ahn...

S1 - Aí a professora cria uma regra pra acabá com esses problemas... a gente...[A professora...vocês...vocês juntos?] a gente. [Isso que eu ia perguntar]

(aluno do 8º ano – escola particular)

P - E como que são feitas as regras aqui na escola, A?

S4 - Acho que é de acordo com a diretoria do que a gente faz de errado, daí eles vão vendo o que a gente faz e tem uma idéia mais ou menos do que é pra fazer.

(aluno do 8º ano – escola pública)

P - E essas regras aqui da escola, como elas são feitas?...Quem faz essas regras?

S1 - Ah, o governo. O que chegou pra gente, é o governo.

Analisando-se tais repostas, verificou-se que os alunos não se sentem sujeitos ativos no processo de construção das regras, de modo que reconhecem a regra como fato oriundo da autoridade interna (escola) e externa (governo).

As respostas também foram cruzadas de acordo com a instituição a que pertenciam, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 - Quantidade e porcentagem das respostas quanto a quem faz as regras na escola por instituição.

Escola	Autoridades da escola		Autoridades externas		Grupo		Não sei		Total	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Part.	14	77,7	-	-	3	16,6	1	5,5	18	100
Públ.	14	77,7	3	16,6	1	5,5	-	-	18	100
Total	28	77,7	3	8,3	4	11,2	1	2,8	36	100

Ao serem comparados os dados de acordo com a escola, observou-se que a mesma porcentagem de alunos de ambas as instituições acredita que as regras partem das autoridades da escola (77,7%). Nenhum estudante da particular disse que estas provinham das autoridades externas, ao passo que 16,6% dos educandos da escola pública acreditavam neste fato. Uma quantidade baixa de entrevistados relatou que eram feitas pelo grupo (16,6% dos alunos da escola particular e 5,5% da pública); e apenas 5,5% dos educandos da particular disseram não saber de onde provinham as regras que tinham que ser cumpridas na escola (fato não encontrado na outra).

No tópico seguinte, que fazia referência ao que pensam sobre as regras serem provenientes das autoridades, buscou-se a opinião dos sujeitos que, no item acima, disseram que as regras eram feitas por autoridades, conforme disposto na tabela abaixo:

Tabela 5 – Quantidade e porcentagem das respostas quanto ao fato de as regras serem criadas pelas autoridades

Escola	S	Concordam plenamente		Concordam parcialmente		Não concordam		Não relatam		Total	
		Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Part.	2º.	6	100	-	-	-	-	-	-	6	100
	5º.	1	16,6	3	50	-	-	2	33,4	6	100
	8º.	2	33,4	4	66,6	-	-	-	-	6	100
Públ.	2º.	3	50	-	-	-	-	3	50	6	100
	5º.	4	66,6	2	33,4	-	-	-	-	6	100
	8º.	2	33,4	-	-	1	16,6	3	50	6	100
Total		18	50	9	25	1	2,8	8	22,2	36	100

Como se pode observar na tabela 5, dos educandos entrevistados, 50% não têm consciência de que as regras poderiam ser elaboradas de maneira mais democrática, envolvendo todos os interessados. Apesar de dizerem que a maioria não as cumpre, concordaram passivamente com o fato de serem elaboradas pela autoridade. Vejamos agora excertos das entrevistas sobre o assunto em questão:

(alunos do 5º ano – escola particular)

P - E o quê que cê pensa disso? Dos coordenadores fazerem as regras?

S4 - Eu acho legal, mas uma coisa qui eu acho qui devia tê, qui só tem no próximo ano, [Ahn.] é qui a gente podia escolhê um representanti pra ele tá junto e ele dá opinião porque é a nossa palavra... dos estudantes...

P - ... E... o quê que cê pensa disso? Das professoras fazerem as regras na escola?

S6 - (...) Ah, pra... assim pra mim, mais o menos, mas a genti também deveria... fazê essas regras...

P - Por que qui você acha que vocês também deveriam fazer as regras?

S6 - Porque, eu vô dá um exemplo, assim... as professoras às vezes vêm di sandália, essas coisa... e a genti num podi vim... a genti tem que vim de tênis todo dia [Uhn-hum.] mesmo no calor... e na minha opinião assim, pelo que eu sei, o/o meu irmão também concorda disso, qui assim, porque... aí ela vem di sapatilha a genti num podi vim... aí no dia da educação física a genti vem de tênis, nos otros dias a gente podi vim de sandália, essas coisa qui a genti gosta... [Hum.] mas se

periga num tê educação física vem de tênis no dia da educação física... assim...

(aluno do 5º ano – escola pública)

P - A diretora... e o que você pensa disso?

S4 - Eu penso que tá certo, por causa que ela... tá fazendo uma regra que tem que ser cumprida, mas as pessoas num cumprem... [Tá.] Se fosse... se eu também fosse diretora eu faria a mesma coisa...

(aluno do 8º ano – escola particular)

P - E o que você pensa disso? A diretoria fazer essas regras pra vocês.

S4 - É certo, porque tem que ter limites os alunos né. Mas dependendo da regra eu acho que tem que ter um limite também de regras porque há muitas regras nesse colégio.

Nota-se, portanto, que as escolas, em geral, apresentam ambientes autocráticos em que as regras são impostas, não havendo espaço para um trabalho de autorregulação e tomada de consciência. Os alunos pouco percebem a importância de uma participação ativa na elaboração das normas, para que as mesmas façam sentido e sejam cumpridas.

A tabela a seguir apresenta tais resultados de acordo com o tipo de escola:

Tabela 6 - Quantidade e porcentagem das respostas quanto ao fato das regras serem feitas pelas autoridades por instituição.

Escola	Concordam plenamente		Concordam parcialmente		Não concordam		Não relatam		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Part.	9	50	7	38,8	-	-	2	11,2	18	100
Públ.	9	50	2	11,2	1	5,5	6	33,3	18	100
Total	18	50	9	25	1	2,7	8	22,3	36	100

Nota-se que não há diferença entre o número de alunos da escola pública e da particular que concordaram plenamente com o fato de as regras serem provenientes das autoridades (exatamente 50% dos entrevistados de am-

bas as unidades responderam assim à questão). Aqui, a maior divergência de números deu-se na resposta “concordam parcialmente”, à qual 38,8% dos alunos da segunda deram essa resposta, em relação a 11,2% dos alunos da primeira.

Considerações Finais

O excesso de regras na escola, ao contrário do que podem pressupor alguns educadores, não garante a esperada “obediência” do aluno, nem tampouco contribui para a construção de um ambiente democrático, objetivo tão propagado pelas teorias educacionais atuais e, pode-se dizer, almejado por muitos daqueles no ramo da educação. Diferentemente disso, constatou-se que, em muitos casos, apesar do grande número de regras impostas, persiste a indisciplina ou, em outros, gera-se mesmo o seu agravamento. Desse modo, considerou-se importante, à luz da perspectiva construtivista, analisar a construção das regras, as quais muitas vezes não são cumpridas, fato que gera dúvidas e angústia no ambiente escolar.

Embora o objetivo de se educar para a autonomia seja parte da maioria dos planejamentos, esta prática não está, de fato, presente no cotidiano das escolas. Tal fenômeno se deve, em parte, ao despreparo e ao desconhecimento teórico dos profissionais para trabalhar a educação para além dos conteúdos, auxiliando o educando a constituir-se também enquanto ser moral. Muito se divulga sobre os benefícios da interdisciplinaridade, mas, o que ainda se insiste em perpetuar na maioria das salas de aula é a fragmentação do conhecimento. Mesmo que no currículo escolar constem disciplinas como educação moral/ética (e afins), parece desconhecer-se que não é possível separar a autonomia moral da vida cotidiana.

Em seu trabalho diário, é de fundamental importância que o educador conheça os caminhos para a legitimação moral de sua autoridade assim como os da facilitação e orientação consciente dos alunos na construção de regras sociais. Sendo assim, o profissional deveria conscientizar-se de que alguns dos pressupostos de se educar para autonomia consistem, em princípio, em deixar claras as necessidades das normas, negociar as regras o quanto possível, dar opções de escolha e possibilidades para que as opiniões de todos sejam ouvidas e debatidas. Pela realização das entrevistas, ficou evidente a constatação de que as regras escolares são feitas, quase que totalmente, sem a participação dos alunos em conjunto com os professores – apenas 11,1% dos entrevistados relataram que a elaboração das regras conta com a participação dos educandos; em contrapartida, 77,7% dos alunos disseram que as normas são elaboradas apenas por autoridades da escola, e 8,3% responderam que as regras são criadas por autoridades externas. O mais alarmante, em ambos os casos, é que os alunos, por vezes, acabam relatando que nem mesmo quem cria as regras sabe justificar sua necessidade.

É preciso que todos os envolvidos com o sistema educacional percebam-se não apenas como responsáveis pelo aprendizado de conteúdos científicos e acadêmicos, mas também pela melhoria do trabalho, discutindo regras e limites, visto que esses fatores têm constituído, em nossa sociedade contemporânea, um problema que já ultrapassou os limites da escola e se configura como uma de nossas grandes angústias sociais. Diante de tais dificuldades, caberia uma reflexão sobre as concepções que norteiam as práticas educativas e até que ponto têm tido eficiência para além do aprendizado cognitivo. É necessário que o educador se coloque em ininterrupto processo de reflexão-ação-reflexão, estudando o desenvolvimento humano, utilizando práticas mais democráticas em seu trabalho, como rodas de conversa e assembleias, jogos cooperativos etc.

De acordo com Tognetta e Vinha (2007) as rodas de conversa e as assembleias são momentos em que os alunos participam ativamente da elaboração das regras, pautadas em princípios morais e onde é preservado o respeito do sujeito por si e pelo outro. Nesses momentos, os educandos falam sobre seus sentimentos, angústias, refletem e discutem conflitos ou insatisfações a respeito de determinados comportamentos, propiciando o escutar e perceber o outro, além de favorecer o respeito mútuo. Dessa maneira, terão a oportunidade de tornar o ambiente educativo mais propício à formação de cidadãos com valores morais e sociais.

Entretanto, na contramão dessas práticas, tanto em escolas públicas quanto em particulares, os resultados obtidos na pesquisa demonstraram uma realidade na qual, diferentemente do intuito de muitos planejamentos, predomina a autocracia do ambiente.

Assim, acabam por inexistir espaços e oportunidades para a participação ativa dos alunos na elaboração e discussão das regras que regulamentarão seu convívio com os pares e com os educadores. Esses alunos, por sua vez, revelam também desconhecer o sentido de boa parte das regras, do mesmo modo que as consideram legítimas quando são impostas pela autoridade. Entretanto, não reconhecem a si próprios como possíveis sujeitos ativos em sua elaboração.

Isso posto, Tognetta e Vinha (2008) afirmam que, a presença de regras sem sustentação e a imposição autocrática, ensina os alunos que as regras devem ser obedecidas e não compreendidas o que leva o sujeito a permanecer na heteronomia. Conforme Vinha et al. (2009) o sujeito heterônomo age pelos fatores externos, ou seja, a regulação é externa. Sendo assim, a obediência a regra não se mantém, os valores não se conservam, pois esta é determinada pelo fator externo que se alteram dependendo da pressão do meio.

Sendo assim, constata-se que a privação dos educandos da participação no debate democrático acerca da importância e da pertinência das regras de convívio contribuem para que eles permaneçam na condição de sujeitos heterônomos, sem condições de realizar a transição para a autonomia moral. Isso faz com que as atitudes do indivíduo em relação ao meio e a seus pares permaneçam reguladas por fatores externos e não por valores morais intrínsecos, construídos ao longo de processos de reflexão sobre a própria conduta e a dos demais.

Os professores que educam para a heteronomia utilizam-se de recompensas, gratificações e punições como forma de evitar conflitos, o que acaba por tornar-se um paliativo uma vez que, com o tempo, é preciso aumentar as gratificações e as punições para alcançar a conduta desejável.

A imposição de regras foi percebida como uma tentativa de evitar os conflitos, já que as escolas encaram esse elemento tão inerente à condição humana como algo negativo, a ser evitado a qualquer custo, e não como oportunidades de equilíbrio, reflexão e posterior desenvolvimento moral de seus alunos. Sendo assim, diante de situações conflituosas, a tendência é a de aumentar o número de normas em tentativas muitas vezes desesperadas e desastrosas de conter o que é considerado indisciplina. Na maioria das vezes, entretanto, princípios como justiça, equidade, solidariedade e respeito mútuo, que legitimam moralmente as regras democráticas, não são sequer abordados.

Na concepção construtivista, por sua vez, os problemas ocorridos no ambiente escolar são encarados como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Cabe salientar a importância de construir regras a partir de necessidades coletivas reais, oferecer espaços na escola para a discussão dessas necessidades, de forma que os alunos, sob a orientação consciente de seus educadores, sintam-se agentes ativos no processo e terminem por legitimar

as regras baseadas nos princípios morais anteriormente mencionados como benéficos tanto em caráter individual quanto coletivo.

Em se falando de autonomia, os valores morais se conservam e independem do contexto social; as normas são aceitas, pois fundamentam-se nas trocas mútuas e na reciprocidade, o que evidentemente abre caminhos para a resolução de conflitos de forma justa.

Cabe então salientar que as práticas escolares sejam revistas, que as escolas busquem embasamento teórico acerca das questões morais e, desse modo, conheçam as práticas que se proponham ao desenvolvimento dos alunos para a autonomia. Considerando a relevância do tema e a angústia dos educadores em relação à desobediência e à indisciplina presentes no espaço escolar, aponta-se para a necessidade de novos estudos e contribuições sobre o tema em todas as fases da Educação Básica.

Referências

ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. **PROEPRE: fundamentos teóricos da Educação Infantil II**. Campinas, SP: Graf. FE; R. Vieira, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

CAETANO, L. M. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

DEDESCHI, S. C. de C. **Bilhetes reais e/ ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. Campinas, SP. 2011. XXX f. 278 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DEVRIES, R. Fazendo regras na classe. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. **Proepre: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003, p. 175-177.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: Aquino, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LDB: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p. (Série Legislação; n. 39)

LEWIN, K. (2002a). **Experimentos com o espaço social**. Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales, n. 99. Cidade do México. Disponível em: <<http://www.continents.com/Art99.htm>>. Acesso em: 25 set. 2011.

_____. (2002b). **Os processos educacionais**. Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales, n. 116. Cidade do México. Disponível em: <<http://www.continents.com/Art106.htm>>. Acesso em: 25 set. 2011.

MOLINARI, A. M. C. (org.). Coletânea de textos de vários autores elaborada para o Seminário de Jogos Cooperativos para o curso As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral. Unifran, Campinas, 2009.

NEVES, J. L., Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem., 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

OLIVEIRA, A. M. Literatura infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais na educação infantil. In: **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, SP: Unesp, 2007.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Beatriz Adoue; Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J.M., et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre as práticas das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE**. Curitiba: PUC, 2008.

XAVIER, M. L. M. (org.). **Disciplina na escola: enfrentamento e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Recebido em: 24/10/2012

Aceite em: 14/05/2013